



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



**LOS PROCESOS DE REDACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES DE QUINTO
AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA "CREACIÓN SAN DIEGO NORTE"**

Autora: Lcda. Zaida Guevara
Tutora: Dra. Natalia Chourio

Campus Bárbula, septiembre de 2017



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



**LOS PROCESOS DE REDACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES DE QUINTO
AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “CREACIÓN SAN DIEGO NORTE”**

Trabajo de Grado presentado ante la Dirección de Postgrado de la
Universidad de Carabobo para optar al Título de Magíster en Lectura y
Escritura

Autora: Lcda. Zaida Guevara
Tutora: Dra. Natalia Chourio

Campus Bárbula, septiembre de 2017



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



VEREDICTO

Nosotros miembros del Jurado designado para la evaluación del Trabajo de Grado titulado **LOS PROCESOS DE REDACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “CREACIÓN SAN DIEGO NORTE”**, presentado por la Licenciada: Zaida Guevara, Cédula de Identidad 13644109, para optar al Título de: Magíster en Lectura y Escritura, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como: _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____.

Nombre y Apellido

C.I.

Firma



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe Dra. Natalia Chourio, titular de la cédula de identidad N° 7.144.259, en mi carácter de Tutor del Trabajo de Maestría titulado: **LOS PROCESOS DE REDACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “CREACIÓN SAN DIEGO NORTE”**, presentado por la ciudadana Zaida Guevara, titular de la cédula de identidad N° 13644109, para optar por el título de Magíster en Educación Mención Lectura y Escritura, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe. Por tanto doy fe de su contenido y autorizo su inscripción ante la dirección de asuntos estudiantiles.

En Bárbula, a los _____ días del mes de septiembre del año dos mil diecisiete.

Dra. Natalia Chourio

C.I: 7.144.259



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Participante: Zaida Guevara

Cédula de identidad: 13644109

Tutora: Natalia Chourio

Cédula de identidad: 7.144.259

Correo electrónico del participante: zaida.guevara2612@hotmail.com

Título tentativo del trabajo: LOS PROCESOS DE REDACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “CREACIÓN SAN DIEGO NORTE”.

Línea de Investigación: Producción de textos escritos.

Sesión	Asunto tratado	Observación
1	Planteamiento del problema	Contextualizar y precisar el problema.
2	Formulación de los Objetivos. Justificación	Ordenar los objetivos y sus planteamientos.
3	Antecedentes del estudio	Reforzar los antecedentes.
4	Bases teóricas	Enriquecer las bases.
5	Metodología	Acorde a la investigación.
6	Instrumento, Validación y Confiability	Correcciones del instrumento en el planteamiento de las interrogantes.
7	Instrumento	Asesoría para la aplicación del instrumento.
8	Análisis de los resultados	Adecuar los resultados de acuerdo a una investigación cualitativa.
9	Revisión de páginas preliminares, bibliografías y anexos.	Los autores coinciden con las referencias y los anexos son pertinentes al estudio.

Título definitivo: LOS PROCESOS DE REDACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “CREACIÓN SAN DIEGO NORTE”.

Comentarios finales acerca de la investigación: _____

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección del Trabajo de Grado arriba mencionado.

Tutora: Natalia Chourio

Participante

C.I: 7.144.259

C.I: 13644109

DEDICATORIA

A mi compañera de tesis, Mozi,
por acompañarme en toda la redacción de la tesis
¡Guau! (en idioma perruno).

A mi hija, Zaida Grilli, amor de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas, familiares, amigos, profesores, y otros, que de una u otra manera contribuyeron a que se realizara el presente trabajo investigativo.

A Dios, por darme la oportunidad de cerrar este ciclo en mi vida. Todo lo que soy y lo que tengo ha sido producto de su bendita intervención.

Al Mgs. Norlando Jaspe quien dedicó parte de su tiempo para colaborar en el logro de semejante meta. ¡Dios lo bendiga!

A Michele Grilli por prestarme su computadora cuando en el peor momento se dañó la mía.

A mi hija, Zaida Grilli, por el apoyo moral.

ÍNDICE

	pp.
LISTA DE CUADROS.....	x
RESUMEN.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULOS	
I EL PROBLEMA.	
Planteamiento del problema.....	4
Objetivos.....	13
Justificación.....	13
II MARCO EPISTEMOLÓGICO	
Antecedentes de la investigación.....	17
Bases teóricas.....	24
La Teoría Constructivista como perspectiva psicológica.....	40
Base curricular.....	42
III MARCO METODOLÓGICO	
Paradigma de la investigación.....	46
Tipo de investigación.....	49
Diseño de la Investigación.....	51
Fases de la Investigación Acción Participante.....	54
Unidad social de la investigación.....	58
Contexto.....	59
Técnicas de recolección de la información.....	60
Instrumentos de recolección de la información.....	63
Análisis de la información.....	64
Criterios de excelencia.....	65
IV DIAGNÓSTICO Y PLAN DE ACCIÓN	
Contexto situacional.....	69
Análisis de los resultados.....	72
Matriz comparativa.....	88
Plan de acción.....	97
V ANÁLISIS	
Registros de observación.....	100

Síntesis de las macrocategorías y categorías.....	124
Análisis de las macrocategorías.....	126
Síntesis esquemática del análisis general.....	149
Conclusiones.....	150
Referencias.....	155
Anexos	
Anexo A: Croquis de la institución.....	161
Anexo B: Registros fotográficos.....	162
Anexo C: Guías de aprendizaje.....	181
Anexo D: Una muestra de las producciones escritas.....	189
Anexo E: Cuestionarios realizados.....	203

LISTA DE CUADROS

		pp.
Cuadro Nº 1	Las actitudes condicionan el proceso de redacción....	30
Cuadro Nº 2	Derechos y deberes del aprendiz y del profesor.....	34
Cuadro Nº 3	Matriz de planificación de la Acción.....	57
Cuadro Nº 4	Matriz de planificación de la investigación.....	57
Cuadro Nº 5	Cuestionario: Mi imagen como escritor.....	62
Cuadro Nº 6	Matriz generadora para analizar el cuestionario.....	68
Cuadro Nº 7	Ítem Nº 1. Conocimientos.....	72
Cuadro Nº 8	Ítem Nº 2. Conocimientos.....	73
Cuadro Nº 9	Ítem Nº 3. Conocimientos.....	74
Cuadro Nº 10	Ítem Nº 4. Conocimientos.....	75
Cuadro Nº 11	Ítem Nº 5. Destrezas.....	76
Cuadro Nº 12	Ítem Nº 5. Destrezas.....	77
Cuadro Nº 13	Ítem Nº 7. Destrezas.....	78
Cuadro Nº 14	Ítem Nº 8. Destrezas.....	79
Cuadro Nº 15	Ítem Nº 9. Actitudes.....	80
Cuadro Nº 16	Ítem Nº 10. Actitudes.....	81
Cuadro Nº 17	Ítem Nº 11. Actitudes.....	82
Cuadro Nº 18	Ítem Nº 12. Actitudes.....	83
Cuadro Nº 19	Ítem Nº 13. Actitudes.....	84
Cuadro Nº 20	Ítem Nº 14. Actitudes.....	85
Cuadro Nº 21	Ítem Nº 15. Actitudes.....	86
Cuadro Nº 22	Ítem Nº 16. Actitudes.....	87

Cuadro N° 23	Matriz comparativa.....	88
Cuadro N° 24	Plan de acción de las sesiones en el aula.....	96
Cuadro N° 25	Plan de acción de la investigación.....	97
Cuadro N° 26	Sesión exploratoria.....	100
Cuadro N° 27	Planificación de las actividades de escritura.....	102
Cuadro N° 28	Mediación de estrategias. Sesión N° 1.....	106
Cuadro N° 29	Mediación de estrategias. Sesión N° 2.....	110
Cuadro N° 30	Mediación de estrategias. Sesión N° 3.....	113
Cuadro N° 31	Mediación de estrategias. Sesión N° 4.....	116
Cuadro N° 32	Síntesis de las macrocategorías y categorías.....	124



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



**LOS PROCESOS DE REDACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES DE QUINTO
AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “CREACIÓN SAN DIEGO NORTE”**

Autora: Zaida Guevara
Tutora: Natalia Chourio
Fecha: septiembre de 2017

RESUMEN

La presente investigación tuvo como finalidad reflexionar sobre la promoción del desarrollo de los procesos de redacción de los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte” ubicada en el Municipio San Diego, Estado Carabobo. El trabajo se enmarcó dentro de un enfoque constructivista (Cassany, 2016), como una Investigación Acción - Participante de tipo colaboración mutua. La perspectiva psicológica se fundamentó en la Teoría Constructivista (Vygotsky, 1982), mediante el cual se configura el docente con actitud mediadora del conocimiento, tutor del proceso de escritura. El cuestionario y la observación participante fueron los instrumentos utilizados para la recolección de la información, y para su posterior análisis la técnica de triangulación múltiple. En virtud de ser una Investigación acción participante, se planteó diagnosticar las opiniones, actitudes y sentimientos que los estudiantes poseían sobre la escritura a fin de orientar asertivamente, junto a los sujetos involucrados, el plan de acción. Los resultados permitieron reconocer la importancia de restituir al estudiante toda la responsabilidad del acto creativo en la producción de textos para poder promover el desarrollo de los procesos de redacción, que se origina a partir de una nueva concepción acerca de la escritura.

Palabras Clave: Escritura, procesos de redacción, actitudes.
Línea de investigación: Producción de textos escritos.



**UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF SCIENCES OF EDUCATION
DIRECTION OF POSTGRADUE STUDIES
MASTER IN READING AND WRITING**



**THE WRITING PROCESSES WITH THE FIFTH YEAR STUDENTS FROM
THE EDUCATIONAL UNIT "CREATION SAN DIEGO NORTH"**

Author: Zaida Guevara
Tutoress: Natalia Chourio
Date: september, 2017

ABSTRACT

The present investigation had as purpose to reflect about the promotion of the development of the writing processes of the fifth year students, section "C", from the Educational Unit "Creation San Diego North" which is located in the San Diego Municipality, Carabobo State. The research was framed within a constructivist approach (Cassany, 2016), such as an Action - Participant Investigation of mutual collaboration type. The psychological perspective was based on Constructivist Theory (Vygotsky, 1982), where the teacher gets the role of mediator of knowledge, tutor of the writing process. The questionnaire and the participant observation instruments were used for the data of the information, and the multiple triangulation technique was used for posterior analysis. Due to in a participatory action investigation, it was proposed to diagnose the opinions, attitudes and feelings that the students had about writing in order to assertively guide, along with the subjects involved, the action plan. The results allowed to recognize the importance of return to the student all the responsibility of the creative act in the production of texts to help the progress of the development of the writing processes, which originates from a new conception about drafting.

Keywords: writing processes, drafting, attitudes.
Line of research: Production of written texts.

INTRODUCCIÓN

La visión en este trabajo de lo que se percibe como verdadero se origina “en el proceso de la comunicación, en el diálogo y en la relación entre los distintos sujetos. La realidad es tal como es vivida, sentida y expresada por los sujetos” (Hurtado y Toro 2007:49). Asimismo, se inspira en la revalorización de la capacidad autoreflexiva de los agentes humanos para ser monitores de su propia práctica investigativa y se configura dentro del “pensamiento postmoderno que propone un conocimiento de validez subjetiva, cualitativa e interpretativa” (Hurtado y Toro 2007: 51).

La unidad de análisis se gesta en un centro de estudios, en la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”, con los estudiantes de quinto año, sección “C”, donde se aprecia una estructura dinámica, que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Por tanto, se enmarca dentro de una Investigación de tipo Cualitativa.

En este estudio, la investigadora realiza actividades con alumnos, involucrados directos del proceso, con la mira de solventar situaciones en un escenario educativo. Por consiguiente, tal como lo expresaría Martínez (2006), puede apreciarse que esta investigación consiste en el “estudio de un todo integrado, que forma parte o constituye primordialmente una unidad de análisis...” y lo cualitativo se presenta como un proceso armonioso. Debido a la visión que se plantea, el diseño se enmarca dentro de la Investigación Acción Participante, cuyo eje primordial consiste en reflexionar sobre la promoción de los procesos de escritura, donde “las personas involucradas toman decisiones – y – acciones destinadas a transformar una situación problemática en el contexto donde viven o actúan” (Campos y Espinoza, 2005: 39).

La perspectiva psicológica se fundamenta en la Teoría Constructivista (Vygotsky, 1982), por lo cual, la docente investigadora tuvo el compromiso de

mediar el conocimiento. En esta misma línea, se asumió una actitud horizontal con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientado en los aportes teóricos más significativos de Cassany (1996, 2016) y Vigotsky (1979). Por esta razón, es necesario destacar la importancia que actualmente poseen este tipo de investigaciones en la sociedad actual. Así pues, el contexto demanda un perfil diferente al docente tradicional, atento a los cambios presentes en el entorno educativo y diestro en hacer innovaciones pedagógicas cuando le sea requerido.

El estudio consta de cinco capítulos, que de manera más explícita detallan el tema en cuestión. En el primer capítulo, se plantea el contexto de situación en el cual se genera el problema, se presentan los objetivos del proyecto, su justificación e importancia. En la redacción de los objetivos, se consideró la planeación de un programa que implementa las estrategias pertinentes en la promoción de los procesos de redacción, basado en un enfoque didáctico (Cassany, 2016).

En el segundo capítulo, se plantearon las bases teóricas necesarias en el esclarecimiento del proceso, que consideran los antecedentes de la investigación y sus relaciones con el estudio. Seguidamente, se hace énfasis en el enfoque didáctico a utilizar, en la perspectiva psicológica y en las bases curriculares que orientan este trabajo.

El capítulo III es de gran importancia, ya que define el Marco Metodológico. En este apartado, se presenta el paradigma de la investigación, los procedimientos de campo, las técnicas e instrumentos a utilizar, así como también la influencia del contexto por ser una Investigación Acción Participante. Finalmente, se expone el plan de acción que guía los pasos determinantes en el proceso y los criterios de excelencia sobre los cuales se rige.

El capítulo IV presenta los resultados obtenidos a través de un cuestionario, aplicado a los estudiantes de quinto año, sección "C", de la

Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”, con la finalidad de explorar las opiniones, actitudes y sentimientos que poseen sobre la escritura. El análisis se presentó a través de una matriz comparativa entre la información obtenida por los estudiantes y la teoría de Cassany (1993; 2016), que dan lugar a la interpretación por parte de la investigadora. Una vez realizado dicho análisis se procedió a diseñar el plan de acción que contempló una serie de acciones metodológicas apoyadas sobre estrategias constructivistas, sustentada por el enfoque didáctico para desarrollar los procesos de redacción y por ende, basado en los resultados obtenidos.

Por último, el Capítulo V presenta el análisis de las sesiones de trabajo realizadas con los estudiantes que participaron en el estudio, que constituyen las acciones realizadas en el programa llevado a cabo para promover el desarrollo de los procesos de redacción. Su organización interna, ofrece inicialmente los registros de observación, en donde se asientan los hechos tal como ocurrieron, la síntesis de las macrocategorías y categorías que gestaron el análisis y las conclusiones finales orientadas en el análisis de la información presentada.

En líneas generales, este trabajo de investigación abordó la promoción de los procesos de redacción con estudiantes, relacionado a los aspectos sensibles y a los diferentes factores que intervinieron, entre ellos: el placer y displacer por escribir, la concepción de la escritura como condicionante de esa dicotomía y la interacción educativa dispuesta a negociar con los participantes la actividad de aula. El plan de acción se trazó junto a los estudiantes, que implicó facilitarles herramientas para que ellos las pusieran en práctica y, permitieran el desarrollo de los procesos de redacción. De esta manera, la investigadora participó en la investigación de la realidad social de su grupo, contribuyó a la interpretación objetiva de la misma y a la formulación de acciones para transformarla.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Los escritores dicen que escriben para que la gente les quiera más, para la posteridad, para despejar los demonios personales, para criticar el mundo que no gusta, para huir de sus neurosis, etc., etc. Yo escribo por todas estas razones y porque escribiendo puedo ser yo misma.

María Antonia Oliver

Planteamiento del problema

Actualmente, a pesar de todos los esfuerzos que se han realizado en América Latina por incentivar las actividades de lectura y escritura, es alarmante, que se sigan manejando “cifras escandalosas” (Odremán, 2001; p. 35) de un número significativo de personas que nunca han accedido a estos saberes esenciales, de otros que sólo tienen un conocimiento instrumental de los mismos o pueden hacerlo, pero no tienen una valoración significativa por estas actividades sociales. Una de las causas citadas hace referencia a la falta de adquisición de las competencias básicas de lectura y escritura “que se produce fundamentalmente por deficiencias didácticas y metodológicas a la hora de abordar la enseñanza de estas actividades del lenguaje en la escuela y en el hogar” (Odremán, 2001; p. 33).

Venezuela es un país que no escapa a esta realidad. Otros estudios acerca de la problemática que presenta la enseñanza de la lengua y la

literatura en el país, específicamente en la etapa de Educación Básica, confirman lo anteriormente expuesto. Son diversas las declaraciones ofrecidas por especialistas e investigadores a nivel universitario en las que se afirma que de la Educación Básica “no se está egresando un adolescente competente desde el punto de vista lingüístico y comunicativo” (Castillo, 2007; p. 584) y en las que ratifican el penoso desenvolvimiento (p. 587) de los estudiantes en las macroáreas de la lengua materna (Mostacero, 2006; Truneanu, 2005).

Asimismo, según estudios realizados en el Nuevo Proceso de Transformación Curricular (2016), en la mayoría de los casos, las clases se limitan a ser netamente expositivas con “prácticas autómatas de solo copiar como hechos aislados a la funcionalidad real del lenguaje” (p. 108). Por consiguiente, se afirma que en las aulas hay una gran indiferencia en cuanto a los intereses reales de los estudiantes a la hora de escribir, y los jóvenes copian textos sin ni siquiera haber participado previamente en su elaboración, o se les exige escribir acerca de temáticas que no dominan.

En consecuencia, el estudiante queda absolutamente solo para cumplir con la tarea, para escribir de manera improvisada y realizar casi de forma intuitiva lo que él cree que debe hacer. Usualmente, la asesoría que llegan a recibir en torno a la lengua escrita se centra simplemente en enseñar los signos gráficos.

En términos generales, se hace tanto hincapié en la “forma” que los alumnos terminan pensando que eso es escribir, olvidando que lo más importante se encuentra dentro, en la estructura, en la claridad de sus ideas, en su esencia y en la satisfacción personal que puede producir. Por lo cual, aprendizajes relacionados con el placer de leer y escribir (D'Angelo, 2004) aunque se logre la promoción educativa justifica el intento.

Cabe destacar que muchas veces por la presión de la evaluación de resultados el docente llega a convertirse en un tirano de la escritura, pero

más allá de esto, es importante insistir que el docente puede sacudirse de la tiranía del resultado (Alterejos, 1996) en bien de la libertad del escritor y de su obra como fuente de placer.

En este mismo orden de ideas, Castillo (2007) señala que la evaluación del aprendizaje en Venezuela “tiene la particularidad de seguir un modelo de producto y no de procesos cognitivos” se asigna la tarea, se consigna una calificación, pero no se plantean las observaciones detalladas del proceso de escritura para que el estudiante tenga una noción de su desempeño. De este modo, los alumnos quedan con muchas dudas que van acumulando por cada año que cursan y el aprendizaje se hace incompleto y hasta deficiente.

Así pues, desde el área educativa, las obras consultadas apuntan a la institución escolar como la responsable en la formación de nuevos lectores y de personas que tengan la capacidad de expresar en forma clara sus pensamientos en un papel. Para efectos de la realización de este trabajo de investigación, es precisamente este último aspecto el que se ha abordado.

En un espectro ideal, la lengua escrita debe permitir al usuario descubrir las posibilidades que ofrece la escritura como fuente de placer, de fantasía, de información y de saber. Parafraseando a Cassany (1996) si una persona se siente a gusto con lo que escribe, si lo hace motivado, si se siente bien antes, durante y después de la redacción es muy probable que aprenda a escribir de manera natural, que le resulte fácil aprender a hacerlo o a mejorar su capacidad.

Del mismo modo que el niño aprende la lengua oral debería aprender el lenguaje escrito: como usuario del sistema, con naturalidad “y sin pedirle permiso” o recibir órdenes de “nadie” tal como lo indica Ferreiro (2001). Sin embargo, en nuestra sociedad, es muy común observar en las aulas de clase que esto no se presenta. Son los maestros los que poseen la autoridad absoluta y quienes deciden todo acerca de este complejo y delicado proceso: qué tiene que escribir el alumno, sobre qué tema, cuándo, de qué forma, en

cuánto tiempo, cuándo tiene que entregarlo, cómo será corregido, qué calificación se le asignará, entre otros.

El denominador común es la opresión y represión en pugna con la libertad del escritor: el educador ordena y manda en función del resultado que quiere obtener. El estudiante no es más que un secretario a las órdenes de un jefe autoritario. De modo que, al ser una situación que suele repetirse muy a menudo, según Cassany (1996), comienzan a desarrollarse miedos y fobias en torno a la letra escrita y en consecuencia, escuchar a los estudiantes decir que no les gusta escribir (p. 53).

Desde la apreciación personal de la investigadora en su experiencia docente, luego de trabajar con estudiantes de todos los niveles de educación media, en la Unidad Educativa Creación San Diego Norte, esta problemática ha sido una constante observada. Por lo cual, en conversaciones con otros docentes pudo percibir la preocupación manifestada por los colegas a nivel general, que indica el rechazo que evidencian los alumnos en cuanto a la lengua escrita.

Uno de los aspectos que la docente investigadora abordó inicialmente en este trabajo consistió en aproximarse a la posición que tienen los estudiantes de quinto año, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”, por el hecho de escribir, con el fin de indagar cuáles eran las opiniones, actitudes y sentimientos que este acto les generaba. Sólo a partir de este primer gran paso se definieron las estrategias pertinentes que permitieron la promoción de los procesos de redacción en los alumnos, en donde entró en función una nueva concepción acerca de la escritura. La idea central ha exigido tener presente los fundamentos teóricos pertinentes que orientan este proceso, entre ellos Cassany (1996; 2016).

La escritura es un proceso muy complejo que implica una serie de etapas y el seguimiento adecuado de estas etapas es lo que acredita a un escritor autónomo. Para poder escribir, según Cassany (1996) es necesario tener

conocimiento, habilidades y actitudes. En el primer aspecto, hay que saber utilizar la gramática y el léxico y, en el segundo aspecto hay que saber dominar las estrategias de redacción. Ahora bien, el autor indica que estos dos aspectos están determinados por un tercer aspecto más profundo: “lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura”. (p. 37). De modo que, la motivación al escribir condiciona todo el conjunto.

El escritor en embrión, referencia alusiva del estudiante, debe identificarse con lo que debe o quiere escribir, si está a gusto con el tema entonces escribe motivado, lo cual puede traducirse en una escritura como fuente de placer. Para que el alumno pueda experimentar el verdadero disfrute que produce la escritura debe gozar de mayor libertad y hasta cierto punto, el docente debe declinar su autoridad para que los estudiantes puedan experimentar en carne propia la responsabilidad de lo que significa ser el autor. Cassany (1993) realiza una comparación muy acertada al respecto:

Como el artista que trabaja solo en su estudio, amo y señor de sus lienzos, así mismo el alumno debe poder elegir el tema, el tipo de texto, la manera de trabajar, el estilo, etc. El maestro no puede usurpar el protagonismo del autor en su obra. Debemos convertirnos en asesores o críticos de la tarea: leer, comprender el texto, contrastar nuestra interpretación con las intenciones del autor. Tenemos que actuar como un guía de montaña que marca el camino a seguir y ofrece recursos y técnicas para escalar mejor. Debemos reconvertir la antigua autocracia escolar en una democracia participativa, en qué maestros y alumnos negociemos la actividad del aula. (p. 83).

Ahora bien, resulta interesante conceder al estudiante la responsabilidad íntegra de lo que implica escribir. Sin embargo, desde la perspectiva docente, hay ciertos riesgos que los educadores no siempre están dispuestos a tomar. En general, suele pensarse que si se le declina al

alumno toda esta responsabilidad ¿cuál será el rol del docente?... Para efectos de este trabajo de investigación, ha sido fundamental negociar la actividad de aula que implicó diferenciar el rol del docente y rol del estudiante. El docente actúa como el asesor, mediador y crítico y el estudiante como el autor que posee derechos y obligaciones.

Debido a que este trabajo promueve los procesos de redacción con estudiantes de quinto año de educación media y diversificada, relacionado a los aspectos sensibles y a los diferentes factores que pueden intervenir, resultó imprescindible ceñirse a un diseño de investigación enmarcado en la investigación acción participante, adscrito a un modelo de investigación cualitativa. En el estudio, la docente investigadora asume el papel de mediadora en el proceso de escritura; inicialmente, establece una relación semiótica entre el experto y el joven (Vygotsky, 1979), traza un plan de acción que implica aportar ciertas herramientas a los estudiantes y finalmente, ellos ponen en práctica las herramientas adquiridas. Es decir, se facilitan los instrumentos para que los alumnos alcancen su propósito.

Por tanto, fue pertinente evocar en este caso los aportes de Vygotsky (1982) en cuanto a su tesis de la Zona de Desarrollo Próximo, (ZDP) definida como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial (Bolívar, 2001). En otras palabras, es a partir de lo que el joven sabe y le interesa que se generan las actividades ofrecidas.

Actualmente, en Venezuela, el objetivo primordial del Nuevo Diseño de Transformación Curricular en Educación Media (2016), del área de Lengua, propone: “un enfoque centrado en el uso social de la lengua” en donde la práctica educativa implica “una práctica humana que involucra a sujetos concretos... personas con acervos, intenciones y sentimientos” (p. 108). En este sentido, destaca que el Área de Lengua debe contribuir a la formación de estudiantes con conciencia crítica del uso de la lengua “a medida que la usen en contextos genuinos, la ejerciten y reflexionen” (p. 109). En general,

propone generar espacios para el disfrute de la lectura y la escritura, y así también comprender los intereses, expectativas, necesidades y contextos socioculturales de los adolescentes. Desde el punto de vista legal, es importante recordar lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela que dice:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria... con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social... (Art 102).

Tal como lo afirma este artículo, el estudiante debe convertirse en un participante activo de su educación, en el autor de su propia obra con toda la responsabilidad que eso conlleva, y si lo hace en pleno ejercicio de su personalidad porque le agrada, todos, docentes y alumnos, pueden llegar a hacerse partícipes de un proceso de transformación social.

Las citas anteriores son fundamentos que destacan la importancia de orientar el proceso educativo venezolano y el impulso de la enseñanza y aprendizaje de la lengua como parte de la formación integral. Evidentemente, esto es algo que no cambiará de la noche a la mañana, pero si se comienzan a hacer acercamientos progresivos que involucren y comprometan al escritor en embrión llegará el momento en el que éste podrá comprender la importancia de su rol. A simple vista se puede vislumbrar la distancia entre el placer de escribir y el deber de redactar, más la realidad señala que no le ha sido fácil al docente llevarlo a la práctica.

Es una gran responsabilidad y un trabajo de gran envergadura asumir este reto. En este mismo orden de ideas, Cassany (1993), plantea que sólo si se consigue cambiar esta percepción pobre y limitada de la escritura, se

podrá motivar a los alumnos. Solo si éstos experimentan por sí mismos el provecho, las funciones y el placer derivados de la letra, estarán realmente interesados en escribir y en desarrollar los procesos necesarios para hacerlo. Según el autor, sólo hay un camino posible para conseguirlo: buscar experiencias que impliquen emocionalmente a los alumnos; a usar lo escrito para explorar su mundo personal: lo que les gusta, interesa o preocupa. Así, este trabajo de investigación asume una serie de secuencias pedagógicas para lograr su objetivo.

En primer lugar, antes de abordar los procesos de redacción se indagó cuáles eran las opiniones, actitudes y sentimientos que los estudiantes poseían acerca de la escritura, ya que sólo después de tomar conciencia de la realidad era posible comprenderla mejor (Cassany, 1996). En segundo lugar, se planteó la urgencia de reconvertir la rigidez ortodoxa de la enseñanza de la escritura en un proceso participativo, dentro del cual docente y alumnos negociaron la actividad de aula (Cassany, 1993). Por tanto, la docente investigadora orientó la mediación en los procesos de escritura hacia una producción participativa.

En tercer lugar, se presentó a los estudiantes varias técnicas de escritura que utilizaron a discreción de acuerdo a sus propios estilos y/o necesidades, que permitieron dar paso, a su vez, al desarrollo autónomo del escritor en embrión (Cassany, 1996). Finalmente, las instrucciones y los deberes de redacción pusieron más énfasis en el proceso que en el producto, además de crear sensibilidad respecto a los borradores (como producciones intermedias) porque mostraron información valiosa sobre el proceso realizado (planificación, revisión, despejar dudas...).

Frente a esta experiencia de escribir por placer o de acuerdo a sus propios intereses, el estudiante queda expuesto inevitablemente a la tarea de redactar un texto, que realiza con agrado y con su aprobación. Dicha actividad le impone al escritor exigencias más complejas de lo que el hablar hace con el

hablante y los aspectos presentes en ese proceso juegan un papel esencial, “escribir le exige al escritor ser preciso, sistemático y ordenado... le demanda que seleccione con mayor rigor los significados y las ideas en relación con las intenciones comunicativas que persigue” y es allí donde la docente investigadora juega un papel fundamental, para mediar y guiar ese proceso. Lo que se dice al hablar, se lo lleva el viento, pero lo que se escribe permanece en el tiempo y por lo tanto, debe hacerse correctamente (Díaz y Hernández, 2002).

Si como docentes se logra que sea mayor la funcionalidad de los aprendizajes mayor es la posibilidad de relacionarlos con contenidos nuevos. Y mientras más resonancia interna tenga la escritura y los conocimientos que se derivan a partir de ella, mayor será la identidad y comprensión con ellos.

La idea ha sido que la actividad pedagógica proponga siempre actividades significativas consustanciadas hasta donde sea posible con los intereses de los estudiantes y que tenga un propósito real dentro de su formación. En este sentido, es posible dar cabida a un verdadero aprendizaje significativo.

En virtud de todo lo anteriormente planteado y sobre la base de los aportes más recientes en relación a los procesos de redacción (Cassany, 2016), ha sido fundamental para las interrogantes que orientan esta investigación considerar ¿Cuáles son las opiniones, actitudes y sentimientos que poseen los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte” acerca de la escritura? ¿Cuáles serían las estrategias idóneas para ser aplicadas ante la problemática evidente, con los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”? ¿Qué puede hacer el docente para promover los procesos de redacción en los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Reflexionar sobre la promoción del desarrollo de los procesos de redacción en los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”

Objetivos Específicos

Indagar las opiniones, actitudes y sentimientos sobre la escritura que poseen los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”.

Promover estrategias enmarcadas en un programa de promoción de los procesos de redacción que oriente la mediación de la escritura hacia la producción participativa de los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”.

Valorar la significación del desarrollo de los procesos de redacción generados por la aplicación del programa de promoción de la escritura en los estudiantes de quinto año, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”.

Justificación

El presente trabajo de investigación resalta desde el punto de vista social la importancia de negociar la actividad de aula. De forma tal, que se evidencia la posibilidad de lograr un espacio de acercamiento entre el estudiante y los procesos de redacción, para que éste a través de la práctica

pueda internalizar la manera de abordarlos en el aula y en su diario vivir. Así, permitió promover el desarrollo de los procesos de redacción (planificación, organización de las ideas, revisión del texto escrito, hacer énfasis en el contenido y finalmente en la forma) y en consecuencia, fortalecer los procesos del pensamiento tales como la memoria a corto y largo plazo, la formulación de objetivos y los procesos de creatividad.

Asimismo, se considera relevante porque favorece la apropiación de la lengua escrita para poder descubrir las posibilidades que ofrece la escritura como fuente de placer, de fantasía, de información y de saber. Según Cassany (1996) si una persona se siente a gusto con lo que escribe, si se siente bien antes, durante y después de la redacción es muy probable que aprenda a escribir de manera natural, que le resulte fácil aprender a hacerlo o a mejorar su capacidad.

Desde una perspectiva académica, es interesante distinguir el Aprendizaje Cooperativo, tanto desde el punto de vista de los resultados académicos como de la práctica en habilidades sociales. El uso de varias sesiones de trabajo para la producción escrita, la práctica de los procesos y subprocesos de redacción favorece tales propósitos. De acuerdo al enfoque vygotskyano sobre el desarrollo del lenguaje, la oralidad constituye un instrumento fundamental y poderoso (el diálogo entre aprendices, la verbalización individual, la entrevista entre aprendiz y asesor...) para mejorar el control del lenguaje escrito (Cassany, 2016).

Efectivamente, la enseñanza se individualiza, en el sentido de que permite a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, pero se hace necesaria la promoción de la colaboración y socialización de la práctica escrita a nivel de trabajo grupal. Es decir, además de habilidades individuales, los estudiantes desarrollan destrezas de interacción con sus compañeros para poder intercambiarse opiniones y para que cada uno pueda intercambiarlas en aras de mejorar sus textos. De esta manera, es

posible establecer mejores relaciones con los demás estudiantes, debido a que aprenden más, se sienten más motivados, aumentan su autoestima y experimentan habilidades sociales más efectivas al estudiar.

En este mismo orden de ideas, se considera también la utilidad metodológica (Hernandez-Sampieri, 2014) (Campos y Espinoza, 2005). La Investigación Acción Participante permitió a la docente planificar su acción pedagógica en el aula, sobre la base del período evolutivo en que se encontraba cada uno de los estudiantes. En consecuencia, propició el uso adecuado de las estrategias para activar los procesos de redacción como herramientas fundamentales en la promoción de las producciones escritas, y favoreció que los involucrados participaran en la resolución de un problema que se relacionaba con todos.

En relación a la perspectiva cultural se considera importante este trabajo debido a que la escritura ha permitido al hombre describir las transformaciones culturales, científicas y sociales que se han gestado a través de la historia. Al lograr que los estudiantes interioricen los diferentes aspectos relacionados al desarrollo de los procesos de redacción, podrán describir el momento histórico que les corresponde vivir. Es por ello, que se hace perentorio propiciar en el aula las prácticas de escritura para fomentar en el estudiante el deseo de dejar sus propios testimonios acerca de su acontecer social, cultural, familiar, político y económico del cual forma parte.

Finalmente, al utilizar estos procesos es posible crear cambios en la percepción de nuestras tradiciones, en la medida que los estudiantes emplean la palabra escrita como forma para cuestionar, favorecer o enriquecer su espacio cultural. Antiguamente, era más poderosa la comunicación oral, pero en esta sociedad globalizada es imperiosa la necesidad de utilizar correctamente las herramientas de la comunicación escrita, para conservar la esencia de la información, de la historia y de los movimientos culturales tal como se perciben.

CAPÍTULO II

MARCO EPISTEMOLÓGICO

En este apartado de la investigación, se hace referencia a estudios precedentes, realizados por otros autores, relacionados con la problemática planteada en el presente trabajo. Tales antecedentes, nacionales e internacionales, se consideraron pertinentes en virtud de que sirvieron como modelo teórico, metodológico y apoyo a los objetivos abordados.

El problema planteado por la docente investigadora surge de situaciones vivenciales observadas en la institución donde labora. Por lo cual, es oportuno mostrar, en primer lugar, la situación presentada, como relación intrínseca, que guió la selección del tema en el estudio, y en segundo lugar, los trabajos anteriores a esta investigación, como relaciones extrínsecas, vinculados ya sea desde el punto de vista temático o metodológico, ordenados cronológicamente y en forma descendente.

Posteriormente, se presentan los fundamentos teóricos, que se explican con el fin de esclarecer y suministrar un mejor conocimiento de las teorías y conceptos que orientan el estudio, el cual culmina con una síntesis esquemática de la visión abordada. Luego, la Teoría Constructivista como perspectiva psicológica al cual se adscribe el estudio por las cercanías vislumbradas en el enfoque didáctico asumido y finalmente, la base curricular según lo planteado en el nuevo proceso de transformación en la Educación Media, instaurado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, a partir del año escolar 2016 – 2017.

Antecedentes de la investigación

Relaciones intrínsecas

La investigadora en su experiencia docente, luego de trabajar con alumnos de todos los niveles de educación media, en la Unidad Educativa Creación San Diego Norte, y en calidad de coordinadora del Área de Lengua, pudo percibir la preocupación manifestada por los colegas a nivel general, que indica el rechazo, evidenciado por los estudiantes de quinto año, sección “C”, en cuanto a la realización de cualquier tipo de producciones escritas. Como una constante observada, en conversaciones con otros docentes, es muy común escucharles decir que a los alumnos no les gusta escribir.

Asimismo, argumentan que a pesar de utilizar diversos instrumentos de evaluación, estructurados o no estructurados, el resultado siempre es el mismo: no les gusta elaborar mapas, ni pruebas, ni escribir cuentos, ni nada de lo que se les asigne hacer. En general, atribuyen esta problemática a la flexibilidad del sistema educativo actual y a los padres que no se hacen responsables de sus representados.

Por lo cual, la situación presentada lleva a la investigadora a reflexionar sobre diversos aspectos, tales como el verdadero rol del docente en la Educación Media ante este nuevo proceso de transformación curricular, a la revisión de estrategias utilizadas para promover cualquier tipo de producciones escritas, y a considerar una serie de interrogantes inherentes al problema: ¿Cuáles son las opiniones, actitudes y sentimientos que poseen los estudiantes de quinto año, sección “C” de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte” acerca de la escritura? ¿Cuáles serían las estrategias idóneas para ser aplicadas ante la problemática evidente? y ¿Qué puede hacer el docente para promover los procesos de redacción en los estudiantes de quinto año, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”?

Relaciones extrínsecas

En el ámbito nacional, Sánchez (2015) con su investigación *Estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la producción escrita* trabaja con estudiantes de primer año, de la U. E. Pío Tamayo, sobre la base de una temática semejante a la planteada en este estudio. Además, se orienta bajo el enfoque cualitativo, en la modalidad de Investigación Acción Participante. Como resultado obtuvo que es necesaria la articulación de los profesores en las distintas áreas, la actualización y dinamización de las estrategias docentes utilizadas para las producciones escritas.

Así pues, se relaciona con este trabajo de investigación en cuanto a la temática abordada, ya que ambos dedican su estudio a plantear soluciones en función de la lengua escrita. Sin embargo, Sánchez (2015) plantea una de las estrategias de redacción, el uso del borrador, con el fin de mejorar aspectos formales en las producciones escritas, asignadas por los docentes. Mas esta investigación, promueve el desarrollo de los procesos de redacción a través de producciones escritas que surgen tomando en cuenta los intereses de los estudiantes.

Ambos trabajos se desarrollan en el nivel de Educación Media, pero Sánchez (2015) desarrolla su estudio en el Nivel de Educación Básica, y la investigadora en el Nivel de Educación Diversificada. Con respecto a la metodología utilizada, guardan estrecha relación, porque a través de la Investigación Acción Participante, buscan mejorar situaciones ante problemáticas colectivas presentes en sus áreas de trabajo, y en consecuencia, coinciden con técnicas e instrumentos implementados, como por ejemplo, los registros de observación.

Luego, Ponce (2013) realiza un trabajo de investigación que persigue diseñar una propuesta metodológica sustentada en estrategias

constructivistas para el logro de aprendizajes significativos en el área de Lengua y Literatura. El tipo de estudio es descriptivo, con modalidad de proyecto factible y diseño de campo, por lo cual, utiliza la entrevista y observación directa como técnicas para la recolección de la información.

De esta manera, su estudio titulado *Propuesta Metodológica Sustentada en Estrategias Constructivistas para Propiciar Aprendizaje Significativo en el Área de Lengua y Literatura* fundamentado en el enfoque constructivista y aprendizaje cualitativo, se desarrolla en la Unidad Educativa Liceo de Tecnología Industrial, en el subsistema de Educación Básica. Los resultados resaltan la existencia de acentuadas necesidades por parte de los estudiantes que apoyan el diseño de una propuesta metodológica de estrategias para el aprendizaje significativo de la composición escrita.

La relación que guarda con respecto a esta investigación coincide en la perspectiva psicológica implementada, porque hace referencia al individuo que aprende como un sujeto que participa en su propio aprendizaje para solucionar los problemas que enfrenta, conjuntamente con la intervención de un mediador. Difieren en cuanto a la metodología, la temática y el subsistema abordado, ya que de manera bastante amplia Ponce (2013) se orienta al área de Lengua y Literatura en general, y este trabajo, dedica su atención específicamente a los procesos de redacción.

Por otra parte, Tallaferro (2013) en su investigación *Estrategias metacognitivas empleadas en la producción de textos narrativos* realiza su trabajo bajo el paradigma postpositivista, que cuenta además, con un momento positivista necesario para alcanzar el propósito establecido. Se basa en un estudio de casos, con la finalidad de describir las estrategias metacognitivas empleadas por estudiantes, de quinto año de bachillerato en el Liceo Nacional Manuel Gual, al producir textos narrativos.

Para recolectar la información, utilizó tres herramientas: un *cuestionario*, la *producción de un cuento* por parte de los estudiantes, y una *entrevista*

focalizada. Dicha información se sometió a la triangulación de datos y se obtuvo dos conclusiones resaltantes: en primer lugar, no todos los estudiantes emplean las estrategias metacognitivas necesarias para la producción de un cuento; y en segundo lugar, existen incongruencias entre lo que manifiestan poner en práctica y lo que realmente hacen.

El punto de encuentro con esta investigación es que ambos estudios se realizan en el Nivel de Educación Media, del Ciclo Diversificado, específicamente quinto año, y ambos consideran sumamente relevante la información obtenida por parte de los implicados directos en la problemática planteada. Las distancias presentadas tienen que ver con la metodología y temática abordada; aunque dentro de los instrumentos implementados por Tallaferro (2013) se considera la elaboración de una producción escrita, las finalidades son distintas.

En el ámbito internacional, Ramos (2014) en la investigación *Propuesta pedagógica para alcanzar el dominio de la lectura y la escritura de la lengua castellana como procesos de pensamiento* centra su estudio en el paradigma socio-crítico, bajo el enfoque cualitativo y con el método de Investigación Acción. Su trabajo desarrolla una propuesta pedagógica para la enseñanza de la lectura y escritura, desde el modelo pedagógico constructivista social, en el segundo grado de las escuelas públicas rurales del departamento de Nariño, Colombia.

La propuesta partió de identificar las dificultades en la enseñanza de estos procesos. Con base en los elementos de la cultura local se formuló y acompañó su aplicación, con los lineamientos específicos para el docente y el recurso didáctico para el estudiante. Se concluyó que para alcanzar el dominio de la lectura y la escritura, éstas deben ser asumidas como procesos cognitivos, desarrolladas en etapas de forma independiente, abordando las diferentes tipologías textuales, y considerando los conocimientos previos de los estudiantes.

La cercanía con esta investigación se presenta en el enfoque y metodología, ya que las personas involucradas pasan de ser objetos de estudio a ser sujetos protagonistas de todo el proceso. Además, permite reflexionar en cuanto a la práctica del docente, distante a la realización de actividades descontextualizadas, que corona el pragmatismo del lenguaje en la vida cotidiana. Con respecto a las distancias guardadas, se presentan distintos escenarios, ya que Ramos integra en su ámbito de estudio varias escuelas de un municipio en Colombia, específicamente, en el nivel de primaria, y esta investigación basa su estudio en un escenario más puntual: una institución, un año, y una sección, específicamente, en el nivel de Educación Media General. Otra distancia puntual, hace referencia a la temática abordada, en donde Ramos (2014) plantea una propuesta macro para alcanzar el dominio en la lectura y escritura, y en esta investigación los aportes se enfocan directamente a la lengua escrita.

Otra investigación que presenta un aporte valioso es la de Botello (2013) titulada *La escritura como proceso y objeto de enseñanza* que busca analizar las concepciones sobre la escritura que tienen algunos maestros de las áreas fundamentales (matemáticas, castellano, ciencias naturales, ciencias sociales), de diversas instituciones educativas de educación media de la ciudad de Ibagué, Tolima, Colombia.

Para ello, desarrolla un estudio de carácter cualitativo basado en una metodología determinada por fases: la recolección de la información, la caracterización y contraste de las concepciones de la escritura y el planteamiento de algunos lineamientos curriculares para la enseñanza de la escritura de manera transversal. En los instrumentos para la recolección de la información utiliza los cuestionarios semiestructurados y entrevistas en profundidad estandarizadas, aplicados a los docentes. Los resultados presentan una reflexión en torno a los procesos de enseñanza- aprendizaje

de la escritura en la escuela y facilitar, a través de su aporte, la creación de estrategias eficaces por parte de los docentes.

En el estudio anterior se aprecia una reflexión importante sobre las concepciones de los docentes en torno a los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lengua escrita, y es precisamente ello lo que constituye un aporte valioso y punto de encuentro con esta investigación. Por lo cual, permite esbozar en líneas generales, el rol de todos los docentes involucrados en la enseñanza. Sin embargo, esta investigación busca considerar las concepciones, actitudes y sentimientos que los estudiantes poseen sobre la lengua escrita para poder diseñar las estrategias adecuadas que permitan el desarrollo de los procesos de redacción, y no simplemente reflexionar en torno a las concepciones de los docentes.

Finalmente, se consideró el trabajo de Alcívar (2013) en función de *La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de Educación Básica “Pedro Bouguer” de la Parroquia Yaruquí, Cantón Quito, Provincia de Pichincha*, llevada a cabo con la finalidad de determinar los problemas de la lectoescritura. Para lograr tal propósito se enmarca dentro del paradigma cualitativo, en la modalidad etnográfica. Como instrumento de recolección para la información utiliza la entrevista, y concluye que la educación debe desarrollar los procesos de la Lecto-escritura para capacitar a nuevas generaciones, formar estudiantes críticos, propositivos y reflexivos que puedan desenvolverse y desarrollar el aprendizaje significativo, a partir de la motivación.

