

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: **PEDAGOGÍA DE LA LENGUA**



**APORTES ONTOEPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN
DE LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al Grado de
Doctora en Educación

Autora: Ojeda Salinas, Hanania Esther
Tutora: Dra. Domínguez de Rivero, María

Maracaibo, octubre, 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO



ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 10 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: *"APORTES ONTOEPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA"*, presentado por la Magister. Ojeda Salinas Hanania Esther, titular de la C.C 32781179 integrante de la cohorte: 2023-2 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctora en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO**.

Miembros del Jurado

Dra. Naendry Pinto
C.I. N° 7.009.476
Jurado



Dra. Alexandra Bolívar
C.I. N° 16.552.880
Jurado

Dra. Carmen Alida Flores
C.I. N° 9.062.087
Jurado

Dra. Dulce Santamaria
C.I. N° 6.094.291
Jurado

Dra. María Josefina Domínguez
C.I. N° 6.020.620
Tutora



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Quien suscribe, **Hanania Esther Ojeda Salinas** titular de la Cédula de ciudadanía N° 32.781.179 de Barranquilla, hace constar que es la autora del Proyecto de Tesis Doctoral titulada: **Aportes ontoepistémicos para la resignificación de la escritura en estudiantes de educación media**, la cual constituye una elaboración personal realizada únicamente con la dirección de la tutora de dicho trabajo, **María Domínguez de Rivero**, titular de la Cédula de Identidad N° V 6.020.620, en tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de la información y elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores se han referenciado debidamente en el texto del mismo.

En la ciudad de Maracaibo, a los 5 días del mes de octubre de 2026.

.

Hanania Esther Ojeda Salinas
C.C N° 32.781.179
Doctorante

DEDICATORIA

En Dios, quien sostuvo mi mano y sembró en mi mente el valor para seguir.

Sin dudarlo, mis padres, Humberto y Dalgis, siempre han estado allí.
Soy afortunada en tenerlos y contar con su valioso apoyo.

Cómo no agradecer a mi familia: a mi esposo Marco, y a mi hijo, Ángel David.
Cada uno me entregó lo mejor de sí y fueron parte esencial en este camino.

Recorrió el camino conmigo y con sus orientaciones pude avanzar,
Gracias por acompañarme, Tutora María.

Iluminaron mi sendero y en medio de la incertidumbre, sus mensajes me llenaron
de optimismo. A mis hermanas Nohemi y Dalgys y a la princesa Valentina.

Bendigo mi lugar de trabajo y a toda la comunidad. ¡El espacio de investigación!
Una oportunidad para crecer, aprender y transformar.

Inspiración, que me perseguiste de día y de noche, y me entregaste
cada palabra cuando parecía que ya no quedaban más.

Repito un millar de veces: gracias a todos los que estuvieron allí.
Hoy, después de escribir tantas líneas, ya no soy la misma.

Son las huellas que quedaron impresas después de **ESCRIBIR**



TABLA DE CONTENIDO

Lista de tablas.....	10
Lista de figuras.....	12
Resumen.....	13
Introducción	14

DIMENSIÓN ESCRITURAL I

APROXIMACIÓN AL CONTEXTO IDEAL A PARTIR DEL PANORAMA REAL.....	21
Preguntas y propósitos de la investigación	34
Preguntas de la investigación.....	34
Propósitos de la investigación.....	34
Propósito General.....	34
Propósitos Específicos.....	34
Un acercamiento al fenómeno que justifica la intención investigativa	35

DIMENSIÓN ESCRITURAL II

TEJIDO TEÓRICO QUE REAFIRMA EL USO EPISTÉMICO DE LA ESCRITURA	45
Caminos transitados en el terreno escritural.....	46
Estudios previos internacionales.....	47
Estudios previos nacionales.....	50
Entramado teórico que integra las categorías de análisis de la investigación.....	53
Bases legales que fundamentan la acción investigativa.....	57

DIMENSIÓN ESCRITURAL III

SENDERO DE INTEGRACIÓN METODOLÓGICA	59
Paradigma, Tipo, Método y Diseño de la Investigación.....	59

Técnicas e instrumentos de recolección de la información	62
Sujetos de investigación, actores e informantes clave.....	64
Procedimiento y fases de la investigación.....	68

DIMENSIÓN ESCRITURAL IV

CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE LOS HALLAZGOS.....72

El eje central del trabajo investigativo	73
Las raíces fenomenológicas y hermenéuticas como punto de partida para el análisis	74
Inmersión y familiarización con la información	75
Extracción de unidades de significado.....	76
Integración de categorías temáticas.....	76
Técnica 1: Observación participante.....	77
Sesión 1 – Escribir sobre alguien que consideras un héroe.	79
Actitudes frente a la escritura.....	79
Prácticas de escritura	79
Discursos textuales	80
Registro anecdótico	80
Reflexión ontoepistémica.....	81
Dimensión ontológica.....	81
Dimensión epistémica.....	82
Concepciones, creencias y posturas	82
Conclusiones de la sesión 1	84
Sesión 2 – Escribir un texto narrativo para un público infantil.	85
Actitudes frente a la escritura.....	85
Prácticas de escritura	85
Discursos textuales	86
Registro anecdótico	86
Reflexión ontoepistémica.....	87
Dimensión ontológica.....	87
Dimensión epistémica.....	87

Concepciones, creencias y posturas.....	88
Conclusiones de la sesión 2	89
Sesión 3 – Escribir un texto argumentativo a partir de una situación.	90
Actitudes frente a la escritura.....	90
Prácticas de escritura	91
Discursos textuales	91
Registro anecdótico	91
Reflexión ontoepistémica.....	92
Dimensión ontológica.....	92
Dimensión epistémica.....	93
Concepciones, creencias y posturas	94
Conclusiones de la sesión 3	96
Sesión 4 – Escribir libremente sobre una situación cotidiana.	98
Actitudes frente a la escritura.....	98
Prácticas de escritura	98
Discursos textuales	99
Registro anecdótico	99
Reflexión ontoepistémica.....	100
Dimensión ontológica.....	100
Dimensión epistémica.....	101
Concepciones, creencias y posturas	102
Conclusiones de la sesión 4.....	103
Técnica 2: Entrevista semi - estructurada	105
Pregunta 1 – El significado de la escritura.	105
Familia 1 – Unidad de significación y significados comunes.....	105
Triangulación 1 categoría Escritura	105
Pregunta 2 – Lugar que ocupa la escritura.....	107
Familia 2 – Unidad de significación y significados comunes.....	107
Triangulación 2 categoría Valor de la escritura	108
Pregunta 3 – Momentos y razones para escribir	110
Familia 3 – Unidad de significación y significados comunes.....	110
Triangulación 3 categoría Motivaciones para escribir	110

Pregunta 4 – Tiempos de escritura en el aula.	113
Familia 4 – Unidad de significación y significados comunes.....	113
Triangulación 4 categoría Prácticas de escritura	113
Pregunta 5 – Proceso de escritura en el aula.....	116
Familia 5 – Unidad de significación y significados comunes.....	116
Triangulación 5 categoría Escritura en el aula	116
Pregunta 6 – Papel del docente en el proceso escritural.....	118
Familia 6 – Unidad de significación y significados comunes.....	119
Triangulación 6 categoría Rol del docente	119
Pregunta 7 – Dificultades al escribir un texto.	121
Familia 7 – Unidad de significación y significados comunes.....	121
Triangulación 7 categoría Dificultades al escribir	121
Pregunta 8 – Formas para enfrentar las dificultades al escribir.	123
Familia 8 – Unidad de significación y significados comunes.....	123
Triangulación 8 categoría Estrategias	123
Pregunta 9 – Experiencias significativas escriturales.....	125
Familia 9 – Unidad de significación y significados comunes.....	126
Triangulación 9 categoría Experiencias Significativas	126
Pregunta 10 – La forma como se asume la escritura.....	128
Familia 10 – Unidad de significación y significados comunes.....	128
Triangulación 10 categoría Valoración de la escritura	128
Pregunta 11 – Formulación de cambios.....	131
Familia 11– Unidad de significación y significados comunes.	131
Triangulación 11 categoría Mejoramiento.....	132
Técnica 3: Análisis documental	135
Documentos Orientadores Nacionales: Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias (EBC) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).....	135
Documentos Rectores Institucionales: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Planes de área y mallas curriculares (Lenguaje, Matemáticas, Sociales, Naturales y Arte).....	138
Documentos e Instrumentos evaluativos: Decreto 1290 y Herramientas de aula	141
Análisis integral del corpus de datos obtenidos en la articulación de las técnicas.....	143

DIMENSIÓN ESCRITURAL V

LAS HUELLAS DE LA ESCRITURA.....	145
---	------------

DIMENSIÓN ESCRITURAL VI

REFLEXIONAR PARA ESCRIBIR, ESCRIBIR PARA TRANSFORMAR	154
---	------------

Referencias.....	157
-------------------------	------------

Anexos	160
---------------------	------------

Anexo A – 1 Matriz de Articulación de la investigación.....	160
Anexo A – 2 Cronograma diseñado para la ejecución de la investigación.....	161
Anexo A – 3 Consentimiento Informado.....	162
Anexo A – 4 Consentimiento Informado.....	163
Anexo A – 5 Consentimiento Informado.....	164
Anexo A – 6 Consentimiento Informado.....	165
Anexo A – 7 Entrevista Semi – estructurada.....	166
Anexo A – 8 Acta de aprobación de las primeras dimensiones	:167
Anexo A – 9 Artículo científico vinculado con la investigación.....	168

Síntesis curricular de la autora y tutora.....	169
---	------------

Cierre de la Tesis Doctoral

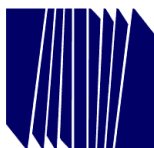
LISTA DE TABLAS

Nº	TÍTULO	pp.
1	Sesión de observación 1 Actitudes frente a la escritura	79
2	Sesión de observación 1 Prácticas de escritura.....	79
3	Sesión de observación 1 Discursos textuales.....	80
4	Sesión de observación 2 Actitudes frente a la escritura	85
5	Sesión de observación 2 Prácticas de escritura.....	85
6	Sesión de observación 2 Discursos textuales.....	86
7	Sesión de observación 3 Actitudes frente a la escritura	90
8	Sesión de observación 3 Prácticas de escritura.....	91
9	Sesión de observación 3 Discursos textuales.....	91
10	Sesión de observación 4 Actitudes frente a la escritura	98
11	Sesión de observación 4 Prácticas de escritura.....	98
12	Sesión de observación 4 Discursos textuales.....	99
13	Pregunta 1 Respuestas de los informantes	105
14	Familia 1 Unidad de significación y significados comunes	105
15	Triangulación 1 Categoría Escritura	105
16	Pregunta 2 Respuestas de los informantes	92
17	Familia 2 Unidad de significación y significados comunes	92
18	Triangulación 2 Categoría Valor de la Escritura	93
19	Pregunta 3 Respuestas de los informantes	110
20	Familia 3 Unidad de significación y significados comunes	110
21	Triangulación 3 Categoría Motivaciones para escribir.....	110
22	Pregunta 4 Respuestas de los informantes	114
23	Familia 4 Unidad de significación y significados comunes	114
24	Triangulación 4 Categoría Prácticas de escritura	114
25	Pregunta 5 Respuestas de los informantes	116
26	Familia 5 Unidad de significación y significados comunes	116

27	Triangulación 5 Categoría Escritura en el aula	116
28	Pregunta 6 Respuestas de los informantes	118
29	Familia 6 Unidad de significación y significados comunes	119
30	Triangulación 6 Categoría Rol del docente	119
31	Pregunta 7 Respuestas de los informantes	121
32	Familia 7 Unidad de significación y significados comunes	121
33	Triangulación 7 Dificultades al escribir	121
34	Pregunta 8 Respuestas de los informantes	123
35	Familia 8 Unidad de significación y significados comunes	123
36	Triangulación 8 Categoría Estrategias	123
37	Pregunta 9 Respuestas de los informantes	125
38	Familia 9 Unidad de significación y significados comunes	126
39	Triangulación 9 Categoría Experiencias Significativas.....	126
40	Pregunta 10 Respuestas de los informantes	128
41	Familia 10 Unidad de significación y significados comunes	128
42	Triangulación 10 Categoría Valoración de la escritura	128
43	Pregunta 11 Respuestas de los informantes	131
44	Familia 11 Unidad de significación y significados comunes	131
45	Triangulación 11 Categoría Mejoramiento	132

LISTA DE FIGURAS

Nº	TÍTULO	pp.
1	Aproximación al panorama real.....	44
2	Codificación de los informantes.....	67
3	Sendero Metodológico.....	71
4	Ciclo de sesiones de observación.....	78
5	Observación realizada en undécimo grado.....	79
6	Observación realizada en décimo grado	85
7	Productos escriturales obtenidos en la observación realizada en undécimo grado....	90
8	Jóvenes de undécimo grado en plena actividad de producción textual	98
9	Momento de composición escrita en el aula con estudiantes de Educación Media...	134
10	Documentos orientadores utilizados en la investigación.....	135
11	Referentes institucionales utilizados para la investigación.....	138
12	Fuentes documentales que fueron útiles para el análisis.....	141
13	Identidad gráfica del constructo teórico.....	153



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de Investigación: PEDAGOGÍA DE LA LENGUA

**APORTES ONTO – EPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESCRITURA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Tesis Doctoral presentada para optar al Título de Doctora en Educación

Autora: Hanania Esther Ojeda Salinas

Tutora: Dra. María Domínguez de Rivero

Fecha: octubre, 2026

RESUMEN

Este trabajo investigativo abre un espacio de encuentro con la escritura, para acercarnos al texto y permanecer anclados entre las líneas de lo escrito. En un transitar por el terreno de lo perdurable; donde las ideas llegan con intención de quedarse y las palabras producen un efecto en quien lee y escribe. Toda creación textual incluye la esencia del mundo interior de cada persona; por tanto, resulta vital abordar la escritura en las aulas y enseñar a los jóvenes de Educación Media a registrar sus ideas como parte de la construcción de sí mismos y de las relaciones que establecen con su comunidad. De allí parte el desafío investigativo, articulado con el paradigma interpretativo, sustentado en Heidegger (1974), y el enfoque cualitativo, desde Martínez (2006), al considerar la realidad del arte escritural; que ha privilegiado la función mnémica (transcribir) y se ha distanciado del uso epistémico; en el que se teje el texto con los hilos del propio conocimiento. Esta investigación centró su propósito en interpretar el proceso de producción escrita y aportar un referente teórico, materializado en la propuesta *Las huellas de la escritura*, que resignifica el ejercicio escritural y potencializa el deseo de escribir en las áreas del plan de estudio. El documento se constituye en una herramienta para pensar, comprender y generar discursos distintos en los espacios educativos y abrir caminos hacia la renovación de la realidad. En diálogo con Foucault (1983), la palabra escrita se configura como una práctica de sí, capaz de transformar al sujeto y el mundo que habita.

Descriptores: escritura epistémica, ontología de la escritura, prácticas de escritura.

INTRODUCCIÓN

La experiencia de contacto con la escritura inicia desde edades muy tempranas y en la ejecución del trabajo profesional de todo docente, esta no puede omitirse. De manera que, a partir de la afirmación anterior, se puede asegurar que, en las interacciones diarias del contexto educativo, la escritura ha estado presente en los distintos niveles de escolaridad y en las diversas áreas del conocimiento. Por tanto, en principio sin ser específicos en las acciones concretas del entorno escolar; se concibe que toda persona involucrada en el proceso de formación, dedica un tiempo y esfuerzo al desarrollo de lo que ha terminado por definirse como pilares esenciales en el proceso de enseñanza – aprendizaje: leer, escribir, pensar y convivir.

En consecuencia, quienes han permanecido en la escuela, ya sea para aprender o enseñar, han requerido enfrentarse a las herramientas que hacen posible la escritura. Esto no significa referirse únicamente a los elementos materiales como lápices y cuadernos; sino también a aquellos recursos internos que permiten dar rienda suelta a la creación propia y a los aportes que emergen del ser. En este sentido, resulta cuestionable la acción de lo construido en los entornos educativos para alcanzar el propósito escritural. Las observaciones permiten identificar que las nuevas generaciones aspiran, en muchos casos, a encontrar el texto ya diseñado y limitarse a copiar, callando su propia voz y limitando el fluir de sus visiones y posturas. De forma análoga, en numerosas prácticas han primado acciones mecánicas; en las que simplemente se transcribe.

Es una realidad que no se esconde y que se ha naturalizado en los espacios educativos, donde escribir hace parte de una tradición que ha acompañado durante años las prácticas pedagógicas. Una acción que, en muchos casos, se ejecuta casi de manera automática, una tarea que debe cumplirse más que como una experiencia que merece ser pensada. Aquí radica el punto que moviliza la acción investigativa, en la revisión de un proceso que no debería quedar sesgado en el cumplimiento, sino abierto a las posibilidades que lo resignifiquen.

Efectivamente, en las escuelas se escribe y se reconoce en la construcción de los currículos, el verdadero valor de la escritura; no obstante, la cotidianidad muestra un marcado contraste. Las pruebas estandarizadas y resultados institucionales hacen perceptible el clamor de reivindicar el papel fundamental y transformador de la escritura. Si bien los educadores, en su intención de enseñar, han incluido en la planificación un tiempo para escribir y en las investigaciones se ha abordado esta realidad, existen indicadores institucionales que invitan a continuar el trabajo hasta consolidar una base teórica más sólida y significativa, capaz de aportar al proceso y que represente cambios en las prácticas desarrolladas en los espacios de formación.

Si bien es cierto que, dentro de la lógica del quehacer educativo, se hace uso constante de la expresión escrita; también resulta válido afirmar que la producción de textos suele vincularse principalmente con lo intelectual. No puede desconocerse que en la composición escrita subyace un importante poder cognitivo y que el escritor pone en funcionamiento sus conocimientos, además de aplicar operaciones mentales complejas al emprender la tarea de escribir y retomar lo escrito una y otra vez. No obstante, esta no debería ser la única perspectiva que se enfatice en la escuela. Quizás ha llegado el momento de que una concepción ontoepistémica pase a ocupar un lugar central, en el que se reconozcan los efectos de la escritura en lo personal y en lo comunitario. Al considerar que al escribir no solo se produce conocimiento, sino que también el sujeto se transforma y, en consecuencia, modifica su entorno.

La persona que escribe se concentra y se encuentra a sí misma y en ese diálogo íntimo halla un espacio para la reflexión, para revisar sus propias ideas, afrontar sus dudas y replantear su pensamiento. Este proceso, mediado por la escritura, se convierte en una posibilidad de escucharse a sí mismo y, de algún modo, podría atender a las necesidades afectivas y emocionales al dedicar un tiempo valioso y necesario al ser. Dado que la educación se orienta hacia la integralidad y que lo fundamental no se reduce únicamente al discurso de lo cognitivo y lo práxico, en la escritura se podría tener una llave para abrir una puerta y responder al compromiso con otras dimensiones del ser humano. La verdadera formación implica reconocer el desarrollo del ser en su totalidad, otorgando valor a lo emocional, lo ético y lo espiritual. Así, la escritura podría convertirse en un camino hacia el autoconocimiento y el bienestar interior.

No es desconocido que los jóvenes entre los quince y diecisiete años, quienes forman parte del ciclo de educación media, enfrentan múltiples retos y desafíos que impactan su bienestar emocional, social y académico. Se trata de una etapa en la que pueden experimentarse sentimientos de soledad, pérdida del sentido de la vida, presión social, ansiedad, depresión o incertidumbre frente a la construcción del proyecto de vida. Un panorama complejo y sensible, en el que todos los educadores pueden aportar desde sus saberes y prácticas pedagógicas, al reflexionar sobre la manera en que se trabaja la escritura y cómo ésta puede ponerse al servicio del desarrollo personal y emocional de los estudiantes. Lo anterior implica reconocer que dicha acción transversal no corresponde únicamente al profesor de Lenguaje, sino que requiere de una actuación conjunta, capaz de dejar huellas visibles y duraderas en la vida de los estudiantes.

En lo señalado se resume el interés de esta investigación, orientada a generar un constructo teórico, a partir de una concepción ontoepistémica que resignifique las prácticas de escritura dirigidas a estudiantes de educación media. Un aporte de conocimiento que incida directamente en la manera como se desarrolla el proceso de enseñanza de la escritura en las aulas y que guíe las acciones pedagógicas de cada docente hacia una dirección distinta, con repercusiones significativas en la persona y en la comunidad. Se trató de repensar la escritura y otorgarle su justo valor dentro de la dinámica diaria de enseñanza – aprendizaje, al reconocer el papel fundamental que cumple en el desarrollo integral del ser, en la construcción de saberes, en la expresión de la propia voz y en la posibilidad de transformar las relaciones con el entorno.

El papel de la palabra escrita nunca ha estado en tela de juicio, ni se desconocen las ideas y aportes generados hasta la fecha a través de la investigación. Pese a ello, persiste en las escuelas una necesidad que invita a revisar las visiones y percepciones sobre la expresión escrita en función de un contexto real, particularmente en el ciclo de escolaridad media. Precisamente por ello surgió esta investigación vinculada a la función que desempeña como docente en el área de Humanidades, específicamente en la asignatura de Lenguaje de décimo y undécimo grado. En virtud de esta condición, se dio la oportunidad de hacer un seguimiento del fenómeno investigado, gracias a la cercanía con los sujetos y a la relación pedagógica establecida en un tiempo de interacción distribuido en veintidós horas semanales con los grupos mencionados.

Al asumir el liderazgo en estos grupos, se contó con el tiempo y con la oportunidad para transformar el aula en el espacio ideal para investigar y hallar, a la luz de un enfoque cualitativo, respuestas a las preguntas que dieron sentido a esta investigación. Por otra parte, en calidad de Jefe de Área e integrante del Consejo Académico, fue posible mantener contacto con los demás docentes, así como con los representantes de otras asignaturas. De igual modo, se tuvo acceso a recursos institucionales como: mallas curriculares, instrumentos de planeación y talleres evaluativos; lo que permitió alcanzar un referente de claridad sobre los procesos académicos ejecutados desde el nivel de transición hasta el grado undécimo y consolidar una visión integral del recorrido que realiza una persona en los procesos de aprendizaje.

Es esencial considerar que, en este trabajo, se partió de una descripción del escenario real, se formularon preguntas y se establecieron propósitos para justificar y reconocer la importancia de la investigación. En un segundo momento del proceso, se tejó una red teórica y conceptual que incluyó antecedentes internacionales y nacionales, teorías relacionadas con las categorías y referentes jurídicos que fundamentaron la iniciativa. Esta base referencial, sólida y pertinente, permitió reconocer lo trabajado en torno a esta problemática en otros contextos, los avances alcanzados y los vacíos que podrían ser abordados mediante la investigación. De manera similar, se incorporaron teorías que nutrieron las categorías centrales y enriquecieron la comprensión del fenómeno desde distintos enfoques. Finalmente, se integraron referentes legales que legitimaron la investigación en coherencia con las políticas educativas vigentes.

En un tercer momento de la investigación, se compartieron las decisiones tomadas en el plano de lo metodológico, esenciales para orientar y dar firmeza al desarrollo de esta temática de estudio. En esta parte se especificó el paradigma, el diseño y las fases, así como las técnicas e instrumentos de recolección y lo concerniente a los sujetos e informantes clave. Se definió el diseño cualitativo para abordar el fenómeno y se detalló cada una de las fases que estructuraron el proceso, desde la planeación hasta el análisis e interpretación de la información. Por último, se planteó un cronograma en el que se especificó lo proyectado para cada una de las etapas del proceso, garantizando el seguimiento y monitoreo de los avances. En los anexos se incluye una fotografía de la ruta de planificación establecida en sus tres fases.

En el recorrido investigativo, lo hallado adquirió una forma que dotó de sentido el proceso de comprensión del fenómeno a partir de las percepciones, vivencias y experiencias significativas de los participantes. Este proceso se sustentó inicialmente en la observación in situ; entendida como la relación directa que se estableció con el contexto y la participación constante en las dinámicas cotidianas del aula, al mismo tiempo que se observaron y registraron de manera sistemática los acontecimientos más relevantes de la realidad investigada. Al tomar como punto de partida esta inmersión, se registraron dinámicas, comportamientos e interacciones propias del escenario educativo en la práctica escritural desarrollada en la asignatura de Lenguaje con estudiantes de décimo y undécimo, permitiendo reconocer avances y dificultades.

Posteriormente, se realizó la entrevista semi - estructurada, a través del diálogo con cuatro estudiantes - dos de décimo y dos de undécimo-, tomando como base una guía de once preguntas. Asimismo, se registró la información de dieciséis horas de clase de cincuenta y cinco minutos cada una, en las que participaron informantes clave, lo que permitió profundizar en la comprensión del fenómeno investigado. Durante las sesiones de observación se tomaron fotografías y se recopilaron productos escriturales elaborados por los estudiantes. Se desarrollaron cuatro sesiones en cada grupo, lo que permitió ampliar el registro de información y fortalecer el análisis. De igual manera, la revisión documental de las planeaciones de Matemáticas, Física, Economía y Arte aportaron elementos teóricos que enriquecieron la interpretación y fortalecieron la comprensión de lo estudiado desde una visión interdisciplinaria.

De este modo, desde una mirada integradora, se movilizaron los enfoques hacia la resignificación de los procesos escriturales, entendidos no sólo por su incidencia en lo académico, sino también por lo que representan en otros ámbitos de la formación integral del ser humano. Desde esta óptica, se puntualizó la necesidad de abrir posibilidades de transformación en las prácticas pedagógicas e impactar la dimensión subjetiva y emocional del individuo, al concebir la escritura como una herramienta significativa y transformadora para el crecimiento personal, académico y social de los estudiantes. En este sentido, la escritura se consolida como un acto formativo que trasciende lo instrumental y favorece los procesos de construcción del ser, la elaboración de saberes y la comprensión de la realidad.

En coherencia con lo anterior, Shiva Ryu (2025) refiere que el poeta Ghalib (1869), escribió en cierta ocasión: “En mis poemas broto plenamente” (p.12); sin embargo, sostiene que ningún texto puede plasmar el yo por completo. De hecho, en su reflexión puntualizó que somos algo más que la suma de los textos que hemos escrito. De igual manera, en esta investigación cada renglón lleva consigo una carga de significado; no obstante, se reconoce como un proceso inacabado que requiere continuidad y que puede constituirse en una pieza escritural valiosa para la reflexión, de modo que los procesos escriturales puedan ajustarse a las necesidades de la sociedad. Así como al ser humano no le alcanza la vida para aprenderlo todo y permanece en constante proceso de asimilación de valores sin alcanzar su plenitud absoluta, la escritura también se configura como una construcción siempre abierta, susceptible de ser revisada.

En conexión con el trabajo realizado, se espera un renacer de las ideas donde escribir cobre importancia en la práctica pedagógica y adquiera sentido en el quehacer del docente. De modo, que cada clase se constituya en un espacio para escribir con tiempos definidos. Así, en Matemáticas se trascienda el uso del algoritmo y las operaciones y en Física, la aplicación de fórmulas, promoviendo la necesidad de comunicar por escrito los procedimientos y reflexiones del proceso. De igual forma, en Sociales pueda transformarse la dinámica, al integrar la competencia escritural al ejercicio diario, generando espacios de silencio y reflexión que favorezcan la construcción de pensamiento. En Arte, este proceso adquiere una dimensión significativa, ya que la escritura dialoga con la expresión estética y ambas se complementan.

Desde esta línea de pensamiento, se consolidó la configuración de un constructo teórico y conceptual que permitió comprender la escritura no sólo desde el ámbito instrumental, sino como un proceso que contribuye a la formación y al desarrollo del ser. En coherencia con lo anterior, se reconoció la incidencia directa del acto escritural en la configuración de la persona. Por ello, se propuso un marco constituido por tres dimensiones articuladas e interdependientes, las cuales sostienen de manera integrada el proceso de escritura y favorecen una mirada reflexiva y la construcción de sentidos a partir de la experiencia escritural. Un ciclo que bien puede repetirse de forma continua desde cualquier asignatura, permitiendo que la práctica deje huellas visibles en la vida del estudiante.

Así, se concibe esta propuesta centrada en la conciencia del efecto que la escritura ejerce sobre el sujeto mientras escribe por sí mismo. Dar un giro a las prácticas escriturales implica desconectarse de las ideas que preexisten y abandonar actitudes repetitivas, rompiendo el formato tradicional en el que escribir se asocia con transcribir o registrar información. Supone desajustar la concepción de que la escritura ocurre en la cabeza, para reconocer que, en el recorrido del acto escritural, el ser se modifica. Resignificar la escritura implica reconocer su acción transformadora y la forma en que, a través de ella, es posible dialogar consigo mismo, desaprender y construir nuevas certezas. Bajo esta mirada, lo más importante de la escritura no es el producto final, sino lo que ocurre mientras se crea; el error, se asume como parte válida del proceso de aprendizaje.

La escritura deja de entenderse como herramienta inerte para asumirse como experiencia viva. Lo que representa sacar la escritura del esquema individualista e implica reconocer que lo escrito no se agota en la vivencia personal del sujeto, sino que se proyecta hacia lo social como un espacio de encuentros y transformaciones compartidas. Bajo esta comprensión de la escritura, se posibilita la circulación de ideas, la construcción de significados comunes y la apertura de diálogos que trascienden la interioridad del autor. De esta manera, el acto escritural adquiere una dimensión colectiva, en que las palabras no sólo hacen mella en el individuo, sino que también inciden en los vínculos, comprensiones y prácticas que fortalecen la vida en comunidad.

En este sentido, la escritura se transforma en un proceso dinámico y progresivo en el que cada dimensión aporta a la consolidación de una experiencia, que repercute en la persona. De tal forma, que la práctica deja huellas en el pensamiento, el saber, el ser y la reflexión, lo que supone un giro epistémico frente a las concepciones tradicionales en las que la escritura se reduce a un uso instrumental. Se trata de una propuesta donde escribir se concibe como un proceso de alto impacto en la configuración del sujeto, el cual se operacionaliza a través de un itinerario que inicia con la estructuración de la idea; luego, se fortalece el saber por medio de la indagación; posteriormente se exterioriza la escritura, y finalmente, se revisa lo producido, dando lugar a una reflexión integradora.

DIMENSIÓN ESCRITURAL I

APROXIMACIÓN AL CONTEXTO IDEAL A PARTIR DEL PANORAMA REAL

En el repensar de las acciones diarias que se ejecutan en el escenario del aula y en el deseo de transformar la tarea de acompañar al estudiante en el desarrollo de su competencia escritural, se halló una justificación válida y coherente para avanzar en el propósito de investigar y encontrar elementos que enriquecieran el proceso creativo de construcción textual. Sin duda, cada ser humano es un hablante nato que, sin sujetarse a la formalidad, puede expresar en forma espontánea un pensar y un sentir que viaja entre los hechos que emergen de la cotidianidad y de las realidades construidas en distintos espacios sociales. Una oralidad que en la escritura se hace voz de las distintas vivencias y experiencias de quienes escriben.

El compartir comunicativo lleva implícito un innegable valor que se hace necesario preservar para que no se pierda en el tiempo. Es entonces cuando recobra sentido la escritura, el arte que no se evapora y que trasciende a las generaciones futuras, concediéndole a quien escribe la oportunidad de enfrentarse con el saber; porque tal y como lo señala Miras (2000), la escritura puede llegar a constituirse en un instrumento para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, lo cual otorga significado a la existencia misma. Desde esta perspectiva, escribir no sólo implica registrar ideas, sino también organizar el pensamiento, establecer relaciones entre saberes y construir nuevos significados a partir de una reflexión consciente que impulse procesos de transformación personal y crecimiento orientados hacia una formación humana cada vez más plena.

Plasmar en el papel las creaciones de otros no es una acción difícil, sin embargo, cuando la intención es articular los vocablos para dejar constancia de algo generado por uno mismo, es

allí cuando quien escribe puede encontrarse atrapado en un proceso de mayor complejidad, que exige una lectura de contexto, un retomar de conceptos y referentes para concretar en artículos coherentes, narraciones estructuradas, creaciones poéticas o producciones textuales con una identidad personal. Lo anterior conduce hacia la búsqueda de lo esencial, relacionado con las acciones que se desarrollan en los espacios escolares; los cuales podrían generar, desde las diferentes disciplinas, múltiples posibilidades para escribir en el camino de encontrar en la escritura, una herramienta para fortalecer la individualidad y transformar la sociedad a partir de las nuevas reflexiones.

En correspondencia con el pensamiento de Vygotsky (1977), el acto de escribir se representa como un sistema de mediación semiótica que produce un efecto en el desarrollo humano e implica un proceso consciente y autodirigido, que permite el paso hacia la realización y transformación del individuo. Un argumento de autoridad que fundamenta la necesidad de remitirse al texto escrito y replantear ideas en relación con el proceso escritural, el cual, parece limitarse a la transcripción, al dictado o a la copia, sin considerar las actuaciones pedagógicas que involucran al aprendiz en el diálogo consigo mismo y en el cara a cara con la hoja en blanco, para la construcción de conocimiento y la producción textual. Un proceso que surge desde la intimidad del encuentro con el yo, pues, como lo señala Petit (2001), la escritura constituye un acto íntimo que posibilita un encuentro personal y posee un significado en la transformación del ser.

Diversos autores plantean una escritura basada en la inspiración (Álvarez, 2008; Timbal, 1993, entre otros), al argumentar que esta no debería estar limitada al simple registro de información, puesto que, desde edades tempranas, la acción de escribir suele conectarse con el ejercicio de consignar contenidos. Una práctica aferrada a la creencia de que la información llega a la persona sin mayor esfuerzo, lo cual apaga el espíritu de conquistar, en el debate de las ideas propias, el territorio de una construcción personal en el proceso escritural. De ello se desprende que la materia prima para construir un texto, resida en la persona; quien posee la capacidad para crear y configurar, múltiples composiciones en el uso de la función epistémica de la escritura, entendida como un ejercicio en el que aquello que se escribe adquiere forma en el pensar, en el hacer y en el ser.

Por tanto, el enfoque de la enseñanza debería iluminar lo esencial y plantearse un cambio en el ahora, al entender que las acciones del hoy se proyectarán en el mañana. De ahí que resulte indispensable dar una mirada a las estrategias y herramientas que se utilizan a diario en la praxis pedagógica. En este sentido, se propone la articulación de una lectura aterrizada en la realidad y una escritura que germine de la capacidad intelectual y vivencial de cada ser. Todo ello, con la intención de aproximarse a transformaciones con significado, en una sociedad acostumbrada a copiar errores pasados y repetir de forma mecánica mensajes que deberían haber trascendido, para no reiterar la misma historia una y otra vez. Así, se abre un espacio a la creatividad y a los discursos propios que se manifiestan al diseñar textos que dan cuenta del debatir de las opiniones, la recursividad para inventar y la habilidad para mezclar lo ficticio con lo real.

Esta dinámica implica un ir y venir, de lo anterior a lo presente, con proyección hacia el futuro, sobre la base de una visión pedagógica vinculada a la sostenibilidad, que garantice al individuo elevar su pensamiento creativo y estimular la innovación. Esta visión conduce a la clase; como escenario para poner en evidencia saberes, compartir experiencias y transformarse en múltiples sentidos. En cercanía a la realidad, a los planteamientos del contexto, a las rutinas y discursos que se producen en este espacio de formación, se determinaron las necesidades y se puntualizaron las razones del propósito investigativo. Este tuvo como referente la aplicabilidad de un pensamiento deductivo y un razonamiento descendente; a partir del cual el punto de arranque del recorrido se ubicó en la búsqueda de pistas que condujeran de lo macro a lo micro.

En palabras concretas, el análisis partió del territorio colombiano, para luego sectorizarse en el Atlántico, específicamente en Barranquilla hasta situarse en las aulas de la Institución Distrital La Libertad. Este recorrido condujo hacia las evidencias evaluativas encontradas en esta comunidad escolar, las cuales aportaron elementos para sustentar y encauzar la investigación. Al respecto, se consideró lo emitido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su informe publicado en junio de 2024, el cual especificó información estadística derivada de los resultados de la Prueba PISA. Dicho informe, ubicó a Colombia entre los países con menor desempeño en el desarrollo de las habilidades asociadas al pensamiento creativo, con especial énfasis en el desafío, denominado “Creatividad en la producción textual”.

Este informe precisó que los estudiantes colombianos presentaban dificultades para generar soluciones originales y variadas a los problemas cotidianos. Además, evidenció limitaciones al idear historias y en el uso de los recursos creativos del pensamiento. Estos hallazgos indicaron, la urgencia de trabajar con el personal de las escuelas, con el propósito de sensibilizar a los docentes y trazar planes de estudio que fortalecieran las competencias y mejoraran las perspectivas del rendimiento creativo, lo cual contribuía a su vez al fortalecimiento de las habilidades comunicativas, especialmente la escritura. De igual forma, el informe permitió reafirmar el compromiso de continuar avanzando en la investigación dentro de este campo, al reconocer la escritura como espacio para potenciar la creatividad y la expresión.

Con las alarmas encendidas por los resultados académicos obtenidos en las pruebas, el índice de deserción y el incremento de casos de jóvenes que toman decisiones equívocas al enfrentar situaciones difíciles o superar obstáculos, el Ministerio de Educación Nacional (2023), en articulación con las secretarías, plantearon una propuesta pedagógica y curricular para transformar la educación media, enfocada en un acercamiento a la persona y a su bienestar físico y socioemocional. Se trata de una propuesta técnica que adquiere vida al exponer la apremiante necesidad de que los jóvenes, formen una visión de futuro y tomen conciencia de quiénes son y del lugar que ocupan en el camino de construcción de su proyecto de vida. Esta propuesta se encuentra en armonía con la ley No. 2383 del 19 de julio del 2024, la cual busca promover la educación socioemocional en niños y adolescentes, dentro de un marco de desarrollo integral.

Al analizar los componentes de la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la transformación de la Educación Media y la meta planteada en esta intención investigativa, se anudaron los elementos: escritura y ser, en un proceso de vinculaciones productivas, mediante el cual podría alcanzarse el desarrollo humano. Este enfoque se constituyó en un referente que incrementó la motivación por la investigación e incentivó el hallazgo de nuevas ideas, orientadas al crecimiento humano, a través de la acción intencionada de resignificar la escritura. De este modo, los jóvenes podrían por medio de la creación escritural, atender situaciones propias de la vida, afrontar decisiones de su proyecto personal y contribuir a la comunidad en un efecto cascada que partía de sí mismos y trascendía hacia los demás.

Sin desviarse de la ruta trazada y con un enfoque directo en el contexto del departamento del Atlántico, se encontraron los resultados de una investigación realizada por la Universidad Simón Bolívar en el año 2023, aplicada en cinco colegios a aproximadamente mil doscientos estudiantes; donde se identificó que el sesenta por ciento de los evaluados presentaban dificultades para desarrollar la composición narrativa. Asimismo, dentro del análisis de los resultados se señaló que una estrategia efectiva para incentivar los procesos lecto - escriturales radicaba en el acompañamiento dirigido a padres y maestros. Esta idea que no tuvo discusión, cobró sentido dentro del propósito general de esta investigación, dirigida a generar una teoría que pudiera servir a los docentes en la planificación y ejecución de su tarea pedagógica in situ.

En un ritmo constante y sin pausas en la senda investigativa, se contó con una fuente de datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2025), que presentó el tablero de resultados y análisis de los últimos cinco años (2021 - 2025). En este se explicitaba que, conforme a la clasificación la Institución Distrital La Libertad, se ubicaba en la categoría D, lo cual, según la resolución 677 de 2021, indicaba la necesidad de fortalecer los procesos de mejoramiento institucional. Esto representó un compromiso puntual en el ámbito de la Lectura Crítica, dado que el puntaje promedio fue de 51 en 2021, 49 en 2022, 51 en 2023, 50 en 2024 y 48 en 2025, con un promedio global de 50 puntos. Esta tendencia sugería la necesidad de potenciar la articulación de experiencias de aprendizaje enfocadas en la producción textual.

Bajo esta mirada, se planteó un marco cuantitativo y cualitativo orientado a priorizar los aprendizajes esenciales y el desarrollo de las habilidades básicas, entre las cuales la escritura ocupaba un lugar central para formar individuos capaces de articular ideas en textos coherentes y con sentido. A su vez, se buscó afinar la función epistémica de una escritura consciente y significativa, planteada por Flower, Hayes, Carlino y Cassany, vinculada a los intereses y necesidades de los jóvenes y articulada con los propósitos de su proyecto de vida. Así, la producción textual trascendería el ámbito académico para convertirse en una herramienta de construcción de conocimiento. La dimensión escritural se ajustaría a lo personal, permitiendo expresar y regular emociones y generar procesos reflexivos tanto en estudiantes como en quienes los acompañan.

Al hacer una pausa en esta línea del texto, pudo hallarse el espacio vacío existente en el campo educativo, reflejado en el silencio de una escritura que se mantiene reservada, ausente, distante y evasiva para los actores de la comunidad educativa; debido a que la resistencia hacia su uso parece distribuirse de forma equitativa. La acogida a la misma está atrapada en ese círculo de justificaciones, donde no hay espacio, tiempo, ni lugar para escribir. Incluso en el rol de educadores, se hallan barreras para la expresión escrita y no sólo se es testigo de la ausencia de la misma en los estudiantes; sino que, quizás, también se es protagonista de una historia en la que no se escribe y donde el ruido de las voces apacigua la fuerza de las líneas escritas.

