

**Práctica pedagógica en la producción textual con estudiantes de grado quinto del  
Liceo del Caribe. La epístola, más allá de la transcripción y el dictado.**

**María Alejandra Salazar Gutiérrez**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA  
PROFESOR: PABLO HENRY ORTIZ  
BOGOTÁ D.C  
2022**

**Práctica pedagógica en la producción textual con estudiantes de grado quinto del Liceo del Caribe. La epístola, más allá de la transcripción y el dictado.**

**María Alejandra Salazar Gutiérrez**

**Asesor: PABLO HENRY ORTIZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C  
2022**

**TABLA DE CONTENIDO:**

1. Introducción
2. Antecedentes
3. Planteamiento del problema
  - 3.1 Contexto
  - 3.2 Practica pedagógica en producción textual
    - 3.2.1 Antes de la clase
      - 3.2.1.1 Malla curricular
    - 3.2.2 Durante la clase
      - 3.2.2.1 Recursos
      - 3.2.2.2 Sentido de la clase, qué se pretende y cómo
    - 3.2.3 Después de la clase y/o Retroalimentación
4. Objetivos
  - 4.1 General
  - 4.2 Específicos
5. Justificación
6. Marco teórico
  - 6.1 Código escrito y composición escritural
  - 6.2 Didáctica de la lengua: modelo Carlos Lomas
  - 6.3 Componentes de la escritura: sintáctico, semántico y pragmático
  - 6.4 Enseñanza del código escrito y género epistolar
7. Aspectos metodológicos
  - 7.1 Ruta metodológica
    - 7.1.1 Planificación
    - 7.1.2 Acción
    - 7.1.3 Observación
    - 7.1.4 Reflexión
      - 7.1.4.1 Estructura sugerida para la estrategia pedagógica
8. Resultados, análisis y discusión
  - 8.1 Estrategia pedagógica: La Epístola Escritos por Correspondencia
9. Conclusiones
10. Bibliografía
  - Anexos

## RESUMEN

El siguiente proyecto de investigación surge del interés por mejorar la práctica pedagógica e incentivar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la producción textual en el aula con niños de grado quinto de básica primaria, del Liceo del Caribe, colegio privado de Bogotá; donde a través de una revisión y diagnóstico se logran establecer aspectos del quehacer docente en la asignatura de producción textual, los intereses y perspectivas del estudiante y cómo se involucra allí la malla curricular de dicha asignatura; desde este contexto, se diseña una estrategia pedagógica que promueva en el estudiante una escritura genuina y consciente.

Lo anterior, se abordará desde la metodología de investigación-acción desarrollada por Latorre (2007) apoyado con el ciclo uno propuesto por Kemmis (1984) -Problema de investigación, diagnóstico del problema o estado de la situación e hipótesis de acción o acción estratégica, y desde allí indagar en el *¿Cómo mejorar la práctica pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura con niños de quinto grado de básica primaria?* A partir de una revisión del abordaje curricular y del ejercicio docente, proponer una estrategia que mejore la práctica pedagógica en la enseñanza de la asignatura de producción textual con niños de 5 grado, justificado en exigencias normativas como los Lineamientos curriculares (1994), Estándares Curriculares (2003) y Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), componentes que son desarrollados a través de la epístola como recurso didáctico, resignificando su intención, referencialidad y creatividad en términos escriturales.

**Palabras clave:** Producción textual, enseñanza, escritura, sintáctico, semántico, pragmático, malla curricular, investigación-acción, epístola.

## 1. INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto de investigación, está compuesto por 9 apartados que desde la investigación-acción<sup>1</sup> a partir de Latorre (2003), y las fases propuestas por Kemmis (1984). Se desarrollan así los siguientes apartados: **Antecedentes** desde los cuales se toma partida en iniciativas investigativas que ponen el foco en la escritura creativa en el aula y una inspección al ejercicio pedagógico, con éstos se amplía también, el uso de la carta como una herramienta que potencia dicha habilidad escritural. El **planteamiento del problema**, desde allí se describe el contexto, la institución y sus generalidades disciplinarias; así mismo se describe el problema desde la malla curricular propuesta para el grado quinto de básica primaria, y el manejo de temas en concordancia con los componentes: sintáctico, semántico y pragmático, poniéndolos en tensión; se aborda la incidencia de dicha malla curricular en la práctica pedagógica, y su tendencia en el abordaje del componente sintáctico en la asignatura de producción textual, relegando dentro de la práctica los otros dos componentes anteriormente mencionados.

Seguido a ello; se presentan **los objetivos** de manera jerarquizada, en relación directa con los momentos de investigación, propuestos por Kemmis (1984) para un primer ciclo de acción y sus respectivas etapas. El objetivo general, se centra en el diseño de una estrategia pedagógica que mejore y transforme la práctica en la enseñanza de la asignatura de producción textual, para ello se requirió hacer una caracterización de dicha práctica para luego por medio de una encuesta lograr una descripción de los procesos de escritura de los estudiantes de grado quinto.

**La justificación**, esgrime algunas razones del porqué se hace importante diseñar una estrategia que vincule en los procesos de enseñanza de producción textual los componentes semántico y pragmático complementando el sintáctico que predomina en la clase y así

---

<sup>1</sup> “Con Kemmis (1984) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es: [...] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)” (Latorre, 2003, pág. 25)

movilizar el acto de escribir, desde el qué escribe, cómo escribe y para qué lo hace, todo ello dialogó en términos cualitativos y cuantitativos con una reflexión constante sobre lo que respondieron los estudiantes en una encuesta que se aplicó y su respectiva retroalimentación.

**El marco teórico** aborda y desarrolla categorías en torno a lo disciplinar que dibujan este proyecto, desde un sentido pedagógico, desde la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en estudiantes de quinto grado, con autores como Cassany (1987) que define el código escrito y las pautas para la composición escrita, que le permite al estudiante a ser un escritor autónomo desde un proceso que involucra el contexto. De igual manera se propone un modelo didáctico de la lengua con Carlos Lomas (1993) que involucra fuentes sociológicas, disciplinares y psicopedagógicas, a tener en cuenta para la enseñanza de la escritura en torno a esos referentes tanto institucionales, como contextuales y personales para su aprendizaje; también se define con Morris (1971) la semiótica, quien desde el campo lingüístico fundamentará los componentes sintáctico, semántico y pragmático, propios del aspecto escritor; para luego, con Bounet (2006) dialogar en torno al intercambio epistolar, y los elementos que proporciona la carta en un ejercicio de comunicación escrito desde lo emotivo y contextual.

Desde **la metodología** que es dada desde la investigación-acción guiada por Latorre (2007) con Kemmis (1984) en un primer ciclo y sus fases a través de las cuales se diagnostica y determina el problema que será caracterizado para luego formular una acción estratégica que será delineada y planteada para en una fase investigativa posterior sea desarrollada, desde dicho lugar metodológico se da un ciclo espiral de planificación, acción, observación y una reflexión que atraviesa toda la propuesta constantemente.

Por último, se plantean **los resultados y las conclusiones**, siendo estos enfáticos en la reflexión que se propone en la investigación acción, que posteriormente incidirá en una acción renovada que postule una mejoría de la práctica, una puesta en escena de esos componentes que la institución ha dejado a un lado y que resignificará el hecho de escribir

de una manera más espontánea, creativa y autónoma en el estudiante, tal cual lo sugiere la normativa<sup>2</sup> para la enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana.

## 2. ANTECEDENTES

A continuación se presentan algunos referentes de orden nacional que aportan significativamente a la propuesta investigativa, son trabajos en donde se busca mejora la práctica pedagógica con una posible estrategia que concibe la escritura más allá de una estructura mecánica de la copia, el dictado, la transcripción y validan por medio de sus tres componentes (sintáctico, semántico y pragmático) sus usos en situaciones comunicativas diversas enfocadas a escribir con intención, significado y propósito; para ello, se hizo revisión de tres trabajos monográficos, que aportaron sustancialmente a esta propuesta desde un sentido teórico y metodológico.

Nacional (Cartagena): El trabajo de grado titulado: Fortalecimiento de la Producción Textual en los Estudiantes de Grado Quinto de Básica Primaria del Colegio la Esperanza Mediante la Lúdica como Estrategia Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Castellano, de la Universidad de Cartagena en la Facultada de Sociales y Educación; centró su postura metodológica en investigación-acción participante desde donde se buscó el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas que movilizara el escribir en este curso de manera lúdica e interactiva. Dicho proyecto se convierte en una posibilidad para desarrollar desde la asignatura de lengua castellana, actividades que durante la lúdica generen hábitos escriturales con etapas de preescritura, escritura y posescritura, con una etapa principal denominada: “Anímate deja tu huella”, con la que se pretende potenciar los ejes propuestos en los lineamientos curriculares, desarrollando procesos de escritura no solo desde componentes ortográficos sino discursivos, que permitan que el estudiante tenga identidad y contexto escritural, elementos que alentaron esta propuesta desde una mirada significativa y en entorno real y social de lo que escribe el estudiante.

---

<sup>2</sup> Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje DBA (2016), Lineamiento curriculares en lengua castellana (1994) y Estándares Básicos de Aprendizaje en Lengua Castellana (2003)

Con la anterior propuesta se hace una puesta en escena de acciones lúdicas que como estrategia pretendían fortalecer la producción de textos y que se fomentara una escritura más cercana a su entorno, respecto a las situaciones que se narran y al vocabulario que hacen uso. Su metodología investigación acción participante, desde 4 fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la propuesta, atravesaron un profundo interés lúdico para que tanto el currículo como la práctica se vean afectados positivamente desde la asignatura de lengua castellana. Ello motivo en esta investigación a implementar un recurso que fuese diferente a lo que cotidianamente se desarrolla en escritura, y que llevara los intereses del estudiante a un entorno más cercano, con actividades que hagan ver a la escritura movible y altamente descriptiva frente a aquello que les acontece.

Local (Bogotá) De la Universidad Pedagógica Nacional, en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Español e Inglés, para el año 2019, la tesis titulada: Creando Escrituras: Estrategia Pedagógica para Fortalecer los Procesos de Escritura, cuya autora: Lorena Forero Hincapié, buscó fortalecer los procesos escriturales de las estudiantes de noveno grado del colegio Liceo Mercedes Nariño IED, por medio de una estrategia de escritura creativa en la cual se incentivó y cambio el diseño metodológico y práctico a la hora de escribir en las estudiantes de dicho grado, pues se profundizó desde las fases de preescritura, textualización y postescritura.

La metodología de este trabajo fue investigación-acción con seis secciones, desde un enfoque cualitativo y un paradigma sociocrítico, según lo propuesto por el desarrollo de esta. Desde un inicio se realiza una contextualización, donde se incluye el problema y el diagnóstico, desde allí surgen las rutas de acción para el desarrollo del proyecto desde una estrategia de escrituras creativas. Seguido a ello se plantean los objetivos, el general centrado a fortalecer los procesos de escritura, y los específicos en implementar, analizar e identificar todo el desarrollo en tres fases (sensibilización, implementación y evaluación), los resultados dieron paso al proyecto denominado ‘Literatuya’ en donde las estudiantes dieron cuenta de diversos estilos escriturales, elementos que les permitió fortalecer su escritura y la elaboración de textos con propósito, desde allí narraron su cotidianidad y ámbito cultural. Dicho proyecto, nutrió significativamente la propuesta aquí elaborada, en términos pedagógicos frente a la revisión primaria del contexto escritural de los estudiantes,

de allí que el diagnóstico arrojara significativamente ideales o paradigmas sobre la escritura que dentro del ejercicio docente se tiene la posibilidad de cambiar, dinamizar y optimizar.

Local (Bogotá), tesis de grado titulada: Intercambio Escolar y Cultural Bogotá- Leticia “Travesía Epistolar” y sus autoras Sandra Yurani Camelo López, Elizabeth Dausen Rojas y Elizabeth Hurtado Vergel, de la Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Educación Maestría en Educación en Bogotá D.C., 2018. Centrarón sus objetivos en una investigación que diera cuenta de esos rasgos característicos y comunicativos en el lenguaje que presenta el intercambio de cartas de niños de ciclo I de dos colegios distritales uno en Bogotá y otro en Leticia.

Por medio de mensajes intencionados se dio a conocer la cultura y la idiosincrasia de cada una de las regiones mencionadas anteriormente, su metodología se dio en tres fases: Preparación, realización y evaluación en las cuales se involucraron las TIC’S como recurso comunicativo para el intercambio epistolar, su enfoque de investigación fue el interpretativo desde una sistematización de las actividades del proyecto de lengua que involucraba las cartas y otras regiones del país, dando como resultado la consideración del intercambio epistolar como una posibilidad de reconocimiento intercultural, el hacer un seguimiento de ideas que iban fluyendo entorno al escribir y esperar una respuesta que les permitieran conocer más del otro en términos culturales.

Dicha iniciativa aporta significativamente a este proyecto de investigación, en tanto se postula la enseñanza del lenguaje como una práctica sociocultural, donde a través de lo escrito para otro, se da a conocer la posición personal sobre una situación y permite interactuar en términos culturales con ese receptor que posibilita un espacio para decir desde lo escrito. Además de ello, es interesante encontrar la necesidad de revisar ese lenguaje que subyace en la escritura que figura una identidad del emisor, que configura un mundo de ideas propio y en sí esa acción que genera la reflexión de esa enseñanza de la escritura en tanto permite dar a conocer un mundo subjetivo, que motiva la producción textual espontánea y creativa.

### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **3.1 Contexto**

La institución educativa en la cual se desarrolla la investigación es el Liceo del Caribe, institución educativa privada, de la ciudad de Bogotá, de la localidad de Puente Aranda, ubicada en la calle 2F 38D-37, cuyo PEI está descrito como: ‘‘El Liceo atiende todos los grados de enseñanza en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional; abordando todo el ciclo educacional de los niños y jóvenes en un proceso de desarrollo integral que garantiza convertirlos en personas con excelentes principios morales, responsables, honestos, con alto desarrollo cognitivo y valiosos para la sociedad’’ (Liceo del Caribe, 2022)

Dicha institución, cuenta con 30 estudiantes de grado quinto, cuyas edades oscilan entre los 8 y 10 años; el plan de estudios se desarrolla en semanas académicas de 6 días, con 7 horas de clase diariamente, además de sus asignaturas obligatorias, los niños reciben una hora de producción textual a la semana, en este sentido la malla curricular del Liceo (2019), citando a los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2003 ) promulga que el estudiante que culmina grado quinto está en capacidad ‘‘producir textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora y produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.’’ (pág.32) desde los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos y desde las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Con dichas categorías se hace un trabajo teórico desde el cual se postulan temáticas en la malla curricular, que se desarrollan en las clases desde la práctica pedagógica para dar cuenta de un espacio que incentiva una cultura escritora.