Un aspecto importante en esta investigación es precisamente tomar en cuenta los intereses de los estudiantes y aquello que los motiva para poder diseñar un programa de promoción de los procesos de redacción, reflejado en 11 primer y segundo objetivo específico. Por lo cual, es el punto donde coincide con Alcívar (2013) en virtud de considerar la motivación como un aspecto determinante en el aprendizaje significativo. Las distancias se hacen

evidentes con respecto a la metodología, ya que al estar su investigación en la modalidad Etnográfica es más descriptiva e interpretativa, mientras que la Investigación Acción, para efectos de este trabajo, implica un proceso de aprendizaje en el que las personas involucradas buscan transformar una situación problemática en el contexto que comparten.

En líneas generales, se puede afirmar que el presente trabajo investigativo se encuentra estrechamente relacionado con los aportes considerados de las distintas fuentes tomadas como antecedentes para este estudio. Por lo cual es menester destacar sus diferentes variables (estrategias – constructivismo – fuentes de información – práctica docente – concepciones – motivación) y relaciones, tales como:

La actualización y dinamización de las estrategias docentes es fundamental para poder contribuir de forma efectiva en las mejoras de la producción escrita.

El paradigma constructivista es esencial en el diseño de estrategias que persiguen generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

La mejor fuente de información se puede obtener a partir de los implicados directos en la problemática planteada.

La práctica docente debe favorecer el pragmatismo del lenguaje en la vida cotidiana, totalmente distante a la realización de actividades descontextualizadas.

Las concepciones de los docentes sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lengua escrita influyen directamente en la asertividad que ellos tengan en el diseño de las estrategias.

Tomar en cuenta los intereses de los estudiantes y aquello que los motiva es un aspecto importante a considerar en el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Bases teóricas

La presente investigación tiene una estrecha relación con el enfoque teórico, producto de muchos años de estudio sistemático, de Cassany (1996; 2016). Los mismos son un conjunto de estudios científicamente válidos y de gran relevancia, hecho que lo ratifica como soportes confiables. Se detalla a continuación las teorías establecidas por este autor que permiten más adelante orientar la acción de esta propuesta investigativa. Dentro de la misma fundamentación teórica se consideran también algunos aportes pertinentes de otros autores destacados, tales como: Camps (1990), Flower y Hayes (1980), Bereiter y Scardamalia (1987)... cónsonas al enfoque planteado.

La concepción de la escritura

Según Cassany (1993), en el ámbito educativo existe una percepción muy pobre y limitada sobre la concepción de la escritura, que en general se asocia solamente a aspectos relacionados con la ortografía, gramática y corrección. Por lo cual, la enseñanza de la expresión escrita suele basarse en ejercicios de carácter *intensivo* gestionados por el profesor.

Así, en las secuencias didácticas más comunes, es el docente quien dirige de manera directa el trabajo del aprendiz, especifica el producto que se debe elaborar (tipo de texto, tema, tono, destinatario, extensión) y corrige personalmente el final. En consecuencia, el espacio de acción del estudiante es muy limitado, porque sigue –de forma casi mecánica- las instrucciones dadas y pocas veces puede asumir la responsabilidad que pertenece legítimamente a un auténtico escritor: qué escribe, cómo, a quién, de qué manera, con qué estilo...

De acuerdo a lo planteado por el autor, la escritura es un instrumento fundamental que le permite al usuario relacionarse con la realidad, explorarla con detalle y precisión, observar lo que desee mejor y más a fondo, centrarse en los detalles... aprender, imaginar, reflexionar sobre la base de lo real o de la invención... “La escritura es una técnica que ejerce diferentes funciones en la vida cotidiana, de acuerdo con los contextos y los propósitos del usuario” (Cassany, 2016; p. 48) y no un indicio de sensibilidad literaria (Cassany, 1996; p. 3). Así pues, puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica. A favor de este planteamiento, el autor afirma que solo si se logra cambiar esa percepción restringida sobre la escritura, es posible motivar a los alumnos (Cassany, 1993), aspecto de especial interés en esta investigación por la problemática planteada.

Por lo cual, se propone, en las secuencias didácticas, que los estudiantes tengan la posibilidad de experimentar por sí mismos el provecho, las funciones y el placer derivados de la letra, para que estén realmente interesados en escribir y en desarrollar los procesos necesarios al hacerlo. Con la finalidad de lograr tal propósito, el autor sugiere actividades de escritura *extensiva* y orienta lo fundamental de las acciones didácticas en buscar experiencias que impliquen emocionalmente a los estudiantes; usar lo escrito para explorar su mundo personal: lo que les gusta, les interesa o les preocupa. Más adelante, en este mismo apartado, se explicará el enfoque didáctico general al cual se hace referencia. De momento, como acto seguido, se hace ineludible esclarecer algunas distinciones necesariamente orientativas sobre la terminología básica utilizada en esta investigación.

La escritura intensiva y extensiva

En el segmento anterior se vislumbró muy brevemente la noción de escritura intensiva y extensiva. Sin embargo, para efectos de esta

investigación, se hace pertinente explicitar algunos aspectos inherentes a estos términos.

Según Cassany (2016) la escritura intensiva fomenta una enseñanza didáctica heterodirigida. Es decir, las actividades de escritura son gestionadas por una persona distinta al sujeto que aprende y en general, desatienden el componente actitudinal del aprendiz (valores, opiniones, sentimientos, motivación). Suelen considerarse actividades de escritura intensiva la mayoría de los ejercicios propuestos en los libros que el profesorado adapta y actualiza a cada curso (comentarios de texto, ensayos, ensayos, redacción de temas más o menos previsibles), o actividades preparadas al margen de los estudiantes (cartas, postales, instancias...). También, son consideradas aquellas prácticas más académicas de redacción como la toma de apuntes, el resumen de artículos o libros, los esquemas o incluso los exámenes de todas las materias, lingüísticas y no lingüísticas que realiza el aprendiz. En general, suelen ser textos breves dirigidos al profesorado.

En contraste, la escritura *extensiva* fomenta una enseñanza didáctica autodirigida. Es decir, las actividades de escritura son preparadas por un profesor o un pedagogo, en las que el aprendiz puede asumir responsabilidades sobre su propio proceso de aprendizaje. En otras palabras, el autor-aprendiz suele encargarse de buscar los temas de escritura (previamente negociados con el profesor- lector). Por lo cual, exige un cambio de roles (o funciones) entre el profesorado y aprendices. El primero deja de fiscalizar la tarea para convertirse en un simple asesor técnico y el segundo, debe asumir las responsabilidades que le pertenecen como auténtico protagonista del proceso de aprendizaje de la escritura.

En este tipo de actividades extensivas se valora la *cantidad* de escritura (más que la *calidad*), su valor *epistemológico* (por encima del *comunicativo*); y se propone desarrollar buenas actitudes hacia la escritura: crear confianza,

consolidar hábitos, formar buenas opiniones, etc. En general, favorecen el desarrollo de los procesos de redacción. Por tanto, en el producto final suelen ser textos extensos.

En líneas generales, con estos planteamientos, el autor señala lo difícil que resulta para el aprendiz desarrollar actitudes positivas hacia la expresión escrita si se confina solo a actividades intensivas. Razón por la cual lo limitan a usar la escritura libremente y de forma espontánea para conseguir todo tipo de objetivos personales, académicos, sociales o profesionales. En cambio, la escritura extensiva genera una nueva concepción de los roles, docente y alumno, ya que restituye las funciones legítimas que cada uno debe ejercer en un proceso comunicativo, como es el de la clase de lengua.

Los procesos de redacción

En este segmento se presenta una síntesis de diversos aportes que han modificado la percepción de la escritura y que tienen consecuencias muy importantes, según Grabe y Kaplan (1996), en el planteamiento de la enseñanza - aprendizaje. De esta manera, necesariamente esquemática, es importante destacar el panorama global de los conocimientos, destrezas y valores inherentes al uso de la escritura y se fija, de entrada, una posición al respecto en la concepción.

Según Cassany (1996; 2009), los procesos de redacción o composición son el conjunto de fases y acciones que emprende el escritor en la construcción o elaboración de un texto, desde que se plantea producirlo hasta que termina la versión definitiva. Por ende, bajo este enfoque, genera una clasificación de los tres aspectos más importantes (conocimiento, destrezas y valores) involucrados en el proceso para simplificar su abordaje, que en la práctica, como es de saber, no excluye las conexiones indudables presentadas entre ellos. Por consiguiente, al margen de estas acotaciones,

de acuerdo al autor, los conocimientos, destrezas y valores esenciales en los procesos de redacción son los siguientes:

Conocimientos Son los datos (repertorio léxico y fraseológico, reglas morfológicas y sintácticas, estructuras textuales, recursos expresivos y retóricos, etc.) que necesita poseer en su memoria a largo plazo un redactor competente para poder generar un escrito. Se refiere al dominio del sistema lingüístico de la lengua, que adopta una perspectiva discursiva y comunicativa. Así, distingue las propiedades o atributos (gramaticalidad, cohesión, coherencia, adecuación, estilística y presentación) que debe poseer cualquier producto escrito para que actúe con éxito como vehículo de comunicación y que el escritor debe saber imprimir en sus obras.

Destrezas Son las habilidades y microhabilidades lingüísticas y cognitivas que se utilizan durante el proceso completo de composición de un texto, desde que se crea una circunstancia o un contexto para exigir al autor actuar comunicativamente con la técnica de la escritura hasta que transmite el producto final a su destinatario. Cassany (1987), Camps (1990) y Hayes (1996) han identificado tres procesos básicos dentro del mismo: planificación, textualización y revisión, además de varios subprocesos dentro de cada uno. Una síntesis bastante personal del primero, muestra las aportaciones más relevantes al respecto:

Planificar (cita a Flower y Hayes, 1980, 1981; Flower 1988): Es el proceso a través del cual el autor elabora una configuración pre-lineal del texto. Esa configuración puede ser solo mental (ideas, intenciones, etc) o estar representada gráficamente (con esquemas, listas, dibujos, etc). Los subprocesos que se sitúan en este plano son: Representarse la tarea de escritura (analizar a la audiencia y formular objetivos), establecer planes de composición, generar ideas y organizar ideas.

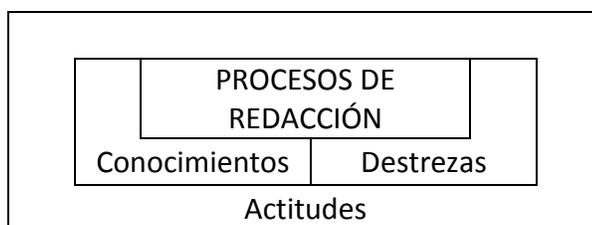
Textualizar (cita a Bronckart et al, 1985): Es el proceso con el cual el autor elabora lingüísticamente el texto o transforma la configuración planificada en

un producto verbal linealizado. Se distinguen los siguientes subprocesos: Referenciar (Elaborar proposiciones, seleccionar el léxico y modalizar el discurso), linealizar (conectar, cohesionar) y transcribir.

Revisar (cita a Bereiter y Scardamalia, 1987): Es el proceso con el cual el autor evalúa el pretexto y el texto elaborados, así como el proceso completo de composición, y desarrolla versiones mejoradas de los mismos. Incluye los siguientes subprocesos: Evaluar, diagnosticar y operar (elegir la táctica, generar el cambio o corregir).

En esta fase, Cassany (2016) subraya la importancia de aclarar que ese conjunto de operaciones lingüístico – cognitivas se desarrolla de manera dinámica, interactiva, cíclica y en variados niveles de análisis (objetivos pragmáticos del texto, ideas para el contenido del mismo, formas lingüísticas...) de manera que durante la composición cada autor puede utilizar cada operación anterior en cualquier momento y orden. Otro elemento fundamental destacado del proceso de composición, además de la clasificación anterior, es el *monitor* o *control*, o sea, un mecanismo metacognitivo de autoregulación que permite al sujeto tener conciencia sobre su proceso de trabajo y poder autodirigirlo.

Actitudes Son el conjunto de representaciones mentales (creencias, valores, actitudes, prejuicios) y sus manifestaciones en forma de opiniones, hábitos o normas de conducta que mantiene el aprendiz y el conjunto de la sociedad sobre el uso de la escritura. Según Cassany (2016) se trata del plano menos estudiado, por su carácter personal y escondido, pero de una indiscutible relevancia, ya que constituye una de las raíces del comportamiento escritor y condiciona, hasta límites posiblemente insospechables, todo el conjunto (Cassany, 1996). De acuerdo a lo anteriormente planteado, se puede interpretar lo expuesto gráficamente de la siguiente manera:



Cuadro N° 1: Las actitudes condicionan el proceso de redacción.

Fuente: Guevara, 2017.

La visión general, en la representación gráfica, de los tres planos inherentes a los procesos de redacción es de especial interés en este estudio, ya que permitió orientar las acciones a seguir para dar respuesta a la problemática planteada en esta investigación, estrechamente ligada a las actitudes de los estudiantes con respecto al acto de escribir. En consecuencia, se realiza una revisión de los diversos enfoques que pueden adoptarse en la enseñanza de la escritura para fijar una posición que dé respuesta a los objetivos propuestos.

Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita

Los diferentes enfoques didácticos utilizados en la enseñanza de la escritura dependen de ciertas variables como el énfasis puesto en cada uno de los planos anteriores. De modo que a partir de esos planos, surgen inicialmente, los cuatro enfoques básicos (Cassany, 1990): el gramatical, el comunicativo, el procesual y el basado en los contenidos.

Sin embargo, para el autor (Cassany, 2009), resulta arriesgado llevar al aula cualquiera de esas propuestas de manera pura y radical, prescindiendo del resto de los componentes. Por lo cual, considera mucho más sensato

plantear un enfoque ecléctico que atienda a las necesidades particulares del aula, como: sus intereses, sus necesidades comunicativas (tipos de texto, funciones) y cognitivas (procesos, estrategias). Adicionalmente, con este enfoque, plantea tareas comunicativas que exigen construir el significado del texto, desarrollar los procesos de composición y aprovechar las reglas de la gramática para revisar el producto final. Por tanto, de acuerdo a la problemática planteada en esta investigación, se asume el enfoque didáctico ecléctico.

Tal como se ha esbozado en segmentos anteriores, de acuerdo a las investigaciones del autor (Cassany, 2009), la secuencia didáctica tradicional se resume en las siguientes acciones: el docente fija todas las pautas en relación a la práctica escrita; el alumno generalmente trabaja solo y fuera del aula, de manera que el profesor no dispone de la información sobre sus procesos de composición, ni de las estrategias cognitivas que ha utilizado para producirlo, ni de las decisiones lingüísticas que ha tomado o las dificultades con las que ha tropezado...

La guía del docente solo se dirige a la evaluación lingüística del producto final, cuantificando el valor del mismo con una nota que se pasa por escrita y de manera unidireccional; se devuelve el escrito corregido al autor y raramente se habla con él del mismo; y al final, el docente carece también de la información sobre cómo éste recibe y procesa esa corrección. Los sucesivos escritos del estudiante repiten errores ortográficos y gramaticales que ya habían sido corregidos previamente por el profesor, de modo que la corrección no siempre consigue los limitados objetivos propuestos, y así se repite el ciclo.

En contraste, orientado en el enfoque didáctico ecléctico, plantea al docente la responsabilidad de establecer un modelo alternativo de interacción en el aula (Cassany, 2009), en función de una serie de aspectos didácticos significativos. De esta manera, luego de la revisión general de

esos aspectos, y para dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación se consideró tomar en cuenta los más pertinentes.

En primer lugar, lo indispensable de explorar las opiniones, actitudes y sentimientos que los estudiantes poseen sobre la escritura. Plantea que tomar conciencia de la realidad es útil para poder comprenderla mejor y dar explicaciones a hechos que tal vez de otra forma parecerían absurdos. Por tanto, el resultado de esa exploración es quien orienta la propuesta educativa. Generalmente, según el autor, la concepción de los estudiantes acerca de la escritura está asociada a la ortografía, gramática y corrección, el cual resulta muy poco atractivo para el joven. Así pues, solo cambiando esta percepción pobre y limitada de la escritura se puede motivar a los alumnos.

En segundo lugar, profesor y estudiantes negocian la actividad de aula. La participación de los estudiantes en las decisiones curriculares sobre qué y cómo se enseña / aprende no sólo constituye un principio didáctico básico de los enfoques humanistas y del desarrollo de la autonomía de aprendizaje. También resulta un axioma decisivo en la didáctica de la composición, porque tomar decisiones sobre lo que se quiere escribir (tipo de texto, tema, destinatario) y sobre cómo se quiere hacerlo (tono, estilo, procedimientos) forma parte del proceso de planificación.

Las tareas que ofrecen contextos de escritura definidos previamente de manera precisa y unilateral por el profesor impiden que el estudiante pueda representarse por su cuenta la situación de comunicación, que tome elecciones sobre lo que se va a escribir, o incluso que tenga que buscar y organizar ideas (las cuales pueden insertarse conscientemente o no en la instrucción inicial), etc.; En este tipo de tareas, el alumno se concentra sobre todo en textualizar y revisar su texto, porque éste ya ha sido previamente y en gran parte planificado con la instrucción.

Por otra parte, conviene entender el término negociación de manera amplia: no se trata sólo de acordar entre profesor y aprendiz-autor lo que se

va escribir (tipo de texto, extensión, tema) sino también de comprobar que las representaciones mentales que ambos se han construido de un mismo contexto de escritura son iguales o muy parecidas (perfil del destinatario, estilo, etc. –y todo tipo de detalles-).

Además, el proceso de planificación está estrechamente relacionado con el de revisión, de manera que la elaboración de planes y objetivos concretos permite desarrollar una conducta más fina de revisión. El autor evoca los aportes de Bereiter y Scardamalia (1987) y señala: si revisar requiere poder comparar el escrito real con otro (el que se quería escribir al principio, lo que uno cree que es un texto ideal), el ejercicio de la planificación permite desarrollar ese segundo elemento, que va a ser crucial en el proceso de autorregulación y evaluación del producto escrito.

En definitiva, la planificación -y, en su defecto, la instrucción inicial- incluye los criterios que permiten autorrevisar el texto. Si el aprendiz-autor la realiza por su cuenta, esto le permite desarrollar una conducta de composición más personal, completa y rica. Se fomenta su grado de responsabilidad y la significatividad de lo aprendido.

Esta visión, evidentemente implica un cambio muy importante de roles que hasta hoy han mantenido profesores y alumnos, porque usualmente sólo suelen interactuar antes y después de la composición. En síntesis, tiene que entenderse como la manifestación escolar de la relación básica que se establece entre autor y lector, con los derechos y deberes típicos de esta situación. En consecuencia, favorece que la interacción de aula se manifieste antes, durante y después de la composición. El siguiente cuadro resume algunos de los derechos y deberes fundamentales de ambos, con la finalidad de esclarecer más específicamente lo que hasta acá se ha pretendido explicar.

. Cuadro N° 2: Derechos y deberes del aprendiz-autor y del profesor-lector.

Aprendiz-autor	Profesor-lector
Poder escribirlo que quiera, cuando quiera y como quiera.	Negociar con el autor las características de lo que escribirá.
Responsabilizarse de la calidad de sus textos.	Dar un margen razonable de confianza al autor.
Utilizar todo tipo de recursos (ordenadores, diccionarios, gramáticas, etc.) para escribir.	Aconsejar al autor para que pueda mejorar su texto.
Asumir la corrección y la mejora de sus textos.	Respetar el texto del autor (opiniones, punto de vista, estilo, etc.). No apropiarse de este.

Fuente: Cassany, 2016.

Un tercer aspecto importante en el tratamiento de la escritura en secundaria, considerado en este trabajo de investigación, es la formación del aprendiz-autor en las estrategias cognitivas de composición de textos que puede realizarse a través de diferentes caminos. Por un lado, pueden enseñarse al aprendiz varias técnicas de escritura aplicados a los distintos procesos implicados en la creación de un texto. Por otro lado, pueden organizarse actividades de autoanálisis y reflexión para que el sujeto escritor incremente su control metacognitivo sobre el proceso de escritura, para que sea más consciente de su forma de escribir: de las estrategias que utiliza, de los bloqueos que experimenta. Estas dos posibilidades metodológicas se complementan entre sí para desarrollar globalmente las habilidades del aprendiz. Para ello, el autor propone una lista de técnicas aplicables a los diferentes procesos y subprocesos de composición:

Representarse la tarea de escritura: hacer un análisis del lector, hacerse una imagen del problema retórico, hacer un proyecto de texto, establecer un plan de trabajo, desarrollar un enunciado.

Generar ideas: torbellino de ideas, escritura automática, explorar un problema, desarrollar palabras clave, dialogar con el lector.

Organizar ideas: mapa mental o conceptual, esquemas jerárquicos y decimales, clasificación de ideas en grupos.

Textualizar: concentrarse en aspectos parciales (ortografía, párrafos, léxico), marcar visualmente la prosa para el lector, usar marcadores discursivos, revelar el propósito y la estructura.

Evaluar y diagnosticar: oralizar el texto, simular la reacción del lector, comparar borrador con los planes iniciales y con el texto ideal (imaginado), aplicar guiones de autoevaluación de textos específicos (descripción, carta, informe), dialogar con un lector intermedio, colaborar con compañeros.

Operar cambios: reestructurar el texto, aplicar programas informáticos, pasar a limpio el texto, buscar economía y claridad en la prosa, adaptar la legibilidad al lector.

En este aspecto, Cassany (2009) destaca la importancia de las producciones intermedias (listas, esquemas, borradores, autocorrecciones, etc.) porque su lectura y análisis muestra el trabajo que está realizando el aprendiz: sus procesos de planificación y revisión, sus dudas, etc. Por otra parte, fomentar una actitud positiva hacia la realización, lectura, revisión y conservación de borradores transmite una percepción distinta de la escritura -la que podríamos denominar una cultura del proceso de escritura, la cual resulta mucho más positiva para el desarrollo de la composición que las actitudes, más extendidas hoy en día, que sólo valoran el producto escrito acabado -y que destruyen las producciones intermedias.

Para dar soporte a este aspecto didáctico en la escritura plantea las tareas de composición con *carpetas o portafolios*, basado en el aporte de Belanoff y Dickson (1991), en los que el aprendiz guarda todos los escritos que genera en clase. Este archivo individual fomenta actitudes constructivas respecto a la escritura: atribuye valor a las producciones intermedias, anima a la

relectura, a la autovaloración y a la reutilización de escritos propios, permite la autorregulación del autor, desarrolla conciencia sobre la propia práctica de escritura (al crear un archivo global de todas las producciones) y fomenta la confianza en la técnica de la escritura.

El cuarto aspecto didáctico, plantea que los aprendices hablen de lo que escriben. La oralidad constituye el principal recurso para superar algunos problemas en la composición escrita; cuando el aprendiz justifica lo que escribió, verbaliza sus pensamientos o explica las dificultades que tuvo, muestra al público (profesor, compañeros) lo que se esconde dentro de su mente y permite que otras personas le ayuden a desarrollar sus procesos de composición.

En el quinto aspecto didáctico, profesor y compañeros colaboran con el autor, durante todo o parte del proceso de composición y de modos sustancialmente distintos. De hecho, la actividad de producción textual se convierte en un conjunto variado de subtarefas (planificación, textualización...) que el aprendiz realiza paulatinamente, con la cooperación de otras personas. En ese marco, el profesor puede asesorar metodológicamente el proceso de trabajo, si los bloqueos que experimenta el autor son debido a carencias en sus estrategias de composición (el profesor puede ayudar al autor a analizar el lector, a buscar ideas o a organizarlas con técnicas específicas: torbellino de ideas, mapas mentales).

Durante la fase de revisión, el profesor se convierte en lector experto, con conocimiento privilegiado sobre el texto, que ofrece sus impresiones de lectura al autor para que éste mejore su obra. En conjunto, el profesor guía el trabajo global del alumno, sólo interviene cuando es necesario y fomenta en el autor conductas autónomas de autorregulación metacognitiva. Al margen, también ejerce su función docente de evaluación –o coevaluación- del proceso completo de composición que ha seguido éste.

Los compañeros pueden actuar como coautores (si la tarea exige escribir un texto por parejas), como lectores intermedios cooperativos (si la tarea es individual), o como destinatarios (si la tarea es escribir algo para los compañeros de clase). En cada caso, las funciones del compañero son diferentes; por ejemplo, si es coautor participa durante todo el proceso de composición y sus opiniones tienen el mismo valor que las del otro aprendiente-autor; en cambio, si actúa como lector intermedio, sólo participa durante la revisión y sus opiniones tienen un estatus muy diferente: son sólo aportaciones externas que el autor puede aprovechar, si así lo desea, sin ningún compromiso.

Por último, la evaluación se centra en el proceso y en el producto. Al margen de las actividades metacognitivas y metalingüísticas internas de revisión (revisar los planes del texto, corregir un borrador, modificar el plan de trabajo, etc.), la evaluación externa del progreso del aprendiz debe incluir tanto la valoración del proceso de composición que ha seguido éste como la supervisión de la calidad lingüística del producto final. Los objetivos y los instrumentos de evaluación varían en cada caso.

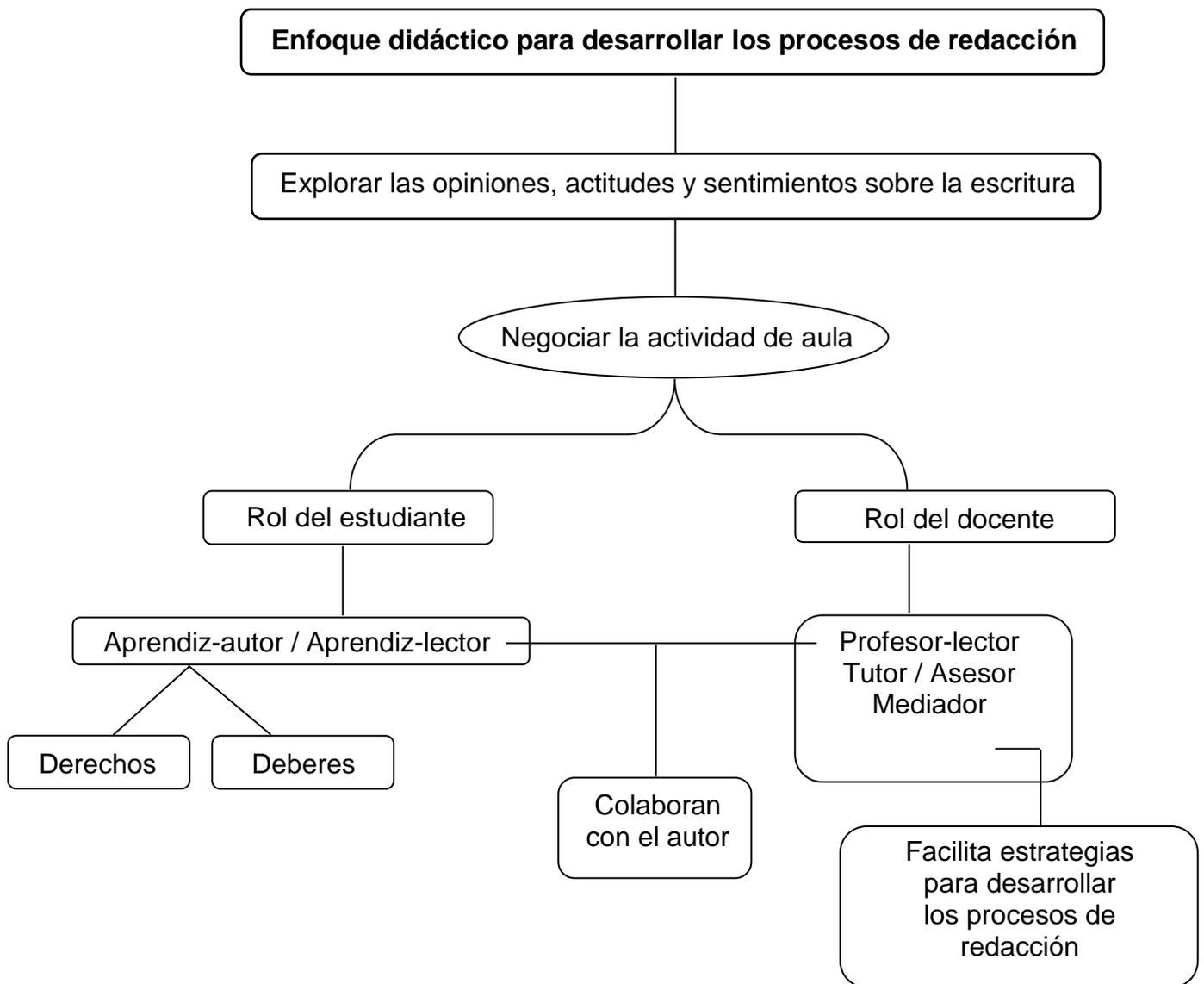
La valoración del proceso mide el desarrollo de las operaciones cognitivas y el crecimiento de las actitudes que muestra el aprendiz respecto a la escritura. Se basa en los datos que el profesor extrae de la observación en clase, del diálogo con el aprendiz en clase, tutorías y del análisis de las producciones intermedias, archivadas en una carpeta. Esa información puede ser sistematizada de manera continuada en una ficha individual y debe permitir valorar, por ejemplo, si el aprendiz ha adquirido estrategias de organización de ideas, si ha incrementado y diversificado sus conductas de revisión, o si se ha habituado a usar la escritura con funciones epistémicas.

La valoración del producto mide el dominio del código escrito que demuestra tener el aprendiz en un texto determinado y se basa en el análisis lingüístico de los aciertos y los errores que presenta el mismo. Los criterios

de valoración suelen basarse en los atributos textuales (cohesión, coherencia, adecuación y variación), organizados en bandas de puntuación analítica.

En resumen, este enfoque ecléctico y modelo alternativo de interacción en el aula plantea un tratamiento didáctico muy diferente de la escritura. De esta manera, exige que el aprendiz escriba en el aula durante la clase, socialice sus procesos de escritura (que se hable de lo que se escribe, que se trabaje por parejas o en pequeños grupos), y que se cree en clase una atmósfera desinhibida de colaboración entre compañeros. Además, también plantea la necesidad de que las tareas de composición sean negociadas con los aprendices, y se estructuren en distintas fases que permitan trabajar selectivamente diferentes procesos de composición. Son las necesidades e intereses de los aprendices (estudiantes) las que van determinando las acciones que debe tomar el asesor-lector (profesor) según se van presentando, que permiten orientar asertivamente al aprendiz-autor.

Por tanto, el docente se adapta a las necesidades de cada uno: respeta sus ritmos y los estilos distintos, deja más tiempo para los más lentos... Sólo a partir del contacto personal con cada alumno el maestro puede ayudarle a superar sus dificultades. La idea es que cada encuentre su propio camino de redacción y es lógico que los alumnos discrepen en las técnicas y métodos preferidos de escritura. La clase debe ser un espacio libre para que la individualidad de cada escritor se muestre en todas sus características. El logro de esta propuesta permite desarrollar la autonomía de los procesos de redacción con los estudiantes. Así, Cassany (1993) destaca que un aula más democrática y humanista es la base para potenciar la autonomía y la responsabilidad del alumno. A continuación se presenta de manera esquemática el enfoque propuesto por Cassany (1993):



Fuente: Guevara, 2017.

La Teoría Constructivista como perspectiva psicológica

La mayoría de los adolescentes se sienten muy inseguros cuando tiene que explicar algo e incluso aceptan su incapacidad. Esto no es bueno. Hay que darse cuenta de que redactar correctamente –lo cual no es un indicio de sensibilidad literaria- es ante todo un problema técnico y que debe resolverse a tiempo para que no se convierta en un problema psicológico.

José Espinas

Con aspiraciones a alcanzar el perfil del docente que se requiere, empapado del conocimiento de las teorías psicológicas más relevantes, esta investigación se fundamenta en la Teoría Constructivista de Vygotsky (1982). Este autor se refiere a la persona que aprende como a un sujeto que participa en su propio aprendizaje para solucionar los problemas que enfrenta. Sin embargo, para ello se hace necesaria la mediación de otros.

Según este autor, la actividad como proceso mediador es la unidad de construcción de la conciencia, estructura que hace posible la existencia de funciones psicológicas superiores. Además, constituye un intento activo de la persona para transformar el ambiente y en una interacción orientada a una meta que se refleja en la persona.

Vygotsky (1979) explica que todo ser humano posee una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta se define como la distancia en que se halla una persona para solucionar un problema y el nivel que puede alcanzar con la ayuda externa de un compañero más competente o la guía de un adulto. Este autor afirma que el aprendizaje es un proceso social y dinámico en el cual el docente, por medio de la interacción con sus estudiantes, puede

descubrir el nivel de desarrollo que aquellos poseen y las estrategias que puede utilizar para ayudarlos a desarrollarse mejor.

Asimismo, en el ámbito de la enseñanza de la lengua escrita, el control metacognitivo puede basarse en el uso de la oralidad (el diálogo entre aprendices, la verbalización individual, la entrevista entre aprendiz y profesor, etc.) para socializar y contrastar las habilidades mentales de cada uno. De acuerdo con estos planteamientos vigotskyanos de desarrollo del lenguaje, la oralidad constituye un instrumento fundamental y poderoso para mejorar el control del lenguaje escrito.

Algunos de los ejercicios que pueden ser válidos en el enfoque constructivista son los cuestionarios exploratorios, que indagan el comportamiento mental de cada autor y lo contrastan con el de sus compañeros, el análisis de los borradores de un texto, así como de las correcciones y las modificaciones que realiza su autor durante todo el proceso de composición. Tales ejercicios contienen marcas y señales explícitas de los procesos internos que ha seguido el autor. Por esta razón, esta teoría es de especial interés para este trabajo de investigación.

Un ejemplo concreto de formación de habilidades cognitivas se aprecia claramente en las destrezas de revisión de textos. La investigación sobre los procesos de composición (Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1994) ha identificado las operaciones que incluye la habilidad de revisar: *evaluar o comparar el texto*, que consiste en comparar el texto producido con los planes iniciales o con la imagen de texto ideal que tiene el autor; *diagnosticar*, que consiste en hallar los puntos susceptibles de modificación; y *operar*, que consiste en materializar los cambios y consta de dos suboperaciones: *elegir la táctica*, esto es, decidir la forma idónea de llevar a cabo los cambios, y *realizar el cambio*.

Todas estas operaciones se refieren a las destrezas necesarias para que un aprendiz-autor pueda revisar sus propios textos. En virtud de que la clase

de lengua es una colectividad de aprendices, o al menos debería serlo, es posible apreciar un grupo de personas que colaboran en pareja o equipos para aprender y mejorar sus textos. Esta característica añade una dimensión nueva a la ya mencionada: el aprendiz debe tener la capacidad de poder revisar los textos de sus compañeros. En otras palabras, además de las habilidades individuales, el aprendiz debe desarrollar destrezas de interacción con sus compañeros para poder intercambiarse opiniones y para que cada uno pueda aprovecharlas en aras de mejorar sus textos.

Parafraseando a Peña (1999), esta manera de explicar el proceso de escritura permite que el alumno tenga la libertad para expresar sus ideas, que pueda utilizar su imaginación y a su vez desarrollar la creatividad. Por tanto, de acuerdo a esta perspectiva psicológica, los estudiantes desarrollan los procesos de redacción a través de una apropiación, del conocimiento, guiada y cooperativa. En síntesis, de acuerdo a la teoría citada, enseñar consiste esencialmente en proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructiva de los alumnos.

Base curricular

Según el planteamiento del Nuevo Proceso de Transformación Curricular en Educación Media (2016), el enfoque de enseñanza de la Lengua propuesto por el Ministerio del Poder Popular para la Educación está orientado hacia la educación para la vida. Esto implica que los procesos de aprendizaje deben estar guiados por acciones significativas para el estudiante.

De acuerdo a ello, tales acciones deben tener un sentido, deben poder hacer el puente para relacionarlo con su diario vivir, con su cotidianidad e invitarlo al cambio, a la necesidad de vivir una vida en armonía con los suyos, con sus pares, con su comunidad, con la naturaleza y su entorno

social. En este sentido, se propone un aula de lengua caracterizada por la acción permanente y considera el uso de la lengua a diario para comunicar, para interactuar con el otro, aprender, compartir, convencer, explicar, argumentar, describir, sugerir, amar... Por tanto, el aula no puede ser concebida como un espacio dedicado a recibir y transmitir información. Se concibe como un espacio de aprendizaje propicio para la interacción y la creación a través de la palabra liberadora, aquella que crea conciencia y solo puede ser posible si se prioriza su intención comunicativa. Además, plantea que la palabra en acción puede conducir al grupo a un conocimiento que se construye en colectivo, aportando ideas, interactuando en mesas de trabajo, debates, discusiones, que ayuden a ampliar sus conocimientos y desarrollar sus potencialidades expresivas.

Asimismo, plantea que el aprender y el conocer, debe dejar de ser una tarea para convertirse en algo natural que se quiere y disfruta, pero para lograrlo, estudiantes como docentes deben perder el temor a equivocarse. Por consiguiente, afirma que en educación el error no existe; cada acción, cada palabra, cada idea, debe ser un motivo para aprender. Por tal razón, en los espacios de aprendizaje debe existir la apertura a la solidaridad facilitando la construcción del conocimiento interpersonal a través de procesos cooperativos que permitan descubrir y valorar el aporte de todos.

Uno de los aspectos considerados es el desarrollo del pensamiento crítico, tanto en la palabra oral como la escrita, porque predeterminan ideas, influyen en los pensamientos, y vienen cargadas de sentidos construidos socialmente. Por ende, los contextos socioculturales donde se producen los discursos influyen en su significado y sentido. Debido a esto, se asume que la interacción en el aula debe desarrollar en el estudiante la potencialidad para cuestionar la información e identificar puntos de vista y, a partir de ello, generar conclusiones. Además, se debe potenciar el uso consciente de la

palabra y desarrollar sus destrezas para comunicarse de manera clara, precisa y relevante.

Otro aspecto relevante destacado invita a generar un espacio para el disfrute de la lectura y la escritura. Afirma que ambos son procesos complejos y exigen una gama de actividad cognitiva en relación a las diversas acciones textuales, de información y coordinación entre el mundo social, cultural y afectivo del estudiante. En este sentido, la promoción de esas actividades debe pasar por comprender los intereses, expectativas, necesidades y contextos socioculturales de los adolescentes porque permite la selección de textos que los motiven. Además, incentivar el trabajo cooperativo en el compartir las producciones escritas, corregirse unos a otros y autocorregirse para comprender que se escribe para compartir y que lo escrito es siempre perfectible.

De esta manera, el planteamiento referido en el nuevo proceso de transformación curricular se corresponde estrechamente con los aportes teóricos de esta investigación relacionados al aprendizaje. Las cercanías apreciadas giran en torno al paradigma constructivista y al enfoque asumido para desarrollar los procesos de redacción a partir de los intereses de los estudiantes.

El documento citado plantea un cambio en los espacios de aprendizaje que marquen distancia respecto al modelo de enseñanza tradicional. Así, en correspondencia al mismo, este trabajo propone un modelo alternativo de interacción en el aula que implica un cambio de roles entre docentes y alumnos, para buscar promover un aprendizaje significativo. En virtud de ser una investigación acción participante exige la construcción de saberes con la participación de los actores sociales implicados, cuyo compromiso permite dar respuesta a los objetivos propuestos.

En conjunto, se puede apreciar que todas las revisiones bibliográficas de los aportes teóricos anteriores hacen notar la complejidad de las secuencias

didácticas educativas necesarias en el desarrollo de los procesos de redacción, consideradas en este trabajo de investigación. Así pues, exige a los docentes, en general, la búsqueda constante de conocimientos generales y específicos en torno al tema, y sobre todo la selección apropiada de instrumentos y técnicas en el desarrollo de las competencias comunicativas. Específicamente en este trabajo, en el desarrollo de las competencias escritas de los estudiantes. Por todo lo anteriormente dicho, esta investigación destaca la relevancia del desarrollo de un programa para promover los procesos de redacción, bajo una perspectiva constructivista por parte del docente, que le permite generar cambios positivos en las actuales prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se hizo necesario tomar un camino, basado en un conjunto de pasos que garantizan la seguridad y validez de los resultados obtenidos. Las pautas seguidas se encuentran relacionadas al paradigma en el cual se adscribe la investigadora.

Por tanto, en este capítulo se describe el método utilizado para desarrollar la investigación. Seguidamente, se delimita en forma precisa el tipo de investigación, el diseño seleccionado, el escenario, los sujetos involucrados en el estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, el análisis de la información y finalmente los criterios de excelencia. Todo esto en busca de dar respuesta a los objetivos planteados.

Paradigma de la Investigación

La historia en cada una de sus etapas, dentro de sus estructuras civilizatorias, de acuerdo al desarrollo que presenten generan sus propias formas de racionalidad y paradigmas para llegar a obtener sus legítimas formas de conocer. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, surge la alternativa derivada del pensamiento legado por Augusto Comte denominada positivismo, configurada dentro del concepto filosófico, historiográfico y sociológico de la Modernidad. Es decir, sólo era posible estudiar científicamente los hechos, fenómenos y datos experimentables, observables y verificables. En otras palabras, tal paradigma postulaba que todo aquello que no pudiera reducirse a un hecho particular o a una ley general debía considerarse ininteligible.

Ahora bien, aún cuando el paradigma tradicional centrado en el positivismo llegó a alcanzar niveles óptimos de utilidad en la gran mayoría de las áreas del saber, “la realidad actual reclama nuevos estilos y elementos de análisis para la investigación social” (Hurtado y Toro, 2007:39) y configura un nuevo tipo de pensamiento sustituyendo al predominante en la Modernidad. Precisamente, es a finales del siglo XX que se percibe una realidad social que está en proceso de concluir y otra que surge con nuevas formas de pensamiento, y se extiende al siglo XXI, como consecuencia de una serie de transformaciones sociales, políticas y económicas que además presentan un carácter global. A esta etapa histórica que plantea un nuevo tipo de pensamiento se le denomina Postmodernidad, y a su manera de explicar e interpretar nuevas realidades y a su forma de concebir el conocimiento Postpositivismo.

Actualmente, la objetividad absoluta tal como se aspiraba alcanzar en la Modernidad es sencillamente inverosímil. Martínez (2006) señala que “no podemos salirnos de nosotros mismos o del mundo y conducir nuestras investigaciones fuera de nuestra posición particular en él” ya que la apreciación de un individuo respecto a su entorno siempre estará impregnada de su “conocimiento del mismo” (p. 61) y en el cual están basados sus intereses, valores, disposiciones y demás, principalmente, si ese objeto de estudio se presenta en el ámbito educativo.

Para poder comprender la correspondencia de este estudio con su paradigma en la investigación, se hace indispensable mencionar las características del conocimiento científico en los nuevos tiempos que principalmente son: la subjetividad, flexibilidad, particularidad, sustento en la razón dialógica, verdad cualitativa y condición holística. Precisamente, tales aspectos, son los que orientan este trabajo de investigación el cual se presenta dentro del paradigma científico de la postmodernidad, en *un nivel eminentemente cualitativo*, por sus características aplanadas y horizontales,

planteadas en el contexto educativo, basadas teóricamente en el enfoque de Cassany (1993) y en la perspectiva psicológica de Vygotsky (1979).

Debido a lo anteriormente dicho, su configuración contrasta significativamente con la ética de la obediencia, propia de la organización piramidal y jerárquica de la Modernidad. Tal utopía se devela en la imposibilidad de la verificación exacta ante un estudio que aborda problemas sociales y de la separación del observador y lo observado cuando al ser humano se refiere.

De acuerdo a la visión de Guba y Lincoln (1994), y a la exposición en cuanto al asunto que hacen Campos y Espinoza (2006), el paradigma científico de la postmodernidad también recibe el nombre de *paradigma constructivista*, y es así como se le llama en esta investigación en base a estos planteamientos. Según estos dos últimos autores, en la ciencia, puede entenderse el constructivismo como “un paradigma o metamodelo que parte del principio esencial de que la realidad observable se organiza interactivamente con la construcción mental de los observadores” (p. 28) en donde el diálogo es imprescindible.

Es conveniente aclarar el término en esta fase de la investigación y sobre la base de estas ideas puntualizar que en este trabajo el “constructivismo” no será entendido en su forma radical que implica que toda la estructuración, orden y forma vendrán sólo del sujeto. Martínez (2006) señala que esto sería incurrir en un “idealismo absoluto” (p. 43) antagónico al positivismo. En este trabajo, se aborda el término atendiendo lo cognoscitivo siempre como resultado de la interacción dialéctica, es decir, del diálogo entre los estímulos físicos de la realidad externa y el contexto personal interior, objeto y sujeto.

El *paradigma constructivista* plantea a la investigadora todo un abanico de opciones en cuanto a métodos científicos: la teoría crítica, la investigación acción participante, la genealogía, la hermenéutica, la fenomenología, entre otros, y cada uno de ellos posee una posición relevante en la búsqueda del

conocimiento. Cabe destacar que ninguno es mejor ni peor, sino que son productos de distintas realidades sociales, cada cual con sus particularidades, y depende del caso, con alguno de esos métodos o varios, se identifican. En consecuencia, gracias a la correspondencia de tales situaciones y métodos de estudio es que pueden generarse diversas formas de racionalidad cónsonas al contexto, y que para efectos de este estudio se define a continuación en el tipo y diseño de la investigación, que ya se vislumbró muy brevemente en este segmento.

Tipo de investigación

El proceso de la investigación, independientemente del tema o problema concebido, o del enfoque que trate (ya sea de corte cualitativo o cuantitativo) presenta aspectos básicos que son ineludibles en la forma de abordarlo. Partiendo de que el investigador desea alcanzar unos objetivos, Martínez (2006) señala dos centros fundamentales de actividad investigativa: La recolección de toda la información necesaria y suficiente para alcanzar esos objetivos o solucionar el problema, y la estructuración de esa información en un todo coherente y lógico. Es decir, se hace indispensable seleccionar hechos, organizarlos, relacionarlos, categorizarlos e interpretarlos, para idear una estructura lógica, modelo o teoría que integre esa información.