Una razón más para reanimar las palabras y aproximarse a la intención investigativa, en consonancia con lo expresado por Lerner (2003), al plantear el desafío de la escuela y redefinir el sentido de leer y escribir, como “prácticas vivas y vitales; instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (p. 26). Esto condujo al análisis de las concepciones y rutinas para enseñar a escribir; en una práctica que no podía seguir sesgada a la transcripción, lo cual invitaba a adoptar una posición frente a la enseñanza de la escritura. En consecuencia, se hizo necesario reconocerla como un proceso en construcción, estrechamente vinculado a las experiencias diarias y contextos de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Marín (2024), se hizo referencia a una escritura útil para cuestionarnos, replantearnos y procesar experiencias vividas, convirtiendo el acto de escribir en un ejercicio para detenerse ante aquello que acontece, darle un nuevo significado y encontrar otras formas para comprender lo vivido. Una escritura terapéutica que se transformaba en una alternativa clave para huir del dolor y reestablecer las emociones, al vaciar en el papel los sentimientos, al mismo tiempo que se desocupaba lo interno, en sintonía con el pensamiento del escritor Auster (1990), quien expresó en su libro *La invención de la soledad*: “Para mí, escribir no es una cuestión de libre albedrío, es un acto de supervivencia” (p. 19).

A partir de esta reflexión nació la motivación para desmontar las estructuras mentales existentes a nivel escritural, en las que se espera que el mediador entregue el texto elaborado y se teme a la exposición de ideas propias de forma escrita, por preocupación frente a los

elementos gramaticales, ortográficos o estéticos; sin reconocer el valor de las ideas, los argumentos, y los conceptos personales que subyacen en el contenido. Al señalar este aspecto, no se desea anteponer unos elementos por encima de otros, sólo se requiere equilibrar la balanza y considerar la importancia de ambos elementos en el discurso escrito. Por tanto, es necesario entender, desde el papel de educadores, que no basta con focalizar la atención en los elementos de forma; lo que equivale a valorar, en igualdad de condiciones el fondo conceptual.

En esta esquina del territorio de lo escrito hasta el momento, se reafirmó la intencionalidad de la investigación en la acción misma de recobrar el sentido del texto, potenciar la escritura creativa y despertar al escritor que descansa en el interior de cada persona: un escritor con alas, capaz de apropiarse del mundo y de la configuración de su ser ciudadano. En el hallazgo de una razón y una fuerza vinculante para investigar y alcanzar la comprensión de la experiencia de creación escritural, al utilizar el texto escrito como pretexto para aproximarse a la interpretación de la realidad de la expresión escrita y por ende modificarla en el terreno de aprendizaje, desde el trabajo particular de las distintas asignaturas del conocimiento. Tal y como lo sostuvo Sanmartí (2010), en la conferencia que ofreció en la Universidad de Jaume:

(...) el lenguaje como instrumento mediador para construir el conocimiento, ofrece pautas para trabajar la lectura y escritura desde cualquier disciplina. Porque para trabajar la escritura, existe la necesidad de coordinarse entre áreas. Plantear actividades que ayuden a los alumnos a tomar conciencia de que mejorando sus formas de hablar y de escribir en cada área, mejoran sus comportamientos sobre ellas y viceversa. (p.12)

Desde lo referenciado y en contraste con el pensamiento generalizado, cabe anotar que, en la interacción de los saberes, el ejercicio de escribir puede dejar de ser una habilidad exclusiva del lenguaje, para ser abordado desde todas las asignaturas en medio de una dinámica de actuación conjunta, con mayores opciones de enriquecer el desempeño de los estudiantes al comunicarse por escrito. En este sentido, es pertinente ofrecer al estudiante la oportunidad de aplicar un discurso propio, con miras a que puedan llegar a convertirse en escritores activos, durante su paso por la escolaridad mostrando la capacidad para: redactar una carta, narrar un cuento, crear una poesía, elaborar un ensayo, diseñar una reseña. Todo ello, al articular de forma intencional a la planeación acciones que apunten al dominio de las habilidades escriturales y que permitan poner en escena la imaginación y la libertad en la creación de nuevos textos.

Esta experiencia se constituyó en una puerta de entrada al espacio de la expresión escrita y dio un significado distinto a ese discurso que se ha mantenido firme en el tiempo; en el cual los elementos de forma (ortografía, puntuación, trazos caligráficos) tienen un mayor poderío que los de fondo (fundamentación de las ideas, percepciones, opiniones) en la búsqueda de una escritura que se conecte con lo expresado por Cassany (2007), “Un buen plato de pato a la naranja conlleva horas de trabajo y la sabiduría de una tradición culinaria” (p. 15). Algo similar ocurre cuando la persona escribe y busca en su interior las ideas, las organiza, redacta, revisa, retoma y reelabora de forma continua. Una tarea que implica tiempo, un ejercicio inacabable que tiene sentido en la construcción personal y en la interacción que se establece con quienes lo rodean en los diversos contextos.

Una acción necesaria, ante el ruido de las nuevas generaciones de décimo y undécimo, que actúan indefensas ante las exigencias del mundo y desprovistas de herramientas para afrontar los desafíos del presente. ¡Cuánta carencia emocional! ¡Cuánto aumentan las decisiones desacertadas! Esto sugiere un cambio, una postura que impacte al joven de Educación Media y favorezca su experiencia. En ese recinto de metas y sueños, podría invitarse a la escritura para hallar una respuesta a la crisis emocional, mediante la poesía, el cuento, el relato, la novela y avanzar hacia textos expositivos y argumentativos. Con el propósito de despertar la autoconciencia, regular las emociones, enfrentar decisiones y tocar las paredes de lo íntimo; resulta decisivo comprender el papel de la escritura y su relación con la naturaleza humana.

Como un argumento ontológico y en la necesidad de tener un propósito, una identidad, de reconocerse valioso y reafirmar la esencia, podría tener significado la aplicación de la escritura; no como un acto ocasional; sino como una rutina en la que cada día se abra un espacio para que todos puedan expresarse, construir sentidos y afirmar su propia voz ante los demás. Una práctica sostenida que permita al sujeto reconocerse en lo que escribe y hallar nuevas palabras para seguir construyendo. Esto implicaba escrudiñar críticamente el escenario actual, comprender lo que realmente acontece en las aulas, entender qué tanto está vinculado el acto de escribir a las dinámicas diarias y someter al análisis el sistema de creencias, para avivar el fuego de una escritura que se produce en los salones de clase con una intencionalidad definida.

La escritura ha estado allí desde siempre, no se ha movido de su lugar preferencial; no obstante, falta algo para articularla plenamente. Tal vez lo que parece claro no sea más que un espacio de ideas confusas y de allí que tenga sentido seguir investigando para encontrar los ladrillos ausentes en esa construcción resquebrajada e incluir la escritura en la ruta para facilitar la conversación consigo mismo, con otras personas y con la naturaleza. Si se toma como referente la evidencia numérica, el repertorio de actuaciones de quienes participan del proceso de enseñanza – aprendizaje y los resultados que aseguran que algo falta, se podría confirmar que, en realidad la palabra escrita ha estado sentada en la banca, sin participación directa en el juego. Por ello, existen razones para indagar y hallar estrategias que permitan reconocer su valor.

Era posible que se pensara que ya no había tela para cortar, que era mucho lo que se había diseñado en relación con el arte escritural, que existía abundante teoría al respecto; pero la evidencia delataba la ausencia, generaba sospechas y avivaba el deseo de investigar y encontrar la pieza faltante. Por ello resultó conveniente que el accionar se amarrara en principio a lo cercano y en proximidad a lo que se exponía en el escenario de las instituciones educativas, para no entrar en el campo imaginario de lo que se presumía que estaba sucediendo y así poder avanzar en una acción dialogada con las personas que intervenían en el contexto. En un reconocimiento de lo real que daba lugar a hallar respuestas a cada una de las preguntas que motivaban esta investigación y así alcanzar los propósitos definidos.

En líneas generales, el fin investigativo estaba vinculado al discurso real del quehacer pedagógico, en medio del intercambio de conocimiento que se gestaba en el terreno del aula y motivado por el interés de potencializar la habilidad comunicativa de la escritura. En la búsqueda de respuestas a los interrogantes que surgían en el momento mismo en el que se proponía a los estudiantes la acción de escribir y ante la actitud de tensión que se manifestaba al plantear la experiencia, en la que en muchos casos, se evidenciaba una tendencia a elegir la transcripción mecánica o el dictado, en lugar de asumir la escritura como un proceso que surgía de la propia capacidad del estudiante, en un despliegue creativo que tenía un profundo significado en su proceso de crecimiento y evolución como ser humano. Una realidad que invitaba a resignificar la experiencia de escribir en el aula.

En la dinámica actual, los avances tecnológicos han influido notoriamente en las prácticas de escritura. La tendencia del momento es acudir a la inteligencia artificial (IA) para la redacción y asumir una actitud pasiva frente al acto de escribir. En la lógica de la inmediatez, donde se espera hallar la respuesta con tan sólo un clic, muchos estudiantes, optan por el camino que representa el menor esfuerzo y solicitan el texto construido. En segundos, completan la tarea al delegar a las herramientas virtuales la responsabilidad de estructurar, desarrollar e incluso corregir el texto, aunque persisten las imprecisiones en lo escrito. Este fenómeno, tal como lo advierte Byung – Chul Han (2022), debilita el pensamiento contemplativo, entendido como la capacidad para detenerse, reflexionar y encontrar sentido a través de la palabra. Así mientras, la persona se conecta con la tecnología, al mismo tiempo se desconecta de sus procesos internos.

Lo que puede constituirse en un punto de análisis para el educador contemporáneo; quien reconoce la presencia de la inteligencia artificial (IA) y la integra conscientemente a su práctica pedagógica. Si bien muchos espacios educativos han intentado recuperar lo perdido en el ámbito de la salud mental de los jóvenes y han adoptado medidas como la restricción del celular en el aula; lo cierto es que los dispositivos tecnológicos existen y que la inteligencia artificial está presente en todos los escenarios de vida. Por lo tanto, no tiene sentido batallar contra lo existente o relegarlo al exilio. Si la escuela es responsable de formar al ser para la vida, ¿Acaso estaría bien dejar el problema en manos de las familias? La responsabilidad es compartida y el docente está llamado a preguntarse: ¿Cómo optimizar los procesos escriturales y asumir de manera crítica y pedagógica la presencia de las herramientas digitales en el aula?

En este marco, la incorporación de la Inteligencia Artificial en el aula se presentó como una posibilidad pedagógica que podía enriquecer los procesos de escritura. En su uso se podía ampliar ideas, contrastar enfoques y apoyar la organización del pensamiento, favoreciendo la exploración de diferentes formas de abordar aquello que se desea expresar, sin perder de vista que escribir corresponde al sujeto que aprende y que la IA es sólo un apoyo. La palabra, lejos de diluirse en la tecnología, encuentra nuevas rutas para desplegar su potencial creador, fortalecer la imaginación y dar forma a experiencias, emociones y conocimientos. En consecuencia, el reto consiste en guiar al estudiante para que integre la IA de manera ética y responsable.

El desafío que enfrentaba la escritura epistémica era cada vez mayor e implicaba una mirada reflexiva sobre la praxis pedagógica. El reto exigía revisar las dinámicas de planeación curricular, los enfoques metodológicos utilizados para potenciar la producción escrita, así como las prácticas mediante las cuales se evaluaban los productos escriturales en el contexto educativo. Era el tiempo propicio para preguntarse si lo que se hacía en el aula para enseñar a escribir motivaba verdaderamente a los jóvenes y para cuestionar las acciones pedagógicas que se implementaban en el recorrido que iniciaba en Transición y culminaba en Undécimo grado, con el propósito de favorecer aprendizajes significativos y duraderos, capaces de trascender el cumplimiento escolar.

Es aquí, en esta parte del análisis de la realidad educativa, donde cabe referenciar que es muy alto el porcentaje de tiempo que los estudiantes utilizan para registrar información producida por otros, sin que se logre establecer un vínculo significativo con el lenguaje escrito. Esto se suma a la costumbre de corregir siempre la ortografía de lo que se escribe y tomar cierta distancia del contenido del texto. La investigación apuntó a la resignificación de la escritura y a recobrar especial importancia en la gestión de estrategias pedagógicas que movilizaran un pensamiento distinto en los estudiantes de educación media hacia la producción de textos, modificando la relación que tienen con la palabra escrita, para que esta dejara de percibirse como una exigencia y se convirtiera en una posibilidad para expresar, participar y encontrarse con las propias ideas.

De tal forma que pudieran superarse los obstáculos mentales y los estudiantes se sintieran cada vez más preparados para registrar de forma creativa ideas y sentimientos; desarmando el andamiaje de una escritura que se fortalece en su función mnémica y se aleja de su uso epistémico. En este sentido, la mediación pedagógica adquiere un papel fundamental al propiciar experiencias significativas que vinculan el pensamiento, la existencia y la escritura. En la búsqueda de una verdadera competencia escritural, en la que el estudiante participe de manera autónoma en el ejercicio de escribir, con plena conciencia de los efectos y del impacto que ésta produce en sí mismo y en las personas que lo rodean, hasta alcanzar la apropiación de la escritura, la motivación genuina y tejer el texto con los hilos de su propio conocimiento.

Preguntas y propósitos de la investigación

Entre los renglones que se iban escribiendo estaban los espacios en blanco, los intersticios que generaban las preguntas y definían los propósitos, direccionando la investigación. Era un paso que se gestaba primero en la mente y que adquiría relieve a partir de los elementos de una realidad que producía ruido y emitía luces, para afirmar que había algo más de lo que percibimos con los sentidos y que se requería ir más allá de lo evidente, hurgar entre lo aparente para que, en ese ejercicio, se movilizara el pensamiento y se pudieran generar nuevas ideas. En una acción permanente de construcción que partía de lo exterior, para luego desplazarse a lo interior, en medio de la unión de las voces de quienes estaban vinculados en las acciones, entendiendo que no bastaba con la perspectiva propia y que era necesario ampliar el horizonte desde lo que opinaban otros actores que estaban involucrados al contexto familiar, escolar o social.

Existe una real necesidad de volver la mirada al texto escrito, para que no sea sólo el discurso oral quien tenga el protagonismo en el aula; en la creencia de que hablar es más fácil y escribir es difícil, con base en todas las ideas que se han validado como ciertas y que se han fortalecido a través del tiempo. En un esfuerzo por acercar a los estudiantes al texto y asirlos entre las líneas de la escritura, se encontraron razones suficientes para abordar este tema, el cual reafirmaba su sentido y utilidad en las bases teóricas de los documentos que definen la ruta en el ámbito educativo, a partir de la línea de investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), denominada: “Pedagogía de la Lengua”, la cual está asociada a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua materna en sus diversas dimensiones.

Bajo esta línea de investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertadores (UPEL) que aborda las problemáticas inherentes a la enseñanza del lenguaje, se emprendió un recorrido en el camino de buscar nueva información que respondiera a los cuestionamientos que producían eco e invitaban al maestro a hallar respuestas, estableciendo un compromiso con la investigación, con la intención de que, en un futuro cercano, pudiera acogerse en las aulas, con las manos abiertas, a la escritura, entender su dimensión y aplicarla en el ejercicio diario. Una apuesta por resignificara no sólo desde el saber y el hacer, sino también desde el ser.

Un desafío de construcción de conocimiento que se sostuvo en la columna investigativa de la Pedagogía de la Lengua, consecuente con la intención investigativa y en correspondencia directa con la perspectiva teórica de la temática que guiaba los propósitos de esta investigación y respondía a las expectativas iniciales de este trabajo, el cual tenía fines claros que orientaron el avance por el campo investigativo. Así, al compás del ritmo propio de la escritura, palabra a palabra, línea a línea, se fue construyendo toda una estructura de conocimiento que se impulsaba de lo sencillo a lo complejo, con avances y retrocesos, hasta consolidar un trabajo intelectual con fuerza en su discurso que sirviera como referente, para las diferentes áreas del conocimiento en los procesos que se desarrollaban diariamente en el espacio del aula, con el propósito de aportar significativamente a la reflexión pedagógica y a la transformación de las prácticas educativas.

Desde una óptica cualitativa y a partir de lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), en este tipo de investigación “Entramos con convicción, pero sin un mapa detallado, preciso. Y de algo tenemos certeza: deberemos mantener la mente abierta y estar preparados para improvisar” (p. 356). En esta investigación se precisaron las preguntas, se definieron los propósitos y se estableció una orientación previa, configurada como una escalera, cuya ruta se modificó durante el proceso, con ascensos y descensos propios del trayecto. La acción llevó tiempo, sin perder de vista lo esperado y valorando la satisfacción no sólo por el resultado, sino por el aprendizaje alcanzado en el recorrido investigativo, reflexivo y sistemático. Un itinerario que permitió comprender la flexibilidad del enfoque y reorientar la ruta.

Para acceder a lo explicitado por Martínez (2006), sobre la importancia de saber lo que se quería y lo que se pretendía evitar, resultó fundamental definir con claridad los propósitos investigativos. Estos, articulados con las preguntas de investigación, orientaron la selección de estrategias y procedimientos metodológicos. Así, se configuró un proceso progresivo que, en cada etapa, procuró alcanzar lo propuesto y fortalecer la coherencia interna y la pertinencia del trabajo investigativo. En consecuencia, las preguntas y los propósitos se constituyeron en el punto de partida para el desarrollo sistemático de la acción investigativa, permitiendo mantener una correspondencia entre las inquietudes planteadas, las decisiones asumidas y la comprensión alcanzada durante el estudio.

Preguntas de la Investigación:

1. ¿Cómo ocurre el proceso de enseñanza – aprendizaje en el ámbito de la producción textual dentro del espacio del aula?
2. ¿De qué manera la escritura puede impactar la vida de los estudiantes de educación media?
3. ¿Cómo puede potenciarse la habilidad comunicativa escritural de manera transversal en el currículo, para que cada maestro de educación media desde su disciplina, enseñe a escribir?

Propósitos de la investigación:

Propósito General.

Generar un constructo teórico ontoepistémico para la resignificación de las prácticas de escritura en estudiantes de educación media.

Propósitos Específicos.

1. Develar las concepciones, creencias y posturas de los actores sociales frente al proceso de construcción textual y las prácticas de escritura desarrolladas en la educación media.
2. Comprender la experiencia escritural, a partir de las perspectivas y discursos de los sujetos inmersos en el proceso, junto con las mediaciones pedagógicas presentes en el contexto.
3. Integrar las categorías y relaciones emergentes en un entramado teórico ontoepistémico que fundamente, la resignificación de la escritura en los espacios de formación de la educación media.

Las preguntas y los propósitos trazaron el horizonte de la investigación y, a partir de su formulación, se hizo visible una preocupación que atravesó el estudio: comprender qué ocurría cuando la escritura dejaba de asumirse como una exigencia escolar y comenzaba a reconocerse como una acción vinculada con quien escribe. Esta inquietud condujo la mirada hacia aquello que acontece en el sujeto durante el acto escritural.

Un acercamiento al fenómeno que justifica la intención investigativa

En esta parte del texto, lo escrito otorgaba sentido al propósito investigativo y abonaba el terreno para profundizar en los argumentos que justificaban la elección y pertinencia del tema. La pentadimensionalidad de la investigación abría una mirada holística que articulaba las dimensiones: ontológica, axiológica, teleológica y epistemológica y metodológica; ampliando las aristas para comprender la escritura y respaldar el esfuerzo por resignificarla. Esto implicaba, posicionar el interés del actuar investigativo en el espacio educativo, sostenido en el ser humano, en un movimiento cíclico, en el que la motivación partía de la persona para regresar a ella misma, dentro de un despliegue expresivo de varios sujetos que producía un “tejido de información” (p.67), tal y como lo definió González (2006), en su obra *Investigación Cualitativa y Subjetividad*.

En este recorrido, el educador, busca respuestas en su espacio e indaga desde su experiencia. En su acción de investigar se topa con las herramientas propias de su escenario y con los recursos que utiliza para compartir el conocimiento, especialmente los discursos orales y escritos. Razón por la cual, desde cualquier arista de este objeto investigativo, resultó convincente rescatar la escritura; pues los beneficios iban dirigidos a la naturaleza humana, a la esencia y al espíritu de la institución que justifica el quehacer diario. Allí radica la fuerza de este trabajo que enfoca su atención en el objeto escritural para abrir posibilidades e impactar al sujeto, al mismo tiempo que influye en la realidad social y extiende sus brazos hacia lo universal.

Lo mencionado conducía a comprender que las acciones de la escuela empiezan en el interior y luego se proyectan fuera de ella. Por esta razón, resultaba convincente ejecutar una tarea que partiera de lo particular (el estudiante) y se trasladara a lo general (la comunidad), considerando una verdad inherente a la persona: la necesidad de comunicarse. Era allí cuando se reconocía el valor de la escritura, la cual asumía un papel discreto y reservado, con un mayor énfasis en el ámbito cognitivo, sin que existiera una real conciencia de su valor subjetivo y de su incidencia en el plano emocional, en el fortalecimiento del yo y la regulación interna, así como de su cualidad ontológica, que subyace en el acto de escribir y que requiere ser tomada en cuenta por el ser humano contemporáneo.

Por lo tanto, resultaba impostergable mirar la realidad escritural y, desde la investigación, ofrecer nuevos aportes. Al profundizar en las investigaciones relacionadas con la escritura, en distintos contextos culturales y académicos, a nivel internacional, se hacía visible una base teórica que se remitía a prácticas escriturales de corte cognitivo o centradas en el desarrollo de la competencia lingüística. En este marco, la escritura había sido enfocada en su dimensión intelectual y un referente en esta línea era Flower y Hayes (1981), quienes definían el acto de escribir como un proceso mental, vinculado estrechamente con el conocimiento y el desarrollo académico. Un enfoque en el cual no cabía duda del papel protagónico de la escritura en la formación del pensamiento; considerando el texto en su organización, estructura y contenido, con escaso reconocimiento de su valor en la afirmación del ser, desde una concepción ontológica.

Es perceptible igualmente en el contexto colombiano, la concepción arraigada del enfoque tradicional, en el cual se promueve la enseñanza de la escritura de forma fragmentada, con un énfasis marcado en los aspectos gramaticales, ortográficos y relacionados con la estructura textual. No obstante, en estos últimos años investigaciones como la de García Vera (2018), destacan el papel de la escritura en la interacción, la auto reflexión y en la construcción del individuo como un sujeto social y ético. A pesar de esto, en el aula se continúa evidenciando la parte técnica de la escritura, cuyo uso se limita casi exclusivamente a los ejercicios formales y evaluativos, sin que exista plena conciencia de lo que implica el uso de esta herramienta en la construcción del ser y la configuración de la persona.

En todo lo expuesto, difícilmente podía excluirse la parte axiológica, porque no es factible hablar de lo humano sin tocar en el contenido lo pertinente a los valores que lo constituyen. A lo largo del proceso investigativo, existían lazos visibles que amarraban la intención al universo de los principios y, en la aplicabilidad de los mismos, se podía llegar a la consecución del fin propuesto. Al abordar esta dimensión, se producía una apertura natural hacia el tema escritural en cuanto a la base de los valores mismos. Una relación dinámica que aparecía cada vez que se sostenía un pensamiento en la acción de escribir y se articulaba con las palabras, las cuales se veían directamente influenciadas por los valores que cada persona poseía. Así, escribir también implica poner en juego aquello que orienta al sujeto.

En consecuencia, al escribir se develan las creencias, la vinculación afectiva con la naturaleza y con otras personas, así como las verdaderas intenciones frente a lo que rodea al sujeto. En fin, toda una danza armónica de valores aflora, cada vez que se expone ante el papel el discurso propio, los conceptos que se tienen y la vivencia de lo que se considera bueno o malo. Por tanto, en el diálogo que surge al escribir, la persona pone en evidencia sus propios valores y los expresaba por medio de lo escrito. En esta línea Shiva Ryu (2025), menciona que escribir es un viaje que transforma al ser humano y le da forma. Este autor afirma que la escritura le permite a la persona estar en un espacio de refugio, un oasis de calma, un rincón sagrado que habita en su interior. Se trata de un tiempo de querencia que le permite retirarse del ruido cotidiano, regenerarse y renacer.

En síntesis, desde una perspectiva axiológica, resultó factible justificar esta investigación, la cual partía de la realidad concreta, considerando y valorando lo existente e intentando en el propósito, diseñar un constructo teórico que contribuyera al mejoramiento, replanteara la forma en que se venían ejecutando los procesos y se diera nuevas opciones para adjudicarle a la comunicación escrita una concepción mental distinta. Desde allí, cada acto escritural adquiere una responsabilidad frente a lo que se afirma. Todo ello, en consonancia con los valores que obligatoriamente requieren estar presente en las actuaciones diarias, en la relación que se establece consigo mismo, con quienes se convive y con la naturaleza. Así, la palabra escrita trasciende su función técnica para convertirse en un acto de conciencia y dignidad colectiva.

¡Cuánto poderío adquiere en este campo la escritura! Cuántos valores se depositan en el contenido de cada historia, en las estrofas de cada poesía, en las frases de cada texto argumentativo, en lo que se dice y en lo que se omite. Los valores están presentes, de forma expresa o implícita. Por lo tanto, esta investigación se planteó desde la aplicación de los valores, buscando alcanzarlos en el recorrido y, desde una concepción de mejoramiento, transformarlos. Esto indicó, a partir de lo razonado, que en efecto este trabajo recobraba su importancia al elevar el valor de lo escritural y, a través de sus aportes, aproximarse a los valores mismos, en ese proceso de construcción permanente que debería darse en lo personal, enmarcado en una reflexión constante que no debería faltar en el camino de ser mejores seres humanos.

Desde los propósitos y fines que se esperaban alcanzar y en una dirección teleológica orientada a la especificación de los resultados, se justificaba la acción de investigar. En principio cabía referirse al proceso que se concretaba en quien investigaba y a la utilidad personal que ello implicaba. Por esta razón, lo más viable era que el primer impactado fuera aquel que asumía la acción investigativa, de modo que existiera un antes y un después del proceso y que, una vez se concretara el trabajo, la persona no fuera la misma por el bien adquirido. Luego entonces, el propósito de la investigación partía por hacerse vida en quien buscaba respuestas, escrudiñaba la realidad, redactaba y recogía evidencias, fortaleciendo así sus propias competencias académicas. De esta manera, se aproximaba al conocimiento que aportaba elementos valiosos para enriquecer el quehacer cotidiano en la labor de ser docente.

En este aspecto residía una razón adicional que validaba la investigación por lo que se derivaba de ella y por su repercusión lógica en el que se involucraban el esfuerzo y el tiempo investigativo. Por otra parte, estaban los actores que intervenían en esa realidad investigativa, al señalar que la explicación más importante estaba en el valor que podían tener los resultados obtenidos y los cambios que podían generarse. Todo ello remitía al propósito central que buscaba fortalecer la habilidad escritural y, por medio de ella, aportar igualmente al ser. En este sentido, existía una explicación que sostenía la propuesta investigativa, en la medida que se deseaba interpretar el fenómeno para producir un efecto positivo, significativo y sostenible en los estudiantes de educación media.

El fin de esta tarea investigativa conducía a ascender un peldaño en la escalera del conocimiento, cuyos beneficios se manifestaban directamente en el intercambio pedagógico del proceso enseñanza - aprendizaje y en la aplicabilidad de un discurso renovado en correlación con la escritura en el aula. Al considerar la finalidad y el alcance de esta travesía investigativa, la reflexión permitía reconocer que tenía pleno sentido asumir este reto, tanto por los aportes que podía generar, como por las transformaciones que podían derivarse de esta experiencia en los escenarios educativos. En este sentido, la investigación se consolidaba como una oportunidad para ajustar la praxis pedagógica y hacer de la escritura un acontecimiento formativo en que el sujeto, atribuye sentido a la acción de escribir transformando la realidad circundante.

Ahora bien, como parte consecutiva en el plano del rastreo de lo que justificaba esta investigación desde lo micro (la persona, la institución) hasta llegar a lo macro (la sociedad, el mundo), se reconocían las voces que se emitían desde distintos espacios del globo terráqueo; ligadas con la necesidad de atender al llamado del planeta que incluía generar un cambio en la educación desde la reflexión, la acción y el compromiso colectivo. Tal y como lo enfatizaba el objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en lo que respecta a su dimensión social: “Sin educación, se pondrá en peligro el avance hacia un futuro más justo y sostenible” lo cual subraya la importancia de la educación para el desarrollo humano y la transformación social.

Por tanto, era una decisión de peso reorientar los planes de estudio de manera que el aprendizaje permitiera al ser humano desarrollar sus capacidades para relacionarse efectiva y afectivamente: consigo mismo, con otras personas y con el espacio ambiental que lo cobija. En un esfuerzo por comprender que hay cosas que no pueden esperar y necesitan ser atendidas con prioridad, tal como lo especifica el Objetivo 4 del Desarrollo Sostenible; el cual señala que la desigualdad se reduce en la medida en que se garantiza la formación continua y el aprendizaje. En un contexto, en el que resultaba imposible desconocer el papel de las habilidades comunicacionales representadas en la lectura y la escritura, se confirmaba la conexión interdependiente entre ambos conceptos y se reconocía la escritura como herramienta que dinamiza el desarrollo de las capacidades cognitivas como la reflexión, la crítica y la conciencia.

Por otro lado, en el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Decenal de Educación vigente hasta el año 2026, se ratificaba la finalidad de la investigación en las premisas que explicitaban la necesidad de trabajar en relación directa con la consecución de la paz total y por el desarrollo humano. Si bien estos aspectos podían parecer, en principio, lejanos a la intención investigativa, al revisarlos, convergían con las ideas planteadas, cuando se consideraban en el pensamiento los efectos que tenían la creación y la redacción en la persona y se reconocía el bien que producía el ejercicio de escribir, al internarse en uno mismo y encontrarse en silencio; en una comunicación interior que podía ser efectiva en lo personal y colectivo. De esta manera, la escritura se consolidaba como un medio de transformación subjetiva que impactaba de manera directa la formación humana.

Asimismo, al detallar lo expuesto en los lineamientos y los estándares básicos de competencias del Lenguaje a nivel nacional, se comprendía que “Gracias a la lengua y a la escritura, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias...” (p.19) En definitiva, el acto de escribir propicia vínculos y aporta al desarrollo cognitivo y social, haciendo del individuo alguien capaz de emplear el lenguaje para resolver las situaciones diarias. Se trataba de un encuentro consigo mismo que incidía en la conducta y cobraba sentido al momento de escribir y producir un texto. Una acción que evidenciaba que la producción escrita iba más allá de lo intelectual, pues propiciaba la reflexión y favorecía la construcción de relaciones más sanas.

Es por ello que, en este transitar de construcción de conocimiento, lo expresado en el pacto social se integraba a la meta investigativa, dado que se optimizaba la cultura escrita y, al mismo tiempo, se contribuía a las expectativas de impulsar el cambio social. A su vez, se mantenía la coherencia con los constructos centrales que definían este tópico de investigación, especialmente en lo relacionado con el impacto del arte escritural en el ser y el desarrollo de la escritura creativa en el espacio del aula. Hasta trascender el ámbito académico y fomentar la construcción de la persona en todos sus aspectos. En tal sentido, la escritura se convertía en una oportunidad para que los jóvenes expresaran sus pensamientos, comunicaran vivencias de su realidad y encontraran palabras para comprenderse a sí mismos y relacionarse con los demás. De este modo, lo escrito podía incidir en sus actuaciones y formas de asumir la realidad.

No obstante, al contrastar estas posibilidades con la realidad del aula, se reconoció una dificultad relacionada con el acto de escribir, la cual se manifestaba desde el momento mismo en el que se empezaba a crear el texto. Con frecuencia, los estudiantes mostraban poco interés por la composición escrita que surgía de la imaginación y de la creatividad propia, evidenciándose una mayor motivación hacia las actividades que se consignaban en el tablero o se extraían directamente del texto guía. Esta situación recurrente, condujo al intento de hallar una interpretación al problema y encontrar una explicación a las preguntas que inquietaban a muchos docentes ¿Por qué se llegaba al ciclo de Educación Media sin el deseo de escribir? ¿Por qué se apagaba en el recorrido académico la motivación por la creación textual y se prefería transcribir?

Era una reflexión que ameritaba tiempo y espacios de análisis orientados a comprender la complejidad del proceso escritural. Dicha acción empezaba por apoyarse en el rastreo de las huellas cercanas que emergían del ejercicio práctico de trabajo en el aula, donde se consideraba lo expuesto en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) de esta institución pública de Barranquilla, cuyo énfasis en las humanidades y en la potencialización de las habilidades comunicativas guardaba relación con la investigación. Además, estaban los registros valorativos internos y externos obtenidos durante los últimos años, los cuales se constituían en piezas significativas, ya que su revisión y análisis permitían entender, por medio de los resultados numéricos, el estado de los estudiantes en el área de Lenguaje y la necesidad de mejoramiento. Estos referentes permitían contrastar la realidad observada con las intenciones formativas.

Una información que conducía hacia la validación del sentido del abordaje de esta temática, la cual precisaba y describía en detalle un panorama complejo, en el que las dificultades de los jóvenes se manifestaban principalmente en el ámbito de la comprensión y la producción escritural. Esto, a su vez, vinculado a las diversas situaciones convivenciales, en las que, a diario directivos, docentes y padres de familia, enfrentaban discursos cargados de intolerancia entre pares, lo cual ratificaba la necesidad de activar acciones pedagógicas que modificaran actitudes y generaran conciencia colectiva. Asimismo, la realidad exponía la necesidad urgente de trabajar en pro del bienestar emocional y del sentido profundo de la vida. Un trabajo que debía partir de adentro hacia afuera y que quizás podía estar ligado al uso de la herramienta de la escritura.

Todas las fuentes conceptuales que enfatizaban la promoción del pensamiento creativo en la escritura y que proponían nuevos caminos para la transformación de la persona, podían aportar luces y llenar vacíos en el recorrido interpretativo que buscaba resignificar las prácticas escriturales en estudiantes de educación media, con miras a consolidar una construcción teórica que pudiera constituirse en un elemento clave para replantear las metodologías tradicionales empleadas durante mucho tiempo en la enseñanza de la escritura. Un producto que, a su vez, podía servir a pares académicos en la acción permanente de modificar la tarea de enseñar a escribir, generando conciencia de que en la práctica no existían certezas absolutas y que ésta siempre podía perfeccionarse a través del tiempo y del espacio.

Para nutrir aún más lo expuesto en relación con la justificación, cabía mencionar, a partir de la fundamentación epistemológica, que por los propósitos planteados se consideraba pertinente la aplicación de un enfoque cualitativo, basado fundamentalmente en un paradigma interpretativo. Este se desarrolló mediante la observación directa y la interacción con personas de la comunidad, para dar un paso en la comprensión e interpretación del fenómeno y tomar conciencia del hecho en estrecha cercanía con la realidad. En el afán de considerar, en ese transitar por la búsqueda de la teoría, lo planteado por la fenomenología y la hermenéutica como enfoques válidos para lograr una mayor comprensión y construir a partir de las experiencias y visiones de los informantes clave. De esta manera, se buscó lograr una concordancia entre los distintos elementos y, en consecuencia, alcanzar los propósitos establecidos.

Por tanto, dentro de este panorama fue posible reconocer que las decisiones metodológicas no podían corresponder al azar, sino que estaban sujetas a lo que se pretendía lograr y ligadas al mismo tiempo a la forma como se quería abordar el fenómeno, dentro de una lógica sustentada en los conocimientos que se habían ido configurando a partir de otras investigaciones o estudios realizados con antelación en correlación con la escritura. En el marco de un enfoque cualitativo, en el cual se combinaban las ideas y la interpretación que emergía como producto de los múltiples puntos de vista de quienes integraban la dinámica de ese contexto, para establecer nuevos acuerdos y aproximarse así al conocimiento, mediante la interacción dada entre los sujetos. Este enfoque permitía explorar a profundidad los significados emitidos por los participantes, favoreciendo la comprensión y la contextualización del fenómeno.

En ese ir y venir de las ideas propias o ajenas, se hallaba el punto de arranque para escribir este texto investigativo. Más allá de lo tangible y de lo perceptible por los sentidos, estaba todo aquello que le daba forma a lo concreto. ¡Estaban precisamente, las ideas! Lo que en términos platónicos era reconocible como el mundo inteligible, un espacio dinámico que se encontraba en continuo proceso y que se construía desde las conexiones; por lo que podía afirmarse que las ideas iban y venían, se integraban, existían y desaparecían y en ese movimiento permanente y sin pausas, había lugar para las creaciones y la estructuración de nuevos significados. Era allí donde la escritura encontraba materia prima: en aquello que surge, se expresa y se transforma.

En ese sentido, se entendía lo expresado por González (2006), y otros autores, quienes afirmaban que “Las teorías no son sistemas estáticos...” (p53.), de manera que desde la apropiación literal de lo mencionado, se entendía que hay puertas y ventanas abiertas para la producción de nuevos conocimientos y que, sin entrar en el ámbito de las discusiones, allí reposaba la “investigación”; en su capacidad de sostenerse sobre los pensamientos generados por otros, adquirir volumen con las ideas actuales y seguir creciendo en una dinámica interminable de construcción conceptual. Esto representaba oportunidades para la creatividad y se constituía en una explicación válida, para afirmar que la realidad escritural estaba en un proceso constante de transformación y requería ser estudiada y comprendida a profundidad.

De esta manera, la escritura podría asumirse como un campo en constante movimiento, donde confluyen diversas concepciones teóricas y prácticas que dialogan entre sí para ampliar la comprensión del fenómeno. Esta condición dinámica que se manifiesta en el proceso de producción textual se fortalece desde el rasgo inherente de la complejidad, entendiendo que intervienen múltiples variables que hacen que el proceso no sea lineal. En efecto, cada sujeto que escribe reorganiza continuamente sus ideas, redefine sus propósitos comunicativos, reconfigura su discurso, a partir de la lectura, la revisión y la reescritura. En este marco, cada persona puede entenderse como un texto en sí mismo, abierto a distintas lecturas e interpretaciones, y a su vez, capaz de producir diversos textos que evidencian la pluralidad de su pensamiento y sus experiencias.

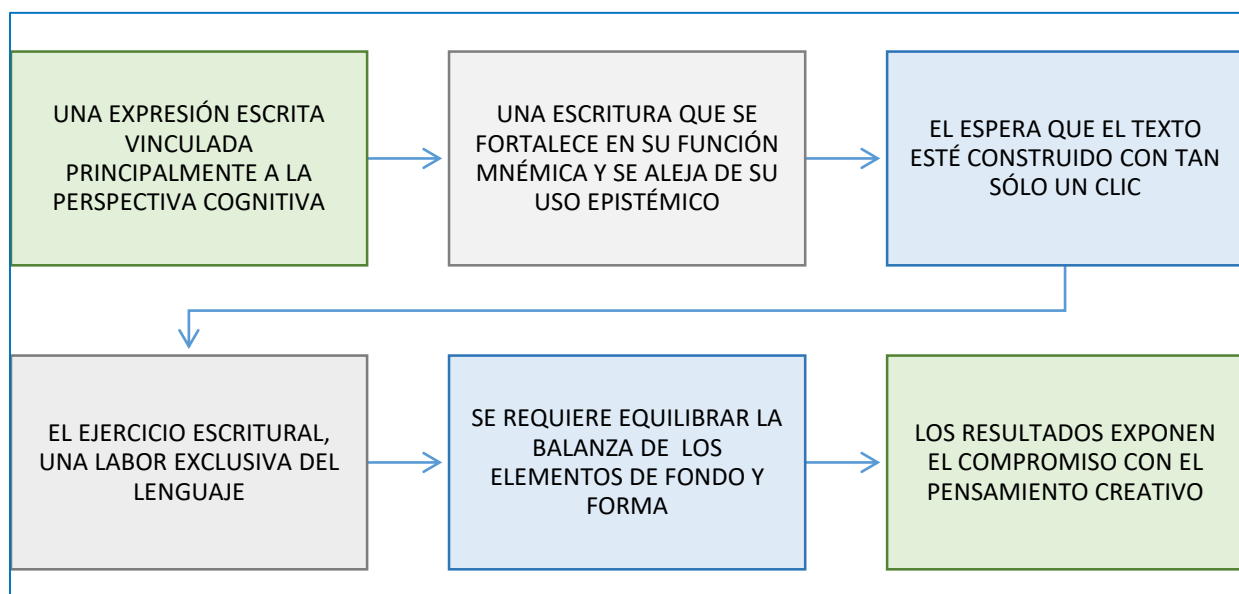
Esta reflexión se articulaba con los planteamientos de diversos pensadores, lo cual llenaba de significado este ejercicio investigativo, de naturaleza cualitativa; donde lo relevante era el proceso ejecutado para la consecución del resultado y el énfasis transcendía las conclusiones, situándose en el valor de la interrelación que se establecía entre los individuos en el momento en que cada uno aportaba desde su propia perspectiva. A partir de la unión de las ideas, en una dinámica sistémica; donde se sumaban las partes y adquiría valor el movimiento intelectual que se generaba para colmar el vacío con nuevas respuestas. Cada aporte enriquecía el entramado construido y abría nuevas líneas de pensamiento. Esto no indica que el proceso haya terminado, ya que la energía intelectual es inacabable y culmina en puntos suspensivos.

En este entramado de ideas, fue factible entrelazar nuevas voces, distintas vivencias y otras formas de interpretación, en la posibilidad de hallar una comprensión distinta y la generación de una propuesta que emergiera de las experiencias compartidas y de la pluralidad de puntos de vista. De tal forma que lo construido tuviera sentido para la escritura y, a su vez, brotara como una alternativa que dignificara el acto de escribir y contribuyera al desarrollo pleno de la persona, al permitirle conocerse, transformarse y proyectarse. En consecuencia, el conocimiento generado adquiere un carácter abierto y dinámico, susceptible de ser enriquecido mediante nuevas lecturas y aportes.

En el avance por la investigación, se hallaron más argumentos que reafirmaron la acción, dado que fue en el ejercicio mismo en el que se comprendió el valor de lo que se hacía y, a su vez, se halló la energía motivacional para seguir y culminar lo que se pretendía. Por supuesto que no fue fácil; sin embargo, lo escrito hasta esta página sirvió para recordar las intenciones y proseguir en el camino, consolidando así la coherencia del proceso investigativo y fortaleciendo la convicción sobre su sentido y utilidad. A partir de ello, fue posible advertir que existen nuevos matices del fenómeno estudiado, ampliando el horizonte de comprensión del panorama real.

Figura 1

Aproximación al panorama real



Nota. Construcción a partir del análisis del contexto investigativo.