#### **3.2 Práctica pedagógica en producción textual**

Desde el desarrollo de la práctica pedagógica de la enseñanza de la asignatura de producción textual, se revisa a la luz de la ejecución de la malla curricular, todo ello expuesto desde el planeador que se propone de manera semanal, por la institución, desde

allí los maestros deben desarrollar los componentes sintáctico, semántico y pragmático, con actividades que den cuenta de ejercicios que motiven el buen escribir.

Como la práctica se desarrolla en torno a cumplir la malla curricular de la institución, para que la asignatura de producción textual sea atendida con elementos que fomenten y potencien una comunidad escritora, es importante dar cumplimiento a las temáticas propuestas desde los componentes sintáctico, semántico y pragmático; desde allí las clases se desarrollan de manera que atiendan a las necesidades en torno a lo ortográfico y construcciones óptimas de textos dentro de la coherencia y cohesión. Dado así, se desarrolló de manera crítico-reflexiva, una descripción y análisis de las etapas que se dan en las clases de dicha asignatura, el antes, el durante y el después, de la siguiente manera:

### **3.2.1 Antes de la clase**

Desde las directrices académicas (2022) se realiza un planeador basado en las categorías propuestas por la enseñanza para la comprensión (EpC),<sup>3</sup> (Hilo conductor, tópicos, metas de comprensión, desempeños y valoración) donde se intenta hacer frente a ejercicios que propicien la comprensión como foco y centro de la enseñanza-aprendizaje, en torno al desarrollo de la práctica pedagógica desde el siguiente proceso:

---

<sup>3</sup> “ El Liceo fundamenta su acción pedagógica en el modelo ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN **EpC** el cual ofrece una estructura integradora que desarrolla los pensamientos: crítico, reflexivo y creativo; permitiendo desempeños eficientes y efectivos (...) La adaptación del modelo a la realidad del Liceo se evidencia en la medida que las prácticas pedagógicas implementadas por los educadores permitan a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para comprender y transformar la realidad.” (Manual de convivencia Liceo del Caribe, 2022, pág. 67)

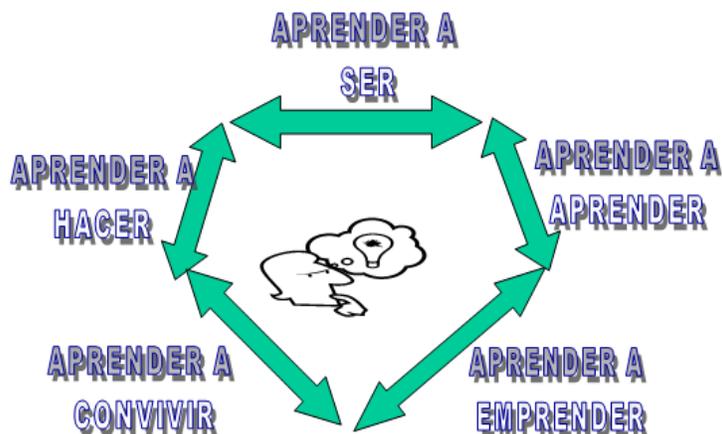


Imagen 1: Tomada de: Manual de convivencia, Liceo del Caribe 2022, apartado 11.3 procesos pedagógicos.

Con las anteriores fases (Aprender a hacer, a convivir, a emprender, a aprender y a ser) se da el desarrollo del planeador, y desde la Enseñanza para la Comprensión (EpC) se conforman los apartados en el siguiente orden: *Hilo conductor* (proposición o pregunta que incita al conocimiento), selección de *desempeños* (cambian por periodo académico y van de la mano con Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje), *metas de comprensión* (objetivos medibles, concretos y observables), *tópicos* (Contenido curricular), *actividad propuesta* (temas a desarrollar y la manera en que se ejecutaran), *estrategia de evaluación* (que debe ser diversa y continua). De allí que la práctica pedagógica se condicione a fases que procuren la comprensión práctica del tema, lo que, en la revisión reflexiva de la misma, denota una tendencia a ejercicio lineales y de transcripción que resultan monótonos para el estudiante, como se evidencia en la pregunta 15 de la encuesta ( ver anexo 1: encuesta), en donde un 23% consideran que la clase debe ser más dinámica, divertida y creativa (ver anexo 2: gráfica 4), elemento a mejorar dentro de los parámetros expuestos por la EpC, ya que, éste se ocupa por responder ¿Qué queremos que se comprenda y por qué? ¿Cómo participa y se involucra de manera participativa el estudiante en dicha comprensión? y por último ¿Cómo se podrá verificar que dichas comprensiones se desarrollan?

De alguna manera el antes, no se ha visto como una preparación previa y motivada por actualizaciones constantes para ser llevadas y desarrolladas durante la clase por parte de la maestra, pues ésta se constituye en la planeación que va de la mano de una malla curricular con una fuerte tendencia ortográfica; la maestra se encuentra entonces, en un proceso de dar

desarrollo al currículo, de allí que las planas y el dictado conformen ejercicios que ejecuten las temáticas curriculares en su mayoría (ver anexo 2: gráfica 7), pero sin previa participación de los intereses del estudiante.

### 3.2.1.1 Malla curricular producción textual: Liceo del Caribe 2022

La malla curricular se precisa en su estructura temática (conceptos asociados) con sus tres correspondientes componentes (sintáctico, semántico y pragmático) que recaen e inciden potencialmente en la manera lineal y estructurada de las clases, con el objetivo de cumplir un currículo, que en muchas ocasiones es atravesado por una idea única de escritura, como en este caso, lo es morfosintáctico; la malla entonces está estructurada de la siguiente manera desde sus temas:

ESTRUCTURA TEMÁTICA GRADO QUINTO (CONCEPTOS ASOCIADOS)			
COMPONENTES	SINTACTICO	SEMANTICO	PRAGMATICO
BIMESTRE 1	-Modismos y regionalismos	-Ideogramas y pictogramas	-Estructura argumentativa: opinión, argumento y conclusión.
BIMESTRE 2	-Las grafías c, cc y çç	-Superlativos/ despectivos -Clases de acento -Lenguaje pictórico	-Los ejemplos de la argumentación -La reseña y su estructura -ejemplos de reseña
BIMESTRE 3	-La puntuación -Uso de g y f	-El lenguaje figurado y el lenguaje literal	-Los contraargumentos -El caligrama y su composición
BIMESTRE 4	-Uso de s y c -Palabras homófonas -Tilde diacrítica	-Extranjerismos y tecnicismos -La negación	-La infografía

Tabla N°1 Tomada de: Malla curricular 2022 producción textual, Liceo del Caribe. Bogotá, Colombia

Sintáctico ■ Semántico ■ Pragmático ■

Dada la estructura y clasificación temática de la malla curricular de la institución, donde se busca evidenciar la tendencia dentro del ejercicio de la práctica pedagógica en torno a qué está comprendiendo el estudiante por producción textual, en la implementación, desarrollo y puesta en práctica de los componentes sintáctico, semántico y pragmático; se realizaron catalogaciones por colores, para realizar un análisis que denote la incidencia conceptual de

cada uno de los componentes desde los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1994), lo que permitirá inferir su organización desde la conceptualización de cada uno, y qué dio paso a la asignación de temas desde su respectivo concepto, intención y función lingüística, clasificados de la siguiente manera:

Componente	Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana	Contenidos malla curricular
<b>Sintáctico</b>	<p>“A nivel global, se analizan las categorías sintácticas globales que contribuyen a la cohesión gramatical del texto. En cuanto a lo secuencial, se detiene en el uso variado y eficaz de los artículos definidos, los pronombres, los tiempos y modos verbales, el uso de signos de puntuación... En lo local observa, por ejemplo, el manejo de los aspectos morfológicos y sintácticos de las oraciones como el orden, las concordancias de género, número y persona y el manejo de la ortografía.” (MEN, 1994, página 79)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Modismos</li> <li>-Regionalismos</li> <li>-Grafías c, cc, sc</li> <li>-puntuación</li> <li>-uso de g y f</li> <li>-uso de la s y c</li> <li>-palabras homófonas</li> <li>-Tilde diacrítica</li> <li>-Clases de acento</li> <li>-Superlativos/despectivos</li> <li>-La negación</li> <li>-Ideogramas y pictogramas</li> <li>-Estructura argumentativa</li> <li>-Reseña y estructura</li> <li>-Caligrama y su composición</li> </ul>
<b>Semántico</b>	<p>Dicho aspecto se centra en el significado del texto, la manera como el hablante tiene la capacidad de vincular el mundo, lo significa, clasifica, y genera relaciones lógicas para comprenderlo. “ El análisis semántico nos dice cuándo un texto tiene sentido, si es coherente y expresa relaciones lógicas, o, por el contrario, si es confuso, contradictorio, ambiguo, incompleto. A nivel global se observa la presencia de las categorías fundamentales referidas a los eventos, sus participantes y las relaciones entre éstos. En lo secuencial se estudian las diferentes relaciones de tipo lógico que resultan de la aplicación de operaciones mentales propias de los diferentes tipos de textos, lo mismo que la progresión</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Extranjerismos y tecnicismos</li> <li>-Lenguaje pictórico</li> <li>-Lenguaje figurado y literal</li> </ul>

	temática. A nivel local, se mira la identificación de los referentes de los que se ocupa el texto, así como la expresión pertinente, en cada unidad, de la relación entre objetos y eventos’’ (MEN, 1994, página 79)	
<b>Pragmático</b>	Encamina los actos de habla y cómo estos se relacionan con el lenguaje, se refiere a esa relación existente entre texto y la situación comunicativa en la que cobra sentido y lugar, desde allí se encuentran intenciones comunicativas previas que permiten ir más allá del texto, pedir algo, informar, preguntar, contar, etc. ‘’ La pragmática se encarga de estudiar el uso que hacemos del lenguaje, la relación con la situación de comunicación, la intención del hablante y el efecto que produce el lenguaje en el oyente. Este aspecto es de vital importancia ya que orienta la construcción de un texto y su eficacia en el cumplimiento del propósito para el cual fue creado. A nivel global, se examina la existencia de un propósito general y su relación con la intención requerida por la situación. En lo secuencial, se busca determinar la relación entre los diferentes actos de habla y su pertinencia según la intención que los orienta. En el plano local, se observan las propiedades de los actos de habla particulares’’ (MEN, 1994, página 79)	-Ejemplos de la argumentación -Los contraargumentos -Ejemplos de reseña

Tabla N°2 análisis y clasificación de contenidos de malla curricular 2022 producción textual, Liceo del Caribe. Bogotá, Colombia (Elaboración propia).

La clasificación anterior se realiza a partir un análisis la malla curricular en producción textual (2022) propuesta por la institución, se denota como la asignatura tiene una fuerte incidencia en el componente sintáctico, de hecho las temáticas que en un inicio se categorizan en los otros dos componentes, en términos temáticos y siguiendo la conceptualización dada por los Lineamientos Curriculares (1994) siguen siendo de tipología sintáctica, ya que, sugiere la mejora de la organización oracional, la estructura textual, las categorías gramaticales y la ortografía, dejando en menor relevancia el contenido semántico y pragmático, se refiere a éstos y se menciona, pero sus ejes temáticos son menores y de un alcance más corto. De allí que durante las planeaciones (programador enseñanza-aprendizaje) como lo denomina la institución, haya un fuerte arraigo a construir

las clases de producción textual desde y alrededor de lo morfosintáctico y que ello sea evidente y visible en la práctica.

### 3.2.2 Durante la clase

Desde los parámetros de desarrollo para las clases de producción textual, dentro las *directrices de la institución*, se propone según los lineamientos académicas del Liceo del Caribe (2022):

- Socializar con los estudiantes lo que se va a conocer durante la clase: Para ello, la profesora comparte la temática de manera general y su relación con la escritura entorno a cómo se usa en sus escritos. En ello es evidente la tendencia según la malla curricular (ver tabla N°1 apartado: 3.2.1.1) a asuntos concernientes a morfología, categorías gramaticales y ortografía, es decir, componente sintáctico.
- Revisión y retroalimentación de las actividades como tareas: Al ser una hora de clase, la institución tiene como política asignar una tarea cada 15 días, en ella se debe retroalimentar lo visto en clase.
- Retornar a la última clase como punto de partida: Desde allí la maestra debe implementar alguna iniciativa como preguntas sobre lo visto con anterioridad o dinámicas que den cuenta de los aprendizajes.
- Socializar el hilo conductor: Pregunta o proposición bien planteada como puerta de entrada a la temática.
- Explicación del tema desde tópicos generativos: Desarrollo del tema, con explicaciones claras y en contexto.
- Toma de apuntes: Ejercicio que es tomado desde la transcripción, tablero cuaderno o proyección de televisión cuaderno.
- Trabajo en clase: Dicha actividad debe responder al tiempo de clase, por tanto, deben ser actividades concretas y que den cuenta de la meta de comprensión
- Evaluación de resultados: Verificación de los desempeños y metas propuestas en la clase, ello puede darse durante el desarrollo de la clase.

Los lineamientos anteriores, dan cuenta de dinámicas que coartan la creatividad del maestro en torno al deseo de hacer ejercicios diferentes, si bien hay una mirada organizacional por parte de la institución ésta ha sido limitante ante el proceso de comprensión que debe bien procurara la propia metodología propuesta (EpC) en la asignatura de producción textual; desde allí mecanismos como la copia directa del tablero o el dictado fomentan para los lineamientos una eficacia en tiempo de los contenidos a evacuar de la malla y hace que el sentido de creatividad, explotación y autonomía del estudiante se tornen poco usuales en las clases.

### **3.2.2.1 Recursos**

La asignatura de producción textual cuenta con un cuaderno desde donde el estudiante registra lo visto en clase y el desarrollo de las actividades de ésta. Dentro de la práctica pedagógica es común encontrarse con guías de escritura o talleres, que le apuntan a situaciones gramaticales desde la plataforma Santillana, que es la editorial con la que el colegio trabaja en torno a algunos de sus libros tanto físicos como virtuales. Las guías son virtuales, es decir que el estudiante desde su perfil en la plataforma, lo diligencia y envía; dichas guías/talleres presentan de manera separada los 3 componentes, aunque también tiene fuerza discursiva entre lo gramatical y ortográfico (sintáctico) (ver imagen 2, 3.2.2.1), ello incide dentro del planeador y por ende en la práctica pedagógica, al tener una inclinación sintáctica acude a que estas sean las que más se desarrollan, pues son las temáticas a las que se inclina el desarrollo de la clase, desde un sentido técnico, por ejemplo, la copia o transcripción de definición y ejemplos sobre las palabras homófonas, la tilde diacrítica, o el uso ortográfico de letras como la c, g, ll, ( ver tabla N°1) entre otras. Ello, da cuenta de que lo que se enseña y se ponga en práctica por parte del estudiante corresponda con lo registrado por él en el cuaderno, desde lo que dictó la maestra en el primer momento de la clase.