Hablar de investigación en la actualidad, implica necesariamente considerar la vertiente cuantitativa del reciente pasado de la Modernidad y la vertiente cualitativa de la etapa Postmodernista. Al evocar la primera, es importante recordar que por mucho tiempo, la modalidad cuantitativa estuvo imperando en la concepción de la ciencia, basada principalmente en el método hipotético deductivo. Su extensión en el tiempo se perfiló aproximadamente desde el siglo XVIII hasta finales del siglo XX y profesaba fundamentalmente que la objetividad era la única forma de alcanzar un

conocimiento que fuese inatacable, por lo que utilizaba la medición exhaustiva y controlable, y la neutralidad valorativa como criterio de esa objetividad.

Como consecuencia del desarrollo social, a finales del siglo XX, surgen nuevas realidades y comienzan a tomarse en cuenta aspectos que anteriormente, no eran considerados. Inspirada en la revalorización de la capacidad autoreflexiva de los agentes humanos para ser monitores de su propia práctica investigativa, surge la modalidad cualitativa, el cual plantea la revalorización del lenguaje y el reconocimiento de la dimensión subjetiva del fenómeno social, extendiendo sus alcances hasta el presente siglo. A propósito de lo anteriormente planteado, Hurtado y Toro (2007) afirman lo siguiente:

...la ciencia tal como se conoce y entiende en la Modernidad (objetiva, cuantitativa y absoluta) no tiene cabida en un pensamiento postmoderno que propone un conocimiento de validez subjetiva, cualitativa e interpretativa, porque entre otras cosas los parámetros de los cuales parte para definirse y entenderse están ubicados en una perspectiva totalmente diferente, y hasta antagónica a la tradicional (p. 51).

Por tanto, puede apreciarse la revalorización del lenguaje que expone la modalidad cualitativa, y que la validez del conocimiento no necesariamente implica someterse estrictamente a pruebas matemáticas. Actualmente, la visión de lo que se percibe como verdadero se origina “en el proceso de la comunicación, en el diálogo y en la relación entre los distintos sujetos. La realidad es tal como es vivida, sentida y expresada por los sujetos” (Hurtado y Toro 2007: 49). Debido a todo lo anteriormente dicho, este trabajo se enmarca dentro una Investigación de tipo *Cualitativa* ya que la unidad de análisis abordada se gesta en un centro de estudios, en el cual se pone de

manifiesto una estructura dinámica, que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

En este trabajo, la investigadora realiza una actividad con alumnos, involucrados directos del proceso, en busca de respuestas dentro del escenario educativo. Por consiguiente puede apreciarse, tal como lo expresaría Martínez (2006), que esta investigación no trata del estudio de cualidades separadas o separables sino del “estudio de un todo integrado, que forma parte o constituye primordialmente una unidad de análisis... y lo cualitativo (que es todo un integrado) se configura en un proceso que debe ser armonioso.

Diseño de la investigación

Luego de la revisión teórica para realizar este trabajo, es sorprendente encontrar que la mayoría de las investigaciones basen sus estudios sólo en describir problemas. Efectivamente, diagnosticar y describir problemas educativos puede llegar a constituirse en fundamentos sólidos que permitan desarrollar otras investigaciones a partir de las mismas, pero la verdad, es que se siguen describiendo y describiendo problemas y es muy poco lo que se hace por tratar de resolverlos. Evidentemente, todo eso generaría un gran compromiso para el docente investigador, porque implicaría involucrarse más, verse a sí mismo al analizar sus propios problemas y plantearse sistemáticamente planes de acción que les permitan superar esas limitaciones o dificultades.

La crisis educacional existente en Venezuela tiene diversos factores, y entre esos muchos factores responsables, el trabajo docente en el escenario educativo desempeña una función determinante. Martínez (2006) señala “que el desempeño del docente en el aula es un factor clave en la interpretación de esa crisis, se hace evidente cuando analizamos – y son muchas las investigaciones al respecto – el bajo nivel de preparación

pedagógica y la escasa vocación con que llegan muchos docentes a esta profesión” (p. 239). Tal aseveración puede constatarse en el bajo nivel de la mayoría de los cursos en educación media y diversificada, que puede apreciarse claramente en una declaración realizada por Aure (2012) a propósito de los resultados obtenidos en la prueba interna de admisión en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo:

...Reveló que de mil 83 personas que presentaron este domingo la PAI de Ingeniería UC, solo dos aprobaron la subprueba de matemática, cinco la parte de física y solo siete bachilleres pasaron la evaluación que tuvo como máxima calificación 13,16puntos. “Allí se demuestra la deficiencia enorme que existe en la educación media y diversificada, la mala preparación que existe en las instituciones”, aseveró toda vez que aclaró que el problema no es de los alumnos, sino de la educación, puesto que en la parte de razonamiento abstracto, 728 personas aprobaron.

Sin embargo, también es posible apreciar en el quehacer educativo de acuerdo a la experiencia de la docente investigadora que existen excepciones del caso, en el cual se pueden verificar resultados óptimos en los estudiantes “cuando tienen maestros o profesores competentes y entregados vocacionalmente a su tarea educativa” (Martínez 2006: 239). El docente comprometido con su profesión sabe que la mejor manera de crear ciencia es aquella que se realiza con fines de transformación comunitaria, tal como lo fundamenta el psicólogo alemán Kurt Lewin (1997; orig. 1946), padre de la investigación - acción.

La Investigación Acción Participante permite al docente investigador y a los grupos involucrados la generación de nuevos conocimientos y además, promueve la movilización y el fortalecimiento de las organizaciones de base en el análisis crítico de sus necesidades y opciones de cambio. Campos y Espinoza (2005) la definen de la siguiente manera:

La IAP es un proceso de aprendizaje en el que las personas involucradas toman decisiones referidas a la búsqueda, análisis e interpretación de la información relacionada con las acciones destinadas a transformar una situación problemática en el contexto donde viven o actúan. (p. 39)

En otras palabras, la finalidad del proceso investigativo y educativo deberá ser la liberación de las potencialidades creadoras de los individuos involucrados y la participación activa de los recursos humanos para la solución de sus problemas sociales. Hurtado y Toro (2007) explican de manera muy sencilla y acertada las características que giran en torno a este enfoque. En primer lugar, señalan que el investigador participa en la investigación de la realidad social de los grupos para contribuir a la interpretación objetiva de la misma y a la formulación de acciones para transformarla. En segundo lugar, beneficia inmediata y directamente a la comunidad y si es posible permite que incluso los involucrados aprendan técnicas de investigación. Tercero, aclara que la investigación acción no busca generalizar, sino aplicar los resultados donde se ha hecho la investigación, lo cual no excluye que se puedan establecer tendencias y alternativas y, por último, expresa que es proceso permanente de retroalimentación y cambio.

Precisamente en este trabajo, la docente investigadora expone una problemática presentada en el centro de estudios en el cual labora donde pudo captar, en conversaciones con otros docentes la preocupación manifestada por los colegas a nivel general, que indica el rechazo que evidencian los estudiantes de quinto año, sección "C", en cuanto a la lengua escrita. Como una constante observada, es muy común escucharles decir que a los alumnos no les gusta escribir.

Asimismo, argumentan que a pesar de utilizar diversos instrumentos de evaluación, estructurados o no estructurados, el resultado siempre es el mismo: no les gusta elaborar mapas, ni pruebas, ni escribir cuentos, ni nada de lo que se les asigne hacer. En general, atribuyen esta problemática a la flexibilidad del sistema educativo actual y a los padres que no se hacen responsables de sus representados.

Debido a que la investigadora destaca en principio la importancia del problema y sus implicaciones, formula objetivos de trabajo que contemplan tanto lo estrictamente investigativo como lo referente a las tareas colectivas de transformación contextual. Es por esto y por todo lo anteriormente expuesto, que este trabajo configura su diseño en la *Investigación Acción Participante de tipo colaboración mutua*, según la tipología planteada por Lokpez de G. (2001). Textualmente, sobre esta modalidad la autora señala que “no es sólo para mejorar sus prácticas en términos funcionales, sino también para comprender cómo sus metas y fines están influenciados por su forma de percibirse a sí mismo en su propia práctica”. Así pues, las relaciones entre el conocedor y los conocidos se generan por medio de la interrelación dialógica.

Fases de la Investigación Acción Participante

Los planes de acciones y/o estrategias en este trabajo se construyen y reconstruyen en el proceso de investigación para responder a cada una de las necesidades presentadas en los distintos ciclos. Para ello se toman en cuenta los siguientes aspectos: el tiempo disponible para realizar la investigación acción, los participantes responsables, los recursos necesarios, la resistencia al cambio de algunos actores y las posibles secuencias de acciones. Ahora bien, según Lokpez de George (2001), independientemente de los diversos aspectos que puedan presentarse durante el proceso en

cuestión, toda Investigación Acción Participante presenta las siguientes fases: *El diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación.*

El diagnóstico

Identifica y clarifica la situación problemática con los involucrados directos. Para abordar esta fase, se realiza un cuestionario, con la aprobación de los estudiantes de quinto año, sección “C”, cuya finalidad persigue dilucidar ¿Cuáles son las opiniones, actitudes y sentimientos que poseen los estudiantes acerca de la escritura?. Es decir, se precisa la realidad a través del diálogo y convivir con el grupo. Adicionalmente, en esta fase se describe el contexto donde se realiza el estudio y el desempeño del investigador en relación a la situación problemática planteada.

La planificación

Consistió en diseñar un programa de promoción de los procesos de redacción para orientar la mediación de la escritura hacia la producción participativa de los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”. En esta fase fue fundamental negociar la actividad de aula y tomar en cuenta el resultado de la consulta realizada a través del cuestionario, ya constituye una clave muy importante sobre el comportamiento escritor. De esta manera, son los intereses de los estudiantes y aquello que los motiva el aspecto que orienta el diseño del plan.

La ejecución

Se refiere a la implementación del programa previsto y describe el proceso

de control y registro de la ejecución de las estrategias (incluye las técnicas e instrumentos a través de los cuales se recoge la información). Dichas acciones se pusieron en práctica bajo un enfoque didáctico ecléctico con énfasis procesual, y se enmarcaron en un conocimiento teórico.

La evaluación

Se valoraron las acciones ejecutadas (incluye la comparación de lo planificado con lo realizado), y establece la construcción teórica que permite la preparación de las conclusiones y reflexiones. Esta fase podría llegar a considerarse como un nuevo diagnóstico para reiniciar la investigación (con los cambios necesarios), donde la reflexión metacognitiva resulta un recurso idóneo para tal fin. Por tanto, se analizan las acciones realizadas para verificar el logro de los objetivos.

Lopez de George (2001), plantea que estas fases son flexibles y se adaptan a las características de la situación problemática, por lo cual, el proceso de construcción teórica es permanente, aunque lo incluye solamente en la evaluación. Sin embargo, Campos y Espinoza (2005) complementan esta última fase con *la validación de los resultados* que se explica brevemente a continuación:

La validación

Se refiere a la validación de los resultados realizada a través de la *triangulación* en torno a la posibilidad de transformar las prácticas u otros criterios. Ahora bien, es importante destacar que la evaluación y validación de los resultados que genera la Investigación Acción Participante se efectúa a través de la práctica y no independientemente de ella. A continuación se

presenta la Matriz de la planificación de la Acción y de la Investigación en este trabajo:

Cuadro Nº 3: Matriz de planificación de Acción en la Investigación Acción Participante		
<i>Problema Práctico o de Acción</i>	<i>Objetivos de Acción</i>	<i>Estrategias</i>
<i>Desinterés por la producción escrita en los estudiantes de quinto año, sección "C" de la Unidad Educativa "Creación San Diego Norte"</i>	<i>Promover y valorar la significación del desarrollo de los procesos de redacción a través de un programa de promoción de la escritura.</i>	<i>Mediación de los procesos de redacción hacia la producción participativa: Cassany (1993)</i>

Cuadro Nº 4: Matriz de la planificación de la Investigación en la Investigación Acción Participante			
Problema Conceptual o de Investigación	Objetivos Conceptuales o de Investigación	Estrategias de recolección y análisis de la información	
		Técnicas	Instrumentos
<i>¿Qué puede hacer el docente para promover los procesos de redacción en los estudiantes de quinto año, sección "C" de la Unidad Educativa "Creación San Diego Norte"?</i>	<u><i>General:</i></u> <i>Reflexionar sobre la promoción del desarrollo de los procesos de redacción con los estudiantes de quinto año, sección "C" de la Unidad Educativa "Creación San Diego Norte"?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Observación participante</i> • <i>Cuestionario</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diario de campo</i>

<p><u>Interrogantes específicas:</u></p> <p><i>¿Cuáles son las opiniones, actitudes y sentimientos que poseen los estudiantes quinto año, sección “C” de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”? acerca de la escritura? ¿Cuáles serían las estrategias idóneas para ser aplicadas ante la problemática evidente?</i></p>	<p><u>Específicos:</u></p> <p>Indagar sobre las opiniones, actitudes y sentimientos que los estudiantes poseen sobre la escritura.</p> <p>Promover estrategias enmarcadas en un programa de promoción de los procesos de redacción que oriente la mediación de la escritura hacia la producción participativa de los estudiantes.</p> <p>Valorar la significación del desarrollo de los procesos de redacción generados por la aplicación del programa de promoción de la escritura en los estudiantes.</p>		
---	---	--	--

Unidad social de la investigación

Respecto al grupo de estudiantes e informantes claves que participaron en el objeto de estudio, es importante señalar que eran individuos dispuestos a cooperar con la docente investigadora, ya que presentaron una relación cordial con ella y eso permitió la permeabilidad respecto a los conocimientos que ellos tenían en cuanto a su contexto, es decir, de su comunidad, de la escuela y sobre ellos mismos.

La espontaneidad del grupo es una de los aspectos claves en esta investigación, porque en los momentos que se ameritaba, ellos siempre estaban dispuestos a plantear con naturalidad los acontecimientos y experiencias personales relacionadas a su contexto educativo e incluso

familiar. En virtud de lo anteriormente dicho, esto facilita el curso de la investigación de acuerdo a las inquietudes planteadas de una manera holística.

Así, la presente investigación se realizó en la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”, ubicado en el Municipio San Diego, Estado Carabobo, en el nivel de quinto (5to.) año, sección “C”, de Educación Media, del Ciclo Diversificado. El grupo de estudio se selecciona a partir de las observaciones generales realizadas por los docentes de la sección, que apuntan al desinterés de los estudiantes para realizar producciones escritas. Se caracteriza por ser un grupo heterogéneo conformado por 18 adolescentes, 7 hembras y 11 varones, en edades comprendidas entre los 15 a 17 años. De acuerdo a la teoría de Piaget (citado en Araya de Neida, 2002) se encuentran en el período de las operaciones formales, y en esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo.

Adicionalmente, en esta etapa el joven desarrolla sentimientos idealistas y logra la formación continua de su personalidad, por lo cual hay un mayor desarrollo de los conceptos morales. Una de las características de la estructura social en esta investigación que favorece este último aspecto, es que tienen acceso a datos importantes, tales como el personal directivo, específicamente, el departamento de orientación y la coordinación pedagógica de quinto año, quienes trabajan en conjunto al personal docente y poseen una fluida comunicación.

Contexto

Abordar el tipo de investigación planteada implica tomar en cuenta el contexto en general, ya que no se trata del estudio de cualidades separadas o separables sino del “estudio de un todo integrado, que forma parte o

constituye primordialmente una unidad de análisis” (Martínez 2006: 66). Por lo tanto, a continuación se presenta la información básica acerca de la institución en la cual se realiza este trabajo.

Nombre: Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”.

Entidad Federal: Carabobo.

Municipio: San Diego.

Dirección: Avenida Julio Centeno, Sector Montaserino.

Dependencia: Nacional.

Matrícula Total: 18 secciones. Educación Básica (total): 335 estudiantes. Educación Media y Diversificada (total) : 197 estudiantes. Total general: 532 estudiantes.

Servicios de apoyo, programas o proyectos: Departamento de orientación, Biblioteca y Programa de alimentación escolar.

Técnicas de recolección de la información

La selección de los recursos, técnicas e instrumentos de la investigación depende en gran parte del propósito y de las preguntas de investigación planteadas en este trabajo. Debido a que este estudio se configura como una Investigación Acción de Tipo Colaboración Mutua, se utilizaron técnicas e instrumentos que facilitaron una reflexión sobre la acción. Por tanto, las estrategias de recolección y registros de la información presentada a continuación son aquellas que facilitaron recabar la información relevante en el mismo contexto escolar donde se realizó el estudio.

Otro aspecto importante de señalar lo constituye la variedad de información desde diferentes perspectivas, tal como lo señala Lokpez de Goerge (2001), para tratar de reflejar la complejidad y riqueza de la situación

y alcanzar la objetividad a través de la intersubjetividad. Es por ello que como técnicas de recolección se utilizaron para efectos de este trabajo la *Observación participante* y el *Cuestionario*.

La observación participante

De acuerdo a lo planteado por Campos y Espinoza (2005) el observador participante se considera un actor o un miembro más de ese contexto y “se diferencia de la no participante por el grado de involucración del indagador en el contexto” (p. 46). En este estudio la observadora se desempeña como facilitadora del curso y mediadora de los procesos de redacción de los estudiantes, en la realización de las actividades y en su desenvolvimiento, por lo cual viene a comportarse como una observadora participante. Según Martínez (2006) esta modalidad proporciona a la docente investigadora la fuente más flexible de información y también un soporte emocional.

De acuerdo a lo planteado por Ricoeur (2001) la cualidad participativa de las personas involucradas que conforman el escenario para la intersubjetividad es uno de los rasgos distintivos del constructivismo. Por tanto, gracias a la particularidad señalada en la práctica de esta técnica en este trabajo es que se hace posible alcanzar la objetividad a través de la intersubjetividad.

El Cuestionario

Es una forma rápida de obtener información de los mismos sujetos involucrados en la situación problemática. Según Hernandez y otros (1999) se aplica con la finalidad de medir una o más variables en torno al tópico que se desea explorar. En este trabajo de investigación permitió obtener

información acerca de las actitudes, opiniones y sentimientos de los alumnos sobre la escritura. Por lo cual, orienta la primera fase de la investigación.

Se realizó con la aprobación de los estudiantes y con el compromiso previo de la docente investigadora de preservar la confidencialidad, a fin de recabar la información con la mayor sinceridad posible. El cuestionario aplicado a los alumnos en este trabajo es el que está propuesto por Cassany (1996) en su enfoque didáctico. Sobre la base del mismo, con el fin de delimitar el campo de estudio y para efectos del análisis, se realiza una selección de 18 preguntas que giran en torno a los tres niveles (conocimiento, habilidades y actitudes) requeridos para dominar el uso de la escritura, claves en el análisis del comportamiento (actitud) del escritor. De esta manera, la información obtenida, permite tomar en cuenta los elementos necesarios en la promoción de los procesos de redacción. A continuación se presenta el cuestionario mencionado:

Cuadro N° 5: Cuestionario: Mi imagen como escritor, Cassany (1996).

¿QUÉ IMAGEN TENGO DE MÍ COMO ESCRITOR O ESCRITORA?

Escribir es como fotografiarse, y explicar cómo escribes es como querer explicar la fotografía. [GM]

- ¿Me gusta escribir? ¿Qué es lo que me gusta más de escribir? ¿Y lo que me gusta menos?
- ¿Escribo muy a menudo? ¿Me da pereza ponerme a escribir?
- ¿Por qué escribo? Para pasármelo bien, para comunicarme, para distraerme, para estudiar, para aprender...
- ¿Qué escribo? ¿Cómo son los textos que escribo? ¿Qué adjetivos les pondría?
- ¿Cuándo escribo? ¿En qué momentos? ¿En qué estado de ánimo?
- ¿Cómo trabajo? ¿Empiezo enseguida a escribir o antes dedico tiempo a pensar? ¿Hago muchos borradores?
- ¿Qué equipo utilizo? ¿Qué utensilio me resulta más útil? ¿Cómo me siento con él?
- ¿Repaso el texto muy a menudo? ¿Consulto diccionarios, gramáticas u otros libros?

- ¿Me siento satisfecho/a de lo que escribo?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes y los débiles?
- ¿De qué manera creo que podrían mejorar mis escritos?
- ¿Cómo me gustaría escribir? ¿Cómo me gustaría que fueran mis escritos?
 - ¿Qué siento cuando escribo? Alegría, tranquilidad, angustia, nerviosismo, prisa, placidez, cansancio, aburrimiento, pasión...
 - ¿Estas sensaciones afectan de alguna forma al producto final?
 - ¿Qué dicen los lectores de mis textos? ¿Qué comentarios me hacen más a menudo?
 - ¿Los leen fácilmente? ¿Los entienden? ¿Les gustan?
 - ¿Qué importancia tiene la corrección gramatical del texto? ¿Me preocupa mucho que pueda haber faltas en el texto? ¿Dedico tiempo a corregirlas?
 - ¿Me gusta leer? ¿Qué leo? ¿Cuándo leo?
 - ¿Cómo leo: rápidamente, con tranquilidad, a menudo, antes de acostarme...?

Instrumentos de recolección de la información

El Diario de Campo

La observación participante es una técnica que sirve para recoger la información de la manera más fidedigna posible, ajena a juicios valorativos a través del *Diario de Campo*. Tal como su nombre lo sugiere consta de un registro que el investigador realiza en el momento que suceden los fenómenos y cuando ello se dificulta, inmediatamente después de la jornada de trabajo. Campos y Espinoza (2005) expresan que el Diario de Campo “contempla al registro observacional descriptivo que, como su nombre lo indica, recoge detalles conductuales susceptibles de ser observados por medio de los sentidos. A su lado se colocan abstracciones (atributos y categorías) inferenciales de los hechos que se reportan”. (p. 47).

En líneas generales, la idoneidad del *Diario de Campo* radica en la importancia que adquiere al ser una herramienta fundamental para la

investigadora que permite la sistematización de la práctica escolar. El marco usual de las preguntas que lo guían son aquellas que se utilizan para adentrarse en cualquier escenario social: Quiénes, qué, dónde, cómo, cuándo y por qué. En este trabajo, el Diario de Campo da la posibilidad de identificar y crear modelos de intervención que dan lugar a la transformación del problema dentro de la realidad observada.

Análisis de la información

En esta investigación, por ser constructivista, el análisis se encuentra consustanciado desde el mismo momento en que se recoge la información, con el Cuestionario en su primera fase y con el Diario de Campo en la segunda, durante la aplicación del programa para desarrollar los procesos de redacción. Por lo cual, es pertinente utilizar la etnografía como un método auxiliar de la investigación acción. Según Goetz y Le Compte (1988) el abanico de análisis contempla cinco grandes procedimientos complementarios: la inducción analítica, las comparaciones constantes, las tipologías, la enumeración y los protocolos observacionales estandarizados. Para efectos de esta investigación, es menester utilizar la primera mencionada.

Debido a que la *inducción analítica* consiste en el examen de los datos obtenidos en busca de atributos, categorías y de relaciones entre ellas con fines generativos es que se hace pertinente este procedimiento. Por consiguiente, los atributos (sub-categorías) y las categorías surgen del resumen lógico abstracto de los registros observacionales. En este proceso participa activamente la investigadora, y si esta lo considera, aún los participantes.

Tal como lo señala Campos y Espinoza (2005) la *triangulación* puede considerarse un segundo nivel de análisis si se toma en cuenta que el

primero se halla en los diarios de campo. Según Boggino y Rosekrans (2004) “la triangulación alude a múltiples perspectivas de análisis fruto del entrecruzamiento de recursos o métodos, de fuentes de información y de las acciones realizadas” (p. 81) por la investigadora. Además, constituye un modo de validación de los resultados aceptado en la comunidad científica dentro del campo de la investigación cualitativa y que no se contrapone con los aspectos nucleares de la Investigación Acción, ni excluye la posibilidad de la comprensión teórica de los fenómenos.

La importancia de la triangulación radica en la posibilidad de reflexionar sobre la propia acción, de corroborar o descartar supuestos o teorías y de observar el propio material. Bisquerra (1989) hace referencia a cuatro tipos de triangulación, las cuales pueden combinarse aún en un quinto: La triangulación de datos, de investigadores, teórica, metodológica y múltiple (que es la combinación de todas las anteriores). En esta investigación se realizó una triangulación múltiple porque combina la triangulación de datos y de investigadores con la finalidad de imprimir mayor validez en los resultados.

Criterios de excelencia

Debido a que este trabajo se configura como una investigación constructivista, parte de criterios indispensables en el paradigma postpositivista tales como: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. De acuerdo a lo planteado a Campos y Espinoza (2006) la *credibilidad* hace referencia al valor de la verdad y se puede garantizar. Esto puede notarse en los diarios de campo, en el tipo de participación y la posición asumida por la investigadora en el grupo, en la descripción exhaustiva del contexto físico e interpersonal y en la identificación de los supuestos y metateorías subyacentes al estudio.

La *transferibilidad*, que implica la capacidad de la investigación de producir interpretaciones factibles de ser usadas en circunstancias parecidas. Por tanto, se hace indispensable la precisión de los métodos de recolección, análisis e interpretación de la data para que pueda orientar a otros investigadores y ser utilizados en contextos similares al de esta Investigación Acción Participante.

La *dependencia*, equivalente a la fiabilidad en los estudios positivistas, que se sostiene básicamente con dos procedimientos: la triangulación (contraste de los datos con otras fuentes de información) y la auditoria de la calidad de decisiones respecto a la recolección e interpretación de los resultados por expertos en Investigación Acción Participante. Y finalmente, la *confirmabilidad* proporcional a la objetividad, que respalda la preservación en vivo de la información por medio de la tecnología observacional empleada (fotografías).

CAPÍTULO IV

DIAGNÓSTICO Y PLAN DE ACCIÓN

En este apartado de la investigación se presentan los resultados obtenidos a través del cuestionario, aplicado a los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”, con la finalidad de explorar las opiniones, actitudes y sentimientos que poseen sobre la escritura. En la selección de las preguntas, para delimitar el campo de estudio según los objetivos planteados, se consideró la clasificación de los contenidos lingüísticos (conocimiento, destrezas y actitudes) involucrados en el proceso para simplificar su abordaje. Sin embargo, en la práctica, como es de saber, no excluye, ni se descartan, las conexiones indudables presentadas entre ellos.

El análisis se presenta a través de una matriz comparativa entre la información obtenida de los estudiantes y la teoría de Cassany (1993; 2016), que da lugar a la interpretación por parte de la investigadora. Una vez realizado dicho análisis se procedió a diseñar el plan de acción que contempla una serie de acciones metodológicas apoyadas sobre estrategias constructivistas, sustentadas en el enfoque didáctico para desarrollar los procesos de redacción y por ende, basado en los resultados obtenidos.

Por lo cual, es pertinente mostrar en primera instancia la matriz generadora del cuestionario en relación a los tres planos mencionados para efectuar el análisis. Seguidamente, en ese mismo orden consecutivo se presenta el contexto situacional, las matrices de las preguntas, con su respectiva interpretación particular, para luego decantar en una interpretación general, cotejada con la teoría anteriormente mencionada. A continuación la matriz generadora para el análisis del cuestionario:

Cuadro N° 6: Matriz generadora para el análisis del cuestionario.

¿Qué imagen tengo de mí como escritor?

Conocimientos
1. ¿Cuáles son mis puntos fuertes y débiles al escribir? 2. ¿Consulto diccionarios gramaticales u otros libros? 3. ¿Qué importancia tiene la corrección gramatical del texto? ¿Me preocupan las faltas en el texto y dedico tiempo a corregirlas? 4. ¿De qué manera creo que podrían mejorar mis escritos?
Destrezas
5. ¿Cómo trabajo? ¿Empiezo en seguida a escribir o dedico tiempo a pensar? 6. ¿Repaso el texto muy a menudo? 7. ¿Hago muchos borradores? 8. ¿Qué dicen los lectores de mis textos?
Actitudes
9. ¿Por qué escribo? 10. ¿Me gusta escribir? 11. ¿Qué siento cuando escribo? 12. ¿Me siento satisfecho de lo que escribo? 13. ¿En qué momentos escribo? ¿En qué estados de ánimo? 14. ¿Estas sensaciones afectan de alguna forma el producto final? 15. ¿Qué es lo que más me gusta escribir? 16. ¿Y lo que me gusta menos?

Contexto situacional

El año escolar 2016 – 2017, en la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte” estuvo marcado por una serie de cambios administrativos y curriculares. Por lo cual, ambas circunstancias generaron mucha incertidumbre por un período significativo de tiempo. Normalmente, el año escolar inicia el 16 de septiembre con la incorporación del personal docente, administrativo y obrero, a fin de preparar todo lo necesario para recibir a los estudiantes en el mes de octubre. Sin embargo, por órdenes del Ministro del Poder Popular para la Educación, el año escolar inició el 26 de septiembre de 2016, con la incorporación del personal, y seguidamente, el 3 de octubre se incorporó también la matrícula estudiantil.

Obviamente, ante tal situación para la fecha, fue imposible generar la cuadratura de horarios, tanto para docentes como para los alumnos, y sumado a ello, se presentó también la ausencia del personal directivo, específicamente, la figura del director y subdirector académico. Por lo cual, no había ningún tipo de lineamientos acerca de las pautas a seguir. A partir de noticias y comentarios que llegaron a la institución, se supo por los pasillos del cambio inminente, en los liceos públicos, sobre el proceso de transformación curricular. No hubo capacitación y el personal docente se remitió a la página web del organismo oficial para descargar los documentos oficiales en relación al tema.

En esa circunstancia, los estudiantes llegaron a la institución y ni siquiera estaban constituidas las secciones, ni nóminas estudiantiles. De esta manera, los alumnos asistieron sin saber en cuál sección se encontraban y los docentes ignoraban cuáles eran sus estudiantes; situación que se prolongó por un mes. Durante ese período de tiempo, los alumnos podían entrar a cualquier aula, pero se les sugirió que se mantuvieran con el mismo grupo del año anterior. Asimismo, los docentes también optaron por cumplir

su antiguo horario. En consecuencia, fue imposible llevar un seguimiento del acto educativo, normalmente registrado en los diarios de clase. Por tanto, la pauta general era que mientras se mantuviese esa situación, por razones evidentes no se debían realizar ningún tipo de evaluaciones, solo repasar.

A mediados del mes de octubre, la Coordinación Pedagógica convocó a una reunión de docentes para unificar criterios. Facilitó horarios provisionales para atender a los estudiantes y se mencionó diversos aspectos en relación al rendimiento escolar de los grupos en el año escolar pasado. Sobre los diversos planteamientos realizados la docente investigadora captó la problemática planteada del anterior grupo de 4to año "D" (para el momento, 5to año sin sección), acerca del rechazo por realizar cualquier tipo de producciones escritas. Textualmente, un profesor comentó: "no se preocupen por enseñarle a esos muchachos a leer o a escribir bien, de todas maneras, ninguno de ellos va a ser escritor" y que gracias al nuevo proceso de transformación curricular sería posible potenciar aquellas cualidades que ellos realmente poseían. La mayoría de los colegas refutó la idea, sólo la anterior subdirectora académica respaldó el comentario.

Con este panorama, la docente investigadora solicitó a la Coordinación Pedagógica, que en la constitución de las secciones se mantuviera ese grupo unificado, además, de solicitar la atención personalmente de la sección en el Área de Lengua. Decidió con el grupo acordar un horario de atención, el aula a utilizar, y se aplicó el cuestionario con la aprobación de los mismos bajo el compromiso de total confidencialidad. Los horarios y secciones se definieron, finalmente, a inicio del mes de noviembre, con la disposición de un lapso académico bastante corto, de seis semanas, tal vez prorrogable hasta el mes de febrero.

Por otra parte, con respecto a la estructura de la institución, es un liceo pequeño para la cantidad de estudiantes que posee. Tiene ocho (8) aulas, con un total de dieciocho (18) secciones, de las cuales, nueve (9)

asisten en el turno de la mañana y nueve (9) en el turno de la tarde. De modo que, suele ocurrir que una sección se quede sin aula y deba improvisar la clase en el merendero, frente a la cantina escolar y el comedor, o en la cancha de la comunidad, adyacente a la institución, ya que las instalaciones tampoco poseen áreas deportivas. En consecuencia, ante esta situación es común la contaminación sónica en las aulas cercanas a esta área, en donde usualmente se ubica quinto año "C" (Ver Anexo A, ubicación de aula A-4).

Dentro de la estructura de la institución, se disponen espacios independientes para la dirección y control de evaluación. El área de la Coordinación Pedagógica comparte espacios reducidos con el Departamento de Orientación y Biblioteca. La cantina escolar se ubica paralelamente al área del Programa de Alimentación Escolar (PAE) y en frente, están dispuestos los baños. Frecuentemente, hay problemas de escasez por agua, lo cual genera mal olor en el ambiente sumado a los problemas de las cloacas. Adicionalmente, es importante mencionar los problemas con las instalaciones eléctricas, con la ausencia de lámparas de iluminación en la mayoría de las aulas.

Otro aspecto para destacar, es que el horario del Programa de Alimentación Escolar (PAE) coincide con las horas académicas de clase. Por consiguiente, aquellas asignaturas ubicadas en ese período se ven afectadas respecto al tiempo que disponen a la enseñanza, ya que se debe esperar a los estudiantes que terminen de almorzar para poder iniciar la jornada.

En general, se puede decir que la institución educativa donde se realizó el estudio presenta grandes desafíos para docentes y alumnos, con evidentes desventajas para poder abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje. De esta manera, por cuestiones de organización, tiempo, áreas y espacios... se dificulta significativamente la labor educativa. Bajo estas circunstancias se aplica el instrumento (Registro Observacional Nº 1), y a continuación se presenta el análisis cualitativo de los resultados:

Análisis de los resultados cualitativos

1. Sé analizar y resumir muy bien. Puntos débiles: la ortografía .	2. Puntos débiles: los signos de ortografía . Si escribo a mano sería la caligrafía .	3. Signos de puntuación me falta reforzarlo y fuerte es el entendimiento .	4. El análisis es mi punto fuerte y la ortografía es mi punto débil.	5. Soy creativa e ingeniosa pero tiendo a quedarme enfrascada en una idea sin poder avanzar.	6. Los débiles es que a veces me extiendo mucho y tiendo a olvidar la cohesión . Y fuerte también es la extensión de mis textos .
18. El principio del texto se me hace fuerte pero ya transcurriendo se me hace débil .	Cuadro N° 7: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Conocimientos. Ítem N° 1. ¿Cuáles son mis puntos fuertes y débiles al escribir?			7. Fuerte: rapidez . Débil: caligrafía .	8. Algunas partes no muy bien explicadas pero sigo mejorando.
17. Un punto fuerte es que trato de decir las cosas con la verdad por delante. Un punto débil es que tardo mucho en poder escribir un buen fragmento del texto.				9. Débil: ortografía .	
16. Los fuertes: que me puedo sentir segura de lo que escribí, tiene mis más sinceros pensamientos. Los débiles: los signos, la gramática, etc.				10. Los puntos fuertes son cuando son tristes .	
15. El análisis es mi punto fuerte. La ortografía es mi punto débil.				14. Mi punto fuerte es la imaginación y mi debilidad diría que es mi escritura .	13. Mis textos son cortos y sencillos, lo malo: mejorar redacción .

Interpretación: Los procesos de redacción fortalecen, en el grupo, el desarrollo de los **procesos cognitivos** (lenguaje, análisis, síntesis, creatividad, comprensión...) y se involucra el aspecto emocional (**actitud**) con el conocimiento que poseen sobre la lengua escrita. La debilidad con mayor incidencia se relaciona al dominio de los aspectos formales de la lengua escrita (**conocimiento**) y el desarrollo sistemático de las ideas (habilidades) que posiblemente, no fueron abordados con estrategias adecuadas o se haya dado la ausencia en el acompañamiento del especialista, durante el proceso, para reforzar estos aspectos en la redacción. Se infiere el poco uso de herramientas tecnológicas (computador) ya que hacen referencia a la caligrafía y ortografía como aspectos débiles, que podrían mitigarse con el uso adecuado de la tecnología. Por otra parte, cuando el tema a redactar forma parte de sus intereses (actitud), e involucra sus emociones, les infunde seguridad en sí mismos, mientras que las debilidades cognoscitivas respecto a la forma generan inseguridad.

1. Sí , bastante y muy a menudo.	2. Diccionarios principalmente.	3. Sí.	4. Sí.	5. A veces , con palabras que desconozco.	6. Cuando no tengo claro el significado o escritura de alguna palabra.
18. Libros nada más.	Cuadro Nº 8: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Conocimientos. Ítem Nº 2. ¿Consulto diccionarios gramaticales u otros libros?				7. Diccionarios.
17. Cuando no entiendo o no recuerdo bien una palabra.					8. A veces.
16. No.					9. No siempre.
15. Sí.	14. El diccionario cuando no sé el significado de algo.	13. Sí , para quitarme las dudas.	12. No.	11. No.	10. No, casi no lo hago.

Interpretación: La mayoría de los estudiantes consultan diccionarios gramaticales u otros libros, y algunos a veces lo hacen. Por tanto, se puede afirmar que en general, los estudiantes realizan consultas bibliográficas antes y durante la práctica de la lengua escrita, donde destaca el uso de diccionarios.

1. Sí, claro. Hay que corregir bastante el texto. Es muy importante para la presencia del escritor.	2. Mucha. Me preocupa mucho que hayan faltas de ortografía.	3. Mucha, porque un signo cambia todo.	4. Tiene mucha importancia. Sí me preocupa. Sí.	5. Son de mucha importancia ya que sin estos el texto cambia notoriamente. Sí, me preocupa y hago todo lo posible para mejorarlas.	6. Trato de darle la mayor importancia posible. Sí me preocupa. En lo posible sí.
18. Sí, las corrijo.	<p align="center">Cuadro Nº 9: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Conocimientos. Ítem Nº 3.</p> <p align="center">¿Qué importancia tiene la corrección gramatical del texto? ¿Me preocupan las faltas en el texto y dedico tiempo a corregirlas?</p>				7. A veces intento mejorar mi ortografía pero no lo creo muy importante.
7. Siempre intento corregirlas pero siempre quedan varios errores.					8. Es muy importante para mis historias. Si no las corrijo no tendrán ese impacto de suspenso.
16. Muy importantes ya que hacen el texto más comprensible. No tanto pero también es un requisito la presentación sin errores. No, y es algo que debo mejorar.					9. Sí, me preocupa mucho porque quiero mejorar mis escritos.
15. Dedico tiempo a corregirlas.	14. Sí, tiene mucha importancia porque sin ellos el texto cambia.	13. Tiene mucha importancia... sería horrible tener un error. Sí, hasta que me sienta bien.	12. Sí, las que veo corrijo.	11. No sé.	10. No, tomo en cuenta los errores.

Importancia / Dedicación / Preocupación

Interpretación: La importancia que se da a la corrección gramatical está relacionada a la actitud, en donde los estudiantes aluden a su propia responsabilidad en los procesos de redacción. Sin embargo, también se aprecia el desaliento, ya que a pesar de intentar corregir las faltas “siempre quedan errores”. La importancia que le dan a la corrección gramatical puede generar emociones de bienestar o preocupación durante el proceso, en coincidencia con el ítem Nº 1.

1. Yo podría mejorar mi escritura a través de la ortografía .	2. Leyendo un poco más y practicando la caligrafía .	3. Leyendo más.	4. Practicando .	5. Mejorando la utilización de comas y puntos . Y siendo un poco más libre a la hora de escribir .	6. Con la práctica .
18. Analizando mejor podría mejorar mis escritos.	<p align="center">Cuadro Nº 10: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Conocimientos. Ítem Nº 4.</p> <p align="center">¿De qué manera creo que podrían mejorar mis escritos?</p>				7. Escribir más seguido .
17. Podrían mejorar si yo logro encontrar palabras . Por lo tanto, sería más fluido el escrito.					8. Leyendo y redactando .
16. Investigando, estudiando para aprender más sobre cómo podrían tener de alguna manera más sentido, personalidad y menos errores.					9. Podría mejorar leyendo más y poder aprender de otros escritos .
15. Leyendo .	14. Mejorando mi escritura.	13. Trabajando con la profe.	12. Poniendo más atención al momento de escribir.	11. De ninguna.	10. Leyendo libros y diccionarios, porque casi no me pongo a leer. Siempre escribo mas no leo.

Interpretación: Se aprecia que la **lectura** permite enriquecer los procesos de redacción, mientras que la práctica escrita favorece la creatividad y el desarrollo de los **procesos cognitivos** (observación, análisis, comparación...). En general, el grupo considera que puede mejorar sus producciones escritas a través de la lectura, observando, comparando otros textos, **practicando** (destaca la escritura libre) y reforzando los **aspectos formales de la lengua escrita** (ortografía, signos de puntuación, caligrafía...) en coincidencia con el ítem Nº 1 y 3.

1. Si voy a escribir algo que venga de mí tengo que pensar bastante. Si es un texto de un libro simplemente empiezo.	2. Dedico tiempo a pensar.	3. De inmediato.	4. De forma rápida. En seguida.	5. Siempre pienso y enfoco mi idea para luego plasmarlo, pero muchas de estas surgen mientras voy escribiendo.	6. Dedico tiempo a pensar, a ordenar mis ideas.
18. Empiezo a escribir en seguida.	<p align="center">Cuadro Nº 11: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Destrezas. Ítem Nº 5.</p> <p align="center">¿Cómo trabajo? ¿Empiezo en seguida a escribir o dedico tiempo a pensar?</p>				7. Dedico tiempo a pensar.
17. Siempre hago tiempo para pensar en las palabras indicadas.					8. Yo dedico máximo 30 minutos antes de empezar, pero si estoy muy inspirado empiezo con palabras claves.
16. Trabajo de una manera ordenada basándome en el concepto que quiero para luego desarrollarlo... mientras pienso a la vez escribo.					9. Antes de redactar pienso lo que voy a escribir para así no tener errores.
15. Ordenado. Dedico tiempo a pensar.	14. Primero pienso lo que voy a escribir.	13. Primero me gusta organizar mis ideas y luego empiezo.	12. Dedico tiempo a pensar.	11. Nunca escribo.	10. Me pongo tiempo a pensar en las oraciones que pondré en el poema.

Interpretación: En general, los estudiantes exploran las circunstancias (pensar) que los mueven a redactar. Se aprecia el uso la escritura libre y palabras claves como estrategias para superar bloqueos y alimentar ideas. Se menciona el hecho de organizar las ideas como aspecto importante en la redacción, sin embargo, no se aprecia de qué manera suelen hacerlo. Nuevamente, la preocupación o motivación hace referencia a lo mencionado en el ítem Nº 1 y 3 en relación a la actitud frente a los procesos de redacción.

1. Frecuentemente.	2. Tres o cuatro veces dependiendo de su seriedad.	3. No.	4. Sólo una vez.	5. Sí, para corregir los errores.	6. Unas cuantas veces.
18. No.	Cuadro N° 12: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Destrezas. Ítem N° 6. ¿Repaso el texto muy a menudo?				7. A veces, depende de qué se trate.
17. Siempre lo repaso.					8. Más o menos.
16. No mucho y ese es mi error, mínimo dos veces.					9. Sí, lo repaso varias veces para ver en qué me equivoco.
15. De vez en cuando.	14.No.	13. Sí, para poder entenderlo.	12. No, muy poco.	11. No.	10. Sí, frecuentemente lo hago.

Interpretación: En general, los estudiantes repasan el texto a menudo en el proceso de revisión o a veces lo hacen. De esta manera, puede apreciarse que la mayoría de los estudiantes se interesan en revisar y evaluar sus producciones escritas. Sin embargo, la actitud y el conocimiento se manifiestan durante esta fase: la revisión obedece a intereses particulares y en el producto final del mismo resalta la comprensión y aspectos formales como elementos relevantes.

1. Sin presumir, no tanto. La mayoría por ortografía.	2. No.	3. No.	4. No, sólo escribo un único trabajo.	5. Sí, para corregir mis errores y luego pasarlo en limpio.	6. En general no, pero a veces sí.
18. No tantos pero sí.	<p align="center">Cuadro Nº 13: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Destrezas. Ítem Nº 7.</p> <p align="center">¿Hago muchos borradores?</p>				7. Sí.
17. Siempre hago al menos uno.					8. Sí, porque me equivoco mucho.
16. No, siempre lo que pienso que está correcto lo escribo directamente.					9. Algunas veces hago muchos para mejorar.
15. No.	14. No.	13. Sí, porque se me ocurren muchas ideas.	12. No.	11. Si ni siquiera escribo.	10. Más que todo no porque lo hago libre.

Interpretación: Algunos estudiantes realizan muchos borradores en el proceso de escritura o a veces lo hacen. Por tanto, se puede afirmar que una parte significativa del grupo reconoce la realización de borradores (“al menos uno”) como herramienta apropiada para hacer la revisión. En coincidencia con los ítems Nº 4 y 5, se infiere que la escritura libre se presenta como una estrategia de redacción, pero se omite la revisión de la estructura textual (fondo y forma) luego de ser utilizada.

1. Que escribo bien, sé analizar el escrito y tengo buena letra .	2. No lo sé.	3. Nadie los ha leído .	4. No mucho, prácticamente nada.	5. Que son muy informativos , algo rebuscados, y aunque por lo general extensos, fáciles de entender .	6. Que mis textos son muy largos y extensos.
18. Que está bien .	<p align="center">Cuadro N° 14: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Destrezas. Ítem N° 8.</p> <p align="center">¿Qué dicen los lectores de mis textos?</p>				7. Que tengo la letra fea .
17. Casi nunca los muestro , pero cuando lo hago me aportan en mi punto de vista.					8. Nadie lee mis textos .
16. Dicen que son buenos pero que mejore mis errores .					9. Dicen que son buenos pero que debería mejorar.
15. Que me falta más redacción .	14. Nunca le enseñó a alguien lo que escribo.	13. Que debería explicarme mejor cuando escribo.	12. Qué está bien .	11. Nada, no escribo.	10. Me han dicho que son muy lindos , otros románticos y llamativos.