DIMENSIÓN ESCRITURAL II

TEJIDO TEÓRICO QUE REAFIRMA EL USO EPISTÉMICO DE LA ESCRITURA

Independientemente del punto de partida en el recorrido emprendido, las preguntas establecían un vínculo con lo ya acontecido y, al mismo tiempo, abrían nuevas posibilidades de exploración. Se trataba de un proceso orientado hacia la comprensión de una realidad en permanente transformación, que nunca podría conocerse de manera definitiva. Se configuraba como una dinámica de avances y retrocesos, que conducía hacia adelante y que en algunos momentos frenaba el progreso y regresaba al mismo punto o incluso unos pasos más atrás. Era un ejercicio de interacción entre los tiempos, que remitía a revisar el pasado, a abordar los hechos concretos del momento presente y a plantear nuevas formas de enfrentar la realidad en el futuro, reconociendo así la naturaleza cambiante del conocimiento y sus múltiples interpretaciones, siempre susceptibles a nuevas comprensiones.

Lejos de apartarse de lo esencial en el proceso de investigar, esta construcción teórica se configuró en relación con el tema del uso epistémico de la expresión escrita, en articulación con el plano ontológico, de modo que fuera factible tejer una red resistente y confiable que sustentara el trabajo investigativo. Esta tarea partió de la elección de un hilo teórico sólido de estudios existentes y de un tejido firme de conceptos entrelazados provenientes de distintos autores, que consolidaban una malla ajustada a los referentes legales y constituían un blindaje para el desarrollo del estudio, orientado a la comprensión de una realidad escritural, que ameritaba ser revisada, trascendida y transformada mediante nuevas lecturas y comprensiones, capaces de revelar otros sentidos y enriquecer la mirada sobre el acto de escribir en la escuela, al reconocer las experiencias de quienes escriben y las marcas que este ejercicio deja.

Caminos transitados en el terreno escritural

La comprensión del fenómeno escritural exige reconocer los aportes investigativos que, desde diversos contextos y perspectivas, han contribuido a ampliar el conocimiento sobre la escritura como práctica formativa, social y epistémica. En este sentido, el recorrido por los estudios previos permite identificar avances, tendencias y vacíos investigativos que fundamentan la presente investigación y evidencian la necesidad de continuar resignificando la escritura en la educación media. Con este propósito, se presentan a continuación los antecedentes internacionales y nacionales más relevantes para el objeto de estudio. Esta revisión ofrece un panorama amplio que permite contextualizar el problema investigativo y sustentar la orientación teórica de la presente investigación.

La revisión de los antecedentes trasciende la función de recopilar investigaciones procedentes, pues constituye un ejercicio hermenéutico que posibilita establecer un diálogo entre comprensiones del fenómeno estudiado. Cada investigación aporta categorías, enfoques metodológicos, resultados y reflexiones que enriquecen la construcción del conocimiento, al tiempo que permiten reconocer convergencias, divergencias y aspectos aún no tan explorados. Desde esta visión, los antecedentes se convierten en referentes que orientan la interpretación crítica del objeto de estudio y fortalecen la fundamentación teórica y metodológica de la investigación. Su lectura comparada permite reconocer los caminos ya transitados y, a partir de ellos, precisar el lugar que ocupa la presente.

Asimismo, el análisis de estos estudios evidencia que, aunque la escritura ha sido abordada desde enfoques lingüísticos, cognitivos, didácticos y socioculturales, aún persiste la necesidad de profundizar la comprensión como experiencia que involucra la configuración del ser, la construcción del conocimiento y la transformación de las prácticas pedagógicas. Esta constatación reafirma la pertinencia de la presente investigación, cuyo interés se orienta a generar aportes ontoepistémicos que permitan resignificar la escritura. De este modo, la presente investigación busca ampliar este horizonte comprensivo, aportando una mirada integradora que fortalezca tanto la reflexión teórica como las prácticas pedagógicas.

Estudios previos internacionales

El esfuerzo preliminar se orientó inicialmente a la revisión de una tesis doctoral desarrollada en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España), basada en la aplicación de la metodología de investigación – acción. Dicho trabajo investigativo fue estructurado por Blanco (2022), y se titula *“La simbiosis entre la enseñanza creativa y la acción social a través del Aprendizaje – Servicio y la ecocrítica.”* Estas categorías, que en principio podrían parecer incompatibles; terminaron por complementarse en la intención de formar al individuo no sólo en el ámbito académico, sino también, con igual prioridad, en el desarrollo de su conciencia y compromiso social. Esta visión estaba en consonancia con los puntos de anclaje de esta investigación, que buscaba resignificar la escritura para impactar al ser en su totalidad.

Bajo la luz de estos planteamientos, fue posible alcanzar una visión más completa de los aportes de la escritura creativa en la interioridad del sujeto que escribe, al reconocer el peso que tuvo la aplicabilidad de una didáctica de producción textual diferente en la búsqueda personal y en el intento de trascender positivamente en el otro, como parte de una comunidad. Estas consideraciones conceptuales reafirmaron el principio de unidad y coherencia entre los enfoques epistémicos y ontológicos, y clarificaron el panorama de acción que dio sentido a la intención investigativa. Además, pudieron constituirse en elementos discursivos esenciales en el camino de consolidar un trabajo que benefició, en principio, a las personas que actuaron en los espacios educativos y que, a su vez, se proyectó hacia el bienestar colectivo de la sociedad en general.

Este estudio realizado en España hereda una fundamentación teórica en las diversas concepciones que direccionan la escritura, dentro del cerco de ideas que enfatizan que la fuente de inspiración es el maestro, mientras otras sostienen que el texto adquiere su relieve tanto en lo personal como en lo social, en la medida que se le abre espacio a la práctica escritural en el aula. En este contexto, el escritor y el lector comparten lo escrito en un ambiente equilibrado, caracterizado por relaciones horizontales de poder. En consecuencia, la escritura se asume como un proceso de interacción, reflexión y construcción colectiva que fortalece la producción. Esta mirada permite desplazar el énfasis del resultado hacia la experiencia que acompaña al sujeto.

En el vasto terreno del conocimiento educativo, se destaca la tesis doctoral de Díaz (2023), titulada *“Las tareas de escritura: tradiciones y rupturas en el texto escolar”*. Este estudio elaborado bajo la orientación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), dejó al descubierto la coexistencia de los enfoques tradicionales y contemporáneos en el ejercicio diario de intercambio pedagógico. Se trató de un valioso referente que expone sin reservas, cómo en el quehacer docente aún predominan métodos centrados en la repetición y la corrección. Un enfoque que se resiste a desaparecer y que dificulta la integración de las nuevas propuestas que posibiliten una escritura más creativa y significativa en la vida del estudiante.

Mediante un análisis cualitativo del libro de Lenguaje Entre – textos, dirigido a los grados de 1º a 5º de la educación básica, así como de los modelos pedagógicos y didácticos que lo sustentan. Díaz Mejía expone cómo las estructuras normativas limitan las posibilidades de expresión en la producción textual, lo que representa una invitación a reflexionar sobre las dinámicas escolares vinculadas al propósito de escribir. Uno de los hallazgos más relevantes de su investigación es la tensión que se genera entre lo que estipulan los lineamientos curriculares y lo que realmente ocurre en la práctica pedagógica del aula. Un panorama que efectivamente apuntó a repensar lo determinado en los referentes y su articulación con las secuencias didácticas que se llevan a cabo en el escenario escolar, con el fin de incorporar tareas de una escritura auténtica que responda a la necesidad del estudiante de conectar con su propia esencia.

Este referente fortaleció de manera significativa el trabajo investigativo en curso, al aportar una base teórica robusta que respalda la resignificación de la escritura como una práctica enfocada a consolidar lo humano y sustenta la propuesta de acercar a los estudiantes de educación media a un rol más activo, consciente, reflexivo y protagónico en la creación de sus propios textos. El análisis expuesto por la autora pone en evidencia la necesidad de tomar distancia de esas prácticas escriturales mecánicas y estandarizadas que sugieren tan sólo el cumplimiento de simples requerimientos evaluativos y reducen a la escritura a un trámite, para concebirla como una práctica al servicio de la convivencia, esencial en la afirmación personal, con un profundo sentido en la expresión de la identidad y la formación integral del estudiante. Así escribir trascendía la tarea escolar y vinculaba al estudiante con su entorno.

Al seguir el orden de las ideas y sin abandonar el terreno que sostuvo el cuerpo de los referentes conceptuales a nivel internacional, en conexión con uno de los puntos vitales que movilizó el interés investigativo: “la escritura”, se relaciona otra tesis desarrollada en la Universidad Nacional de la Plata, Argentina; por Pérez (2023), titulada *“Producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019: un campo en expansión”*. Un material intelectual cuyo valor se fundamenta en dos ideas principales: la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales y la existencia de un campo de producción académica en Colombia durante una década, aterrizado con lo construido sobre la pista de la Educación Básica, nivel que comprende los ciclos de primaria (primero a quinto) y secundaria (sexto a noveno).

Este trabajo de corte cualitativo permitió recuperar conocimientos previos y construir nuevos saberes al trascender hacia otros niveles de escolaridad y enfocarse principalmente en las prácticas de lectoescritura del territorio colombiano. En el análisis de lo explicitado en los ocho capítulos que componen la tesis, se expone que los mayores avances en producción textual se ubican en el centro del país y que aún prevalecen condiciones de desigualdad. Asimismo, se puntualizó que la hegemonía en los procesos de producción y publicación la conserva la universidad; además, se señala la escasa producción en básica secundaria y la persistencia de dificultades en este aspecto en Primaria. Finalmente, se concluye que las prácticas de escritura continúan asociándose a la asignatura de Lenguaje, lo que limita su articulación con otras áreas.

En una parte de la tesis se explicita que el enfoque más reconocido sobre la lectura y la escritura es el cognitivo y que éste debería ir de la mano con una mirada sociocultural crítica, que transforme las concepciones tradicionales y permita comprender que estos procesos trascienden los muros de la escuela y se arraigan en los hechos de la cotidianidad. Esta tesis doctoral dotó de sentido el trabajo que involucra la escritura y puso de manifiesto que aún había mucho camino por recorrer; por tanto, era necesario mantener abierta una puerta para investigar, reconfigurar y proponer prácticas epistémicas que exhortaran a ajustar los currículos y romper el círculo de la forma en que se ha enseñado durante muchos años a escribir. Una tarea que exigía reconocer al estudiante como una persona activa en la construcción de significados.

Estudios previos nacionales

En el recorrido de revisión de las construcciones teóricas desarrolladas en los últimos años y en conexión con los pensamientos que conciben la palabra escrita desde una perspectiva epistémica, en coherencia con las ideas que aportan significado al diálogo interior que se genera al expresarse por escrito, cobró relevancia la revisión del trabajo investigativo denominado por Moreno (2020), *“La escritura Académica: Un camino para resignificar su sentido a través del cambio curricular en docentes de Educación Básica y Media”*, el cual aborda con un énfasis diferencial, el rol del maestro en el proceso de enseñanza – aprendizaje y subraya la necesidad de integrar la escritura como un eje transversal del currículo, donde se reconozca el papel de la misma en la formación de los ciudadanos.

Un aspecto relevante en esta investigación, desarrollada en una entidad privada de Bogotá reconocida como el Gimnasio Moderno, es la reflexión que se plantea en torno al ejercicio profesional del maestro; reconociéndolo como lector y escritor al mismo tiempo. Desde esta perspectiva, se espera que, en su rol como educador, resignifique por sí mismo la escritura académica, incorporando la investigación a su práctica educativa y haciendo del acto escritural la base reflexiva de su oficio. De tal forma, que su discurso diario pueda ser legítimo y nutrido por su propia experiencia. En consecuencia, se reconoce que el docente asume uno de los papeles primordiales en la construcción de una visión epistémica de la escritura, al posicionarse como un sujeto activo, crítico y reflexivo, que está en un permanente proceso de cambio.

Esta idea del maestro como sujeto que proyecta el uso de la escritura adquirió fuerza en el cuerpo de otros ejercicios investigativos, ya que dio lugar a una relación de mutuo beneficio entre el maestro y su espacio pedagógico. Se trató, en primera instancia, de dinamizar los cambios personales del docente para luego asumir el reto de aportar a la educación una fuente teórica emergente, derivada de la escritura. A partir de ello, se propusieron nuevas formas para su implementación en las aulas de educación media, impactando con el ejemplo el aprendizaje de niños y jóvenes. Difícilmente alguien podría ofrecer aquello que no ha interiorizado, y las acciones resultan más coherentes cuando se educa a través del ejemplo.

Como la investigación consolidada por Nieto (2021), en la ciudad de Barranquilla, titulada *“Didáctica de lectura y escritura desde las prácticas vernáculas de los sujetos en educación básica secundaria”*, desarrollada en la Universidad Simón Bolívar; la cual propone como punto de partida para la construcción escritural una didáctica flexible, in situ y sensible al contexto, que parta de las experiencias previas de los estudiantes y permita que la escritura emerja desde lo conocido y lo que tiene significado para la persona. Al hacer alusión al hecho de que es más fácil establecer un diálogo con la palabra escrita en la medida en que esta forma parte de la realidad cercana del sujeto y está ajustada a sus vivencias y a su propio lenguaje. De esta manera, es más fácil producir un texto y puede entenderse no como un ejercicio impuesto, sino más bien como una experiencia placentera, liberadora que motiva y tiene significado para el estudiante.

Esta tesis doctoral se ubica en la propuesta de una didáctica contextualizada, en la que se reconoce la existencia de distintas formas de expresión, ya que cada persona tiene su propio recorrido vital, sus referentes de herencia cultural y una forma particular de interpretar la película del mundo. Desde este punto de vista, el aula debe dejar de considerarse un espacio homogéneo y convertirse en un lugar que admite la diversidad, la pluralidad de saberes y reconoce que, en medio de ella, se enriquece el proceso educativo. Esto implica no sólo adaptar la enseñanza a las particularidades de cada estudiante, sino también aplicar estrategias que dialoguen con los intereses. Por tanto, es esencial reconocer las distintas voces y adquiere valor la multiplicidad de textos que pueden escribirse y que están por redactarse.

Lo expuesto hasta aquí se consideró una pieza de utilidad y un vehículo de aproximación a la temática. Asimismo, se complementó con la tesis doctoral titulada *“El papel de la Escritura epistémica en el desarrollo del Pensamiento Científico escolar”*, presentada por Romero (2023), de la Universidad de la Salle de Bogotá, la cual pone especial énfasis en una perspectiva socio cognitiva que establece un diálogo con el contexto escolar, las demandas retóricas, el contenido y las especificidades de las disciplinas. Por otro lado, dicho documento se alineó con esta investigación al aplicarse en una institución distrital con estudiantes de educación media; aspectos que coincidieron significativamente y generaron confiabilidad en las conclusiones y reforzaron la pertinencia del referente seleccionado.

La autora posiciona su ejercicio cognitivo primordialmente en la relación dialéctica entre la escritura y el pensamiento científico, desde una postura socio - crítica de las comunidades de práctica escritural; reconociendo en primer lugar las herramientas conceptuales y metodológicas de la escritura desde la física, con el fin de disminuir la tensión existente en las realidades escolares, donde se desaprovecha la escritura para el desarrollo de la ciencia. Esta propuesta rompe con el paradigma que vincula la escritura exclusivamente a las áreas lingüísticas y separa la producción escrita de las ciencias naturales. Así, el proceso de investigación declara una integración de la dimensión cognitiva con la social, que enriqueció la base de conocimiento de otros trabajos y amplió la visión de la escritura como una herramienta transversal y significativa.

De acuerdo con la lectura de los trabajos investigativos referenciados con antelación, se evidenció que no existe una sola vía para abordar la escritura; por el contrario, son múltiples los caminos que se han transitado y que mantienen una correlación con la habilidad escritural. Todas estas producciones teóricas revelaron las dinámicas colectivas e identificaron los procesos que se han llevado a cabo en los distintos contextos educativos para alcanzar la transformación. No obstante, todo indicó que aún los esfuerzos no han sido suficientes y fue precisamente la información compilada de estas fuentes la que ratificó la necesidad de continuar con la tarea de agregar hilos de conocimiento a este tejido de notable valor, desde nuevas perspectivas que permitan profundizar en su comprensión y alcance educativo.

Tal y como lo señala Pakman en *Introducción al Pensamiento Complejo*, al referirse a Morín (1994), “Su producción teórica no es nunca un intento de ser un logro acabado; sino más bien un proceso que, en su devenir mismo, marca un rumbo cognitivo en el que somos invitados a participar” (p. 9). Un recorrido en el que quizás es factible reconocer el momento inicial; pero donde difícilmente podrá establecerse el punto final; en la disposición natural de un pensamiento que se modifica y tiende a ajustarse a las particularidades de los contextos y a la divergencia humana. Mientras algunos edificios mentales se derrumban y replantean lo definido, otras construcciones intelectuales se erigen y dan paso a las transformaciones. Allí, en medio del torbellino de lo que fue, de lo que es y de aquello que de ninguna manera será por siempre, se hace presente la creatividad, en el curso de la investigación que abre nuevas rutas.

Entramado teórico que integra las categorías de análisis de la investigación

En ejecución de un proceso coherente de identificación de conceptos clave en esta investigación se priorizaron tres categorías, que en una representación gráfica bien podrían considerarse como los lados de un triángulo; todos con igual medida e importancia dentro del proceso investigativo. Líneas fundamentales cada una con características propias, que articuladas condujeron hacia la comprensión del fenómeno de estudio y la generación de nuevos conocimientos e ideas. Así, tal y como ocurre en el campo de la construcción, donde este polígono es considerado una figura geométrica indeformable, que mantiene su estabilidad, se esperaba que este trabajo favoreciera las experiencias escriturales de los jóvenes y consolidara aportes consistentes desde la interrelación de las categorías: la escritura epistémica, el impacto del arte escritural en el ser y la convergencia de estos dos elementos en las prácticas de escritura.

El tapete conceptual de la investigación se tejió a partir de las categorías previamente mencionadas y tomó consistencia mediante los hilos del pensamiento crítico y pedagógico. En lo que respecta a la categoría de la escritura epistémica, se recuperaron los aportes de Vygotsky (1977), quien la concibe como una herramienta semiótica que, en su uso, transforma el pensamiento. En esta misma línea, Carlino (2009), expone que, al escribir se organizan ideas, se toman decisiones discursivas y se jerarquiza la información, lo que constituye un proceso epistémico en sí mismo, en el que la persona participa en la construcción de conocimiento. Complementariamente, Castelló (2014); entiende la escritura como una práctica tanto cognitiva como social, que implica operaciones mentales complejas e interacciones con los contextos.

En relación con la categoría de la ontología de la escritura, esta investigación se alimentó de los planteamientos de Foucault (1966), quien en sus estudios precisa cómo la escritura sirve al sujeto en el proceso mismo de conocerse y transformarse interiormente. Desde una mirada filosófica, Malabou (2008), concibe la escritura como un acto plástico, pues mientras se escribe, se modelan simultáneamente el pensamiento y el ser. Finalmente, Echeverría (1994); puntualiza que la escritura es un acto existencial; una forma de asumir la responsabilidad de decir y de proyectarse como sujeto en el mundo a través de la experiencia humana y social.

Para concluir, en la categoría de prácticas de escritura se consideraron las ideas de Daniel Cassany, David Ausubel y Emilia Ferreiro; quienes, desde enfoques funcionales, cognitivos y constructivistas, aportan elementos esenciales para la comprensión de la enseñanza de la escritura. Cassany (2007), propone una escritura que se aprende en interacción con diversos contextos, lo que indica que la práctica pedagógica debe centrarse en el uso de lo social de la escritura y en la participación del estudiante. Ausubel (2002), desde su teoría del aprendizaje significativo, resalta que se debe empezar desde los conocimientos previos del estudiante para establecer relaciones sólidas entre lo existente y lo nuevo. Por su parte, Ferreiro (2013), menciona que es fundamental proponer actividades que tengan sentido para quien escribe, con la plena conciencia de que se trata de un proceso inacabado que evoluciona a lo largo del tiempo.

En consecuencia, se reconoce cómo la escritura estructura la conciencia humana y se transforma en una herramienta que activa y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas; las cuales tienen una influencia en la vida social y en los procesos de socialización que se establecen al ponerse en contacto con los demás. Desde la teoría de Vygostky (1977), la escritura tiene una función epistémica y constituye un proceso que requiere ser mediado desde el exterior; es decir que todos los seres humanos están biológicamente preparados para hablar; pero cuando se trata del lenguaje escrito, éste puede considerarse un proceso artificial que requiere ser dirigido. Desde lo explicitado, se puede agregar que “las motivaciones para la escritura son más abstractas y están más distanciadas que en el lenguaje oral de las necesidades inmediatas” (p.40).

Por tanto, la reflexión condujo a pensar que, cuando se trata de la producción de textos escritos en el aula, se requiere una acción por parte del mediador del aprendizaje para la creación y composición del texto; ya que, a diferencia del discurso oral, que surge de forma natural, la escritura requiere de un impulso que no siempre proviene del interior y que, en su complejidad, no es necesariamente voluntario. Razón por la cual, uno de los grandes desafíos de la enseñanza debe centrarse en hacer de la escritura una práctica habitual, integrada como parte del discurso cotidiano de todas las asignaturas; de tal forma que escribir se constituya en una rutina significativa con una aplicabilidad constante; en la que el maestro sea un ejemplo a seguir dentro de las prácticas de escritura escolar.

El aporte de Vygostky (1977), en este campo del potencial epistémico de la escritura, remite a la concepción de una escritura viva, capaz de estructurar la conciencia y convertirse en una herramienta de reconfiguración interna del sujeto. Este pensamiento va de la mano con lo expresado por Foucault (1966); quien analiza la subjetividad del acto escritural y su estrecha vinculación con la ontología del sí mismo; en una praxis de transformación en la que se considera, que el ejercicio de escribir moldea y modifica el ser, llegando incluso a liberar a la persona de sí misma, en un continuo “dejar de ser”. Estas Ideas se esclarecen al reconocer que lo escrito puede ser utilizado de múltiples maneras por cada sujeto y destruye concepciones naturalizadas, ya que la experiencia escritural, como la vida misma, es dinámica, variable y está sometida a cambios.

Al seguir el curso de lo expuesto, se abordó la última categoría que vinculó las dos anteriores y resultó determinante en el marco de actuación de este proceso investigativo: las prácticas de escritura. En ellas subyacieron dos acciones primordiales: la enseñanza y el aprendizaje, las cuales tienen lugar en medio de las interacciones y los acuerdos que se establecen entre quien enseña y quien aprende. En este proceso dinámico y complejo, el maestro no siempre ocupa el lugar de quien enseña, muchas veces asume la posición de quien aprende, cuando se abstrae en el proceso escritural y presenta sus propios productos o cuando, en el ejercicio de aplicación de su potencialidad lectora, lee, revisa y valora los escritos elaborados por sus estudiantes y define modificaciones en sus secuencias didácticas y estrategias pedagógicas.

Por esta razón, se consideró la práctica de escritura como un proceso de naturaleza cíclica que impacta a todos los participantes, quienes alternan entre el lugar de escritor y el de lector. Dentro de ese espacio reflexivo, se hizo necesario valorar las posibilidades que ofrece la escritura y su relevancia; no obstante, a pesar de las numerosas investigaciones que destacan el aporte de lo escritural en el ámbito de la enseñanza, la escritura epistémica aún no juega un rol central y, en las evaluaciones aplicadas para constatar los avances, se evidenciaron falencias significativas en este campo. Esto demostró que el trabajo con los estudiantes era insuficiente y que se requería de un mayor compromiso con la producción textual para incidir no sólo en los resultados de las pruebas; sino también en aspectos de carácter particular y colectivo, con implicaciones relevantes para la formación integral de los estudiantes.

Esta concepción encuentra sustento en el pensamiento de Cassany (2007), cuando alude a “las maneras particulares con que las personas usan los textos en su día a día para hacer cosas relevantes en el contexto de sus vidas” puesto que la cultura escrita está ligada a la cotidianidad y sus usos son diversos, existiendo diferentes maneras de escribir. El discurso de Cassany (2007), esclarece el panorama de la enseñanza de la escritura y nos ofrece una perspectiva concreta, práctica y fundamentada del camino a seguir en la exploración de las prácticas escriturales en espacios de formación con jóvenes de secundaria, particularmente en la articulación entre: la escritura, la vida y la escuela, como escenarios interrelacionados que configuran experiencias significativas de aprendizaje.

En un recorrido donde se resaltó la acción en la frase concreta “Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo” (p.28) lo que apuntó a reafirmar el poderío de lo escrito y la necesidad de que los contextos escolares respondan al uso de esta herramienta y se fomenten prácticas pedagógicas que acerquen a la persona a la tarea de escribir, proponiendo acciones cooperativas donde se consolide lo escrito en la interacción con el otro. Se propició así una dinámica en la que interviene el maestro y en la que se espera que su presencia no asfixie, ni limite las posibilidades de escribir aquello que se desea expresar. Desde esta perspectiva, el acto de escribir no fortalece únicamente la expresión individual, sino que amplía la capacidad de comprender la realidad y transformarla.

Otro aspecto considerado relevante fue la referencia al dominio de conocimientos gramaticales, ortográficos y sintácticos, así como la necesidad de que estos elementos no conduzcan a desatender aspectos como la producción de ideas y la expresión de opiniones. En particular, se resaltó la necesidad de no sujetar la libertad del individuo para exteriorizar un mensaje en el que pueda comunicar sus emociones, sentimientos, pensamientos e intereses; elementos que permiten clarificar las categorías de estudio: escritura epistémica, ontología de la escritura y prácticas de escritura. Asimismo, los planteamientos ampliaron las posibilidades de comprensión de la temática; no obstante, este acercamiento representó el inicio de la indagación. En consecuencia, se evidenció la necesidad de profundizar en las posturas de cada autor, para fortalecer los argumentos y robustecer la comprensión del panorama investigativo.

Bases legales que fundamentan la acción investigativa

En la plataforma investigativa expuesta hasta el momento, se evidenció la intención de incidir en la persona mediante procesos escriturales. En este sentido, la escritura se constituye en un instrumento que posibilita el acceso a la fundamentación legal que regula el comportamiento social y garantiza el bienestar colectivo, así como la construcción de ambientes saludables. En la línea de arranque, se encontró la visión de alfabetización planteada por la UNESCO (1946), basada en la convicción de que todas las personas, sin excepción, pueden alcanzar el bien de las competencias lectoras y escriturales, dado que la educación es un derecho. Bajo esta premisa, nadie debería verse privado de los beneficios que ella ofrece ni de los efectos positivos que tiene en el terreno del aprendizaje y en la esencia de la persona que se enfrenta al placer de adquirir conocimiento, tener un oficio y desarrollarse en todos los aspectos.

Visión que se acercó a lo expuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016), quien plantea que la clave del desarrollo sostenible se resume en la educación, la ciencia y la cultura; reconociendo que, si se desea vivir en un mundo de paz y respeto, es esencial luchar por la alfabetización. En esa misma línea se encuentra La Ley General de Educación (1994), que como parte de sus objetivos plantea el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas y el fomento de la conciencia y la participación responsable en los espacios de la realidad. De forma complementaria, se explicita en el Proyecto Ley No. 130 (2013), la necesidad de fomentar el hábito de la Lectura y la escritura en los programas de educación preescolar, básica y media, con el fin de facilitar el acceso al libro y despertar la sensibilidad lectora y escritural.

En consonancia con lo referenciado, se encontró el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE), adoptado para el ciclo 2016 - 2026, el cual plantea un nuevo esfuerzo para poner en marcha, durante diez años, procesos que impulsen el desarrollo social y la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa, donde se reconozca la diferencia. En su contenido se menciona que ello implica promover estudios investigativos que contribuyan a resolver problemas en distintos planos: conceptual, pedagógico, didáctico, curricular y experimental, generando aportes pertinentes para fortalecer las prácticas educativas.

La perspectiva expuesta confluyó con el discurso de los lineamientos curriculares del MEN (1998), los cuales recomiendan a los educadores crear ambientes de comunicación y significación, donde los niños y jóvenes puedan hacer un uso real del lenguaje y, de esta forma, respaldar lo planteado en los Estándares Básicos de Competencias (2002), específicamente en el factor de Producción Textual, que busca enriquecer el desempeño social de los estudiantes al impulsar la creación literaria y la expresión propia, en la búsqueda de fortalecer la dimensión humana, la visión de mundo y la concepción social; asumiendo la palabra escrita como un vehículo de transformación subjetiva que faculta al estudiante para comprender su realidad y construir de ella una voz propia con sentido y significado.

Hasta aquí se precisaron las piezas legales que direccionan fundamentalmente el esfuerzo que puede realizarse en el campo de la investigación en pro de resignificar la escritura y abrir nuevos caminos para enseñar a escribir, con la pretensión de que el texto deje su rastro en la persona e influya directamente en el contexto social. Esta tarea se explicitó en la Malla Curricular de la Institución Educativa La Libertad, la cual sirvió como punto de ejecución de la investigación. Dicha malla prioriza el aprendizaje en humanidades e intensifica con una hora adicional la asignatura de Lenguaje, en atención a la importancia que tiene esta área del conocimiento dentro de este contexto educativo y a lo planteado por el Proyecto Institucional que rige actualmente e incluye como objetivo principal el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Por otro lado, en las interacciones diarias entre pares dentro del colegio, tanto en clases como en recesos, surgen situaciones convivenciales que ameritan atención y exigen acciones puntuales para variar o mejorar la realidad existente; un propósito en que la acción escritural se erige como una herramienta de mediación y reflexión. Frente a este panorama, la investigación asumió el desafío conjunto de reconocer que los estudiantes, maestros y padres aportan desde sus propias perspectivas, sin desapegarse de lo que descansa en su intimidad (sentimientos, vivencias, experiencias, preferencias). Por ello, más allá de pretender una postura estrictamente objetiva, se da espacio a la adopción de una visión subjetiva, que acoge las bondades del pensamiento flexible; escrudiña posibilidades y valora las ideas que se emiten de manera natural y espontánea en el ejercicio investigativo.

DIMENSIÓN ESCRITURAL III

SENDERO DE INTEGRACIÓN METODOLÓGICA

Bajo la sombra de lo fundamentado en principio en el plano de las ideas, se defendieron las razones para el proceso investigativo y se concretaron las vías metodológicas para lograr aproximarse y materializar el propósito de investigación, en integración con los métodos y técnicas que responden en efecto a lo que se quiere alcanzar. En estrecha unión con lo que se persigue, se definió lo que respecta al paradigma, al diseño, al tipo, al enfoque y al nivel, en el campo de la realidad misma de lo que se pretende investigar. Estas decisiones metodológicas permitieron establecer una ruta coherente con la naturaleza del fenómeno estudiado, procurando que cada elección respondiera a las particularidades del contexto y a las preguntas que orientaron el proceso. De este modo, la metodología se asumió como un entramado de posibilidades que favoreció la comprensión del objeto de estudio.

Paradigma, Tipo, Método y Diseño de la Investigación

En lo concerniente al abordaje metodológico, es importante precisar que en esta acción investigativa se empleó el enfoque cualitativo, teniendo como marco referencial el pensamiento de Martínez (2006), quien afirma que “la investigación cualitativa trata de identificar; básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66). En su discurso se consideró la unidad del todo al estructurar la información obtenida, como parte de una integración que se va construyendo de forma paulatina y que adquiere fuerza en la interpretación del fenómeno dentro del ámbito de la fenomenología y la hermenéutica representadas por Husserl (1982), y Gadamer (1999), cuyas visiones permiten profundizar en el sentido de la experiencia estudiada.

En este orden de ideas, metodológicamente se consideró como fundamental, de acuerdo con lo expuesto por los autores referidos con antelación, escrudiñar la realidad, observar, describir los hechos para luego poder dales un significado y, en ese camino, alcanzar una interpretación. Tal y como lo precisa Gadamer (1999), en su obra “Verdad y Método” donde hace mención a la necesidad de tener un acercamiento real con aquello que se desea estudiar y en ese contacto, ir recogiendo la información necesaria para avanzar en el propósito; reconociendo que todo acto de comprensión surge del diálogo genuino entre las vivencias del investigador y la subjetividad de los actores estudiados, permitiendo reconocer matices, perspectivas y sentidos que difícilmente emergerían desde una mirada distante.

En una dinámica de coherencia entre los elementos, se circunscribió la postura teórica que sustenta la investigación, afianzada fundamentalmente en la interpretación de lo que ocurre directamente en el aula, en la experiencia concreta de escribir, en una comprensión de la forma como se aborda la escritura en la práctica pedagógica diaria y en una reflexión que implica necesariamente acceder al trabajo que se desarrolla al construir textos, particularmente desde la asignatura de Lenguaje; lo que estaría asociado al Paradigma Interpretativo, pretendiendo llegar a la comprensión del proceso desde el marco de la observación y el análisis de la realidad de la palabra que se plasma y del modo en el que el maestro y el aprendiz asumen el proceso de la producción escrita en el contexto, lo que permite develar concepciones, creencias y posturas que viabilicen la construcción de una teoría y resignifiquen las practicas escriturales.

Cabe resaltar que fue la realidad la base para la construcción, en medio de esa interacción natural entre el que enseña y el que aprende; en un intento por hallar respuestas desde la observación directa de lo que tiene lugar en la clase, en el acto de escribir y en la acción de acompañar en la tarea de expresarse por medio de la escritura. Esta aproximación a la realidad, estuvo integrada a la naturaleza de la investigación de tipo cualitativo, donde cobran relevancia las actuaciones en contexto de los sujetos que hacen vida en la escuela y se busca el significado desde un acercamiento y una lectura del texto cotidiano, a la manera como se asume la didáctica de la escritura, al proceso que viven los estudiantes en el papel de producir textos y al rol del maestro mientras planea, orienta y revisa lo que se escribe.

En una mirada cualitativa y una postura de interpretación del fenómeno de la experiencia escritural, se orientó esta investigación; con base en la recolección de información, la observación de las estrategias aplicadas y la expresión de los jóvenes de educación media (décimo y undécimo) en el desarrollo de un trabajo conjunto y en el ejercicio de la praxis pedagógica; en el que se resaltó que se esperaba dar respuesta a los interrogantes, reelaborando los conceptos existentes e integrando lo hallado para poder llegar a un constructo teórico referencial útil para las comunidades educativas, teniendo en cuenta que en el desarrollo del proceso se fue construyendo la teoría, la cual emerge directamente de las realidades del aula para resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

El estudio implicó una vinculación directa con el acto de describir y detallar específicamente la experiencia de la escritura, señalando de manera clara las principales características del proceso, las relaciones que se dieron en el escenario del aula durante la redacción de textos, los aspectos que intervinieron en la acción escritural, los recursos que se emplearon y la actitud del que escribe. Esto se complementó con un proceso de interpretación y comprensión profunda de la información, orientado a comprender las experiencias escriturales, las razones de actuación de los aprendices y el impacto de las prácticas desarrolladas. De forma paulatina, la interpretación hermenéutico – fenomenológica permitió alcanzar una interpretación más clara de lo acontecido en torno al fenómeno de estudio.

Este abordaje investigativo, se sustentó en el rigor de una plataforma de interpretación; que permitió entender en esencia el proceso de producción mediante la observación y el análisis de las situaciones lingüísticas de expresión escrita y las actitudes asumidas a la hora de emitir textos. La intención estuvo centrada en la comprensión profunda de las rutinas escriturales, sin interferir en el comportamiento normal de los aprendices y en consonancia con lo planteado por este enfoque, que buscó ir más allá de la simple descripción para avanzar hacia la comprensión del fenómeno, sus características particulares y las cualidades específicas del hecho relacionado con el lenguaje escrito. En este sentido, se consolidó una mirada interpretativa que permitió construir un repertorio de acciones orientadas al fortalecimiento del proceso escritural con proyección hacia la práctica pedagógica.

La orientación metodológica condujo a especificar otros aspectos correspondientes a la estructuración operacional de la investigación, lo que implicó dar una mirada al plan a seguir mientras se investigó y conceder importancia a lo pertinente al diseño; en el cual se enmarcó con claridad la intención investigativa en la resignificación del texto escrito, la definición de la temática a investigar en el acto escritural y la formulación del problema en relación con las situaciones que ocurrieron con muchos estudiantes frente a la incapacidad para escribir ideas propias y producir discursos escritos. En este sentido, se hizo necesario precisar las fases metodológicas y establecer los procedimientos de una ruta investigativa, atendiendo las particularidades que emergieron durante el acercamiento al fenómeno estudiado.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La metodología para la recolección de información se desarrolló desde el enfoque cualitativo, mediante las técnicas de observación participante, entrevista semi - estructurada y análisis documental, articuladas de manera coherente con los propósitos. En este sentido, la observación participante se orientó al cumplimiento del primer propósito: *Develar las concepciones, creencias y posturas de los actores sociales frente al proceso de construcción textual y las prácticas de escritura desarrolladas en la educación media*. Esta técnica permitió registrar las dinámicas, comportamientos, interacciones y prácticas que emergen en los grupos durante las actividades de escritura, favoreciendo la comprensión cercana de la realidad. Para su implementación se utilizó una guía de observación en la que se realizaron registros descriptivos.

La guía se estructuró a partir de varios ítems, incorporando además espacios destinados al registro narrativo, lo cual facilitó la sistematización de la experiencia y de los acontecimientos relevantes durante el proceso investigativo. Básicamente se observaron las actitudes frente a la escritura, la interacción durante las actividades de producción textual, el nivel de autonomía en el proceso escritural, las dificultades evidenciadas en la construcción del texto y las formas de acompañamiento pedagógico en el aula. Estos aspectos permitieron orientar la observación de manera focalizada, sin perder la riqueza descriptiva del contexto, favoreciendo así un análisis profundo y organizado de las dinámicas observadas en los grupos estudiados.

De igual manera la entrevista semi - estructurada se vinculó al segundo propósito: *Comprender la experiencia escritural, a partir de las distintas perspectivas y discursos de los sujetos inmersos en el proceso, junto con las mediaciones pedagógicas presentes en el contexto.* Esta técnica permitió acceder a las percepciones, experiencias, opiniones y significados contruidos por los participantes frente al fenómeno estudiado. El instrumento diseñado para su aplicación fue una guía de entrevista compuesta por preguntas abiertas previamente definidas, aplicada a los informantes seleccionados y complementada con grabaciones de video y audio; además de las transcripciones, lo que favoreció una aproximación flexible que facilitó la interpretación de los discursos y experiencias de los sujetos involucrados.

Por otra parte, el análisis documental se relacionó con el tercer propósito: *Integrar las categorías y relaciones emergentes en un entramado teórico ontoepistémico que fundamente la resignificación de la escritura en los espacios de formación de la educación media.* Esta técnica se enfocó en la revisión e interpretación de los materiales, tales como el Plan de Asignatura, guías de clase, talleres, planeaciones y actividades evaluativas. Para ello se utilizó una ficha de análisis documental que permitió la revisión de materiales escritos e institucionales relacionados con el objeto de estudio. Así como la organización, clasificación e interpretación de la información, para articularla con la construcción intelectual sustentada en un marco de fuentes referenciales que respaldan el estudio y aportan fundamentos conceptuales y metodológicos pertinentes al tema.

En un cierre parcial de esta parte, se precisó un acercamiento a la realidad investigada desde la posición del Paradigma Interpretativo, sustentado en Heidegger (1974), en el marco de lo postulado por la naturaleza de la investigación cualitativa, la cual cuenta con una larga trayectoria y en la que se retoman las ideas expuestas por Martínez (2006) y Rojas (2014), con la intención de centrar el discurso en un nivel que partió de la descripción del fenómeno; pero que trascendió hacia su explicación, mediante una secuencia estructurada que aportó mayor claridad y confianza al proceso investigativo. En coherencia con ello, se consolidó una comprensión más profunda del fenómeno, articulando los referentes teóricos con la interpretación de la realidad estudiada, lo cual fortaleció su validez conceptual y metodológica y permitió sustentar las decisiones asumidas durante el recorrido investigativo,

Aunque se ha establecido una correspondencia específica entre cada técnica de recolección y los propósitos de la investigación, es importante precisar que dicha organización no limita el alcance, ni el uso de la información obtenida. Los hallazgos derivados de las tres técnicas mencionadas fueron utilizados de manera complementaria para el desarrollo de los distintos propósitos, en la medida en que sus hallazgos se relacionan y se enriquecen mutuamente. De esta manera, los datos no se interpretaron aisladamente, sino que se articularon para lograr una comprensión profunda del fenómeno de estudio. Finalmente se llevó a cabo un proceso de triangulación en el cual se contrastaron los hallazgos provenientes de las técnicas, con el fin de robustecer la validez, coherencia y rigurosidad de los resultados obtenidos.

Sujetos de investigación, actores e informantes claves

Hasta este punto se establecieron las bases teóricas y metodológicas que orientaron el camino investigativo, en concordancia con el propósito planteado y con la necesidad de comprender el fenómeno de estudio desde una visión contextualizada. En este sentido, se confirió importancia al sujeto participante como actor central del proceso, pues sus experiencias, prácticas y percepciones se constituyen en una fuente esencial para la construcción de conocimiento. Por ello, la investigación se desarrolló en el colegio La Libertad, institución oficial del Distrito de Barranquilla, de calendario Académico A, que funciona bajo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y que actualmente cuenta con dos sedes y ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media. Además, dispone del Programa de Metodologías Flexibles, así como la Educación para Adultos en la jornada nocturna.

De todo este universo institucional, se trabajó únicamente con una muestra intencional conformada por ocho informantes clave, seleccionados de acuerdo con los propósitos y necesidades de la investigación. De este grupo, cuatro fueron estudiantes de Educación Media: dos pertenecientes al grado décimo (grupos A y B) y dos al grado de undécimo (grupos A y B), adolescentes cuyas edades oscilaron entre los catorce y diecisiete años. La selección de estos participantes respondió a las posibilidades reales de acompañamiento pedagógico, seguimiento constante y observación continua dentro del espacio escolar, dado que es precisamente en estos

cursos donde se dispone de un tiempo de veintidós horas de trabajo semanal, sin limitaciones dentro del quehacer diario, en pro del fortalecimiento de las competencias lectoras y escriturales que se comparten desde el área de Lenguaje.