Imagen 2: Tomada de: Libro Activamente Lenguaje 5 Vol. 1: Producción textual, Santillana Sistemas Educativos LTDA

### 3.2.2.2 Sentido de la clase que se pretende y cómo

Teniendo en cuenta la EpC postulada por el colegio, a nivel metodológico, el desarrollo de la práctica pedagógica desde la asignatura de producción textual se enfoca en mejorar los procesos escriturales desde la enseñanza en la asignatura de producción textual, en tanto constituye una habilidad necesaria para el desarrollo competente de un estudiante hoy día, siendo entonces una prioridad enfocarse en la manera en que se enseña, cuyo centro en la malla curricular ha sido morfosintáctico. De ahí que la práctica busque elementos de comprensión que permitan en el estudiante mejorar su escritura, comprenda que el escribir es una necesidad, y habilidad real, posible y necesaria. Dentro de las dinámicas curriculares del Liceo, pensar en lo didáctico ha sido coartado por dinámicas que van en torno a cumplir el currículo y que en el transcurrir de las clases se torna monótono y ha reforzado la ausencia de los intereses y la voz de los estudiantes, pues en aspectos como la evaluación es la maestra quien siempre revisa. Es allí, donde el estudiante, el maestro y las temáticas pierden secuencialidad o complementariedad para convertirse en procesos lineales y no reflexivos

### 3.2.3 Después de la clase y/o Retroalimentación

La situación anteriormente planteada desde la práctica pedagógica en la asignatura de producción textual y la revisión de la malla curricular de la institución educativa, da cuenta desde la reflexión del proceder del ejercicio de la enseñanza, que hay una inclinación a la producción de textos en el ámbito de las categorías gramaticales, el reconocimiento de la estructura de las oraciones, uso de la gramática, y sobre todo que haga buen empleo de las reglas ortográficas como se evidencia en la tabla N°1 (ver apartado 3.2.1.1), aspecto necesario y claramente imprescindible hoy día; sin embargo, hace falta hacer hincapié en términos semánticos y pragmáticos, en aquello que respecta al: qué escribe el estudiante, qué lo motiva a escribir, qué quiere escribir, y cómo realmente está viendo en la escritura una utilidad desde un carácter afectivo, de ahí que si los Lineamientos Curriculares (1994) se proyectan en la conformación de una cultura escritora, y en este contexto revisado y descrito no se propicia que el estudiante relacione lo que escribe con su contexto inmediato; para lograr esto se requiere que el docente en su práctica pedagógica reconozca y le de voz al estudiante, para que la escritura cobre significado, que no se reduzca un escribir bien, únicamente al proceso gramatical u ortográfico, esto se ratifica cuando se encuentra que el 40% de los estudiantes encuestados consideran que lo que aprenden en la clase de producción textual es precisamente este ítem ortográfico, aspecto que se ve reforzado con el fomentando una corrección de lo escrito y una calificación centrada en qué tan buena ortografía se usó. (ver anexos: gráfica N°3)

Lo anterior, reafirma que en reiteradas ocasiones este proceso escritural se lleva a cabo a través de dictados o transcripciones libro cuaderno o tablero cuaderno, que si bien en el inicio de la adquisición del código es un ejercicio necesario y valioso pues tiene un referente simbólico y gráfico del cual imita y reproduce el especto escritural y la enseñanza de este es más amplio y fructífero, de allí la necesidad de preguntarse *¿Cómo mejorar la práctica pedagógica en los procesos de enseñanza de la escritura con niños de quinto grado de básica primaria?*

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 OBJETIVO GENERAL**

- ✓ Diseñar una estrategia pedagógica que permita mejorar la enseñanza de los procesos de escritura con estudiantes de grado quinto del Liceo del Caribe.

### **4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Caracterizar la practica pedagógica de la enseñanza de los procesos de producción textual con estudiantes de grado quinto del Liceo del Caribe.
- ✓ Describir los procesos de escritura de los estudiantes de grado quinto del Liceo del Caribe
- ✓ Delinear una estrategia pedagógica para la enseñanza de los procesos de escritura con estudiantes de grado quinto que desarrolle los tres componentes escriturales y que además sea propositiva, contextualizada y autónoma.

## 5. JUSTIFICACIÓN

En el siguiente apartado se abordarán las razones en términos pedagógicos (la práctica) y disciplinares, para mejorar la enseñanza de la producción textual en estudiantes de grado quinto, dado que se evidencia una tendencia por parte de la institución a centrarse en procesos gramaticales de la escritura (componente sintáctico) y que da cuenta de la necesidad de una estrategia pedagógica que dinamice y favorezca los procesos de escritura permitiendo según los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en lenguaje (2016) para grado quinto de básica primaria, que el estudiante haga distinción y reconocimiento en la producción de su texto, con preguntas como: “ ¿Qué quiero escribir? ¿Cómo quiero ordenar mi escrito? ¿Es útil acompañar el texto de ilustraciones? ¿Para qué quiero escribir? ¿Para quién voy a escribir? ” (pág. 27) que sitúa al estudiante en un contexto escritural previo, permitiendo organizarse en términos de un plan textual, que lo impulsa a realizar escritos de carácter más cotidiano, haciendo consciente el cambio de lo oral a lo escrito, y generar así en términos de Cassany (1989) una adecuación, para ello:

“Cada situación requiere del uso de un registro particular que está determinado por el tema del que hablamos o escribimos (general o específico), por el canal de comunicación (oral o escrito), por el propósito perseguido (por ejemplo, informar o convencer) y por la relación entre los interlocutores (formal o informal) (...) La adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hay que usar.” (Pág. 29)

Por tanto, en grado quinto de escolaridad ya se pretende el desarrollo de un código escritural más de índole autónomo y propositivo (Desde una planeación previa), empezando a desligar la escritura como un hecho netamente morfosintáctico (Dictados o transcripciones donde se hace hincapié en lo ortográfico), ya que, también se trata de un ejercicio escritural consciente, afectivo, emocional, contextual, es generar en el estudiante una identidad propia frente a su escritura activa como experiencia, iniciando por un intercambio comunicativo, que lleve a éste a verse comprometido con aquello que escribe, visualizando a su lector y cómo lo lee e interpreta, de ahí que lo que escribe esté asociado con su cotidianidad y ejerza un compromiso mutuo del buen escribir, en términos

semánticos, sintácticos y pragmáticos, atendiendo así a las preguntas anteriormente expuestas por los DBA que de la mano con la práctica pedagógica deben transformar el ejercicio escritural de copia y transcripción con objetivos netamente sintácticos, pues así se ha venido delimitando la malla curricular y por ende la práctica.

Por lo anterior, se reafirma que para grado quinto el proceso escritural debe responder más a un enfoque que haga uso de los tres componentes mencionados con anterioridad, y así generar autonomía en tanto se escribe con un propósito personal en donde podemos decir, que dicha técnica de transcripción y de dictados, se reconoce en que:

‘‘Esa lengua escrita no es lengua escrita, es dibujo de letras y sonorización de palabras. Y justamente ése es uno de los problemas que enfrentamos: Había una visión instrumental tan fuerte según la cual la escritura es una técnica de transcripción de sonidos en formas gráficas y viceversa (...) desde esa perspectiva técnico-instrumental no hay nada que conocer, simplemente hay cosas por memorizar y retener.’’ (Ferreiro, 199, pág. 24)

Por ello, el interés de mejorar y transformar el ejercicio pedagógico en la asignatura de producción textual con la puesta en marcha de una estrategia pedagógica que posibilite, motive y mejore el proceso de enseñanza de la escritura en el aula, vinculando esencialmente los intereses del estudiante en categorías como *lo afectivo*: desde donde toma protagonismo en lo que escribe, se enfoca emocionalmente en aquello que quiere expresar con un propósito no solo cuantitativo, referido a la calificación y revisión de la ortografía; *lo referencial*: donde comprende la importancia de involucrar su entorno, su contexto, su realidad, sus necesidades de contar, no solo escribir por una presentable ortografía; *lo contextual*: situando su escritura en un tiempo indicado, con acciones cotidianas y propósitos claros, partir de sus intereses y estos se configuren e involucren con las temáticas; y *lo sociocultural*: En donde el estudiante entiende que su escritura vincula a los otros, no solo a su maestra, también a sus compañeros como lectores directos.

Los anteriores aspectos propician en el estudiante y le dan herramientas para producir textos y adecuarlos, ya que, en términos de Cassany (1989) ‘‘debido a la ausencia de uno de los interlocutores y a la carencia de contacto personal inmediato entre ellos, el lenguaje utilizado para escribir debe ser claro y explícito; además, deben evitarse las ambigüedades

y la información debe ser relevante.” que desde allí entonces, se propicie la realización de textos que posibiliten e interactúen los tres componentes (sintáctico, pragmático y semántico) en el ejercicio escritural, propuesto desde la práctica con estudiantes de grado quinto, con una planeación previa, y un consciente uso de llevar lo oral a lo escrito de manera coherente e intencionada, exigencias que se precisan necesarias al culminar este ciclo escolar, frente a la formación de un escritor que sea más autónomo y vincule su contexto.

Que la importancia de lo escrito se centre, en procesos que van de la mano con las estructuras oracionales, la implementación de categorías gramaticales, el uso de normas ortográficas es un modelo estructuralista<sup>4</sup> del proceso de producción textual, necesaria en el proceso escritural pero no la única manera en que se busque que el estudiante mejore sus dinámicas escriturales, por tanto, como diría Lerner (2001) se debe formular como un desafío posible para el maestro, el incentivar el ”descubrimiento y utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia que la escritura es solo un medio para reproducir pasivamente o para resumir – sin interpretar- el pensamiento de otros” (pág.42) con ella la transformación de la práctica pedagógica en la búsqueda de procesos escriturales desde los tres componentes.

Con lo anterior, y desde la caracterización que arrojó el análisis de la malla curricular que incide de manera directa en la práctica pedagógica, pues ésta la determina o direcciona, junto con las opiniones de interés de los estudiantes de grado quinto sobre la asignatura de producción textual; en donde un 33% quisiera realizar escritos de su propia autoría, con clases más divertidas, creativas y dinámicas (23%) (anexo 2: gráfica N°4), donde también se evidenció que el estudiante siempre escribe para su maestra pues no se ha hecho una reflexión directa a una escritura que vincule un emisor externo, ello da cuenta de que se requiere vincular el interés del estudiante, y por ende se propone como elemento para el

---

<sup>4</sup> “La teoría estructuralista ha sido criticada desde la lingüística en muchos sentidos. La filosofía mecanicista y conductista que subyace a ella, la separación de los diferentes niveles del estudio lingüístico, el hecho de que solo opere con la oración dada, en el nivel superficial, hace imposible la explicación de grandes parcelas del sistema lingüístico” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993, pág. 25)

desarrollo de la estrategia pedagógica de esta investigación: la epístola, un género que desde la carta hace más acertado el uso de las tres categorías escriturales (sintáctico, semántico y pragmático).

De igual manera dentro de la práctica se ha hecho tendencia que la escritura sea vista desde la ortografía y la fundamentación oracional (estructura, categorías y morfología), aquello que escribe en cuestión de contenidos ha pasado a un segundo plano, la intención y el propósito deben jugar también un papel relevante y a la par. Ello da evidencia a que el estudiante secunde la idea de que para escribir bien solo se debe tener correcta ortografía, pues las clases se han centrado en ello, paradójicamente el 50% de los estudiantes es en lo que más creen que fallan (anexo 2: Gráfica N°5), de allí que se busque una estrategia que mejore esa visión tan estructuralista de la escritura tanto de manera disciplinar como en la práctica de esta.

“ Ello no significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantee la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación” (MEN, 2003, pág., 25)

Para que ese proceso de enseñanza de la escritura sea factible, es ideal una estrategia pedagógica que desde lo problemático de la enseñanza de la producción textual, permita e incentive la realización de escritos con propósito y vinculando el contexto desde el sentido útil del escribir en el aula; dicha herramienta que pone en juego la suma e interacción de varios elementos que no son estáticos y son puestos en la carta según Bounet (2006) una situación práctica (ausencia de destinatario), conducta social (extensión de la voz), referente objetivo (contenido), determinaciones exteriores (circunstancias), actitud psicológica (sinceridad o su contrario), motivación interior (rogar, herir, informar, convencer...), caracteres formales y enunciación dialógica, que como bien dice la autora no se quedan allí, sino que interactúan, son cambiantes y dinámicos, no son definiciones estáticas sobre la carta pero la componen.

El elemento escritural anteriormente descrito, está caracterizado por sus funciones del lenguaje interactivas y de un carácter afectivo en medio que motivan el escribir con significado y sentido, con escritos que sean leídos por otros, de ahí que un 67% de los estudiantes estén interesados en intercambiar sus escritos (anexo 2: gráfica N°6), y sea la carta como herramienta para el desarrollo de la estrategia pedagógica, una manera de incitar el escribir pensando en el otro y así esperar un escrito que se responderá y así iniciar un intercambio epistolar.

Por los argumentos anteriores, es ideal postular la carta, el género epistolar como recurso didáctico en una estrategia pedagógica que tendrá en cuenta el cómo escribe el estudiante (sintáctico): la importancia del buen uso gramatical, ya que, el 77% de los estudiantes considera que su vocabulario se amplía si escriben otro tipo de textos (anexo 2: gráfica N°8); el qué está escribiendo (semántico): su intención comunicativa es precisa, posibilita la escritura en torno a lo emotivo, práctico y social, y por último; el propósito de su escritura, donde se vincula al otro (un compañero por ejemplo) a nivel afectivo para escribir y así esperar una respuesta, lo que podría ser un intercambio de ideas, razones, opiniones (pragmático) por ello, la carta <sup>5</sup>es una posibilidad donde se vitaliza y toma sentido la escritura. Ésta es entonces “en primer lugar, una práctica destinada al intercambio que pertenece al campo de los discursos sociales, un hecho de la vida social cuya función dominante es comunicar algo a otro no próximo” (Bounet, 2006, pág. 4) en ese sentido se convierte en una herramienta que fomenta una interacción con el contexto y motiva en uso y utilidad el hecho de escribir para comunicar aquello que con todo sentido guarda importancia en sí mismo y su formación personal, su proyecto de vida, como sustenta la tendencia de un 37% de los estudiantes, respecto a la importancia de escribir (anexo 2: gráfica N°9)

---

<sup>5</sup> “La escritura pasa a convertirse en el instrumento más poderoso para retener el tiempo que pasa y supera el espacio que no se alcanza” (Bounet, 2006, pág. 33)

## 6. MARCO TEÓRICO

Para fundamentar las categorías que maneja la propuesta de este proyecto, es esencial aclarar que en ellas mismas prevalece una dinámica interactiva, es decir la escritura se definirá dentro de su desarrollo educativo en el ejercicio de la enseñanza de la escritura, y la propuesta en una estrategia pedagógica de dicha enseñanza, desde donde la práctica pedagógica en la asignatura de producción textual mejore, transforme, desarrolle, propicie, fomente aspectos intencionales de los componentes escriturales que como tendencia han prevalecido desde lo sintáctico.