Interpretación: Puede interpretarse que a pesar de la poca **socialización** de sus producciones escritas, cuando las comparten, asumen que son aceptables (interesantes, llamativos, buenos, analíticos, informativos, lindos, comprensibles...). Estrechamente relacionado a lo expuesto en el ítem N° 1, tales valoraciones influyen significativamente en sus actitudes, de forma **positiva** o **negativa**, durante los procesos de redacción.

1. Para comunicarme, distraerme, estudiar y aprender.	2. Para comunicarme.	3. Para desahogarme.	4. Para estudiar.	5. Para comunicarme, estudiar y aprender. Para mejorar mi escritura y mi redacción y para expresar mis sentimientos.	6. Para pasármelo bien, comunicarme, distraerme, estudiar y aprender.
18. Para estudiar.	Cuadro Nº 15: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Actitudes. Ítem Nº 9. ¿Por qué escribo?			7. Para distraerme y estudiar.	
17. Para distraerme.				8. Para pasármelo bien y distraerme.	
16. Para aprender.				9. Para comunicarme, distraerme y aprender.	
15. Para comunicarme, estudiar y aprender.				10. Para pasármelo bien, distraerme y aprender. Si escribo lo hago porque me gusta y más cuando es poesía.	
	14. Para comunicarme, distraerme, estudiar y aprender.	13. Para distraerme.	12. Para estudiar.	11. No me gusta.	

Interpretación: La mayoría de los estudiantes escriben para entretenerse, para comunicarse, para aprender y para pasarla bien. Por lo cual, se puede apreciar que una parte significativa del grupo percibe la escritura como una forma de entretenimiento, comunicación y de aprendizaje. La actitud (lo que piensan y sienten) toma un papel relevante en esa percepción y promueve o limita sus producciones escritas.

1. Sí, me gusta , es una fuente de comunicarse muy buena.	2. No me encanta pero tampoco me desagrada .	3. Sí .	4. Muy poco.	5. Sí .	6. Sí , un poco.
18. Sí .	Cuadro N° 16: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Actitudes. Ítem N° 10. ¿Me gusta escribir?				7. A veces .
17. Sí me gusta , a pesar de que no lo hago muy seguido.					8. Sólo cuando estoy solo . Sí , un poco.
16. No muy a menudo pero si tengo interés lo hago .					9. Sí .
15. De vez en cuando .					10. Yo lo hago a menudo escribiendo poemas.
	14. Sí .	13. Más o menos .	12. No mucho porque nunca ha sido mi área favorita.	11. No.	

Interpretación: La mayoría de los estudiantes afirma que les gusta escribir o que a veces les gusta. Por tanto, puede interpretarse que una parte significativa del grupo disfruta escribir, donde se percibe la **actitud** condicionando todo el conjunto (“si tengo interés lo hago”).

1. Siento tranquilidad de extraer la información.	2. Tranquilidad.	3. Tranquilidad.	4. Prisa.	5. Alegría, pasión (dependiendo), tranquilidad y seguridad.	6. Tranquilidad, nerviosismo, de algún modo prisa y desesperación.
18. Cansancio y tranquilidad.	Cuadro N° 17: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Actitudes. Ítem N° 11. ¿Qué siento cuando escribo?				7. Nada.
17. Alegría y tranquilidad.					8. Alegría y placidez.
16. Pasión, alegría, sinceridad y entusiasmo.					9. Siento alegría, tranquilidad y placidez.
15. Prisa.	14. Tranquilidad, me desahogo mucho.	13. Tranquilidad, nerviosismo.	12. Un poco de aburrimiento.	11. Flojera.	10. Siento alegría, tranquilidad, pasión.

Interpretación: Una parte significativa de los estudiantes sienten tranquilidad, alegría y entusiasmo cuando escriben. Así, al considerar las respuestas de los ítems N° 9, 10 y 12, se puede inferir que la mayoría de los estudiantes experimentan **sensaciones de bienestar** (tranquilidad, alegría y entusiasmo...) al escribir por percibirse como una fuente artística, de comunicación, entretenimiento, desahogo... Sin embargo, es interesante observar que en algunos casos puede generar sensaciones de angustia, nerviosismo, desesperación o aburrimiento, y al relacionarlo con el ítem N° 16 pudieran interpretarse como **consecuencias** de experiencias desagradables (copias de textos muy largos/dictados) o inseguridad ante las debilidades que poseen en relación a las destrezas y al conocimiento (ortografía, caligrafía, desarrollo de las ideas...) en los procesos de redacción, tal como se manifiesta en el ítem N° 1.

1. A veces, cuando lo hago bien.	2. Me permite desahogarme, así que sí.	3. Sí.	4. Sí.	5. Sí.	6. Sí.
18. Sí.	Cuadro N° 18: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Actitudes. Ítem N° 12. ¿Me siento satisfecho de lo que escribo?				7. Sí.
17. Por los momentos sí.					8. Sí pero puedo seguir mejorando.
16. Sí, ya que expresa lo que siento y creo.					9. Sí.
15. Sí.	14. Sí.	13. Cuando no es obligatorio sí.	12. Sí.	11. No escribo.	10. Sí, me siento a gusto con lo que escribo.

Interpretación: La mayoría de los estudiantes afirma que se sienten **satisfechos** cuando escriben o que a veces lo siente. Por tanto, puede interpretarse en relación al ítem n° 11, que en general los estudiantes se sienten satisfechos de sus producciones escritas porque le permiten experimentar sensaciones de bienestar (al expresarse, comunicarse, desahogarse...). Un aspecto interesante de resaltar, se asocia a la **libertad** (“cuando no es obligatorio”) y la consolidación del **conocimiento** (“cuando lo hago bien”) al escribir para poder sentirse a gusto.

1. Para escribir necesito estar calmada , de lo contrario no lo hago. Escribo cuando me interesa el tema.	2. Cuando no estoy de acuerdo con algo , con un estado de ánimo algo descontento .	3. Cuando estoy sola y cuando tengo una emoción muy fuerte .	4. Cuando me mandan . En la clase. Normal , ni muy feliz pero tampoco con pereza.	5. Cuando quiero estudiar , en momentos especiales como cumpleaños y normalmente cuando estoy feliz .	6. Cuando me siento inspirado por algún motivo. Por desahogo a veces.
18. Cuando sea necesario en el momento que sea y en el estado de ánimo normal .	<p align="center">Cuadro N° 19: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Actitudes. Ítem N° 13.</p> <p align="center">¿En qué momentos escribo? ¿En qué estados de ánimo?</p>				7. Cuando tengo tiempo . Normal .
17. Cuando siento que hay algo lo suficientemente necesario . Cuando estoy contento .					8. Yo escribo en el verano, en la mañana y tarde.
16. Cuando se me presenta la oportunidad en momentos, en momentos donde sea necesario. Cuando tengo la motivación, el interés y me siento positiva .					9. Escribo cuando quiero expresar lo que siento . Siempre cuando estoy feliz , a veces cuando estoy triste .
15. Todos los días, cuando estoy aburrido, feliz , en el liceo .					10. Cuando escribo lo hago depende, a veces triste o feliz .
14. Escribo en el liceo y a veces en la casa como distracción.	13. Cuando me siento inspirada , en momentos lluviosos , de todos los ánimos (ya sea triste o feliz).	12. En pocas ocasiones, en momentos de estudio, normal .	11. Nunca.		

Interpretación: En general, los estudiantes canalizan lo que piensan, opinan y sienten a través de la escritura. Es decir, ellos escriben cuando sus producciones escritas se conectan con lo que sienten.

1. No, para nada, al contrario lo perfecciona.	2. No lo creo.	3. No.	4. Algunas veces.	5. Totalmente, porque no se dará el mismo resultado si una persona está cansada o nerviosa, que una persona tranquila y feliz con su trabajo.	6. Sí, porque se me van las ideas si no escribo rápido.
18. No.	<p align="center">Cuadro N° 20: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Actitudes. Ítem N° 14.</p> <p align="center">¿Estas sensaciones afectan de alguna forma el producto final?</p>				7. No.
17. Sí, porque hace que el texto sea más emotivo.					8. La verdad es muy satisfactorio pero nunca deo de reevaluar mis historias.
16. No mucho pero a veces te dejas llevar de alguna u otra forma y terminas por darle al texto un giro que podría ser para bien o para mal.					9. Sí afectan porque haber terminado me complace.
15. A veces.	14. No.	13. Sí.	12. Sí, porque no le presto mucha atención.	11. Sí.	10. Sí.

Interpretación: La mayoría de los estudiantes considera que sus estados de ánimo o actitudes pueden afectar el producto final de sus escritos, o que a veces podrían afectarlos. En consecuencia, puede interpretarse en general, que los estudiantes consideran que sus emociones, sentimientos, estados de ánimo (actitud)... influyen directamente en lo que escriben, ya sea para bloquear el proceso o para perfeccionarlo.

1. Expresar conocimientos y destrezas y la forma más complejas de comunicarme.	2. Tener la libertad de expresar tus ideas.	3. Extenderme, analizar un tema y plasmar todo lo que entendí.	4. Creo que nada, ya dije que no me gusta escribir.	5. Crear , aprender y conocer más de algún tema en específico.	6. Que es una forma de expresarme y comunicarme.
18. Investigaciones, información sobre animales.	Cuadro N° 21: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Actitudes. Ítem N° 15. ¿Qué es lo que más me gusta de escribir?				7. futbol que me ayuda a recordar.
17. Los hechos de la vida.					8. Fantasía, acción, aventura, suspenso, terror : párrafos muy largos y con ilustraciones.
16. Historias para entretener.					9. Lo que más me gusta de escribir, porque así puedo aprender y me distraigo en lo que hago.
15. No tengo preferencia, escribo lo que me mandan o lo que me llame la atención.	14. Me gusta escribir las cosas que imagino .	13. Cuentos graciosos y de vez en cuando lo que pienso.	12. Me gusta convencer a la gente.	11. No me gusta.	10. Expresarme escribiendo poemas a través de la vida y sentimientos.

Interpretación: Lo que más les gusta a los estudiantes de escribir es poder satisfacer sus necesidades de **expresarse**, estimular su **creatividad**, encontrar una fuente de entretenimiento y medio de difusión de sus ideas... lo cual contribuye a mejorar y fortalecer los procesos cognitivos.

1. Lo malo para mí de escribir es que si escribes mucho te pueden empezar a doler los dedos.	2. Escribir a mano es lo que menos me gusta.	3. Me gusta todo.	4. El hecho en sí de tener que escribir.	5. Siento que soy mejor hablando que escribiendo, es decir, tiendo a complicarme a la hora de plasmar mis ideas.	6. Que hay que tener mucho cuidado, precaución ; saber qué palabras usar y en qué momentos.
18. Cuando el texto es muy largo.	Cuadro Nº 22: Matriz del cuestionario aplicado a los estudiantes. Actitudes. Ítem Nº 16. ¿Y lo que me gusta menos?				7. Que me aburro rápido.
17. Cosas sentimentales.					8. Sucesos de la vida, textos sin signos de puntuación, exclamación, interrogación, entre otros. .
16. Historias complicadas que tenga mucho que ver con la gramática.					9. Lo que me gusta menos es cuando tengo algunos errores ortográficos.
15. Lo que menos me gusta es escribir en dictado.					10. Nada.
14. No me gusta escribir poemas.	13. Escribir cuentos muy largos.	12. No me gusta escribir textos extremadamente largos.	11. Todo.		

Interpretación: A partir de las afirmaciones realizadas por los estudiantes se puede inferir que el rechazo hacia las producciones escritas gira en torno a aquellas actividades que implican copias y dictados de textos muy largos, distantes a sus intereses. Una vez más, se percibe frustración ante las debilidades relacionadas a las habilidades (dificultad para desarrollar ideas) y el conocimiento (aspectos formales de la lengua que aún no se han consolidado), en coincidencia con los ítems nº1 y 11.

Cuadro N° 23: Matriz comparativa

<p>Descripción general sobre las opiniones, actitudes y sentimientos que los estudiantes poseen sobre la escritura</p>	<p>Teorías sobre la escritura (Cassany, 1993,1996, 2009, 2016; Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1994)</p>	<p>Análisis e interpretación (Guevara, 2016)</p>
<p>En el cuestionario realizado a los estudiantes se pudo constatar que los procesos de redacción involucran aspectos emocionales con el conocimiento que poseen sobre la lengua escrita. También, se pudo apreciar que cuando el tema a redactar forma parte de sus intereses, e involucra sus emociones, les infunde seguridad en sí mismos, mientras que las debilidades cognitivas respecto a la forma (habilidades y conocimientos) les generan inseguridad.</p>	<p>“si nos gusta... si nos sentimos bien...si tenemos una buena opinión acerca de esta tarea, es muy probable que hayamos aprendido a escribir de manera natural, o que nos resulte fácil aprender a hacerlo o a mejorar nuestra capacidad” (Cassany, 1996; p. 16).</p>	<p>Para promover el desarrollo de los procesos de redacción es fundamental acercar la escritura a la vida personal de los aprendices, ya que si se sienten a gusto con lo que hacen es mucho más fácil para ellos aprender o mejorar su capacidad. De forma reiterada pudo constatarse que a los estudiantes sí les gusta escribir, verificable en los ítems 9, 10 y 13, por citar algunos ejemplos: “escribo porque me gusta”, “si tengo interés lo hago”, “escribo cuando tengo la motivación, interés”.</p>

<p>Una parte significativa del grupo percibe la escritura como una forma de entretenimiento, comunicación y de aprendizaje, y en general, canalizan lo que piensan, opinan y sienten a través de la escritura. Es decir, ellos escriben cuando sus producciones escritas se conectan a las vivencias de su vida personal. La mayor satisfacción de los estudiantes al escribir radica en poder compensar sus necesidades de expresarse, estimular su creatividad, encontrar una fuente de entretenimiento y medio de difusión de sus ideas... lo cual contribuye, por otra parte, a mejorar y fortalecer sus procesos cognitivos. Por esto, se puede inferir que la mayoría de los estudiantes experimentan sensaciones de bienestar (tranquilidad, alegría y entusiasmo...) al escribir debido a que ésta se percibe como una fuente artística, de comunicación, entretenimiento, desahogo...</p>	<p>“Epistémica... escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje... La función lúdica de la escritura “participa tanto en los usos intra como interlingüísticos... la escritura puede usarse como juego para generar diversión, humor, belleza, ironía, entretenimiento”... (Cassany, 2009; p. 49-50).</p>	<p>En este sentido, puede interpretarse que los estudiantes necesitan la restitución íntegra de la responsabilidad en la producción de sus textos, el cual les pertenece legítimamente como autores. De esta manera, las actividades de escritura autodirigidas por el aprendiz-autor (estudiante), pueden favorecer la práctica de la escritura desde las funciones epistémicas y comunicativas del lenguaje, y no sólo como instrumento académico de trabajo. Por tanto, necesario es tomar distancia de la secuencia didáctica tradicional, dirigida únicamente por el docente, con textos breves, caracterizados por funciones ejecutivas o instrumentales y una corrección centrada en los aspectos formales.</p>
--	--	--

<p>Un aspecto interesante a resaltar, se asocia a la libertad de escribir (“cuando no es obligatorio”) para poder sentirse a gusto. Sin embargo, es importante destacar que en algunos casos puede generar sensaciones de angustia, nerviosismo, desesperación, frustración, rechazo o aburrimiento, consecuencia de experiencias desagradables (copias de textos muy largos/dictados) distantes a sus intereses, o inseguridad ante las debilidades que poseen en relación al conocimiento (ortografía, caligrafía, desarrollo de las ideas...) en los procesos de redacción. El desaliento se manifiesta al expresar que a pesar de intentar corregir las faltas <u>“siempre quedan errores”</u> (aspectos formales de la lengua que aún no se han consolidado). Por lo cual, la importancia que le dan a la corrección gramatical les genera emociones de preocupación o bienestar durante el proceso.</p>	<p>“Los aprendices se sienten desmotivados, perezosos o aburridos, cuando tienen que escribir, precisamente porque no pueden experimentar la libertad que requiere la práctica de la escritura” (Cassany, 2016; p. 92).</p> <p>“La ausencia de actividades... de redacción, con las cuales el aprendiz adquiera más autoridad sobre la escritura, puede ser... una de las causas de la sensible desvirtuación que padece la práctica de la escritura en secundaria. (Cassany, 2016; p. 92).</p> <p>“trabaja como si fuera un secretario... a las órdenes de un jefe autoritario” Cassany (1993).</p> <p>“Los ejercicios escritos... frecuentes en el aula... con funciones ejecutivas o instrumentales y una corrección centrada en ortografía y gramática” (Cassany, 2016; p. 91).</p>	<p>Cuando el aprendiz-autor (estudiante) ejerce un grado de autonomía superior al que puede asumir en las actividades de escritura de secuencia tradicional, se hace posible que pueda desarrollar actitudes e intereses positivos respecto al objetivo de aprendizaje. Evidentemente, el proceso de enseñanza de la producción escrita sólo ha sido abordado con actividades intensivas, donde el alumno tiene el deber de obedecer todas las instrucciones y tal vez el derecho de pedir aclaraciones. Un ejemplo claro, puede visualizarse en el ítem 16: “lo que menos me gusta es escribir en dictado”. Con una percepción tan pobre y limitada de la escritura es posible comprender el desinterés por escribir que poseen los estudiantes de quinto año, sección “C”, que obedece a la desvirtuación de las prácticas escritas a las que han sido sometidos, centradas fundamentalmente en la corrección de la gramática y ortografía.</p>
---	---	---

<p>Son muy pocas las veces en las que socializan sus producciones escritas, sin embargo, cuando las comparten, asumen que son aceptables (interesantes, llamativos, buenos, analíticos, informativos, lindos, comprensibles...). Y de esta manera, tales valoraciones influyen significativamente en sus actitudes, de forma positiva o negativa.</p> <p>En general, los estudiantes consideran que sus emociones, sentimientos y estados de ánimo influyen directamente en lo que escriben, ya sea para bloquear el proceso o para perfeccionarlo. Por lo cual, la actitud (lo que piensan y sienten) toma un papel relevante en esa percepción y es precisamente, lo que priva o promueve sus producciones escritas. Por consiguiente, se evidenció que a la mayoría de los estudiantes les gusta escribir, y se percibe este nivel condicionando todo el proceso (“si tengo interés lo hago”).</p>	<p>“De acuerdo a los planteamientos vigotskianos de desarrollo del lenguaje, la oralidad constituye un instrumento fundamental y poderoso para mejorar el control del lenguaje escrito” (Cassany, 2016; p. 103).</p> <p>“Las actitudes se encuentran en la raíz del aprendizaje de la escritura y lo condicionan hasta límites que quizá ni sospechamos” (Cassany, 1996; p. 16).</p>	<p>Habitualmente, los estudiantes conciben la práctica escrita como una actividad individual y privada, por lo que las actividades de revisión por pareja chocan con la falta de experiencia o miedo a ser criticados, tal como señalan en el ítem 8: “que tengo letra fea”, “que mejore mis errores”, “Nunca enseñó lo que escribo”. Sin embargo, si la estrategia se canaliza debidamente infunde refuerzos positivos en las actitudes, de acuerdo a los hallazgos encontrados. Por tanto, la oralización de lo que se escribe con el profesor u otros compañeros, es muy importante de considerar, ya que además de infundir refuerzos positivos, durante la planificación y la textualización es una buena estrategia para superar los bloqueos que experimente el autor. Por tanto, el docente no debe perder de vista que las actitudes hacia la escritura constituyen la raíz del aprendizaje significativo, si realmente es lo que desea lograr.</p>
---	--	--

<p>Con respecto a las destrezas durante los procesos de composición, los estudiantes muestran sus fortalezas cuando exploran las circunstancias (pensar) que los mueven a redactar. En algunos casos, se aprecia dificultad para comenzar a escribir y en otros, se aprecia el uso la escritura libre y palabras claves como estrategias para superar bloqueos y alimentar ideas. Se menciona el hecho de organizar las ideas como aspecto importante en la redacción, pero manifiestan que se les hace difícil, así como también el desarrollo sistemático de las mismas. Esta situación, permite inferir que posiblemente, no fueron abordados con estrategias adecuadas o se haya dado la ausencia en el acompañamiento del especialista, durante el proceso, para reforzar estas destrezas.</p>	<p>“Un aspecto importante en el tratamiento de la escritura en secundaria es la formación del aprendiz en las estrategias cognitivas de composición de textos” (Cassany, 2016; p. 102).</p> <p>“La investigación sobre los procesos de composición de textos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Cassany, 1987; Camps, 1994) ha demostrado la necesidad de formar aprendices-autores en habilidades cognitivas (buscar información, saber estructurarla, adaptarla al lector...). (Cassany, 2016; p. 102).</p>	<p>Según la información recabada en el cuestionario y los aportes de investigaciones sobre procesos de redacción, es posible entender el acto de escribir como una tarea compleja compuesta de varias actividades que se deben aprender a utilizar paso a paso con un buen nivel de autocontrol por parte del aprendiz-autor. La formación de estas habilidades puede realizarse por varios caminos, como: enseñar a los aprendices varias técnicas de escritura aplicables a los distintos procesos en la creación de un texto, u organizar actividades de autoanálisis y reflexión para que sea más consciente de su forma de escribir (estrategias que utiliza, bloqueos que experimenta...). Así, en este estudio, se hace imperante la necesidad de hacer énfasis procesual en las líneas didácticas más importantes: enseñar/aprender a concentrarse selectiva y aisladamente en cada uno de los procesos e incrementar el grado de autoregulación y metaconciencia sobre ellos.</p>
---	---	--

<p>Una parte significativa del grupo reconoce la realización de borradores (“al menos uno”) como herramienta apropiada para hacer la revisión, y la escritura libre se presenta como una estrategia de redacción, en la que omiten la revisión de la estructura textual (fondo y forma) luego de ser utilizada. La mayoría de los estudiantes se interesan en revisar y evaluar sus producciones escritas. Sin embargo, la actitud y el conocimiento se manifiestan durante esta fase: la revisión obedece a intereses particulares. En general, consideran que pueden mejorar sus producciones escritas practicando porque favorece la creatividad y fomenta el desarrollo de los procesos cognitivos (observación, análisis, comparación...).</p>	<p>“Los borradores son fuente de información... Su lectura y análisis muestra el trabajo que está realizando el aprendiz: sus procesos de planificación y revisión, sus dudas, etc” (Cassany, 2009; p. 61).</p> <p>“Escribir... es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender cualquier tema” (Cassany, 1996; p. 13).</p>	<p>Uno de los aspectos didácticos significativos considerados en este estudio hace referencia a la importancia de las producciones intermedias que forman parte del proceso de escritura. Por tanto, de acuerdo a los hallazgos encontrados, puede interpretarse que este aspecto no solo constituye una vía de comprensión, ante cualquier temática, para el aprendiz – autor, sino que además le permite a su asesor visualizar el trabajo que se está realizando: sus procesos de planificación y revisión, sus dudas, etc. Con esta visión, de la denominada cultura del proceso de escritura, es posible fomentar una actitud positiva hacia la realización, lectura, revisión y conservación de borradores. Se transmite una percepción distinta de la escritura y resulta más positiva para el desarrollo de la composición que las actitudes, más extendidas hoy en día, que sólo valoran el producto escrito acabado -y que destruyen las producciones intermedias.</p>
---	---	--

<p>En relación al nivel cognitivo, se pudo constatar que los estudiantes consideran que pueden mejorar sus producciones escritas a través de la lectura, en virtud de que al hacerlo, los faculta para poder observar, y comparar con otros textos. Por lo cual, se aprecia que la lectura les permite prosperar en cuanto a los procesos cognitivos (lenguaje, análisis, síntesis, creatividad, comprensión...) y de redacción.</p> <p>Otro aspecto necesario, que señalan para mejorar sus producciones escritas es reforzar los aspectos formales de la lengua (ortografía, signos de puntuación, caligrafía...) importantes durante la revisión para concretar el resultado final. La importancia que se da a la corrección gramatical está relacionada a la actitud, en donde los estudiantes aluden a su propia responsabilidad en los procesos de redacción. En general, realizan consultas bibliográficas antes y</p>	<p>“Muchos tipos de texto tienen una estructura estandarizada... Estas convenciones facilitan notablemente el trabajo del escritor, porque lo orientan en el momento de elaborar el contenido” (Cassany, 1996; p. 37).</p> <p>“Conocimientos... propiedades que debe tener cualquier producto escrito para que actúe con éxito como vehículo de comunicación... lo que los autores deben saber imprimir a sus obras” (Cassany, 1996; p. 16).</p>	<p>Intuitivamente, los aprendices visualizan en el proceso de lectura la posibilidad de acceder a modelos o estructuras textuales para facilitar los procesos de redacción. Por consiguiente, forma parte de las secuencias didácticas planificadas en las prácticas de escritura, con el fin de orientarlos al momento de elaborar el contenido.</p> <p>El objetivo general de este trabajo de investigación consiste en <i>promover</i>, razón por la cual, conseguir que el grupo escriba ya es un logro. Sin embargo, para dar respuesta a sus inquietudes se hace énfasis en la formación de estrategias cognitivas para la composición, y de manera, no tan estricta, la evaluación del producto, que ya ha sido bastante castigada en las experiencias previas. Además, en este estudio, el aprendiz-autor, tiene la responsabilidad de la calidad de sus textos, asume la corrección y</p>
---	--	--

<p>durante la práctica de la lengua escrita, donde destaca el uso de diccionarios pero, se infiere el poco uso de herramientas tecnológicas (correctores de textos electrónicos) ya que hacen referencia a la caligrafía y ortografía como aspectos débiles, que podrían mitigarse con el uso adecuado de la tecnología.</p>		<p>las mejoras, y puede valerse de cualquier tipo de recursos (ordenadores, diccionarios, gramáticas, etc.) para hacerlo. Sin embargo, como IAP sería interesante plantearse una nueva propuesta investigativa: la evaluación del producto (escrito) desde el aprendizaje significativo, sin generar traumas. Finalmente, con todo este panorama global y demás consideraciones del entorno, se generó un plan de acción, con los estudiantes.</p>
--	--	--

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, del análisis realizado, y las consideraciones pertinentes en relación al entorno de la problemática planteada en el estudio, se procedió a elaborar un programa de promoción de los procesos de redacción con la participación de los sujetos implicados. Por tanto, se destinó en el encuentro próximo con los estudiantes, de quinto año, sección “C” (Ver Registro de observación N° 2), realizar la planificación de las próximas sesiones de trabajo, de acuerdo a sus intereses. La cuarta sesión de trabajo presenta una modificación en la fecha debido a la suspensión de clases en la semana correspondiente al 28/11/2016 - 2/12/2016, por causa de inundaciones presentadas en el Municipio San Diego.

Cuadro N° 24 Plan de acción de las sesiones de trabajo en el aula

Fecha	Sesiones de trabajo
7/11/2016.	Planificación de actividades. (Ver Registro de observación N° 2)
15/11/2016.	Práctica de escritura para superar bloqueos. (Ver Registro de observación N° 3)
21/11/2016.	Práctica de escritura para alimentar ideas. (Ver Registro de observación N° 4)
5/12/2016.	Práctica de escritura para ordenar ideas. (Ver Registro de observación N° 5)
9/12/2016.	Práctica de escritura para limpiar el texto. (Ver Registro de observación N° 6)
12/12/2016.	Entrega del portafolio.

Para concluir este capítulo de análisis de los resultados, a continuación se presenta el plan de acción ejecutado por la investigadora, para dar respuesta a la solución de la problemática planteada en el estudio:

Cuadro Nº 25: Plan de acción de la investigación

Objetivo general: Promover el desarrollo de los procesos de redacción en los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”				
Objetivos específicos	Actividad	Técnicas	Tiempo	Recursos
Diagnosticar las opiniones, actitudes y sentimientos sobre la escritura que poseen los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”	Aplicación del cuestionario a los estudiantes de quinto año, sección “C” de la U.E. “Creación San Diego Norte”	Cuestionario Observación Registro de observación	24/11/2016.	Cuestionario impreso.
Diseñar un programa de promoción de los procesos de redacción que oriente la mediación de la escritura hacia la producción participativa de los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”	Diseño de las sesiones de trabajo (programa) que promuevan el desarrollo de los procesos de redacción, sobre la base de lo acordado con los estudiantes.	Planificación	7/11/2016 – 1/11/2016.	Material bibliográfico. Laptop.

<p>Aplicar el programa de promoción de los procesos de redacción que oriente la mediación de la escritura hacia la producción participativa de los estudiantes de quinto año, sección "C", de la Unidad Educativa "Creación San Diego Norte" guía impresa nº 1</p>	<p>Sesión Nº 1: Práctica de escritura para superar bloqueos.</p>	<p>Observación. Registro de observación.</p>	<p>15/11/2016.</p>	<p>Guía impresa Nº1, lápices, cuadernos...</p>
	<p>Sesión Nº 2: Práctica de escritura para alimentar ideas.</p>	<p>Observación. Registro de observación.</p>	<p>21/11/2016.</p>	<p>Guía impresa Nº2, lápices, cuadernos...</p>
	<p>Sesión Nº 3: Práctica de escritura para ordenar las ideas.</p>	<p>Observación. Registro de observación.</p>	<p>5/12/2016.</p>	<p>Guía impresa Nº3, lápices, cuadernos...</p>
	<p>Sesión Nº 4: Práctica de escritura para limpiar el texto.</p>	<p>Observación. Registro de observación.</p>	<p>9/12/2016.</p>	<p>Guía impresa Nº4, lápices, cuadernos...</p>
<p>Evaluar el desarrollo de los procesos de redacción generados por la aplicación del programa de promoción de la escritura en los estudiantes de quinto año, de la Unidad Educativa "Creación San Diego Norte"</p>	<p>Revisión de los portafolios para visualizar los procesos de redacción desarrollados por los estudiantes. Reflexiones sobre los portafolios y registros de observación (de la aplicación del programa) para generar conclusiones.</p>	<p>Observación. Registro de observación.</p>	<p>12/12/2016 – 17/01/2017.</p>	<p>Material bibliográfico. Registros de observación. Portafolios. Laptop.</p>

CAPÍTULO V

ABORDAJE CUALITATIVO DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se presenta el análisis de las sesiones de trabajo realizadas con los estudiantes de quinto año, sección “C” de la U.E. “Creación San Diego Norte”, el cual constituyen las acciones realizadas en el programa llevado a cabo para promover el desarrollo de los procesos de redacción. De esta manera, se presentan inicialmente los registros de observación, en donde se asientan los hechos tal como ocurrieron, ordenados de la siguiente forma: la sesión exploratoria o fase diagnóstica realizada por la docente investigadora, luego, la planificación de las actividades de escritura elaborada conjuntamente con los estudiantes a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico y por último, las cuatro sesiones de práctica escrita según la planificación acordada.

En virtud de ser una investigación cualitativa, el volumen de la información resulta muy amplio, por lo que se hizo necesario categorizarla para facilitar su análisis, y por otra parte, responder a los objetivos planteados. Por tanto, se presenta la síntesis de las categorizaciones sobre la base de los registros de observación, el cual consistió en la segmentación de elementos que resultaron relevantes y significativos en esta investigación. Finalmente, se concluye con las reflexiones finales orientadas en el análisis de la información presentada.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN Nº 1

Situación observada: sesión exploratoria.

Fecha: 24 de octubre de 2016.

Hora: 12:30 pm

Lugar: U. E. "Creación San Diego Norte"

Duración: 50 min.

Fuente: ZG

Observaciones: La docente asiste al aula por primera vez y realiza el diagnóstico.

Cuadro Nº 26: sesión exploratoria

Síntesis de la información	Categorías
<p>Se inicia la sesión con un saludo de la docente hacia los estudiantes, el cual es recíproco por parte de los estudiantes.</p>	Cortesía
<p>En el aula Nº 4, lugar de trabajo de 5º año, para el momento, aun sin sección asignada, es atendido el grupo por la docente investigadora, licenciada Z.G. quien ha ejercido la formación académica de los estudiantes en el turno de la tarde, en la institución, en los dos últimos años, del área de Lengua. Se informa a los estudiantes sobre la realización de una serie de actividades a partir este día, relacionadas con la escritura.</p>	Información general a los estudiantes
<p>La docente explica al grupo conformado por dieciocho jóvenes la finalidad que se persigue con el desarrollo de una serie de ejercicios que podrían realizarse en las próximas semanas, dependiendo de las inquietudes que ellos tuvieran.</p>	Información sobre actividades que dependen de los estudiantes
<p>Se entrega un cuestionario a cada estudiante con el fin de explorar las concepciones que ellos poseen acerca de la escritura. Se hace hincapié en la importancia de responder honestamente las preguntas, porque estas les permitirían seleccionar esas actividades</p>	Entrega de material impreso Diagnóstico

<p>asertivamente.</p> <p>Un estudiante comenta que no le gusta escribir. Un par de ellos respalda lo que él comenta. Otro grupo dice que sí les gusta pero dependiendo de lo que sea.</p> <p>Transcurrida media hora, los estudiantes comienzan a entregar el cuestionario. El estudiante que dijo que no le gustaba escribir entrega con la mayoría de las respuestas en blanco. La docente le explica la finalidad del instrumento y solicita que por favor lo responda. Sugiere que ella puede escribir por él si le dice las respuestas. Sin embargo, el estudiante toma de nuevo el cuestionario y lo responde por sí mismo.</p> <p>Una estudiante pregunta a la docente si está confirmado que ella les dé clase durante el año escolar. La docente responde: “supuestamente esta semana terminan de definir los horarios y nóminas de las secciones...aún no hay información concreta sobre eso pero he sugerido en una reunión mi deseo por tomar el grupo para trabajar con ustedes en el área de Lengua”. C.I. comenta: “profe hemos perdido mucho tiempo, ya va a ver que en lo que nos den los horarios los profesores nos van a acribillar con evaluaciones porque solamente nos queda un mes” Docente: “mes y medio... (risas)... les prometo que si les doy clase no los voy a acribillar”.</p> <p>Para terminar, la docente agradece a los estudiantes su colaboración. Les comenta que apenas tenga los resultados generales regresará al aula para compartir la información con ellos, y a partir de allí, decidir conjuntamente sobre las actividades de escritura en el área de lengua. Se despide e invita a todos para la próxima sesión.</p>	<p>El gusto por la escritura depende de ciertos factores</p> <p>Rechazo a la escritura</p> <p>Énfasis en la finalidad del instrumento</p> <p>Cortesía</p> <p>Incertidumbre por la organización escolar</p> <p>Agradecimiento y despedida</p> <p>Ratificación del compromiso escolar de todos</p> <p>Culmina la clase</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN Nº 2

Situación observada: Planificación de las actividades de escritura.

Fecha: 7 de noviembre de 2016.

Hora: 12:30 pm

Lugar: U. E. "Creación San Diego Norte"

Duración: 80 min.

Fuente: ZG

Observaciones: El viernes de la semana anterior, la docente guía entregó los horarios oficiales de los estudiantes, se asignó el grupo como la sección "C" y a la docente investigadora le correspondía asumir la asignatura en el área de lengua.

Cuadro Nº 27: Planificación de las actividades de escritura

Eventos	Categorías
La docente investigadora llega al salón de clase, saluda y solicita a los estudiantes que están de pie tomar asiento. Se observa que algunos alumnos están almorzando dentro del aula, y poco a poco comienzan a incorporarse otros al salón. Mientras terminan de almorzar, pasa la asistencia.	Cortesía Organización del grupo Control de asistencia
Una vez que terminan de almorzar la docente inicia la clase con la presentación de un cuento, escrito por Claudio Nazoa. Comenta que le parece muy interesante porque combina varios elementos en una misma obra a pesar de ser un texto, aparentemente, bastante sencillo. Les habla del autor, y les comenta que no solo es un escritor, sino que también es humorista y chef.	Actividad para despertar interés
Les muestra el libro, les hace preguntas relacionadas de lo que aprecian superficialmente en el texto antes de iniciar la lectura, analizan las imágenes, el título, hacen inferencias... La docente destaca el talento del autor para combinar sus dos pasiones: la cocina y la escritura.	Activación de conocimientos previos
Se inicia la lectura. El texto genera risas y cuando la profesora había compartido algunas páginas detiene la lectura para dar inicio al tema del día. Varios estudiantes solicitan que lo	Interés por la lectura

<p>termine porque les parece bonito y es gracioso.</p> <p>La docente pregunta si alguien desea continuar la lectura o si prefieren que lo termine ella. Una estudiante levanta la mano y se ofrece voluntariamente para terminarlo. En general, prestan atención a la lectura, algunos hacen comentarios relacionados al libro y se ríen. Al terminar la lectura, se escucha en coro a los estudiantes: --aaahhh... en muestra de agrado por la lectura.</p> <p>Junto al grupo se precisan las partes relevantes del texto leído y del autor, entre ellas destacan que, en ese caso, el escritor escribe sobre temas que lo apasionan, y conoce muy bien las estructuras textuales que necesita para poder hacerlo.</p> <p>La docente comienza a elaborar un esquema en el pizarrón sobre los procesos de redacción, y a medida que lo realiza, se vale de los aspectos destacados en la lectura por el grupo para explicarlo. Ejemplifica cada uno de los niveles: conocimiento, destrezas y actitudes, con enlaces a la lectura y junto a los estudiantes precisa la influencia de este último sobre los otros dos. Cuando explica la fase sobre destrezas muestra un borrador elaborado por ella y ejemplifica sobre eso. La orientadora llega al aula y pregunta por un estudiante con la finalidad de darle una información. Sin embargo, el alumno que buscaba no era de la clase y la docente le indica que pertenece a cuarto año.</p> <p>Con esta relación, la docente muestra la síntesis de los resultados generales del cuestionario aplicado en el encuentro anterior, en donde se resaltan los tres niveles presentes en los procesos de redacción con colores diferentes.</p>	<p>Participación voluntaria</p> <p>Conversación sobre la lectura, la escritura e intereses del autor</p> <p>Enlace de la lectura con el tema de la escritura</p> <p>Docente ejemplifica con su borrador</p> <p>Interrupción de la clase</p> <p>Enlace del tema de la escritura con los resultados del diagnóstico</p>
--	---

<p>Observan que el color predominante corresponde a las actitudes, lee los resultados, y pregunta al grupo si estaban de acuerdo con esa fotografía (metafóricamente) o si consideraban que le faltaba algo.</p> <p>Algunos alumnos hacen comentarios al respecto, pero hablan varios a la vez y no se comprende lo que dicen... La docente modera las intervenciones y entre las respuestas dadas se tiene: M.M: “yo pensé que a mí no me gustaba escribir... pero sí, sí me gusta... pero solo cuando el tema me llama la atención... no soy tan bruta”... (risas) Los compañeros se ríen. Docente Z.G: “eso no tiene que ver con ser bruto... ¿con qué crees que tenga que ver?” C.I: “es igual que con leer, a mí no me gusta leer pero si me interesa lo leo... no nos gusta lo que no nos interesa” M.M: “lo que pasa es que si uno escribe sobre lo que le gusta entonces a todo el mundo le gusta escribir... si lo vemos así, lo que cambiaría del resultado es que a todos nos gusta escribir, porque yo había puesto en el cuestionario que a mí no me gustaba escribir”. Docente Z.G: “¿están de acuerdo con eso?” pregunta al grupo. Los estudiantes responden afirmativamente.</p> <p>Docente y estudiantes conversan de temas sobre los que desearían escribir. Establecen pautas para realizarlas y asumen compromisos en relación a sus responsabilidades. Los estudiantes escribirían sobre el tema que prefirieran, responsabilizándose de la calidad de sus textos, y la docente investigadora asumiría el papel de asesora, aconsejando a los aprendices - autores y facilitándoles técnicas para que pudieran mejorar sus textos.</p> <p>Acuerdan las pautas de evaluación a través de un portafolio, donde registrarían el protocolo completo de sus prácticas de escritura y</p>	<p>Relevancia de la actitud en los resultados</p> <p>Conclusiones grupales complementan el resultado.</p> <p>Negociación de la actividad de aula</p>
---	--

<p>determinan el número de sesiones de trabajo (5) en consideración al tiempo que quedaba del lapso (6 semanas).</p> <p>La docente solicita que se ubiquen en pareja, les entrega una guía, y les facilita la primera técnica para desarrollar sus procesos de redacción, que consistió en explorar el problema retórico, y fijar las pautas sobre lo que deseaban hacer. Explica la importancia de fijar un norte cuando decidían escribir y les da 15 minutos para realizar la primera práctica escrita. Solicita que recuerden colocarle fecha.</p> <p>Trascurrido el tiempo, la docente solicita que dos estudiantes espontáneamente compartan su actividad. Entre las intervenciones se tiene: M.R. “Profe yo soy entrenador en un gimnasio y me gustaría escribir sobre lo que yo sé para aconsejar a las personas que a veces se desaniman cuando hacen ejercicios”... y comparte el ejercicio realizado. P.D. “yo quiero escribir una historia de la vida real”. Y lee su práctica escrita.</p> <p>La docente los anima en sus propuestas, y les sugiere bibliografías para tomarlas como referencias o modelos, entre ellas el Diario de Ana Frank, y los consejos de Sascha Fitness. La docente solicita las actividades escritas realizadas, para leerlas y tener una idea de lo que iban a hacer. Algunos muestran inquietud sobre eso porque piensan que será una corrección y saben que tienen errores de ortografía. Explica que no va a corregirlas en ese sentido. De momento, solo verificaría la información para poder realizar las próximas prácticas de escritura sobre la base de lo que ellos necesitaran, porque de hecho las regresaría en la próxima clase. A la 1:50pm llega el docente de la siguiente clase. La docente investigadora recoge los ejercicios y se despide.</p>	<p>Acuerdos en pautas de evaluación</p> <p>Organización del grupo por parejas</p> <p>Entrega de material</p> <p>Registro de la fecha en ejercicios</p> <p>Participación voluntaria de los estudiantes</p> <p>Sugerencia de bibliografías en relación a sus temas de interés</p> <p>Inquietud por la corrección</p> <p>Aclaratoria sobre la revisión</p> <p>Culmina la clase</p>
---	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN Nº 3

Situación observada: Mediación de estrategias para desarrollar los procesos de redacción. Primera fase: para superar bloqueos.

Fecha: 15 de noviembre de 2016.

Hora: 1:10 pm

Lugar: U. E. "Creación San Diego Norte"

Duración: 80 min.

Fuente: ZG

Observaciones: Se intercambia la hora de clase con la profesora de inglés para superar la interrupción referida al horario del programa de alimentación escolar.