Ciertamente, las probabilidades se incrementan, cuando se actúa como mediador de la práctica pedagógica y se posee autonomía de intervención, debido al vínculo existente con el grupo humano en la relación maestro - estudiante, lo que significó un trabajo secuencial y de actuación diaria en el espacio del aula. Ahora bien, los informantes clave pudieron ser observados desde una interacción espontánea, lo cual constituyó un elemento decisivo para que la recolección de datos resultara más fiable, al desarrollarse sin presiones externas y atendiendo a la naturalidad de lo que ocurre cotidianamente mientras se aprende. De esta manera, se garantizó una aproximación a las dinámicas reales de lo que acontece en el aula, lo que permitió documentar con mayor precisión aquello que emerge de la vida cotidiana escolar.

Los cuatro informantes restantes fueron docentes de otras áreas del conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales (Física), Ciencias Sociales (Economía) y Educación Artística; quienes comparten procesos formativos con los jóvenes de este nivel de escolaridad. Estos docentes permitieron ampliar la comprensión de la escritura desde perspectivas disciplinares diversas, más allá del área de Lenguaje. Así, cada campo del saber dio a conocer las exigencias comunicativas particulares que influyeron en el desarrollo de las competencias escriturales de los estudiantes. Asimismo, sus aportes permitieron contrastar enfoques pedagógicos y prácticas de aula, lo que amplió el análisis del fenómeno investigado y contribuyó a una visión más integral del proceso de enseñanza – aprendizaje de la escritura en el contexto escolar.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, con los estudiantes se aplicaron dos estrategias investigativas: la entrevista semi - estructurada y la observación participante. Las entrevistas permitieron conocer percepciones, dificultades, experiencias y avances relacionados con la producción escrita; mientras que la observación participante posibilitó analizar las dinámicas que emergieron cotidianamente en el aula en los procesos de lectura y escritura. En la cercanía del docente investigador y los estudiantes se facilitó la acción de observación.

Por su parte, con los docentes de las demás áreas se empleó la técnica del análisis documental. A través de esta estrategia se examinó el plan de asignatura, las actividades, los talleres y las orientaciones pedagógicas diseñadas desde cada asignatura, con el propósito de identificar cómo se asume la habilidad escritural en otras disciplinas, de qué manera se integra la escritura como práctica comunicativa y cómo estos campos del saber pudieron aportar al avance de la capacidad escrita, lo que permitió consolidar un discurso cada vez más confiable, en el que se debate el pensamiento propio con los criterios de otros. A partir de ello, se evitó que la interpretación estuviera sesgada y se analizaron las ideas de otros profesionales de la enseñanza, lo que favoreció la comprensión del fenómeno estudiado.

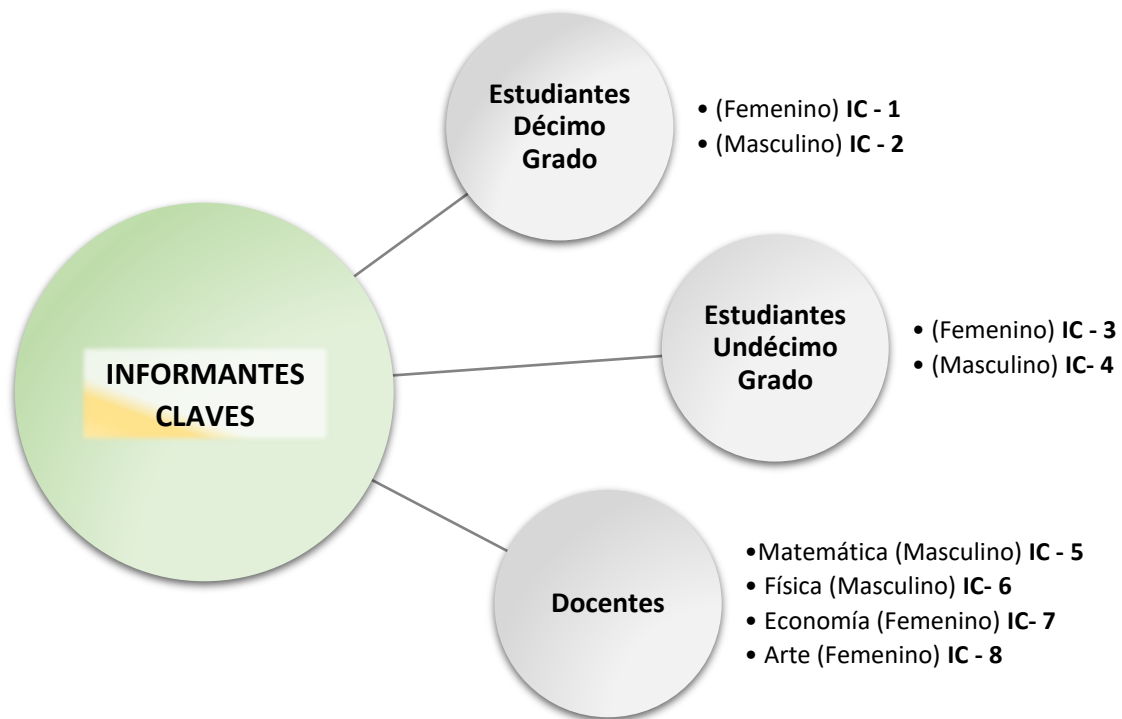
Este análisis posibilitó establecer si la escritura se consideraba una práctica transversal al currículo y si, desde la planificación y ejecución de actividades de otras asignaturas, se integraba de manera efectiva al quehacer cotidiano del aula. De manera simultánea durante todo el proceso investigativo se tuvo en cuenta la experiencia de los estudiantes en el acompañamiento escritural, lo que facilitó la incorporación de elementos para validar y contrastar los hallazgos obtenidos en el contexto escolar. En coherencia con lo anterior, la población total de ciento quince estudiantes de los grados décimo y undécimo fue considerada para el desarrollo del estudio. No obstante, en la aplicación de la técnica de observación participante, el énfasis se centró principalmente en el informante seleccionado dentro de cada grupo, sin perder de vista la dinámica general del curso.

Para concluir se precisa que el escenario de la investigación contó con la participación de ocho informantes clave, seleccionados bajo un criterio de equidad de género que permitió conformar un grupo equilibrado de cuatro mujeres y cuatro hombres. La población estuvo integrada por cuatro docentes y cuatro estudiantes de los grados de décimo y undécimo; quienes se constituyeron en los actores principales directamente involucrados en el proceso escritural objeto de estudio (ver Figura 2). Esta diversidad en la composición del grupo garantizó la obtención de perspectivas multifacéticas y complementarias, asegurando la representatividad de las voces del aula, proporcionando un corpus de datos contextualizado sobre las dinámicas reales en la institución.

Finalmente, es esencial destacar que el tratamiento de la información proporcionada por estos actores se rigió bajo los principios éticos de confidencialidad y respeto, asegurando el anonimato de los participantes a través del uso de códigos de identificación para resguardar su identidad. De este modo, la articulación entre la selección de informantes, las técnicas de recolección y el contexto institucional consolidó un escenario idóneo para avanzar hacia la interpretación de la realidad del proceso escritural y proponer rutas para la transformación. Asimismo, estas consideraciones éticas favorecieron el ambiente de confianza, propicio para que los participantes expresaran sus percepciones con libertad y sin temor a juicios o señalamientos, fortaleciendo la validez, transparencia y rigurosidad del proceso investigativo desarrollado en este contexto educativo.

Figura 2

Codificación de los informantes



Nota. Organización de los informantes de acuerdo con los criterios definidos en el diseño de la investigación.

Procedimiento y fases de la investigación

En la trayectoria prevista para avanzar en el trabajo investigativo, se precisaron etapas que marcaron un derrotero de principio a fin del proceso, para no perderse en la intención y por ende llegar a la meta propuesta. Estas tres fases en sí mismas se articularon entre sí, se complementaron y se delimitaron conforme a lo especificado en el cronograma: una fase de planeación y construcción conceptual y metodológica, una fase de ejecución o trabajo de campo y una fase analítica e informativa, en la cual se sistematizó la información recolectada durante el proceso hasta llegar a la presentación del informe final. Estos pasos determinaron los lineamientos del proceso y se constituyeron en puntos de información que permitieron mantener el compromiso con la investigación y conservaron el deseo de consolidar lo empezado.

En la fase inicial se realizó una reflexión profunda sobre los propósitos de la investigación y se estableció el marco teórico y conceptual; se tomaron decisiones sobre el diseño, el método, las técnicas y los instrumentos que permitían garantizar la validez y confiabilidad de los resultados. Posteriormente, se accedió al campo de estudio con la confianza de ejecutar la acción investigativa, a través de un proceso de recolección paulatina de información, transformación progresiva de los datos y verificación de las conclusiones. Finalmente, se llevó a cabo la presentación de los resultados, los principales hallazgos y las conclusiones, con una lectura analítica que posibilitó comprender de manera más clara el fenómeno estudiado.

De acuerdo con lo explicitado en el párrafo anterior, se retomaron las etapas y se aportaron explicaciones a las acciones proyectadas en cada una de ellas. A partir de la etapa conceptual, se definió el problema en el marco de la tarea diaria que se asume en la asignatura de Lenguaje, con los jóvenes que llegan a la educación media, en la que se reconoció una dificultad relacionada con el acto de escribir en el momento de la invención. En este contexto, se evidenció que con frecuencia los estudiantes muestran poco interés por la composición escrita que surge de la imaginación y la creatividad propia; por el contrario, presentan mayor motivación hacia la copia de lo consignado en el tablero, lo que aparece en el texto guía o en los textos diseñados por otros que circulan en espacios virtuales y plataformas digitales de uso cotidiano, práctica que revela limitada originalidad al escribir.

Una realidad que se complejiza aún más en la fase de la redacción, en la cual se denota un apego por la primera versión redactada y una resistencia a revisar el primer borrador, como si el texto inicial fuera definitivo; con lo cual se niega la oportunidad de enriquecerlo y se impide percibir la reescritura como parte constitutiva del proceso, al asumirla erróneamente como un retroceso. Esta situación puede verse agudizada cuando al revisar los escritos, existen hábitos mentales que priorizan los aspectos formales relacionados con la caligrafía y la ortografía, mientras se reduce el interés por el desarrollo de las ideas y opiniones propias que reposan en el texto escrito. De esta manera el acto de escribir se reduce a un ejercicio mecánico y no como un espacio auténtico para el descubrimiento, el despliegue del ser y la innovación intelectual.

Desde la lectura de los hechos del aula, se reveló la necesidad de rescatar la figura del escritor y resignificar el acto de escribir, al situar la reflexión en el interior del sujeto creativo que construye a través de la palabra, que opina y produce sus propias ideas. En este sentido, resultó necesario interpretar: ¿Por qué se llega a la Educación Media sin el deseo de escribir en el papel?, ¿Por qué se concibe la escritura principalmente en el uso de aplicaciones como WhatsApp o redes sociales? y ¿Por qué se apaga la motivación hacia la creación textual y se privilegia la transcripción? Esta reflexión favoreció el análisis de la complejidad del proceso escritural y el rastreo de antecedentes investigativos relacionados con el tema. Desde la lectura de los hechos del aula, se reveló la necesidad de situar la reflexión en el acto de escribir.

Definido el soporte conceptual y metodológico, se accedió a la aplicación de las técnicas de recolección de información señaladas para el análisis e interpretación de la realidad, con especial énfasis en el registro diario de lo observado, mientras los estudiantes escribían y desarrollaban las actividades propias de la asignatura en el salón de clase. Asimismo, se exploraron las experiencias durante el desarrollo del factor de producción textual a partir de las entrevistas semi estructuradas, argumentos y opiniones dados desde la interacción investigador – participante, así como las descripciones e hipótesis derivadas de las observaciones de clase, lo que permitió reconocer situaciones, dificultades y formas de participación presentes. De esta manera, se obtuvo información sobre las dificultades, comportamientos y formas de participación que acompañaban las prácticas de escritura.

De forma paulatina se recogió y analizó la información obtenida, para posteriormente presentar un documento interpretativo que busca resignificar las prácticas de escritura en estudiantes de educación media. Este se concibió como una construcción teórica o tejido intelectual con potencial para convertirse en un elemento para replantear lo realizado durante largo tiempo en relación con la enseñanza de la escritura. De igual forma, se proyectó como un producto que pudiera servir a pares académicos, en la acción permanente de modificar la tarea de enseñar a escribir, al generar conciencia de que en la práctica pedagógica no existen certezas absolutas y que ésta puede perfeccionarse desde la investigación.

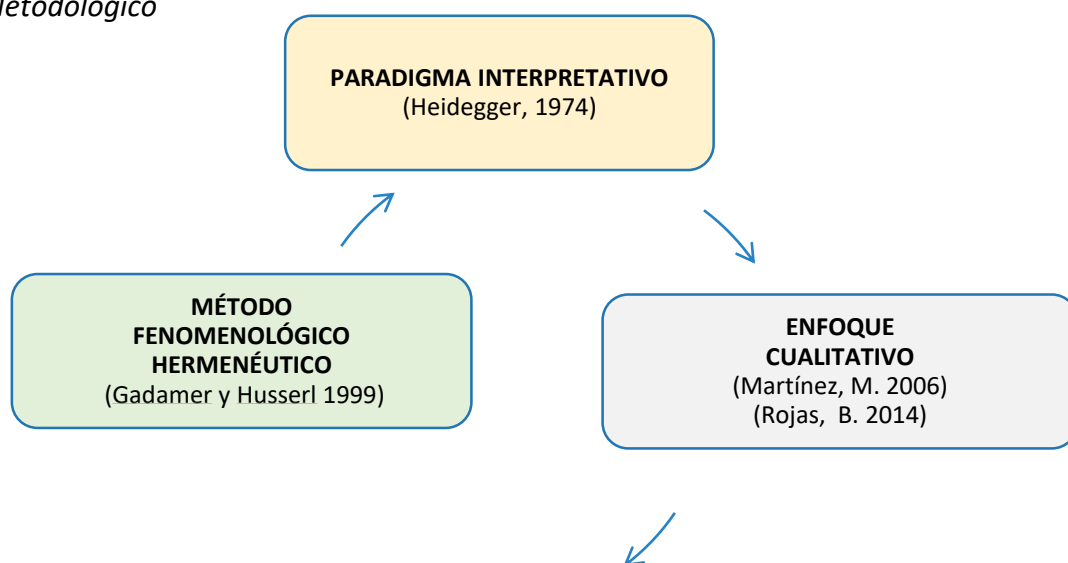
Para concluir esta parte de fundamentación metodológica, fue imprescindible aludir al método, el cual se articuló con lo expuesto y en coherencia con las investigaciones cualitativas. De allí que este trabajo estuviera relacionado directamente con el método Hermenéutico – Fenomenológico (Gadamer y Husserl), que interpretó la realidad a partir de las acciones ejecutadas para el desarrollo escritural, enmarcadas en un contexto real y en una secuencia didáctica estructurada en la planeación y consolidada en el acto de intercambio de conocimiento generado en el espacio del aula. Al considerar los testimonios de los actores en referencia a lo señalado por la fenomenología, donde se estudian los hechos tal como sucedieron, como lo puntualizó Husserl (1982), al hacer alusión a la posibilidad de explorar el fenómeno al acceder al individuo y a su mundo de experiencias en la perspectiva de la primera persona.

En esta parte del texto, es pertinente apuntar que, como lo indica su etimología, la hermenéutica está relacionada con la interpretación (Gadamer, 1999) mientras que la fenomenología se centra en el estudio de los fenómenos tal y como son (Husserl, 1982). Esto permite ratificar las raíces del paradigma y dotar de sentido a la acción investigativa, al ubicarse en el ámbito de la realidad que se describe y se explica en su esencia genuina. En coherencia con lo anterior, el método puntualiza la necesidad de realizar una descripción estricta y cuidadosa que refleje fielmente la realidad vivida, sin alterar los datos recogidos y procurando su mayor aproximación a lo objetivo; con el fin de lograr, a partir de la interpretación de lo consolidado, una comprensión más amplia y profunda del problema y hallar los vacíos planteados en la investigación.

Sin que esto significara la apropiación de un pensamiento rígido e inflexible, que impidiera el fluir de las ideas y encerrara los conceptos en la prisión de lo convergente. En este sentido, resultó necesario acogerse a lo mencionado por González (2006), al definir la producción teórica como “un proceso en desarrollo donde realidad y modelo teórico se confrontan permanentemente” y al agregar, dentro de sus planteamientos, que no es factible darle espacio a la idea de un conocimiento “invariable y universal” (p. 61). Esta postura representa un verdadero riesgo para los sujetos y para los contextos en los que se desenvuelven; en tanto limita la apertura del pensamiento. Por ello, lo ideal es que la expresión del conocimiento permanezca libre y la verdad se teja entre todos, aunque esto implique el conflicto y los desacuerdos.

De tal forma que, en la marcha investigativa, se aceptaron las innumerables formas para alcanzar la teoría, desde los recursos expresivos de cada persona. Sin perder de vista que el conocimiento es mutable y que lo declarado en su momento como verdadero, podía dejar de serlo después, y que muchas veces lo que servía en un contexto, en otro quizás no tenía las mismas repercusiones. No obstante, se transitó para alcanzar los propósitos con responsabilidad y en congruencia con la aplicación de los valores y principios éticos, que se tradujeron en cambios, primero, en el investigador y luego en los miembros del entorno educativo.

Figura 3
Sendero Metodológico



Nota. Sintetiza la articulación entre el paradigma, el método y el enfoque.

DIMENSIÓN ESCRITURAL IV

CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE LOS HALLAZGOS

En esta parte del camino investigativo, el acercamiento al espacio del aula permitió la obtención de registros significativos, mediante la observación participante, entendida como un ejercicio de inmersión progresiva en la dinámica real del escenario escolar. Este proceso no se limitó a la simple recolección de información; sino que implicó una lectura atenta de los gestos, interacciones y formas de producción escrita que emergieron en el desarrollo de las actividades propuestas. En este contexto, las prácticas de escritura se evidenciaron en su devenir cotidiano y posibilitaron reconocer no sólo las formas de producción textual de los estudiantes, sino también las tensiones, hábitos y decisiones pedagógicas que configuran dichos procesos.

En continuidad con los hallazgos preliminares derivados de la observación, se profundizó en la comprensión del fenómeno mediante las entrevistas realizadas a los informantes. Este intercambio discursivo permitió acceder a significados contruidos desde las experiencias y percepciones de los participantes, los cuales posteriormente interpretados a la luz del enfoque fenomenológico – hermenéutico, dieron lugar a un ejercicio analítico orientado a comprender las diversas formas de sentido presentes en sus relatos. Dicho proceso favoreció la articulación de las categorías emergentes, significados compartidos e interpretaciones derivadas del discurso. De este modo, la triangulación y la teorización no se asumieron como etapas finales, sino como movimientos interpretativos que dieron la posibilidad de profundizar en el objeto de estudio.

En este marco comprensivo, el análisis permitió consolidar una mirada interpretativa del fenómeno, sustentada en la articulación entre lo empírico, lo discursivo y lo teórico. La revisión

documental aportó un plano complementario, al examinar planes de asignatura, orientaciones pedagógicas y actividades de las distintas áreas del conocimiento. Este corpus teórico permitió contrastar las prácticas institucionalizadas con las experiencias en el aula y los relatos de los participantes, evidenciando convergencias y tensiones entre lo prescrito y lo vivido. Estos niveles de aproximación configuraron una comprensión integrada de la escritura en el contexto escolar. La lectura documental no sólo cumplió una función descriptiva sino interpretativa, al posibilitar la comprensión de las intencionalidades pedagógicas que subyacen a la organización escolar en este contexto particular.

El eje central del trabajo investigativo

En principio, el estudio se fundamentó en la comprensión de las vivencias de los estudiantes del grado de educación media desde una mirada fenomenológica, articulada con una interpretación hermenéutica de dichas experiencias en el entorno escolar, especialmente en relación con el acto de escribir. Este enfoque, inspirado en las ideas de Husserl, sostiene que la realidad no es una entidad fija, ni acabada y que el significado puede construirse a partir de las voces de los sujetos que participan en el proceso. Desde esta visión, se intentó hallar sentido al acto de escribir a partir de aquello que experimentaban, sentían y pensaban los estudiantes; reconociendo sus experiencias como una vía legítima para aproximarse al fenómeno escritural y comprender las significaciones atribuidas a las prácticas de escritura.

La fenomenología aportó una descripción de lo vivido, mientras la hermenéutica permitió comprender todas esas situaciones vividas otorgándole forma y significado dentro del entramado cultural y pedagógico en el que emergían. De esta manera, la subjetividad se constituyó en una fuente válida de conocimiento y la voz de cada uno de los informantes adquirió relevancia para resignificar las prácticas de escritura en educación media. Bajo esta óptica, la interpretación no se limitó a explicar lo expresado por los estudiantes, sino que permitió develar los sentidos subyacentes que configuraban su relación con la escritura dentro de la experiencia escolar, considerando las circunstancias, percepciones y significados contruidos a partir de sus propias vivencias y experiencias cotidianas en el aula.

En correspondencia con los planteamientos de Gadamer, la comprensión fue asumida como un proceso dialógico en el que el significado no se encontraba previamente establecido, sino que emergía de la interacción entre los discursos de los participantes, los referentes teóricos y la experiencia interpretativa. Así, cada testimonio fue entendido como un texto susceptible de múltiples lecturas, cuyo sentido se fue estructurando gradualmente a través del encuentro entre distintos horizontes de comprensión. Este enfoque, permitió reconocer que el conocimiento construido durante la investigación no surgía de una posición neutral, sino de una relación interpretativa que enriqueció la comprensión del fenómeno. A partir de ello, las voces recogidas adquirieron un lugar central para reconocer las particularidades de la realidad.

Además, la propuesta hermenéutica permitió comprender que toda interpretación se encuentra vinculada a un contexto histórico y cultural específico, desde el cual los sujetos elaboran significados acerca de sus experiencias. En consecuencia, las prácticas de escritura expresadas por los estudiantes fueron analizadas considerando las condiciones escolares, las trayectorias personales y las dinámicas socioculturales que incidían en ellas. Esta mirada favoreció una comprensión más profunda del fenómeno escritural, al reconocer que los sentidos atribuidos a la escritura se construyen de manera dinámica y se transforman mediante la interacción entre la experiencia, el lenguaje y los procesos de reflexión en el ámbito educativo.

Las raíces fenomenológicas y hermenéuticas como punto de partida para el análisis

La metodología se sustentó en la hermenéutica, desde la concepción de que existía una relación importante entre las experiencias particulares expresadas por los estudiantes y la comprensión global del fenómeno. En este proceso se reconoció que toda interpretación partía de una pre-comprensión o fase inicial que se configuraba por la experiencia del docente y el conocimiento acumulado a través de su experiencia en el campo de la escritura y que se transformaba a medida que los testimonios revelaban nuevas perspectivas. Mediante la aplicación de las entrevistas y un análisis de las respuestas aportadas, el proceso investigativo tomó en consideración las partes para llegar a la totalidad; alcanzando una comprensión más amplia de lo que los estudiantes, entienden, sienten y enfrentan al sentarse a escribir.

Desde la fenomenología y la hermenéutica se generó un conocimiento contextualizado a partir de una descripción de los avances y dificultades presentes en la acción de producir un texto, de los obstáculos subjetivos que los estudiantes enfrentaron durante este proceso y de la manera en que las prácticas pedagógicas incidieron en su disposición para escribir. Este acercamiento situado a la práctica cotidiana se constituyó en una experiencia significativa y en un recurso valioso para la construcción de saberes, la reflexión crítica y la ampliación de las posibilidades de expresión. Aunado a ello, durante esta fase del proceso investigativo se otorgó relevancia a la reflexión derivada de cada una de las expresiones manifestadas por los participantes, favoreciendo una apertura al análisis de las perspectivas que van más allá de lo descrito y a las posibilidades de interrelación con las categorías, lo que contribuyó al proceso de interpretación.

Inmersión y familiarización con la información

Se partió de una lectura de la información de los registros de observación, de las entrevistas y de los documentos institucionales facilitados por los docentes, con el fin de entrar en contacto con las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes en torno a la escritura. A través de sus relatos, los estudiantes expresaron con libertad sus ideas, emociones, contradicciones y dificultades sin sentirse juzgados. De cada fragmento se realizó un proceso de reducción para seleccionar las unidades temáticas, identificar patrones, tensiones y aspectos recurrentes relacionados con la producción escrita. Esta fase adoptó un enfoque fenomenológico, procurando suspender todo juicio previo (epojé) para describir cómo la escritura se manifestó en la conciencia de los participantes, sin imponer categorías teóricas.

Posteriormente, las unidades temáticas identificadas son sometidas a un ejercicio interpretativo guiado a comprender los significados que los estudiantes atribuyeron a sus experiencias de escritura dentro del contexto escolar. Este proceso no se limitó a describir lo expresado, sino que procuró develar las relaciones existentes entre las vivencias narradas, las dinámicas pedagógicas y las condiciones institucionales que incidieron en ellas. De esta manera, la interpretación permitió transcender la descripción inicial y reconocer aquellos aspectos que permanecían implícitos en los relatos, vinculándolos con las circunstancias del entorno.

Extracción de unidades de significado

En esta etapa se identificaron los segmentos textuales que contenían significados clave sobre la experiencia de escribir en el contexto escolar. Para ello, se revisaron de manera detallada los registros de observación, las transcripciones y los documentos. A partir de estas fuentes se seleccionaron frases, expresiones, acciones observadas y fragmentos textuales que reflejaban la esencia de las vivencias relacionadas con la producción escrita. Este procedimiento sistemático y selectivo, permitió aislar elementos significativos y transformar el lenguaje de los participantes en unidades de análisis manejables, facilitando la comprensión de lo mencionado por cada informante. La finalidad de este proceso fue extraer los temas que definían la estructura esencial de la experiencia de escritura y acceder a los significados presentes en la conciencia de los participantes para avanzar hacia la interpretación del fenómeno.

Integración de categorías temáticas

Una vez identificadas y agrupadas las unidades de significado, se procedió a sintetizarlas e interpretarlas para conformar temas y subtemas fundamentales. Los hallazgos fueron puestos en diálogo con la teoría existente y con la comprensión construida, lo que permitió interrogar críticamente los datos y revelar las dimensiones ocultas de la práctica escolar. Posteriormente, se elaboraron descripciones detalladas de cada tema, estableciendo relaciones con el entorno escolar, las prácticas pedagógicas y las condiciones educativas en las que se desarrollaron las experiencias de escritura. Este ejercicio favoreció la organización de los resultados y la identificación de aspectos relacionados con la manera en que los estudiantes asumían la producción escrita.

La aplicación del círculo hermenéutico, mediante la integración del horizonte de significado de los participantes, permitió estructurar la experiencia estudiada y profundizar en la interpretación del fenómeno. Este movimiento oscilatorio entre las partes del discurso y la totalidad del contexto configuró una comprensión integrada de la escritura, sustentada en los significados construidos por los participantes y en las condiciones pedagógicas e institucionales que incidían en dicha experiencia en el espacio escolar.

Técnica 1: Observación participante

Al aplicar esta técnica se examinaron las dinámicas escolares que configuran el desarrollo de la composición escrita, concentrándose en descifrar las nociones subyacentes, convicciones y perspectivas teóricas que los docentes y estudiantes sostienen respecto a dicha competencia. Al sumergirse en la cotidianidad escolar, la indagación buscó descodificar cómo los marcos interpretativos de los participantes guían y dan sentido a la mediación pedagógica de la escritura, permitiendo comprender la relación directa entre el pensamiento del educador y la ejecución práctica de la expresión discursiva, lo cual resultó fundamental para transformar el ejercicio de la palabra en un acto consciente y vinculado con las necesidades reales de los estudiantes dentro del contexto.

Esta inmersión conceptual cobró forma y se materializó a través de las cuatro sesiones de observación participante desarrolladas en los grupos de décimo y undécimo grado permitieron aproximarse a la comprensión de cómo ocurre el proceso de enseñanza–aprendizaje de la producción textual dentro del aula, en correspondencia con la pregunta de investigación planteada. A través de estas observaciones fue posible identificar dinámicas, comportamientos, actitudes y formas de interacción que emergen cuando los estudiantes enfrentan actividades relacionadas con la escritura, evidenciando prácticas académicas y también creencias, concepciones y posturas construidas frente al acto de escribir.

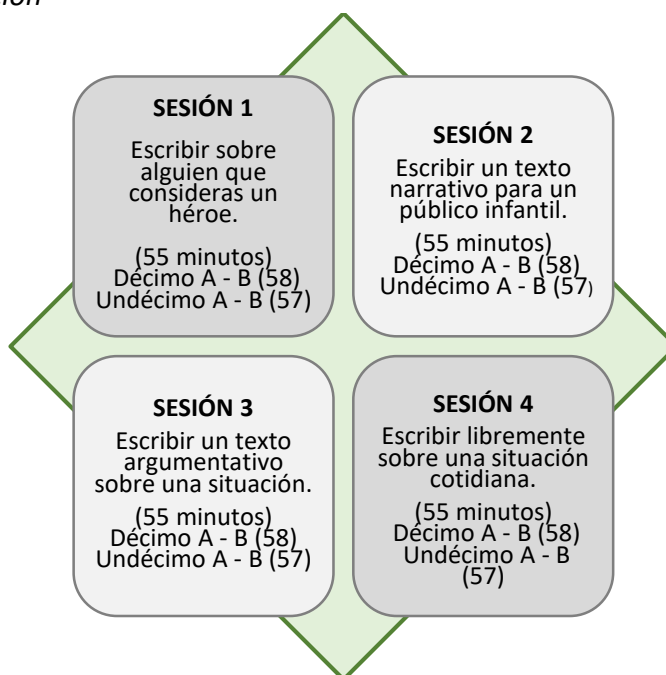
Las sesiones de observación develaron las concepciones existentes en los actores sociales frente al proceso de construcción textual, en plena concordancia con los propósitos específicos de la investigación. De manera reiterada, se observó que los estudiantes asumen la escritura desde una visión instrumental, centrada en el cumplimiento de requisitos escolares. Esta postura se tradujo en una búsqueda de aprobación y en la necesidad implícita de ratificar si el avance era el correcto, certificar la estructura exacta de cada párrafo o determinar la extensión métrica obligatoria del escrito. Dichas conductas dejaron entrever la inseguridad y dependencia frente al ejercicio escritural, exponiendo que aún predomina una percepción de cumplimiento de pautas mecánicas y se requiere seguir en la búsqueda de prácticas escriturales autónomas.

Las observaciones reflejaron posturas divergentes frente a la actividad escritural. Mientras algunos estudiantes iniciaban la tarea con rapidez y concentración, otros permanecían largos periodos de tiempo con la atención dirigida hacia otras cosas en la necesidad de un apoyo constante para comenzar. Estas conductas demostraron que la escritura está atravesada por dimensiones emocionales y corporales que influyen en el desempeño, manifestándose en actitudes de ansiedad, bloqueo o desinterés. Asimismo, se identificó una escasa planeación y auto revisión textual, dado que la mayoría redacta directamente sobre el soporte definitivo, bajo la falsa premisa de que el texto se produce de inmediato y sin errores desde el primer intento.

Esto evidencia que la enseñanza de la escritura continúa anclada a prácticas tradicionales centradas en la respuesta rápida y el cumplimiento de instrucciones, limitando su reconocimiento como un ejercicio reflexivo, creativo y progresivo. De esta manera, las cuatro sesiones de observación participante aportaron elementos significativos para comprender las dinámicas reales en el aula, interpretar cómo los estudiantes viven la producción y ofrecer bases para resignificar las prácticas pedagógicas.

Figura 4

Ciclo de sesiones de observación



Nota. Articulación de las sesiones de observación implementadas para comprender el fenómeno.

Sesión 1: Escribir sobre alguien que consideras un héroe

Figura 5

Observación realizada en Undécimo Grado



Nota. Registro fotográfico capturado durante la sesión de observación participante en el aula.

Tabla 1

Actitudes frente a la escritura

INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Interés	X		Algunos logran iniciar rápidamente y mantener silencio desde el comienzo.
Rechazo	X		Algunos desvían la atención hacia el celular o miran a los demás.
Inseguridad	X		Preguntan constantemente si lo que escriben está bien o mal. Otros confirman ¿Esto es un párrafo?”.
Participación	X		Solicitan explicaciones al docente y apoyo de compañeros.

Nota: Sistematización de rasgos conductuales observados durante la producción textual.

Tabla 2

Prácticas de escritura

INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Planifica	X		Tres estudiantes utilizaron una hoja aparte como borrador.
Escritura espontánea	X		Algunos comenzaron a escribir inmediatamente después de la orientación.
Uso de borrador	X		Se evidencia en estudiantes que escriben primero en otra hoja.
Revisión	X		Consultan reiteradamente si el texto está correcto o cumple con la estructura solicitada.

Nota: Registro derivado del seguimiento directo a las prácticas de escritura escolar.

Tabla 3*Discursos textuales*

FRASES MENCIONADAS DURANTE LA OBSERVACIÓN
“¿Qué tengo que hacer?”
“Explique nuevamente.”
“¿Está bien o está mal?”
“¿Este puede ser un párrafo?”
“Voy bien.”
¿Puedo escribir sobre cualquier persona”
“Ahora sí sé lo que tengo que hacer.”
“¿Los párrafos pueden ser de cualquier número de líneas?”
“Ya yo escribí, ¿qué más tengo que escribir?”
¿Puede explicar otra vez?
¿Así está bien escrito?
“No encuentro las palabras”
¿Cuánto debo escribir?
No sé cómo comenzar.

Nota: Corpus textual extraído de las prácticas de producción escrita de los estudiantes.

Registro anecdótico.

Durante la fase inicial de la actividad, la desconexión de algunos estudiantes se manifestó en conductas de evasión digital, con el uso del celular, mostrando dificultad para engancharse al ejercicio escritural y postergar el esfuerzo que exige la redacción. Esta falta de atención se tradujo en una dependencia de instrucciones repetitivas, sobre aspectos formales como la estructura del párrafo, la extensión requerida y los mecanismos para introducir ideas. Más allá de las dudas técnicas, la reiteración de preguntas, sumado a la necesidad de validación externa se evidenció una marcada inseguridad a cometer errores, lo cual frena el proceso de la construcción textual.

Esto se hizo más evidente a través del lenguaje corporal de los estudiantes, quienes exhibieron signos explícitos de agotamiento, tensión y frustración. Posturas como reclinarse en la silla, sostener la cabeza con las manos o fijar la mirada durante largos minutos sobre la hoja en blanco funcionaron como indicadores físicos de un bloqueo en el proceso y la necesidad de andamiaje por parte del docente. Ante este panorama, se hizo indispensable una mediación oportuna para lograr transformar la actitud pasiva en una que permitiera la generación de ideas.

Después de diez minutos, aún algunos estudiantes no habían iniciado la primera línea del escrito, mostrando dificultades para organizar y expresar sus pensamientos. Esta prolongación en el tiempo de bloqueo, reflejaron la complejidad cognitiva y emocional que implica enfrentarse a la acción de escribir. En contraste, otro sector del grupo logró concentrarse y mantener silencio, demostrando una mayor auto regulación y disposición para avanzar de manera independiente en la construcción del texto. En estos casos se observó el uso espontáneo de borradores, listas de ideas y palabras clave como estrategia previa a la escritura definitiva. Asimismo, varios estudiantes eligieron escribir sobre familiares cercanos, especialmente madres y abuelos, resaltando valores como el esfuerzo, la valentía y el apoyo incondicional, lo que permitió vincular la actividad con experiencias personales y emociones significativas.

Reflexión ontoepistémica.

Dimensión ontológica.

La escritura es asumida por algunos estudiantes de Educación Media como una experiencia marcada por la duda, la dependencia del acompañamiento del docente o un persistente temor al error. Este último se manifiesta en la necesidad de confirmar si sus producciones son “correctas”, una categoría que los estudiantes suelen asocial con la infalibilidad ortográfica y gramáticas, invisibilizando la riqueza de las ideas propias. Sin embargo, cabe anotar que el ejercicio en que los jóvenes dio vida a sus propias voces y evocaron situaciones conectadas vinculación afectiva operó como un motor motivacional.

En contraste, otros estudiantes asumieron la tarea con mayor autonomía y disposición, logrando conectar rápidamente con sus experiencias personales y emociones con el proceso escritural. La elección de figuras cercanas como la madre, el abuelo o familiares permitió reconocer que la escritura también se configura como un espacio de expresión de vivencias significativas, afectos y construcciones subjetivas sobre aquello que consideran valioso o admirable en sus vidas. Esta vinculación afectiva funcionó como un motor motivacional que disipó las barreras del bloqueo inicial, transformando el acto de escribir en un canal de auto reconocimiento y comunicación auténtica.

Dimensión epistémica.

La construcción del texto evidencia que los jóvenes poseen nociones fragmentadas sobre la escritura, especialmente en relación con la organización del párrafo la coherencia de las ideas y la producción independiente de textos. Durante la actividad, vario recurren al docente para validar y buscan el apoyo de compañeros; reflejando una concepción de la escritura centrada más en el cumplimiento de reglas que en la expresión de ideas propias. Las preguntas reiteradas sobre cómo iniciar, número de líneas, reglas ortográficas muestran que la escritura está aún muy asociada a estructuras formales, poco interiorizadas. Algunos logran relacionar el ejercicio con lo personal y con figuras representativas en su entorno y construyen el texto desde la evocación de recuerdos, emociones y valoraciones propias.

Concepciones, creencias y posturas.

Las observaciones realizadas en los dos grupos de décimo y undécimo con ciento quince estudiantes develaron concepciones de la escritura entendida como una actividad escolar asociada al cumplimiento de instrucciones formales. En varios momentos, los estudiantes centraron su atención en aspectos como la cantidad de líneas, la estructura del párrafo, el uso de signos de puntuación o la organización básica del texto, dejando en un segundo plano la construcción autónoma de ideas y la expresión personal. Esta situación evidencia que, para muchos de ellos, escribir significa responder a una exigencia académica más que asumirla como un proceso reflexivo y creativo de producción de pensamiento.

Asimismo, la primera sesión, la cual se implementó en los cuatro cursos, permitió reconocer creencias vinculadas con la necesidad permanente de validación externa durante el proceso escritural. Expresiones frecuentes como “¿voy bien?”, “¿está correcto?” o “¿esto puede ser un párrafo?” reflejan inseguridad frente a las propias capacidades y la percepción de que la escritura correcta depende de la aprobación del docente o de los compañeros. Del mismo modo, se evidenció la creencia de que escribir debe realizarse de manera rápida y definitiva, ya que la mayoría de los estudiantes redactaba directamente sobre la hoja final sin recurrir a borradores ni procesos previos de planificación, lo que dificulta el desarrollo de una autonomía real.

En cuanto a las posturas develadas, las observaciones mostraron comportamientos diversos frente al acto de escribir. Algunos estudiantes asumieron una actitud de disposición y concentración, iniciando rápidamente la actividad y manteniendo silencio durante el ejercicio; sin embargo, otros manifestaron desinterés, bloqueo o dispersión, permaneciendo largos periodos con la hoja en blanco, desviando la atención hacia el entorno o adoptando posturas corporales asociadas al cansancio y al sueño. Estas actitudes evidencian que la experiencia escritural no solo involucra habilidades cognitivas, sino también factores emocionales, motivacionales y sociales que inciden directamente en la manera como los estudiantes enfrentan el proceso de construcción textual.

Estas situaciones permiten reflexionar sobre la manera en que se ha venido configurando el proceso escritural en muchos estudiantes, que ven a la escritura directamente asociada al cumplimiento y a la corrección formal más que en la exploración de ideas, emociones y experiencias personales. Aunque lo propuesto era cercano a sus vivencias y afectos, varios estudiantes mostraron temor frente a la equivocación. Esta ansiedad paraliza su originalidad y reduce el acto comunicativo a la sumisión, generando además una dependencia a las orientaciones externas lo que evidencia que las prácticas de escritura desarrolladas a lo largo de la escolaridad, han privilegiado, en gran medida, la respuesta correcta ante que la construcción autónoma del pensamiento crítico y creativo. En consecuencia, se hace visible la necesidad de generar espacios donde escribir implique tomar decisiones y asumir riesgos.

Por otro lado, las diferencias observadas entre los que lograron iniciar con facilidad y quienes tomaron más tiempo para empezar a escribir, muestra que los avances obtenidos en la experiencia escritural son distintos y que existen disparidades significativas aún entre jóvenes que tienen las mismas edades y están en el mismo grado. Así se reconoce que en la Educación media existen diversas formas de asumir el proceso escritural. Mientras que algunos la ven como una habilidad técnica y otros como una actividad compleja que involucra seguridad, motivación, capacidad de expresión y posibilidades para reconocerse a sí mismos en lo que escriben. Esto plantea la necesidad de generar espacios pedagógicos donde la escritura sea comprendida como un proceso gradual de construcción de sentido, diálogo y reflexión personal.

Conclusiones de la sesión 1.

La primera sesión de observación permitió reconocer que, en muchos estudiantes, el acto de escribir está acompañado por sentimientos de duda y necesidad de apoyo del mediador. Las preguntas reiterativas sobre la estructura del texto, la pertinencia de las ideas y la manera correcta de redactar evidencian dificultades en la apropiación autónoma del proceso escritural, así como una necesidad de aprobación por parte del docente y de los compañeros. Esto deja ver que la escritura continúa siendo asumida como una tarea escolar vinculada a evitar errores y responder correctamente a determinados parámetros académicos para obtener una nota. Así la autonomía del estudiante queda relegada frente a la búsqueda constante de aprobación.