### 6.1 Código escrito y composición escritural

Es importante comprender el código escrito como “un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral, como un medio para vehicular mediante letras la lengua oral” (Cassany, 1987, pág. 27) de esta manera la configuración de la escritura se da a partir de una serie de códigos que posibilitan el comunicarse en comunidad, dejando en claro que ese aprendizaje del código no debe estar limitado a una mera transcripción, sino a aquellas relaciones del pensamiento y del lenguaje que le permiten al estudiante elaborar escritos con sentido, correspondencia y utilidad, de aquí la importancia de adecuar ese uso de la lengua oral para pensarse en lo escrito desde una variedad, un registro, un uso. Dado así, y en correlación a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1994)

“No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (MEN 190, pág. 49).

Es así como el código va tomando forma en tanto se fundamenta en un registro particular del habla que debe ser elaborado conscientemente, según el canal y el propósito, pues la enseñanza de dicho código debe tener un proceso de adecuación, que está formada por las determinaciones que permiten elaborar un escrito con intención comunicativa clara, en términos de Cassany:

“Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones aceptables, solo son una parte del conjunto de conocimientos que domina el usuario del lenguaje. La otra parte las reglas de adecuación, coherencia y cohesión.” (pág.28)

Elementos que facilitarían la interacción del texto con el contexto en situaciones reales de lo escrito, porque en términos generales escribir requiere de mecanismos de socialización que permitan verificar esa comprensión de aquello que se llevó al papel, comunicar a través de lo escrito requiere dominar ese código en consonancia con lo gramatical y ortográfico, pero también desde ese qué comunico, a quién va dirigido, con qué intención y cuáles son los propósitos, que llevarían a ubicar la enseñanza de la escritura no solo en el paradigma de lo sintáctico, sino en algo que llamaría Cassany, acotando la teoría de Krashen (1984) en la actuación o composición del texto:

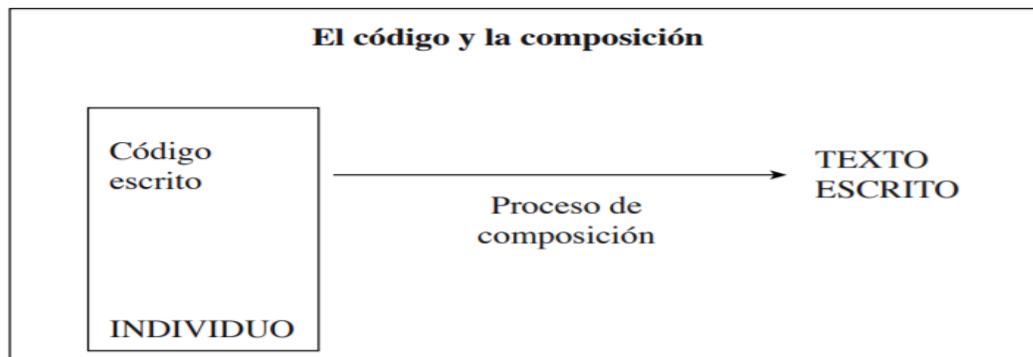


Imagen N°3: El código y la Composición, tomado de: Cassany, D. (1993) pág.19

La composición entonces es ese ejercicio escritural que permite la construcción elaborada, adecuada y consciente de un texto escrito, que hace que el estudiante sea consciente de la existencia de un código en tanto tiene un propósito, cabe aclarar que éste aguarda en sí mecanismos previos de memorización, lectura, transcripción, uso de reglas gramaticales, que no son estáticos en esta propuesta, pues deben ser dinamizados como recursos de un buen escribir desde lo sintáctico, pero también desde lo semántico y lo pragmático.

## 6.2 Didáctica de la lengua: Modelo Carlos Lomas (1993)

Por lo anterior entender la didáctica de la lengua se debe enmarcar desde un plano pedagógico que incide en el reconocer el código, en tanto la formación de una cultura

escrita que inicia desde la institución educativa pero que repercute en la sociedad, de ahí que se deba analizar las finalidades del escribir y su práctica con sentido, vinculando metodologías que movilicen y motiven al estudiante. En tal sentido se puede atender a la enseñanza de la lengua en términos de escritura desde un modelo didáctico propuesto por Lomas (1993) que debe partir de tres referentes: *fuentes sociológicas y sociolingüísticas* (donde se tiene en cuenta el entorno, contexto y relaciones sociales en las que se desarrolla la comunicación), *fuentes disciplinares* (condiciones institucionales y documento legales en torno a la lengua castellana) y *fuentes psicopedagógicas* (referido a cómo aprende el estudiante, sus condiciones y manejo cognoscitivo), que fundamentan el enseñar a escribir en términos generales, con parámetros curriculares a los que debe atender toda institución educativa, pero que van de la mano de unos intereses e influencia del contexto social, didácticas que involucran el enseñar y procesos de aprendizaje de cada estudiante.

Dicha didáctica, es entendida en función de una relación recíproca entre el estudiante, la maestra y aquello que corresponde a lo que se enseña (el saber); en dicha dinámica prevalece la necesidad de encontrar una manera eficaz de mejorar los procesos escriturales en los niños de grado quinto, para lo cual se delinea una *estrategia pedagógica* entendida como una consecución consiente de acciones que a partir de la teoría y la práctica se preocupan por mejorar procesos de comprensión en distintas competencias en el estudiante, donde se apuntan a unas metas comunes cuyo desarrollo debe presentarse teniendo en cuenta el contexto estudiantil, desde allí se ejercen elementos creativos que motivan el aprendizaje y así mismo lo fortalecen y que permitirá la interacción antes mencionada, sin dejar de lado el contexto e intereses tanto disciplinares como pedagógicos.

Lo anterior debe ser desarrollado en compañía de enfoques como la Enseñanza para la Comprensión (EpC), de la cual se basa esta estrategia pedagógica, dado que busca hacer de los estudiantes seres humanos que desarrollan capacidades en diferentes contextos, y se retan a nivel cognitivo al poner en práctica el saber en situaciones indistintas que fomentan en el mismo un pensamiento crítico y a la vez creativo. ‘‘Esta forma de concebir la educación nos invita a reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula y en la institución de una manera diferente, a utilizar un lenguaje común y nos insta a trabajar en equipo, utilizando una serie de conceptos organizados alrededor de la práctica.’’ (León, 2014, pág.27) Que

desde preguntas que fomenten la aprehensión del saber, y que así el ejercicio pedagógico de la enseñanza tenga como base un desarrollo completo de la comprensión desde la construcción de aprendizajes en contexto.

Dentro del proceso de la EpC es ideal concebir los niveles de comprensión que son sucesivos en tanto hay un avance dentro de lo que el estudiante progresa a nivel teórico y claramente práctico; estos son: ingenuo, novato, aprendiz y maestría; donde se concibe a manera de jerarquía el uso del conocimiento en contexto, la puesta en práctica de aquello que fue reforzando en la construcción de sus aprendizajes y cómo los asocia con otros, para así mostrar avances.

### **6.3 Componentes de la escritura: sintáctico, semántico y pragmático**

Dentro del código escrito, y como parte de los componentes que desarrollan la enseñanza de la lengua española y su carácter escrito, se ubican tres, el sintáctico, el semántico y el pragmático, en cuyo centro teórico se centra la semiótica<sup>6</sup>, desde allí interactúan como dimensiones que hacen parte del desarrollo de habilidades comunicativas; ‘si consideramos los que hemos utilizado anteriormente, «implica» resulta ser un término sintáctico, «designa» y «denota» términos semánticos y «expresa» un término pragmático’ (Morris, 1971, pág. 34) de allí que sea importante comprender que cada una determina una organización estructural y gramatical, una intención comunicativa donde se reconocen los significados y el uso de las palabras y un último que tiene en cuenta el propósito de escribir, que se ubica necesariamente en un contexto. Estos tres componentes, son parte de la normativa en lenguaje que de alguna manera debe atravesar la teoría y la práctica en elementos como la malla curricular de producción textual, que se enseña en la institución educativa.

---

<sup>6</sup> “La semiótica es una ciencia de igual importancia que las restantes, que estudia cosas o las propiedades de cosas en tanto en cuanto su función es servir como signos, también es el instrumento de la totalidad de las ciencias, puesto que cada ciencia utiliza y expresa sus resultados por medio de signos.” (Morris, 1971, pág. 25)

#### 6.4 Enseñanza del código escrito y el género epistolar

Por tanto, la enseñanza del código escrito se da en el marco de algo que se denomina la práctica pedagógica ‘‘elemento fundamental para lograr la consolidación del saber del estudiante, pues ésta es concebida como un espacio de confrontación con la teoría.’’

(Rodríguez, 2006, pág.20) Desde allí, según la autora, los planes de estudio se estructuran y organizan para llevar el saber al hacer de una manera factible.

Ahora, vincular la enseñanza de la escritura en niños de grado quinto desde el género epistolar, ‘‘es en primer lugar, una práctica destinada al intercambio que pertenece al campo de los discursos sociales, un hecho de la vida social cuya función dominante es comunicar algo a otro no próximo’’ (Bounet, 2006, pág. 4) en ese sentido se convierte en una herramienta que fomenta una interacción con el contexto y motiva en uso y utilidad el hecho de escribir para comunicar aquello que con todo sentido guarda importancia en sí mismo, y es capaz de ser consciente en términos de escritura desde una planificación y adecuación desde un proceso de composición que animan el escribir con intención.

En términos de la didáctica de la lengua, se pueden ubicar, según Cassany (1993) dependiendo de la localización de la escritura que hacen que se cree un ambiente de enseñanza que se propicie el aprendizaje del código escrito desde sus situaciones de comunicación, es decir:

‘‘según el tipo de lector (familiar o desconocido, individual o colectivo, etc.) el escrito es más coloquial o formal (utiliza el tratamiento de tú o el de usted); según el tipo de texto (descripciones, narraciones, argumentaciones, predicciones, etc.) el escrito tiene una u otra estructura, contiene un determinado tipo de informaciones y utiliza recursos lingüísticos específicos (en la descripción: adjetivos, tiempos verbales, perfectivos, etc.); según sea más general o especializado el tema sobre el que se escribe, contendrá más léxico específico o no. Estas variaciones marcan las distintas formas del escrito, las clasifican según los usos que se hacen del mismo y, en definitiva, configuran un vasto repertorio de registros.’’ (Cassany, 1993, pág.44)

En dicho caso la enseñanza del código escrito viene configurado por los tres componentes, con actividades que inciten al estudiante a organizar su texto, involucrar un emisor externo

que condicione el qué quiere expresar y su propósito escritural que le permite recrear sus ideas de manera contextualizada. En estos términos los DBA (2015) promueven que para grado 5 el estudiante debe “producir textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar” a través de “relaciones de coherencia entre los conceptos a tratar, el tipo de texto a utilizar y la intención comunicativa que media su producción” (pág.27) en dicho caso la didáctica de esta lengua esta atravesada por intenciones teórico-prácticas.

## 7. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El desarrollo de este proyecto investigativo, parte de un enfoque cualitativo en cuanto hay un interés por la intervención y transformación de prácticas educativas, con las que se llevan a cabo los procesos de enseñanza de la escritura en el aula, en la revisión, análisis y reflexión de la realidad social y la interacción colectiva entre los mismos estudiantes y su entorno próximo, en este sentido una investigación de corte cualitativo, se ubica en un ‘plano que no es la renuncia a lo numérico o cuantitativo, sino más bien, la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social.’ (Sandoval, 2002, pág. 40) de ahí que se parta de una enseñanza que motive y signifique la escritura en el aula desde lo consciente y contextual.

En dichos términos se debe partir de un reconocimiento de la realidad a través de su interpretación, describiendo procesos sociales que le dan sentido a las relaciones humanas, como el hecho de escribir, de producir texto de manera consiente, haciendo uso de su recurso emocional y cotidiano (lo subjetivo y lo intersubjetivo), ello es relevante pues va dentro del sentido mismo de transformar para mejorar esos procesos didácticos que se dan entorno a la enseñanza de la lengua dentro del aula, ésta como un escenario de reflexión constante.

En este sentido el paradigma es sociocrítico en tanto se fundamenta una acción para un cambio dentro de un proceso metodológico el cual será la investigación acción<sup>7</sup>, donde según lo plantea Kemmis (1984) se interactúa de manera cíclica con una planificación, acción, observación y reflexión de la mejora en la práctica pedagógica enfocada en la enseñanza de la escritura en niños de grado quinto, para tal caso, se entiende que:

“La práctica de los docentes es susceptible de ser investigada porque encierra mucho más que acciones. En ella existen creencias, saberes, teorías implícitas y

---

<sup>7</sup> Puede entenderse según Kemmis (1984), citado por Latorre (2007) : “la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica es: [...] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)” (pág. 25)

disposiciones de acción que solo pueden ser explicitadas a la luz de un trabajo sistemático y reflexivo. Además, la práctica de un profesor es profundamente contextualizada y debe dialogar con condiciones institucionales, normas y regulaciones y con las propias creencias socioculturales del entorno'' (Rojas, 2012, pág. 2)

De ahí que se entienda la necesidad de recurrir a la práctica en el aula como un espacio a investigar desde una reflexión constante y que incida en la enseñanza de la escritura como proceso transversal que debe ser mejorado desde el área de humanidades y lengua castellana y específicamente desde la asignatura de producción textual, con una estrategia pedagógica, cuyas características cualifiquen dicho ejercicio teórico práctico; con una estrategia a implementar que esté permeada de una planificación localizada en un contexto teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes.

Lo anterior será desarrollado como el proceso cíclico de investigación propuesto Kemmis (1989). La primera fase del ciclo 1, denominada plan de acción que se desarrolla desde: una identificación del problema, un diagnóstico o estado de la situación, y una acción estratégica, todo lo anterior atravesado por un proceso de reflexión constante ante cada acción implementada con miras a transformar y mejorar así la práctica pedagógica de la enseñanza de la producción textual en niños de grado quinto.