Cuadro Nº 28: Mediación de estrategias, sesión Nº 1

Eventos	Categorías
La docente llega al salón, saluda a los estudiantes y pasa la asistencia. Solicita a los estudiantes que se sienten en pareja, y una vez organizados, entrega los ejercicios realizados en la sesión anterior y facilita el material de apoyo.	Cortesía Organización del grupo Entrega de actividades realizadas en clase anterior
Un estudiante comenta que el suyo no está corregido. La docente explica que los ha leído todos y ha tomado nota, pero no ha realizado ninguna observación sobre alguno porque está respetando las pautas que acordaron en la clase pasada. Les recuerda que para efectos de evaluación estarían centrados inicialmente en el proceso, del cual llevaría un registro personal sobre ellos. Al final, antes de entregar el portafolio, tendrían el espacio para limpiar el texto y garantizar la calidad del producto.	Inquietud por la corrección Aclaratoria sobre los acuerdos de revisión La revisión se centra en el proceso
Explica que el material consta de una variedad de poemas, que leerán como actividad de apertura, y de unas estrategias de redacción importantes para superar bloqueos, que pueden ayudar cuando no saben por dónde empezar. Explica que los poemas son expresiones de varios autores con diferentes estilos. Uno de Ruben Darío,	Explicación general del material impreso Ejemplos de diversos estilos en el material de apoyo

<p>llamado: Los Motivos del Lobo; uno de Mario Benedetti, llamado: Hagamos un trato; y el otro de Charles Baudelaire, llamado: Destrucción.</p> <p>Realiza preguntas a los estudiantes sobre lo que ellos piensan que sugieren cada uno de los títulos y se generan algunas intervenciones. Luego de leer cada poema lo comentan. El poema de Charle Baudelaire les genera risa. Hacen referencia a las emociones que posiblemente gestaron los poemas.</p> <p>Una vez culminada la actividad de apertura, la docente los invita a revisar diversos estilos de textos para que estos puedan ayudarles a conseguir su propio estilo y tal vez, leyendo uno de ellos pudieran surgir algunas ideas.</p> <p>También, sugiere que existen algunas estrategias de redacción para ayudarles a buscar ideas, y entonces, les pide revisar, junto a ella, el material que dispuso para la clase. Voluntariamente, un estudiante inicia la lectura en voz alta, y a medida que avanzan se van turnando.</p> <p>La docente explica con ejemplos y muestra en la práctica (experimentando ella el ejercicio ante la clase) cómo funciona cada estrategia. Una vez abordados todas las estrategias de la guía la docente concede 15 minutos a los estudiantes para que escojan una, con la que más se identifiquen, y la pongan en práctica, que les permita favorecer la temática que se hayan planteado.</p> <p>Una vez culminado el tiempo, la docente se desplaza por el salón y chequea que todos hayan realizado su práctica escrita, y con la aprobación de los estudiantes, voluntariamente, muestra algunos ejercicios a</p>	<p>Activación de conocimientos previos</p> <p>Promoción de la escritura a partir de la lectura</p> <p>Promoción de estrategias de redacción</p> <p>Explicación y ejemplificación del contenido</p> <p>Aprendices-autores practican las estrategias</p> <p>Desplazamiento del docente</p> <p>Socialización de las</p>
---	--

<p>la clase. Uno de los ejercicios que la profesora expone tiene muchas ideas plasmadas e incluso pequeños dibujos. M.M. comenta: “Naguará, eso no fue una tormenta, eso es tremendo palo de agua”... (muestra la suya) “la mía apenas fue una pequeña lluvia”. (risas)</p> <p>La docente comenta que ninguna de las estrategias realizadas son rígidas, que pueden agregarle información cada vez que lo deseen, que lo importante era registrar las ideas cada vez que se les ocurriera algo. Entonces alienta a M. M. para que siga alimentando su torbellino de ideas.</p> <p>R.E. se acerca a la docente y muestra lo que hizo (escritura libre), porque no se sentía cómoda con el torbellino de ideas. La docente explica que era normal si de pronto se sentían cómodos con algunas estrategias pero con otras no, ya que el uso de esas herramientas dependía mucho del estilo de cada escritor, y aclara que no era obligatorio usarlas todas. Que sólo utilizarían aquellas que ellos consideraran que podían facilitarles el trabajo. Los estudiantes asienten y algunos manifiestan que entienden.</p> <p>La docente comenta, que en el diagnóstico algunos expresaron que solían utilizar la escritura libre. Explica que para efectos de superar bloqueos es una buena herramienta pero después, era importante revisar las ideas para poder organizarlas. Explica que para organizar esas ideas habían otras estrategias las cuales verían en la próxima clase.</p> <p>R.E. expresa: “con esta estrategia me siento más cómoda porque la del Torbellino la confunde, me parece muy desordenada”. La</p>	<p>prácticas escritas</p> <p>Estudiante compara su trabajo con el de su compañera</p> <p>Aclaratoria sobre uso de las estrategias</p> <p>Motivación a estudiante</p> <p>Preferencia ante estrategias</p> <p>Las estrategias dependen del estilo de cada aprendiz- autor</p> <p>Comentario sobre la escritura libre relevante en resultados del diagnóstico</p> <p>Importancia de estrategia y del siguiente paso: organizar.</p> <p>Aclaratoria sobre la</p>
--	--

<p>docente Z.G. explica: “para efectos de desbloquear ideas están bien cualquiera de las estrategias que deseen utilizar. En esta fase no presten atención a si están ordenadas o no esas ideas, ni a los errores ortográficos ni a nada que tenga que ver con la forma, ya que después tendrán el tiempo de revisarlas y tomar, como si de una tienda se tratara los productos que les agraden y dejar los que no les sirvan. Incluso, es algo que puede pasar hasta con la escritura libre, que aparentemente se ve más organizada por el aspecto de prosa que tiene, pero que si la revisan también requiere el mismo proceso de selección, para después reescribir”.</p> <p>Otro estudiante, A.L., se anima a mostrar su mapa de ideas. Sin embargo, la docente aprecia que para ser una técnica de superar bloqueos está bastante ordenado. Lo felicita y comenta que en la próxima clase volverán a retomar los mapas pero con una idea más parecida a lo que él hizo, es decir, jerarquizando la información.</p> <p>En torno a esas ideas, la docente sugiere además al grupo la posibilidad de escribir un diario personal o anecdótico, y les explica que aunque no sea de especial aporte al tema que se han propuesto realizar, les permitirá practicar, y tal vez, en un momento dado, pudiera convertirse en una fuente de ideas que pudieran utilizar cuando las requieran. Para terminar, leen la reflexión al final de la guía y solicita a un estudiante que comente la cita. A.L. comenta: “son técnicas para escribir y podemos usarlas según el estilo o necesidad que tengamos...”. La docente le agradece por su intervención, suena el timbre del receso, se despide, y algunos salen corriendo.</p>	<p>importancia del proceso de escritura</p> <p>Aclaratoria sobre importancia de organizar las ideas luego de superar bloqueos</p> <p>Motivación</p> <p>Creación de expectativas sobre contenido de próxima clase</p> <p>Sugerencias para mejorar y practicar la escritura</p> <p>Reflexión final por parte de un estudiante</p> <p>Agradecimiento y despedida</p> <p>Culmina la clase</p>
---	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN Nº 4

Situación observada: Mediación de estrategias para desarrollar los procesos de redacción. Segunda fase: para alimentar ideas.

Fecha: 21 de noviembre de 2016.

Hora: 12:30 pm

Lugar: U. E. "Creación San Diego Norte"

Duración: 80 min.

Fuente: ZG

Cuadro Nº 29: Mediación de estrategias, sesión Nº 2

Eventos	Categorías
<p>La docente llega al salón, saluda a los estudiantes y pasa la asistencia mientras están almorzando.</p> <p>Solicita a los estudiantes que se sienten en pareja, y una vez organizados, facilita el material de apoyo. La docente les recuerda que es importante archivar cada una de las prácticas de escritura realizadas en clase, dentro del portafolio, así como también, cualquier actividad escrita alterna que hayan realizado en otro momento y contribuya a nutrir sus producciones escritas.</p> <p>Explica que el material impreso consta de un cuento, como actividad de apertura, y de unas estrategias de redacción para alimentar esas ideas que ellos generaron en la clase anterior, con las estrategias para superar bloqueos.</p> <p>La docente realiza preguntas sobre la apariencia del cuento, el título e imágenes. Se generan intervenciones con inferencias al respecto. Explica el contexto histórico que posiblemente motivó la redacción del cuento y comenta sobre la oportunidad que ellos también tenían de reflejar vivencias personales en sus producciones escritas dentro de la sociedad en la que se desenvolvían.</p>	<p style="text-align: center;">Cortesía</p> <p style="text-align: center;">Control de asistencia</p> <p style="text-align: center;">Organización del grupo</p> <p style="text-align: center;">Entrega de material impreso</p> <p style="text-align: center;">Recordatorio sobre pautas de evaluación</p> <p style="text-align: center;">Explicación del material impreso</p> <p style="text-align: center;">Enlace del aprendizaje con clase anterior</p> <p style="text-align: center;">Activación de conocimientos previos</p> <p style="text-align: center;">Promoción de la escritura a partir de la lectura</p>

<p>Se lee el cuento, y mientras lo hacen realizan pausas para comentar y parafrasear, hacen inferencias, se ríen. Al final de la lectura se realizan algunos comentarios, entre ellos: H.E. “lo que más me gustó fue la manera de transformar una realidad tan triste como la dictadura en algo gracioso”. M.M. “el cuento fue chévere... fue muy gracioso”... A.L. “el niño fue vivo porque no delató a sus padres, y al final, mostró estar de parte de sus padres en contra de la dictadura”... La docente hace énfasis nuevamente, en la posibilidad que ellos también poseen de expresar sus vivencias a través de sus producciones escritas.</p> <p>La profesora, solicita a los estudiantes que se ubiquen en la guía donde aparecen las Estrategias de Redacción para Alimentar Ideas y explica la importancia de conocerlas, independientemente de que las usen todas o solo algunas. Voluntariamente, los estudiantes leen las técnicas planteadas en la guía, y en esa medida, la docente explica y complementa con otros ejemplos tomados del mismo contexto escolar. Además, experimenta con ellos los ejercicios ante la clase.</p> <p>L.R. pregunta: “¿Profesora, para poder escribir el texto que nosotros vayamos a hacer tenemos que aplicar todas estas estrategias” La docente dirige la misma pregunta al grupo para que responda un compañero. H.E. “son varias estrategias pero tú sólo vas a utilizar aquellas con las que te sientas cómoda o que te sirvan según el tema que tú quieras escribir. No es necesario usarlas todas”. La docente hace énfasis en la respuesta de la estudiante y les recuerda nuevamente la importancia de archivar en el portafolio todo aquello que hayan realizado</p>	<p>Estrategias de lectura</p> <p>Interés por la lectura</p> <p>Énfasis en la promoción de la escritura a partir de la lectura</p> <p>Explicación general sobre el contenido</p> <p>Participación voluntaria del grupo</p> <p>Explicación y ejemplificación del contenido</p> <p>Explicación y aclaratoria sobre las estrategias</p> <p>Importancia de archivar las</p>
--	--

<p>durante el proceso de redacción en la temática planteada por ellos mismos. Destaca, que las faltas (de ortografía, coherencia, entre otras) cometidas durante el proceso no serían sancionadas en la calificación porque era precisamente eso lo que les permitiría reflexionar sobre el producto final.</p>	<p>prácticas escritas</p> <p>Aclaratoria sobre la corrección</p>
<p>La docente aborda a un estudiante porque lo ve sonriente, e inquieto, moviendo los dedos sobre su mesa, como si estuviese contento, algo distraído pero a la vez dentro de la clase...J.R. comenta “sí, en general, la clase ha sido muy productiva para mí y estoy esperando que usted termine para ponerme a escribir y no se me vayan las ideas... es como si me fuesen encendido varios bombillos”. La docente explica la última estrategia del día y lo anima a escribir.</p>	<p>Estudiante motivado</p> <p>Estímulo a la motivación</p>
<p>La docente concede al grupo 15 minutos de la clase para que escojan una de esas herramientas y la pongan en práctica. Con el fin facilitar sus producciones escritas, sugiere que desarrollen esas ideas a partir de los ejercicios realizados en las clases anteriores.</p>	<p>Aprendices – autores practican las estrategias</p> <p>Enlace de la práctica con las actividades anteriores</p>
<p>Algunos estudiantes, se acercan a la docente y comentan: C.Y. “¿profe, nosotros podríamos hacer esos ejercicios en la casa? particularmente no puedo escribir cosas así cuando hay mucha gente. Necesito estar sola”. P.D. “Hay mucho ruido... Uno no se concentra”. La docente acepta la solicitud pero las invita a poner en práctica al menos una de las estrategias vistas durante la clase y les recuerda archivar lo que hayan realizado en el portafolio.</p>	<p>Preferencias para escribir</p> <p>Contaminación sónica en el recinto escolar</p> <p>Invitación a mantener compromisos acordados</p>
<p>Mientras los estudiantes realizan la práctica escrita la docente conversa con los estudiantes, que no están realizando la</p>	<p>Control de la clase</p>

<p>práctica, sobre lo que ellas deseaban escribir. Transcurrido el tiempo de la práctica, dos estudiantes comparten voluntariamente sus ejercicios. Leen en voz alta los ejercicios, y comentan brevemente las estrategias utilizadas porque queda poco tiempo de la clase. Llega el profesor del siguiente bloque de hora. Finaliza el tiempo de la clase y la docente se despide hasta la próxima clase.</p>	<p>Socialización de las producciones escritas</p> <p>Culmina la clase</p>
--	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN Nº 5

Situación observada: Mediación de estrategias para desarrollar los procesos de redacción. Tercera fase: para ordenar ideas.

Fecha: 5 de diciembre de 2016.

Hora: 12:30 pm

Lugar: U. E. "Creación San Diego Norte"

Duración: 80 min.

Fuente: ZG

Cuadro Nº 30: Mediación de estrategias, sesión Nº 3

Eventos	Categorías
<p>La docente ingresa al aula, saluda a los estudiantes, y conversan sobre las inundaciones ocurridas la semana pasada en el municipio. Dos estudiantes manifiestan que sus casas se inundaron. Los demás comentaron que presenciaron las inundaciones básicamente, en las calles pero que en general, habían estado bien. Un estudiante dice que el liceo también se había inundado, que por eso habían suspendido las clases. La docente confirma su intervención y se solidariza con los estudiantes.</p>	<p>Cortesía</p> <p>Empatía por el entorno estudiantil</p> <p>Infraestructura escolar no apta</p>
<p>Luego de conversar sobre la situación, pasa la asistencia y solicita a los estudiantes sentarse en pareja para comenzar la clase, ya que facilitaría unas guías necesarias para su desarrollo. Se facilita el material de apoyo y antes de abordar el tema, la docente pregunta</p>	<p>Control de asistencia</p> <p>Organización del grupo</p> <p>Distribución de material impreso</p>

<p>qué habían hecho en la clase pasada. Un estudiante responde que hablaron sobre estrategias para alimentar ideas y las pusieron en práctica para sus producciones escritas. La docente comenta que precisamente la clase del día consistía en ordenar esas ideas.</p> <p>Explica que la rutina de la clase sería diferente, comenzarían revisando la guía y al final tendrían la lectura del día, porque este cambio tenía un propósito relacionado con la temática presentada en la guía.</p> <p>Algunas de las estrategias se explican tomando como punto de partida las prácticas escritas desarrolladas en clases anteriores por los estudiantes. De manera que, se utiliza la clase para organizar las ideas de algunos de sus discursos, a manera de ejemplificación.</p> <p>La profesora anima a los estudiantes a comenzar la lectura de la guía voluntariamente en voz alta. Un estudiante se ofrece a comenzar. Lee la primera estrategia con su respectivo ejemplo y la docente hace referencia a la clase anterior, porque tuvo un caso semejante con una de las compañeras del grupo que le sirvió utilizar la numeración decimal para ordenar su discurso. Después de utilizar la escritura libre en su producción escrita, encontró fácil ordenar sus ideas a través de una lista numerada, porque además le permitió percibir que había unos vacíos, muy importantes de solventar. La docente utiliza esta experiencia para explicar la importancia que tiene el hecho de organizar el discurso, ya sea con esta estrategia o con las siguientes que se presentarían a continuación.</p>	<p>Recapitulación de sesión anterior</p> <p>Finalidad de la sesión de trabajo</p> <p>Cambio de rutina</p> <p>Explicación con situaciones escolares reales</p> <p>Ejemplificación con situaciones escolares reales</p> <p>Participación voluntaria en la clase</p> <p>Enlace del aprendizaje con clase anterior</p> <p>Demostración de estrategias con situaciones escolares reales</p>
--	--

<p>En la siguiente estrategia la docente explica diferencias entre los mapas planteados en la clase anterior, y los planteados en esta, ya que en la primera funcionaban para vaciar la información que hay en el cerebro y en la segunda, esa información debía ubicarse por orden jerárquico. La docente destaca que ese mismo orden jerárquico debía presentarse en la redacción del texto, para poder expresar la información de manera eficaz y alcanzar los objetivos planteados.</p> <p>Luego de explicar otra estrategia con su respectivo ejemplo, la docente repasa brevemente con los estudiantes sobre las diversas estructuras textuales según el tipo de texto. El repaso lo realiza basándose en los conocimientos previos de los mismos estudiantes. La profesora solicita que alguien mencione cuál es la estructura de un texto narrativo, y varios responden: inicio, desarrollo, nudo, desenlace, luego pregunta por la estructura de un texto argumentativo, y así sucesivamente... Leen la lectura que estaba pendiente, analizan la estructura del texto y constatan por sí mismos que se trataba de un texto argumentativo.</p> <p>P.J. comenta que para desarrollar las ideas de su discurso le ayudó mucho seguir la técnica de LMIE, pero luego estaba un poco confundida porque también quería argumentar algo después de presentar la información, y dar instrucciones o sugerencias a los interesados en el tema de la danza nacionalista. La docente les recuerda el texto leído, en clases anteriores, de Claudio Nazoa que combinaba tres tipologías textuales diferentes y solicita al grupo que aporte sugerencias a la compañera.</p> <p>A.L sugiere a su compañera organizar esas</p>	<p>Aclaratoria sobre estrategias semejantes</p> <p>Relevancia en la explicación</p> <p>Repaso a partir de conocimientos previos</p> <p>Lectura de un texto para desarrollar procesos cognitivos</p> <p>Manifestación de dudas</p> <p>Enlace del aprendizaje con clase anterior</p>
--	--

<p>ideas a través de un esquema o mapa, y de toda la información que tuviera pensara en lo que más deseaba destacar. A partir de esa jerarquía planteada, dependiendo de lo que quería lograr, desarrollara el discurso.</p>	<p>Planteamientos del grupo para solucionar dudas</p>
<p>Una vez abordadas todas las estrategias la docente explica que ya estaban listos para redactar el borrador de sus discursos. Recuerda la importancia de hacerlo tomando en cuenta la jerarquización que hayan realizado de las ideas. Los estudiantes se comprometen a traer sus borradores para la próxima clase, con la intención de aplicar las últimas estrategias, que consistirían en limpiar el texto. Por tanto, era fundamental traerlos para poder desarrollar de manera efectiva la próxima clase.</p>	<p>Destrezas aptas para desarrollar borradores</p> <p>Aclaratoria sobre uso de estrategias</p> <p>Compromisos escolares asumidos</p>
<p>Finaliza el tiempo de la clase, y la docente se despide de los estudiantes.</p>	<p>Culmina la clase</p>

REGISTRO DE OBSERVACIÓN Nº 6

Situación observada: Mediación de estrategias para desarrollar los procesos de redacción. Última fase: para limpiar el texto.

Fecha: 9 de diciembre de 2016.

Hora: 1: 50 pm

Lugar: U. E. "Creación San Diego Norte"

Duración: 80 min.

Fuente: ZG

Cuadro Nº 31: Mediación de estrategias, sesión Nº 4

Eventos	Categorías
<p>La docente llega al aula, saluda a los estudiantes y pasa la asistencia. Se dirige a los estudiantes para indicar que después de que todos terminaran de almorzar darían inicio a la clase. Mientras, se colocaran en</p>	<p>Cortesía</p> <p>Control de asistencia</p> <p>Instrucciones para organizar</p>

<p>pareja para facilitar las guías correspondientes a la clase. Los estudiantes entran y salen del aula con bandejas de comida.</p> <p>Algunos estudiantes manifiestan que tienen casi listos sus portafolios, otros comentan que aún les falta pero que los tendrán listos para la próxima clase. La docente los felicita, comenta que precisamente la práctica programada consistía finalmente en pulir sus producciones escritas para poder entregarlas y les recuerda las pautas acordadas. Una vez que todos terminan de almorzar la profesora comienza la clase con un ejercicio visual, el cual solicita a los estudiantes apreciarlo al principio de la guía. Les pregunta cuál texto preferirían leer entre las cuatro propuestas visuales. Casi al unísono los estudiantes responden la opción B, exceptuando un estudiante que responde la opción C. La docente solicita que expliquen por qué escogieron la opción B y la opción C. N.H. “En la opción B se ve una mejor distribución que no cansa la vista, el texto A uno lo ve y da flojera leerlo y el texto D también... pero no estoy seguro del texto C”. La docente pregunta al estudiante que escogió el texto C por qué le parece que es el más adecuado. G.C. “Es que parece más fácil de leer. Es como más cortico”... Varios estudiantes se ríen y M.M. comenta: “ah, pero es que eres flojo”... y se ríen. La docente solicita que realicen las intervenciones con respeto a sus compañeros. H.E. levanta la mano y comenta: “No estoy de acuerdo con el C porque no parece un texto, sino que parece más bien una lista de cosas, creo que no es un texto”. La docente pregunta al resto del grupo si están de acuerdo con eso. El grupo manifiesta que sí está de acuerdo y que definitivamente el texto B es el más</p>	<p>el grupo</p> <p>Almuerzo perturba hora académica</p> <p>Preparación de portafolios</p> <p>Actividad para captar interés</p> <p>Cambio de rutina</p> <p>Participación voluntaria en las intervenciones</p> <p>Estudiantes justifican sus respuestas</p> <p>Indagación del docente ante respuestas</p> <p>Sentido del humor grupal</p> <p>Conclusión grupal sobre actividad</p>
--	--

<p>presentable visualmente.</p> <p>La docente toma uno de los portafolios y le pide permiso al estudiante al cual pertenece la carpeta para mostrar algunos ejemplos relacionados a lo que acaban de ver en el ejercicio. Extrae de la carpeta un texto y se lo muestra a los estudiantes. Les pregunta a cuál texto del ejercicio se parece esa actividad. Ellos responden al unísono que se parece al texto A. G.C.: “se parece al A pero peor. (Risas) porque toda la página es un solo párrafo. La docente explica que para efectos de realizar un ejercicio, escribir un borrador, o aplicar una de las estrategias de redacción el texto está bien, pero para efectos de presentación, obviamente, la distribución espacial es algo que necesariamente se tendría que modificar. Extrae otro texto del portafolio y les pregunta a cuál opción del ejercicio que aparece en la guía se asemeja. Los estudiantes responden que este segundo texto se parece a la opción B. La docente comenta: “Así como han podido observar, ambos textos pertenecen al mismo autor y tratan el mismo tema, pero la diferencia con respecto al primero, evidentemente, muestra que ha pasado por un primer filtro de revisión, en el que al menos, se ha hecho un intento por mejorar la apariencia visual”. Como no lo hemos leído no podemos decir si la ortografía está bien o haya algo que mejorar en la redacción, pero, la primera impresión que ya es bastante importante nos muestra un texto totalmente aceptable. Felicita al estudiante por su portafolio y las evidencias de su trabajo. El estudiante le agradece, sonrío y se muestra satisfecho.</p> <p>La docente hace referencia al ejercicio visual y al portafolio del estudiante, y comenta que una de las maneras de limpiar el texto, para</p>	<p>Respeto a los estudiantes</p> <p>Ejemplificación con situaciones escolares reales</p> <p>Explicación con situaciones escolares reales</p> <p>Presentación de modelos a seguir con situaciones escolares reales</p> <p>Reflexión sobre los procesos de redacción con situaciones escolares reales</p> <p>Motivación a estudiante</p>
--	--

<p>efectos de la entrega final se relaciona al tratamiento que se da a los párrafos. Menciona la noción de textos abordada en la clase anterior, en donde se compara el mismo con una muñeca rusa (matrioska) y solicita al grupo que alguien recuerde a todos de qué se trataba ese ejemplo. A.L. levanta la mano y explica: “El ejemplo decía que un texto debe estar ordenado por una serie de apartados o capítulos, si es muy largo, esos capítulos ordenados por párrafos y los párrafos formados por oraciones”.</p> <p>La docente agradece la intervención y comenta que existen algunos criterios importantes que deben tomarse en cuenta en la organización de las ideas, ya mencionados en la clase anterior, y por ende en la presentación de esos párrafos. Este comentario le permite referirse al contenido de la guía en donde presenta esos criterios y solicita a los estudiantes abordar la lectura de forma voluntaria para ir explicando progresivamente el tema.</p> <p>Revisan el primer aspecto relacionado a la función externa y visualizan nuevamente, el segundo texto tomado del portafolio. La docente pregunta al grupo qué pueden inferir del texto luego de leer acerca de la función externa del párrafo. M.R. “Es posible que el primer párrafo sea introductorio, el segundo desarrolla las ideas y el tercero, las concluye”. La docente comenta, que dependiendo el tipo de texto se presentará la estructura del mismo, pero que en líneas generales, eso aplica en casi todas las tipologías.</p> <p>El autor del texto N.H. comenta: “Profe, eso fue lo que yo consideré cuando estaba organizando las ideas, de acuerdo a las sugerencias que usted me había dado, pero</p>	<p>Enlace del aprendizaje con clase anterior</p> <p>Intervención voluntaria para recapitular</p> <p>Estímulo a la motivación</p> <p>Enlace del aprendizaje con clase anterior</p> <p>Explicación progresiva del tema</p> <p>Ejemplificación práctica de la teoría</p> <p>Aclaratoria en la escritura</p>
--	--

<p>le comenta que de todas maneras, si luego de hacerlo, le parece innecesario porque tal vez se sobreentiende lo planteado, no había ningún problema en modificar porque eso era parte del proceso.</p>	<p>Sugerencias de escritura</p>
<p>Suena el timbre del receso, se interrumpe la clase y los estudiantes salen del aula. El bloque de hora se interrumpe con un receso de 15 minutos y luego el grupo regresa al aula.</p>	<p>Interrupción por receso</p>
<p>Termina el receso, y cuando la docente llega al salón encuentra que hay una reunión con otra sección, en donde están discutiendo sobre algo. Los estudiantes discuten sobre asuntos relacionados a la promoción de 5to año. La docente ingresa al aula y solicita a la otra sección desalojar el espacio para poder continuar la clase. Tardan como 15 minutos en salir, mientras, continúan discutiendo. Llega la coordinadora pedagógica, les llama la atención y los insta a salir.</p>	<p>Interrupción por reunión de estudiantes</p>
<p>La docente comenta que los ve muy tensos, muy enojados. Un estudiante explica que están molestos con la otra sección porque tomaron decisiones respecto al uso del uniforme de la promoción sin consultarles. La docente saca un libro pequeño de su cartera y les solicita que antes de continuar la clase le gustaría leer ese cuento para bajar un poco los ánimos. El nombre del cuento es el de la Avispa Ahogada, y pide al grupo que piensen por un momento en una avispa, e imaginaran cómo sería la personalidad de ella si tomara el aspecto de un humano. Una joven comenta: ---Odiosa, brava... ¡mala sangre! ... Un estudiante comenta: ---Esa es Daniela, es la que más pelea... Risas... La docente comenta que le da gusto que ya hayan comenzado a reírse e inicia la lectura del</p>	<p>Ambiente tenso por desacuerdos entre estudiantes</p> <p>Lectura de un cuento para amenizar el ambiente</p> <p>Activación de conocimientos previos</p> <p>Sentido del humor</p>

<p>cuento. A medida que lee muestra las imágenes del texto y los estudiantes hacen comentarios de forma dispersa, que no se escuchan bien, en donde también se ríen. La docente solicita hacer un poco más de silencio para poder captar el mensaje del cuento y hace una pausa hasta que todos estén en total silencio. Termina la lectura del texto, y les pregunta: ---¿De qué manera podríamos aplicar este mensaje a lo que pasó en la reunión que tuvieron durante el receso?. Un estudiante dice: ---Hay que calmarse para poder ver la solución. Otra estudiante comenta: ---Está bueno el cuento.</p>	<p>Conclusión grupal sobre actividad</p>
<p>La docente les comenta que casualmente trajo ese texto para hablar sobre la Arquitectura de la Frase, ya que le parecía un texto con frases bastante sencillas pero totalmente ideales para lograr su objetivo.</p>	<p>Promoción de la escritura a partir de la lectura</p>
<p>La docente comenta que el otro también tenía dibujos pero que las suprimió en su mayoría para ahorrar gastos de impresión. Se ríen. Verifican en el cuento la extensión de las oraciones que oscila entre 15 y 20 palabras. Verifican también, en el texto argumentativo leído. Explica que así como todas las estrategias aportadas, esta tampoco era una regla rígida y que caer en el estrés de contar las palabras de cada oración podría resultar frustrante. Sin embargo, era algo muy interesante para tomar en cuenta si se deseaba expresar un mensaje de forma eficaz. Por lo que sugiere revisar aquellas oraciones que pasen de dos o tres líneas, ya que es aproximadamente el límite que recomiendan los psicolingüistas.</p>	<p>Ejemplificación con modelos de escritura</p>
<p>M.M. comenta: “No está nada fácil escribir... ¡son muchas cosas!... La docente comenta: “efectivamente, escribir tiende a ser mucho más complejo que la expresión oral, porque al</p>	<p>Aclaratoria sobre estrategias</p> <p>Visión compleja sobre la escritura</p> <p>Explicaciones sobre la</p>

<p>hablar es posible ayudarse con los gestos y a veces, hasta por el contexto. Sin embargo, tienes una serie de técnicas que pueden ayudarte a terminar tu producción escrita"... H.E. comenta: "yo me imagino que es algo así como cuando uno aprende a manejar un carro sincrónico... profe, usted ¿sabe manejar?" Docente: "no, no sé"... H.E. continúa: "son muchas cosas, hay que estar pendiente de muchas cosas, pero una vez que practicas y practicas y aprendes la técnica lo haces ya automáticamente... yo todavía tengo algunas dudas sobre cómo va a terminar mi texto, pero hay que intentarlo" La docente agradece su intervención.</p> <p>Una vez abordadas todas las estrategias de la guía, la docente solicita a los estudiantes que compartan sus borradores con un compañero y revisaran conjuntamente los aspectos vistos en la clase para limpiar el texto. Dividen el pizarrón, escriben fragmentos de los borradores de un lado y del otro lado los corrigen. La docente aclara dudas en la redacción, se desplaza por el aula y orienta en ocasiones a los estudiantes. Algunos se acercan a ella, otros comentan entre ellos... Antes de terminar les recuerda la entrega de los portafolios para la próxima clase.</p> <p>Llega el docente del siguiente bloque de hora, la profesora del área se despide y finaliza la clase.</p>	<p>lengua oral y escrita</p> <p>Reflexión final por parte de un estudiante</p> <p>Socialización de los borradores entre compañeros</p> <p>Desplazamiento del asesor en el aula</p> <p>Recordatorio sobre evaluación</p> <p>Culmina la clase</p>
---	---

Cuadro N° 32: Síntesis de las macrocategorías y categorías

<p>Formalidades características de la clase</p>	<p>Cortesía Empatía por el entorno estudiantil Control de asistencia Organización del grupo Control de la clase Respeto a los estudiantes Actividad para despertar interés Activación de conocimientos previos Agradecimiento y despedida Culmina la clase</p>
<p>Exploración de la situación problemática y reflexiones sobre los resultados</p>	<p>Diagnóstico Enlace de tema de la escritura con resultados del diagnóstico Relevancia de la actitud en los resultados El gusto por la escritura depende de ciertos factores Rechazo a la escritura Nueva concepción de escritura Conclusiones grupales complementan el resultado</p>
<p>Integración, acuerdos y compromisos de evaluación con los participantes</p>	<p>Negociación de la actividad de aula Acuerdos en pautas de evaluación Compromisos escolares asumidos Invitación a mantener compromisos acordados Recordatorio sobre pautas de evaluación Importancia de archivar las prácticas escritas Preparación de portafolios Registro de la fecha en ejercicios Entrega de actividades realizadas en clase anterior Inquietud por la corrección Aclaratoria sobre la corrección La revisión se centra en el proceso Aclaratoria sobre importancia del proceso de escritura</p>
<p>Introducción al desarrollo de las sesiones de escritura</p>	<p>Entrega de material impreso Explicación general del material impreso Ejemplo de diversos estilos en el material de apoyo Información general a los estudiantes Información sobre actividades que dependen de ellos</p>

<p>Motivación a escribir a través de la lectura</p>	<p>Promoción de la escritura a partir de la lectura Interés por la lectura Estrategias de lectura Conversación sobre la lectura, la escritura e intereses del autor Enlace de la lectura con el tema de la escritura</p>
<p>La interacción en el aula entre: aprendiz/autor, aprendiz/lector y profesor/ lector/asesor/tutor</p>	<p>Enlace del aprendizaje con clase anterior Finalidad de la sesión de trabajo Promoción de estrategias de redacción Explicación y ejemplificación del contenido Explicación con situaciones escolares reales Ejemplificación con situaciones escolares reales Aclaratoria sobre uso de las estrategias Cambio de rutina Comentario sobre la escritura libre relevante en resultados del diagnóstico Importancia de estrategia y del siguiente paso: organizar Aclaratoria sobre importancia de organizar ideas luego de superar bloqueos Sugerencia de escritura en relación a intereses Sugerencias para mejorar y practicar la escritura Destrezas aptas para desarrollar borradores Indagación del docente ante respuestas Desplazamiento del docente para verificar actividades realizadas Estímulo a la motivación Motivación a estudiante Creación de expectativas sobre contenido de próxima clase Socialización de las prácticas escritas Estudiante compara su trabajo con compañera Preferencias para escribir Manifestación de dudas Planteamientos del grupo para solucionar dudas Estudiantes justifican sus respuestas Control metacognitivo del estudiante Aprendices-autores practican las estrategias</p>

<p>La interacción en el aula</p>	<p>Preferencia ante estrategias Las estrategias dependen del estilo de cada aprendiz-autor Sentido del humor grupal Visión compleja sobre la escritura Participación voluntaria Conclusión grupal sobre actividad</p>
<p>Interrupciones del acto educativo</p>	<p>Infraestructura escolar no apta Incertidumbre por la organización escolar Interrupción de la clase Contaminación sónica en el recinto escolar Almuerzo perturba hora académica Interrupción por receso Interrupción por reunión de estudiantes Ambiente tenso por desacuerdos estudiantiles</p>

Análisis de las macrocategorías

Formalidades características de la clase

En la rutina diaria de las sesiones de clase, la primera categoría resaltante es la cortesía, caracterizada por haber sido una relación formal y cordial entre los participantes. En consecuencia, favoreció el proceso de aprendizaje al tomar en cuenta a cada uno de los estudiantes con sus diversas habilidades, intereses, dificultades y ritmos personales... asumidos tal como son y no como se idealiza a que sean. Por otra parte, consiguió promover la empatía dinámica de la comunicación en donde los estudiantes interactuaron con confianza y autonomía; un ejemplo de ello puede apreciarse en el siguiente fragmento:

La docente ingresa al aula, saluda a los estudiantes, y conversan sobre las inundaciones ocurridas la semana pasada en el municipio. Dos estudiantes manifiestan que sus casas se inundaron. Los demás comentaron que presenciaron las inundaciones básicamente, en las calles pero que en general, habían estado bien. Un estudiante dice que el liceo también se había inundado, que por eso habían suspendido las clases. La docente confirma su intervención y se solidariza con los estudiantes. (Registro de observación N° 5).

En este sentido, fue posible acercar la escritura a la vida personal de los estudiantes, quienes reflejaron en sus producciones escritas sus vivencias, opiniones, inquietudes y su creatividad. Una serie de ejemplos semejantes, puede apreciarse en el apartado de Anexos, sección C, donde se contextualizan las actividades desarrolladas.

Otro aspecto citado en esta macrocategoría, corresponde al control y organización de la clase, donde se fomentó, en los momentos iniciales de las sesiones de escritura, la organización de los espacios previo al trabajo y de los participantes como entes coautores de su propio aprendizaje. Las clases se desarrollaron sistemáticamente con las condiciones necesarias que exige una sesión de trabajo pero, sin la rigidez comúnmente apreciada en las secuencias didácticas tradicionales, y con diverso repertorio en las actividades de inicio para despertar el interés. Este rasgo se aprecia en escenarios como el que se refleja en el siguiente registro de observación:

La docente llega al aula, saluda a los estudiantes y pasa la asistencia. Se dirige a los estudiantes para indicar que después de que todos terminaran de almorzar darían inicio a la clase. Mientras, se colocaran en pareja para facilitar las guías correspondientes a la clase... Una vez que todos terminan de almorzar la profesora comienza la clase con un ejercicio visual, el cual solicita a los estudiantes apreciarlo al principio de la guía... (Registro de observación N° 6).

Esta distribución contribuyó al fortalecimiento de una disciplina de trabajo apreciada desde el inicio de la sesión en el cual los estudiantes se sintieron partícipes como actores de las faenas promovidas por la investigadora. De esta manera, el control de la asistencia destaca la importancia de la presencia de cada uno de los aprendices-autores en donde todos fueron necesarios para el desarrollo óptimo de las actividades pautadas. Bajo este perfil de inclusión y respeto, fue posible favorecer la socialización de sus prácticas de escritura (explayado más adelante en la macroestructura de la interacción en el aula), con el fin de aprender o mejorar sus capacidades. En este mismo orden de ideas, la investigadora desempeñó las formalidades de cierre de la clase, a fin de reforzar las condiciones de acción – reflexión – acción en pro de reforzar el aprendizaje adquirido; expresado en la siguiente cita:

Para terminar, leen la reflexión al final de la guía y solicita a un estudiante que comente la cita. **A.L.** comenta: “son técnicas para escribir y podemos usarlas según el estilo o necesidad que tengamos...”. La docente le agradece por su intervención, suena el timbre del receso, se despide, y algunos salen corriendo. (Registro de observación N 3).

De esta manera, los estudiantes cumplieron roles de colaboradores, copartícipes en la organización y sistematización del aprendizaje, en un proceso conjunto e integrado, consustanciado con la dinámica característica de una investigación acción participante. Así, los integrantes de la unidad social formaron parte de las formalidades características de la clase e intervinieron en ellas, con una participación cordial y respetuosa por parte de todos sus actores.

Exploración de la situación problemática y reflexiones sobre los resultados

En virtud de ser una investigación acción participante, explorar las opiniones, actitudes y sentimientos que los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la U.E. “Creación San Diego Norte” tenían sobre la escritura, fue más allá de la simple aplicación del cuestionario y análisis de la información, ya que una vez obtenido los resultados fueron socializados con los sujetos implicados, el cual permitió complementarlos. En la primera impresión al respecto, durante la fase de aplicación del instrumento (cuestionario) se pudo constatar el rechazo hacia las producciones escritas, reflejado en el siguiente fragmento:

Un estudiante comenta que no le gusta escribir. Un par de ellos respalda lo que él comenta. Otro grupo dice que sí les gusta pero dependiendo de lo que sea. Transcurrida media hora, los estudiantes comienzan a entregar el cuestionario. El estudiante que dijo que no le gustaba escribir entrega con la mayoría de las respuestas en blanco. La docente le explica la finalidad del instrumento y solicita que por favor lo responda. Sugiere que ella puede escribir por él si le dice las respuestas. Sin embargo, el estudiante toma de nuevo el cuestionario y lo responde por sí mismo. (Registro de observación N° 1).

Sin embargo, una vez obtenidos los resultados, fueron socializados con el grupo para consultarles si estaban de acuerdo con ellos. De esta forma, luego de conversar sobre ello y los contenidos lingüísticos inherentes a los procesos de redacción (conocimientos, destrezas y actitudes), se pudo apreciar una variación significativa sobre sus concepciones acerca de la escritura, tal como se aprecia en la siguiente cita:

Algunos alumnos hacen comentarios al respecto... La docente modera las intervenciones y entre las respuestas dadas se tiene: **M.M:** “yo pensé que a mí no me gustaba escribir... pero sí, sí me gusta... pero solo cuando el tema me llama la atención... **C.I:** “es igual que con leer, a mí no me gusta leer pero si me interesa lo leo... no nos gusta lo que no nos interesa” **M.M:** “lo que pasa es que si uno escribe sobre lo que le gusta entonces a todo el mundo le gusta escribir... si lo vemos así, lo que cambiaría del resultado es que a todos nos gusta escribir, porque yo había puesto en el cuestionario que a mí no me gustaba escribir”. Docente **Z.G:** “¿están de acuerdo con eso?” pregunta al grupo. Los estudiantes responden afirmativamente. (Registro de observación N° 2).

Con esta perspectiva, fue posible inferir el éxito de las prácticas de escritura acordadas con el grupo en esa misma sesión. El gusto o rechazo por la escritura dependía de ciertos factores. La relevancia de la actitud en los resultados evidenció la distancia indiscutible entre el placer de escribir y el deber de redactar, donde la primera se asocia a un acto que se hace con libertad y autonomía, y la segunda, a la imposición de una serie de órdenes. De este modo, las conclusiones grupales contribuyeron complementaron el resultado y permitieron generar de forma natural una nueva concepción de la escritura.

En esta fase, tomar conciencia de la realidad fue útil para poder comprender mejor la problemática planteada, dar explicaciones sobre los hechos, y tomar decisiones al respecto. Los estudiantes se sentían desmotivados, perezosos o aburridos al escribir porque no podían experimentar la libertad que requiere esta práctica. Sólo a partir de esta visión más amplia de la realidad fue posible planificar asertivamente las actividades programadas en las sesiones de escritura.

Integración, acuerdos y compromisos de evaluación con los participantes

La siguiente secuencia didáctica del enfoque asumido en el trabajo de investigación, consistió en negociar la actividad de aula. En relación a lo planteado anteriormente, consistió en ceder a los estudiantes (aprendices-autores) toda la responsabilidad del acto creativo en la producción de sus textos (el cual les atañe legítimamente como autores) y en consecuencia, plantear una nueva concepción de sus roles y el del docente (asesor-lector). Nótese lo expresado en el fragmento del registro de observación:

Docente y estudiantes conversan de temas sobre los que desearían escribir. Establecen pautas para realizarlas y asumen compromisos en relación a sus responsabilidades. Los estudiantes escribirían sobre el tema que prefirieran, responsabilizándose de la calidad de sus textos, y la docente investigadora asumiría el papel de asesora, aconsejando a los aprendices - autores y facilitándoles técnicas para que pudieran mejorar sus textos. Acuerdan las pautas de evaluación a través de un portafolio, donde registrarían el protocolo completo de sus prácticas de escritura y determinan el número de sesiones de trabajo (5) en consideración al tiempo que quedaba del lapso (6 semanas). (Registro de observación N° 2)

De esta manera, se restituyeron las funciones genuinas que cada uno debía ejercer en ese proceso comunicativo escrito como lo era la clase de lengua. Esta fase, resultó un principio decisivo en la didáctica de la composición dentro del estudio, porque en los estudiantes, al tomar decisiones sobre lo que se querían escribir (tipo de texto, tema, destinatario) y sobre cómo se querían hacerlo (tono, estilo, procedimientos) formó parte del proceso de planificación; visualizado en la siguiente cita:

La docente... les entrega una guía, y les facilita la primera técnica para desarrollar sus procesos de redacción, que consistió en explorar el problema retórico, y fijar las pautas sobre lo que deseaban hacer. Explica la importancia de fijar un norte cuando decidían escribir y les da 15 minutos para realizar la primera práctica escrita. Solicita que recuerden colocarle fecha. Trascurrido el tiempo, la docente solicita que dos estudiantes espontáneamente compartan su actividad. Entre las intervenciones se tiene: **M.R.** “Profe, yo soy entrenador en un gimnasio y me gustaría escribir sobre lo que yo sé para aconsejar a las personas que a veces se desaniman cuando hacen ejercicios”... y comparte el ejercicio realizado. **P.D.** “yo quiero escribir una historia de la vida real”. Y lee su práctica escrita. (Registro de observación N° 2). (Foto N° 1: Proceso de escritura de M.R.).(Foto N° 5: Proceso de escritura de P.D.).

En relación a esta fase, se consiguió apreciar en las prácticas de escritura, la relación profesor/estudiante concebida como la expresión escolar de la relación elemental que se establece entre un autor y un lector, con derechos y deberes distintivos a esta situación. Por otra parte, se pudo inferir que formaba parte de una nueva experiencia el seguimiento de sus procesos de redacción, manifestada por las inquietudes de los estudiantes en relación a la corrección, vislumbrado en la siguiente cita:

...una vez organizados, entrega los ejercicios realizados en la sesión anterior y facilita el material de apoyo. Un estudiante comenta que el suyo no está corregido. La docente explica que los ha leído todos y ha tomado nota, pero no ha realizado ninguna observación sobre alguno porque está respetando las pautas que acordaron en la clase pasada. Les recuerda que para efectos de evaluación estarían centrados inicialmente en el proceso, del cual llevaría un registro personal sobre ellos. Al final, antes de entregar el portafolio, tendrían el espacio para limpiar el texto y garantizar la calidad del producto. (Registro de observación N° 3).

Fue así como las aclaratorias en la selección de las pautas de evaluación, gestó una actitud positiva en los aprendices - autores, quienes participaron conscientemente en las prácticas de escritura y opinaron sobre las actividades con las cuales se sentían identificados y en las que no. Por causa de que la docente investigadora respetó las pautas convenidas con el grupo, los estudiantes se involucraron en las sesiones de escritura dando lo mejor de sí, con responsabilidad y compromiso por lo que hacían. La escritura no fue entonces una obligación, sino una necesidad para poder acceder a la dinámica de las actividades de composición que se promovieron en el aula de clase sobre la base de sus intereses. Léase en el siguiente fragmento:

Algunos estudiantes manifiestan que tienen casi listos sus portafolios, otros comentan que aún les falta pero que los tendrán listos para la próxima clase. La docente los felicita, comenta que precisamente la práctica programada consistía finalmente en pulir sus producciones escritas para poder entregarlas y les recuerda las pautas acordadas. (Registro de observación N° 6).

De este modo, se precisó que la mejor manera de promover el desarrollo de los procesos de redacción se alcanza cuando el aprendiz-autor está a gusto con lo que escribe. Así, las experiencias significativas de enseñanza/aprendizaje más relevantes se erigieron al tomar en cuenta el interés que podía tener el estudiante en la aplicabilidad del nuevo aprendizaje para insertarlo a sus esquemas.

Introducción al desarrollo de las sesiones de escritura

Para abordar las prácticas de escritura, la docente investigadora consideró necesaria la elaboración de cuatro guías didácticas que favorecieran la

autonomía del aprendizaje en el desarrollo de los procesos de redacción, basadas en una síntesis selectiva de los aportes más relevantes sobre este tema, por Cassany (1996). Por medio de este material impreso, en ocasiones acompañado de otras lecturas para fomentar los objetivos previstos, la investigadora orientó el progreso de todas las sesiones de trabajo. De modo que, contribuyó a la optimización y organización de la faena educativa. El siguiente fragmento ilustra la esencia de la información suministrada:

La docente... Solicita a los estudiantes que se sienten en pareja, y una vez organizados, facilita el material de apoyo... Explica que el material impreso consta de un cuento, como actividad de apertura, y de unas estrategias de redacción para alimentar esas ideas que ellos generaron en la clase anterior, con las estrategias para superar bloqueos. (Registro de observación N° 4). (Anexo C).

En este sentido, la guía constituyó un recurso que tuvo como propósito orientar metodológicamente al estudiante en su actividad independiente de escritura, al ofrecer un amplio repertorio de estrategias que le permitieron organizar su discurso según su propio estilo. Paralelamente, sirvió de apoyo a la dinámica del hacer docente, porque permitió a la investigadora mediar el conocimiento, y suscitar la autonomía a través de diferentes recursos didácticos como son: explicaciones, ejemplos, comentarios, esquemas, gráficos, estudio de casos... Este recurso se correspondió con los objetivos, los métodos y el nivel de comprensión de los alumnos y estuvo vinculado con lo que se esperaba que ellos aprendieran. Por consiguiente, se cumplió así con un algoritmo que favoreció la asimilación del proceso e independencia cognoscitiva del estudiante.

Motivación a escribir a través de la lectura

Durante la fase diagnóstica, en relación al nivel cognitivo, se constató que los estudiantes consideraban que podían mejorar sus producciones escritas a través de la lectura, porque al hacerlo, los facultaba para poder observar, y comparar con otros textos. Por lo cual, se apreció la lectura como una herramienta para prosperar en cuanto a los procesos cognitivos (lenguaje, análisis, síntesis, creatividad, comprensión...) presentes en la redacción.