Las jornadas de observación visibilizaron marcadas asimetrías en el comportamiento de los jóvenes frente al desafío de componer un texto. Mientras un sector evidenció un enganche inmediato, otro grupo experimentó episodios de dispersión recurrentes, canalizados a través de dispositivos móviles, dinámicas lúdicas o estímulos del entorno que dilataron el arranque. Estos contrastes sugieren que el agenciamiento escritural trasciende el dominio técnico – cognitivo, hallándose condicionado por la estabilidad socio afectiva y la estimulación del entorno. Bajo esta perspectiva, se constató la preminencia de una ejecución pragmática y apresurada sobre el soporte final, relegando las fases de pre escritura y autorregulación en favor de un cumplimiento formal que clausura el potencial reflexivo de la palabra y limita su propia transformación.

En este escenario, también cobró relevancia la manera en que los estudiantes asumían la responsabilidad sobre sus propias producciones. La escasa disposición para revisar lo escrito, reformular planteamientos o ampliar una idea mostró que la composición suele entenderse como una actividad que concluye al alcanzar el requisito solicitado. Frente a ello surge la necesidad de favorecer prácticas en las que el estudiante pueda detenerse, volver sobre sus palabras y reconocer en ellas una posibilidad para expresar lo que piensa, cuestionar sus propias ideas y construir nuevas formas de decir. En ese tránsito, la intervención docente adquiere valor cuando orienta el recorrido sin sustituir las decisiones del estudiante, favoreciendo gradualmente mayor autonomía frente a lo que comunica por escrito.

Sesión 2: Escribir un texto narrativo para un público infantil

Figura 6

Observación realizada en Décimo Grado



Nota. Evidencia visual de los cuentos diseñados por los estudiantes durante el tiempo de observación.

Tabla 4

Actitudes frente a la escritura

INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Interés	X		Algunos estudiantes mantienen concentración y silencio durante el proceso escritural.
Rechazo	X		Algunos desvían la atención hacia diálogos, comentarios o situaciones externas.
Inseguridad	X		Preguntan cuántos párrafos o líneas deben escribir.
Participación	X		Se generan charlas entre pares para resolver dudas ortográficas y comentar lo escrito.

Nota: Matriz de reacciones y posturas de los estudiantes ante el acto escritural.

Tabla 5

Prácticas de escritura

INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Planifica	X		Algunos parecen organizar sus ideas mediante preguntas antes de escribir.
Escritura espontánea	X		Existe tendencia a escribir de inmediato convencidos de que el texto corresponde a lo solicitado.
Uso de borrador	X		Algunos estudiantes escriben primero en una hoja aparte y luego transcriben.
Revisión	X		Algunos transcriben nuevamente el texto completo mejorando caligrafía y aspectos formales; otros finalizan rápidamente sin revisar.

Nota: Sistematización de las dinámicas y proceso de producción textual observados en el aula.

Tabla 6*Discursos textuales*

FRASES MENCIONADAS DURANTE LA OBSERVACIÓN
"Profe, ¿esto es lo que usted está pidiendo?"
"Míreme aquí a ver si voy bien."
"¿Le parece que voy bien o cambio la idea?"
"¿Esto es lo que toca hacer?"
"¿Es así como usted lo quiere?"
¿Cuántos renglones tengo que escribir?"
¡Ya terminé!
Tengo la idea en la cabeza, pero no sé cómo escribirla
No sé qué más poner,
¡Yo lo voy a dejar así!

Nota: Muestra discursiva recopilada en los talleres de escritura de la investigación.

Registro anecdótico.

Al iniciar la actividad, las explicaciones claras favorecieron un ambiente propicio para el desarrollo de la escritura. Algunos estudiantes organizaron sus ideas a partir de preguntas que intentaban resolver en el texto. Sin embargo, varios desviaban fácilmente su atención hacia conversaciones o situaciones externas al trabajo escritural. Se observó una tendencia a comenzar el texto de manera inmediata sin procesos previos de revisión o planeación detallada. Algunos estudiantes afirmaban haber terminado rápidamente, sin verificar lo producido, lo que evidenció la necesidad de fortalecer el hábito de la relectura y la autocorrección constante. Esta práctica apresurada reducía las posibilidades de precisar las ideas y mejorar la construcción del texto.

Durante el proceso se evidenciaron diálogos entre pares relacionados con dudas ortográficas y comentarios sobre la escritura, mientras otros mantuvieron silencio y altos niveles de concentración. Algunos interrumpían constantemente el trabajo mediante comentarios, pausas o ruidos como forma de entretenimiento. En pocos casos se utilizó borrador: algunos estudiantes escribieron primero un párrafo en una hoja aparte y luego lo transcribieron mejorando la caligrafía y la presentación final. Otros redactaron el texto completo antes de realizar una segunda versión más organizada, demostrando así diferentes niveles de madurez y aproximación al ejercicio de la composición textual.

Reflexión ontoepistémica.

Dimensión ontológica.

La heterogeneidad en el aula frente al hecho escritural revela un choque profundo entre la pausa reflexiva que exige la composición texto gráficas y las dinámicas de inmediatez a las que están habituados los jóvenes. La dispersión, la búsqueda de interacción constante y las interrupciones no deben leerse como meras conductas disruptivas, sino como el síntoma de una subjetividad moldeada por la fragmentación digital; ante la ansiedad o el vacío cognitivo que genera el proceso de crear un texto desde la propia imaginación. El estudiante se refugia en el entorno externo para evadir el esfuerzo de la introspección. Asimismo, para aquellos que logran altos niveles de concentración al acto de escribir se convierte en un refugio de enunciación, evidenciando que la coexistencia de ritmos en el aula responde a distintas formas de habitar y procesar el pensamiento, donde lo social y lo individual se entrelazan de manera compleja.

Dimensión epistémica.

Las prácticas observadas en el aula ponen de manifiesto una clara tensión entre dos concepciones de la producción escrita que coexisten en el mismo espacio educativo. Por un lado, algunos estudiantes asumen la escritura como un proceso de elaboración, andamiaje y revisión sistemática demostrando una comprensión de la palabra escrita como una herramienta heurística, es decir, como un vehículo para el descubrimiento, la organización del pensamiento y la configuración de la propia subjetividad. Para este grupo, el uso de borradores y la reescritura no representan un castigo o un doble esfuerzo, sino la validación de un circuito reflexivo donde las ideas se pulen, se cuestionan y se transforman de manera paulatina, logrando así una relación más íntima y madura con el acto creador.

Por el contrario, un sector significativo de los estudiantes percibe la escritura desde una lógica de la inmediatez, asumiéndola como una actividad meramente instrumental y transaccional cuyo único fin es el cumplimiento rápido de la tarea escolar. Esta perspectiva reduce el acto de escribir a un vaciado mecánico la información, desprovisto de planificación

previa y desentendido de cualquier ejercicio de relectura crítica. Al priorizar la entrega veloz y la finalización de producto por sobre la densidad del contenido, se evidencia una resistencia al esfuerzo cognitivo y reflexivo que demanda la composición textual.

Concepciones, creencias y posturas.

Las observaciones desarrolladas en la sesión 2 permitieron develar concepciones relacionadas con la escritura entendida como una actividad académica que requiere responder a instrucciones específicas y cumplir determinadas exigencias formales. Los estudiantes manifestaron preocupación constante por la cantidad de párrafos, el número de líneas y la estructura que debía tener el texto, evidenciando una visión de la escritura centrada más en el cumplimiento de parámetros escolares que en la construcción de ideas propias. Asimismo, algunos estudiantes parecían asumir que escribir consistía en responder de manera inmediata a una tarea, iniciando rápidamente el texto sin procesos previos de planeación o reflexión.

En cuanto a las creencias, se identificó la percepción de que el proceso escritural puede resolverse de forma rápida y definitiva, ya que algunos estudiantes afirmaban haber terminado en pocos minutos sin realizar revisiones sobre lo producido. También se evidenció la creencia de que la escritura mejora principalmente desde aspectos externos como la caligrafía y la presentación, observándose casos en los que los estudiantes transcribían nuevamente el texto buscando una mejor apariencia formal. Del mismo modo, varios recurrían al apoyo de compañeros para resolver dudas ortográficas, reflejando la creencia de que la validación y el acompañamiento externo son necesarios para avanzar con seguridad en la producción textual.

Respecto a las posturas develadas, la sesión mostró actitudes diversas frente al acto de escribir. Algunos estudiantes mantuvieron concentración, silencio y disposición durante el desarrollo de la actividad, mientras otros interrumpían el trabajo mediante comentarios, ruidos o conversaciones ajenas al ejercicio escritural. También se observaron estudiantes que desviaban la atención hacia otros estímulos del entorno, dificultando la continuidad del proceso de escritura. Estas posturas evidencian que la relación con la escritura se encuentra influenciada por factores motivacionales y sociales que condicionan la permanencia y el interés.

Conclusiones de la sesión 2.

La segunda sesión de observación permitió concluir que el proceso escritural en los estudiantes continúa influenciado por la necesidad de cumplir requerimientos formales relacionados con la extensión, la estructura y la presentación del texto. La preocupación por el número de párrafos o líneas evidenció que varios estudiantes priorizan los aspectos externos de la escritura antes que la construcción reflexiva de ideas y argumentos propios, subordinando la riqueza del contenido, al simple cumplimiento de una métrica impuesta.

Asimismo, se identificó que muchos estudiantes asumen la escritura como una actividad inmediata y de rápida ejecución, iniciando el texto sin procesos previos de planificación y dando por terminada la tarea en poco tiempo, sin realizar revisiones profundas del contenido producido. Aunque algunos estudiantes desarrollaron estrategias como el uso de borradores o la transcripción del texto para mejorar la caligrafía y la organización formal, estas prácticas fueron poco frecuentes dentro del grupo observado, lo que reafirma el predominio de una relación superficial y puramente utilitaria con la composición textual.

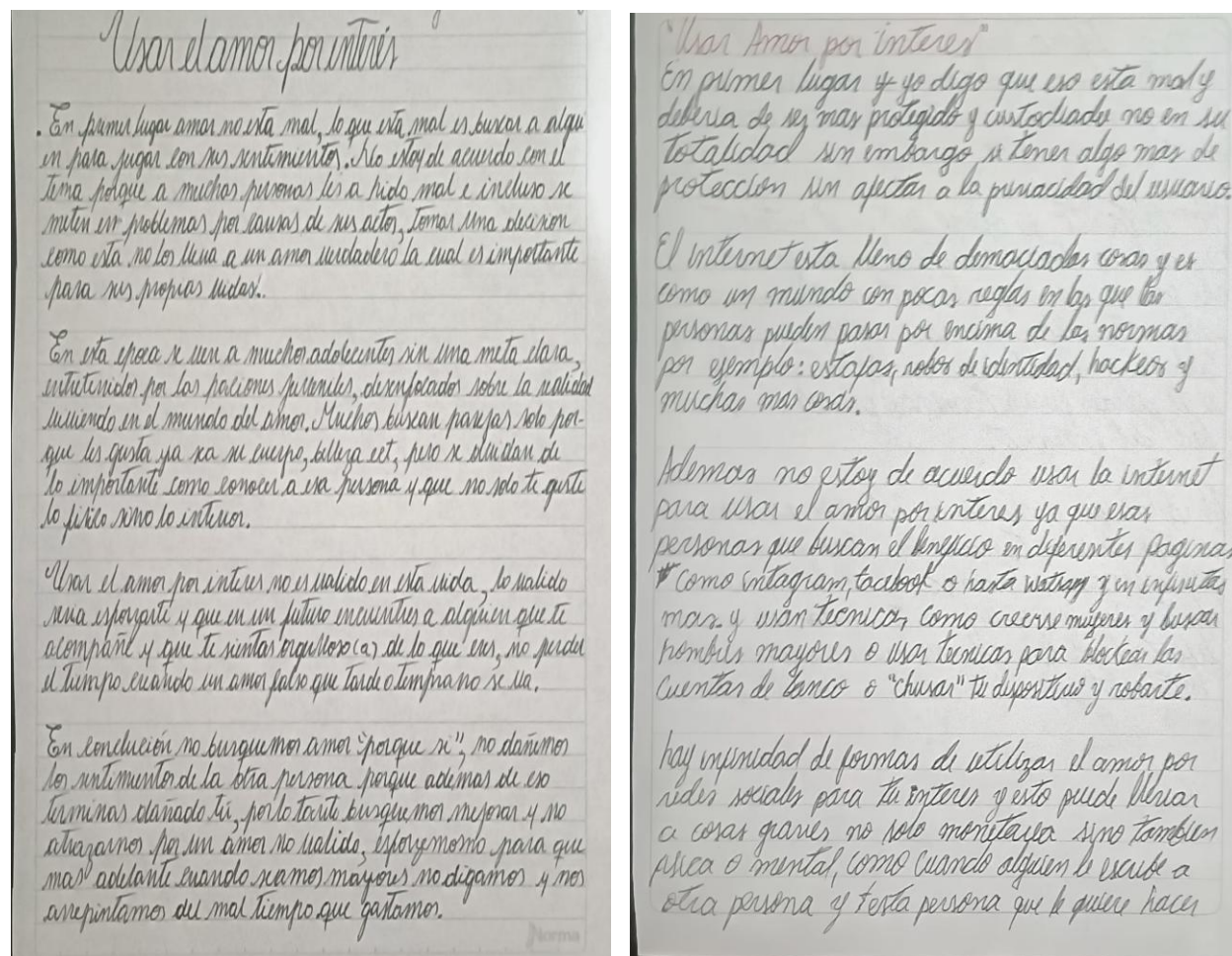
En este contexto, también se hizo visible una limitada disposición para asumir la escritura como un espacio de toma de decisiones. La atención se concentró en resolver aspectos puntuales de la tarea, mientras quedaban en segundo plano la selección de ideas, la construcción de argumentos y la revisión de lo escrito. Esta situación permite advertir que la orientación recibida no siempre se traduce en autonomía, pues algunos estudiantes esperan indicaciones concretas antes de avanzar, corregir o modificar sus producciones.

Finalmente, la sesión permitió reconocer que la escritura se desarrolla dentro de una dinámica social en la que el apoyo entre compañeros ocupa un papel importante. Las consultas relacionadas con ortografía, estructura y contenido evidenciaron que varios estudiantes requieren acompañamiento para sentirse seguros. Sin embargo, se observó que las distracciones constantes, los comentarios ajenos a la actividad y la facilidad para desviar la atención afectan la concentración y limitan el compromiso con la producción textual creando un entorno donde la interacción social oscila constantemente entre la colaboración pedagógica y la evasión.

Sesión 3: Escribir un texto argumentativo a partir de una situación

Figura 7

Productos escriturales obtenidos en la observación realizada en undécimo grado



Nota. Captura de campo correspondiente a las dinámicas de aula documentadas por la investigadora.

Tabla 7

Actitudes frente a la escritura

INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Interés	X		Algunos estudiantes iniciaron inmediatamente el proceso de escritura y mantuvieron silencio durante la actividad.
Rechazo	X		Algunos permanecieron varios minutos con la hoja en blanco o desviaron su atención hacia otros elementos del entorno.
Inseguridad	X		Existe preocupación por la extensión del texto, el número de líneas y la posibilidad de no terminar a tiempo.
Participación	X		Realizaron preguntas para precisar instrucciones antes de comenzar la actividad.

Nota: Caracterización actitudinal registrada en los diarios de campo de la investigadora.

Tabla 8*Prácticas de escritura*

INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Planifica	X		Algunos estudiantes buscaron ideas observando el entorno o moviendo objetos cercanos antes de escribir.
Escritura espontánea	X		Todos escribieron directamente sobre la hoja una vez dadas las instrucciones.
Uso de borrador	X		Ningún estudiante utilizó borrador; escribieron directamente sobre la hoja definitiva.
Revisión	X		Algunos mostraron interés por confirmar si el texto respondía adecuadamente a las preguntas planteadas en el taller.

Nota: Tomada de la guía de observación participante elaborada por la investigadora.

Tabla 9*Discursos textuales*

FRASES MENCIONADAS DURANTE LA OBSERVACIÓN
“¿Cuántas líneas debe tener cada párrafo?”
“¿Hay que responder las preguntas en el texto?”
“¿Este ejercicio tiene calificación?”
“¿Y si no alcanzo a terminar?”
“Cuánto toca escribir?”
¿Esto tiene nota?
¿Me puede revisar esta parte para ver si voy bien?
“Se puede escribir en parejas?”
¿Puedo escribir sobre un tema diferente?

Nota: Frases derivadas de los textos auténticos de los participantes en la clase.

Registro anecdótico.

Al iniciar la actividad, se observó una marcada disparidad en los ritmos de abordaje textual: algunos estudiantes comenzaron a escribir inmediatamente, mientras otros permanecieron observando la hoja en silencio o mirando hacia los lados antes de iniciar. Después de recibir las instrucciones, el aula se inundó de preguntas aclaratorias, que evidenciaron que la principal preocupación de los jóvenes no radicaba en la estructuración conceptual de su postura, sino en los límites físicos y logísticos de la tarea. Una vez despajadas estas dudas formales, todos procedieron a escribir directamente sobre la hoja definitiva, asumiendo la extensión cuantitativa como la principal meta a cumplir para satisfacer la demanda escolar priorizando la velocidad sobre la calidad de lo producido. En dejó en segundo plano la revisión y el desarrollo de las ideas.

Algunos estudiantes permanecieron varios minutos paralizados frente a la hoja en blanco, moviendo objetos cercanos como lapiceros y borradores, o buscando ideas en el espacio sin lograr iniciar el escrito. En este lapso de bloqueo, la necesidad de validación externa se hizo constante, manifestándose en solicitudes directas al docente de revisión de lo avanzado. Llamó la atención que ninguno utilizó borradores, escribiendo directamente sobre la versión final. Asimismo, el entorno digital ejerció una presencia latente cuando algunos mantuvieron el celular cerca de su cuerpo o en el brazo de la silla sin utilizarlo durante la actividad, posiblemente debido a una contención conductual ligada a la observación directa del docente.

Una estudiante utilizó el tiempo inicial para dibujar flores alrededor de la hoja antes de comenzar el escrito, a pesar de que existía un tiempo específico para la actividad. Aunque el grupo mantuvo un silencio reflexivo y de concentración durante gran parte del ejercicio, la atmósfera de trabajo se vio interrumpida por la inquietud colectiva frente a la dinámica del ejercicio escritural. Asimismo, emergió la intención de alterar condiciones de lo propuesto y hacerlo más accesible a intereses individuales. Hacia el cierre, una estudiante terminó antes del tiempo establecido y buscó asegurarse de forma imperativa que el docente reconociera y validara la finalización; posteriormente, se recostó en el pupitre. En el acto se denotó una concepción transaccional de la escritura, donde predomina la preocupación por la calificación y el cumplimiento formal por encima del significado personal o el sentido de enunciación subjetiva.

Reflexión ontoepistémica.

Dimensión ontológica.

Los hallazgos demuestran que la escritura se experimenta desde polaridades distintas: mientras para algunos estudiantes representa una acción inmediata y automatizada que busca el cumplimiento de la tarea, para otros implica un proceso de tensión marcado por el bloqueo, la ansiedad cronológica, la dependencia en la evaluación y la dificultad latente para estructurar el pensamiento inicial. Esta divergencia en las dinámicas del aula demuestra que la producción textual no es un ejercicio mecánico, sino un territorio de conflicto emocional y cognitivo donde se confrontan las capacidades de autoexpresión con los temores al error y al juicio externo.

Esta diversidad de vivencias procesuales pone de manifiesto que el verdadero desafío en el aula no radica únicamente en la enseñanza técnica de las tipologías textuales o las normas gramaticales, sino en la gestión de tensiones afectivas que los estudiantes experimentan al momento de enunciar su propia voz. Cuando la preocupación por la calificación es mayor que el deseo de comunicar una postura, la escritura pierde su valor y se reduce a un trámite. Por consiguiente, se vuelve indispensable transformar la práctica pedagógica, generando condiciones que favorezcan la confianza, la expresión personal y una participación más activa frente a la escritura. El acompañamiento docente debe orientarse a fortalecer la autonomía, sin convertir la orientación en una dependencia permanente.

Dimensión epistémica.

Las prácticas observadas en el aula evidencian que una parte considerable de los estudiantes conciben la escritura como una producción definitiva que no requiere borradores ni revisiones previas, otorgando mayor importancia al cumplimiento formal de la tarea que al proceso gradual de construcción textual. Esta inmediatez en la composición revela que los jóvenes otorgan mayor peso al cumplimiento formal de la tarea como satisfacer la extensión, la limpieza y la entrega oportuna, que al proceso gradual, fragmentado y recursivo de la construcción textual. Al omitir la etapa de la planificación y la reescritura, la composición pierde su valor epistémico, dejando de ser un vehículo para el andamiaje cognitivo y la reconfiguración del pensamiento, para reducirse en un acto de transcripción de la información.

Esta renuncia a la función epistémica de la escritura está estrechamente ligada a una cultura escolarizada que evalúa el texto como un producto estático y no como un proceso susceptible de cambio. En los grupos de décimo y undécimo, la premura por cumplir con los estándares restringe la redacción a tiempos precisos, lo que obliga a los estudiantes a entregar el primer intento carente de la mediación del borrador. Al clausurar la oportunidad de que lo escrito se transforme mediante la relectura y la edición, el estudiante no escribe para aprender a construir conocimiento, sino para satisfacer una demanda externa, instrumentalizando el lenguaje y vaciándolo de su potencial formativo.

Concepciones, creencias y posturas.

Las observaciones realizadas en la tercera sesión, permitieron develar concepciones relacionadas con la escritura entendida como una actividad que debe responder principalmente a criterios formales y escolares. La preocupación de varios estudiantes por la cantidad de líneas, la extensión de los párrafos y la necesidad de responder a las preguntas del taller confirman que la producción textual es asumida más como una tarea académica de cumplimiento, anulando la subjetividad y sentido de autoría, toda vez que la presión evaluativa restringe el despliegue del pensamiento crítico e instrumentaliza la relación del joven con la palabra en el espacio del aula, que como un espacio para la construcción autónoma de ideas y la expresión personal.

En cuanto a las creencias, la sesión permitió identificar que muchos estudiantes consideran que escribir correctamente depende de seguir instrucciones precisas y ajustarse a parámetros establecidos por el docente. Las preguntas relacionadas con el número de líneas, la calificación y la posibilidad de no terminar a tiempo reflejan la creencia de que el valor del texto está ligado principalmente al cumplimiento de exigencias evaluativas. Asimismo, se evidenció la percepción de que el borrador no es necesario dentro del proceso escritural, ya que ninguno de los estudiantes hizo uso de este recurso antes de elaborar la versión definitiva. Esta postura revela una visión de la escritura centrada en el resultado final, dejando de lado la posibilidad de revisar, reorganizar y enriquecer las ideas durante su elaboración.

Respecto a las posturas develadas, se observaron actitudes diversas frente al acto de escribir. Algunos estudiantes mostraron disposición inmediata para iniciar y mantener silencio durante la actividad, mientras otros permanecieron largos periodos mirando hacia los lados o manipulando objetos cercanos en busca de inspiración. También se evidenciaron posturas de inseguridad, bloqueo y ansiedad frente al tiempo y la evaluación. De igual manera, algunos estudiantes mantuvieron el celular cerca de su cuerpo como elemento de seguridad emocional, aunque no lo utilizaron directamente durante la actividad. Estas conductas reflejan que la experiencia escritural está atravesada por componentes emocionales, motivacionales y contextuales que condicionan la relación del estudiante con la escritura.

Aunado a lo anterior, este apego por los formatos preestablecidos devela una paradoja en la educación media, donde las demandas institucionales orientadas al éxito en las evaluaciones estandarizadas de carácter nacional suelen reñir con el desarrollo de la competencia escritural genuina. Al entrenar a los estudiantes para responder a las preguntas de prueba Saber se consolida una relación con el texto que termina por dejar de lado la producción intelectual profunda. Los estudiantes de décimo y undécimo grado asimilan que escribir es un ejercicio de descodificación y réplica de ideas ajenas, lo cual limita la posibilidad de concebir un texto propio. Esta mecanización restringe la libertad creativa y debilita las bases del análisis crítico y argumentativo, reduciendo la acción a la elección de una opción correcta; sin entrar en justificaciones ni dar espacio a la mediación reflexiva de la palabra escrita.

Desde otra vertiente analítica, la presencia de conductas como aferrarse silenciosamente al dispositivo móvil, incluso sin usarlo directamente puede mostrar la habituación cotidiana de los jóvenes a las pantallas y el internet. Acostumbrados a la respuesta instantánea que proveen los entornos virtuales los estudiantes pueden sentirse abrumados por la lentitud del proceso escritural, el cual no funciona con la misma velocidad que los entornos virtuales, revelando una tensión entre la inmediatez tecnológica y la pausa reflexiva del pensamiento. Esta situación plantea el reto de generar experiencias que ayuden a recuperar la espera, la concentración y la elaboración pausada como parte del ejercicio de escribir, favoreciendo una relación más consciente con la palabra escrita.

En conjunto, lo observado permite advertir que la relación de los estudiantes con la escritura se encuentra atravesada por exigencias escolares, inseguridades personales y nuevas formas de interacción mediadas por la tecnología. Estas condiciones no pueden analizarse de manera aislada, pues confluyen en la forma como los jóvenes se aproximan al texto y asumen su papel como autores. De allí surge la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas para que escribir deje de ser únicamente una exigencia académica y se convierta en una oportunidad para pensar, tomar posición y construir una voz propia. En este propósito, las instituciones educativas tienen el desafío de propiciar experiencias donde la palabra escrita recupere su carácter personal, reflexivo y transformador.

Conclusiones de la sesión 3.

La tercera sesión de observación permitió constatar que la mayoría de los estudiantes conciben la escritura como una actividad estrictamente orientada al cumplimiento de exigencias académicas y formales, evidenciándose preocupación constante y explícita por la métrica cuantitativa del texto, reflejada en interrogantes recurrentes sobre la cantidad exacta de líneas, la extensión de los párrafos y la necesidad utilitaria de responder adecuadamente a la actividad propuesta. Dicho fenómeno refleja que el proceso escritural continúa fuertemente asociado al seguimiento ciego de instrucciones y criterios evaluativos que, a la producción autónoma y reflexiva de ideas, provocando un desapego del sujeto con su propia capacidad para expresar lo que piensa y siente con sus propias palabras, en lugar de limitarse a repetir o copiar.

Asimismo, la sesión evidenció las diversas maneras en que los jóvenes asumen el proceso de creación escritural, revelando una profunda brecha en los modos de habitar la experiencia reflexiva. Mientras algunos estudiantes lograron iniciar rápidamente bajo una lógica de desapego afectivo, logrando mantener la concentración con el único fin de culminar la tarea, otros permanecieron largos períodos de tiempo en una inmovilidad frente a la página, en la búsqueda de una idea para iniciar. Esto permite inferir que la composición es ocasiones es asumida como proceso gradual de construcción textual. Y que, en este escenario, la quietud puede denotar que no todos compartimos un ritmo homogéneo, ni un tiempo específico para escribir, o que ese silencio inicial se constituye en realidad en un espacio de diálogo interior.

Esta disparidad en la forma de abordar la escritura pone de relieve una tensión estructural entre el tiempo establecido para escribir un texto y el tiempo que cada persona requiere para la maduración de sus ideas y la concreción de las mismas. La imposición de plazos puede operar en algunos casos como una lógica industrial donde lo importante es producir asumiendo que el pensamiento se despliega de manera uniforme y predecible. Así, surge el debate frente a los tiempos y ritmos escriturales y hasta qué punto lo significativo es el resultado o el proceso; un dilema que invita a replantear si lo que se busca es adiestrar transcritores eficientes que cumplan con los tiempos, o formar escritores auténticos capaces de transformarse a sí mismos.

Las diferencias observadas en los ritmos, las formas de iniciar la tarea y las respuestas frente a la página escrita revelan que cada estudiante establece una relación particular con el acto de producir un texto. Detrás de una hoja en blanco pueden encontrarse dudas, experiencias previas, expectativas frente a la valoración docente y distintas maneras de organizar el pensamiento. Algunos requieren un tiempo mayor para encontrar aquello que desean comunicar, mientras otros avanzan con rapidez, aunque no siempre acompañen esa velocidad con una revisión suficiente. Esta diversidad invita a reconocer que la producción textual no responde a un único ritmo ni puede reducirse a una secuencia uniforme de instrucciones, pues en ella intervienen condiciones personales, escolares y afectivas que inciden en la manera de asumir la tarea.

Desde esta mirada, la labor pedagógica adquiere un sentido que trasciende la enseñanza de estructuras y normas. Acompañar a los jóvenes en la construcción de sus textos supone brindar oportunidades para pensar antes de escribir, ensayar diferentes formas de expresar una idea, revisar aquello que se ha producido y asumir el error como parte de la construcción. También implica generar un ambiente donde la palabra tenga valor por aquello que comunica y no únicamente por la forma en que responde a una exigencia académica. Cuando el estudiante encuentra un propósito para escribir y reconoce que sus ideas tienen un lugar dentro del aula, puede avanzar hacia una participación más autónoma, consciente y vinculada con su propia manera de interpretar el mundo.

Finalmente, se concluye que factores afectivos y contextuales repercuten sustancialmente en el vínculo de los estudiantes con la escritura. Las preocupaciones relacionadas con el tiempo, la calificación y el cumplimiento de la actividad generan ansiedad en algunos casos, mientras que otros buscan elementos de seguridad en objetos cercanos o adoptan conductas de evasión frente a la tarea. Estas actitudes evidencian que el proceso escritural involucra no solo habilidades cognitivas, sino también dimensiones afectivas y motivacionales que condicionan la participación y el desempeño en el despliegue de las destrezas escriturales de los jóvenes de educación media en el contexto escolar. Por ello, atender estas dimensiones resulta clave para favorecer una relación más significativa con la producción escrita.

Sesión 4: Escribir libremente sobre una situación cotidiana

Figura 8

Jóvenes de undécimo grado en plena actividad de producción textual.



Nota. Soporte gráfico derivado de la interacción pedagógica y el seguimiento presencial en el aula.

Tabla 10

Actitudes frente a la escritura

INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Interés	X		Algunos estudiantes realizan preguntas frecuentes para asegurarse de desarrollar correctamente la actividad.
Rechazo	X		En varios casos la atención se desvía fácilmente hacia otros estímulos del entorno.
Inseguridad	X		Algunos estudiantes requieren validación constante y apoyo de compañeros para iniciar la escritura.
Participación	X		Se generan consultas sobre signos de puntuación y sobre la forma adecuada de desarrollar el texto.

Nota: Sustento observacional sobre el comportamiento y disposición de los informantes.

Tabla 11

Prácticas de escritura

INDICADOR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Planifica	X		Algunos estudiantes toman largos periodos antes de iniciar, permaneciendo en silencio o mirando al espacio.
Escritura espontánea	X		Algunos logran iniciar después de aclarar dudas con compañeros o docente.
Uso de borrador	X		No se evidenció uso de borradores durante la actividad.
Revisión	X		Algunos consultan constantemente si avanzan de manera correcta y preguntan por el uso de signos de puntuación.

Nota: Evidencia de campo sobre las rutinas de escritura dadas en el aula.

Tabla 12*Discursos textuales*

FRASES MENCIONADAS DURANTE LA OBSERVACIÓN
"¿Así está bien?"
"¿Voy por el camino correcto?"
"¿Aquí lleva punto?"
"¿Se usan signos de puntuación?"
"¿Así está bien?"
"¿Sobre qué puedo escribir?"
"¿Cómo puedo empezar?"
"¿Se lo puedo entregar así con estos tachones?"

Nota: Compilación de frases literales aportadas por el grupo de estudio.

Registro anecdótico.

Las observaciones realizadas permitieron develar concepciones arraigadas en los estudiantes, quienes comprenden la escritura como una actividad que debe responder principalmente a criterios formales y escolares. Al inicio de la actividad, varios estudiantes buscaron asegurarse repetidamente de que comprendían correctamente las instrucciones, realizando preguntas constantes sobre aspectos ya explicados previamente. De manera simultánea, un estudiante utilizó el brazo de la silla para producir sonidos y melodías con sus manos antes de iniciar el ejercicio. Otros manifestaron la necesidad de usar auriculares para desarrollar el proceso escritural. Estas manifestaciones aparentemente disímiles, dan cuenta de que el estudiante parece necesitar la construcción de un microclima para aislarse de las tensiones, hallar el equilibrio emocional y lograr la concentración para realizar la tarea escritural.

En el grupo se observó que varios estudiantes adoptaban posturas asociadas al descanso, reclinándose sobre el brazo de la silla, apoyando la cabeza sobre la hoja o permaneciendo inmóviles como si fueran a dormir. Algunos mantuvieron la mirada fija en el espacio durante varios minutos sin lograr escribir una línea, mientras otros parecían bloqueados pese a mantenerse tranquilos en sus puestos. Leídas desde una dimensión corporal, estas actitudes reflejan una desconexión temporal y un repliegue ante la demanda de escribir con libertad. El cuerpo parecía expresar aquello que no alcanza a manifestarse mediante la palabra: incertidumbre, resistencia o dificultad para encontrar un punto de partida frente a la tarea.

Finalmente, se evidenció dependencia del apoyo de compañeros para iniciar la actividad e inaugurar la palabra. Un estudiante preguntaba constantemente a su compañero si iba “por el camino correcto”. Algunos realizaron consultas específicas sobre el uso de signos de puntuación, como si estos fueran elementos externos al proceso de escritura. En general, múltiples factores del entorno desviaban fácilmente la atención y disminuían el interés por la escritura propuesta. Este entramado de interacciones muestra que, ante la usencia de una rúbrica prescriptiva que dicte el sentido del texto, el estudiante desplaza la autoridad del docente hacia el par, buscando la validación que no logra proveerse a si mismo.

Reflexión ontoepistémica

Dimensión ontológica.

Desde esta perspectiva, la escritura auténtica requiere que la persona se emplace en un aquí y ahora reflexivo, asumiendo el acto de registrar su pensamiento como un acontecimiento vivo. Sin embargo, las posturas de descanso e inmovilidad de los estudiantes develan que la persona está físicamente presente, pero que su ser se ha retirado de la actividad. Este aspecto expone que el autor del texto no está presente del todo y que simplemente es un escritor pasivo que cumple con la demanda externa; lo que puede constituirse en la pérdida del sentido de la transcendencia personal en la tarea propuesta. Resulta vital que el cuerpo se conecte y se sitúe en el tiempo, apropiándose de las palabras.

Asimismo, en el ejercicio de escribir el estudiante se ve abocado a la compleja situación de confrontar y llenar sus propios vacíos, saberes y silencios. Ante la ausencia de un formato preestablecido en el que se puede escribir libremente, muchos encuentran dificultades; al carecer de la cómoda seguridad que brinda la instrucción. Esta falta de andamiaje externo no es recibida en muchos casos como una apertura a la creatividad, sino como un abismo que genera angustia, ante la incapacidad de sostener por sí mismo el tema, lo que fragmenta la configuración de su propia subjetividad frente a la página que se encuentra en blanco. Estas circunstancias, la hoja deja de ser un espacio de posibilidades y se convierte en un escenario de confrontación personal, donde cada estudiante debe recurrir a sus experiencias y conocimientos.

Dimensión epistémica.

Desde un horizonte epistémico, la escritura se revela como un canal de transmisión de contenidos preexistentes y a su vez como un proceso heurístico en el cual el conocimiento se construye en el acto mismo de enunciación. Las conductas de los estudiantes, caracterizadas por la demanda reiterada de indicaciones y la consulta aislada sobre elementos gramaticales, evidencian una aproximación escritural de corte mecánico. Para el estudiante, el saber no reside en su propia capacidad cognitiva, sino que se asume como un objeto ajeno, resguardado por el docente o estructurado en normas formales. Al despojar a la escritura de su función epistémica es decir de su potencia para transformar el pensamiento, el acto de escribir se reduce a una técnica de transcripción que anula la posibilidad de generar aprendizajes significativos.

Epistémicamente, el borrador representa el espacio de la duda metódica, el ensayo del error y la reconfiguración del objeto de conocimiento; sin embargo, los sujetos de estudio operan bajo la creencia de que la escritura es un producto instantáneo y lineal. Al omitir los procesos de monitoreo y autorregulación cognitiva, el estudiante clausura prematuramente el ciclo de composición textual, asumiendo que el primer flujo de ideas constituye un producto acabado. Esta inmediatez devela la internalización de un modelo epistémico, donde el éxito de la tarea se mide por la celeridad y el cumplimiento de requisitos medidos por la extensión y la caligrafía, y no por la profundidad y el rigor de la estructuración del pensamiento. Tal concepción limita la posibilidad de volver sobre lo escrito para cuestionarlo y enriquecerlo.

Finalmente, la transferencia de la autoridad pedagógica hacia el par y la necesidad apremiante de validación configuran una dinámica de co – dependencia epistémica ante la ausencia de una rúbrica. Cuando el entorno escolar suspende las certezas del formato preestablecido, el estudiante experimenta una desestabilización cognitiva que no logra resolver de manera individual; el par se convierte entonces en un espejo de confirmación para atenuar la incertidumbre del saber. Este fenómeno demuestra que los procesos de validación del conocimiento aún no han sido internalizados como competencias meta - cognitivas propias del escritor en su tránsito hacia la autonomía.

Concepciones creencias y posturas.

Las prácticas observadas reflejan una comprensión fragmentada de la escritura, concebida por los estudiantes como una actividad rígidamente escolarizada que debe responder a criterios formales más que a la construcción integral de los sentidos. Esta concepción se tradujo en la necesidad de validación, las preguntas sobre aspectos ya explicados o sobre aspectos gramaticales, confirman varios estudiantes perciben la escritura desde una mirada fragmentada, centrada en normas y elementos formales más que en la construcción integral del texto. Asimismo, algunos estudiantes parecían asumir que escribir depende de contar con indicaciones externas permanentes para avanzar con seguridad en la actividad. Esta dependencia reduce el margen para tomar decisiones propias y limita la posibilidad de escribir con seguridad.

En cuanto a las creencias, la sesión permitió identificar la percepción de que la escritura es una tarea difícil que puede generar bloqueo, cansancio o agotamiento. Las posturas corporales asociadas al sueño, el descanso o la inmovilidad reflejan una relación poco dinámica con el proceso escritural. Del mismo modo, se evidenció la creencia de que el acompañamiento de compañeros resulta necesario para iniciar o sostener la escritura, ya que algunos estudiantes requerían constantemente apoyo externo para sentirse seguros sobre lo que estaban produciendo. También se observó que varios estudiantes consideran los signos de puntuación como elementos aislados del texto, que necesitan ser confirmados antes de ser utilizados.

Respecto a las posturas develadas, las observaciones mostraron actitudes de dispersión, inseguridad y desinterés frente a la escritura propuesta. Algunos estudiantes permanecieron largos periodos mirando al espacio sin escribir, mientras otros desviaban fácilmente su atención hacia sonidos, movimientos o situaciones externas al ejercicio. También se identificaron comportamientos asociados al cansancio y la desconexión, como reclinarse sobre la silla, apoyar la cabeza o adoptar posiciones similares a las del descanso. Sin embargo, algunos estudiantes mostraron interés por confirmar si realizaban correctamente la actividad, evidenciando necesidad de validación y acompañamiento constante durante el proceso escritural, lo que indica necesidades de fortalecer la autonomía durante el desarrollo de la estructura planeativa.

Conclusiones de la sesión 4.

La cuarta sesión de observación permitió concluir que la escritura continúa siendo asumida por varios estudiantes como una actividad que genera inseguridad, dependencia y dificultad para iniciar de manera autónoma. Las preguntas constantes sobre aspectos ya explicados y la necesidad de confirmación permanente evidenciaron poca confianza en las propias capacidades escriturales y una fuerte dependencia del acompañamiento del docente y de los compañeros para avanzar en la actividad. A su vez, esta situación dificulta el desarrollo de las actividades y reduce las oportunidades para explorar distintas formas de construir el texto. En consecuencia, resulta necesario favorecer espacios donde los estudiantes puedan ensayar sus ideas, tomar decisiones y asumir gradualmente mayor responsabilidad sobre sus producciones.

Asimismo, la sesión permitió identificar qué factores emocionales y actitudinales influyen considerablemente en el proceso de producción textual. Las posturas corporales asociadas al cansancio, el sueño y la inmovilidad, junto con los largos periodos sin escribir, reflejan bloqueo, desinterés o desconexión frente a la escritura propuesta. Del mismo modo, las múltiples distracciones presentes en el entorno afectaron la concentración y dificultaron la continuidad del ejercicio escritural en varios estudiantes. Así el cuerpo se convierte en el primer escenario de resistencia pedagógica, manifestando a través del desgano el gran muro que separa al estudiante de su propio texto. Estas expresiones permiten advertir que la disposición corporal también comunica la manera en que se vive la actividad,

Finalmente, se concluye que las prácticas de escritura observadas evidencian una comprensión fragmentada, centrada en aspectos formales como la puntuación y la estructura externa del escrito. La ausencia de estrategias de planificación y autonomía señala la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que favorezcan la confianza y la motivación, entendiendo la escritura como una construcción gradual del pensamiento y de la expresión personal. AL transformar lo que se ha venido ejecutando será posible transitar hacia un ejercicio escritural de liberación cognitiva que actúe sobre la configuración del ser. Este giro pedagógico permitirá que el estudiante abandone su rol pasivo y adquiera seguridad en el uso de la palabra escrita.

El análisis de las observaciones permite reconocer que el proceso escritural en los estudiantes de Educación Media se encuentra atravesado por factores cognitivos, emocionales, corporales y sociales que influyen directamente en la disposición hacia la escritura. De manera recurrente, se evidencia inseguridad al iniciar la actividad, expresada mediante preguntas constantes relacionadas con la estructura del texto, la cantidad de líneas, el uso de signos de puntuación o la validación permanente de si “van bien”. Esta necesidad de confirmación refleja dependencia de la orientación externa y poca confianza en las propias capacidades para producir textos de manera autónoma. La aprobación externa devela un arraigado hábito escolar donde el estudiante hace su trabajo para complacer la expectativa del docente antes que explorar su propia voz.