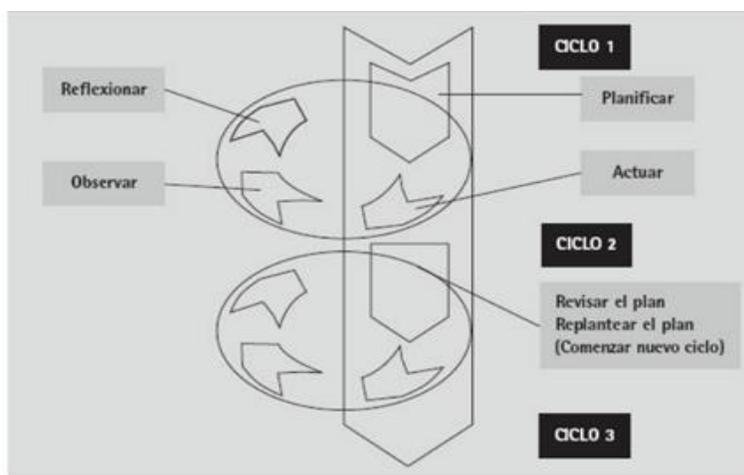
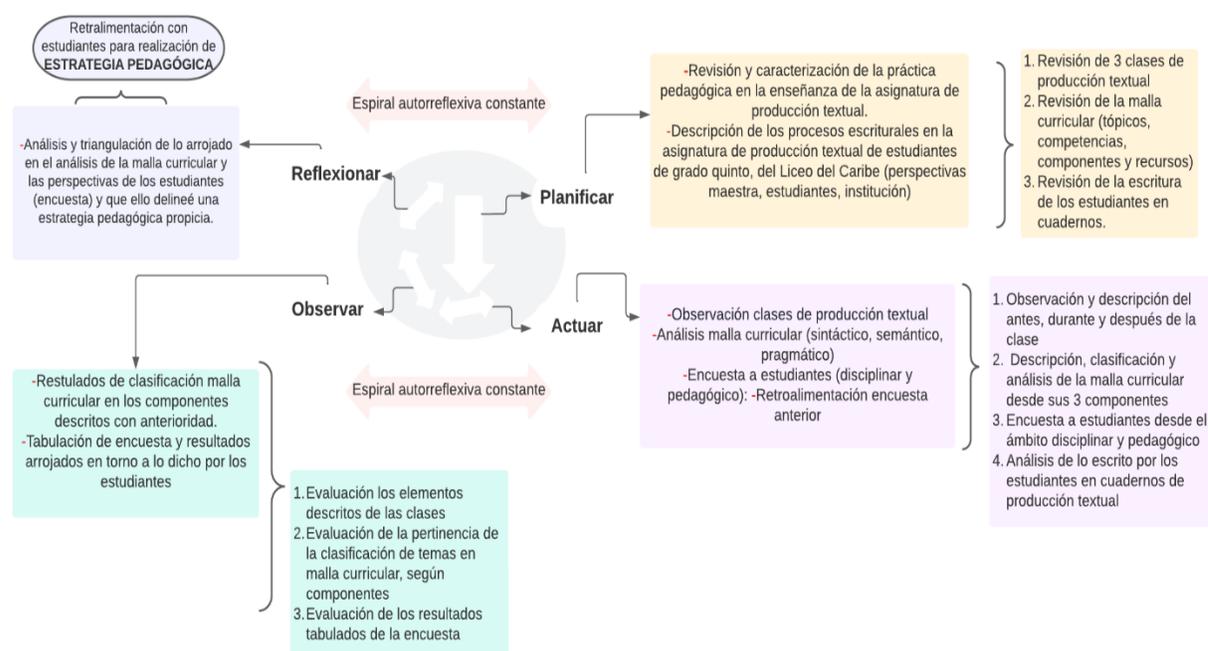


Imagen N°4 Momentos de investigación para Kemmis (1989)

## 7.1 Ruta metodológica

El desarrollo de las etapas de investigación-acción, con el interés de mejorar la práctica frente a la problemática que se presenta, se dará como un bucle o espiral de fases en donde se dé una ‘planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción’ (Latorre, 2007, pág. 36) dicho ciclo que hace parte del ciclo 1 propuesto por Kemmis, busca detectar de manera cualitativa el problema, caracterizándolo desde un diagnóstico con herramientas como la encuesta<sup>8</sup> (ver anexo N°1) y la retroalimentación de la misma con los estudiantes, así mismo el análisis de la malla curricular en torno a los componentes sintáctico, semántico y pragmático, y que ello se genere una estrategia pedagógica en la cual se mejore la práctica pedagógica de manera recíproca, desde los siguientes momentos frente al desarrollo de esta investigación:



<sup>8</sup> “ La encuesta es un método de recolección de datos que ha sido, y sigue siendo, profusamente utilizado como técnica de medición en la investigación social (...) es también un método de conocimiento especialmente fructífero para la actividad del científico social, cuando se trata de caracterizar y explicar bastantes fenómenos sociales. En ese sentido, las mediciones que se efectúen en una encuesta forman parte integrante de un proceso mucho más amplio: el del método y el acontecer científico” (Alaminos, 1993, pág. 45)

Gráfica N°1 etapas de planeación, ciclo 1, según Kemmis (1984) en investigación-acción Latorre (2007) elaboración propia.

Desde la asignatura de producción textual, que se orienta en el Liceo, se procura alentar a una escritura óptima y el desarrollo de factores presentes en los Estándares Básicos de Aprendizaje para Lengua Castellana (2003) en donde al terminar grado quinto: ‘‘ Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración’’ (pág. 34). De ahí que sea importante atender a todos sus componentes sintáctico, semántico y pragmático de manera sincrónica.

Con lo anterior y basados en la metodología investigación-acción de Latorre (2007) se hará un diagnóstico en donde ‘‘ la finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción’’ (pág. 46) cuyas técnicas serán en un primer momento la revisión de la práctica como docente, aquellas acciones que han llevado a ejercicios mecánicos que son necesarios transformar; en un segundo momento se dará el análisis de la malla curricular desde sus tres componentes sintáctico, semántico y pragmático, en consonancia con los Lineamientos curriculares (1994), para luego implementar como herramienta una encuesta de preguntas cerradas y abiertas donde se indague sobre las perspectivas e intereses de los estudiantes de quinto grado, en correlación con la asignatura de producción textual junto con un diálogo reflexivo ahondando en aquellas respuestas.

Como tercer momento, de las herramientas aplicadas con anterioridad, tanto lo observado en la práctica, el cuadro de clasificación de la malla y la encuesta a los estudiantes, con su respectiva retroalimentación, se analizarán conforme al problema que surgió en miras como cuarto y último momento y desde una reflexión constante que ha atravesado toda la propuesta, se propondrá una estrategia pedagógica que permita transformar y mejorar la práctica pedagógica en la enseñanza de la producción textual, donde se involucren todos los componentes citados con anterioridad, y se tenga en cuenta los intereses de los estudiantes, dicha estrategia se menciona para en un próximo proceso investigativo, se ponga en ejecución e implementación.

7.1.1 **Planificación:** Para la caracterización de la práctica pedagógica en la enseñanza de la producción textual de los estudiantes de grado quinto, se propuso:

- a. Una revisión y caracterización de la práctica pedagógica, desde la perspectiva docente, donde se revisaron las clases con tomas de apuntes de las observaciones objetivas de las mismas, en donde se identificó la ruta que siguió la maestra en la consecución y desarrollo de la malla curricular dispuestas para esas clases (y cómo está distribuida en torno a los componentes y temáticas). Un total de 3 clases, con 50 minutos de duración, siguiendo la ruta de EpC (Enseñanza para la Comprensión)
- b. Descripción de los procesos escriturales de los estudiantes de grado quinto, en la asignatura de producción textual; ello permitió revisar estrategias que develaran las apreciaciones de los niños en torno a los procesos de aprendizaje en la asignatura, lo que en insumo pretende darles voz y que ésta haga parte de la construcción de la estrategia pedagógica a implementar.

7.1.2 **Acción:** Desde esta fase se plantean acciones claras y ejecutables que aporten significativamente a este proyecto, con el fin de identificar con evidencias claras la problemática y cómo esta puede ser tratada en miras de mejorar la práctica en la enseñanza de producción textual, en los estudiantes de grado quinto. Dicho así, estas evidencias se realizaron desde:

- a. Observación objetiva de tres clases, donde se describe el proceso llevado a cabo en las clases desde el planeador propuesto por la institución y las fases propuestas por la EpC
- b. Rejilla/cuadro de organización de la malla curricular 2022 (ver tabla N°1 en apartado 3.2.1.1), de la asignatura de producción textual, desde la clasificación de sus componentes sintáctico, semántico y pragmático en torno a lo propuesto por los Estándares Básicos de Aprendizaje para Lengua Castellana (2003)
- c. Elaboración y aplicación de encuesta (anexo 1) para los estudiantes de grado quinto, allí se tuvo en cuenta sus apreciaciones en torno a lo pedagógico y disciplinar en la asignatura antes mencionada.
- d. Revisión de cuaderno de producción textual a estudiantes de grado quinto, desde aquello que apuntan directamente del tablero y los ejercicios de dictado.

El propósito de la encuesta fue indagar sobre aquello que piensan los estudiantes de quinto grado en relación con la asignatura de producción textual, que se orienta en la institución. No se develó el nombre del estudiante al responder dicho instrumento, ya que, se buscaba fuesen lo más sinceros y transparentes posibles con sus respuestas, y con ello mejorar la práctica pedagógica en la enseñanza de dicha asignatura, teniendo en cuenta la voz del estudiante.

La encuesta se divide en dos momentos, uno en el ámbito de lo pedagógico en relación con la enseñanza y segundo en el ámbito disciplinar con relación a los procesos de aprendizaje de la escritura en el marco de la clase de producción textual.

Ámbito disciplinar y pedagógico: 3 bloques de preguntas organizados en: Componente pragmático (Relación del texto y la situación comunicativa: texto-contexto), componente semántico (Significado, relación del sentido propio del texto) y componente sintáctico (Organización, orden y estructura del texto). Para la misma, no se pidió el nombre del estudiante al responder dicho instrumento, ya que, se buscaba fuesen lo más sinceros y transparentes posibles con sus respuestas, y con ello mejorar la práctica pedagógica en la enseñanza de dicha asignatura, teniendo en cuenta la voz del estudiante.

Ámbito disciplinar y pedagógico: 3 bloques de preguntas organizados en:

### **PRAGMÁTICO**

1. Intención y propósito al escribir
2. A quién va dirigido lo que escribo
3. Cómo pongo en contexto lo que escribo

**SEMÁNTICO** Cómo escribo (manejo de vocabulario, relación entre las palabras y su significado)

1. Qué importancia tiene la escritura
2. Cómo significo el contexto desde mi interpretación

**SINTÁCTICO** Uso de ortografía

1. Uso de coherencia y cohesión de las palabras al escribir (oraciones estructuradas)
2. Cómo he aprendido a escribir

- e. Retroalimentación de la encuesta, que parte de las respuestas hechas por los estudiantes y que amplía la mirada pedagógica y disciplinar de lo preguntado y descrito. Donde se tuvo la oportunidad de ampliar las respuestas y las perspectivas de acuerdo con las dinámicas, temáticas y ejercicios propuestos en las clases de producción textual.

7.1.3 **Observación:** Revisión objetiva de los resultados respecto a las herramientas de acción propuestas con anterioridad, donde se percibió:

- a. Resultados clasificación de la malla curricular; ello develó que existe una inclinación temática respecto al componente sintáctico, pues dichos temas se distribuyeron en componente semántico y pragmático, cuando algunos en realidad pertenecen al primero mencionado; de igual manera son pocos y en mayor cantidad los pertenecientes a los siguientes dos, lo que arroja una tendencia en la enseñanza de la producción de textos destinada a lo ortográfico y gramatical.  
Es posible decir, por tanto, que es evidente una inclinación procedimental (en el ejercicio de la práctica pedagógica) al momento de enfocarse en el componente sintáctico y prestando leve atención al desarrollo de los componentes semántico y pragmático, ello se debe a que hay más temáticas en dicho componente, y ha generado que se haga tendencia el dictado y la transcripción como elementos únicos que conforman el amplio campo de la producción de textos, lo que a su vez ha llevado al estudiante a reproducir dicha idea, concibiendo la escritura correcta solamente desde el ámbito gramatical (sintáctico), cuando a esta también le pertenece la intención/propósito, el contenido/temática, contexto y motivación que se acogen en los otros dos componentes (semántico, pragmático).
- b. Tabulación de encuesta y resultados arrojados de lo dicho por los estudiantes, donde se indagó con más detalle sobre aquellos aspectos que no eran tan claros en sus respuestas, y que dio paso a que propusieran emisores en su escritura, actividades que fomentaran una mejor manera de escribir y más dinámica, así como no estar en espacios de escritura donde solo haya copia o dictado.

7.1.4 **Reflexión:**

Cabe aclarar que ésta, atraviesa todo el ejercicio investigativo de manera constante y no cuenta con sentido estático, pues se moviliza constantemente con cada elemento del ciclo 1, propuesto, desde allí se revisó las consideraciones que arrojaron el análisis a la malla curricular, las entrevistas, en torno a las perspectivas de los estudiantes de quinto grado y el diseño de una propuesta, que como estrategia quede planteada en miras de mejorar y transformar la práctica.

La constante retroalimentación con lo dicho por los estudiantes en la encuesta, así como sus propuestas teniendo en cuenta sus perspectivas respecto a la asignatura, dio cuenta de una inclinación al sentido ortográfico y gramatical, en donde cabe la pena incluir iniciativas que también se interesen por el tema de escritura, el desarrollo de lo que se escribe, sus intenciones implícitas y explícitas, así como su remitente, fuera de la maestra.