Intuitivamente, los alumnos visualizaron en el proceso de lectura la posibilidad de acceder a modelos o estructuras textuales para facilitar los procesos de redacción. Por consiguiente, formó parte de las secuencias didácticas planificadas en las prácticas de escritura, con el fin de orientarlos al momento de elaborar el contenido, sobre la base de sus intereses. Un ejemplo de ello puede apreciarse en el siguiente fragmento:

La docente pregunta si alguien desea continuar la lectura o si prefieren que lo termine ella. Una estudiante levanta la mano y se ofrece voluntariamente para terminarlo. En general, prestan atención a la lectura, algunos hacen comentarios relacionados al libro y se ríen. Al terminar la lectura, se escucha en coro a los estudiantes: --aaahhh... en muestra de agrado por la lectura. Junto al grupo se precisan las partes relevantes del texto leído y del autor, entre ellas destacan que, en ese caso, el escritor escribe sobre temas que lo apasionan, y conoce muy bien las estructuras textuales que necesita para poder hacerlo. (Registro de observación N° 2).

Las sesiones de trabajo planificadas consideraron la lectura y la escritura como procesos íntimamente vinculados que permitieron construir significados para ampliar conocimientos. Actividades complejas pero fundamentales de las cuales dependió que los estudiantes participaran en la construcción de su propio aprendizaje, y que además, les permitirá continuar aprendiendo por el

resto de sus vidas... determinantes para ingresar en el saber organizado, sin duda el componente más significativo de la cultura.

Metafóricamente, tal como señala Ballard (2008), “no se puede sacar agua de un pozo vacío” y por ello, es necesario crear los espacios y los momentos para llenar el pozo. En este caso, nutrir al aprendiz – autor se realizó por medio de la lectura, sencillamente porque es imposible escribir acerca de algo que no se sabe.

La interacción en el aula entre: aprendiz-autor, aprendiz-lector y profesor-lector/asesor/tutor

La interacción entre los participantes, planteada en este estudio, destacó una serie de aspectos significativos apreciados dentro del contexto educativo. La dinámica asumida exigió que los aprendices – autores escribieran dentro del aula, que socializaran sus procesos de redacción (hablaban de lo que escribían), y en consecuencia, creó una atmósfera desinhibida de colaboración entre los compañeros. La captura de semejante escena puede vislumbrarse en la siguiente cita:

P.J. comenta que para desarrollar las ideas de su discurso le ayudó mucho seguir la técnica de LMIE, pero luego estaba un poco confundida porque también quería argumentar algo después de presentar la información, y dar instrucciones o sugerencias a los interesados en el tema de la danza nacionalista. La docente les recuerda el texto leído, en clases anteriores, de Claudio Nazoa que combinaba tres tipologías textuales diferentes y solicita al grupo que aporte sugerencias a la compañera. **A.L.** sugiere a su compañera organizar esas ideas a través de un esquema o mapa, y de toda la información que tuviera pensara en lo que más deseaba destacar. A partir de esa jerarquía planteada, dependiendo de lo que quería lograr, desarrollara el discurso. (Registro de observación N° 5).

Una vez que P.J. explicó las dificultades que tuvo, mostró al público (docente y compañeros) lo que escondía en su mente y permitió que otras personas favorecieran sus procesos de composición. En este caso, su Zona de desarrollo próximo estuvo enriquecida por un compañero (un igual), hasta cierto punto un poco más competente en ese aspecto, y la guía de la docente-asesora. De esta manera, fue posible que los estudiantes, en general, pudieran desarrollar los procesos de redacción a través de una apropiación del conocimiento guiado y cooperativo. Gracias a estas experiencias fue mucho más natural realizar la mediación de las estrategias cognitivas, y el enriquecimiento de las producciones de textuales, en donde todos de una u otra manera aportaron ideas a los autores.

La mediación del aprendizaje en el tratamiento de la escritura se basó fundamentalmente en formar a los estudiantes sobre las estrategias cognitivas de composición de textos. Por un lado, la docente investigadora facilitó diversas técnicas de escritura aplicados a los distintos procesos implicados en la creación de un texto, por medio de ejemplos (tomados del mismo contexto), comentarios, explicaciones, esquemas, material impreso... y por otro lado, propició actividades de autoanálisis y reflexión para que los estudiantes incrementaran la consciencia de su control metacognitivo en los procesos de redacción. Nótese el primer caso en el siguiente fragmento:

La profesora, solicita a los estudiantes que se ubiquen en la guía donde aparecen las Estrategias de Redacción para Alimentar Ideas y explica la importancia de conocerlas, independientemente de que las usen todas o solo algunas. Voluntariamente, los estudiantes leen las técnicas planteadas en la guía, y en esa medida, la docente explica y complementa con otros ejemplos tomados del mismo contexto escolar. Además, experimenta con ellos los ejercicios ante la clase... **J.R.** comenta “sí, en general, la clase ha sido muy productiva para mí y estoy esperando que

usted termine para ponerme a escribir y no se me vayan las ideas... es como si me fuesen encendido varios bombillos". La docente explica la última estrategia del día y lo anima a escribir... concede al grupo 15 minutos de la clase para que escojan una de esas herramientas y la pongan en práctica. Con el fin facilitar sus producciones escritas, sugiere que desarrollen esas ideas a partir de los ejercicios realizados en las clases anteriores. (Registro de observación N° 4).

Uno de los aspectos importantes a resaltar, es el enlace del aprendizaje con la clase anterior, porque a partir de ella fue posible consolidar la finalidad de la sesión de trabajo. Mientras, se hizo presente la motivación y el espacio permitido a los estudiantes para que por sí mismos pudieran poner en prácticas las estrategias aportadas. Tales experiencias fueron precisamente las que favorecieron la gesta de actividades de autoanálisis y reflexión colectiva, apreciadas en este segundo caso:

Revisan el primer aspecto relacionado a la función externa y visualizan nuevamente, el segundo texto tomado del portafolio. La docente pregunta al grupo qué pueden inferir del texto luego de leer acerca de la función externa del párrafo. **M.R.** comenta: "Es posible que el primer párrafo sea introductorio, el segundo desarrolla las ideas y el tercero, las concluye". La docente comenta, que dependiendo el tipo de texto se presentará la estructura del mismo, pero que en líneas generales, eso aplica en casi todas las tipologías. El autor del texto **N.H.** comenta: "Profe, eso fue lo que yo consideré cuando estaba organizando las ideas, de acuerdo a las sugerencias que usted me había dado, pero también, gracias a los ejemplos de varios textos que habíamos leído en las otras clases y otros que había revisado yo personalmente". La docente expresa aprobación al estudiante y continúa el desarrollo de la clase... (Registro de observación N° 6).

El mismo estudiante reguló sus propios procesos de redacción, se hizo más consciente de su forma de escribir, y aprehendió las estrategias que

necesitaba utilizar para lograr su objetivo. La socialización de esas producciones intermedias permitió la reflexión grupal, que pudo enriquecerse por medio de las ejemplificaciones realizadas a partir de situaciones escolares reales, cercanas a ellos.

En este mismo orden de ideas, la lectura y análisis de las producciones intermedias archivadas en el portafolio, fomentaron actitudes constructivas con respecto a las prácticas realizadas. De esta manera, se hizo posible recuperar confianza en la técnica de la escritura. La siguiente cita ilustra lo expresado:

...Extrae otro texto del portafolio y les pregunta a cuál opción del ejercicio que aparece en la guía se asemeja. Los estudiantes responden que este segundo texto se parece a la opción B. La docente comenta: “Así como han podido observar, ambos textos pertenecen al mismo autor y tratan el mismo tema, pero la diferencia con respecto al primero, evidentemente, muestra que ha pasado por un primer filtro de revisión, en el que al menos, se ha hecho un intento por mejorar la apariencia visual”. Como no lo hemos leído no podemos decir si la ortografía está bien o haya algo que mejorar en la redacción, pero, la primera impresión que ya es bastante importante nos muestra un texto totalmente aceptable. Felicita al estudiante por su portafolio y las evidencias de su trabajo. El estudiante le agradece, sonrío y se muestra satisfecho. (Registro de observación N° 6).

Tal como puede apreciarse, en general, dentro de las sesiones de trabajo se destinó el espacio para comentar las incidencias, expresar preferencias e intercambiar opiniones. Por tanto, pudieron generarse aclaratorias significativas en cuanto al uso de las estrategias, que cada estudiante podía aplicar según su estilo personal en la redacción. Además de generar, a partir de esas mismas experiencias, expectativas hacia las próximas sesiones de práctica escrita, apreciado en el siguiente fragmento:

R.E. se acerca a la docente y muestra lo que hizo (escritura libre), porque no se sentía cómoda con el torbellino de ideas. La docente explica que era normal si de pronto se sentían cómodos con algunas estrategias pero con otras no, ya que el uso de esas herramientas dependía mucho del estilo de cada escritor, y aclara que no era obligatorio usarlas todas. Que sólo utilizarían aquellas que ellos consideraran que podían facilitarles el trabajo. Los estudiantes asienten y algunos manifiestan que entienden... Otro estudiante, **A.L.**, se anima a mostrar su mapa de ideas. Sin embargo, la docente aprecia que para ser una técnica de superar bloqueos está bastante ordenado. Lo felicita y comenta que en la próxima clase volverán a retomar los mapas pero con una idea más parecida a lo que él hizo, es decir, jerarquizando la información. (Registro de observación N° 3).

Un aspecto determinante en el logro de los objetivos descansó en las acciones de la docente al desplazarse dentro del aula, el cual permitió verificar las actividades realizadas por los aprendices autores y al mismo tiempo, asesorar las prácticas. Adicionalmente, se apreció que la actitud manifestada en esta acción, se generó en un entorno de empatía y confianza en donde incluso, pudo hacerse presente el buen sentido del humor. Una buena parte de lo expuesto puede observarse en el siguiente ejemplo:

Una vez culminado el tiempo, la docente se desplaza por el salón y chequea que todos hayan realizado su práctica escrita, y con la aprobación de los estudiantes, voluntariamente, muestra algunos ejercicios a la clase. Uno de los ejercicios que la profesora expone tiene muchas ideas plasmadas e incluso pequeños dibujos. **M.M.** comenta: “Naguará, eso no fue una tormenta, eso es tremendo palo de agua”... (muestra la suya) “la mía apenas fue una pequeña lluvia”. (risas). La docente comenta que ninguna de las estrategias realizadas son rígidas, que pueden agregarle información cada vez que lo deseen, que lo importante era registrar las ideas cada vez que se les ocurriera algo. Entonces alienta a M. M. para que siga alimentando su torbellino de ideas. (Registro de observación N° 3).

Fue bajo ese perfil ameno de control y disciplina coparticipativa que se pusieron en práctica las estrategias para desarrollar los procesos de redacción. De esta manera, se evidenció el establecimiento de vínculos con los aprendices - autores que permitieron la confianza y la apertura de la información ante sus dudas, carencias, satisfacciones y/o aciertos, para sugerirles otras alternativas o motivarlos a continuar sobre la marcha. Con ese entorno, la docente investigadora, en su rol promotor de escritura, ofreció un abanico de opciones no sólo de las estrategias de composición sino, de las posibles temáticas que podían reflejar en sus producciones textuales, evidenciadas en las actividades realizadas para despertar interés. Este aspecto se distingue en el siguiente fragmento:

Una vez culminada la actividad de apertura, la docente los invita a revisar diversos estilos de textos para que estos puedan ayudarles a conseguir su propio estilo y tal vez, leyendo uno de ellos pudieran surgir algunas ideas. También, sugiere que existen algunas estrategias de redacción para ayudarles a buscar ideas, y entonces, les pide revisar, junto a ella, el material que dispuso para la clase... (Registro de observación N° 3).

Es importante destacar, que las actividades de apertura presentaron variedad al entorno, e incluso plantearon cambios de rutina con objetivos previstos. De este modo, la acción educativa aportó dinamismo a la clase y estimuló la participación del grupo. Adicionalmente, la conclusión grupal se generó a partir de las preguntas realizadas por la docente, que formalizó a fin de indagar sobre sus conocimientos previos. Tal es el caso en el siguiente fragmento:

...Casi al unísono los estudiantes responden la opción B, exceptuando un estudiante que responde la opción C. La docente solicita que expliquen por qué escogieron la opción B y la opción C. **N.H.** “En la opción B se ve una mejor distribución que no cansa la vista, el texto A uno lo ve y da flojera leerlo y el texto D también... pero no estoy seguro del texto C”. La docente pregunta al estudiante que escogió el texto C por qué le parece que es el más adecuado. **G.C.** “Es que parece más fácil de leer. Es como más cortico”... **H.E.** levanta la mano y comenta: “No estoy de acuerdo con el C porque no parece un texto, sino que parece más bien una lista de cosas, creo que no es un texto”. La docente pregunta al resto del grupo si están de acuerdo con eso. El grupo manifiesta que sí está de acuerdo y que definitivamente el texto B es el más presentable visualmente. (Registro de observación N° 6).

Finalizada la última jornada de trabajo, se pudo apreciar, la magnitud conceptual que los estudiantes obtuvieron a través de sus experiencias en las prácticas de redacción. La visión compleja sobre la escritura en algunos momentos pudo ser capaz de intimidar, porque ciertamente, posee limitaciones que no tiene el lenguaje oral, y requiere constancia. Sin embargo, la docente al recalcar que no era cuestión de un don, y que sólo implicaba dominar la técnica permitió pensar en ella como un objetivo perfectamente alcanzable. Por tanto, una vez obtenidas las herramientas adecuadas se simplificó la trayectoria. La intervención de dos estudiantes en torno al tema se refleja en la siguiente cita:

M.M. comenta: “No está nada fácil escribir... ¡son muchas cosas!... La docente comenta: “efectivamente, escribir tiende a ser mucho más complejo que la expresión oral, porque al hablar es posible ayudarse con los gestos y a veces, hasta por el contexto. Sin embargo, tienes una serie de técnicas que pueden ayudarte a terminar tu producción escrita”... **H.E.** comenta: “yo me imagino que es algo así como cuando uno aprende a manejar un carro sincrónico... profe, usted ¿sabe manejar?” Docente: “no, no sé”... **H.E.** continúa: “son

muchas cosas, hay que estar pendiente de muchas cosas, pero una vez que practicas y practicas y aprendes la técnica lo haces ya automáticamente... yo todavía tengo algunas dudas sobre cómo va a terminar mi texto, pero hay que intentarlo” La docente agradece su intervención. Una vez abordadas todas las estrategias de la guía, la docente solicita a los estudiantes que compartan sus borradores con un compañero y revisaran conjuntamente los aspectos vistos en la clase para limpiar el texto. Dividen el pizarrón, escriben fragmentos de los borradores de un lado y del otro lado los corrigen. La docente se desplaza por el aula y orienta en ocasiones a los estudiantes. Antes de terminar les recuerda la entrega de los portafolios para la próxima clase.

Con esta reflexión fue posible comprender la apreciación psicológica del compromiso asumido, y el desafío que representaba para los estudiantes entregar sus producciones escritas. Sin embargo, las sesiones de trabajo consistieron en una secuencia de actividades que se realizaron de forma progresiva para facilitar el camino; y a gusto porque en todo momento giraron en torno a sus intereses. Por lo cual, el resultado natural implicó que se involucraran en la tarea, en donde todos entregaron sus portafolios.

La evaluación del portafolio estuvo regida por una serie de pautas acordadas previamente con el grupo, basada principalmente en aspectos procedimentales y actitudinales. Los criterios básicos que guiaron la valoración del mismo estuvieron orientados por la progresión demostrada a lo largo del período de aprendizaje valorado, y por ende, en las producciones intermedias realizadas antes de llegar a la versión final del texto. Una muestra de estos procesos puede apreciarse en el registro fotográfico del Anexo B (Nº 1 – 19). La misma dinámica desarrollada en las sesiones de escritura generó producciones escritas con características de escritura extensiva.

En algunos casos, la calidad del texto final mostró ciertas debilidades (Anexo D). Situación de especial interés para analizar porque entre las

licencias concedidas, el aprendiz autor tenía la posibilidad de utilizar todo tipo de recursos para alcanzar su objetivo. En este sentido, surgen dos posibles interpretaciones: en la primera, podría explicarse por las debilidades acentuadas en sus bases cognitivas que incidieron incluso en el uso de los recursos disponibles, y/o en la segunda, podría atribuirse a un factor de honestidad, donde el estudiante prefiere mostrar lo que ha alcanzado por sí mismo, aunque eso incluya sus debilidades. Tanto la primera como la segunda alternativa, conducen a una misma dirección: la enseñanza/aprendizaje del proceso de escritura debe continuar.

De acuerdo al análisis realizado, para efectos de este trabajo de investigación, se puede afirmar que se han alcanzado los objetivos propuestos, cuyo norte se enfocó principalmente en *promover*. Por lo cual, conseguir que el grupo escribiera, incluyendo las producciones intermedias, constituyó el logro. Sin embargo, ya vislumbrado en la fase diagnóstica, como IAP sería interesante replantear una nueva propuesta investigativa: la evaluación del producto (escrito) desde el aprendizaje significativo, sin generar traumas. Una buena opción consideraría comenzar a partir de los mismos textos que el grupo ha realizado.

Interrupciones del acto educativo

Las constantes interrupciones que fracturaron el acto educativo revelaron la ausencia del significado que el mismo reviste para los actores responsables. El primer desafío en este trabajo de investigación estuvo vinculado con la incertidumbre que generó el nuevo proceso de transformación curricular. En consecuencia, el inicio del año escolar estuvo marcado por retrasos importantes debido a una serie de cambios administrativos y curriculares. Mientras se resolvían asuntos en relación a la cuadratura de horarios, y fusión de algunas asignaturas, el lapso se definió

por comenzar la primera semana del mes de noviembre de 2016. Ante tales circunstancias, las impresiones en cuanto al asunto se reflejan en el siguiente fragmento:

Una estudiante pregunta a la docente si está confirmado que ella les dé clase durante el año escolar. La docente responde: “supuestamente esta semana terminan de definir los horarios y nóminas de las secciones...aún no hay información concreta sobre eso pero he sugerido en una reunión mi deseo por tomar el grupo para trabajar con ustedes en el área de Lengua”. **C.I.** comenta: “profe hemos perdido mucho tiempo, ya va a ver que en lo que nos den los horarios los profesores nos van a acribillar con evaluaciones porque solamente nos queda un mes” Docente: “mes y medio... (risas)... les prometo que si les doy clase no los voy a acribillar”. (Registro de observación N° 1).

El resultado, sometió a la comunidad escolar a un atípico periodo de evaluación, que contaba con un lapso de tiempo de tan solo seis semanas. Luego, reducidas a cinco por motivo de la suspensión de clases, por causa de las inundaciones presentadas la primera semana del mes de diciembre de 2016, en el Municipio San Diego, Estado Carabobo. Razón por la cual, las instalaciones no estaban aptas para recibir a los estudiantes.

El otro desafío que menoscabó puntualmente el tiempo disponible para desarrollar el acto educativo, estuvo vinculado al horario del Programa de Alimentación Escolar (PAE), porque coincidía directamente con las horas académicas de la clase. Es decir, aquellas asignaturas ubicadas en ese período se ven directamente afectadas con respecto al tiempo que disponen para la enseñanza, ya que se debe esperar a los estudiantes que terminen de almorzar para poder iniciar la jornada. Una visión semejante de esta situación puede comprenderse por medio del siguiente fragmento:

La docente investigadora llega al salón de clase, saluda y solicita a los estudiantes que están de pie tomar asiento. Se observa que algunos alumnos están almorzando dentro del aula, y poco a poco comienzan a incorporarse otros al salón. Mientras terminan de almorzar, pasa la asistencia. Una vez que terminan de almorzar la docente inicia la clase... (Registro de observación N° 2).

La respuesta del personal directivo para solventar esta situación recae directamente en el docente, en donde se le indica que busque la manera de nivelar a los estudiantes con cualquier actividad que puedan hacer en casa, ya que según ellos, no hay forma ni manera de superar esta situación dentro del recinto escolar. La prioridad es el almuerzo independientemente que eso implique sacrificar las primeras horas de clase. Por tanto, para dar cumplimiento a la planificación del programa para desarrollar los procesos de redacción, en ocasiones, fue necesario intercambiar horas de clase con otros docentes, posteriores a la hora del almuerzo, tal como se resalta en las observaciones realizadas en el registro de observación N° 3.

Del mismo modo, también constituyó un desafío uno de los bloques de la hora de clase interrumpido por el receso escolar. Esa situación implicó una secuencia de dificultades que menoscabaron la calidad educativa, porque que el trabajo de organizar y captar la atención debió realizarse nuevamente. Esta situación puede apreciarse en la siguiente cita:

La joven... Recibe aprobación por parte de la docente, y le comenta que de todas maneras, si luego de hacerlo, le parece innecesario porque tal vez se sobreentiende lo planteado, no había ningún problema en modificar porque eso era parte del proceso. Suena el timbre del receso, se interrumpe la clase y los estudiantes salen del aula. El bloque de hora se interrumpe con un receso de 15 minutos y luego el grupo regresa al aula. Termina el receso, y cuando la docente llega al salón encuentra que hay una reunión con otra sección, en donde están discutiendo sobre algo. Los

estudiantes discuten sobre asuntos relacionados a la promoción de 5to año. (Registro de observación N° 6).

Tomar nuevamente el control de la clase ante tal situación implicó invertir una buena parte del tiempo dispuesto para desarrollar la actividad planificada. En medio de un ambiente tenso por la discusión presentada, la docente tuvo que captar nuevamente la atención del grupo y traerlos de regreso al objetivo de la clase.

En el mismo orden de importancia, se despliega la contaminación sónica al cual están sometidos los participantes por causa de la ubicación del aula (Ver Anexo A, ubicación de aula A-4). Los espacios adyacentes al área, tales como la cantina y el merendero suponen un foco de ruidos, motivado a las carencias de espacio necesarias para brindar un ambiente educativo óptimo.

La institución es pequeña para la cantidad de estudiantes que posee. En el turno de la tarde, asisten nueve secciones y solo se dispone de ocho aulas. Por lo cual, suele ocurrir que una sección se quede sin aula y deba improvisar la clase en el merendero, frente a la cantina escolar y el comedor, o en la cancha de la comunidad, adyacente a la institución (ya que las instalaciones tampoco poseen áreas deportivas). Las consecuencias de esta situación se evidenciaron en una de las sesiones, reflejada en el siguiente fragmento:

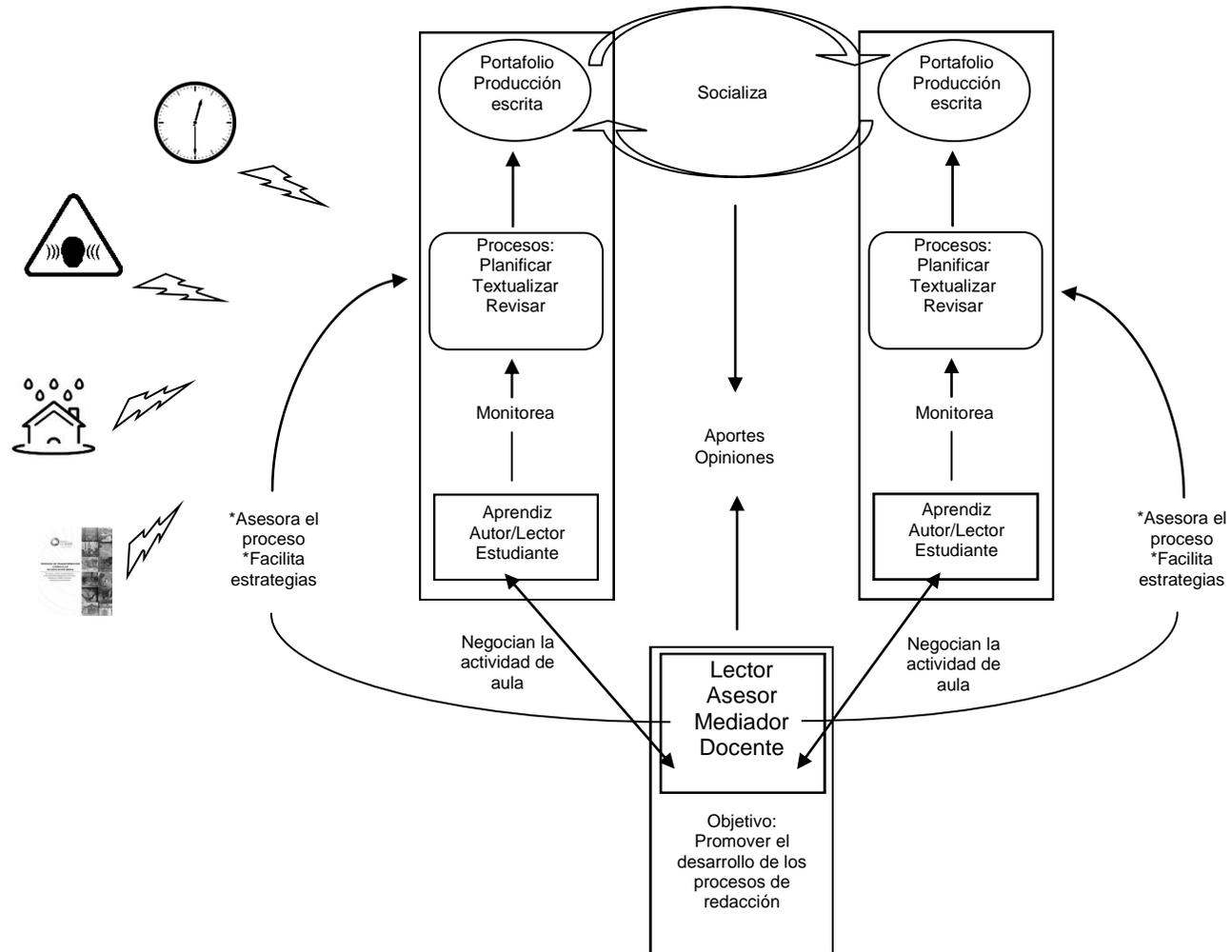
Algunos estudiantes, se acercan a la docente y comentan: **C.Y.** “¿profe, nosotros podríamos hacer esos ejercicios en la casa? particularmente no puedo escribir cosas así cuando hay mucha gente. Necesito estar sola”. **P.D.** “Hay mucho ruido... Uno no se concentra”. La docente acepta la solicitud pero las invita a poner en práctica al menos una de las estrategias vistas durante la clase y les recuerda archivar lo que hayan realizado en el portafolio. Mientras los estudiantes realizan la práctica escrita la docente conversa con las

estudiantes, que no están realizando la práctica, sobre lo que ellas deseaban escribir. (Registro de observación N° 4).

Las actividades de práctica escrita estaban diseñadas para realizarse dentro del aula, con la finalidad de garantizar la culminación completa del proceso. Sin embargo, bajo esas circunstancias era muy difícil someter a un par de estudiantes con razones válidas sólo por cumplir con una pauta metodológica. En ese sentido, se les realizó una invitación para asumir compromisos y se conversó, más adelante, sobre sus expectativas en cuanto a la redacción.

En líneas generales, la institución educativa donde se realizó el estudio presentó grandes desafíos para los participantes en el estudio, con evidentes desventajas para poder abordar debidamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, por cuestiones de organización, tiempo, áreas y espacios... se dificultó significativamente la labor educativa. El análisis realizado en este apartado se sintetiza en el siguiente esquema:

Síntesis esquemática general del análisis



CONCLUSIONES

El objetivo general que orientó las acciones en este estudio estuvo enfocado a reflexionar sobre la promoción del desarrollo de los procesos de redacción en los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”, ubicada en el Municipio San Diego, Estado Carabobo. En este contexto de la educación pública, es preciso que los docentes se empapen de los diversos cambios curriculares realizados en los últimos años a fin de guiar su acción pedagógica asertivamente. En aquellos aspectos, dentro de todos los cambios que aún no están claramente definidos, es el docente quien debe tratar de aprehender, en la medida de lo posible, aquellos lineamientos que favorezcan el desarrollo de los estudiantes como individuos autónomos y críticos.

Puntualmente, para efectos de la realización de este estudio, se aprehendieron las cercanías apreciadas que giraron en torno al paradigma constructivista y al enfoque didáctico asumido para desarrollar los procesos de redacción, a partir de los intereses de los estudiantes. En este sentido, aprender o mejorar destrezas en el proceso de escritura dejó de ser una tarea para convertirse en algo natural que se quiere y se disfruta.

La revisión de los fundamentos curriculares, teóricos y metodológicos, relacionados con la promoción de la producción escrita, corroboró que el aprendizaje de este proceso es muy complejo. Como tal, ameritó precisar las motivaciones taxativas en los estudiantes, para lograr que de forma consciente se involucraran en el acto de escribir y pudieran trascender en el acomodamiento y modificación de sus esquemas.

Por tanto, de acuerdo a las reflexiones generadas en el análisis se pueden concluir una serie de aspectos. En principio, resulta fundamental identificar las experiencias que sean adecuadas para darles la oportunidad, a los mismos alumnos, de construir nuevos esquemas en su aprendizaje. Un

aspecto interesante en relación a esta investigación permitió comprender que socializar el diagnóstico con los sujetos implicados puede generar una amplitud en la interpretación de la realidad que complemente los resultados, e incluso concebir nuevas concepciones. Así pues, percibir la realidad desde varios puntos de vista es útil para poder comprender mejor la problemática planteada, dar explicaciones sobre los hechos, y tomar decisiones al respecto. Sólo después de lograr una visión más amplia de la realidad es posible planificar asertivamente las actividades programadas en las sesiones de enseñanza y aprendizaje.

En función a esta primera acción, se suscita una cadena de secuencias en pro del aprendizaje significativo, porque permite al estudiante asumir las responsabilidades de sus propios procesos, donde tiene el espacio para decidir qué quiere aprender y cómo quiere resolverlo. De esta manera su grado de autonomía deriva un nivel muy superior al que puede asumir en las secuencias didácticas tradicionales, lo cual permite que pueda desarrollar actitudes e intereses positivos respecto a los objetivos de aprendizaje. Este tipo de interacción dentro de la negociación en la actividad de aula llena de satisfacción a todos los sujetos participantes ya que desarrollan la iniciativa personal en los procesos de escritura, y muy probablemente en cualquier otro ámbito de la enseñanza.

Por otra parte, el portafolio como estrategia de evaluación dentro del entorno constructivo puede fomentar la escritura porque favorece que alumnos y docentes desarrollen sus roles de autor-lector y lector-asesor-tutor, tal como puede apreciarse en la síntesis esquemática del análisis. Su contenido nutrido con las prácticas de escritura constituye una fuente excelente de análisis para el docente que le permite visualizar dónde puede orientar a sus alumnos; y para el estudiante una fuente excelente de reflexión sobre sus propios procesos que le permiten controlar y regular sus acciones para un aprovechamiento posterior, a fin de alcanzar sus objetivos

propuestos. En consecuencia, la evaluación del proceso y las actitudes debe obedecer a instrumentos cualitativos (observación, diálogos intencionales con los estudiantes, análisis del portafolio...) que atiendan a aspectos más procedimentales y actitudinales, como las destrezas que usa el alumno o los valores y hábitos que mantiene.

En virtud de lo anteriormente expuesto, es menester gestar contextos motivacionales apropiados para el desarrollo de los procesos de redacción, que amerita por parte del docente declinar parte de su autoridad para compensarla con funciones mediadoras, en calidad de asesor y lector experto. De la misma manera, los estudiantes también puedan encontrar en el salón de clases un espacio para compartir sus creaciones sin temor a ser sancionados o ridiculizados.

Promover el desarrollo de los procesos de redacción vincula ineludiblemente objetivos didácticos actitudinales (generar interés y motivación para escribir, cambiar actitudes, aproximar la escritura a la vida personal del estudiante...) que restituyen en los aprendices autores (alumnos) la libertad que les atañe como escritores. A partir de ellos, surgen actividades que suelen dar más protagonismo al estudiante aunque sea el docente quien las proponga y organice. Por esta razón, las experiencias más significativas del aprendizaje pueden tejerse a partir de los intereses involucrados del estudiante con los contenidos o metas propuestas, que le permitan encontrar la aplicabilidad en un contexto real.

Solamente, bajo un perfil ameno de control y disciplina coparticipativa es operable poner en práctica las estrategias para desarrollar los procesos de redacción. Evidentemente, el establecimiento de vínculos con los estudiantes favorece la confianza y la apertura de la información ante sus dudas, carencias, satisfacciones y/o aciertos, para sugerirles otras alternativas o motivarlos a continuar sobre la marcha; sugerencias que pueden surgir por parte del docente o de los mismos compañeros. Con este entorno, el docente

en su rol promotor de escritura, puede ofrecer un abanico de opciones no sólo de las estrategias de composición sino, de las posibles temáticas que pueden reflejarse en las producciones textuales. La misma dinámica desarrollada en las sesiones de escritura termina por generar producciones escritas con características de escritura extensiva, que ponen al estudiante en la necesidad de dominar procesos de planificación y de fomentar también la revisión.

De acuerdo a esa dinámica, la consecuencia natural dilata el proceso completo de redacción en distintas sesiones, que pueden extenderse durante todo un lapso académico o incluso un año escolar, según sean las necesidades demandadas por el grupo. En esos casos, donde las debilidades presentadas en el texto final todavía persisten, lo recomendable sería abordar objetivos de orden conceptual (estructuras sintácticas-discursivas, coherencia, cohesión, corrección normativa...) a partir de los objetivos de orden procedimental/actitudinal (generar interés y motivación para escribir, cambiar actitudes, aproximar la escritura a la vida personal del estudiante...) con la finalidad de pulir el texto.

En este sentido indiscutiblemente – en contraposición a la visión del autor, Cassany (2016) que desdeña la utilidad de la escritura intensiva --- indiscutiblemente cobran valor las actividades de escritura intensiva necesarias para superar las dificultades evidentes en el texto final, cuando ciertos conocimientos básicos aún no se han consolidado. Para resaltar, es importante comprender que tales actividades deben desarrollarse sobre la base de las producciones escritas generadas en el enfoque extensivo, ya que de otro modo se correría el riesgo de perder el interés por parte del aprendiz.

Tal como pudo evidenciarse en este trabajo de investigación, resulta fundamental nutrir al escritor a través de la lectura, pero no es suficiente con mostrar excelentes modelos de estructuras textuales. Adicionalmente, es

preciso mostrar los diversos caminos en la construcción del texto, donde el docente colabora con el alumno durante el proceso de composición a través de los roles que puede asumir según el momento, ejemplificando cada vez que sea necesario, el conjunto de estrategias y técnicas utilizadas para redactar. Si se desean obtener resultados diferentes, la interacción tradicional en el aula debe cambiar.

De igual forma, a lo expuesto por el autor, Cassany (2016), se pudo apreciar que “Los aprendices se sienten desmotivados, perezosos o aburridos, cuando tienen que escribir, precisamente porque no pueden experimentar la libertad que requiere la práctica de la escritura” (p. 92). De esta manera, así como el niño aprende la lengua oral se debe hacer posible que aprenda o mejore su capacidad en la lengua escrita, con naturalidad y como usuario del sistema, “sin pedirle permiso o recibir órdenes de nadie” (Ferreiro, 2001).

Si como docentes es posible favorecer que sea mayor la funcionalidad de los aprendizajes, mayor será la posibilidad de relacionarlos con nuevos contenidos y situaciones. Mientras más resonancia interna tengan esos conocimientos, mayor identidad y comprensión con ellos. La idea es que la actividad pedagógica proponga siempre aprendizajes funcionales con intereses personales, donde los alumnos tengan la oportunidad de escribir de verdad, poner en práctica lo que saben y/o aprenden y que esto tenga un propósito en sí dentro de su formación como escritores autónomos. Una nueva concepción de la escritura es vital para promover el desarrollo de los procesos de redacción, que permita a los estudiantes expresar lo que está dentro de su piel, comunicarse, desahogarse, conjugar la magia con la realidad... y que pueda permitir en un momento dado decir que: ¡escribo porque me gusta!

REFERENCIAS

- Altarejos, F. (1996). Finalidad y Libertad en Educación. *Depósito Académico Digital Universidad de Navarra* [Revista en línea] Disponible: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/838/4/1.%20FINALIDAD%20OY%20LIBERTAD%20EN%20EDUCACI%c3%93N%2c%20FRANCISCO%20ALTAREJOS.pdf>
- Alcívar, D. (2013). *La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de Educación Básica "Pedro Bouguer" de la Parroquia Yaruquí, Cantón Quito, Provincia de Pichincha* Informe final del Trabajo de Graduación en la Universidad Técnica de Ambato. Disponible: <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5815/1/TESIS%20LECTO-ESCRITURA.pdf>
- Aure, P. (27 de julio del 2012). *Sólo aprobaron siete bachilleres en PAI de Ingeniería. Resultados de la prueba interna evidencian fracasos del gobierno.* Disponible: <http://www.notitarde.com/Seccion/Resultados-de-prueba-interna-evidencian-fracaso-del-Gobierno-/2012/07/23/121988>
- Araya de Neira, V. (2002). *Psicología de la educación.* Serie azul. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela: Fedupel.
- Bolívar, G. (2001) *Enseñanza de la Lengua dentro del Contexto Sociolingüístico.* Venezuela: Predios.
- Bereiter, C; Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum. [Versión castellana de un fragmento: "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 58, p. 43-64. 1992.]
- Belanoff, P; Dickson, M. (1991) *Portafolios. Process and Product.* Portsmouth: Boynton/ Cook Publishers.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Barcelona: Ceac.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004) *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias.* Argentina: HomoSapiens.
- Botello, S. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza.* Trabajo

de grado en la Maestría de Educación de la Universidad de Tolima.
Disponible: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1039/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20escritura%20como%20proceso%20y%20objeto%20de%20ense%C3%B1anza.pdf>

Bronckart, J. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne: Delachaux & Niestle.

Campos y Espinoza (2005) *La Investigación Acción Participativa (IAP) en Lectura y Escritura*. Venezuela: Universidad de Carabobo.

Camps, A. (1990) *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. En: infancia y aprendizaje, 49, p. 3-19.

Camps, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

Castillo, J. (2007) *La Lectura, La Escritura y la Literatura en la Educación Secundaria Venezolana*. Educere. Artículos Arbitrados. ISSN: 1316 – 4910. Año: 13. N° 46. Julio – Agosto – Septiembre, 2009. p. 583 – 589. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/1/articulo3.pdf>

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.

Cassany, D. (1993) *Documentos. Ideas para desarrollar los procesos de redacción*. Cuadernos de pedagogía, 216, pp. 82 – 84. Barcelona. Disponible: http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/ideases.htm

Cassany, D. (1996). *La Cocina de la Escritura*. 3ra. ed. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2009). *La Composición Escrita en E/LE*. Disponible: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf

Cassany, D. (2016) *La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria*. Enunciación, 21(1), pp. 91 – 116.

Cerda, H. (1994). *La investigación total*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *De los Derechos Culturales y Educativos*.

D'Angelo, E. (2004). *Cuando los niños son escritores novatos: ¿qué capacidades evalúan los maestros?* [Documento en línea] Resumen de ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Lectoescritura – Panamá, 2004. Disponible: http://www.lectoescritura-cett.org/publicaciones/lecto/lecto6_emenendez.pdf

Díaz, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. 2da. ed. México, D.F: Mc Graw Hill.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A.

Flower, L; Hayes J. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. En: *College Composition and Communication*, 31, p. 21 – 32.

Flower, L; Hayes J. (1981). *A Cognitive Process. Theory of Writing. A: College Composition and Communication*, 31, p. 21 – 32.

Flower, L. (1988). *The Construction of Purpose in Writing and Reading*. En: Center for the Study of Writing. Occasional Paper N° 4. (Ejemplar multicopiado).

Goetz y Le Comte (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. "Evaluación del diseño etnográfico". Madrid: Morata, S.A.

Grabe y Kaplan (1996) *Theory & Practice of writing. An applied linguistic perspective*. Londres: Longman.

Guba y Lincoln (1994) *El paradigma constructivista. En constructivismo*. Cali: Publiadco.

Hernández-Sampieri, R. (2014) *Metodología de la investigación*. 6ta ed. México: Mc Graw Hill.

Hurtado, I. y Toro J. (2007). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambios*. Libros de "El Nacional". Caracas, Venezuela: CEC, SA.

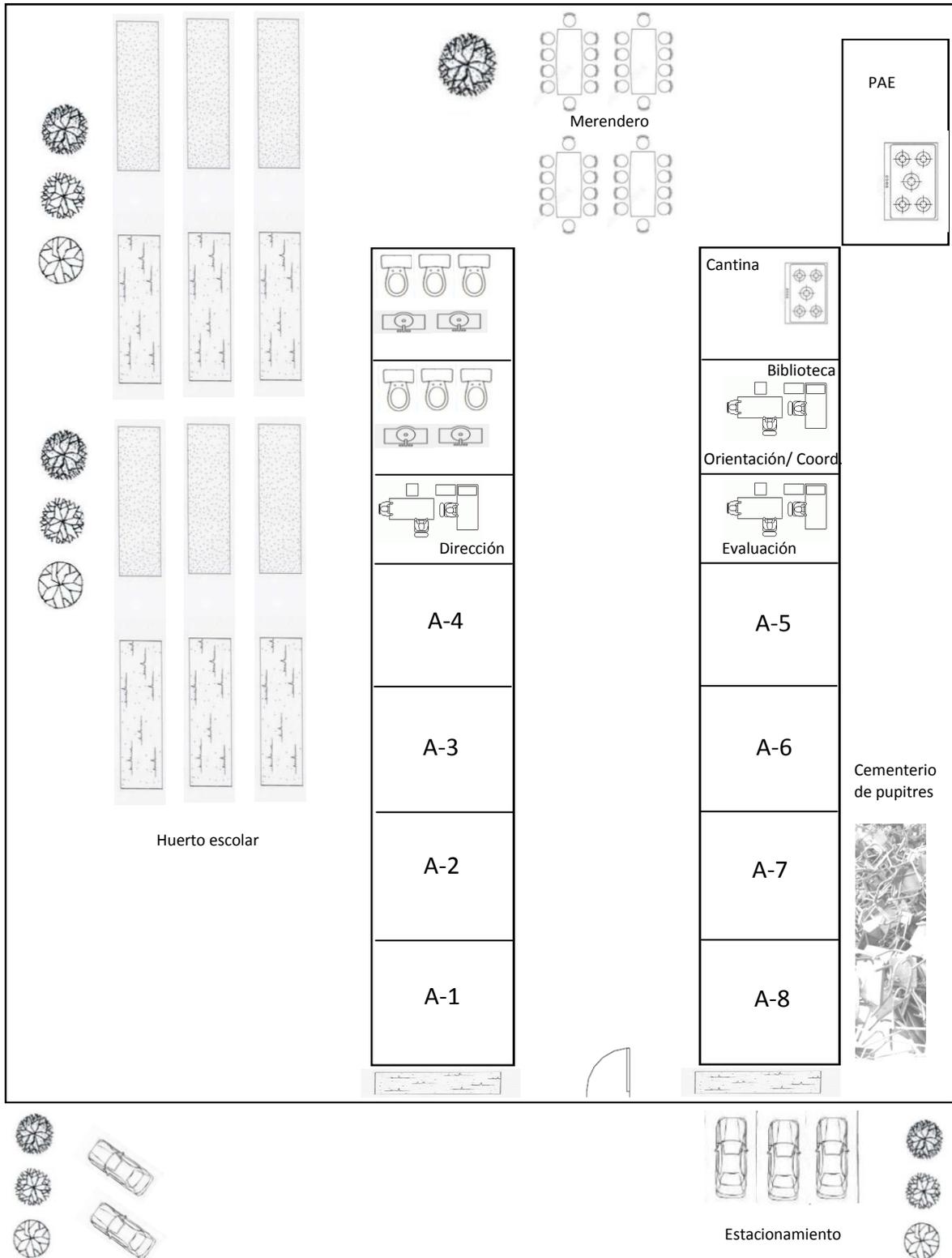
Lewin, K. (1997) La investigación acción y los problemas de las minorías (orig. 1946). En Salazar M.C. (1992) *La investigación acción participativa*.

- Inicios y desarrollos. Bogotá: Magisterio.* Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2903452.pdf>
- Lopez de George, H. (2001) *Cambiando a través de la Investigación Acción Participativa*. 2da. ed. Caracas: Comala.
- Martínez, (1991) *La investigación etnográfica en educación*. Caracas: Texto.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. 2da. ed. México: Trillas.
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2016). *Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales*. Caracas, Venezuela.
- Mostacero, R. (2006). *Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso*. [versión electrónica]. *Letras*, 73(48), 349-363. Recuperado el 30 de octubre del 2008, Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200004&nrm=iso&tlng=pt
- Odremán, N. (2001). *La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio*. *Revista Candidus. Revista educativa para el debate y la transformación*. Año 2 – N° 17. Naguanagua, Edo. Carabobo. Septiembre/octubre. Cerined/UPEL/CINDAE. p. 33 – 35. [Revista Virtual] Disponible: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/contre_a/hemeroteca_virtual/preshemv.htm
- Peña, J. (1999). *La lectura y la escritura en la formación del docente que enseña una lengua extranjera*. Mérida. Memorias in extenso del IV Congreso de AVEPLEFE.
- Ponce, J. (2013). *Propuesta Metodológica Sustentada en Estrategias Constructivistas para Propiciar Aprendizaje Significativo en el Área de Lengua y Literatura*. Trabajo de ascenso en la Maestría de Lectura y Escritura en la Universidad de Carabobo.
- Ramos, J. (2014). Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos. *Revista Criterios*, 21(1), 69-91.
- Ricoeur, P. (1995). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: FCE (Orig. 1986).