En cuanto a las prácticas de escritura, se observa una tendencia predominante a escribir directamente sobre la hoja definitiva, sin uso frecuente de borradores ni procesos visibles de planeación. Muchos estudiantes consideran terminada la actividad rápidamente, sin realizar revisiones profundas del contenido producido. Sin embargo, algunos pocos desarrollan estrategias más elaboradas, como escribir primero en otra hoja, revisar y luego transcribir el texto cuidando la presentación y la caligrafía. Esto evidencia distintos niveles de apropiación del proceso escritural. La inmediatez en el trazo definitivo despoja a la escritura de su naturaleza reflexiva, reduciendo un proceso ontológico complejo a un mero producto instantáneo.

Finalmente, las observaciones permiten inferir que varios estudiantes conciben la escritura más como una actividad escolar centrada en cumplir instrucciones y requisitos formales que como una posibilidad de expresión personal, reflexión o construcción de sentido. La preocupación constante por la extensión, la calificación o la estructura del texto parece tener mayor peso que el desarrollo de ideas propias. Por ello, se hace necesario fortalecer experiencias pedagógicas que resignifiquen la escritura como un proceso creativo, progresivo y significativo, favoreciendo la autonomía, la confianza y la producción auténtica de pensamiento. Se trata, en definitiva, de deconstruir la mirada utilitaria del texto para instaurar una praxis donde escribir sea un acto de afirmación personal y ontológica frente al mundo que transforme principalmente el ser interior.

Técnica 2: Entrevista Semi- estructurada

Interpretación de las respuestas

Tabla 13

Pregunta 1: Respuestas de los informantes

Pregunta 1: ¿Qué significa para ti escribir?	
INFORMANTES	RESPUESTA 1
IC-1	1. Para mí escribir es un hábito, es algo lindo que nos ayuda a expresarnos y a comunicar ideas a otras personas.
IC-2	1. Bueno, para mí significa que es una actividad bastante, pues, para mí es bastante creativa porque me ayuda a pensar y a organizar mis ideas.
IC-3	1. Para mí el escribir es como una forma también de desahogarse de los pensamientos. 2. Escribir también tus pensamientos o reflejar lo que tú estás sintiendo en el momento, lo 3. puedes reflejar escribiendo. O en sí, todo lo que te pasa en la vida lo puedes demostrar o 4. reflejarlo escribiendo, mediante la escritura.
IC-4	1. Bueno, escribir es muy importante para mí, porque no es simplemente plasmar en una hoja tinta, sino que es transmitir ideas, transmitir pensamientos. Porque a través de la historia la escritura ha servido para transmitir políticas sociales y demás cosas transmitir sentimientos.

Nota: Elaboración propia a partir de las transcripciones de las entrevistas realizadas.

Tabla 14

Familia 1: Unidad de significación y significados comunes

INFORMANTES	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
IC-1	Expresión	Refleja ideas y emociones hacia otros.
IC-2	Creatividad	Organiza ideas y estimula la imaginación.
IC-3	Reflexión	Permite procesar emociones.
IC-4	Comunicación	Comunica ideas y conecta con lo social.

Nota: Construcción propia con base en los registros transcritos de las entrevistas.

Tabla 15

Triangulación1: Categoría Escritura

CATEGORÍA: ESCRITURA		
SUB-CATEGORÍAS: Expresión – Creatividad – Reflexión - Comunicación		
INFORMANTES	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
IC-1: Escribir como hábito y forma de expresión y comunicación.	Prácticas de escritura: Cassany (1999) reconoce la escritura como una actividad social y comunicativa, que permite construir conocimiento.	La escritura se concibe como un acto cotidiano que permite expresar ideas y comunicarse. Esta perspectiva evidencia la dimensión práctica y ontológica de la escritura como herramienta para participar en la vida social y construir sentido.
IC-2: Escribir como actividad creativa que ayuda a organizar ideas.	Escritura epistémica: Ausubel (1963) destaca la organización de ideas como base del aprendizaje significativo.	La escritura adquiere un valor cognitivo, funcionando como un recurso para estructurar ideas y generar nuevos significados. Revela la dimensión epistémica de la escritura como proceso intelectual activo, favoreciendo la reflexión crítica y el aprendizaje continuo.

Tabla 15 (cont.)

IC-3: Escribir como desahogo, reflejo de emociones y forma de autorreflexión.	Ontología de la escritura: Ferreiro (2001) sostiene que la escritura construye el yo; asimismo Cassany (1999) la concibe como una expresión de la subjetividad.	La escritura aparece como un espacio íntimo de elaboración emocional, permitiendo procesar sentimientos y comprender experiencias personales. Evidencia la dimensión ontológica y subjetiva de la escritura, promoviendo la autoexploración y el crecimiento personal.
IC-4: Escribir como transmisión de ideas, pensamientos y herramienta para comunicar mensajes sociales y emocionales	Prácticas de escritura: Cassany (1999) ve la escritura como una práctica comunicativa con intercambio de significados. Ontología de la escritura: Ferreiro (2001) concibe la escritura como medio para dar sentido a lo vivido.	La escritura es entendida como herramienta para comunicar pensamientos y sentimientos con impacto social. Muestra la dimensión práctica y social de la escritura como acción significativa en la comunidad, fortaleciendo el diálogo, la participación ciudadana y la construcción colectiva de sentido en diversos contextos actuales.

Nota: Elaborado a partir del corpus de las entrevistas transcritas por la investigadora.

Las respuestas de los estudiantes muestran que la escritura es concebida, ante todo, como un ejercicio de expresión personal. Para ellos, escribir significa exteriorizar ideas y sentimientos, comunicar lo que se piensa y construir puentes con otros a través de la palabra. Esta dimensión expresiva aparece como el elemento más reiterado en sus discursos, ya que reconocen que la escritura les permite compartir sin temor a ser juzgados, otorgándole un sentido afectivo y comunicativo. Asimismo, la escritura es valorada como una herramienta que facilita la organización del pensamiento. Los estudiantes señalan que escribir les ayuda a comprender mejor sus ideas, ordenarlas y clarificar procesos mentales. En esta perspectiva, la escritura adquiere una función epistémica, al convertirse en un medio para reflexionar y estructurar la comprensión del mundo, resaltando su papel en la construcción de conocimiento.

En otra línea de significación, los estudiantes manifiestan que la escritura cumple un papel importante en la gestión emocional. Para algunos, escribir representa una forma de desahogarse, liberar tensiones internas y reflejar experiencias personales. Esta visión revela que el acto de escribir no sólo comunica, sino que también transforma al sujeto, permitiéndole procesar emociones, comprender lo que vive y encontrar sentido en su cotidianidad, favoreciendo procesos de reflexión, autoconocimiento y resignificación de sus propias experiencias. Así emerge con fuerza la dimensión ontológica, entendida como un espacio de encuentro consigo mismo donde el ser se reconoce y se recrea y encuentra un sentido.

Las percepciones permiten comprender que la escritura no es una práctica uniforme, sino una experiencia multifuncional en la que convergen dimensiones expresivas, epistémicas, emocionales y sociales, las cuales se articulan de manera integrada. En este sentido, pensar, sentir y comunicar no aparecen como procesos aislados, sino como acciones interrelacionadas que se potencian en una dinámica coordinada, de modo que escribir se configura como un acto que mezcla la subjetividad con el conocimiento y con los contextos en los que el sujeto participa.

Finalmente, las respuestas indican que la escritura es vista como un acto social y cultural. Los informantes destacan que escribir permite transmitir ideas y contribuir a la comunicación colectiva, recordando que, históricamente, la escritura ha sido una herramienta para expresar pensamientos, influir en otros y dejar registros significativos. Esta comprensión conecta con la categoría de prácticas de escritura, pues evidencia que los jóvenes no se limitan a escribir por obligación académica, sino que otorgan a la escritura una función que participa de la vida social.

Tabla 16

Pregunta 2: Respuestas de los informantes

Pregunta 2: ¿Qué lugar ocupa la escritura en tu vida?	
INFORMANTES	RESPUESTA 2
IC-1	1. Ocuparía un lugar muy importante ya que no solo nos ayuda a comunicarnos con otras personas, sino que, a través de la escritura, podemos escribir cosas que se nos pueden olvidar a un... a mediano o largo plazo y así recordarlo.
IC-2	1. Bueno, no es, no es, personalmente no es que sea una persona que escriba bastante, pero 2. cuando me toca escribir y me quiero desestresar, la verdad es que sí me ayuda bastante. 3. Es una actividad bastante en la que me entretiene mucho.
IC-3	1. Yo siento que en mi vida la escritura me ha servido mucho en el en el ámbito emocional. 2. De que cuando estoy feliz o estoy triste, una de las cositas que me gusta hacer es escribir y 3. desahogarme, por decirlo así. Entonces, eso me ayuda mucho porque a veces como el no 4. tener a alguien con quien hablar, sirve mucho el decir esas cosas que están pensando 5. mediante la escritura.
IC-4	1. Sí ocupa un lugar importante.

Nota: Elaborada a partir del corpus documental generado en la fase de entrevistas cualitativas.

Tabla 17

Familia 2: Unidad de significación y significados comunes

INFORMANTES	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
IC-1	Memoria	La escritura como medio para conservar y recordar.
IC-2	Desestrés	La escritura como alivio y descanso emocional.
IC-3	Desahogo	La escritura como apoyo emocional y catarsis.
IC-4	Importancia	Valor personal atribuido a la escritura.

Nota: Construido con base en el corpus textual de los testimonios recopilados.

Tabla 18

Triangulación 2: Categoría Valor de la Escritura

CATEGORÍA: VALOR DE LA ESCRITURA		
SUB-CATEGORÍAS: Memoria – Desestrés – Desahogo – Importancia		
INFORMANTES	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
IC-1: La escritura es importante para recordar, conservar información y comunicarse.	Escritura epistémica: Olson (1998) y Cassany (1990) señalan que la escritura transforma la mente al permitir fijar, revisar y reconstruir las ideas, actuando como un dispositivo cognitivo que prolonga la memoria humana.	La respuesta confirma que escribir funciona como un instrumento epistémico que da estabilidad al pensamiento y permite conservar lo vivido. Ésta aparece como una práctica que sostiene la memoria personal y facilita la comunicación, lo que refleja una comprensión madura sobre su utilidad.
IC-2: No escribe mucho, pero cuando lo hace, le sirve para desestresarse y entretenerse.	Ontología de la escritura: Ferreiro, (2001) y Carlino (2005) afirman que la escritura no sólo construye conocimiento; sino que interviene en la vida emocional del sujeto, actuando como una práctica que ordena, libera y transforma las experiencias internas e influye directamente en el ser.	El estudiante posiciona la escritura como una práctica emocional reguladora, asociándola al bienestar y al manejo del estrés. Esto muestra que la escritura opera como un espacio de pausa y autorregulación, reforzando su dimensión ontológica como experiencia vivida que acompaña la existencia y aliviana las tensiones diarias.
IC-3: La escritura le sirve para procesar emociones, desahogarse y reflexionar cuando no tiene con quién hablar.	Ontología de la escritura: Desde la fenomenología de Max Van Manen (1990) y la escritura expresiva de James W. Pennebaker (1997) se plantea que escribir permite exteriorizar la experiencia interna, transformarla y otorgarle sentido.	Esta respuesta revela una comprensión profunda de la escritura como espacio íntimo de reflexividad y catarsis. El estudiante reconoce que la escritura le permite expresar aquello que no puede comunicar oralmente, situándola como herramienta para la construcción de sí mismo y la gestión de su parte emocional en uso de su intimidad.
IC-4: Afirma que sí ocupa un lugar importante en su vida.	Prácticas de escritura: Cassany (2006) resalta la importancia atribuida a la escritura y la relaciona con la manera en que ésta organiza las prácticas sociales, académicas y personales de los sujetos.	Aunque breve, esta respuesta confirma que la escritura tiene un valor reconocido en la vida cotidiana, lo que indica la presencia de una representación positiva hacia el acto de escribir y su papel en la formación y expresión personal.

Nota: Corpus obtenido desde las transcripciones de las entrevistas de la investigación.

Las respuestas de los estudiantes muestran que la escritura ocupa un lugar significativo en sus vidas, especialmente en relación con su función práctica y cotidiana. Para ellos, escribir es una herramienta que facilita recordar información, registrar pensamientos y conservar experiencias que podrían olvidarse con el tiempo. Esta perspectiva evidencia que la escritura es una actividad académica y un recurso personal funcional que apoya la organización vital. En este sentido, se revela una comprensión pragmática de la escritura, vista como una aliada para sostener la memoria, estructurar tareas y mantener continuidad entre el presente y en el futuro.

De manera paralela, los estudiantes otorgan a la escritura un valor emocional ya que en sus respuestas indican que escribir les permite gestionar sus estados internos, especialmente en momentos de tensión, tristeza o necesidad de desahogo. La escritura se convierte en un espacio íntimo donde pueden expresar lo que sienten sin restricciones y donde encuentran una forma de aliviar cargas afectivas. Esta dimensión emocional muestra que la escritura funciona como una práctica terapéutica y auto reflexiva, que les permite reconocer y procesar sus vivencias, resignificando el sentido del texto escrito desde su propia subjetividad. A través de este ejercicio de canalización afectiva, el acto de escribir puede constituirse en un refugio donde los jóvenes pueden registrar su realidad interna.

Para algunos, escribir es la alternativa para dialogar consigo mismos y en ese proceso, gestionar de manera más consciente y equilibrada su dimensión emocional. En términos epistémicos, los estudiantes reconocen que la escritura les ayuda a pensar mejor y comprender ideas. Señalan que al escribir logran ordenar pensamientos, dar forma a lo que quieren expresar y organizar su discurso interno. De esta manera, la escritura aparece como un espacio de elaboración cognitiva, donde el pensamiento se estructura y se clarifica a través de las palabras, favoreciendo procesos de reflexión y construcción de nuevos significados sobre sus experiencias. Esta concepción conecta con la escritura epistémica, pues evidencia que los jóvenes la utilizan para construir significado, reflexionar sobre sí mismos y profundizar en lo que piensan o sienten.

Finalmente, la escritura es entendida también como un elemento relevante en la vida social y cultural de los estudiantes. Ellos destacan que, además de expresar emociones y organizar ideas, escribir permite comunicar mensajes, transmitir pensamientos y participar en procesos de interacción social. Esta visión resalta el carácter social de la escritura, que trasciende lo individual para insertarse en prácticas comunicativas más amplias. En conjunto, las respuestas muestran que la escritura ocupa un lugar importante y que puede ser utilizada para otras actividades distintas a las académicas, afianzando así su rol en la construcción de su entorno cotidiano. De este modo, el acto de escribir deja de ser una mera obligación escolar y se erige como un eje fundamental en la configuración de sus proyectos de vida, donde la palabra se transforma en el puente que articula sus experiencias individuales con las dinámicas colectivas.

Tabla 19

Pregunta 3: Respuestas de los informantes

Pregunta 3: ¿En qué momentos del día tú escribes y por qué lo haces?	
INFORMANTES	RESPUESTA 3
IC-1	1. Yo escribo en las mañanas cuando estoy en el salón de clases, eh, recibiendo las 2. clases de los profesores, y escribo en las tardes cuando estoy haciendo mis deberes o 3. yo me dedico a escribir libros. Entonces, también escribo en ese tiempo libre. Porque 4. es algo que me parece entretenido, me gusta, y me ayuda a crear distintos cuentos 5. donde uno puede sentirse mejor, y si le gusta leer, le encanta salir como a 6. entretenerse.
IC-2	1. Más que todo ya sería en la escuela, es donde más escribo. De pronto si tengo que 2. hacer algunos trabajos o ya que no tenga nada que hacer, agarro mi tiempo y escribo 3. cualquier cosa que se me venga a la mente. Porque la verdad es algo que me 4. entretiene, en parte también me gusta. Me gusta a veces hacer textos improvisados, 5. salgan bien o mal, la verdad es que a mí me gusta.
IC-3	1. Eh, por las noches, antes de ir a dormir, o en el momento que necesita como hacerlo. 2. Como decía antes, como para desahogarme o este, dejar tanta... tantos 3. pensamientos. Como eso, eh quitar esos pensamientos de mi cabeza o, pues, de 4. escribir lo que estoy pasando.
IC-4	1. Bueno, hoy en día es muy común que muchas personas escribamos más que todo las 2. personas que estudiamos, eh escribimos cuando venimos a nuestra formación 3. académica, o estamos o nos dejan un trabajo para la casa o un compromiso o una 4. cosa, nos dejan para la casa escribimos. Porque también hay otras circunstancias en 5. las cuales escribimos cuando nos sentimos como inspirados.

Nota: Información sistematizada a partir del corpus de relatos obtenidos en el campo.

Tabla 20

Familia 3: Unidad de significación y significados comunes

INFORMANTES	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
IC-1	Creatividad	La escritura ocurre en tiempos escolares y libres como actividad creativa o recreativa.
IC-2	Entretenimiento	La escritura ocurre en tiempos escolares y libres como actividad creativa o recreativa.
IC-3	Desahogo	La escritura en momentos personales para liberar emociones o pensamientos.
IC-4	Inspiración	La escritura combina momentos académicos y personales motivados por tareas o estados internos.

Nota: Elaboración propia basada en el corpus discursivo de los informantes clave.

Tabla 21

Triangulación 3: Categoría Motivaciones para escribir

CATEGORÍA: MOTIVACIONES PARA ESCRIBIR		
SUB-CATEGORÍAS: Creatividad – Entretenimiento – Desahogo – Inspiración		
INFORMANTES	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
IC-1: Escribe en la mañana durante clases, en la tarde al hacer deberes y	Escritura epistémica: Cassany (1999) se refiere a la escritura como una práctica situada que surge de los contextos reales de uso y de las motivaciones	El estudiante integra la escritura en varios escenarios: académico, de estudio y creativo. Esto evidencia que la escritura no sólo cumple una función escolar, sino también expresiva y

Tabla 21 (cont.)

también en su tiempo libre para crear cuentos; la escritura le entretiene y le hace sentir mejor-	personales del escritor., articulando su realidad con el entorno.	recreativa, consolidándose como una práctica significativa en su vida. De esta manera, la escritura se convierte en un medio para comunicar, aprender y crear, trascendiendo el aula y proyectándose como una habilidad esencial.
IC-2: Escribe principalmente en la escuela; en su tiempo libre escribe lo que le viene a la mente porque le entretiene y disfruta improvisar textos.	Prácticas de escritura: Ausubel (1983) hace referencia a la motivación intrínseca que impulsa la producción espontánea de textos y la escritura como actividad libre.	La escritura aparece como una actividad escolar, pero también como espacio libre para crear e improvisar. Su uso surge tanto por obligación como por disfrute. Este comportamiento se explica a partir de la teoría de la autodeterminación, la cual plantea que cuando una actividad satisface necesidades de autonomía, competencia y relación, se fortalece la motivación y favorece una participación más activa.
IC-3: Escribe en las noches o cuando lo necesita para desahogar pensamientos, liberar cargas internas y procesar experiencias.	Ontología de la escritura: Ferreiro (2001) y Pennebaker (1997) sostienen que la escritura es un proceso ontológico y expresivo que permite elaborar emociones y transformar la experiencia vivida.	La escritura tiene función emocional y ontológica: sirve para desahogo, autorreflexión y gestión emocional. Es un recurso personal para comprender y aliviar cargas internas. Así escribir no es una únicamente una habilidad técnica, sino una forma de conocimiento y de transformación personal que articula lo cognitivo con lo emocional, favoreciendo procesos de reflexión y construcción de sentido.
IC-4: Escribe por razones académicas — en clases y tareas— y también cuando se siente inspirado.	Escritura epistémica: Cassany (2006), plantea que las prácticas de escritura alternan exigencias sociales, académicas y usos personales ligados a la motivación de cada sujeto en la acción.	La escritura se concibe como práctica académica y como acto creativo ligado a la inspiración. Se revela su doble naturaleza: obligación escolar y expresión personal, convirtiéndose así en un puente entre el aprendizaje formal y la construcción de la voz propia del estudiante, enriqueciendo su identidad.

Nota: Organizada a partir del archivo de transcripciones integrado en el corpus del estudio.

Las respuestas muestran que los estudiantes escriben en distintos momentos del día dependiendo de sus actividades académicas, creativas o personales. En el caso del primer informante, la escritura aparece ligada tanto al cumplimiento de tareas escolares como a un uso creativo vinculado a la elaboración de cuentos y libros. Esto indica una relación dual con la escritura: por un lado, como deber académico, y por otro, como una práctica libre que le genera entretenimiento, disfrute y bienestar emocional. Esta dualidad revela que el estudiante logra transitar libremente entre la escritura impuesta y la escritura autónoma. Al apropiarse de la palabra, trascender la rigidez del aula y transformar el acto escriturar en el vehículo para auto expresarse. Así, el texto deja de ser un producto evaluable y se consolida en un escenario de vida para crear con libertad dentro de las rutinas diarias.

En la segunda respuesta se observa que la escritura ocurre principalmente en el contexto escolar, pero también emerge como una actividad espontánea cuando el estudiante tiene tiempo libre. Este informante destaca que escribir le entretiene y que disfruta improvisar textos independientemente de su calidad. Esta postura evidencia una dimensión lúdica de la escritura, donde el acto de escribir se transforma en un espacio para explorar ideas sin presión. De esta manera al desprenderse de las exigencias normativas, el joven experimenta la producción textual como un ejercicio de libre albedrío, validando el proceso creativo por encima del resultado final.

El tercer informante muestra una relación íntima y emocional con la escritura, ya que la utiliza especialmente en las noches como una forma de desahogo. En este caso, escribir le permite liberar pensamientos, procesar emociones y expresar situaciones que le están ocurriendo. Aquí la escritura no se asocia con tareas escolares sino con un acto personal que funciona como mecanismo de autorregulación y reflexión, revelando un componente afectivo. Esta práctica solitaria sitúa al escrito como un canalizador de la interioridad del estudiante.

Finalmente, la respuesta del cuarto estudiante sitúa la escritura dentro de un escenario cotidiano y académico. Explica que escribir es común entre quienes estudian, ya sea en la institución o en casa, por tareas, compromisos o trabajos asignados. Sin embargo, también reconoce que existen momentos en que la escritura surge por inspiración. Esta afirmación muestra una comprensión amplia de la escritura tanto como obligación académica como práctica voluntaria, lo que revela una visión equilibrada entre lo prescrito y lo creativo, donde convergen las exigencias escolares y las posibilidades de expresión personal y espontánea.

En conjunto, estos hallazgos evidencian que la escritura ocupa un lugar significativo en la vida de los estudiantes, manifestándose en tres dimensiones principales: académica, creativa y emocional. La escritura aparece como una exigencia escolar pero también como un recurso que favorece la expresión personal, la exploración de ideas y la gestión interna de pensamientos y emociones. Esta diversidad de usos revela una comprensión amplia de la escritura como práctica humana compleja, que se adapta a las necesidades y experiencias de cada estudiante. Asimismo, se reconoce como una herramienta que fortalece la comunicación y la construcción de identidad.

Tabla 22

Pregunta 4: Respuestas de los informantes

Pregunta 4: ¿Cuándo escribes en el salón de clases?	
INFORMANTES	RESPUESTA 4
IC-1	1. Cuando llega algún profesor y toca escribir lo que nos dice de cualquier materia.
IC-2	1. Bueno, más que, en realidad escribo en todas las, en todas las horas del, de los, de las 2. materias, cuando tocan las materias, siempre escribo. No hay profesor que no nos ponga a 3. escribir, y la verdad es que no lo veo mal.
IC-3	1. Eh, la mayor parte del tiempo, cuando escribimos o escribo, es en la clase de lenguaje.
IC-4	1. En el salón de clase pues yo tuve una época en la que yo escribía cuando estaba en clase y 2. cuando el profesor explicaba de hecho más que todo pasaba en las clases de inglés y 3. escribía lo que podrían ser poemas y siento que lo he mantenido hasta el día de hoy yo he 4. podido mantener esa escritura no solamente en el momento de escribir en el aula cuando 5. el profesor dicta la clase; sino también en esos tiempos libres escribir algunos poemas. 6. En todas las clases en general se escribe. Siempre que tengo el mínimo espacio en clase 7. puedo escribir, ya sea que me sienta inspirado, un microcuento o alguna cosa lo puedo 8. escribir.

Nota: Elaborada a partir del registro literal de las entrevistas transcritas.

Tabla 23

Familia 4: Unidad de significación y significados comunes

INFORMANTES	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
IC-1	Dictado	La escritura ocurre principalmente por solicitud del docente.
IC-2	Constancia	Es una práctica frecuente y obligatoria en las asignaturas.
IC-3	Lenguaje	La escritura se concentra en materias específicas que exigen más producción textual.
IC-4	Inspiración	La escritura puede surgir por motivación personal además de tareas escolares.

Nota: Sistematizada a partir de las transcripciones de audio validadas por la investigadora.

Tabla 24

Triangulación 4: Categoría Prácticas de Escritura

CATEGORÍA: PRÁCTICAS DE ESCRITURA		
SUB-CATEGORÍAS: Dictado – Constancia – Lenguaje – Inspiración		
INFORMANTES	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
IC-1: Escribe cuando el profesor llega y solicita apuntes o desarrollo de actividades.	Prácticas de escritura: Cassany (2006) describe la escritura como una práctica regulada por la autoridad docente, orientada a reproducir información y a cumplir consignas.	Muestra que se aún persiste dependencia del docente y una limitada autonomía escritural. Esto sugiere que el estudiante no ha consolidado plenamente estrategias de autorregulación, planeación y revisión de textos, delegando en el docente la validación y orientación del proceso.
IC-2: Escribe en todas las materias porque todos los profesores solicitan escritura.	Prácticas de escritura: Kalman (2004) relaciona que la escritura funciona como práctica transversal que sostiene el acceso al conocimiento.	Evidencia un uso instrumental de la escritura, en el que se recurre a ella principalmente por la solicitud expresa del mediador. Esto indica que la actividad se asume como cumplimiento de una tarea más que como práctica significativa, lo que evidencia la necesidad de promover situaciones auténticas.

Tabla 24 (cont.)

IC-3: Escribe principalmente en la clase de lenguaje.	Prácticas de escritura: Ausubel (1983) afirma que la escritura en asignaturas específicas permite organizar, jerarquizar y consolidar el aprendizaje de conceptos disciplinarios.	Refuerza la asociación tradicional entre escritura y áreas específicas, lo que limita su reconocimiento como práctica transversal del conocimiento. Desde una perspectiva investigativa, esto sugiere la necesidad de promover su uso en diversas áreas del currículo, favoreciendo la transferencia de habilidades, la integración de saberes y desarrollo de una competencia escritural más contextualizada.
IC-4: Escribe en clase (inglés, otras materias) cuando el profesor dicta, pero también poemas o microcuentos cuando se siente inspirado.	Escritura epistémica: Ferreiro (2001), expone que la escritura también emerge como construcción personal, ligada a la expresión subjetiva y a la exploración autónoma.	Resalta la agencia del estudiante y la dimensión subjetiva del acto escritural evidenciando su capacidad para decidir, posicionarse y dotar de significado a lo que escribe desde su propia experiencia. Asimismo, se configura la escritura como un espacio e identidad en el que el sujeto interpreta, resignifica y proyecta su mundo.

Nota: Basada en los textos transcritos de los encuentros dialógicos con los informantes.

Las respuestas de los informantes muestran que las prácticas de escritura en el aula están fuertemente determinadas por la dinámica institucional y por el rol del docente. Para el primer y tercer informante la escritura se presenta como una actividad dirigida, vinculada al dictado o a asignaturas específicas donde el profesor establece cuándo, cómo y para qué se escribe. Esto refleja un modelo tradicional en el que el estudiante asume un papel principalmente receptivo, usando la escritura como registro o evidencia del aprendizaje, lo cual posterga la posibilidad de que asuma una postura crítica frente a sus propias producciones. En este contexto, se limita la autonomía del estudiante y se reduce la escritura como espacio de reflexión y creación.

La dependencia de la orientación docente limita el uso autónomo del lenguaje escrito y refuerza prácticas centradas en la reproducción de contenidos. Sin embargo, otros estudiantes, como el segundo informante, evidencian que escribir no es un acto aislado sino una práctica transversal en todas las asignaturas. Desde esta perspectiva, la escritura aparece como una herramienta constante para acceder, organizar y demostrar conocimiento disciplinar. Aunque esta transversalidad da cuenta de un uso extendido del lenguaje escrito en el currículo, también revela un enfoque mayormente instrumental, donde el énfasis se coloca en cumplir exigencias académicas más que en generar procesos auténticos de producción textual. Esto sugiere que la escritura, aun siendo frecuente, no siempre se convierte en una experiencia significativa.

En contraste, la respuesta del cuarto informante introduce una dimensión distinta percibiendo la escritura como acto personal, emocional y creativo. Aquí aparecen motivaciones internas que impulsan al estudiante a escribir poemas, microcuentos u otros textos más allá de las tareas escolares. Esta práctica abre la posibilidad de comprender la escritura como un espacio de subjetividad, exploración y expresión propia dentro del aula. A diferencia de la escritura prescriptiva, esta modalidad surge de la inspiración, el interés y la necesidad de comunicar experiencias o emociones, mostrando que el colegio, también puede convertirse en un escenario para la creatividad, permitiendo que afloren procesos de autorrealización donde la palabra escrita se consolida como canal de auténtica reafirmación personal.

Finalmente, el conjunto de respuestas revela que en el aula coexisten distintas formas de escritura: una guiada por el docente, otra transversal e instrumental y otra creativa y auto motivada. Esta coexistencia muestra que los estudiantes tienen distintas percepciones de la escritura según sus intereses personales. En términos pedagógicos, esto plantea la necesidad de resignificar la escritura escolar para integrar de manera más equilibrada las dimensiones académicas y creativas, promoviendo espacios donde los estudiantes puedan desarrollar tanto habilidades disciplinares como procesos de expresión personal y reflexión crítica, propiciando así un diálogo interdisciplinar que transforme la producción textual en un eje articulador de sus aprendizajes significativos, atendiendo a los contextos, propósitos y situaciones comunicativas en que esta práctica se desarrolla.

La revisión de las respuestas permite concluir que las prácticas de escritura en el aula no se ven de la misma forma por todos los miembros del grupo, sino que existe una diversidad de percepciones donde algunos escriben desde la motivación extrínseca dada por el docente y otros logran reconocerla como una expresión creativa que emerge de la motivación personal y que pueden utilizar de diversas maneras. En este sentido, se hace necesario replantear las prácticas pedagógicas en torno a la escritura, de modo que trascienda su carácter meramente instrumental y promuevan experiencias significativas, diversas y contextualizadas. Así las instituciones educativas pueden consolidarse como escenarios donde la escritura articula lo académico con lo personal, favoreciendo el desarrollo integral del estudiante.

Tabla 25

Pregunta 5: Respuestas de los informantes

Pregunta 5: ¿Cómo ocurre este proceso de la escritura en el aula?	
INFORMANTES	RESPUESTA 5
IC-1	1. Pues nos dan la indicación de escribir y nosotros copiamos, ya sea lo que el profesor ponga 2. en el tablero o nos dicte.
IC-2	1. Bueno, la verdad es bastante, por decir así, por decirlo así, es bastante organizado. Los 2. profesores dan buenas ideas para escribir, nos organizan. Es un buen proceso
IC-3	1. Eh, cuando tenemos alguna actividad sobre crear cuentos, historias o cualquier proyecto 2. de escritura.
IC-4	1. Pues primeramente plantear qué tipo de texto quiero escribir, saberlo formular si hay 2. algún error vuelvo y empiezo nuevamente sin importar si cambia totalmente el texto lo 3. importante es formular y hacer un texto coherente y que el lector le parezca interesante.

Nota: Elaboración propia a partir del procesamiento y transcripción de las entrevistas de campo.

Tabla 26

Familia 5: Unidad de significación y significados comunes

INFORMANTES	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
IC-1	Copia	La escritura ocurre siguiendo indicaciones del docente
IC-2	Organización	El proceso es guiado estructuralmente por el profesor.
IC-3	Creación	La escritura se activa mediante actividades de producción textual.
IC-4	Revisión	El estudiante escribe mediante planificación y reescritura.

Nota: Compilado a partir de los documentos transcritos derivados de las grabaciones de audio.

Tabla 27

Triangulación 5: Categoría Escritura en el aula

CATEGORÍA: ESCRITURA EN EL AULA		
SUB-CATEGORÍAS: Copia – Organización – Creación – Revisión		
INFORMANTES	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
IC-1: La escritura sigue indicaciones y modelos del docente	Prácticas de escritura: Cassany (2006) considera que en la escuela la escritura suele reproducir información dada, funcionando como una práctica guiada por instrucciones.	El proceso aparece dominado por el docente, con poca autonomía estudiantil, lo que configura una dinámica de enseñanza centrada en el control de la actividad escritural. En consecuencia, la escritura se convierte en una práctica hetero regulada en la que predomina la reproducción.
IC-2: El docente estructura y orienta las etapas de escritura.	Escritura epistémica: Flower y Hayes (1981) exponen que la producción escrita requiere planificación guiada que ayude a organizar ideas y propósitos.	Se evidencia un acompañamiento docente que facilita el orden, pero centraliza decisiones, lo que favorece la organización del proceso, aunque restringe la iniciativa, y el desarrollo de la autonomía del estudiante en la escritura.
IC-3: La escritura surge a partir de actividades que promueven producir textos.	Escritura epistémica: Graves (1983) detalla que la escritura escolar se fortalece cuando se ofrecen oportunidades auténticas para crear.	El aula promueve momentos de creación, aunque circunscritos a tareas específicas, lo que sugiere que la creatividad se habilita de forma puntual y dirigida, más como estrategia didáctica que como práctica sostenida.

Tabla 27 (cont.)

IC-4: El estudiante reescribe y corrige para lograr coherencia e interés.	Prácticas de escritura: Camps (2003) manifiesta que escribir implica revisar, reescribir y mejorar continuamente para lograr textos coherentes y significativos.	Se observa una comprensión más profunda del proceso, con reflexión y autocorrección, lo que evidencia un desarrollo progresivo de la metacognición y una mayor capacidad para evaluar, ajustar y fortalecer la calidad de la producción escrita.
--	---	--

Nota: Elaboración propia sobre la base de las entrevistas transcritas por la autora.

Las respuestas de los informantes muestran que el proceso de escritura en el aula se configura como una práctica diversa que oscila entre la dependencia del docente y la participación del estudiante. Para algunos informantes, escribir implica seguir instrucciones, copiar información o trabajar bajo la estructura propuesta por el profesor, lo que refleja un modelo tradicional centrado en la reproducción y la organización guiada del contenido. En esta dinámica, el proceso escritural se orienta principalmente hacia el cumplimiento de pautas establecidas, dejando en segundo plano las decisiones que el estudiante puede tomar al escribir.

Por otro lado, otros informantes revelan un enfoque más dinámico y creativo del proceso, donde la escritura se activa mediante la producción de textos propios, la planificación, la reescritura y la búsqueda de coherencia. Aquí la escritura se asume como un acto reflexivo, en el que el estudiante se involucra en la creación, reformulación y mejora del texto. Esta perspectiva muestra un avance hacia concepciones más procesuales, donde escribir implica pensar, revisar y transformar. En conjunto, las respuestas evidencian un proceso de escritura híbrido en el aula, donde convergen prácticas tradicionales con aproximaciones más críticas y reflexivas, abriendo oportunidades para fortalecer la agencia escritural del estudiante.

En este panorama, la presencia simultánea de enfoques tradicionales y procesuales pone en evidencia tensiones didácticas que influyen en los estudiantes al vincularse con la escritura. Si bien la intervención del docente aporta orientaciones claras, su predominio puede reducir la iniciativa del estudiante y limitar la construcción de una voz propia. En contraste, cuando se propician espacios para producir textos de manera independiente, se estimulan procesos cognitivos complejos y una comprensión más amplia del escribir. Esto permite inferir que no se trata de prescindir del acompañamiento, sino de articularlo con oportunidades de participación.

En esta línea, resulta pertinente impulsar prácticas pedagógicas que conciban la escritura como un proceso en desarrollo, integrando momentos de guía, mediación y autonomía gradual. De esta manera, escribir deja de entenderse únicamente como una exigencia académica y pasa a constituirse en una herramienta para pensar, construir saber y expresar la experiencia propia. Así, el aula puede configurarse como un espacio donde la escritura adquiere sentido, favoreciendo el protagonismo del estudiante y fortaleciendo su formación de manera más integral, promoviendo así aprendizajes significativos para la vida. Bajo esta perspectiva, el estudiante se descubre a sí mismo como sujeto discursivo capaz de configurar su propia realidad a través de la palabra escrita.

En este horizonte, el rol del docente se resignifica como mediador que orienta, acompaña y retroalimenta, sin anular la capacidad de decisión del estudiante. De esta manera, se promueve un tránsito progresivo desde la dependencia hacia la autorregulación, consolidando la escritura como una competencia que articula lo cognitivo, lo comunicativo y lo subjetivo. Así, el proceso escritural en el aula no solo mejora en términos de calidad textual, sino que se convierte en una experiencia formativa más consciente, crítica y significativa, transformando radicalmente la relación ontológica con el texto; de manera que el acto de escribir se consolide como un vehículo que conduce hacia la autoexploración. En este proceso, la escritura también contribuye a construir una identidad más consciente y reflexiva.

Tabla 28

Pregunta 6: Respuestas de los informantes

Pregunta 6: ¿Cómo describirías el papel de los docentes en tu proceso de aprendizaje de la escritura?	
INFORMANTES	RESPUESTA 6
IC-1	1. Es muy importante ya que, como nosotros estamos aprendiendo, solemos equivocarnos, y 2. los docentes siempre nos ayudan a corregir, ya sea la forma en que escribimos o alguna 3. palabra mal escrita.
IC-2	1. Bueno, quizás no, no todos la manejen bien, pero en lo personal no, no es tan malo.
IC-3	1. Siento que los docentes también ayudan mucho en ese aprendizaje de la escritura porque 2. nos enseñan varias formas de escribir. Y el cómo poder desarrollar un buen texto o algo 3. que me sirve mucho en el futuro.
IC-4	1. Muy importante, porque los profesores no solamente nos ayudan a escribir de la mejor 2. forma; sino también que nos ayudan a saber aquellas palabras que pueden encajar mejor. 3. Por ejemplo ¡eh! palabras que por ejemplo yo no conozca le puedo preguntar a usted en 4. su clase y usted me puede dar alguna otra palabra que encaje mejor.

Nota: Transcripciones textuales de los diálogos registrados en la investigación.

Tabla 29

Familia 6: Unidad de significación y significados comunes

INFORMANTES	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
IC-1	Corrección	El docente corrige errores y orienta la mejora de la escritura.
IC-2	Percepción	La calidad del acompañamiento docente varía según la experiencia del estudiante.
IC-3	Guía	Los docentes enseñan formas de escribir y estructurar textos útiles para el futuro.
IC-4	Acompañamiento	El profesor apoya en la selección de palabras y en la producción de textos coherentes.

Nota: Construido a partir de los datos primarios recolectados y transcritos por la investigadora.

Tabla 30

Triangulación 6: Categoría Rol del docente

CATEGORÍA: ROL DEL DOCENTE		
SUB-CATEGORÍAS: Corrección – Percepción – Guía – Acompañamiento		
INFORMANTES	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
IC-1: El docente corrige errores y orienta la mejora de la escritura.	Prácticas de escritura: Cassany (2006) afirma que los docentes intervienen en el aprendizaje de la escritura corrigiendo y orientando, facilitando la adquisición de normas y estrategias textuales.	Muestra que la orientación docente es fundamental para guiar la escritura y reducir errores, favoreciendo la construcción progresiva de textos más claros, coherentes y ajustados a las normas del lenguaje escrito; así como el desarrollo de estrategias de revisión y mejora continua en el estudiante.
IC-2: La calidad del acompañamiento docente varía según la experiencia del estudiante.	Prácticas de escritura: Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje depende del acompañamiento del docente, pero la percepción del apoyo puede diferir entre los estudiantes.	Indica que el impacto del docente no es uniforme; la experiencia individual influye en la valoración del apoyo, lo que evidencia que factores como las necesidades, los ritmos de aprendizaje, las expectativas y las interacciones previas median la forma en que cada estudiante percibe y aprovecha la orientación recibida. Lo que indica la necesidad de diversificar las estrategias y formas de apoyo.
IC-3: Los docentes enseñan formas de escribir y estructurar textos útiles para el futuro.	Prácticas de escritura: Flower y Hayes (1981) señalan que la escritura se desarrolla mediante guía y estrategias de planificación proporcionadas por el docente.	Refleja la función orientadora del docente en la construcción de textos significativos, al proporcionar referentes, estrategias y criterios que guían la organización y la intención comunicativa del escrito, asegurando un impacto real en el que lee y escribe.
IC-4: El docente apoya en la selección de palabras y en la coherencia de los textos.	Prácticas de escritura: Ferreiro (2001) indica que la intervención del docente permite que los estudiantes experimenten con el lenguaje y amplíen su competencia escrita en un entorno verdaderamente significativo.	Destaca la importancia del acompañamiento cercano y personalizado para fortalecer la escritura; permitiendo atender a las necesidades específicas de cada estudiante, orientar de manera oportuna y potenciar el desarrollo progresivo de las habilidades comunicativas del estudiante en un entorno de confianza y aprendizaje continuo.

Nota: Síntesis analítica realizada a partir de las entrevistas transcritas para el estudio.

Los estudiantes coinciden en que los docentes desempeñan un papel central en su aprendizaje de la escritura, actuando como correctores, guías y acompañantes. La corrección permite identificar y subsanar errores, mientras que la guía orienta sobre cómo estructurar y desarrollar los textos de manera coherente y significativa. El acompañamiento cercano facilita además la selección de palabras, la claridad en la expresión y la creatividad, mostrando que la enseñanza de la escritura no se limita a la transmisión de normas, sino que también involucra procesos de acompañamiento reflexivo.