#### 7.1.4.1 Estructura sugerida para una estrategia pedagógica:

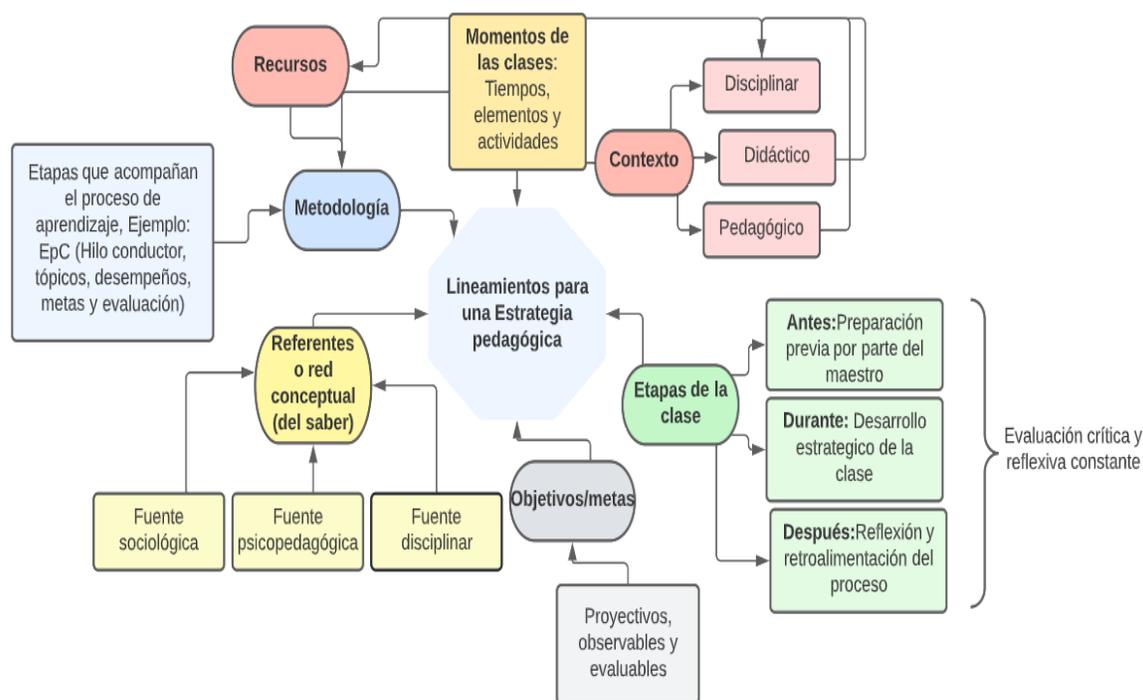


Imagen N°5: Lineamientos para una estrategia pedagógica (Creación propia)

## 8. Resultados, análisis y discusión

Los resultados, se darán respecto a la proyección de los objetivos específicos, por tanto, se puede mencionar que, respecto a la caracterización de la práctica de los procesos de producción textual (Objetivo 1), se evidencia una fuerte tendencia y relevancia de la enseñanza de la escritura desde el componente sintáctico, que paulatinamente han hecho de la escritura un elemento netamente gramatical y ortográfico, despojando su virtud contextual y emotiva, ello debe reevaluarse dentro de la práctica donde se ponga en juego el sentido disciplinar de la asignatura, pedagógico y didáctico en torno al qué se enseña y cómo.

Respecto a la malla curricular y su análisis se da evidente una tendencia hacia el componente sintáctico, producto de una redistribución de temáticas más de tipo gramatical, ortográfico y morfosintáctico que ha incidido fuertemente en la práctica pedagógica en tanto ésta está dada por un programador que cumple dicho elemento curricular y que dentro del ejercicio pedagógico deja ver fuertemente una inclinación a ejercicios gramaticales

De allí que la revisión genere una necesidad de mejora alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura desde la práctica pedagógica que ejerce la docente, y que desde allí involucre todos los componentes en donde además de una estructura oracional correcta, exista un interés por entender lo que se escribe, el para qué y para quién, así mismo la relación que esto tiene con su contexto, en ese sentido:

“es esencial atender tanto a los aspectos ortográficos, morfológicos y sintácticos de los textos escritos como la contextualización a la coherencia y a la adecuación de cada texto, sin olvidar otros aspectos de una especial relevancia pedagógica, como la conveniencia de crear en torno a la escritura un ambiente afectivo adecuado que favorezca las actitudes ante el aprendizaje o el estímulo de la creatividad” (Lomas, 1999, pág. 121)

Respecto a la encuesta, la aplicación de ésta arrojó resultados respecto al componente pragmático: Que responde a *¿Cuál es el propósito del texto?* Se hicieron preguntas alrededor del destinatario, el para qué de su escritura, los temas y sus intenciones comunicativas a la hora de escribir, a ello el diagnóstico arroja, que los estudiantes tienen

como remitente directo su maestra, pues un 43% lo afirma de esta manera (ver gráfica N°10), es decir que la escritura no tiene por completo un propósito exterior, una construcción social que le permita visualizarse como un proceso comunicativo fuera de la escuela, a lo que precisamente le apuesta en su mayoría la malla curricular de producción textual; de allí que la encuesta sea el insumo para traer dentro de las dinámicas de la producción de textos la carta, pues evidentemente la desconocen como elemento que fortalece los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos, explicados respectivamente a la luz de esta herramienta en la justificación.

Situación que se vio reforzada, respondiendo al (2 objetivo) donde se describieron los procesos escriturales de los estudiantes, siendo evidente la tendencia a la copia directa, poca producción autónoma y ejercicios de gramática que se tornan lineales y pasivos. Sustentando lo anterior, Carlos Lomas (1999) haciendo referencia a Josep Castellá (1994), cita y hace referencia a que “Los alumnos tienen que ejercitarse en la manipulación de frases y párrafos, en la planificación del texto, en la lucha por expresarse con sentido. La gramática tiene que ser un soporte, una ayuda, un medio, no un fin” (pág. 73) es evidente en el abordaje escritural de los estudiantes la consistencia que ha tenido el enfoque gramatical en la asignatura, donde hay un amplio despliegue de instrucciones sintácticas que se han apoyado en ejercicios de copia, de ahí que se valide en los mismos estudiantes dichas dinámicas del dictado (50%) y la transcripción o planas (40%) (ver gráfica N°7) como una herramienta óptima para mejorar la escritura.

De lo anterior y aclarando con más fuerza el término sintáctico: Que responde a la pregunta *¿Cómo se organiza el texto?* el uso de estructuras y su visión de la escritura en la institución, la tendencia se centra en ejercicios referidos al dictado y cómo ello mejora la ortografía, pero de manera paradójica la encuesta devela en la pregunta referida a qué piensa el estudiante sobre su escritura (ver gráfica N°5), siendo el resultado: regular, con un 73%, dado que su ortografía no es la más óptima, situación singular, en tanto las clases van destinadas a una producción textual inclinada a lo sintáctico desde lo ortográfico, pero es en lo que los estudiantes reconocen como debilidad; de allí que la revisión para la mejoría de la práctica, se deba centrar en formular una estrategia pedagógica que involucre el componente sintáctico, pues hace parte de la necesidad de mejora en términos de escritura,

pero sin lugar a dudas, que involucre e implemente los componentes semántico y pragmático vinculando su contexto de manera creativa, dinámica, social y significativa, como lo evidencian en la pregunta 15 donde se pregunta sobre el cómo les gustaría la clase, inclinados a proponer la autonomía escritural, propositiva, referencial. (ver anexos 3: Fotografía 2 y 3)

Desde lo anterior es propicio citar a Cassany (1993) con sus términos de *uso y gramática*, que distan entre sí desde su intencionalidad y función, la primera de ellas hace al estudiante competente, pues permite que se desenvuelva con capacidad ante cualquier situación comunicativa por medio de la escritura, ya que, ha hecho uso de diferentes herramientas desde diferentes disciplinas que anudan su escribir con propósito; la segunda es de corte disciplinario y teórico, hace que el estudiante domine los usos generales de la lengua, pero no todos, lo que impide que se desenvuelva en cualquier situación comunicativa, pues está en el centro de lo morfosintáctico únicamente; desde este punto de vista, que es a lo que arrojan los resultados del análisis de la malla curricular y de la respuesta a la encuesta, se nos dirá que:

“La instrucción gramatical es importante en otros aspectos, distintos de la adquisición del código: puede proporcionar un bagaje lingüístico y teórico importante, desempeña un papel relevante en los procesos de corrección y revisión del escrito, durante la composición del texto, etc. Aun así, para la enseñanza podría ser peligroso que ocupara un lugar central en los programas, puesto que podría limitar la presencia del uso y con ello obstruir un proceso de adquisición natural”  
(Cassany, 1993, pág. 86)

Con ello, se hace hincapié en la necesidad de tratar e implicar el componente sintáctico en la formación y el desarrollo escritural de los estudiantes de grado quinto como elemento primordial; sin embargo, no es el único componente, pues el semántico y pragmático aborda elementos discursivos que despliegan la habilidad escritural desde aspectos que se ocupan también del contenido de lo que escriben y aquello que relacionan de su entorno para escribir, importante hoy en día para la responder a las diferentes necesidades comunicativas.

Es importante mencionar que la aplicación de una encuesta, la caracterización de la práctica y la revisión de sus escritos en cuaderno, junto con la retroalimentación de ello, generó un proceso reflexivo que permitió revisar el contenido de la malla curricular de manera objetiva, escuchando la voz de los estudiantes, centrándose también en sus intereses y que dio paso a la conformación de una estrategia pedagógica (Objetivo 3) que transforme y mejore la práctica pedagógica del enseñar a escribir desde la asignatura de producción textual de la institución educativa; que el estudiante vincule sus intereses, y las expectativas frente a las dinámicas propias de su cotidianidad, en donde también coexista la fantasía y un receptor claro, atendiendo al mismo tiempo a un correcto uso estructural de la lengua, guiará y fomentará una escritura más autónoma y espontánea, quizá más dinámica y significativa dentro del aula.

### 8.1 Estrategia pedagógica

#### La epístola, escritos por correspondencia:

La estrategia pedagógica<sup>9</sup> a implementar es la creación e intercambio de cartas del género epistolar entre los mismos estudiantes de grado quinto; donde se hace uso de los 3 componentes principales de escritura: sintáctico (al tomar en cuenta elementos ortográficos y gramaticales adecuados para escribir), semántico (uso de palabras adecuadas de acuerdo a su intención comunicativa), y pragmático (intención clara en términos sociales y ello permite visualizar un contexto, una persona y una situación). Lo anterior da cuenta de los intereses de los estudiantes en torno a una revisión con sus pares, es decir, sus mismos compañeros, elementos que incentivan la creatividad, la autonomía y la espontaneidad a la hora de escribir y que de la mano de la EpC fomenta en los estudiantes la comprensión amplia del conocimiento de la escritura, como posibilitadora de encuentros con ellos mismos y con los otros; por medio de preguntas que incentivan a la consulta, de metas de comprensión que alimentan la curiosidad, tópicos que le permiten hacer conexiones y exploraciones de temas de su interés y que finalmente desde una valoración continua se

---

<sup>9</sup> “ todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes (...) tiene en cuenta a la persona como centro del proceso, desarrolla sus capacidades en el medio social y permite aprender a aprender y tener control en el dominio de sus procesos cognitivos.” (Gamboa, García y Beltrán, 2013, pág. 3)

permite realizar ciclos de retroalimentación con la lectura y la respuesta constante de cartas, de manera dinámica.

- **Contexto**

La institución donde se desarrollará dicha estrategia pedagógica es el Liceo del Caribe, un colegio privado de Bogotá, con 30 estudiantes de grado quinto, cuyas edades están entre 7 y 8 años. Dicha propuesta se dará desde la asignatura de producción textual, cuya intensidad horaria es de 1 hora a la semana; por tanto, se propone la ejecución de 3 actividades que se destinaran en torno a un mes de clase, con la siguiente dinámica:

**Antes de la clase:** Se organiza la lectura de fragmentos de cartas, junto con la intención de presaberes de los estudiantes, que les permitan adentrarse al mundo epistolar ¿Qué quiero contar? ¿A quién quiero escribir? ¿Qué espero me respondan?, ello va guiado de una revisión a la normativa de aquello que debe saber el estudiante para dicho nivel escolar, en torno a una producción más autónoma de textos.

**Durante:** Elaboración de borrador escritural de su carta, haciendo énfasis en una estructura que atienda una gramática eficiente, pero también a involucrar el contexto, es consciente de que le escribe a un remitente que le leerá y responderá, en un ejercicio responsable, entre compañeros, así como el uso adecuado de palabras en tanto su significado pondrá en perspectiva al lector.

**Después:** Intercambio epistolar, donde se interactúa, revisan y responden las cartas.

- **Metas de comprensión:**

(Antes: Presaberes)

-El estudiante leerá, se familiarizará y comprenderá la estructura de una carta, su intención comunicativa y el contexto al que se remite.

(Durante)

-El estudiante realiza borradores previos de sus cartas, teniendo en cuenta la organización oracional (sintáctico), uso consciente del vocabulario (semántico) y propósito comunicativo (pragmático)

-El estudiante elabora carta y buzón para interactuar con sus compañeros con un intercambio epistolar

(Después)

-El estudiante realiza intercambio de cartas (epistolar), donde hace un ejercicio de lectura y escritura (respuesta) usando el mismo ejercicio escritor de un inicio.

- **Referentes curriculares, marco teórico o red conceptual del objeto de saber**



Gráfica N°2: Estrategia pedagógica centrada en el género epistolar para mejorar la práctica pedagógica en la enseñanza de producción textual (Elaboración propia)

- Metodología: Enseñanza para la comprensión (EpC)

1. Hilo conductor:

- ¿Son las cartas una fuente de conocimiento de sí mismo y del otro?
- ¿Incentiva la escritura epistolar a un ejercicio afectivo por medio del uso adecuado de las palabras?
- ¿Permite la escritura e intercambio epistolar a reconocer mi contexto y familiarizarme con él?

## 2. Metas de comprensión:

**General:** El estudiante producirá textos que respondan a diferentes necesidades comunicativas, donde se permita seguir un proceso estratégico para la elaboración de dichos escritos.

3. Tópicos generativos: Se toma de la actual malla curricular, desde el desarrollo de las temáticas vistas para 1 periodo, en producción textual, que desde esta propuesta serán desarrolladas en torno a la estrategia pedagógica: la epístola

ESTRUCTURA TEMÁTICA GRADO QUINTO (CONCEPTOS ASOCIADOS)			
COMPONENTES	SINTACTICO	SEMANTICO	PRAGMATICO
BIMESTRE 1	-Modismos y regionalismos	-Ideogramas y pictogramas	-Estructura argumentativa: opinión, argumento y conclusión.

Tabla N° 3 Malla curricular 2022 Producción textual, Liceo del Caribe

4. Desempeños de comprensión: Acordes a lo solicitado por los estándares básicos de competencias del lenguaje (2003)

-Produce textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.

-Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

5. Valoración: Constante y reflexiva, en torno a las retroalimentaciones dentro de las clases y al final de estas.

- Actividades coherentes con la metodología: Se dará en tres momentos: Contextualización; me preparo e inicio a escribir mis cartas; por último, escribe e intercambia tu carta, el buzón de las epístolas.

**Primer momento:** Contextualización (Semana 1, 2 y 3)

**Meta de comprensión:** -El estudiante leerá, se familiarizará y comprenderá la estructura de una carta, su intención comunicativa y el contexto al que se remite.