- Sanchez, H. (2015). *Estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la producción escrita*. Trabajo de grado en la Maestría de Lectura y Escritura en la Universidad de Carabobo.
- Tallaferro, (2013). *Estrategias metacognitivas empleadas en la producción de textos narrativos*. Trabajo de grado en la Maestría de Lectura y Escritura en la Universidad de Carabobo.
- Truneanu, V. (2005). *Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada* [versión electrónica]. *Opción*, 21(46), 102-123. Recuperado el 22 de noviembre del 2010, Disponible: http://66.102.1.104/scholar?hl=es&lr=&q=cache:0i42RZ_DnmMJ:www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS101215872005001000006%26lng%3Des%26nrm%3Dis...%26tlng%3Des+producci%C3%B3n+de+textos+literarios+en+secundaria
- Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo – Crítica.

ANEXOS

Anexo A: Croquis de la institución



Anexo B: Registros fotográficos

Proceso de escritura de M.R

Alumno: R. N. N.
Año: 5 sección 'C'

Explorar la circunstancias;

1) ¿Cómo será el texto que escribiré? 2) ¿Será muy largo o muy corto? 3) ¿Qué lenguaje utilizaré? 4) ¿Qué escribiré?	Escrito Mensaje
1) ¿Qué quiero conseguir con este texto? 2) ¿Cómo quiero que reaccionen los lectores? 3) ¿Qué quiero que hagan con mi texto?	Propósito
1) ¿Qué impacto quiero causarles? 2) ¿Cómo es lo que tengo que explicar?	Audiencia (Receptor)
1) ¿Qué relación espero establecer con la audiencia? 2) ¿Cómo quiero presentarme? 3) ¿Qué saben de mí los lectores?	Autor emisor

Respuestas:

Escrito mensaje

- 1) Será un texto totalmente sencillo que explicará el lado Fitness.
- 2) Será un texto más o menos largo.
- 3) Utilizaré un lenguaje práctico y a la vez normal.

Foto N° 1: Sesión exploratoria.

4) Escribire sobre el lado Fitness. Tomar de ejercicios, como ejecutarlos correctamente.

Propósito:

- 1) Lo que quiero conseguir con este texto es que el lector se informe bien en lo que es el tema del Fitness.
- 2) Quiero que reaccionen de manera que los guste y lo pongan en práctica.
- 3) Que se informen bien, y que el lector aprenda a desvalorarse con el tema del ejercicio Fitness, puestas en el texto.

Audiencia receptor:

- 1) El impacto que quiero causar es psicológico.

Autor emisor:

- 1) La relación que espero tener con la audiencia, es una imagen que nunca olviden.
- 2) La manera en la que quiero presentar con el texto, es como el instructor o profesor o terapeuta que ayudara al lector a conseguir su meta.

2) Los lectores saben de mí, que soy una persona Fitness, pero también un aficionado a los deportes.

Foto N° 2 y 3: Sesión de planificación.

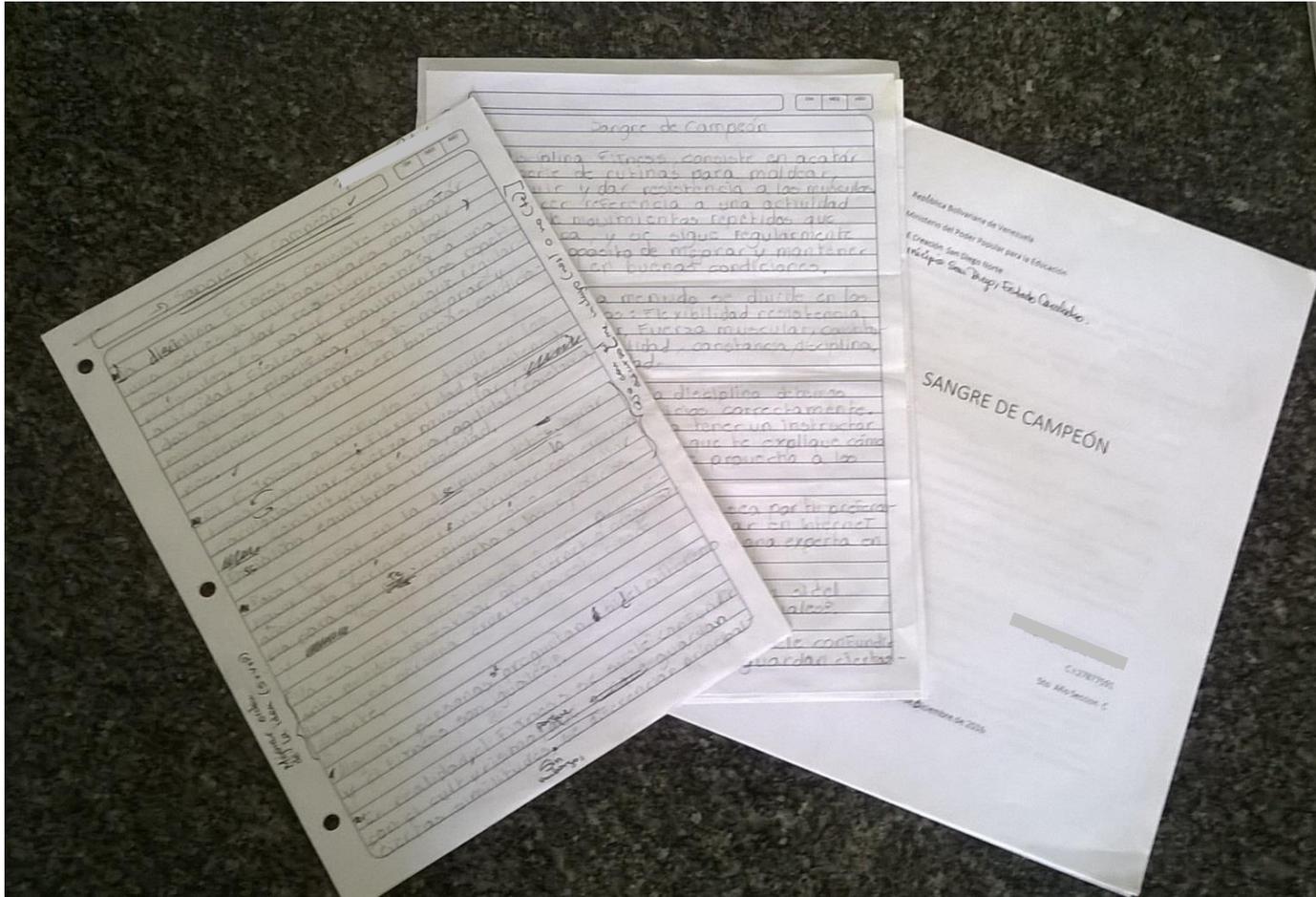


Foto Nº 4: Escritura libre, borrador, producto final.

Proceso de escritura de P.D.

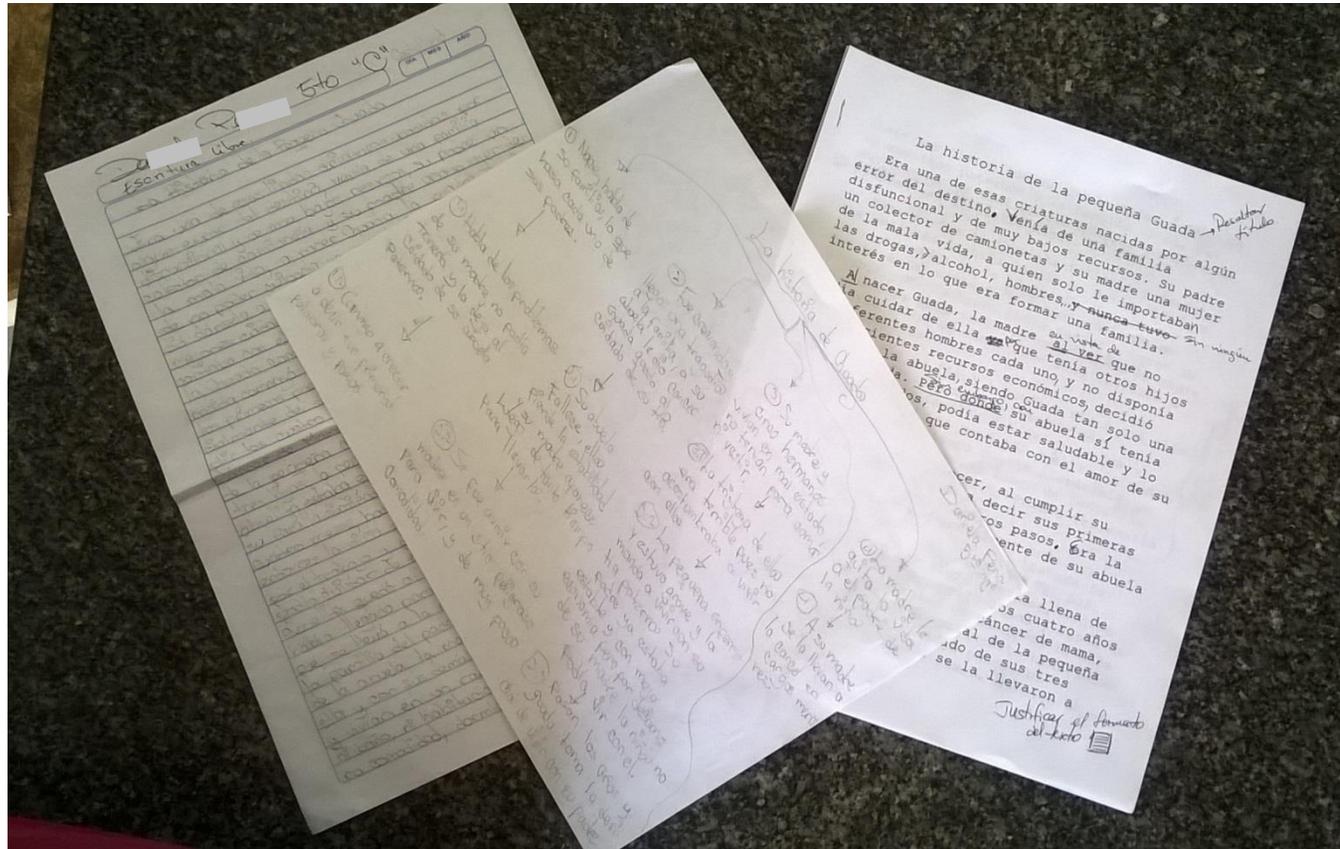


Foto N° 5: Escritura libre, esquema para organizar ideas, producto final.

Proceso de escritura de H.E.

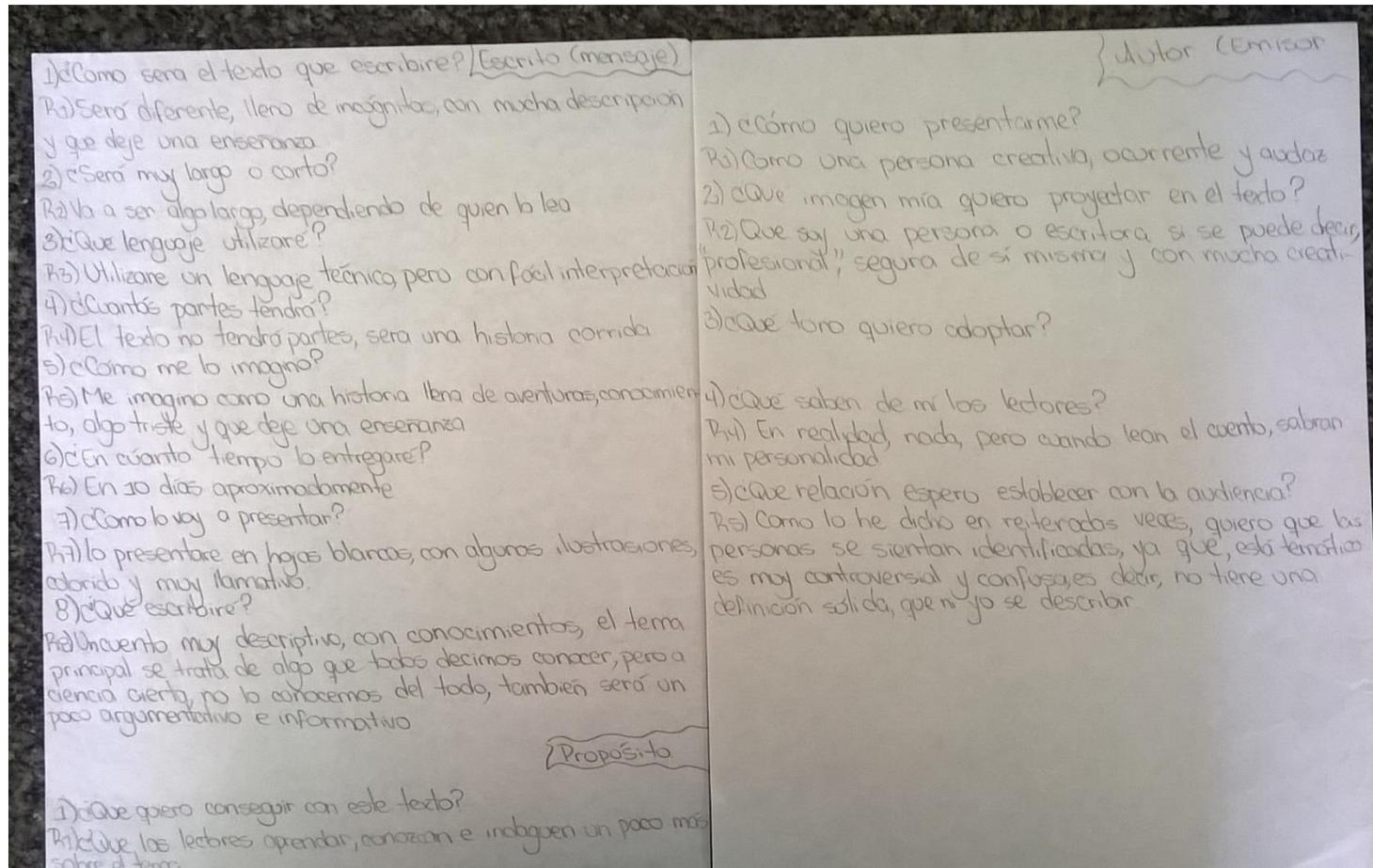


Foto N° 6: Sesión exploratoria.

1) Quiero que los lectores se sorprendan, ya que en este se exponen diversas opiniones y teorías de un mismo tema. También quiero que se diviertan y no se aburran.

2) ¿Qué quiero que hagan con mi texto?

Pa) Quiero que lo lean, y compartan su opinión.

4) ¿Cómo puedo formular en pocas palabras mi propósito?

Pa) Mi propósito principal es conseguir una buena recepción por parte de los lectores.

Audencia (receptora)

1) ¿A quién lo escribiré?

Pa) Será escrito para el público en general.

2) ¿Qué sé de las personas que leerán el texto?

Pa)

3) ¿Qué saben del tema sobre el que escribo?

Pa) Como lo mencioné antes, la mayoría de las personas dice conocer este tema, pero en realidad, no lo conocemos del todo es un enigma para la humanidad.

4) ¿Qué impacto quiero causarles?

Pa)

5) ¿Qué información tengo que explicarles?

Pa) Los diferentes temas y opiniones sobre el cielo.

6) ¿Cómo se lo tengo que explicar?

Pa) De una manera sencilla, divertida y diferente.

7) ¿Cuándo leerán el texto? ¿Cómo?

Pa) Lo leerán además lo entregue, estará en forma de cuento.

Foto N° 7: Continuación de sesión exploratoria.

Tormentas de ideas

☼ Que deje una enseñanza ☼

☼ Algo de suspenso ☼

☼ Desenlace inesperado pero feliz ☼

☼ Cuento ☼

☼ Apto para todo público ☼

☼ Relativamente largo ☼

☼ Con muchas aventuras ☼

☼ Personajes polifacéticos ☼

☼ Compañerismo ☼

☼ Mundo diferente ☼

☼ Fantástico ☼

☼ Algo de trama ☼

☼ Con experiencia inolvidables ☼

☼ Muchos Personajes ☼

☼ Personajes con características muy definidas ☼

☼ Animales ☼

☼ Diversión ☼

☼ Moraleja ☼

☼ Algo de Ciencia ☼

☼ Un gran problema ☼

☼ Baile ☼

☼ Naturaleza ☼

☼ Cosas atípicas ☼

Foto N° 8: Práctica de escritura 1, superar bloqueos.

LMIE
Lo mas importante es... que la gente le guste mi texto
Lo mas importante es... que les guste al público en general
Lo mas importante es... que me divierta al realizarlo
Lo mas importante es... que pueda transmitir un mensaje

Foto Nº 9: Práctica de escritura 2: alimentar ideas.



Foto Nº 10: Ilustraciones del cuento.

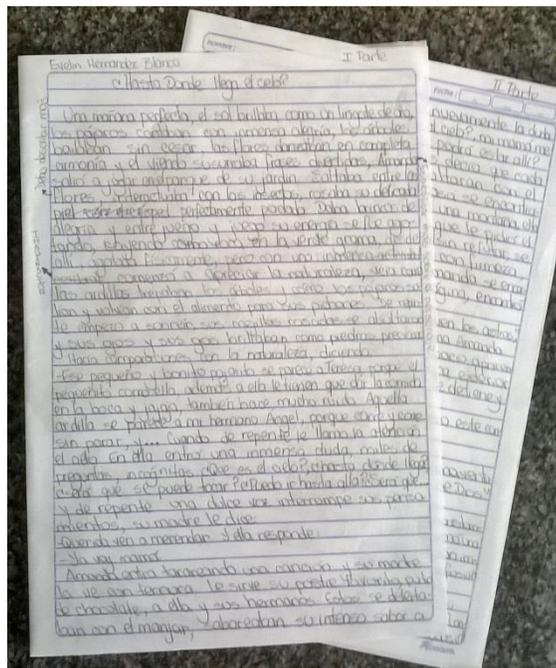


Foto N° 11 Borrador del cuento.

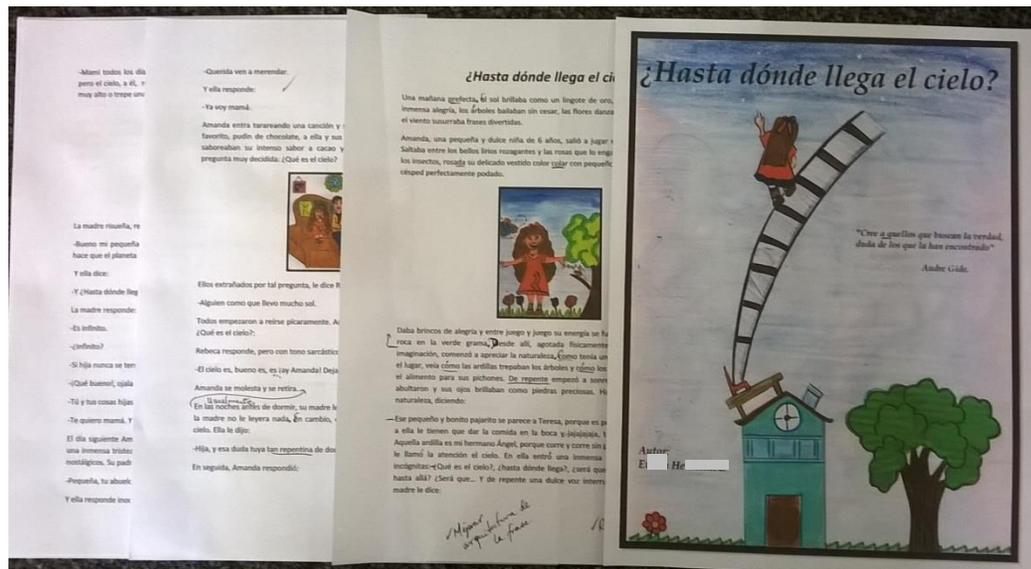


Foto N° 12: Producto final.

Proceso de escritura de CH.Y.

Chi Contrato 5to "C"

- 1- Como será el texto que escribiré?
 - El texto será una historia más o menos larga tendrá suspenso, drama, un personaje principal y compañero y el nombre del personaje será Killer smart un chico de 16 años
- 2- Será largo o corto?
 - Largo ya que me extendi un poco
- 3- Que lenguaje utilizare?
 - Uno coloquial e informal que se fácil de entender
- 4- Como lo voy a presentar?
 - Ordenado en hojas blancas, sin mancha y arrugas
- 5- Que quiero conseguir con este texto?
 - que las personas queden con un mensaje en cual sea fácil de describir
- 6- Que quiero que hagan con mi texto?
 - que lo aprecien y que lo lean con mucha determinación y interés
- 7- a quien lo escribiré?
 - Para los adolescentes ya que será un poco complicado de leer para los niños
- 8- Que saben del tema sobre el que escribo?
 - Saben un poco ya que se trata sobre la guerra en dos bandos y las injusticias que aplica el gobierno.

- 9- Que información tengo que explicarles?
 - quiero explicar el tema muy detallado sobre el odio y el amor y como si te dejas llevar puedes perderlo todo.
- 10- Cuando leeran el texto? ¿Como?
 - En realidad no quiero que lo lean quiero mantenerlo en privado, Pero si lo leeran espero que sea una persona que lo valga a valorar y apreciar.
- 11- Que imagen mia quiero proyectar en el texto?
 - que tengo conocimiento sobre el texto ya sea por experiencia propia o lecturas que hice, quiero que cuando lo lean puedan ser capaces de ver la pasión con la que se escribio y como se hizo
- 12- Que saben de mi los lectores?
 - no saben mucho sobre mi, solo que soy una persona responsable y educada pero no saben demasiado de mi vida personal o mis pasatiempos así que dudo que lean lo que escribo o como me siento ya que por lo general no escribo solo leo y no me gusta demostrar como me siento simplemente lo apoyo yo sola y ya.

Foto N° 13 y 14: sesión exploratoria.

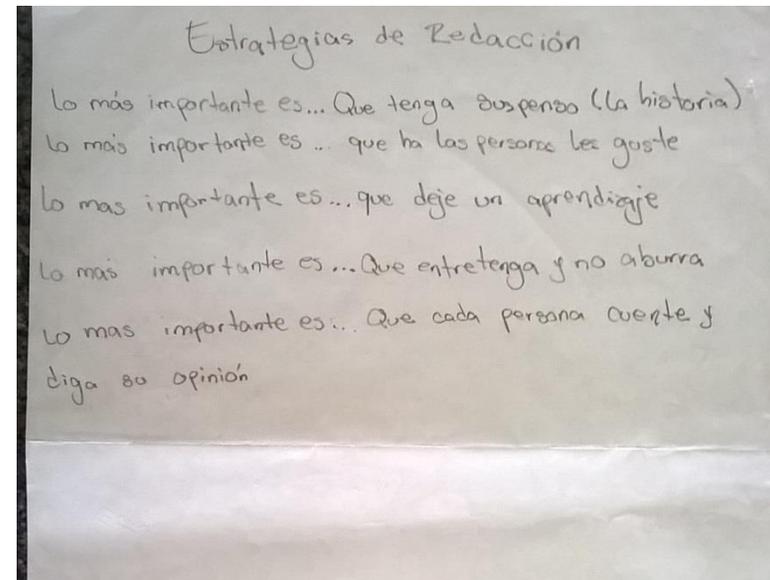
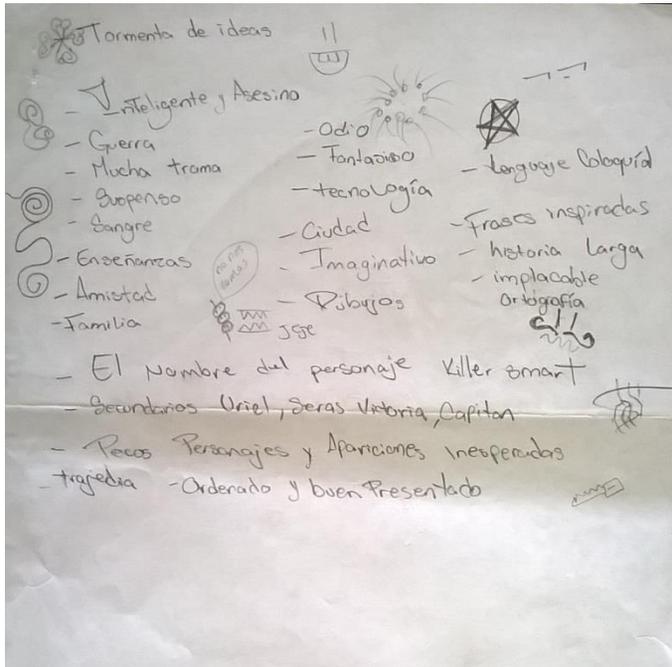


Foto N° 14: Práctica de escritura 1, superar bloqueos.

Foto N° 15: Práctica de escritura 2, alimentar ideas.

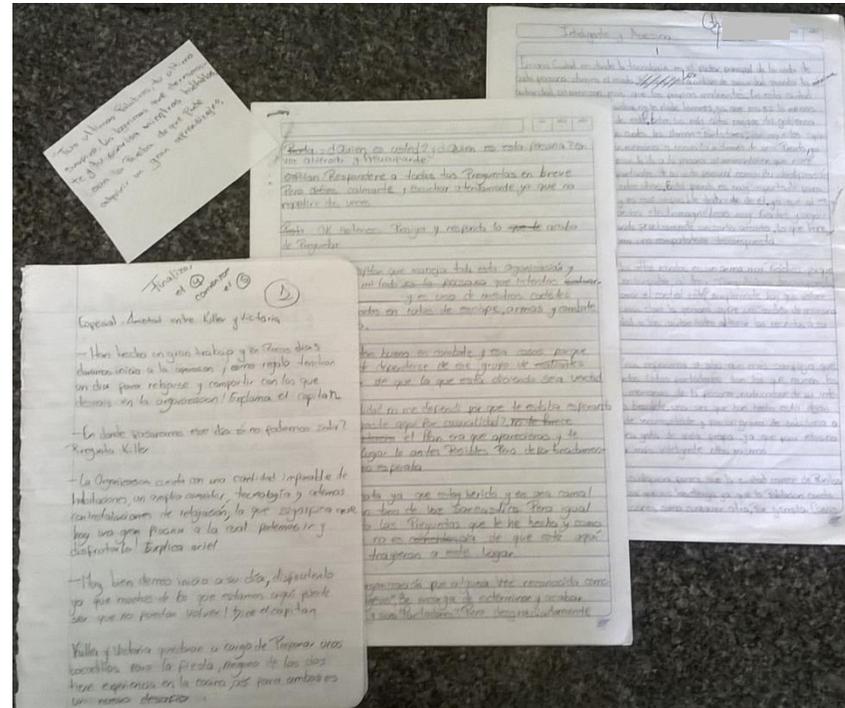
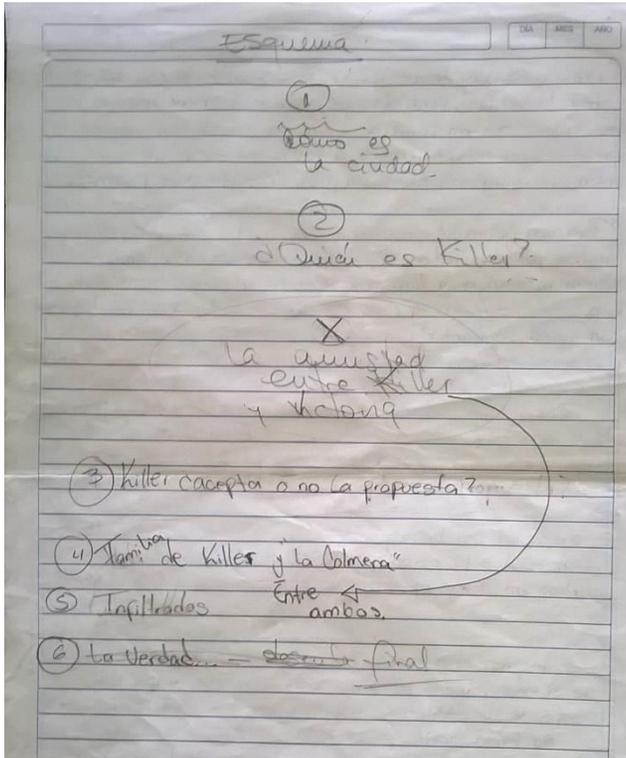


Foto N° 16: Práctica de escritura N° 3, organizar ideas.

Foto N° 17: Borradores.



Foto N° 18: Ilustraciones del cuento.

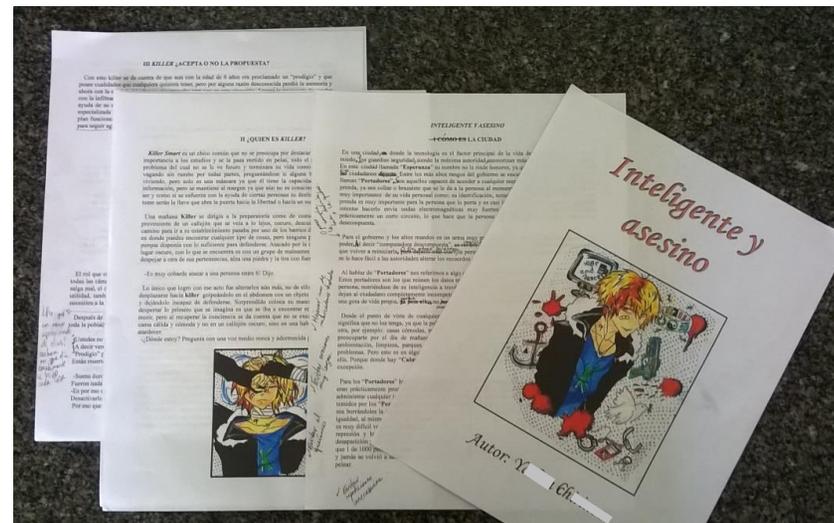


Foto N° 19: Producto final.

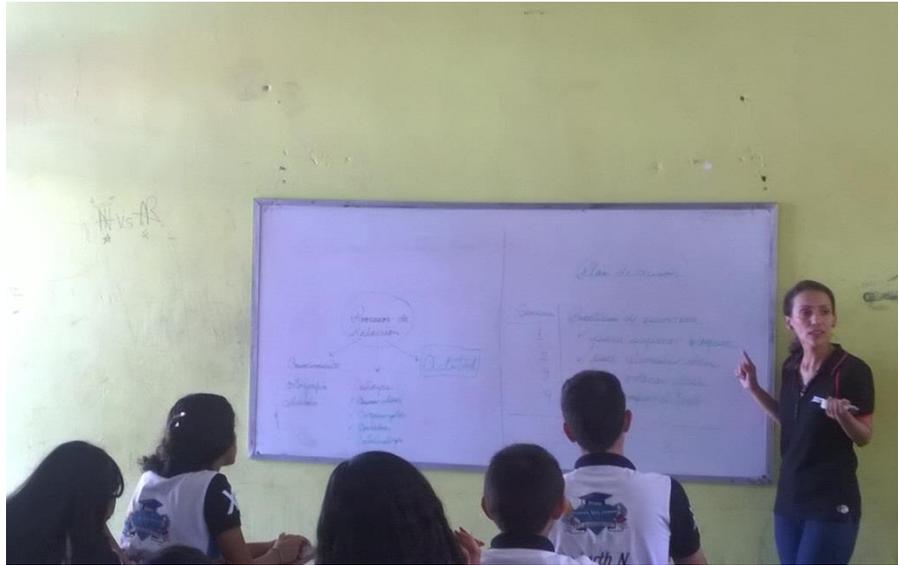


Foto N° 20: Sesión de planificación de las actividades de escritura.



Foto N° 21: Estudiantes atentos a las pautas del plan de acción.



Foto N° 22: Ausencia de lámparas de iluminación.



Foto N° 23: Ausencia de interruptor.

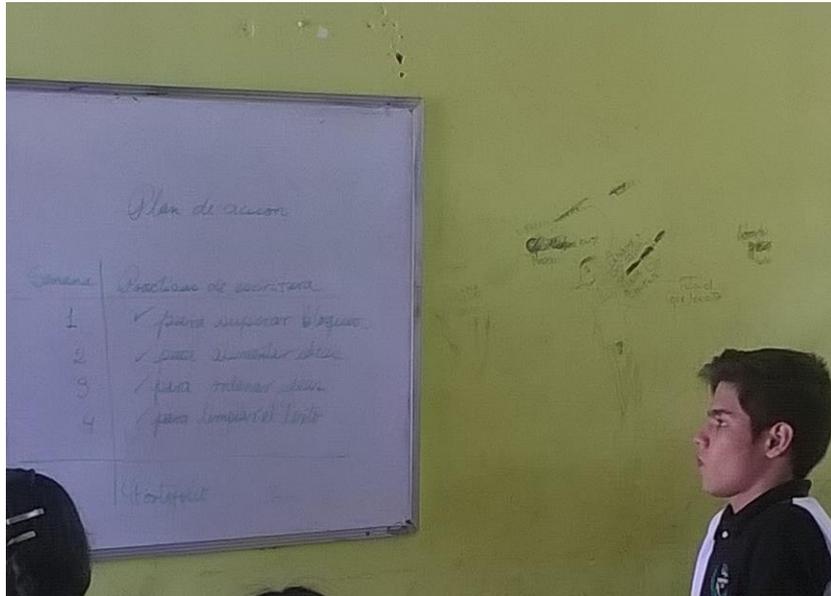


Foto N° 24: Ampliación de registro fotográfico N° 21 (Plan de acción).



Foto N° 25: Mediación de estrategias de redacción: para limpiar el texto.

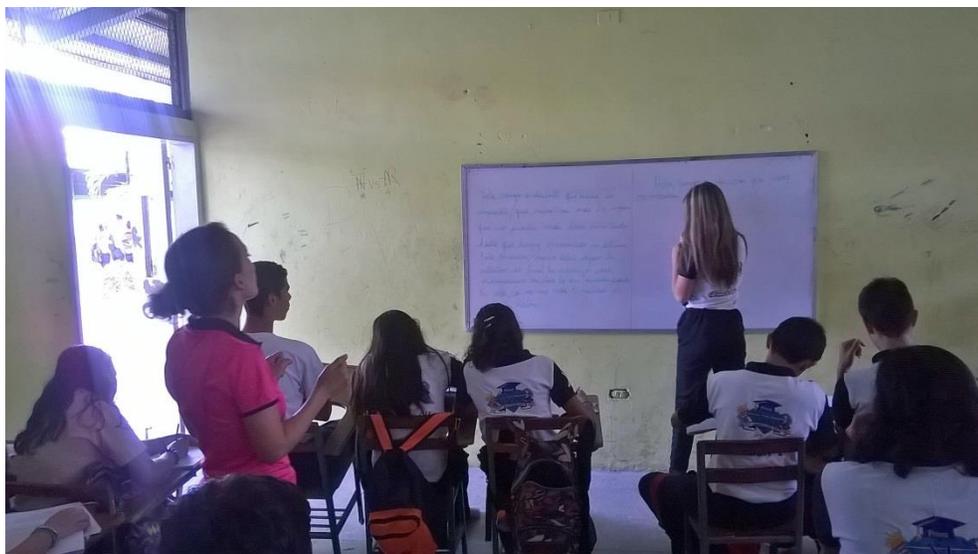


Foto N° 26: Estudiantes corrigen la redacción del fragmento.



Foto N° 27: Cita tomada de un borrador para corregirla (Arquitectura de la frase).



Foto N° 28: Opción errada en la arquitectura de la frase.

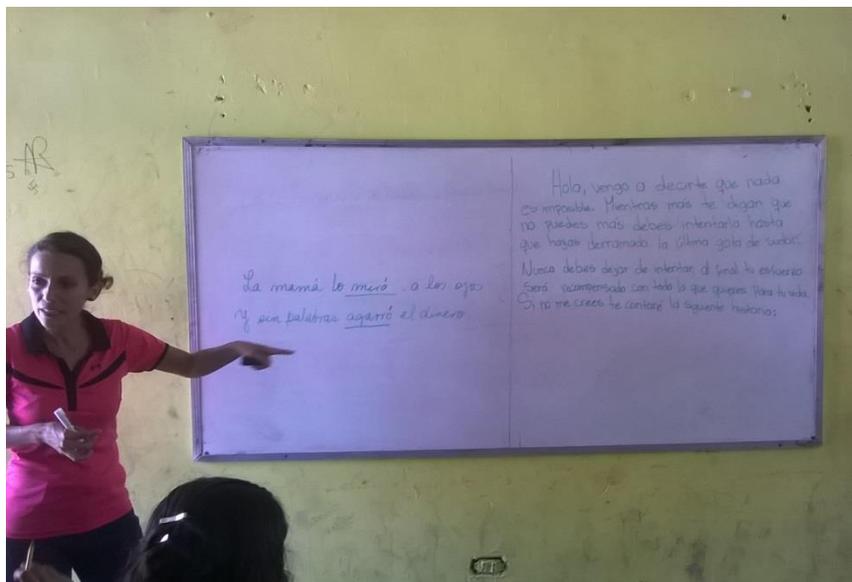


Foto N° 29 Frase corregida.



Foto N° 30: Socialización de borrador con M.F.



Foto N° 31: Socialización grupal de borradores.

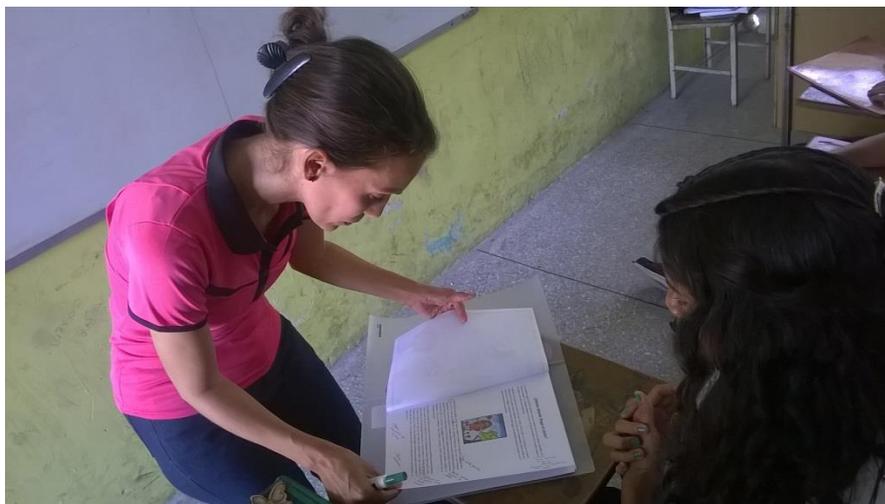


Foto N° 32: Socialización de borrador con H.E.



Foto N° 33: Socialización de borrador con G.C.



Foto N° 34: Recepción de portafolios.

Anexo C: Guías impresas utilizadas en las sesiones de trabajo, que sintetizaron el contenido para facilitar las estrategias de redacción a los estudiantes en las sesiones de trabajo.

ESTRATEGIAS DE REDACCIÓN

1. Para superar bloqueos:

- ✓ **Explorar las circunstancias** que nos mueven a redactar.

GUÍA PARA EXPLORAR EL PROBLEMA RETÓRICO

Propósito

- ¿Qué quiero conseguir con este texto?
- ¿Cómo quiero que reaccionen los lectores y las lectoras?
- ¿Qué quiero que hagan con mi texto?
- ¿Cómo puedo formular en pocas palabras mi propósito?

Audiencia (receptor)

- ¿A quién lo escribiré?
- ¿Qué sé de las personas que leerán el texto?
- ¿Qué saben del tema sobre el que escribo?
- ¿Qué impacto quiero causarles?
- ¿Qué información tengo que explicarles?
- ¿Cómo se la tengo que explicar?
- ¿Cuándo leerán el texto? ¿Cómo?

Autor (emisor)

- ¿Qué relación espero establecer con la audiencia?
- ¿Cómo quiero presentarme?
- ¿Qué imagen mía quiero proyectar en el texto?
- ¿Qué tono quiero adoptar?
- ¿Qué saben de mí los lectores y las lectoras?

Escrito (mensaje)

- ¿Qué escribiré? ¿Cómo será el texto que escribiré?
¿En cuánto tiempo lo haré?
- ¿Será muy largo/corto? ¿Cómo voy a presentarlo?
- ¿Qué lenguaje utilizaré?
- ¿Cuántas partes tendrá?
- ¿Cómo me lo imagino?

✓ **Desarrollar un enunciado:** La circunstancia que nos mueve a escribir puede limitarse a una pregunta escrita, en exámenes, cuestionarios o pruebas. Se trata de desarrollar o expandir las palabras de la pregunta para definirla de manera precisa. Ej: *¿En que se parecen y en que se diferencian los libros y las novelas de caballerías?* La primera tentación y la más frecuente en la que caen los estudiantes es explicar todo lo que saben sobre narrativa de caballería, citando autores, títulos, épocas. Pero esto no es lo que se pide. La pregunta presupone estos conocimientos para comparar dos estilos. Primero hay que determinar qué son los *libros de caballería*, por un lado, y las *novelas de caballería*, por otro; hay que buscar ejemplos de cada grupo y extraer las características generales. Luego, contrastándolas una por una, hay que buscar las *semejanzas* y las *diferencias*. La respuesta apropiada a la pregunta es únicamente la lista sucinta de ambas.

✓ **Torbellino de ideas:** (*brainstorming* o tormenta cerebral). Dura pocos segundos o minutos, durante los cuales el autor se dedica sólo a reunir información para el texto: se sumerge en la piscina de su memoria y de su

conocimiento para buscar todo lo que le sea útil para la ocasión.

CONSEJOS PARA EL TORBELLINO DE IDEAS

- Apúntalo todo, incluso lo que parezca obvio, absurdo o ridículo ¡No prescindas de nada! Cuantas más ideas tengas, más rico será el texto. Puede que más adelante puedas aprovechar una idea aparentemente pobre o loca.
- No valores las ideas ahora. Después podrás recortar lo que no te guste. Concentra toda tu energía en el proceso creativo de buscar ideas.
- Apunta palabras sueltas y frases para recordar la idea. No pierdas tiempo escribiendo oraciones completas y detalladas. Tienes que apuntar con rapidez para poder seguir el pensamiento. Ahora el papel es sólo la prolongación de tu mente.
- No te preocupes por la gramática, la caligrafía o la presentación. Nadie más que tú leerá este papel. Da lo mismo que se te escapen faltas, manchas o líneas torcidas.
- Juega con el espacio del papel. Traza flechas, círculos, líneas, dibujos. Marca gráficamente las ideas. Agrúpalas. Dibújalas.
- Cuando no se te ocurran más ideas, releo lo que has escrito o utiliza una de las siguientes técnicas para buscar más.

✓ **Escritura libre:** También denominada *automática*, consiste en ponerse a escribir de manera rápida y constante, a chorro, apuntando todo lo que se nos pase por la cabeza en aquel momento sobre el tema del cual escribimos o sobre otros aspectos relacionados con él. Hay que concentrarse en el contenido y no en la forma, valorar la cantidad de texto, más que la calidad; y, sobre todo, no detenerse en ningún momento. Se recomienda empezar por sesiones de diez minutos, que pueden llegar hasta veinte o treinta con la experiencia.

Es muy útil para generar ideas y superar bloqueos. El texto resultante tiene todas las características de prosa de escritor o egocéntrica: el autor explora el tema, busca información en su memoria; aparecen su lenguaje y sus experiencias personales... hay frases inconexas, anacolutos, un bajo grado de cohesión y corrección gramatical, etc. Pero, pese a estas deficiencias, se trata de una materia prima excelente para desarrollar y *reescribir* una versión final. Así que ¡Manos a la obra! Siéntate con un papel o un ordenador delante. Ponte cómodo. Relájate, déjate ir con la mente en blanco. Concéntrate en el tema que te ocupa. Empieza a apuntar todo lo que se te ocurra. ¡Adelante! No te preocupes por nada: ni la caligrafía, ni la ortografía, ni ninguna otra *grafía*. ¡Que no te quede nada en la cabeza! No te detengas durante cinco, diez o quince minutos.

✓ **Mapas y redes:** Los mapas (*de ideas, mentales*, o denominados también *árboles* o *ideogramas*) son una forma visual de representar nuestro pensamiento. Consiste en dibujar en un papel las asociaciones mentales de las palabras e ideas que se nos ocurren en la mente. El resultado tiene una divertida apariencia de tela de araña, racimo de uva o red de pescar. El procedimiento es bien sencillo. Escoge una palabra nuclear sobre el tema del que escribes y apúntala en el

ESTRATEGIAS DE REDACCIÓN

2. Para alimentar ideas:

✓ **Modelo de exploración clásico:** siguiendo la retórica de Aristóteles, consiste en definir, comparar, abordar las causas y efectos, y argumentar el tema en cuestión. Observa que muchos libros de textos explican los hechos siguiendo este patrón.

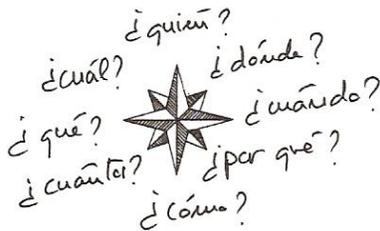
✓ **Modelos de exploración prácticos: La Estrella y el Cubo.**

a) *La Estrella* deriva de la fórmula periodística de la noticia, según la cual para informar de un hecho tiene que especificarse el *quién*, el *qué*, el *cuándo*, el *dónde*, el *cómo* y el *porqué*. Estos seis puntos, las llamadas 6Q, son los esenciales de cualquier tema, aunque pueden ampliarse con otras interrogaciones.

Procedimiento:

1. Hazte preguntas sobre el tema a partir de la estrella. Busca preguntas que puedan darte respuestas relevantes.
2. Responde a las preguntas.
3. Evita las preguntas y las ideas repetidas. Busca nuevos puntos de vista.