Aunque los estudiantes perciben diferencias en la calidad del apoyo recibido, la intervención docente se reconoce como un factor clave que contribuye al desarrollo de competencias lingüísticas, la planificación de textos y la consolidación de habilidades comunicativas. Esto evidencia que la escritura en el aula ocurre en un marco donde la interacción entre estudiante y docente asegura la corrección formal, promueve la comprensión de estrategias de escritura y el fortalecimiento de la confianza del estudiante en su capacidad para producir textos. En consecuencia, el rol del docente se configura como un componente imprescindible para equilibrar la dimensión académica y la dimensión creativa.

En esta línea, se hace necesario potenciar prácticas pedagógicas que articulen la retroalimentación permanente con espacios de autonomía, de manera que el estudiante no dependa únicamente de la validación del docente, sino que construya sus propios criterios para revisar y mejorar sus textos. Esto supone impulsar procesos de reescritura, análisis del propio desempeño y escenarios de intercambio sobre la producción escrita, donde el docente acompañe sin coartar la iniciativa, promoviendo además la creatividad, la reflexión y la confianza personal. De este modo, el estudiante desarrolla una mirada más consciente sobre sus decisiones discursivas y fortalece progresivamente su capacidad para valorar sus propios avances.

En definitiva, consolidar este enfoque implica transformar el aula en un taller vivo de co – creación, donde la intervención del docente pierda su carácter fiscalizador. Al equilibrar la rigurosidad técnica con la libertad expresiva, la escritura deja de ser una obligación y se transforma en un canal para ser auténtico, donde el estudiante aprende, fundamentalmente, a dialogar consigo mismo y con su entorno desde su propia realidad. En este escenario cada producción escrita adquiere valor como manifestación de una experiencia particular.

Tabla 31

Pregunta 7: Respuestas de los informantes

Pregunta 7: ¿Qué dificultades encuentras al escribir un texto?	
INFORMANTES	RESPUESTA 7
IC-1	1. Eh, las dificultades es más con los signos de puntuación, ya que me cuesta un poco 2. identificar cuándo va una coma, un punto, pero ya lo estoy superando.
IC-2	1. Organizar las ideas. La verdad es que a mí se me dificulta mucho esa parte.
IC-3	1. A veces, creo que es el no saber qué poner, o sea, cómo empezar con una idea, pero no 2. saber cómo terminarla.
IC-4	1. Pues diría yo que alguna de las dificultades que tengo es que me confundo un poco entre 2. las letras. ¡Eh! diría yo que faltas ortográficas. No es sino saber por ejemplo cuando la 3. palabra “oposición” saber si primero va la “s” o primero va la “c”. O sea, son cosas que 4. ocurren; sin embargo, pues siempre intento buscar la forma de saber cómo realmente se 5. escribe la palabra.

Nota: Información extractada directamente de las entrevistas transcritas por la investigadora.

Tabla 32

Familia 7: Unidad de significación y significados comunes

INFORMANTES	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
IC-1	Puntuación	Dificultad para usar correctamente comas y puntos.
IC-2	Organización	Problemas para estructurar y organizar las ideas.
IC-3	Coherencia	Dificultad para desarrollar ideas completas y conectadas.
IC-4	Ortografía	Confusión sobre la escritura correcta de palabras.

Nota: Clasificación realizada por la investigadora a partir de las transcripciones de los relatos.

Tabla 33

Triangulación 7: Categoría Dificultades al escribir

CATEGORÍA: DIFICULTADES AL ESCRIBIR		
SUB-CATEGORÍAS: Puntuación – Organización– Coherencia – Ortografía		
INFORMANTES	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
IC-1: Dificultad para usar correctamente comas y puntos.	Prácticas de escritura: Camps (2003) expone que la puntuación es esencial para la coherencia textual; su dificultad afecta la comprensión.	Muestra que la falta de control en signos de puntuación limita la legibilidad y precisión del texto, generando ambigüedades y dificultades de interpretación por parte del lector, lo que afecta la claridad y la coherencia global del texto.
IC-2: Problemas para estructurar y organizar las ideas.	Escritura epistémica: Flower y Hayes (1981) plantean que la planificación y organización son fundamentales en la producción y determinan la efectividad comunicativa.	Indica que la dificultad en organizar ideas afecta la coherencia y la capacidad de transmitir un mensaje claro, lo que evidencia dificultades en los procesos de planificación y estructuración del discurso, así como en la jerarquización de la información y la conexión lógica entre las ideas.
IC-3: Dificultad para desarrollar ideas completas y conectarlas.	Escritura epistémica: Graves (1983) menciona que la coherencia interna de un texto depende de la capacidad de iniciar el escrito, desarrollar y concluir las ideas de un texto de una manera lógica	Señala que los estudiantes necesitan estrategias para enlazar ideas y completar el texto de forma consistente, lo que pone de manifiesto la importancia de fortalecer la articulación textual mediante el uso consciente de conectores, la progresión temática y la organización lógica del discurso.

Tabla 33 (cont.)

IC-4: Confusión sobre la escritura correcta de palabras.	Prácticas de escritura: Ferreiro (2001) expresa que la competencia ortográfica es un componente clave en la escritura; los errores reflejan procesos de aprendizaje en desarrollo.	Evidencia la necesidad de reforzar la ortografía para mejorar la exactitud y la confianza al escribir, lo que implica consolidar el dominio de las normas y su aplicación consciente, así como promover hábitos de revisión que permitan mejorar la calidad y claridad de los textos.
---	---	---

Nota: Estructurada de forma autónoma con base en los testimonios procesados por la investigadora.

Las respuestas de los estudiantes reflejan que el proceso de escritura está marcado por diversas dificultades que afectan tanto la forma como el contenido de los textos. Aspectos técnicos, como la puntuación y la ortografía, son percibidos como desafíos recurrentes; el primer informante menciona la dificultad para identificar correctamente el uso de comas y puntos, mientras que el cuarto informante destaca la confusión con la escritura correcta de ciertas palabras. Estos errores reflejan algunos vacíos en la normativa lingüística y la necesidad de fortalecer la precisión y la atención al detalle en la producción textual. La correcta aplicación de signos de puntuación y ortografía es fundamental, ya que condiciona la claridad, la comprensión y la efectividad comunicativa del texto.

Por otro lado, las dificultades conceptuales, como la organización y la coherencia, evidencian los retos al estructurar y desarrollar las ideas de manera lógica y completa. El informante número dos señala la dificultad para organizar ideas, mientras que tercer informante expresa la incertidumbre sobre cómo iniciar y concluir una idea de forma coherente. Esto indica que la escritura no puede considerarse únicamente como un acto mecánico de transcripción, sino un proceso complejo que requiere planificación, conexión entre ideas y revisión constante.

En conjunto, las respuestas muestran que los estudiantes reconocen la necesidad de apoyo docente y de estrategias personales de autorregulación, como la revisión y la reescritura, para superar estos obstáculos. Estas dificultades destacan la importancia de un acompañamiento integral que combine la enseñanza de normas formales con la orientación en la construcción del pensamiento escrito. Las respuestas evidencian la necesidad de fortalecer ambos aspectos en el trabajo escritural en lo que se refiere a los elementos de forma y fondo de tal manera que los estudiantes puedan lograr mayor seguridad al escribir.

Tabla 34

Pregunta 8: Respuestas de los informantes

Pregunta 8: ¿Cómo enfrento las dificultades al escribir?	
INFORMANTES	RESPUESTA 8
IC-1	1. Suelo pedir ayuda cuando siento que puse una coma donde no iba o de pronto me faltó la 2. coma. Entonces, le pido ayuda a alguien que yo sé que sabe un poco más que yo para que 3. me diga qué tal le parece, que si debo de cambiarlo o si está bien.
IC-2	1. Bueno, normalmente siempre uso un borrador, escribo mis ideas y e intento organizarlas, 2. aunque no sea muy bueno en ese aspecto.
IC-3	1. Siento que concentrándome más en, necesito parar, dejar a un lado y poder terminar eso.
IC-4	1. Pues las enfrento, pues intentando primeramente solucionarlas. Eso es lo principal y pues 2. como el principal momento, la principal idea es solucionarlas pues busco la respuesta en 3. los profesores o en mis compañeros.

Nota: Elaborada a partir de los testimonios transcritos bajo criterios de anonimato.

Tabla 35

Familia 8: Unidad de significación y significados comunes

INFORMANTES	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
IC-1	Ayuda	Solicita apoyo de alguien con más conocimiento para corregir errores.
IC-2	Borrador	Usa borradores para organizar ideas y estructurar el texto.
IC-3	Concentración	Se enfoca y dedica tiempo para superar la dificultad.
IC-4	Consulta	Busca soluciones preguntando a docentes o compañeros.

Nota: Organizada con base en las unidades de significado emergentes de las entrevistas transcritas.

Tabla 36

Triangulación 8: Categoría Estrategias

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS		
SUB-CATEGORÍAS: Ayuda – Borrador – Concentración – Consulta		
INFORMANTES	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
IC-1: Solicita apoyo de alguien con más conocimiento para corregir errores.	Prácticas de escritura: Vygotsky (1978) declara que el aprendizaje se potencia mediante la interacción con otros más capaces, favoreciendo la construcción del conocimiento.	Indica que el estudiante reconoce la importancia del apoyo social y la guía de otras personas como herramientas para fortalecer su proceso de escritura. Además, valora las orientaciones recibidas y muestra disposición para aprender de las sugerencias que contribuyen a enriquecer su expresión escrita y su desempeño académico, favoreciendo así aprendizajes más sólidos y duraderos.
IC-2: Utiliza borradores para organizar ideas y estructurar textos.	Escritura epistémica: Flower y Hayes (1981) postulan que la planificación y la escritura de borradores permiten organizar ideas y crear textos coherentes.	Muestra la aplicación de estrategias de planificación personal como recurso para superar dificultades, organizando de manera progresiva sus actividades, metas y responsabilidades de forma autónoma, lo que favorece un mayor control sobre su propio proceso.

Tabla 36 (cont.)

IC-3: Se enfoca y dedica tiempo para superar las dificultades.	Ontología de la escritura: Camps (2003) argumenta que la autorregulación y la atención sostenida son esenciales para superar obstáculos en la producción escrita.	Evidencia la importancia del esfuerzo individual y la concentración como herramientas fundamentales para mejorar la escritura, mostrando mayor dedicación en desarrollo de actividades, atención durante los procesos de aprendizaje.
IC-4: Busca soluciones preguntando a docentes o compañeros.	Ontología de la escritura: Cassany (2006) enuncia que la escritura se desarrolla tanto con orientación externa como mediante la interacción social, fortaleciendo los aprendizajes.	Destaca la combinación de ayuda externa y búsqueda activa de soluciones como parte del proceso de aprendizaje, reconociendo el valor de las orientaciones recibidas y participando de manera propositiva en la superación de dificultades.

Nota: Elaborada a partir del análisis de contenido de las entrevistas transcritas.

Las respuestas muestran que, frente a las dificultades en la escritura, los estudiantes recurren a una combinación de estrategias personales y sociales. IC-1 y IC-4 destacan la importancia de solicitar ayuda a compañeros o docentes, lo que refleja que el aprendizaje se potencia mediante la interacción con otros, tal como lo plantea Vygotsky (1978). Este tipo de apoyo permite corregir errores, elegir palabras adecuadas y adquirir seguridad en la producción, evidenciando que la escritura es un proceso mediado socialmente y no sólo de manera individual. De este modo, la mirada del otro actúa como un espejo que desarma la frustración inicial, validando los intentos del escritor en formación.

Por otro lado, algunos estudiantes desarrollan estrategias de planificación y autorregulación. IC-2 menciona el uso de borradores para organizar ideas, mientras que IC-3 enfatiza la concentración y dedicación para superar los obstáculos. Estas prácticas muestran que los estudiantes aplican herramientas que les permiten estructurar, revisar y mejorar sus textos, coincidiendo con lo expresado por Flower y Hayes (1981) y Camps (2003), quienes destacan la planificación y la atención sostenida como elementos claves en la escritura. Este ejercicio de introspección revela que el ordenamiento de los conceptos en un trabajo minucioso que requiere el silencio del autor en el diálogo con su propia lógica.

En conjunto, los datos evidencian que enfrentar las dificultades en la escritura es un proceso multifacético, que combina esfuerzo individual, planificación estratégica y apoyo externo. Los estudiantes aplican estrategias mecánicas, reflexionan sobre sus textos y buscan

soluciones activamente, demostrando autonomía y responsabilidad en su aprendizaje. Este enfoque integrado fortalece la calidad de los textos y la confianza de los estudiantes resaltando la importancia de un acompañamiento docente que complementa la iniciativa personal. Esta sinergia de factores confirma que la comprensión textual dista de ser un acto lineal, configurándose más bien como un trayecto de idas y vueltas donde cada reajuste consolida la madurez discursiva. En este recorrido, cada dificultad se convierte en una oportunidad para revisar y fortalecer las formas de escribir.

Además, las respuestas muestran que los estudiantes desarrollan una conciencia metacognitiva sobre su propio aprendizaje. Reconocen qué estrategias funcionan mejor para ellos y cómo combinar la ayuda externa con la autorregulación, lo que refleja un proceso reflexivo sobre su escritura. Esta capacidad de evaluar sus dificultades y buscar soluciones adecuadas permite que el aprendizaje sea más efectivo y sostenido en el tiempo, evidenciando que la escritura es un proceso activo de construcción de conocimiento, en el que revisan sus decisiones y ajustan sus formas de aprender progresivamente. Este proceso fortalece gradualmente su capacidad para reconocer avances, dificultades y posibilidades de mejora. De este modo, asumen mayor responsabilidad sobre las decisiones que orientan su aprendizaje.

Tabla 37

Pregunta 9: Respuestas de los informantes

Pregunta 9: ¿Qué experiencia significativa relacionada con la escritura has tenido en este recorrido de vida académica?	
INFORMANTES	RESPUESTA 9
IC-1	1. Siento que cuando me eligieron para hacer uno de los poemas en la cancha.
IC-2	1. Bueno, la verdad es que la experiencia, bueno, aprender a hacer textos, textos 2. narrativos, textos, todo ese tipo de textos, la verdad es que a mí me encantan. Este, la 3. seño obviamente que me ha ayudado bastante en el transcurso de estos años, y la verdad 4. es que sí he aprendido bastante de ella.
IC-3	1. Eh, como que el, como decía antes, el escribir a mí me ha ayudado mucho. Siento que un 2. aprendizaje bonito o una experiencia es que puedo escribirle a los demás, no solo para mí 3. o lo que yo sienta, sino que una forma bonita de muchos recuerdos que tengo 4. escribiéndole a personas especiales.
IC-4	1. Pues una experiencia significativa es que durante todo este período de tiempo que he 2. estado en el bachillerato pues una de las partes que más me gusta es escribir, es producir 3. textos porque siento que como lo dije al principio no es solamente plasmar tinta en un 4. papel sino transmitir mis sentimientos, mis pensamientos y demás cosas que pueda tener.

Nota: Contenido extraído del corpus de entrevistas codificadas de manera confidencial.

Tabla 38

Familia 9: Unidad de significación y significados comunes

INFORMANTES	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
IC-1	Reconocimiento	Escribir permitió participar y ser elegido para una actividad destacada (poema en la cancha).
IC-2	Aprendizaje	a escritura de distintos tipos de textos fue una experiencia formativa y motivadora.
IC-3	Comunicación	La escritura permitió expresar sentimientos y recuerdos hacia otras personas.
IC-4	Expresión	La producción de textos significativos transmitió pensamientos, emociones y experiencias personales.

Nota: Categorías derivadas del análisis de las entrevistas transcritas.

Tabla 39

Triangulación 9: Categoría Experiencias Significativas

CATEGORÍA: EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS		
SUB-CATEGORÍAS: Reconocimiento– Aprendizaje – Comunicación – Expresión		
INFORMANTES	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
IC-1: Participar y ser elegido para realizar un poema en un espacio público.	Ontología de la escritura: Cassany (2006) establece que la escritura puede generar reconocimiento social y sentido de pertenencia, fortaleciendo la motivación para escribir.	Muestra que las experiencias públicas de escritura fomentan la autoestima y la participación activa, ya que permiten que los estudiantes valoren sus ideas, fortalezcan su confianza y se involucren con mayor interés en las actividades académicas y sociales del aula.
IC-2: La escritura de diversos textos fue una experiencia formativa y motivadora.	Ontología de la escritura: Flower y Hayes (1981) propone que La práctica constante en distintos tipos de textos desarrolla habilidades cognitivas y escriturales.	Evidencia que el aprendizaje sistemático potencia la competencia escritural y la motivación académica, debido a que la práctica constante y el acompañamiento pedagógico favorecen el desarrollo de habilidades, la organización de ideas y una mayor seguridad en la escritura.
IC-3: La escritura permitió expresar sentimientos y recuerdos hacia otras personas.	Prácticas de Escritura: Vygotsky (1978) explica que la escritura sirve como herramienta para la mediación social y la expresión interpersonal.	Resalta que la escritura va más allá de lo académico y facilita la conexión emocional con otros, permitiendo expresar sentimientos, compartir experiencias y fortalecer las relaciones interpersonales por la comunicación escrita.
IC-4: La producción de textos transmitió pensamientos, emociones y experiencias personales.	Prácticas de escritura: Ferreiro (2001) analiza que la escritura es un medio de construcción de sentido y expresión personal, promoviendo la auto reflexión.	Señala la dimensión subjetiva de la escritura, donde el estudiante reflexiona y se comunica consigo mismo y con los demás, favoreciendo la expresión de pensamientos, emociones y experiencias personales que fortalecen su identidad y comprensión del entorno.

Nota: Construida a partir de la codificación abierta del material verbal transcrito.

Las respuestas evidencian que la escritura puede ser una herramienta de reconocimiento y participación. IC-1 refiere la experiencia de leer un poema en la cancha, lo que demuestra que escribir no sólo implica un acto académico, sino también un medio para generar visibilidad y valoración social. Este tipo de experiencias fortalece la autoestima del estudiante y su motivación

para seguir escribiendo, mostrando cómo la escritura puede trascender las aulas y convertirse en un acto de reconocimiento comunitario.

Por otro lado, IC-2 resalta la dimensión formativa y de aprendizaje que ofrece la escritura. La práctica constante en la elaboración de distintos tipos de textos permite adquirir habilidades cognitivas y estructurales que se consolidan a lo largo del tiempo, reflejando que la escritura es también un proceso académico que favorece la adquisición de competencias esenciales para la vida escolar y futura. Esta perspectiva subraya la importancia de la instrucción guiada y de la práctica sistemática como base para experiencias significativas y para el fortalecimiento progresivo de la competencia escritural.

Asimismo, IC-3 y IC-4 evidencian que la escritura cumple un papel crucial como medio de comunicación y expresión personal. Los estudiantes destacan cómo escribir les permite transmitir sentimientos, recuerdos y pensamientos no sólo a otros, sino también hacia sí mismos. Esta dimensión subjetiva y social de la escritura refleja que la producción textual no se limita a cumplir con exigencias escolares, sino que se convierte en un recurso para organizar experiencias, comunicar emociones y establecer vínculos con los demás. De esta manera la escritura favorece la reflexión y la construcción de la identidad, otorgando un sentido de pertenencia y arraigo a través de la palabra escrita.

Finalmente, las respuestas sugieren que las experiencias en la escritura combinan reconocimiento social, aprendizaje académico y expresión personal. Los estudiantes perciben la escritura como un proceso integral que desarrolla competencias cognitivas, fortalece la identidad y permite interactuar con el entorno. Esto indica que, más allá de la mecánica de redactar textos, la escritura puede transformarse en un espacio de motivación y reflexión, lo que resalta la necesidad de promover prácticas que integren estas dimensiones de manera equilibrada. En este sentido, se evidencia que las experiencias de escritura adquieren valor cuando los estudiantes encuentran en ellas un propósito cercano a sus vivencias. La posibilidad de escribir para expresarse, aprender y ser reconocidos favorece una relación positiva con la producción textual, al beneficiar la confianza, la creatividad y la participación dentro y fuera del contexto escolar.

Tabla 40

Pregunta 10: Respuestas de los informantes

Pregunta 10: Desde tu perspectiva ¿Cómo asumen tus compañeros la escritura en el salón de clases?	
INFORMANTES	RESPUESTA 10
IC-1	1. Bueno, no todos lo asumen de la mejor manera porque, pues, son largas, son 6 horas. Entonces, de pronto ya como a la cuarta ya dicen, "No quiero escribir", 3. pero lo... pues, a lo largo del año lo la hemos tomado normal.
IC-2	1. A veces, no todas las veces, pero a veces como que les aburre. No a todos, pero, 2. sí hay algunos que sí les aburre escribir, no les gusta escribir tampoco, o sea, les 3. aborrece la escritura.
IC-3	1. Siento, o sea, desde mi perspectiva, siento que algunos no... para algunos no es 2. tan importante, y algunos sí. Y hay algunos que les gusta, o pues, como eso, 3. buscan más aprender más sobre la escritura que otros.
IC-4	1. Bueno, hoy en día pues es muy notable que muchos jóvenes o muchos niños 2. dejen la escritura a un lado, aunque sin embargo eso siempre se va a conservar 3. porque algunos chicos se interesan mucho por la escritura De hecho por allí he 4. visto muchos textos escritos por jóvenes. Pero hoy en día es muy difícil ver un 5. joven que diga yo quiero ser escritor o yo quiero ser un compositor de poemas. 6. Pues es muy difícil encontrarlo, pero mi perspectiva es que muchos jóvenes han 7. descuidado la escritura que es uno de los pilares más importantes para nuestro 8. crecimiento personal.

Nota: Basado en los registros verbales anónimos y transcritos por la investigadora.

Tabla 41

Familia 10: Unidad de significación y significados comunes

INFORMANTES	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
IC-1	Resistencia	Algunos estudiantes se cansan o se aburren de la escritura en sesiones largas.
IC-2	Desinterés	Para algunos, escribir es aburrido o desagradable.
IC-3	Importancia	La valoración de la escritura varía; algunos la consideran significativa, otros no.
IC-4	Descuido	Muchos jóvenes han dejado de interesarse por la escritura, aunque algunos aún se involucran.

Nota: Matriz construida con base en las recurrencias discursivas de los textos transcritos.

Tabla 42

Triangulación 10: Categoría Valoración de la Escritura

CATEGORÍA: VALORACIÓN DE LA ESCRITURA		
SUB-CATEGORÍAS: Resistencia – Desinterés – Importancia – Descuido		
INFORMANTES	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
IC-1: Algunos estudiantes se cansan o se aburren de la escritura en sesiones largas.	Prácticas de escritura: Cassany (2006) sostiene que la motivación para escribir puede disminuir ante tareas extensas o repetitivas, afectando el interés y la participación.	Evidencia que la duración y la frecuencia de la escritura influyen en la disposición del estudiante a participar, ya que las actividades excesivamente extensas o repetitivas pueden generar cansancio y desmotivación, afectando su interés y compromiso con el proceso escritural.

Tabla 42 (cont.)

IC-2: Para algunos, escribir es aburrido o desagradable.	Ontología de la escritura: Vygotsky (1978) fundamenta que la internalización de la escritura depende del interés y la percepción de su relevancia para el aprendizaje y la vida cotidiana.	Indica que la falta de interés puede limitar la apropiación del lenguaje escrito, debido a que disminuye la motivación, la participación y el esfuerzo necesario para desarrollar habilidades de comprensión y producción textual, afectando también la constancia y la seguridad del estudiante al escribir.
IC-3: La valoración de la escritura varía; algunos la consideran significativa, otros no.	Ontología de la escritura: Ausubel (1983) afirma que la motivación y la percepción de importancia de una tarea influyen en la retención y el aprendizaje significativo.	Señala que la percepción individual afecta la implicación y el compromiso con la escritura ya que las experiencias previas, los intereses personales y el nivel de confianza influyen directamente en la actitud que el estudiante asume frente a las actividades escriturales.
IC-4: Muchos jóvenes han dejado de interesarse por la escritura, aunque algunos aún se involucran.	Ontología de la escritura: Ferreiro (2001) señala que la escritura, como práctica cultural, puede verse descuidada si no se percibe como relevante para la vida personal o social del estudiante.	Muestra la tendencia a descuidar la escritura en contextos donde no se percibe su valor, resaltando la importancia de motivación y ejemplo docente como factores que favorecen el interés, la participación y el fortalecimiento de las prácticas de escritura dentro y fuera del contexto escolar cotidiano.

Nota: Datos cualitativos extraídos del corpus de entrevistas de la presente investigación.

Las respuestas de los estudiantes muestran que la valoración de la escritura es heterogénea y depende de diversos factores, incluyendo el interés personal, la relevancia percibida y la duración de las actividades. IC-1 y IC-2 señalan que algunos estudiantes sienten resistencia o desinterés, especialmente cuando las sesiones de escritura son largas o repetitivas. Esta percepción coincide con lo señalado por Cassany (2006), quien indica que la motivación para escribir puede disminuir ante tareas extensas o poco atractivas, afectando la participación y el compromiso. Por ello, resulta necesario considerar propuestas variadas que despierten mayor interés durante la escritura.

Por otro lado, IC-3 resalta que hay estudiantes que reconocen lo que buscan aprender más sobre ella, mientras que otros no la consideran significativa. Esta diversidad refleja cómo las percepciones individuales influyen en la implicación con las actividades escriturales. Ausubel (1983) sostiene que la percepción de relevancia y la motivación del estudiante son determinantes para la construcción de aprendizajes significativos, lo que explica por qué algunos estudiantes se comprometen más que otros. En este sentido, el valor atribuido a la escritura depende también de las experiencias previas, los intereses particulares y la posibilidad de relacionar lo aprendido.

IC-4 ofrece una perspectiva más amplia, señalando que, aunque muchos jóvenes han descuidado la escritura, todavía hay quienes se interesan activamente en producir textos. Esto evidencia un fenómeno cultural y educativo más general: la escritura puede perder importancia en contextos donde no se percibe su valor, pero sigue siendo relevante para quienes reconocen su utilidad personal y social. Ferreiro (2001) sostiene que la escritura como práctica cultural depende de la percepción de relevancia y de su integración en la vida del estudiante, destacando la necesidad de motivación y acompañamiento. En consecuencia, fortalecer su presencia requiere vincularla con experiencias cercanas, prácticas comunicativas actuales y situaciones donde los estudiantes encuentren razones concretas para escribir.

En conjunto, las respuestas muestran que la valoración de la escritura combina factores personales, sociales y pedagógicos. Mientras algunos estudiantes la perciben como aburrida o poco relevante, otros encuentran en ella oportunidades de aprendizaje, expresión y desarrollo personal. Esto evidencia que fortalecer la motivación y la implicación en la escritura requiere estrategias que integren significado, relevancia y dinamismo, así como acompañamiento constante del docente, con ello se favorece un equilibrio entre la exigencia académica y la experiencia significativa del estudiante. De esta forma, el desinterés inicial puede disolverse cuando el aula valida las tensiones del proceso y las convierte en puntos de partida para una enunciación genuina, pues cada estudiante puede encontrar razones propias para participar activamente en las prácticas escriturales.

Además, las respuestas permiten comprender que la actitud de los estudiantes hacia la escritura también está relacionada con las experiencias previas que han tenido en el contexto escolar y familiar. Cuando las actividades de escritura se desarrollan en ambientes participativos con temas cercanos a los intereses de los estudiantes y con retroalimentación positiva, aumenta la disposición para escribir y compartir ideas. En este sentido Lev Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje fortalece mediante la interacción social y el acompañamiento pedagógico, lo que evidencia que la escritura es una oportunidad de comunicación, construcción de sentido y expresión personal dentro de un entorno significativo, motivador y transformador de las realidades del propio sujeto que avanza en la construcción de su proyecto de vida.

Tabla 43

Pregunta 11: Respuestas de los informantes

Pregunta 11: Si pudieras cambiar algo de la forma en cómo te han venido enseñando a escribir en tu institución ¿Qué cambiarías?	
INFORMANTES	RESPUESTA 11
IC-1	1. Siento que le daría más horas a practicar sobre la escritura, ya que desde que empezamos, 2. pues, a partir de sexto, dejamos de practicar lo de las escrituras como son las planas y de 3. pronto a muchas personas les cambió la letra por no practicar la escritura, o por también 4. lo de la pandemia que muchas personas fue que no escribían y al no seguirlo practicando, 5. pues, tuvieron dificultades al volver a escribir. Entonces, yo creo que se debería hacer 6. más, este, o sea, dedicarle más tiempo a aprender a hacer una buena letra, a tener una 7. letra más legible, este, para que de pronto de los grados más pequeños, ya que la vayan, 8. eh, creciendo, pues, hagan una mejor letra y no tengan tantas dificultades.
IC-2	1. Bueno, la verdad es que, de pronto para los estudiantes que les aborrece, sí, sí se podría 2. cambiar, porque si, si se enseñara bien, a todos nos, nos llamaría, nos llamaría la atención 3. de poder escribir. No sé, de pronto la forma en la que los profesores expresan una idea o 4. tienen algo para, no sé, no sé cómo explicarlo. Porque hay veces que cuando los 5. profesores dicen una idea, plantean la, la actividad de escribir, ahí ya, ahí ya hay 6. estudiantes que no les gusta. De pronto sea por el, por el tipo de tema. De pronto hay que 7. enseñar con temas más llamativos, y no siempre con que sea exactamente lo que se busca 8. aprender.
IC-3	1. La verdad siento que nada, porque los docentes que me han tocado siento que me han 2. enseñado muchas cosas buenas de la escritura y todo lo referente a eso.
IC-4	1. Que no solamente la producción textual sea en unos grados más avanzados; ya decir por 2. ejemplo que joven de primaria desde ese espacio donde está empiece a producir textos 3. no tan complejos, pero si ya más complejos. Es decir, enseñar desde más temprana edad, 4. cosas más importantes. Por ejemplo, a producir un poema, así era una estrofa de un 5. poema. Enseñarles a producirlo, enseñarles que palabras pueden encajar, formar esas 6. cosas que parecen detalles mínimos, pero realmente a largo plazo puede cambiar o 7. transformar. 8. Bueno en mi caso cuando yo estaba en primaria, no trabajaron poemas, bueno si 9. trabajamos un poco. Trabajábamos más que todo el tema de la lectura. Porque a nosotros 10. nos ponían a leer textos larguísimos. Recuerdo yo que a mi hermano también en su 11. momento le pusieron a leer el libro del Principito y, pero muy pocas veces tuvimos 12. producción textual.

Nota: Sistematización de voces a partir de los registros discursivos de los informantes clave.

Tabla 44

Familia 11: Unidad de significación y significados comunes

INFORMANTES	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
IC-1	Práctica	Se sugiere dedicar más horas a la práctica de la escritura y mejora de la letra.
IC-2	Motivación	Cambiar los temas y la forma de enseñar para que la escritura sea más atractiva y llamativa.
IC-3	Satisfacción	Considera que los docentes actuales han enseñado adecuadamente, por lo que no habría cambios.
IC-4	Equilibrio	Combinar lectura y producción textual, evitando que la lectura extensa limite la práctica de escritura.

Tabla 44 (cont.)

IC-4	Inicio	Producir textos desde grados tempranos, incluyendo actividades como escribir poemas, para fortalecer habilidades progresivamente.
-------------	---------------	---

Nota: Elaboración propia a partir de las evidencias narrativas transcritas en la etapa exploratoria.

Tabla 45

Triangulación 11: Categoría Mejoramiento

CATEGORÍA: MEJORAMIENTO		
SUB-CATEGORÍAS: Práctica – Motivación – Satisfacción – Equilibrio - Inicio		
INFORMANTES	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
IC-1: Dedicar más horas a la escritura y mejorar la caligrafía desde grados tempranos.	Prácticas de escritura: Flower y Hayes (1981) indican que la práctica constante y la planificación de textos fortalecen la competencia escritural.	Resalta la necesidad de más ejercicios prácticos para consolidar habilidades de escritura, favoreciendo la constancia, la creatividad y el fortalecimiento progresivo de la expresión escrita en diferentes contextos académicos, personales y comunicativos cotidianos.
IC-2: Enseñar con temas más atractivos y dinámicos para captar el interés de los estudiantes.	Prácticas de escritura: Cassany (2006) expone que la motivación y el interés del estudiante son factores clave en la apropiación de la escritura.	Muestra que adaptar los temas y estrategias de enseñanza puede aumentar la implicación y disfrute de la escritura, favoreciendo una participación más activa, creativa y significativa por parte de los estudiantes.
IC-3: Algunos consideran que los docentes actuales han enseñado adecuadamente y no cambiarían nada.	Prácticas de escritura Vygotsky (1978) plantea que el acompañamiento docente favorece la internalización del aprendizaje, generando satisfacción en el estudiante.	Indica que las buenas prácticas docentes actuales ya promueven un aprendizaje efectivo, al incentivar la participación, el acompañamiento constante y el desarrollo de habilidades comunicativas mediante estrategias dinámicas y contextualizadas.
IC-4: Producir textos desde grados tempranos, incluyendo actividades como escribir poemas, para fortalecer habilidades progresivamente.	Escritura epistémica Ferreiro (2001) declara que la escritura temprana y progresiva permite la construcción de competencias y la expresión personal en distintos contextos educativos y sociales.	Resalta la importancia de iniciar la escritura formal desde los primeros grados para consolidar habilidades a largo plazo permitiendo que los estudiantes desarrollen mayor fluidez, organización de ideas y seguridad en sus producciones textuales de manera gradual con el paso del tiempo.
Combinar lectura y producción textual, evitando que la lectura extensa limite la práctica de escritura.	Prácticas de escritura Ausubel (1983) Un aprendizaje significativo requiere equilibrio entre comprensión de textos y producción escrita.	Evidencia la necesidad de integrar lectura y escritura de manera equilibrada para fortalecer la competencia comunicativa, promoviendo la comprensión, la argumentación y la capacidad de expresar ideas con mayor claridad y coherencia.

Nota: Construcción analítica derivada del corpus testimonial de la investigación.

Las respuestas de los estudiantes reflejan que uno de los principales cambios que realizarían en la enseñanza de la escritura es dedicar más tiempo a la práctica. El primer informante señala que, especialmente a partir de los grados más avanzados, se redujo la práctica

de la escritura manual, lo que afectó la caligrafía y la legibilidad de los textos. Esto evidencia que la repetición y la constancia son esenciales para consolidar habilidades escriturales, tal como lo plantea Flower y Hayes (1981), quien destaca la importancia de la práctica constante y la planificación en el desarrollo de las competencias textuales. La falta de práctica prolongada puede generar dificultades que se mantienen a lo largo de la trayectoria académica.

Otro aspecto recurrente es la motivación y el interés de los estudiantes. El segundo informante sugiere que enseñar con temas más llamativos y dinámicos puede captar mejor la atención y el gusto por escribir, especialmente en quienes muestran desinterés inicial. Cassany (2006), enfatiza que la motivación es un factor central para la apropiación de la escritura, y que adaptar los contenidos y estrategias pedagógicas a los intereses de los estudiantes incrementa su implicación. Esto indica que la manera en que se plantean las actividades de escritura influye directamente en la disposición del estudiante a participar y disfrutar del proceso.

Asimismo, los estudiantes destacan la importancia de iniciar la producción textual desde edades tempranas. IC-4 y IC-5 mencionan que sería valioso comenzar a producir textos más complejos gradualmente, incluyendo actividades creativas como la composición de poemas, y equilibrar la lectura con la escritura. Ferreiro (2001), sostiene que la escritura temprana y progresiva contribuye a la construcción de competencias lingüísticas y a la expresión personal, mientras que Ausubel (1983), señala que un aprendizaje significativo requiere integrar lectura y producción textual. Esto evidencia que introducir la escritura de manera gradual y estructurada fortalece la habilidad de expresión y el desarrollo académico a largo plazo.

Finalmente, IC-3 aporta una perspectiva positiva, reconociendo que algunos docentes ya enseñan de manera efectiva y no requerirían cambios. Esto sugiere que, si bien existen áreas de mejora como la práctica y la motivación, las estrategias docentes actuales también cumplen un rol importante en el desarrollo de la escritura. En conjunto, las respuestas muestran que mejorar la enseñanza de la escritura requiere un equilibrio entre práctica constante, motivación y acompañamiento docente, de modo que los estudiantes puedan consolidar sus habilidades. Estas prácticas pueden servir como referentes para fortalecer la enseñanza según el contexto escolar.

La entrevista semiestructurada constituyó una técnica fundamental dentro del desarrollo de esta investigación, permitiendo acercarse a las experiencias, percepciones y concepciones de los estudiantes de Educación Media en torno al proceso escritural. Para ello, se diseñó una guía de preguntas orientadoras dirigida a los informantes clave, con el propósito de explorar sus vivencias, actitudes y significados atribuidos a la escritura dentro del contexto escolar. La flexibilidad de esta técnica permitió profundizar en aspectos emergentes durante el diálogo, favoreciendo la expresión espontánea de ideas y experiencias vinculadas con las prácticas escriturales.

Desde esta perspectiva, la entrevista semiestructurada favoreció la comprensión de las voces de los participantes, sus interpretaciones y los sentidos que atribuyen a sus experiencias con la escritura. El acercamiento dialógico permite comprender la realidad desde las perspectivas de quienes la viven. Asimismo, Hernández Sampieri destaca la importancia de las entrevistas cualitativas para explorar significados, experiencias y puntos de vista en profundidad. De este modo, esta técnica complementó la información obtenida mediante la observación participante, aportando elementos relevantes para interpretar las prácticas, dificultades y posibilidades de resignificación de la escritura en el contexto educativo.

Figura 9

Momento de composición escrita en el aula con estudiantes de educación media.



Nota. Evidencia emergente del acompañamiento presencial en el aula y de las entrevistas.

TÉCNICA 3: Análisis Documental

Documentos Orientadores Nacionales: Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias (EBC) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Figura 10

Documentos orientadores utilizados en la investigación



Nota. Carátulas de los materiales y documentos analizados.

Tradicionalmente, la escritura se ha reducido a un ejercicio instrumental y memorístico en la escuela, desligado de la construcción del ser y abordado de manera casi exclusiva desde el área de Lengua Castellana. Los lineamientos curriculares de esta asignatura trascienden la enseñanza de la gramática prescriptiva o la codificación mecánica para concebir el lenguaje como un escenario de significación en el que los seres humanos configuran su universo conceptual y simbólico. Bajo esta mirada, la escritura se comprende como una experiencia ontoepistémica: el eje sobre el cual el sujeto se constituye a sí mismo despliega su agencia y dota de sentido a la realidad a través de procesos intencionales de lectura, revisión y reescritura, asumiendo así su voz y su propia afirmación dentro del espacio en el que se desenvuelve.

En contraste, desde las otras asignaturas, la escritura suele ser relegada a un ejercicio instrumental, útil para demostrar memoria o transcribir ideas ajenas. Sin embargo, al analizar en

profundidad las políticas curriculares de la educación media, se devela que la producción de textos es una necesidad transversal. Lejos de ese enfoque reproductivo, las Matemáticas apelan a la escritura como un proceso de comunicación y argumentación lógica; las Ciencias Naturales la demandan para la modelación de los fenómenos y la traducción conceptual; las Ciencias Sociales la configuran como el vehículo para el desarrollo del pensamiento crítico y la identidad política y la Educación Artística la asume como el metalenguaje reflexivo de la sensibilidad, articulando así un diálogo interdisciplinario de saberes que fortalece la construcción integral del conocimiento escolar.

Este panorama revela una profunda paradoja; si bien los Lineamientos Curriculares, Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje configuran un marco documental completo y robusto que legitima la transversalidad de la palabra, es precisamente ahí donde se hace visible el vacío. La distancia entre el horizonte teórico de las políticas públicas y las realidades cotidianas del aula sigue siendo amplia, pues la práctica escritural en las disciplinas científicas, lógicas y artísticas continúa anclada a la reproducción de contenidos, lo que obliga a revisar la manera cómo las áreas asumen lo correspondiente al terreno escritural desde sus propias estructuras para transformar verdaderamente los procesos pedagógicos institucionales. Se requiere asumir la escritura como responsabilidad compartida entre las diferentes áreas del conocimiento y fortalecer su presencia en el aula.

Al analizar la arquitectura curricular de las matemáticas, se evidencia que la comunicación ocupa un lugar central dentro de los procesos fundamentales del área, lo que implica expresar de forma oral y escrita los sistemas de representación como gráficos, tablas y símbolos algebraicos. Esta visión conecta al estudiante con la acción de explicar procesos lógicos a través de la palabra. Al escalar a los estándares, las acciones de pensamiento se validan en el uso de la escritura, al argumentar y justificar los procedimientos, trascendiendo el resultado numérico hacia la demostración razonada. Esta postura adquiere firmeza en los Derechos Básicos de Aprendizaje, donde se pide comunicar y argumentar la elección de cada operación. Ahí reside el punto de interrelación: la producción escrita en matemáticas es la herramienta epistémica que permite que el pensamiento se vuelva visible, reflexivo y autoconsciente.

Por su parte, al examinar las directrices curriculares de Naturales específicamente en Física, resulta claro que la indagación y la interpretación de fenómenos constituyen los pilares del aprendizaje, demandando el registro escrito de las regularidades del entorno. Este enfoque vincula al estudiante con la tarea de transferir principios teóricos y hallazgos empíricos a la prosa. Al revisar los estándares, las habilidades cognitivas se sustentan en la composición textual para plantear conjeturas, documentar variaciones y desglosar variables superando las operaciones algebraicas en favor de conclusiones basadas en hechos verificables. Esta exigencia adquiere vigor en los Derechos Básicos de Aprendizaje, al estipularse la redacción de informes que justifiquen los resultados de laboratorio. Es aquí donde se halla el nexo: la composición escrita en ciencias es la vía cognitiva que otorga sentido a las estructuras del intelecto científico.

De manera concordante, al explorar los lineamientos en Sociales, el discernimiento reflexivo y el examen analítico de la realidad son esenciales, requiriendo plasmar en prosa la diversidad de enfoques sobre procesos socio históricos y territoriales. Dicha perspectiva aproxima al estudiante al desafío de manifestar dinámicas institucionales, conflictos ciudadanos y cambios temporales por medio de la argumentación. Al ascender a los estándares, las competencias discursivas cobran relevancia en el uso del ensayo para defender puntos de vista, resolver encrucijadas éticas y contrastar testimonios, rebasando la memorización. Esta premisa se refrenda en los Derechos Básicos, al juzgar fuentes informativas, sopesar impactos de las acciones colectivas y redactar propuestas de convivencia. Aquí se localiza el eje de convergencia: la elaboración de textos representa el andamiaje que dota de claridad al pensamiento crítico.