**Nivel de comprensión:** Novato (Reconoce los elementos previos de una carta, tiene un acercamiento previo a la misma)

*La carta es un diálogo diferido que se sostiene a distancia. Cartearse, palabra que designa el acto de corresponderse por carta, es solicitar la participación de otros, luchar contra el silencio acudiendo a la escritura, interactuar retóricamente y rozarse, acercarse o mantener la distancia por escrito. Cartearse consiste la mayoría de las veces en invitar a que el “tú” al que nos dirigimos se vuelva un “yo” que responde. (Ospina, 2008, pág. 9)*

1. Lectura del libro: De carta en carta de Ana María Machado (2016), poner en contexto ¿Qué llevó a la escritura de las cartas entre nieto y abuelo?
2. Lectura en voz alta de los estudiantes junto con la maestra y subraya aquellos aspectos relevantes de las cartas que escogiste
  - Lugar, fecha
  - Destinatario
  - ¿Qué situaciones cuentan?
  - ¿Cómo cuentan las situaciones?
  - Remitente
3. Lectura en parejas de la primera carta del libro: De carta en carta de Ana María Machado (2016), desde allí tomar un rol ya sea del abuelo o el nieto.



#### DE CARTA EN CARTA

José es el abuelo de Pepe. Ninguno de los dos sabe leer ni escribir. Aunque es pequeño, Pepe ya debería haber aprendido a hacerlo; pero es que normalmente no va a la escuela, prefiere quedarse en casa ayudando a su abuelo. Un día se enojan, dejan de hablarse y deciden contarse por carta lo enojados que están.

¿Quién les escribirá esas cartas? «Érase una vez un niño pequeño que vivía en una ciudad pequeña. Me parece que no fue hace mucho tiempo. Ni muy lejos de aquí. Y que el niño, en realidad, no era tan pequeño...».

ANA MARÍA MACHADO

Ilustración de cubierta de Natascha Rosenberg

Imagen N° 5: Libro: De Carta en Carta (Ana María Machado) Tomado de: Editorial Panamericana

<https://www.panamericana.com.co/de-carta-en-carta/p>

4. Después de seleccionar el rol que le corresponde (abuelo o nieto), responder la carta en el siguiente formato

The form is a template for writing a letter, divided into several sections with dashed lines for handwriting practice:

- Top Left:** A rectangular box containing a square stamp icon and the text "Dirección de envío" followed by two dotted lines.
- Top Right:** An envelope icon with the text "Remite" and a dotted line below it.
- Right Side:** A dashed rectangular box containing the text "Fecha".
- Left Side:** A dashed speech bubble containing the text "Saludo".
- Center:** A large area with multiple horizontal dashed lines for writing the main text. A dashed speech bubble containing the text "Texto" is positioned at the start of the first line.
- Bottom Left:** A dashed rectangular box containing the text "Despedida".
- Bottom Center:** A dashed speech bubble containing the text "Firma".

5. Realizar un círculo en el salón haciendo lectura en voz alta de las cartas, elaboradas respondiendo las que se encontraban en el libro (la escrita por el nieto a su abuelo y viceversa)
6. Recoger en el tablero a manera de lluvia de ideas, el contenido de las cartas elaboradas por todos, en tres ítems desde donde se explicarán modismos y regionalismos:

EMOCIONES - CONTEXTO - SITUACIÓN EXPUESTA

- Para luego a manera de retroalimentación, revisar cómo lo anterior puede ser escrito en una carta, cómo es plasma (estructura: Sintáctico), cómo se puede mencionar (uso de vocabulario: Semántico) y de qué manera (propósito: Pragmático).

**Segundo momento:** Me preparo e inicio a escribir mis cartas (Semana 4 y 5)

**Metas de comprensión:**

-El estudiante realiza borradores previos de sus cartas, teniendo en cuenta la organización oracional (sintáctico), uso consciente del vocabulario (semántico) y propósito comunicativo (pragmático)

-El estudiante elabora carta y buzón para interactuar con sus compañeros con un intercambio epistolar

**Nivel de comprensión:** Aprendiz (Pone en juego sus conocimientos anteriores, aplicando a manera de borrador la escritura de una carta)

## Taller Epistolar

*Escribir para que me lean, el reto de relatar lo que quiero contar...*

1. Ubica la fecha y el lugar en que te encuentras

2. ¿A quién le quieres escribir tu carta? (Selecciona un compañero de clase)

3. ¿Qué le quieres contar? Haz un listado

4. ¿Qué lenguaje quieres usar?

Formal                      Coloquial

5. ¿Cómo te quieres despedir?

Pon tu nombre:



Imagen N°7: Borrador carta (Elaboración propia)

1. Elaboración del borrador anterior, desde un juego de palabras realizado con sus compañeros, guiados por su maestra, la maestra llevará 3 bolsas con:

Bolsa 1: Claves de saludo

(Cordial saludo, buenos días, afectuoso saludo, caluroso saludo...)

Bolsa 2: Palabras formales vs coloquiales (uso de modismos y regionalismos)

Bolsa 3: Claves de despedida

(Quedo atendo, sin otro particular, que tenga buen día, excelente semana...)

2. Lectura colectiva de las cartas, donde los estudiantes intercambiaron sus epístolas para poder colorear modismos y regionalismos, de igual forma, se hizo un ejercicio de corrección ortográfica con su par, en compañía y dirección de la maestra.

**Tercer momento:** Escribe e intercambia tu carta, el buzón de las epístolas. (Semana 6 y 7)

**Meta de comprensión:**

-El estudiante realiza intercambio de cartas (epistolar), donde hace un ejercicio de lectura y escritura (respuesta) usando el mismo ejercicio escritor de un inicio.

1. Con el borrador elaborado con anterioridad, el estudiante escribirá su carta en una hoja junto con su respectivo sobre, su guía directa, será el borrador que fue corregido por uno de sus compañeros.

**Nivel de comprensión:** Maestría (Responde de manera autónoma y crítica una de las cartas, haciendo uso de elementos cambiantes que le permitan interactuar con la escritura a su modo, desde la herramienta propuesta)



Imagen N°8: plegable de carta para diligenciar (Elaboración propia)

2. Seguido a ello la maestra disfrazada de carterera y con un buzón que elaboró y permanecerá

en el salón, incentivará a depositar la carta para hacer la entrega a cada uno y que se haga el ejercicio de responder.

**3.** Intercambio epistolar, ejercicio acompañado por la maestra donde se revisa la carta recibida y se responde, se da un espacio de lectura, corrección entre compañeros y una escritura de carta, dando respuesta

## 9. Conclusiones

Como último apartado se puede concluir, que dentro del proceso de investigación acción, se hizo una revisión de la práctica pedagógica en la enseñanza de la asignatura de producción textual, detectando una tendencia dentro de la malla curricular en torno a lo que respecta el componente sintáctico, que se corroboró con las perspectivas y motivaciones de los estudiantes de grado quinto.

Lo anterior, con un proceso guiado desde la práctica, la revisión y análisis de la malla curricular, la encuesta aplicada a los estudiantes y su respectiva retroalimentación, que era preciso mejorar esos mecanismos de la enseñanza de la escritura con actividades que respondieran a las necesidades postuladas en las normativas de la enseñanza en la producción de textos, donde se involucran los tres componentes (sintáctico, semántico y pragmático) y a manera de ejercicio pedagógico la implementación de una estrategia pedagógica que hiciese uso de las mismas; junto con ello, se puede también concluir, que los ejercicios alrededor de la ortografía y la gramática son necesarios y útiles pero no son la única herramienta para el desarrollo de una escritura autónoma, dinámica y espontánea, situación que se debe alentar desde la práctica en la asignatura de producción textual del Liceo del Caribe.

Dado así, esta investigación acción centrada en transformar y mejorar la práctica pedagógica, desde una reflexión que le atraviesa constantemente, guiará en definitiva a postular como iniciativa desde una estrategia pedagógica como lo es la elaboración de cartas (género epistolar) y el intercambio de las mismas dentro del mismo curso, donde se dinamizan los mecanismos del código escrito, involucrando los tres componentes, que encuentran en el ejercicio de la producción de textos una incidencia del otro, un aprendizaje a la par, creativo, espontáneo y autónomo, elementos que le dan voz al estudiante y le dan cabida a lo solicitado por las normativas legales alrededor del lenguaje.

Siendo entonces la práctica el centro de discusión que permitió divisar y develar elementos que hacen parte de dinámicas que han permanecido monótonas y de poca actividad crítica, para lo cual el ejercicio investigativo de este proyecto, incitó a su mejoría y transformación, dando protagonismo al estudiante y fomentando una actitud reflexiva en torno a las nociones del maestro, las del estudiante y la del conocimiento, que a manera de triángulo

didáctico dinamizan el aprendizaje, puesto en contexto; exigiendo así en la maestra un “conocimiento didáctico del contenido como el conjunto o repertorio de “construcciones pedagógicas”, resultado de la sabiduría de la práctica docente, normalmente con una estructura narrativa, referidas a tópicos específicos." (Bolívar, 2005, pág.9) y que, con categorías como el conocimiento de la materia, del currículo, de los alumnos, de los contextos educativos y de los fines educativos, fomentará el proceso adecuado de trasposición didáctica.

En términos didácticos dicha trasposición toma forma en asignaturas como producción textual, que fundamenta el escribir en contexto, haciendo énfasis que ejercicios otros como el leer que complementa y apoya significativamente ese ejercicio de la escritura, de igual forma involucrar una intención externa, un remitente fuera de la maestra y un propósito específico, hace efectiva la estrategia pedagógica propuesta en este proyecto, con el uso de la carta como elemento que fomenta el buen escribir, desde el uso consciente de la gramática, la organización, la denotación y la intención.

Por lo anterior dicha propuesta se planea poner en ejecución el primer semestre del año 2023, con un sentido pedagógico que modifique la práctica, la enseñanza de la escritura en producción textual en el Liceo, y que no se vea coartada por elementos curriculares que han limitado su desarrollo temático a elementos gramaticales y que se entienda que la escritura en un proceso participativo y colectivo, donde subyacen intereses en torno al contexto y al ser mismo que habita en cada estudiante.

## 10. Bibliografía

- Cassany, Daniel (1989) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Fondo de Cultura Económica, México.
- Barrera, María y León, Patricia (2014) ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? Santillana. Tomado de: [www.santillana.com.co](http://www.santillana.com.co)
- Bounet, Nora (2006) La escritura epistolar (Enciclopedia Semiológica). Eudeba, Buenos Aires, Argentina.
- Bolívar, A. (2005) Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas, en: Revista de currículum y formación del profesorado 9,2.
- Ferreiro Emilia (1999) Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro, Fondo de Cultura Económica, México.
- Gamboa Mora, M. C., García Sandoval, Y., & Beltrán Acosta, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista De Investigaciones UNAD*, 12(1), 101–128. <https://doi.org/10.22490/25391887.1162>
- Lerner, Delia (2003) Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible, lo necesario. Fondo de cultura económica, México.
- Lomas Carlos, Osoro Andrés, Tusón Amparo (1993) Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Paidós Ibérica, S.A
- Lomas Carlos (1999) Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras Vol. LI Teoría y práctica de la educación lingüística. Paidós Ibérica S.A
- Latorre, Antonio (2003) La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grado, España.
- Liceo del Caribe (2022) PEI Institucional, tomado de: <https://www.liceodelcaribe.edu.co/>
- Liceo del Caribe (2022) Directrices académicas
- Liceo del Caribe (2022) Manual de convivencia escolar
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2003). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Bogotá

- Ministerio de Educación Nacional. MEN (1994) Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares. Bogotá. Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN (2016) Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje. Bogotá. Magisterio.
- Morris, Charles (1971) Fundamentos de la teoría de los signos. Ediciones, Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.
- Ospina, P. María (2008) Cartas de la persistencia, Libro al viento, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C
- Ríos Sánchez, Armando José (2011) La Epistolografía: Roma y el Renacimiento
- Rojas F. María Teresa, 2012. La investigación acción y la práctica docente. Cuaderno de Educación N.º 42. Programa Pedagogía para Profesionales Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la realidad y la práctica. En: Pedagogía y saberes. 24. 19-25. Bogotá: UPN
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
- Vygotsky, L.S. (1995) Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto
- Rodríguez Ávila, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 165–188. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a10.pdf>

## Anexos

Anexo 1: Encuesta

### PRAGMÁTICO

1. Cuando escribes un texto ¿A quién va dirigido?

A. A tu profesora

B. A tus papás o familiares

C. A otro(s) ¿Quién/es? \_\_\_\_\_

2. Enumera según este listado, qué crees que es lo más importante a la hora de escribir

- \_\_\_\_\_ Tener buena ortografía
- \_\_\_\_\_ Tener claras las definiciones de las palabras
- \_\_\_\_\_ Hacer un texto completo que se entienda
- \_\_\_\_\_ Tener imaginación
- \_\_\_\_\_ Copiar directamente del tablero o los libros
- \_\_\_\_\_ Que la maestra haga dictados despacio
- \_\_\_\_\_ Tener buena letra (caligrafía)
- Otro/s: \_\_\_\_\_

3. ¿Te gustaría intercambiar escritos hechos por ti?

SÍ                      NO

¿Por qué?

---



---



---



---

En caso afirmativo, ¿Con quién te gustaría intercambiarlos?

---

4. ¿Qué tipos de textos te gusta escribir? Marca con una X

- \_\_\_\_\_ Cuentos
- \_\_\_\_\_ Poemas
- \_\_\_\_\_ Historietas
- \_\_\_\_\_ Canciones
- \_\_\_\_\_ Leyendas
- \_\_\_\_\_ Mitos
- \_\_\_\_\_ Noticias
- \_\_\_\_\_ Otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

5. ¿Sobre qué temas de gusta escribir? Encierra en un círculo

Fantasía - Realidad - Ciencia ficción - Tecnología - Familia - Colegio  
 Ilusión - Romanticismo - Guerra - Amigos - Otro: \_\_\_\_\_

**SEMÁNTICO**

6. ¿Qué actividades a la fecha crees te han ayudado a mejorar tu escritura?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

7. ¿Consideras que tu vocabulario se amplía y mejora cuando escribes diferentes tipos de textos?

SÍ      NO

¿Por qué?

---



---

8. Cuando quieres usar una palabra adecuada para escribir en tu texto, acudes a:

A. La profesora                      B. El diccionario                      C. Otro: \_\_\_\_\_

9. ¿Por qué consideras que es importante escribir?

---



---

**MORFOSINTÁCTICO**

10. ¿Cómo consideras que escribes?

BIEN      MAL      REGULAR

¿Por qué?

---



---

11. ¿Cuál consideras en una buena acción para mejorar tu aprendizaje en la escritura?

- A. Haciendo dictados todos los días
- B. Copiando directamente del libro
- C. Con ejercicios libres donde hagas escritos propios
- D. Otra

¿Cuál?

---

12. ¿Tu escritura es mejor cuando la maestra escribe en el tablero?

SÍ      NO

¿Por qué?