LA ESTRELLA

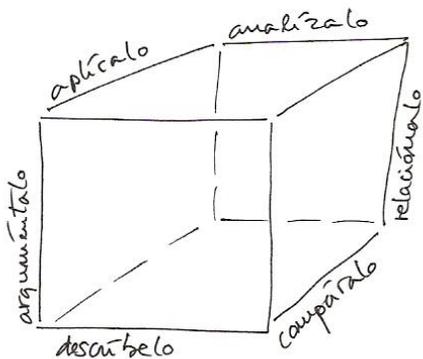


b) *El Cubo* Consiste en estudiar las seis caras posibles de un hecho a partir de los seis puntos de vista siguientes:

Procedimiento:

*Describe*lo. ¿Cómo lo ves, sientes, hueles, tocas o saboreas? *Compara*lo. ¿A qué se parece o de qué se diferencia? *Relaciona*lo. ¿Con qué se relaciona? *Analiza*lo. ¿Cuántas partes tiene? ¿Cuáles? ¿Cómo funcionan? *Aplica*lo. ¿Cómo se utiliza? ¿Para qué sirve? *Argumenta*lo. ¿Qué se puede decir a favor y en contra?

EL CUBO



✓ **Desenmascarar Palabras Claves:** Las palabras clave son vocablos que esconden una importante carga informativa. Se denominan *clave* porque, además de ser relevantes, pueden aportar ideas nuevas, como una llave que abre puertas cerradas. Sin darnos cuenta, se nos escapan cuando buscamos ideas, cuando redactamos o incluso cuando revisamos una

versión casi terminada. Hay que saber identificarlas y desenmascarar la información que esconden si queremos que la redacción sea completamente transparente. Por ejemplo:

Texto Original: Trabaja de relaciones públicas en una empresa de cosmética. Es un trabajo *estimulante* pero muy *agotador*.

estimulante

- Trata con VIPs.
- Viaja mucho.
- No tiene horario fijo.
- Gana mucho dinero.
- Es insustituible.

agotador

- Tiene poco tiempo libre.
- Trabaja muchos fines de semana.
- Trata con mucha gente y siempre tiene que estar alegre y sociable.

Texto Ampliado: Trabaja de relaciones públicas en una empresa de cosmética. Es un trabajo estimulante, porque viaja mucho, no tiene horario fijo, tiene un buen sueldo y trata con muchos VIPs; pero termina agotadísima: tiene poco tiempo libre (trabaja los fines de semana), es insustituible y siempre tiene que hacer buena cara a todo el mundo.

Los adjetivos *estimulante* y *agotador* se entienden en el texto original, pero ningún lector podría deducir de ellos todo lo que se explica en la versión ampliada, con la información desenmascarada. Se puede utilizar esta técnica en textos acabados, borradores o listas de ideas, siempre con la finalidad de expandir la escritura. El procedimiento que se ha de seguir es el siguiente: identificar las palabras, hacer una lista de todas las ideas que esconden (un torbellino de ideas selectivo) y reescribir o reestructurar el texto con la nueva información.

✓ **LMIE** es otra técnica para recoger información. en inglés WIRMI. Se trata de terminar cuatro o cinco frases que empiecen con *Lo Más Importante Es...*, (*What I really mind is...*), apuntando ideas relevantes para el texto. Por ejemplo, me propongo escribir una carta de opinión para un periódico, sobre la excesiva presencia del fútbol en los medios de comunicación. Termino cinco frases que empiecen por LMIE.

EJEMPLO DE LMIE

Lo más importante es... *que los que piensen como yo me respondan.*
Lo más importante es... *que tenga un tono irónico (la carta).*
Lo más importante es... *meter mucho ruido.*
Lo más importante es... *insistir en la sumisión pasiva de los que nos aburrimos con el fútbol.*
Lo más importante es... *informar de datos concretos (número de partidos, horas, tiempo...).*

Las frases empezadas son bastante más concretas que el torbellino de ideas o la escritura automática, y por esto pueden ser más útiles a los aprendices que se sientan desorientados con las técnicas demasiado abiertas. Además, dirigen la atención del autor hacia el propósito y los puntos más importantes de la comunicación. Otros posibles comienzos son: Tengo que evitar que... Quiero conseguir que... No estoy de acuerdo con... Me gustaría... Soy de la opinión que... La razón más importante es...

Retórica: Conjunto de reglas o principios que se refieren al arte de hablar o escribir de forma elegante y con corrección con el fin de deleitar, conmover o persuadir.

ESTRATEGIAS DE REDACCIÓN

3. Para ordenar ideas:

✓ **Esquema decimal** Uno de los sistemas más completos de ordenar informaciones es la numeración decimal, que se utiliza sobre todo en los textos técnicos. Con esta técnica es posible construir una primera arquitectura del texto. Por ejemplo:

ESQUEMA DECIMAL

1. Características editoriales del libro.

1.1. **Descripción.** Formato grande. Visual y atractivo: tiene que entrar por la vista. Limpio y pulido. Práctico: no un tostón; como los americanos.

1.2. Recursos propuestos.

1.2.1. Jugar con el espacio: columnas, franjas, huecos; poner notas alrededor del texto; hacer recuadros y esquemas.

1.2.2. Tipografías: normal, grande para los títulos, más pequeña para los documentos, manuscrita personal.

1.2.3. Otros: figuras, dibujos, ¿fotos?, reproducciones exactas.

1.3. Argumentos:

1.3.1. Tiene que ejemplificar la teoría.

1.3.2. Es la tendencia actual.

1.3.3. Debe animar a leer.

1.3.4. Tiene varios destinatarios: jóvenes, adultos, estudiantes y trabajadores.

1.3.5. Es un libro para *usar* más que para *leer*.

✓ **Mapas conceptuales** También podemos aprovechar la técnica de los mapas para ordenar ideas y elaborar un esquema. El resultado es una figura que se parece bastante a los mapas del capítulo anterior, pero difiere de ellos por su función, utilidad y proceso de elaboración. Por esto también le otorgamos el nombre específico de *mapa conceptual*.

El rectángulo central determina el título o el tema del que nace el resto de los datos. Sólo se utilizan palabras clave o de significado pleno: sustantivos, adjetivos y verbos. Los conceptos se sitúan más cerca o más lejos del centro según su importancia y se relacionan jerárquicamente, de forma que se fija la posición de cada uno en el conjunto. Todo tipo de signos gráficos ayuda a destacar los elementos: flechas, números, círculos, etc.

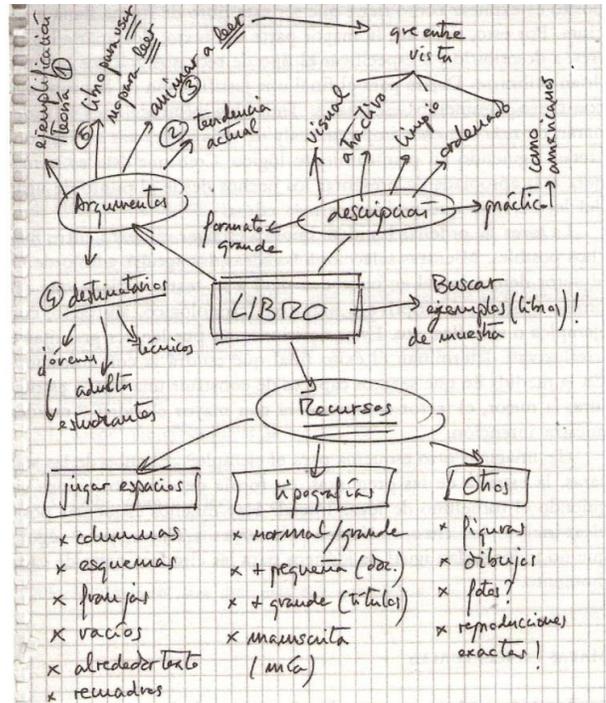
Los mapas conceptuales ofrecen algunas ventajas con respecto a los esquemas tradicionales:

- Cada mapa es como un cuadro irreplicable, distinto de cualquier otro. Lo recordamos más fácilmente. Piensa en los esquemas decimales o en las páginas escritas: todas se parecen y es más difícil distinguirlas.
- No tienen final, si no es que se acaba el papel (y siempre puedes hacer uno nuevo).
- Tienen varias utilidades: ordenar ideas, hacer un esquema, resumir un texto que se lee, tomar apuntes, desarrollar un tema, etc.
- Son flexibles y se adaptan al estilo de cada uno.

Si es posible, compara mapas de diversas personas; descubrirás que son distintos y que, curiosamente, cada uno congenia con el estilo y el carácter de su autor.

Pero no todo el mundo prefiere los mapas ni los encuentra tan fantásticos. Algunos aprendices de escritura y otros autores, sobre todo los que tienen hábitos más adquiridos, dicen que jamás podrían aclararse en una telaraña tan intrincada; prefieren los esquemas tradicionales. Algunos estudiantes prueban la técnica una vez y, si les gusta, repiten. A medida que la practican, la adaptan a sus necesidades y se la hacen suya.

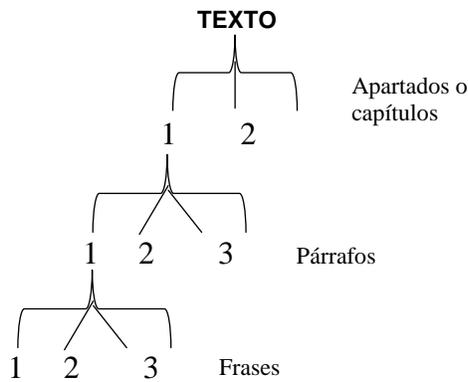
Ejemplo:



✓ **Estructuras textuales** La organización de las ideas tiene que quedar reflejada en el texto de alguna manera, si queremos que el lector siga la estructura que hemos dado al mensaje. Las divisiones y subdivisiones de nuestro esquema tienen que corresponderse con unidades equivalentes del texto. Cada división debe tener unidad de contenido, pero también tiene que marcarse gráficamente. Sólo de esta manera conseguiremos comunicar de forma coherente lo que nos hemos propuesto.

Muchos tipos de texto tienen una estructura estandarizada. Así, una carta tiene cabecera, introducción, cuerpo y conclusión; una instancia: la identificación, el *expongo* y el *solicito*; y un cuento: planteamiento, nudo y desenlace. Estas convenciones facilitan notablemente el trabajo del escritor, porque lo orientan en el momento de elaborar el contenido. Sin embargo, al margen de estas estructuras tipificadas, la escritura cuenta con su propia organización jerárquica [observa el cuadro siguiente], que permite articular cualquier mensaje por apartados. Es como un juego de

muñecas rusas que se meten unas dentro de otras, las pequeñas dentro de las grandes.



Cada unidad del esquema tiene identidad de fondo y forma. El texto es el mensaje completo, que se marca con título inicial y punto final. La correlación entre las ideas y los datos del texto se establece a partir de esta jerarquía estructural. Cualquier texto, ya sea más largo o más corto, y del ámbito que sea, tiene una forma jerárquica como la del esquema, con un grado variable de complejidad y, por lo tanto, con más o menos muñecas.

Cuanto más largo y complejo es un texto, más detallada debe ser su estructura para que el lector no se pierda. Pero los textos relativamente cortos también deben tener su organización, aunque sea más modesta. Y puesto que sólo intervienen párrafos y frases, es recomendable que sean muy claros.

✓ Ahora que ya sabes superar bloqueos, alimentar tus ideas y organizarlas, estás listo para **Redactar el borrador**. Emborriona, borrajea, garabatea todo lo que haga falta. No tengas pereza de reescribir el texto una y otra vez.

¿Cómo? Haz borradores, pruebas, ensayos... Haz todos los que haga falta hasta que estés contento y satisfecho de tu texto. Escribir es reescribir, ¡recuerda! No te sientas inoperante o estúpido por el hecho de borrar. ¡De eso nada! ¿Crees que para los escritores que te gustan, para aquellos que escriben lo que tú querrías haber escrito, escribir es pan comido? ¡No lo hacen por arte de magia! Escribir le cuesta a todo el mundo, a unos más que a otros, y es habitual —¡normal!— tener que garabatear, releer, revisar, retocar y borrar para mejorar lo que escribes.

Y recuerda: **Piensa en tu audiencia. Escribe para que pueda entenderte. Que tu texto sea un puente entre tú y ella.**

Escribir es hablar por escrito. Si no tienes a tu oyente delante, conviene que lo guardes en el recuerdo, en el pensamiento. Escribe para él o ella y facilítale la tarea de comprenderte. Usa palabras que comparta contigo, explícale bien y poco a poco lo que sea difícil —¡tal como lo harías en una conversación!—, anticipale lo que le contarás, resúmeselo al final. Asegúrate de que te entenderá. Si le abandonas tú, mientras escribes, te abandonará

también él cuando te lea.

✓ **Deja la gramática para el final. Fíjate primero en lo que quieras decir: en el significado.**

No vale la pena dedicarse a la forma, a los detalles superficiales, al inicio de la composición. Dedicar tus primeros esfuerzos a lo que de verdad es importante: al significado global del texto, a la estructura, a ordenar y aclarar ideas, a hacer más comprensible tu mensaje. Haz como el arquitecto que dibuja los planos de una casa antes de comenzar a construirla. No hagas el trabajo del pintor o del decorador cuando aún no se ha levantado el edificio. ¡No empieces la casa por el tejado!

✓ **Dirige conscientemente tu composición. Planifícate la tarea de escribir.**

¡No lo hagas todo de golpe! Es muy difícil conseguirlo todo a la primera: tener ideas brillantes, ordenarlas con coherencia, escribir una prosa clara, sin faltas, etc. Dedícate selectivamente a cada uno de los procesos que componen la escritura: buscar información, planificar, redactar, revisar, etc. Dirígelos del mismo modo que un director de orquesta dirige a sus músicos: ordena cuándo entra el violín, y cuándo tiene que callar la trompa. En la escritura, tus instrumentos son los procesos de composición. ¡Que toquen música celestial!

No te dejes arrastrar por el chorro de la escritura, por la pasión del momento o por los hábitos adquiridos... Te perderías: encallarías, te bloquearías, perderías el tiempo y harías esfuerzos innecesarios. Sé consciente de lo que haces y aprovecharás mejor el tiempo. Decide cuándo quieres que la memoria te vierta ideas, cuándo cierras su grifo de ideas y datos —antes de que se seque— y pones orden en tal desbarajuste, cuándo y cómo escoges las palabras precisas para cada concepto, o cuándo abres la puerta a todo lo que tienes de maniático/a y riguroso/a para examinar cada coma y cada recoveco sintáctico.

✓ **Deja reposar tu escrito en la mesita. Déjalo leer a otra persona, si es posible.**

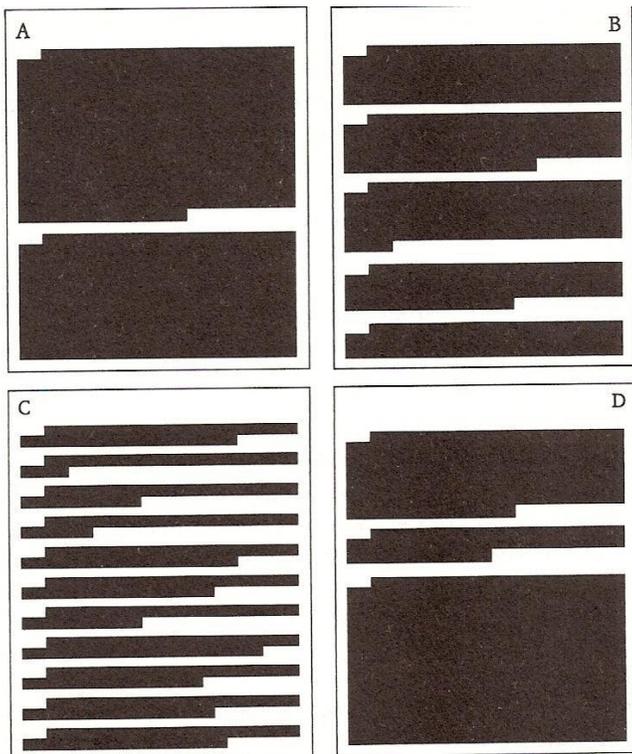
El tiempo, ese juez lento e implacable, te mostrará tu escrito con unos ojos nuevos. Deja pasar dos días, una semana, un mes, entre la redacción y la revisión, y tus ojos descubrirán cosas que no habían notado antes.

Cuatro ojos siempre ven más que dos. Y si se trata de dos ojos distintos, verán un texto diferente. Éste es el examen más auténtico que puedes hacer de tu escrito. Pregunta a tu cómplice lector todo lo que quieras. Escucha lo que tenga que decirte. No te justifiques ni te defiendas. Aprovecha sus críticas para mejorar el texto. Aún no es tarde. Todo lo que puedas enderezar ahora no se te discutirá más tarde... ¡cuando llegue aquel momento en el que los autores tenemos que dar cuenta de nuestras obras!

ESTRATEGIAS DE REDACCIÓN

4. Para limpiar el texto

Tomando en cuenta el aspecto visual ¿Cuál de las paginas siguientes crees que está mejor escrita, mejor ordenada? ¿Cuál crees que sería más fácil de leer?



La respuesta más habitual suele ser la B, que es la que presenta un número de párrafos más adecuado con respecto a la página, y con un tamaño parecido. La página A causa pereza de leer incluso antes de ver la letra: estos párrafos tan largos dan la sensación de un texto comprimido. Pero la situación contraria, la página C, no es mucho mejor: tantos párrafos y tan cortos parecen una lista desligada de ideas donde no pueda haber argumentos elaborados. Y seguramente la página D es la que provoca mayor desconfianza por la variación desmesurada del tamaño de los párrafos, que insinúa una posible anarquía estructural.

Si la impresión visual ya genera sensaciones controvertidas, pensemos ¡qué puede pasar al empezar a leer! El párrafo sirve para estructurar el contenido del texto y para mostrar formalmente esta organización. Utilizado con acierto facilita el trabajo de comprensión; pero empleado de manera incorrecta o gratuita, puede llegar incluso a entorpecer la lectura.

EL PÁRRAFO es un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema.

Función externa

En los textos breves de dos páginas o menos, el párrafo es trascendental, porque no hay otra unidad jerárquica (capítulo, apartado, punto) que clasifique la información y, de este modo, pasa a ser el único responsable de la estructura global del texto. El párrafo llega a asumir funciones específicas dentro del texto: se puede hablar de párrafos de *introducción*, de *conclusión final*, de *recapitulación*, de *ejemplos* o de *resumen*.

Estructura interna

Ya en el interior del párrafo, se suelen distinguir varios *constituyentes*: la *entrada inicial*, la *conclusión*, el *desarrollo*, los *marcadores textuales*, etc. El elemento más importante es la primera frase, que ocupa la posición más relevante: es lo primero que se lee y, por lo tanto, debe introducir el tema o la idea central (aquí la he marcado en cursiva). **Asimismo**, la última frase puede cerrar la unidad con algún comentario global o una *recapitulación* (va subrayada) que recupere algún dato relevante. **En medio** suele haber varias frases que desarrollan el tema y que a veces pueden estructurarse mediante marcadores textuales (en negrita). **Pero** raramente los párrafos contienen todos estos elementos a la vez y de manera tan evidente (como en este caso, que se trata de un ejemplo premeditado). Lo más normal es que tengan uno u otro y más o menos escondidos.

Tipología

Además, el contenido también determina la organización del párrafo. Los teóricos (Repilado, 1977; Flower, 1989; Serafini, 1992) distinguen diversas estructuras según el tipo de datos expuestos. Así, una argumentación requiere necesariamente tesis, argumentos y tal vez también ejemplos; una narración ordena cronológicamente las frases; una pregunta retórica precede a la respuesta razonada; un contraste de datos (a favor/en contra, ventajas/inconvenientes, positivo/negativo) se articula con marcadores del tipo *por una parte/ por otra parte*, *pero*, *en cambio*... Y un párrafo de lista de casos posibles, como por ejemplo éste, contiene una introducción general y la enumeración correlativa de unidades.

Recomendación

En general, el aspecto visual parece imponerse a las necesidades internas de extensión. Lo que importa ante todo es que página y párrafos ofrezcan una buena imagen e inviten a la lectura, como hemos visto en el juego inicial. Por lo tanto, la recomendación más sensata es que cada página tenga entre tres y ocho párrafos, y que cada uno contenga entre tres y cuatro frases, aceptando siempre todas las excepciones justificadas que haga falta.

Faltas principales

He aquí cinco de las faltas más corrientes del párrafo. Les he puesto un nombre —bastante personal— y las explico:

- **Desequilibrios.** Mezcla anárquica de párrafos largos y cortos sin razón aparente (ejemplo D en el juego anterior). No existe un orden estructurado: el autor los ha marcado al azar.

- **Repeticiones y desórdenes.** Se rompe la unidad significativa por causas diversas: ideas que debieran ir juntas aparecen en párrafos distintos, se repite una misma idea en dos o más párrafos, dos unidades vecinas tratan el mismo tema sin que haya ninguna razón que impida que constituyan un único párrafo, etc.

- **Párrafos-frase.** El texto no tiene puntos y seguido; cada párrafo consta de una sola frase, más o menos larga. El significado se descompone en una lista inconexa de ideas. El lector debe hacer el trabajo de relacionarlas y construir unidades superiores (ejemplo C en el juego).

- **Párrafos-lata.** Párrafos excesivamente largos que ocupan casi una página entera (ejemplo A del juego). Adquieren la apariencia de bloque espeso de prosa y suelen

contener en su interior diversas subunidades. El lector debe abrir la «lata» del párrafo para poder identificar y separar todas sus partes.

- *Párrafos escondidos.* El texto está bien ordenado a nivel profundo, pero resulta poco evidente para el lector, que tiene que leer muy atentamente para descubrir su estructura. La prosa no tiene marcadores ni «muestra» visualmente su organización. El texto ganaría en claridad si hiciera más evidente el orden o, por ejemplo, si lo explicara al principio.

- *Truco*

¡Ah! Y un truco final para controlar los párrafos de un texto, tanto los que escribimos como los que leemos. Se trata de ponerles título, resumir el tema que tratan o la información que contienen en dos o tres palabras —tal como he hecho en este apartado—. Si los títulos resultantes no se solapan y guardan una buena relación de vecindad entre ellos; es decir, si no hay vacíos en el desarrollo temático, ni repeticiones, ni desórdenes, significa que los párrafos tienen unidad significativa y que están bien contruidos. Además, el truquillo sirve para identificar con más facilidad el tema de cada unidad y ayuda a leer, ¿no te parece?

Arquitectura de la frase

Todos los manuales de redacción aconsejan brevedad: el libro de estilo de *El País* recomienda una media máxima de 20 palabras por frase; el de *La Vanguardia* también cita un máximo de 20, pero descontando artículos y otras partículas gramaticales.

La investigación psicolingüística sobre la capacidad de comprensión de los lectores aporta más información. Por un lado, la capacidad media de la memoria a corto plazo es de 15 palabras; o sea, nuestra capacidad para recordar palabras, mientras leemos, durante unos pocos segundos, es muy limitada. Esto significa que cuando nos encontramos con un período largo, con incisos también extensos, nuestra memoria se sobrecarga, no puede retener todas las palabras y perdemos el hilo de la prosa.

Por otro lado, las frases muy cortas y de lectura fácil son más difíciles de recordar si se encadenan una detrás de otra sin conexiones lógicas. El lector lee sin esfuerzo pero tiene que recordar las ideas una por una, no puede relacionarlas significativamente para formar unidades superiores. Así pues, tampoco hay que caer en el extremo opuesto redactando períodos telegráficos. Compara las tres posibilidades del siguiente fragmento:

UN PUNTO

Los expertos en ganadería se oponen a la importación de estos animales por varios motivos, que van desde la falta de garantías sanitarias de los países vendedores (quienes no han podido aportar ningún documento, de valor internacional, sobre la cuestión), al descenso de la demanda de estas carnes en nuestro país, y también a la falta de una explicación satisfactoria sobre cómo se *realizaría* el transporte, el almacenamiento y la conservación de la mercancía.

CUATRO PUNTOS

Los expertos en ganadería se oponen a la importación de estos animales por varios motivos. En primer lugar, los países vendedores no han podido aportar garantías sanitarias, con documentación de valor internacional. También, la demanda de estas carnes ha descendido en nuestro país. Y, finalmente, no se ha explicado de forma satisfactoria cómo se *realizaría* el

transporte, el almacenamiento y la conservación de la mercancía.

SEIS PUNTOS

Los expertos en ganadería se oponen a la importación de estos animales. Hay varios motivos en contra. Los países vendedores no han aportado garantías sanitarias. No han podido aportar ningún documento de valor internacional. La demanda de estas carnes ha descendido en nuestro país. Tampoco se ha explicado de forma satisfactoria cómo se *realizaría* el transporte, el almacenamiento y la conservación de la mercancía.

La retahíla de frases de la última ayuda poco o nada a comprender el significado del fragmento, porque no relaciona las ideas entre sí como hacen las otras dos versiones. Seguramente nos quedaríamos con la segunda versión, que identifica cada idea con una oración cerrada con punto final, y que incluye marcadores textuales

Limitar los incisos

Los incisos enriquecen la idea básica de la frase con información complementaria, pero también la alargan hasta la exageración si no se pone freno. Richaudeau (1978) califica el inciso de *pantalla lingüística* (*écran linguistique*), porque corta el flujo natural de la frase. Propone hacer un uso moderado de los incisos, tanto en cantidad como en calidad, y da dos consejos. Primero, reducir los incisos a menos de 15 palabras que, como hemos dicho antes, es la capacidad media de la memoria a corto plazo. Pero si no podemos prescindir de un inciso largo, entonces el autor recomienda —y éste es el segundo consejo que, dicho sea de paso, es una de las estrategias más usadas en el habla—, recomienda refrescar la memoria del lector repitiendo la última palabra de la frase después del inciso, tal como acabo de hacer repitiendo la palabra *recomienda*.

Podar lo irrelevante

Hay que comprobar que todas las ramas de la frase aporten información útil. A menudo algunas subordinadas y complementos del nombre (introducidos por *de*, *por*, *a...*) son *muletillas* o *clichés* de escaso o nulo significado. La frase gana claridad si se le poda la hojarasca seca y nos quedamos solamente con las palabras clave, con las hojas verdes y lustrosas. Ejemplo:

Versión original:

Un hombre no identificado, al parecer joven, que se cubría el rostro con un capuchón y portaba una pistola, realizó un atraco en las dependencias de la sucursal del banco X, ubicada en la calle Y, de la que consiguió llevarse un botín que asciende a un total de dos millones de pesetas. [*La Voz de Galicia*, 1992]

Texto podado:

Un encapuchado se llevó a punta de pistola dos millones de pesetas de la sucursal del banco X en la calle Y.

Revisar los aspectos formales de la lengua escrita:

Legibilidad, pulcritud, presentación, sangría, margen, ortografía, uso adecuado de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación.

Otras recomendaciones: Evitar el uso de gerundios y negaciones.

ANEXO D: Una muestra de las producciones escritas realizadas por los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la U.E. “Creación San Diego Norte”. Los textos se encuentran tal como fueron entregados, sin modificaciones por parte del docente. Por lo cual, puede visualizarse la calidad del texto alcanzado en su estado original, con las virtudes y debilidades propias, presentadas en general por el grupo.

República Bolivariana de Venezuela
Ministerio del Poder Popular para la Educación
U.E. "Creación San Diego Norte"
Municipio San Diego, Estado Carabobo

La historia de la pequeña Guada

Prof: Zaida Guevara

Elaborado por:
P.D. [REDACTED]
5to año. Sección "C"

San Diego, 12 de diciembre de 2016.

La historia de la pequeña Guada

Era una de esas criaturas nacidas por algún error del destino. Venía de una familia disfuncional y de muy bajos recursos. Su padre un colector de camionetas y su madre una mujer de la mala vida, a quien solo le importaban las drogas, el alcohol, los hombres... sin ningún interés en lo que era formar una familia.

Al nacer Guada, la madre en vista de que no podía cuidar de ella porque tenía otros hijos de diferentes hombres cada uno, y no disponía de suficientes recursos económicos, decidió dársela a la abuela, siendo Guada tan solo una recién nacida. Sin embargo, con su abuela sí tenía mejores cuidados, podía estar saludable y lo mejor de todo es que contaba con el amor de su padre y su abuela.

Guada comenzó a crecer, al cumplir su primer año empezó a decir sus primeras palabras y a dar sus primeros pasos. Era la alegría del hogar, especialmente de su abuela y padre. Transcurrieron los años, y ella crecía llena de alegría y dulzura.

Al cumplir los cuatro años a su abuela le detectaron un cáncer de mama, fue recluida en un hospital de la pequeña ciudad donde vivía al cuidado de sus tres hijas. A la pequeña Guada se la llevaron a vivir ese tiempo que su abuela enfermó con uno de sus tíos paternos y la familia de él. Fue bien recibida sintiéndose querida y protegida. Allí pasó más de cuatro meses.

Un día su abuela falleció y desde ese entonces la niña perdió su estabilidad ya que a su padre no le alcanzaba lo poco que ganaba en el trabajo. Además tenía problemas de alcohol y conducta, no podía quedar a cargo de su cuidado. Justo en esas circunstancias su madre apareció luego de cinco años para llevarla a vivir con ella.

Se llevó a Guada a vivir con ella y sus otros hermanos, creando más tristezas en la familia del padre ya que apenas salían de una pérdida. Ahora, la madre espues de tanto tiempo quería llevársela, nadie entendía por qué. Luego de tanto tiempo sin cuidarla ahora quería venir a reclamarla como si fuese un trofeo.

Guada comenzó a vivir en una zona muy humilde y bastante peligrosa llamada La Pelayera, el cual era apodado como "El Barrio la Pelayera". Allí había mucha maldad, ventad de drogas y alcohol, muertes, robos y venta de niñas para que entraran a un mundo de la nada vida. Vivian en un pequeño ranchito

construido con madera, el cual no tenía baños, ni habitaciones, ni siquiera camas. Dormían en un colchón todos juntos, no contaban con ninguna comodidad.

Ella, su madre y sus siete hermanos, en ese hogar tan pequeño y en mal estado, el dinero no alcanzaba para comprar comida. Solo podían comer algunas veces arroz y una vez al día, si acaso la abuela materna podía llevarles la comida porque tampoco tenían un lugar para cocinar. Solo les quedaba pasar hambre o salir a buscar algo de comida con sus vecinos, así fuere un pan duro para llevárselo a la boca. Salían a la calle descalzos ya que no tenían ningún calzado, siquiera ropa en buen estado.

La pequeña Guada lloraba todas las noches. Ella no estaba acostumbrada a vivir en esa situación tan crítica y deprimente. No podía contar con el amor de su padre, no podía verlo siquiera, ni tampoco contar con el amor de su difunta abuela.

Un día la pequeña Guada enfermó y estuvo tan grave que su madre tuvo que llevarla a vivir con una de las tías paternas. La madre se dio cuenta que no podía cuidar de ella. Por otro lado, la situación del padre ya había mejorado, tenía una esposa y tuvo un hijo el cual falleció quince días después de nacido, pero con el pasar del tiempo siguieron juntos, apoyándose y tuvieron otro hijo. La pequeña Guada quería vivir con ellos, pero su madre decía que no. Le decía que no la cuidaría ni la iba a querer como a su otro hijo que era un bebé de tan sólo días de nacido. Sin embargo con su padre podía contar con comodidad, atención, amor y un mejor bienestar.

Gracias a las decisiones de su madre, solo por maldad y odio hacia el padre de Guada, la pequeña continuó viviendo con su tía paterna. Vivía muy triste porque a pesar de que su tía la cuidaba, le vivía sacando todo lo que hacía por ella en cara. La ponía hacer fuertes labores a tan poca edad. Hacía que cargara a sus primitos, y gracias a eso, la niña sufrió de una hernia.

Así continuaron pasando los años. Al cumplir los diez años ya Guada quería decidir por ella, con quién quedarse a vivir. Su decisión fue vivir con su padre, le pidió que la llevara con él, con su pequeña familia, de la que ella también quería ser parte. Así, muy contenta se fue a vivir con ellos.

El padre hizo el cambio de escuela para que estudiara más cerca de su casa y en una mejor institución tanto estructural como académica. Ella siempre había

soñado que se cumpliría el deseo que pedía día a día, que era tener una verdadera familia y finalmente se cumplió.

Fueron pasando los meses llena de amor y alegría junto a su padre que tanto amaba. Pero como en toda historia hay una persona mala, en esta era la madre, que no quería ni un poquito a Guada y al enterarse que había decidido vivir con su padre llena de celos y odio se la llevó obligada a vivir con ella unos días a su casa para que compartiera con sus hermanos porque tenía tiempo sin verlos. Su madre pasaba toda la madrugada en la calle y llegaba en la mañana. Ellos quedaban solos sin el cuidado de un adulto en ese lugar tan peligroso.

La madre en ataques de locura, odio, rencor y celos viendo que el padre de Guada rehacía su vida con su esposa, una noche fue a su casa y sin permiso alguno se metió. Entre forcejeos con un pico de botella actuó sobre él y le quitó la vida en tan solo segundos.

Nuevamente la tristeza vuelve a la familia y al enterarse Guada que su padre había fallecido estaba inconsolable. Había perdido a su padre al que tanto amaba.

A su madre la llevaron a la cárcel con cargos muy leves. A pesar de haber cometido un asesinato no podían darle muchos años de prisión porque tenía siete hijos, todos menores de edad, y además padecía de una enfermedad muy grave y peligrosa.

La pequeña Guada quedó al cuidado de su tía paterna, ella tenía dos hijos un varón y una niña de diez años. Todavía quedaba algo de felicidad en ella y se quedó viviendo en la casita que le dejó su abuela como herencia.

Ese año pasó volando, ya Guada tenía once años, la situación del país estaba bastante fuerte y la situación económica de la tía que estaba al cuidado de ella llegó a un estado crítico. No le pedía ayuda a nadie porque decía que no le gustaba molestar. Prefería pasar hambre y acostarse a dormir hasta el día siguiente a ver si por cosas del destino podían comer. La pequeña Guada volvió a enfermarse y esta vez fue peor. Cayó en un estado de desnutrición y la tía no dijo nada.

Un día la esposa de uno de los tíos paternos de Guada, fue a visitarla, tenía tiempo sin saber de ella. Al ver en la situación en que se encontraban, decidió hablar con su esposo y contarle los problemas que la pequeña estaba teniendo. Le dijo que ella no tenía problema en traérsela a vivir con sus dos hijas, podían ayudarla

económicamente, académicamente y cuidarla muy bien, darle el amor y cariño que tanto necesitaba Guada. El tío decidió que así fuese, que la llevarían a vivir con ellos.

Luego de algunos días, el tío paterno fue a hablar con la hermana que estaba al cuidado de ella. Le dijo que se llevaría a la pequeña a vivir con él y su familia en su hogar, en una ciudad no muy retirada de donde vivía, pero a sus tías se les haría difícil ir a visitarla a su nueva casa.

Finalmente, la pequeña Guada se mudó a un nuevo hogar, con su tío y su familia. A pesar de que ya había vivido ahí, ese era el lugar que ella en sus sueños tanto pedía para vivir, luego de la muerte de su padre. Muy bien recibida fue en ese hogar, Guada volvió a creer que sí había una esperanza, volvió su felicidad y tranquilidad al sentir el cariño que tanto pedía que le dieran.

Comenzó a estudiar en un colegio cerca de su nuevo hogar. Guada tenía problemas en el aprendizaje, era muy buena en las matemáticas pero no sabía leer ni escribir, y apenas se sabía el abecedario. Este problema era por tanta falta de atención en los otros lugares, donde vivía, los demás niños también tenían problemas de aprendizaje. Guada se puso al día con todo, entre las dos primas que la amaban y querían como una hermanita la fueron ayudando y poco a poco la pequeña aprendió a leer, escribir y hablar ya que tenía dificultades con algunas palabras.

La inscribieron en una academia de baile ya que tanto amaba bailar, era su hobby... más que eso una pasión. Amaba todo lo que estaba relacionado con el baile. Se metía en su colegio en actividades para bailar, participaba en obras y también le gustaba cantar... aunque no cantaba muy bonito, pero a ella le gustaba y cantaba a todo pulmón.

Así fue creciendo, aprendiendo y conociendo nuevas cosas día a día, y en la medida de las posibilidades de esa familia fueron ayudando para que Guada cumpliera todos sus sueños, y así fue. Con el pasar del tiempo cumplió muchos sueños, culminó una etapa que era graduarse y era una de las mejores bailarinas que tenía la academia y la pequeña ciudad donde vivía.

Sobre todas las cosas, a pequeña Guada jamás se rindió o perdió la fe, siempre tuvo una esperanza y sabía que después de toda tristeza, vendría su alegría.

Cada meta que fue obteniendo con la cara en alto se la dedicaba a su padre y abuela que desde el cielo la cuidaban. Fue creciendo en valores, y encontró la familia que tanto quería, llena de amor, cariño y un buen cuidado... y así finaliza esta historia, la historia de la pequeña Guada.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN
U.E. "CREACIÓN SAN DIEGO NORTE"
MUNICIPIO SAN DIEGO, ESTADO CARABOBO.

LA DIVINA RESPONSABILIDAD

Prof.
Zaida Guevara

5 Año Sección "C"
Elaborado por:
C.I. [REDACTED]

San Diego, 12 de diciembre de 2016

LA DIVINA RESONSABILIDAD.

Una vez una chica se despertó de súper humor, pero al salir de su cuarto se acuerda de que no había hecho su tarea. El gran problema era que tenía que entregarla ese mismo día, le pidió ayuda a su hermana y su mamá y ellas lo que hicieron fue regañarla y decirle que no era posible que ella dejara eso para última hora y fuera tan irresponsable de no hacerla a penas la mandaron o al menos pedir ayuda antes.

La chica muy apenada...

-Chica: Es que se me olvidó por completo, pero por favor ayúdenme.

-Hermana: Mmm... yo estoy muy cansada y con la barriga tengo que tomar descansos porque se me hinchan los pies.

(¡Sí! La hermana estaba embarazada y de una nena por cierto)

-Mamá: Yo si te puedo ayudar, pero tienes que esperar que termine el almuerzo y los deberes.

Pasaron las horas y ya era el momento de irse y aún no habían comenzado. Ella apuró a su mamá para que la ayudara, su mamá terminó las cosas y comenzó a plasmarlas en la lámina, la chica a pesar de apurarla se puso terca.

-Chica: Mami, eso no me gusta, los demás no lo hicieron así.

-Mamá: Déjate llevar hija, va a quedar bien.

-Chica: Pero no me gusta.

La mamá se molesta y comienza a gritar...

-Mamá: ¿Cómo es posible que seas tan mal agradecida de no aceptar la ayuda la ayuda que te puedo dar? Entonces tú termina tu tarea sola.

La chica se sensibiliza y se pone malcriada...

-Chica: No... ayúdame por favor, no me dejes sola que yo no la sé hacer.

Nuevamente la mamá la ayuda, pero...

-Chica: Mami, no sé pero eso no me parece que esté bien.

-Mamá: Bueno chica ¿pero y entonces? Deja lo terca porque yo estoy haciendo todo lo posible para que entregues esa tarea y tú no estás haciendo nada. Que yo sepa esta responsabilidad es tuya no mía. Tu nunca haces nada, puro estar durmiendo y metida en ese teléfono. Así que está pendiente porque cuando llegues te voy a quitar el teléfono y los permisos quedan suspendidos hasta nuevo aviso.

La chica se pone a llorar...

-Chica: No me lo quites mamá, yo muchas veces limpio y saco las basuras. Pero para ti nunca es suficiente.

Seguían discutiendo por un rato y la chica no paraba de llorar y contestarle a su mamá. Su mamá se enfadó porque la chica le contestaba tanto a un punto que le dio una cachetada...

-Mamá: ¡Haz silencio!

La chica se asustó y lloró con más fuerzas...

-Chica: No es justo, yo ni siquiera me porté mal como para que me pegaras.

Al rato la chica seguía llorando tanto que ya estaba hinchada y su mamá le seguía gritando por cualquier cosa; los gritos se escuchaban hasta en casa de sus vecinos y despertaron a la hermana de la chica.

La hermana baja con unos marcadores para la lámina...

-Hermana: Vete al cuarto para que te calmes y dejes de llorar.

¡En efecto! La chica se va, agarra su teléfono y le cuenta todo a su novio, ella llorando hasta más no poder no tanto por la tarea, sino porque tenía mucho tiempo que su mamá no la trataba tan mal y le dolió que le haya dado una cachetada, a parte, le iba a quitar el teléfono y no iba a tener como hablar con su novio.

La chica se calma y sale de su cuarto, ya estaba todo listo, incluso había llegado su papá quien le pidió a su mamá que le hiciera un justificativo para que no la regalara en el cole.

La chica se va y sigue triste, pero más animada que antes y se puso a pensar mientras llegaba al cole. Cuando llega ella entrega la tarea y pues la profesora no se la quería aceptar porque había llegado muy tarde, hasta que ella saca el justificativo.

Pasaban las horas y la chica pensaba en lo que había sucedido con su mamá, se puso a reflexionar, se dio cuenta que era mejor que desde ese momento en

adelante a penas le mandaran taras ella las haría el mismo día, para ahorrarse discusiones, para tener más tiempo de hacer los deberes en su casa y estar en paz con su mamá, sacaría mejores notas y así ella ganaría más permisos para salir con su novio y sus amigos. El punto es que reflexionó y tomó su decisión, de ese momento en adelante sería más responsable en todo.

Pasaron las semanas...

La chica tenía sus tareas al día, se la pasaba limpiando y cocinando, salía con su novio casi todos los días y sus permisos eran más que los de antes. Su mamá y hermana estaban orgullosas de ella, esa discusión le sirvió para reflexionar y mejorar tanto en el colegio como en su hogar.

Esta reflexión de la chica le sirvió para mucho, incluso le cambió la vida por completo. Ese gran ejemplo lo deberíamos tomar todos, nada nos cuesta. Sería para nuestro bienestar y crecimiento en nuestro tiempo cotidiano y vivencial, eso nos haría la vida fácil a todos.

Esa gran responsabilidad que debemos tomar todos para ser mejores ciudadanos. Aunque no lo creamos, con cumplir con una gran responsabilidad desde el hogar podemos ser responsables en lo que sea. El gran trabajo en la calle comienza desde los hogares. Nada nos cuesta mejorar en el hogar para poder ser mejores en el colegio, en el trabajo, en el país, en todo.

Un valor tan importante y divino como es la responsabilidad es primordial para todos. Como ejemplo tenemos a esa chica, al ser responsable en su hogar, en el colegio, incluso hasta con su pareja y amigos. Es un gran ejemplo de como algo tan chiquito y fácil puede ser tan divino en el crecimiento personal y le cambia la vida a todos.

¡Así que prepárate, toma el ejemplo, reflexiona, se responsable contigo mismo y lo serás en todo! Tu vida cambiará, a mí me cambió. Por cierto, yo soy esa chica. Yo misma te aseguro que puedes hacerlo, yo pude así que tú puedes también. Te sentirás mucho mejor y feliz cuando tu vida te haya cambiado a mejor.

República Bolivariana de Venezuela
Ministerio del Poder Popular para la Educación
U.E. Creación San Diego Norte
Municipio San Diego, Estado Carabobo

“Una pequeña luz”

Profesor (a):
Zaida. Guevara

Nombre:
S.J. 
5to Sección “C”

San Diego, 12 de diciembre de 2016.

Una pequeña luz.

Carol tenía que escribir un cuento de navidad, pero no tenía ganas.

Sus padres habían perdido el trabajo y apenas tenían dinero. Se había peleado con su hermano, la televisión y los periódicos estaban llenos de guerras y malas noticias...

Ella era por mucho la mejor de su escuela escribiendo y había sido elegida para el concurso nacional, pero le daba igual.

-¡A la miércoles con la navidad! ¡Escribiré un cuento de terror!

¡Qué magnifico cuento de terror!

Estaba tan inspirada que escribió hasta bien entrada la noche. Pero poco antes de terminar su historia, la compañía eléctrica cumplió su amenaza y corto la luz.

¡Qué rabia!

Carol se desespero. No conseguiría acabar a tiempo la mejor obra de su vida.

Una vez más, todo salía mal, y la pobre niña rompió a llorar en su habitación a oscuras. Lloro durante largo rato, hasta que una pequeña luz apareció en la habitación, flotando en el aire, haciendo círculos.

La niña seco sus lagrimas, emocionada ¿Sera un ángel, un hada, un duende, una estrella mágica?. Nada de eso...

Al parecer solo pudo ver una pobre y triste luciérnaga.

-¡Arrrrrg, nada me sale bien!

Pero debía reconocer que descubrir aquella pequeña luz había sido emocionante, y además le dio una idea. A falta de velas y electricidad, tomo un farolillo y salió afuera. Entonces, atrapo unas cuantas luciérnagas, la puso en el farolillo, y con la luz que emitían pudo completar su historia. Por primera vez en mucho tiempo, se sintió feliz.

Tan contenta estaba, que comenzó a bailar y dar gracias a su pequeña luciérnaga.

Fue entonces cuando comprendió que no podía mandar a la mierda a la navidad, porque el oscuro y triste mundo que tan poco le gustaba, también necesitaba de una pequeña luz que le diera alegría y esperanza.

Así, sin importarle las pocas horas, Carol junto toda la alegría y esperanza que le quedaba en el corazón, para vestirse con una gran sonrisa y escribir un precioso cuento de navidad que conmovió a cuantos lo leyeron.

Su cuento se extendió de tal forma por todas partes, que aquel año fueron millones de personas que llevaron un poquito más de luz al mundo y, por primera vez en mucho tiempo, los periódicos no tuvieron malas noticias que contar...

... Y aquel 25 de diciembre todas sus portadas no tuvieron más remedio que abrir con el mismo titular

¡FELIZ NAVIDAD...!

Anexo E: Cuestionarios realizados para realizar el diagnóstico, a los estudiantes de quinto año, sección “C”, de la Unidad Educativa “Creación San Diego Norte”