---

---

**13.** ¿Tu escritura es mejor cuando la maestra hace dictados?

SÍ      NO

¿Por qué?

---

---

Sobre la asignatura:

**14.** ¿Te gusta la asignatura de producción textual?

SÍ      NO

¿Por qué?

---

---

**15.** ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de producción textual?

---

---

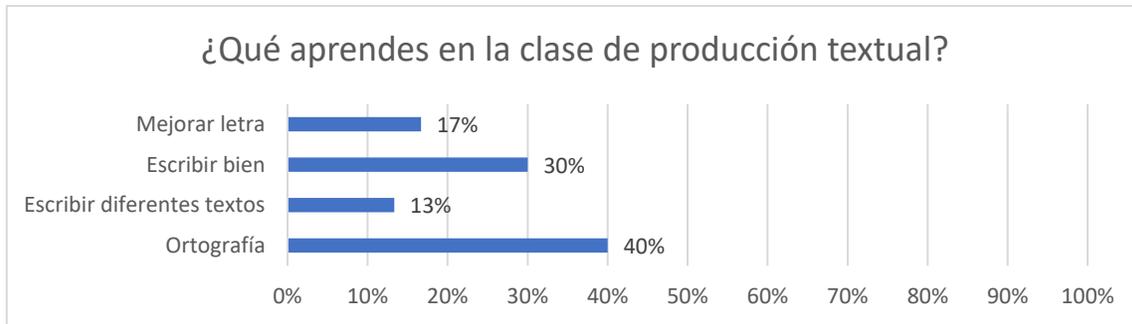
**16.** ¿Qué aprendes en la clase de producción textual?

---

---

Gracias por tu tiempo y colaboración.

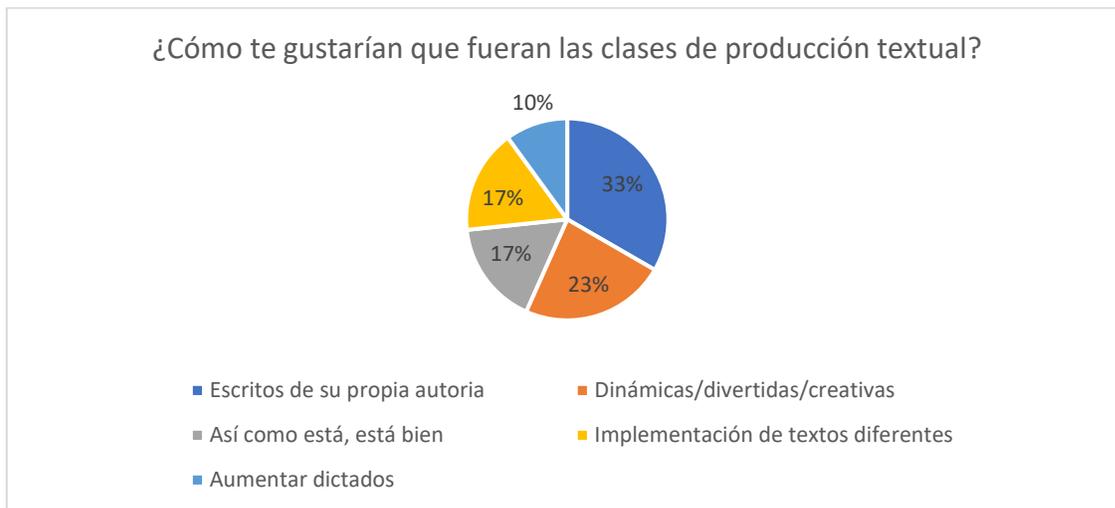
**Anexo 2:** Gráficos de tabulación encuesta



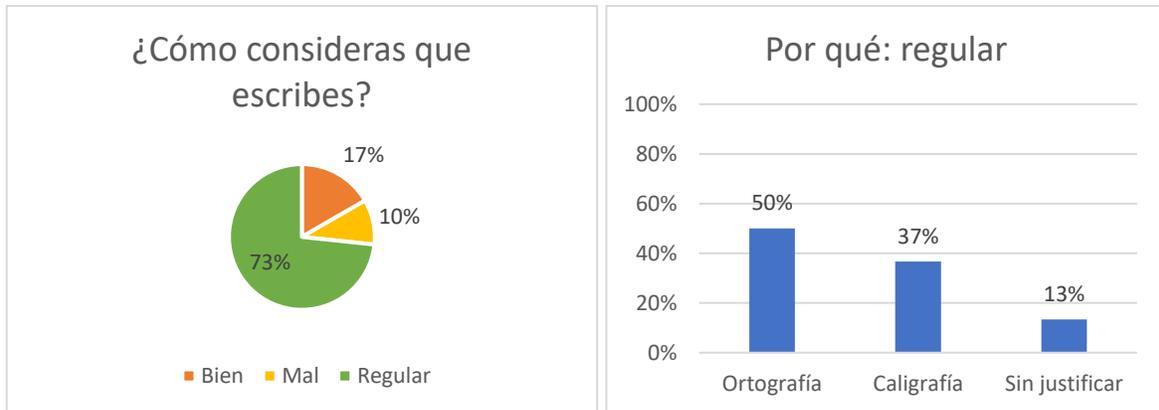
Gráfica N°3 Tabulación pregunta 16 encuesta aplicada



Gráfica N°4 Tabulación pregunta 2 encuesta aplicada



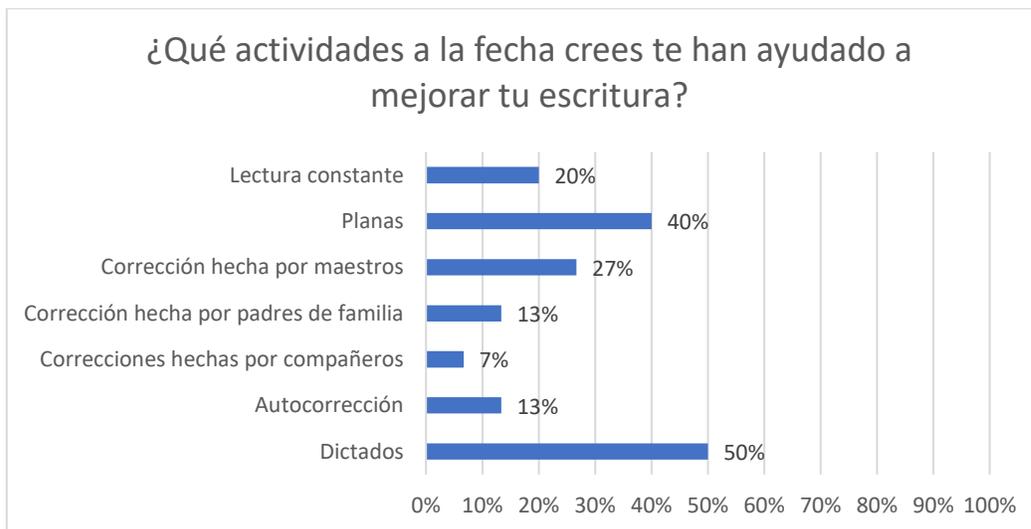
Gráfica N°4 Tabulación pregunta 15 encuesta aplicada



Gráfica N°5 Tabulación pregunta 10 encuesta aplicada

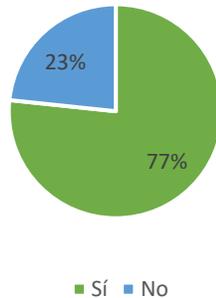


Gráfica N°6 Tabulación pregunta 3 encuesta aplicada



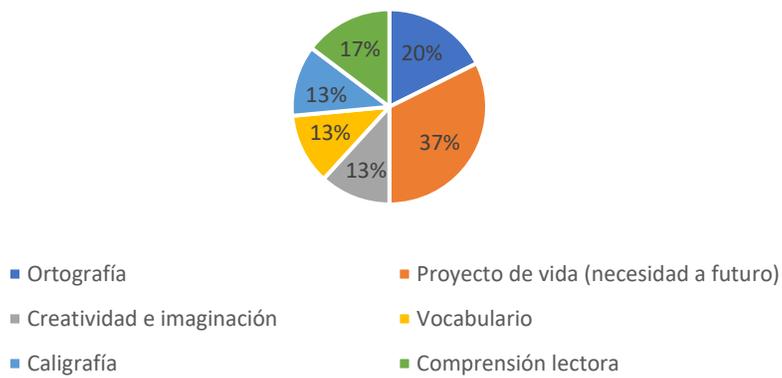
Gráfica N°7 Tabulación pregunta 6 encuesta aplicada

¿Consideras que tu vocabulario se amplía y mejora cuando escribes diferentes tipos de texto?



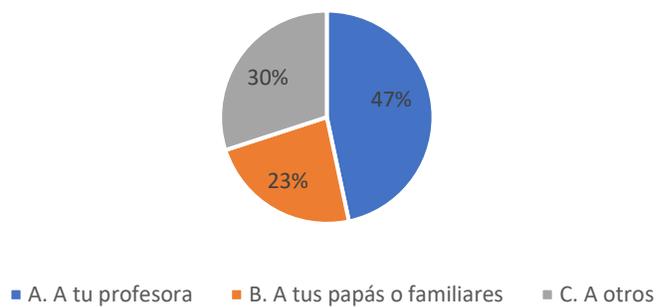
Gráfica N°8 Tabulación pregunta 7 encuesta aplicada

¿Por qué consideras que es importante escribir?



Gráfica N°9 Tabulación pregunta 9 encuesta aplicada

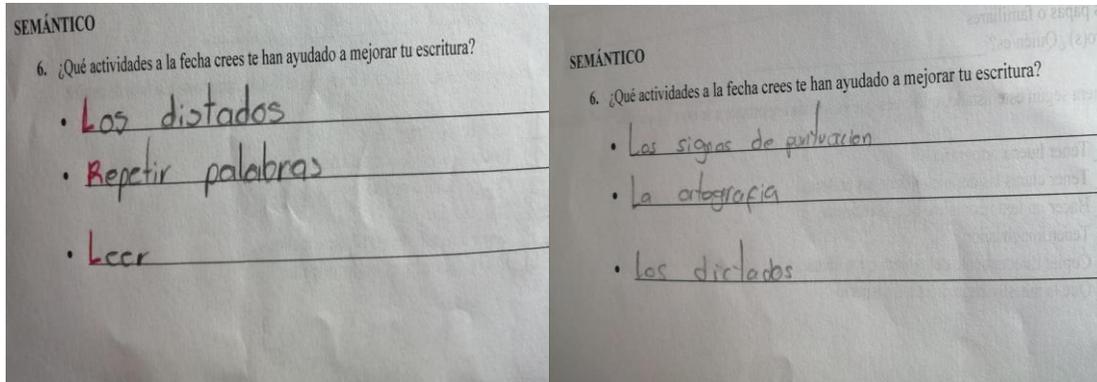
1. Cuando escribes tu texto ¿A quién va dirigido?



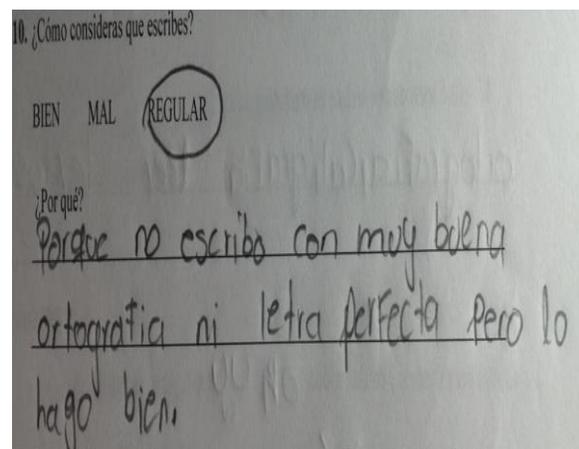
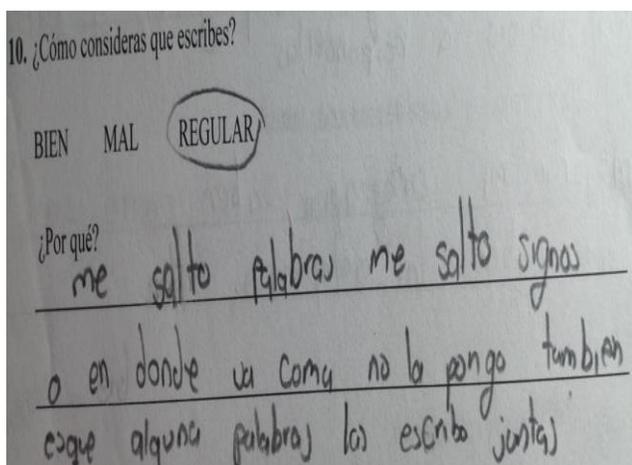
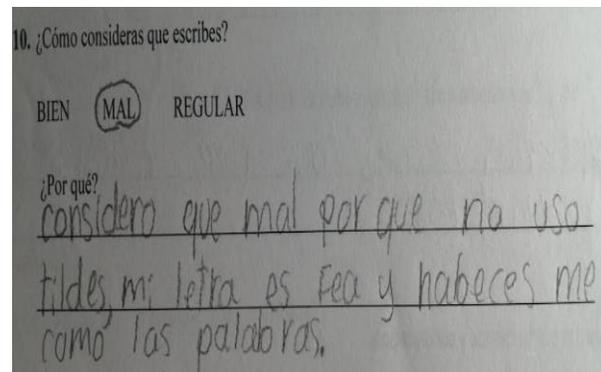
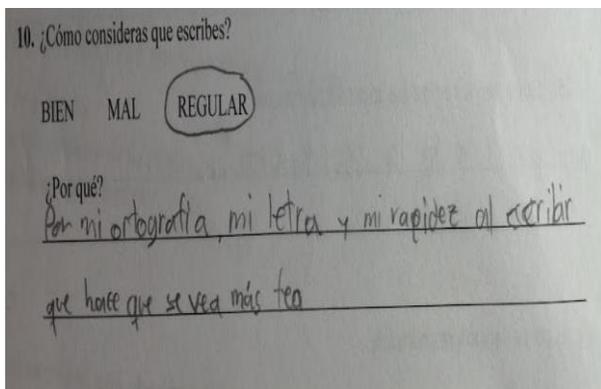
## Gráfica N°10 Tabulación pregunta 9 encuesta aplicada

## Anexo 3: Evidencias fotográficas preguntas

- Foto 1: Pregunta 6



- Foto 2: Pregunta 10



- Foto 3: pregunta 15

15. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de producción textual?  
mas amenas divertidas pero a la  
vez educativas.

16. ¿Qué aprendes en la clase de producción textual?

15. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de producción textual?  
mas didactadas y con cuentos propios,  
y mas escritura.

15. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de producción textual?  
mas dinamicas y divertidas