Finalmente, al descender a las directrices de la Educación Artística, se devela que la apreciación estética y la expresión creativa se consolidan como ejes vertebrales, exigiendo de la palabra escrita las sutilezas de la percepción sensorial. Lejos de ser un área ajena al texto, sus estándares impulsan la elaboración de memorias y reseñas que sustenten los procesos de creación. Así, la producción escrita en las disciplinas artísticas se configura como el canal que da rigor conceptual a la sensibilidad individual y colectiva. En este sentido, la escritura permite registrar, interpretar y comunicar las experiencias artísticas, al tiempo que favorece una comprensión más profunda de los procesos creativos y sus significados.

Documentos Rectores Institucionales: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Planes de área y mallas curriculares (Lenguaje, Matemáticas, Sociales, Naturales y Arte)

Figura 11

Referentes institucionales utilizados para la investigación



Nota. Carátulas que corresponden a los documentos seleccionados para el estudio.

El PEI debe consolidarse como una verdadera carta de navegación de la institución, por lo que su articulación con la escritura representa un paso definitivo para transitar de la teoría curricular a la práctica, donde la producción textual se asume como un principio fundacional y transversal de todas las disciplinas. Para precisar este análisis documental, fue necesario rastrear en primera instancia el componente conceptual y antropológico del texto institucional, identificando cómo se define al estudiante en relación con su propia palabra. La articulación adquiere un sentido profundo cuando la escritura deja de ser un canal de evaluación mecánica y se comprende como una experiencia ontológica y de autodescubrimiento.

En el documento, se puede evidenciar que el acto de escribir llena de sentido la relación del joven con su entorno y consolida su despliegue creativo, como autor consciente de su propia historia y de su proyecto de vida. Esta dimensión antropológica exige que las mallas curriculares de la Educación Media reconozcan el lenguaje escrito como el tejido mismo de la subjetividad, donde cada texto producido por los estudiantes se convierte en un testimonio de su autonomía, su capacidad de participación y su lectura crítica del enramado socio – cultural que habitan. Bajo esta mirada, la escritura trasciende la elaboración textual y se configura como una expresión de la conciencia, la experiencia y la identidad del sujeto.

Esta transición de la teoría a la praxis pedagógica se concreta metodológicamente en el aula a través de la planeación e implementación de secuencias didácticas, que entrelaza de forma natural la lectura intencionada con la producción textual con sentido. Al examinar estos diseños integrados en el documento se constata que la escritura se concibe como un proceso dinámico de autorregulación, metacognición y auto afirmación del estudiante. Bajo este enfoque, se proponen prácticas de aula que promuevan la formulación de aseveraciones sólidas que movilicen la reflexión, refiriéndose a la escritura como un espacio de libertad creativa y reconfiguración del pensamiento. Es precisamente en este punto de concreción donde la estructura curricular halla su despliegue operativo dentro de los planes de área y las mallas curriculares específicas de cada disciplina.

En el marco de las mallas curriculares, específicamente en el área de Lengua Castellana, se observa que la asignatura asume la responsabilidad de cimentar los procesos de lectura y escritura. En su diseño interno se señala que la producción textual no se limita a la enseñanza de destrezas gramaticales aisladas, sino que busca dotar al estudiante de las herramientas comunicativas necesarias para que pueda desenvolverse con propiedad en el entorno. El plan de área funciona como un eje articulador y proporciona las bases para que el joven de educación media pueda leer de forma comprensiva y escribir con sentido; de este modo su pensamiento se hace visible y se proyecta como una capacidad transversal aplicable en todas las disciplinas, lo cual permite la construcción de saberes y la comunicación efectiva en diversos contextos-

Al revisar la organización del plan de área de Matemáticas, se evidencia un esfuerzo intencional por romper con la idea tradicional de que todo gira alrededor de los números y las operaciones. Cuando en el documento textualmente se referencia que se espera que el estudiante explique con sus propias palabras cómo resolvió un problema o por qué eligió un camino lógico en lugar de otro. Las mallas curriculares exigen que los jóvenes argumenten los pasos y los procedimientos en sus hojas de trabajo, logrando que el ejercicio matemático deje de ser una repetición mecánica de fórmulas y se convierta en un espacio donde el estudiante razona, justifica y demuestra de forma escrita lo que ha aprendido, revelando la escritura como un valioso proceso heurístico de construcción de conocimiento.

En el caso de Ciencias Naturales, el plan de área conecta la escritura de manera directa con la experiencia práctica y la indagación del entorno. Las mallas curriculares establecen como ruta metodológica la observación directa del fenómeno físico y posteriormente, la traducción del mismo por medio de las palabras que se utilizan al concluir y presentar los informes escritos. El documento que especifica el trabajo pedagógico de esta asignatura menciona que los jóvenes deben plantear conjeturas, registrar variaciones, narrar los hechos con rigurosidad demostrando su aprendizaje científico y fortaleciendo así sus habilidades comunicativas, analíticas y argumentativas en contextos experimentales.

Por su parte, al examinar lo propuesto por el área de Ciencias Sociales, la escritura se convierte en la herramienta principal para organizar las ideas y estructurar el pensamiento antes de debatir o exponer. Dentro de la planificación se prioriza la elaboración de ensayos cortos, reseña y comentarios de texto sobre problemáticas de la comunidad y acontecimientos históricos. Con lo escrito se evidencia que la intención deja de lado la memorización de datos y fechas, procurando que, por medio de la palabra escrita, el estudiante fije una postura crítica, reflexiva y ciudadana frente al contexto social en el que convive diariamente.

Finalmente, al indagar en el plan de área de Educación Artística se devela que la asignatura va más allá de la manualidad o la destreza técnica con los materiales. Esto se consolida cuando se incorpora formalmente la escritura para titular los trabajos, justificar las elecciones estéticas o explicar el sentido de sus creaciones y proyectos. Al poner en palabras el proceso creativo, el estudiante de educación media integra el arte como una manifestación directa del pensamiento, logrando que la sensibilidad y la imaginación se unan a la capacidad de análisis y argumentación textual, consolidando de esta manera la palabra escrita como un puente para la interpretación estética.

Esta revisión documental permitió demostrar que existe todo un engranaje teórico robusto, coherente y plenamente comprometido con la transversalidad de la palabra escrita. Por lo tanto, es fundamental precisar que las ausencias no se ubican propiamente en los referentes documentales; los cuales legitiman y promueven con claridad la producción textual con sentido

en todas las disciplinas. El verdadero vacío parece estar localizado en otra dimensión: la distancia operativa que separa estos horizontes teóricos de las prácticas cotidianas en el aula. Es allí, donde las urgencias metodológicas y los hábitos tradicionales pueden llegar a diluir la fuerza epistémica de los planes de área, consolidados en el papel, impidiendo que el acto de escribir sea asumido como un medio para alcanzar la realización personal y consolidar su dimensión ontoepistémica como sujeto.

Documentos e Instrumentos Evaluativos: Decreto 1290 de 2009 y Herramientas de aula.

Figura 12

Fuentes documentales que fueron útiles para el análisis.



Nota. Muestra gráfica del corpus documental seleccionado para el estudio.

Para la educación media las prácticas pedagógicas han experimentado una marcada orientación hacia la preparación para las pruebas externas estandarizadas. De tal manera, que con la intención de obtener un buen resultado en las evaluaciones y garantizar el ingreso de los estudiantes a la educación superior, las instituciones educativas implementan de forma sistemática simulacros, talleres y cuestionarios basados estrictamente en la estructura de la Prueba Saber. Este fenómeno que algunos denominan “enseñar para la prueba” (teaching to the test), transforma el aula en un espacio de adiestramiento técnico. En este diseño se prioriza el formato de selección múltiple con única respuesta, configurando una concepción que privilegia el desempeño en el examen, por encima del desarrollo de procesos escriturales complejos y significativos.

En este escenario, la escritura queda limitada a la destreza mecánica de elegir opciones bajo la lógica del pensamiento y la mecanización. Así, el lenguaje escrito comienza a perder protagonismo como práctica de construcción de conocimiento, para convertirse en un ejercicio subordinado a la lógica de la evaluación estandarizada. Como consecuencia, se reducen las posibilidades de desarrollar el pensamiento crítico, la argumentación y la creatividad, ya que el acto de escribir deja de entenderse como un proceso de reflexión y producción de sentido para convertirse en una respuesta condicionada por criterios de medición y rendimiento. Cuando los instrumentos evaluativos se limitan a marcar en un óvalo (A, B, C ó D), se elimina la necesidad de planificar un texto, buscar cohesión, seleccionar un léxico preciso y defender las propias ideas, lo que mutila el pensamiento crítico y atrofia la creatividad.

Asimismo, esta inclinación por los formatos de selección despoja a la escritura de su dimensión ontoepistémica, es decir, de su poder como experiencia auténtica para la configuración de textos propios con una impronta personal. El estudiante es confinado a una posición de pasividad intelectual. La hegemonía de la opción única altera sustancialmente la dinámica relacional y la mediación pedagógica en el aula, se instrumentaliza en función de la búsqueda exclusiva de la respuesta correcta. En consecuencia, se desvanece la oportunidad de abordar el error como un hito valioso de aprendizaje y de construcción del pensamiento, reduciendo la práctica evaluativa a una simple verificación de contenidos y limitando el desarrollo de procesos reflexivos, críticos y autónomos en los estudiantes.

Esta obsesión por el acierto conduce a que muchos estudiantes obtengan puntajes sobresalientes en un test; pero al mismo tiempo, se muestren incapacitados para redactar un informe, estructurar un ensayo argumentativo o manifestar una postura por escrito. De este modo, la práctica docente deja de lado la composición escita, los borradores, el caos creativo para adoptar una lógica de control de calidad que mide rendimiento numérico en lugar de crecimiento cognitivo. El estudiante se vuelve un experto en descifrar lógicas, descartar distractores, pero pierde la habilidad para generar discursos propios. Siendo perceptible la necesidad de devolverle a la escritura su protagonismo y trascender el condicionamiento del óvalo y la medición cuantitativa para fortalecer el pensamiento crítico.

En conclusión, reconfigurar las dinámicas pedagógicas y rescatar los procesos de producción textual en la Educación Media es imperativo, mucho más si desde el ámbito de la evaluación se tiene en cuenta que evaluar es un proceso integral, continuo y fundamentalmente formativo, tal y como se expone en el Decreto 1290 del 2009; cuyo marco normativo, señala que el propósito central de la evaluación es identificar las características personales, los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje proporcionando al estudiante las herramientas para avanzar en todas sus dimensiones. Por lo tanto, restituir el lugar de la escritura en el aula no es un simple ajuste metodológico, sino dinamizar igualmente una evaluación comprometida con el desarrollo integral y crítico del joven.

Análisis integral del corpus de datos obtenidos en la articulación de las técnicas

La articulación de las técnicas devela que el aula de educación media es un escenario de un choque profundo entre la velocidad digital y la pausa reflexiva que exige la composición escrita. Las conductas evasivas el uso del celular y los bloqueos corporales no se pueden considerar actos de indisciplina; son el síntoma de lo que puede significar para las nuevas generaciones el esfuerzo cognitivo y de introspección que implica la escritura. Cuando los estudiantes logran superar la barrera de la inmediatez, la escritura deja de ser una carga y se convierte en un espacio seguro para la expresión personal, la construcción de sentido y el desarrollo progresivo de una voz propia.

Existe un arraigo histórico a las prácticas tradicionales que lleva a los estudiantes a concebir la escritura bajo una lógica utilitaria y transaccional. Algunos confirman en sus intervenciones que su interés está en el cumplimiento por obtener una nota o la aprobación del acompañante grupal y no se percibe la escritura como un vehículo de autodescubrimiento. La preocupación está ubicada en el producto final, en el uso correcto de la ortografía o de la caligrafía lo que eclipsa con el valor del proceso y anula el potencial epistémico de la palabra. A través del seguimiento directo se constata que hay una real ausencia de procesos de planificación, uso de borradores y relectura crítica. Los estudiantes operan bajo el mito de que la escritura es inmediata y que lo primero que se escribe es el producto final.

Se mantiene la idea que el texto brota perfecto al primer intento y que no existe la necesidad de reescribir. Por otro lado, las competencias de autorregulación no están interiorizadas, lo que genera una dependencia del docente y poca admisión al error. Esto se constituye en una barrera de bloqueo cognitivo, cuando se espera desde el inicio hallar el texto listo para entregar. La ansiedad se disipa cuando la escritura se conecta con la afectividad. Al proponer temáticas vinculadas a sus realidades (como evocar momentos de la infancia, de la cotidianidad...), el ejercicio escritural experimenta un cambio y deja de ser una imposición para convertirse en un canal de comunicación auténtica. Es allí donde el estudiante recupera su seguridad y la escritura adquiere su verdadero sentido ontológico.

La escritura en el aula no debería constituirse en un acto puramente individual y aislado desvinculado de las realidades de los sujetos; por el contrario, requiere ser desarrollada dentro de un tejido social dinámico donde el aprendizaje adquiera un carácter dialógico. Las interacciones y la colaboración horizontal entre pares facilitan la acogida y adaptabilidad frente al proceso compositivo. Además, mitigan la ansiedad cronológica, el persistente temor a la equivocación y el desafío de la página en blanco. Este fenómeno de apertura demuestra la imperiosa necesidad de transformar las dinámicas y explotar el potencial heurístico de la palabra compartida, entendiendo que el pensamiento crítico se gesta en el intercambio comunicativo, donde cada uno aporta y encuentra sentido en la confrontación respetuosa con las realidades del otro y sus diversas formas de comprender.

Bajo esta perspectiva, el grupo pasa a convertirse en una comunidad de apoyo escritural, un ecosistema de comunicación escrita donde juega un rol fundamental: el otro en el desarrollo cognitivo y socio afectivo del estudiante. En este espacio intersubjetivo, el compañero ayuda en la validación de las ideas y actúa como un crítico que aporta nuevas perspectivas conceptuales, complejiza el pensamiento inicial y enriquece el circuito reflexivo de la composición a través del andamiaje mutuo, la retroalimentación oportuna y la negociación de significados que terminan por transformar el ejercicio escritural, articulando armónicamente la introspección reflexiva e individual con la potencia de la construcción social colectiva y consolidando vínculos de confianza, escucha y reconocimiento de las diferencias discursivas entre los participantes.

DIMENSIÓN ESCRITURAL V

LAS HUELLAS DE LA ESCRITURA

La escritura no puede seguir siendo entendida como un canal de transmisión técnica, una simple tarea mecánica o una transcripción pasiva; por el contrario, es fundamental transformarla en una experiencia con sentido. Durante décadas, las prácticas escriturales han privilegiado la reproducción de contenidos, la corrección ortográfica y la obtención de un producto final, dejando en un segundo plano el enorme potencial formativo que posee la palabra escrita. En este contexto, escribir ha terminado por convertirse, en una actividad orientada al cumplimiento de tareas y a la verificación de aprendizaje; más que en una oportunidad para comprender la realidad, construir conocimiento y transformarse a sí mismo mientras se escribe. Esta forma de asumir la escritura ha reducido su valor y nublado su capacidad en la configuración de la persona.

Los hallazgos obtenidos a lo largo de la presente investigación permitieron comprender que esta concepción de la escritura continúa profundamente arraigada a los jóvenes de educación media. Tanto en las observaciones participantes realizadas en el aula, como las voces de los informantes y los documentos aportados por los docentes evidenciaron que la producción textual suele desarrollarse bajo condiciones de inmediatez, fragmentación, y control evaluativo, donde el énfasis recae en la construcción del pensamiento. En consecuencia, muchos estudiantes escriben por obligación y no encuentran en la escritura una posibilidad para expresar sus ideas y transformar la manera como se relacionan consigo mismos, con los otros y con su entorno.

Esta comprensión supone reconocer que cada texto deja una huella y que cada palabra escrita representa mucho más que un conjunto de signos organizados sobre el papel; constituye,

el testimonio visible de un proceso en que la persona dialoga consigo misma, con los otros y con la realidad, mientras reconstruye continuamente su identidad y amplía sus horizontes de comprensión. Así, al asumir que cada texto es un reflejo de su propio camino y representa en sí mismo crecimiento personal, se hace evidente la necesidad de resignificar la escritura y valorar esas huellas como expresiones genuinas del pensamiento, la experiencia y la construcción de conocimiento al reconocer que la vía legítima para la creación reside en el uso epistémico de la palabra, capaz de transformar al sujeto como al entorno donde se desenvuelve diariamente, a partir de un proceso en el que escribir permite elaborar y organizar el propio pensamiento.

La propuesta se sustenta, por tanto, en una comprensión de la escritura como una experiencia ontológica y epistémica. Desde la dimensión ontológica, la escritura posibilita que el estudiante construya progresivamente una conciencia sobre sí mismo, reconozca su lugar en el mundo y configure su identidad a través del uso reflexivo de la palabra escrita. Paralelamente, desde la dimensión epistémica, escribir implica mucho más que registrar información; significa producir significado, cuestionar la realidad, establecer relaciones entre los saberes y abrir nuevas posibilidades para la interpretación que enriquece tanto al sujeto como a la comunidad. En consecuencia, la resignificación de la escritura se concreta al entrelazar: la praxis pedagógica, la construcción del texto y la configuración del ser y se propone en una estructura de tres pasos interconectados en la praxis pedagógica: el suelo, el impulso y el trazo.

Lo primero es reconocer que las huellas no aparecen de la nada; requieren de un suelo firme, definido como ese espacio y tiempo donde el estudiante se detiene, se sienta y halla la superficie para que su pensamiento comience a marcar un territorio propio. Posteriormente, este terreno se une a un impulso, que actúa como la fuerza que presiona la superficie; es la voluntad del autor que se vuelca sobre el papel para empezar a transformar la realidad. Finalmente, en el trazo, la huella se materializa y se adhiere al papel convirtiéndose en el testimonio indeleble de la presencia, la voz propia y el crecimiento del estudiante como sujeto capaz de interpretar, cuestionar y resignificar su experiencia mediante la escritura, construyendo sentidos propios y perdurables, a partir de sus vivencias, reflexiones y decisiones expresadas durante el acto escritural y en su trayectoria formativa.

De este modo, dentro del aula y desde cualquier asignatura, deben propiciarse espacios genuinos para la escritura; un itinerario de tres fases complementarias que conducen al estudiante por un camino transitable donde resulta evidente reconocer los rastros del sujeto. La simbología de este orden tripartito no es casual, sino que responde a una sincronía perfecta entre la acción viva en el aula y la fundamentación teórica de la propuesta, donde cada paso se articula con una categoría esencial de este trabajo investigativo: el suelo como anclaje de la práctica pedagógica, el impulso como el despliegue de la dimensión ontológica y el trazo como la consolidación de una dimensión epistémica.

A través de esta tríada conceptual, la propuesta se consolida en un modelo integrador donde el hacer se refleja en la praxis pedagógica, el ser en la ontología y el conocer en lo epistémico. De esta forma, las instituciones educativas dejan de operar de forma fragmentada y entrelazan los elementos de manera indisoluble para garantizar que lo producido se constituya en una huella para la existencia de cada estudiante. Un engranaje perfecto: donde la acción se sostiene en el suelo, se moviliza por el impulso y se immortaliza por el trazo. Desde esta perspectiva, la creación escritural, se convierte en una experiencia que se articula a todas las disciplinas que hacen parte del conocimiento.

Este escenario exige, de manera perentoria, una transformación en las concepciones tradicionales que han permanecido por mucho tiempo en el aula. Es necesario desplazar la vieja idea de un texto concebido como un producto final, acabado y estático, para dar paso al reconocimiento de una escritura procesual, que se modifica y se reescribe a la luz del propio pensamiento que evoluciona. Para que lo propuesto adquiriera la envergadura necesaria y se cumpla con el propósito, se hace indispensable fundamentar y expandir un referente teórico y conceptual de corte ontoepistémico, capaz de demostrar que escribir es mucho más que cumplir con un compromiso escolar y que bien puede llevarse a cabo desde cualquier asignatura.

Este enfoque orienta a la acción de asumir el texto como un organismo vivo, donde la palabra se convierte en el vehículo primordial para que el estudiante de educación media fortalezca su autonomía, cuestione la realidad y se apropie de la escritura, como un acto que le

ayuda a reconocerse a sí mismo y le permite desplegar su libertad creativa. En este sentido, la escritura se transforma en un proceso dinámico y progresivo en el que cada dimensión aporta a la consolidación de una experiencia que repercute en la persona. De tal forma, que la práctica deja huellas en el saber, el hacer y el ser lo que supone un giro frente a las concepciones tradicionales en las que la escritura se reduce a un uso instrumental.

Una propuesta donde escribir se concibe como un proceso de alto impacto en la configuración de la persona que inicia con la estructuración de una idea y se fortalece por medio de la indagación, posteriormente se exterioriza al escribir y finalmente se revisa lo producido, dando lugar a una reflexión en la que se integran las fases anteriores. Esta secuencia viva de la praxis pedagógica demuestra que las marcas de la creación textual no brotan por arte de magia; sino que necesitan apoyarse en una base firme que les sirva de punto de partida y les dé un sentido real desde el comienzo.

Precisamente el suelo se constituye en esa zona indispensable para la estructuración de la idea y el posterior fortalecimiento del saber. En la práctica, esto se traduce en romper con la prisa de los tiempos y la presión de la calificación inmediata. Hay que brindar tiempo para que el joven pueda estructurar la idea con calma; luego, es necesario darle el tiempo suficiente para que busque información, lea con un propósito claro y dialogue con otros, logrando así que nazca el deseo de escribir. Una vez el estudiante pueda encender el motor que lo pone en marcha, habrá surgido el impulso que lo motiva a expresarse. Este viaje del pensamiento encuentra su destino final en el trazo, que es la huella visible que se concreta en el papel.

Para llevar esta estructura a la realidad cotidiana del aula, el primero que necesita trabajar sobre sí mismo es el docente, quien como mediador y dinamizador en el proceso de creación escritural debe ubicarse en las tres fases propuestas. Desde el suelo, la tarea del maestro consiste en generar ambientes que favorezcan la confianza, la reflexión y la disposición para escribir. El aula debe configurarse en un refugio seguro para la producción, un espacio donde el silencio sea una oportunidad para pensar, las prisas cedan lugar a la tranquilidad, y la lectura se constituya en el punto de partida para cultivar el conocimiento y ampliar la mirada sobre el mundo.

Posteriormente, una vez encendido el impulso creador, corresponde al docente despertar la necesidad de escribir. Esta tarea trasciende la simple asignación de una actividad y exige la construcción de experiencias pedagógicas capaces de movilizar el pensamiento, la sensibilidad y la reflexión del estudiante. Es necesario suscitar la curiosidad mediante una pregunta, una imagen, una experiencia significativa, un problema de la realidad o un desafío intelectual que interpele la dimensión existencial del estudiante y lo invite a asumir una postura frente al mundo que habita. Sólo cuando el estudiante encuentra un motivo para escribir, la palabra deja de responder exclusivamente a una exigencia escolar y se convierte en una necesidad interior orientada a dar sentido a sus vivencias y construir significados desde su propia experiencia, sensibilidad y manera particular de comprender el mundo.

En este momento el docente se convierte en un mediador que favorece el encuentro entre la persona y aquello que merece ser pensado y expresado. No se trata de ofrecer respuestas prefabricadas, sino de generar condiciones para que emerjan la duda, el asombro, la inquietud y el deseo de comprender. Cuando el estudiante encuentra un motivo genuino para escribir, la palabra deja de ser un ejercicio impuesto y se convierte en una herramienta para explorar ideas, interpretar experiencias, construir significados y proyectar posibilidades de transformación, fortaleciendo principalmente la autonomía, el pensamiento crítico y el compromiso consciente al construir el conocimiento.

La intención es establecer conexiones entre los saberes escolares, el proyecto de vida y las realidades de su entorno familiar, social y comunitario, de modo que la escritura nazca de una motivación auténtica y no de una obligación académica. Esta articulación favorece que el conocimiento adquiera sentido, pues el estudiante reconoce que aquello que escribe guarda relación con sus intereses, vivencias, preocupaciones y desafíos que enfrenta en la cotidianidad. Asimismo, despertar la necesidad de escribir implica reconocer al estudiante como un sujeto con una voz propia, portador de un conocimiento y posiciones que merecen ser escuchadas. Cada texto es entonces una propiedad personal que surge del diálogo consigo mismo. Al mismo tiempo, esta experiencia permite que el estudiante descubra el valor de comunicar por escrito sus ideas a los demás y aportar así al contexto.

Cuando la escritura emerge de esa necesidad interior y encuentra un propósito claro, el compromiso de escribir se fortalece de manera natural y el estudiante asume una actitud más consciente, persevera ante las dificultades de la producción textual y asume la tarea con mayor motivación. Al llegar al trazo, el docente asume la concepción renovada de la escritura comprendiendo que todo texto es, en esencia, una construcción en permanente transformación. Desde esta óptica, el borrador deja de representar un producto inacabado para convertirse en un espacio de exploración, revisión y crecimiento. La retroalimentación se transforma entonces en un diálogo formativo que acompaña al estudiante en el perfeccionamiento de sus ideas, favoreciendo procesos de reflexión, reescritura y construcción progresiva del conocimiento.

En este proceso, el docente no impone respuestas, sino que orienta caminos para que cada texto alcance mayor claridad, profundidad y coherencia. Así, el docente deja de ocupar el lugar de transmisor de contenidos para convertirse en un acompañante del proceso de construcción de sentido. Su intervención no consiste en indicar qué debe escribirse, sino en crear las condiciones para que cada estudiante encuentre una voz propia capaz de dialogar con el conocimiento y con su experiencia. La mediación pedagógica se orienta entonces a favorecer preguntas, abrir posibilidades interpretativas y sostener procesos de escritura donde el error deja de entenderse como un fracaso para convertirse en una oportunidad de aprendizaje, permitiendo revisar lo escrito, reconocer avances y asumir nuevas decisiones durante el proceso.

Esta transformación implica revisar las formas tradicionales de evaluación donde se verifica el producto y se pasa por alto el recorrido. Si la escritura constituye un proceso de construcción progresiva, no resulta suficiente valorar únicamente el texto final. Se hace necesario reconocer las diferentes etapas que hacen posible la producción, otorgando valor a la planificación, la búsqueda de información, la elaboración de borradores, la revisión consciente y la reflexión metacognitiva sobre las decisiones tomadas durante el proceso de creación escritural. De esta manera, la evaluación deja de centrarse exclusivamente en el resultado y pasa a constituirse en un ejercicio permanente de acompañamiento, retroalimentación y crecimiento, donde se valoran todas las etapas de producción textual como evidencias del pensamiento, la evolución de las ideas y la consolidación progresiva de las competencias escriturales.

Desde esta lógica, cada disciplina encuentra en la escritura una posibilidad para fortalecer la comprensión de sus propios saberes. La producción textual deja de pertenecer exclusivamente al área de Lengua Castellana para convertirse en un lenguaje común que atraviesa las ciencias naturales, las ciencias sociales, las matemáticas, las artes y las demás áreas del currículo. Escribir para explicar un fenómeno con palabras propias, argumentar una postura, interpretar un hecho histórico, resolver un problema o comunicar un hallazgo científico significa comprender que el conocimiento se consolida cuando puede ser pensado y expresado mediante la palabra. Y que esto bien puede hacerse desde cualquier asignatura, fortaleciendo así la competencia escritural en los distintos escenarios del aprendizaje escolar.

La transversalidad de la escritura favorece, además, una mayor coherencia entre las experiencias de aprendizaje que vive el estudiante dentro de la institución educativa. En lugar de enfrentar prácticas aisladas y desconectadas entre sí, el joven encuentra una continuidad metodológica que le permite reconocer que escribir constituye una herramienta permanente para comprender el mundo. Así, cada asignatura aporta nuevos matices al proceso sin perder de vista un horizonte común: formar sujetos capaces de pensar críticamente, dialogar con distintas perspectivas y producir conocimiento significativo. Esta continuidad pedagógica evita que la escritura sea percibida como una exigencia exclusiva del área de Lenguaje y permite que el estudiante descubra su valor como instrumento para aprender en cualquier contexto disciplinar al que tenga que enfrentarse.

La resignificación propuesta también transforma la relación del estudiante con el tiempo. Frente a una cultura escolar caracterizada por la inmediatez y la productividad acelerada, la escritura reclama pausas conscientes que permitan observar, interpretar, contrastar ideas y reelaborar comprensiones. El tiempo deja de ser únicamente un recurso administrativo para convertirse en una condición pedagógica indispensable, pues únicamente quien dispone de espacios para pensar puede construir textos que den cuenta de procesos auténticos de comprensión. La maduración del pensamiento demanda un ritmo que respete los procesos cognitivos y reflexivos de cada estudiante, reconociendo que el conocimiento no se construye de manera instantánea, sino de forma paulatina.

En este escenario, la lectura y la escritura dejan de entenderse como actividades independientes para constituirse en un mismo movimiento formativo. Leer implica entrar en diálogo con múltiples voces que amplían el horizonte de comprensión, mientras que escribir representa la posibilidad de responder a ese diálogo desde una postura propia. Ambas acciones se complementan de manera permanente y fortalecen la capacidad del estudiante para construir significados, establecer relaciones entre saberes y desarrollar una actitud investigativa frente a la realidad. Esta articulación favorece, el desarrollo de una conciencia crítica que permite al estudiante trascender la aceptación pasiva de la información. Así leer y escribir se consolidan como prácticas permanentes que acompañan a la persona a lo largo de la vida.

La consolidación de esta propuesta demanda igualmente una cultura institucional que respalde los procesos de escritura más allá de iniciativas aisladas. Resulta indispensable que los proyectos pedagógicos, las planeaciones curriculares y las prácticas evaluativas compartan una misma concepción sobre el valor epistémico de la producción textual. Solo así la escritura podrá dejar de ser una actividad ocasional para convertirse en un principio articulador de la formación integral que orienta el quehacer de toda la comunidad educativa. Esta transformación supone que la escritura sea incorporada como un eje transversal en la planificación institucional, de manera que las decisiones curriculares, las estrategias metodológicas y los procesos de evaluación respondan a propósitos compartidos.

En consecuencia, resignificar la escritura supone reconocer que toda experiencia pedagógica deja marcas que trascienden el momento de la clase. Cada texto elaborado representa una evidencia del desarrollo intelectual, emocional y ético del estudiante, pero también constituye un testimonio de las oportunidades que la escuela fue capaz de ofrecerle para descubrir su propia voz. Las huellas que permanecen no se reducen al documento escrito; se proyectan en la manera como el sujeto interpreta la realidad, argumenta sus ideas, toma decisiones y participa en la vida social. De modo que escribir, deje de ser un ejercicio orientado a la evaluación del aprendizaje para convertirse en un proceso de construcción de sentido, en el que cada estudiante reconoce lo aprendido, revisa su experiencia y encuentra nuevas formas de expresar aquello que piensa desde su propia experiencia y perspectiva.

La propuesta adquiere así una dimensión profundamente humanizadora, en tanto reconoce que escribir es una forma de habitar el mundo y de otorgar significado a la existencia. Cuando el estudiante comprende que sus palabras poseen la capacidad de transformar su manera de pensar y de relacionarse con los demás, la escritura deja de responder exclusivamente a exigencias académicas y comienza a convertirse en un ejercicio de autonomía, responsabilidad y compromiso con la construcción colectiva del conocimiento. Desde esta visión, cada proceso escritural fortalece la capacidad de tomar posición frente a la realidad, argumentar con fundamento, dialogar con diversas formas de pensamiento y participar de manera consciente en los escenarios sociales y culturales de los que hace parte.

En síntesis, la estructura conformada por el suelo, el impulso y el trazo configura un horizonte pedagógico que trasciende las metodologías convencionales para situar la escritura en el centro de la formación humana. Su fortaleza radica en articular la praxis pedagógica con las dimensiones ontológica y epistémica, permitiendo que cada experiencia escritural se convierta en una oportunidad para comprender, crear y transformar. De esta manera, las huellas que nacen en el aula no concluyen en el texto producido, sino que se prolongan en la manera como los estudiantes interpretan el mundo, construyen su identidad, dialogan con otros y asumen una posición ética frente a la realidad. Desde esta perspectiva, resignificar la escritura implica reconocerla como una práctica permanente de formación que acompaña el devenir del ser, fortalece la construcción del conocimiento y deja una impronta que trasciende la escolaridad.

Figura 13

Identidad gráfica del constructo teórico



Nota. Muestra gráfica de la propuesta teórica: Las huellas de la escritura.

DIMENSIÓN ESCRITURAL VI

REFLEXIONAR PARA ESCRIBIR, ESCRIBIR PARA TRANSFORMAR

Existen momentos en que la palabra necesita detenerse para hallar aquello que desea decir y es precisamente en esa pausa donde adquiere valor el acto de escribir, cuando quien escribe deja de ser el mismo. Se abre entonces una puerta a una reflexión interminable, donde es válido regresar sobre lo vivido o recorrer con el pensamiento lo que aún no encuentra un lugar en la realidad. Es un espacio de tiempo que trasciende la acción directa de plasmar palabras sobre el papel e imprimir huellas en lo que somos, en lo que pensamos y en aquello que hacemos durante este breve recorrido por la vida. Es allí, en ese encuentro con el yo, donde la palabra puede convertirse y al tiempo producir un efecto en el que la utiliza.

Por ello, la acción de escribir puede llegar a considerarse como ese movimiento que nace en el interior del sujeto y se proyecta hacia el exterior, para luego retornar a él, transformándolo en el proceso. Se reflexiona para darle forma a las palabras, convertirlas en creación textual y luego abrir posibilidades para comprender mejor el mundo y modificarlo. Son huellas que quedan grabadas en quien lee y sin duda, también en quien escribe. Así la escritura sale y entra, parte y regresa, es un proceso que cobra sentido en ese ir y venir de las palabras y que debería ser valorado en los espacios educativos. Una experiencia, que por su riqueza debería encontrar lugar en todas las asignaturas, pues cada disciplina tiene algo para escribir y debería ser un territorio fértil para pensar, escribir y compartir.

Allí partió toda la intención investigativa en resignificar a la escritura dentro del aula y con ella, la manera en que se desarrollan los procesos de enseñanza – aprendizaje de los jóvenes de educación media. Los hallazgos obtenidos muestran una escritura que continúa utilizándose principalmente para cumplir con actividades académicas, responder a requerimientos escolares,

diligenciar formatos y responder talleres evaluativos. Esta realidad reafirma la necesidad de trascender esta concepción y propiciar experiencias donde los estudiantes puedan expresarse, interactuar y revisar sus producciones. En un proceso, en el que adquiere relevancia la actuación del mediador en la misión de llenar de significado la relación del estudiante con la palabra escrita. Al mismo tiempo, el docente está llamado a encontrar en la escritura un medio para crecer en su labor, enriquecer su práctica pedagógica y repensar sobre la manera como enseña.

Las reflexiones desarrolladas a lo largo de esta investigación permiten concluir que la resignificación de la escritura en la educación media exige superar su comprensión como una práctica exclusivamente técnica, normativa o evaluativa para reconocerla en su dimensión ontológica y epistémica. Escribir implica mucho más que organizar palabras conforme a unas reglas lingüísticas; constituye una experiencia mediante la cual el sujeto se reconoce, interpreta su realidad, construye sentido y participa activamente en la producción de conocimiento. Desde esta óptica, la escritura deja de ser un instrumento subordinado a la evaluación para convertirse en una práctica formativa que favorece la construcción del ser y la comprensión crítica del mundo.

La propuesta denominada Las huellas de la escritura sintetiza esta resignificación mediante una arquitectura conceptual integrada por tres dimensiones complementarias: el suelo, el impulso y el trazo. Estas dimensiones permiten comprender que el acto de escribir constituye un proceso integral en el que convergen el anclaje a la práctica pedagógica, la configuración ontológica del ser, y la construcción colectiva del conocimiento articuladas con procesos metacognitivos que favorecen la reflexión sobre el propio aprendizaje. En consecuencia, la escritura adquiere un carácter integrador que articula la experiencia del estudiante con los saberes escolares y con las múltiples voces que conforman su contexto.

De igual manera, el itinerario metodológico propuesto demuestra que la transformación de las prácticas escriturales requiere procesos pedagógicos progresivos y reflexivos que permitan al estudiante transitar desde la escucha de sí mismo hasta la socialización responsable de su palabra. Las fases de provocación del silencio, texturización del ser, retorno comprensivo y

donación de la palabra configuran un recorrido formativo que favorece la autonomía intelectual, la autorregulación y el compromiso con la construcción colectiva del conocimiento. Así, la escritura deja de entenderse como un producto terminado para asumirse en su condición de proceso permanente de interpretación, revisión y resignificación.

Otro de los aportes fundamentales de esta investigación consiste en evidenciar la necesidad de transformar las relaciones pedagógicas que tradicionalmente han acompañado la enseñanza de la escritura. La mediación docente se desplaza de una función centrada en la corrección y el control hacia una práctica dialógica, comprensiva y humanizadora, en la que el acompañamiento favorece el desarrollo de la voz propia del estudiante. Del mismo modo, la reescritura deja de concebirse en términos de respuesta al error para convertirse en una oportunidad de profundización conceptual, fortalecimiento argumentativo y crecimiento personal, consolidando una cultura de aprendizaje basada en la reflexión crítica y la mejora continua.

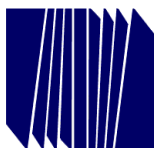
Asimismo, esta propuesta permite establecer una ruptura conceptual con las prácticas tradicionales de producción textual predominantes en muchos escenarios escolares. El texto deja de ser un producto estático para constituirse en una manifestación dinámica del pensamiento; el estudiante abandona el papel de receptor pasivo para convertirse en sujeto epistémico capaz de producir conocimiento situado; y la escritura se consolida en un escenario de diálogo entre la experiencia, la cultura, la escuela y la realidad social. Finalmente, puede afirmarse que la resignificación de la escritura constituye una posibilidad real para contribuir a la transformación de las prácticas educativas en la Educación Media. En este sentido, la escritura se proyecta como un espacio de creación, diálogo y emancipación que fortalece la capacidad para comprender, interpretar y transformar la realidad.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2008). Escritura Creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari, Educere *La Revista Venezolana en Educación*.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Auster, P. (1990). *La invención de la soledad*. Editorial Seix Barral.
- Arias, F. (2015). *Lineamientos curriculares, estándares y competencias en Lengua Castellana*.
- Blanco, G. (2022). La simbiosis entre la enseñanza de la escritura creativa y la acción social a través del Aprendizaje – Servicio y la ecocrítica. [Tesis de doctorado, Universidad de Las Palmas de la Gran Canaria]. <http://hdl.handle.net/10553/113610>
- Carlino, P. (2009). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2007). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Castañó, A. (2014). Prácticas de Escritura en el aula: Orientaciones Didácticas para docentes. *Serie Río de Letras. Manuales y Cartillas del Plan Nacional de Lectura y Escritura*.
- Castelló, M. (2014). “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión”. *Enunciatio, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19(2), 17-38 (u otra página según edición).
- Díaz Mejía, G. S. (2022). *Las tareas de escritura: tradiciones y rupturas en el texto escolar*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/149487>
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Granica.
- El Heraldo. (2023, mayo 20). *¿cómo mejorar las habilidades de lectura y escritura de niños del Atlántico?* El Heraldo. <https://www.elheraldo.co>
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI Editores.
- Flower, L, & Hayes, J. R. (1981). *Un modelo cognitivo del proceso de escritura*. *College Composition and Communication*. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Editores, S.A. de C.V.
- Foucault, M. (1983). *El sujeto y el poder*. *Revista Mexicana de Sociología* 45 (3), 911 – 926.
- García Vera, S. (2018). *Paradigma: Una lectura en los procesos pedagógicos desde la praxis y el ser*. *Academia.edu*. <https://www.academia.edu/49135441/Paradigma>
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. Salamanca.

- González, F. (2006). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Guatemala. Editorial Educ.
- Han, Byung – Chul. (2022). *Infocracia la digitalización y la crisis de la democracia*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo* (J. Gaos, Trad; 5ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri. R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P.(2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. Mc Graw Hill Interamericana.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Cinco lecciones. Fondo de Cultura Económico.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2025). *Tablero de Resultados Institucionales años 2021 – 2024*.<https://www.icfes.gov.co>
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México.
- Malabou, C. (2008). *La plasticidad en el atardecer de la escritura*. Madrid, España: Ellago. Mosquera, C. & Rodríguez, M (2018). *Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar*. El Ágora. Primera versión.
- Marín, C. (2024). La escritura terapéutica y sus efectos en la salud mental. Artículo publicado en la revista *Psicología y mente*. Sevilla España.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional, (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Revolución Educativa Colombia Aprende*.
- Ministerio de Educación Nacional, (2016). Plan decenal de Educación 2016 – 2026 [Disponible en <https://www.mineduacion.gov.co/porta/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>]
- Ministerio de Educación Nacional (2023). *Propuesta pedagógica y curricular para transformar la Educación Media*.
- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. Barcelona.
- Moreno, S. (2020). *La escritura Académica: Un camino para resignificar su sentido a través del cambio curricular en docentes de Educación Básica y Media*. [Tesis de Doctorado en Educación de la Universidad de Santo Tomás, Colombia]. <http://hdl.handle.net/11634/31672>
- Morín, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa Editorial.
- Nieto, Y. (2021). *Didáctica de lectura y escritura desde las prácticas vernáculas de los sujetos en educación básica secundaria*. Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.<https://bonga.unisimon.edu.co/items/0ef89e56-d35b-ba33-8b03bdacffa8/full>
- OCDE/UNDP. (2024). *Hacia una cooperación al desarrollo más eficaz*. Informe de avances, OCDE Publishing. Paris.

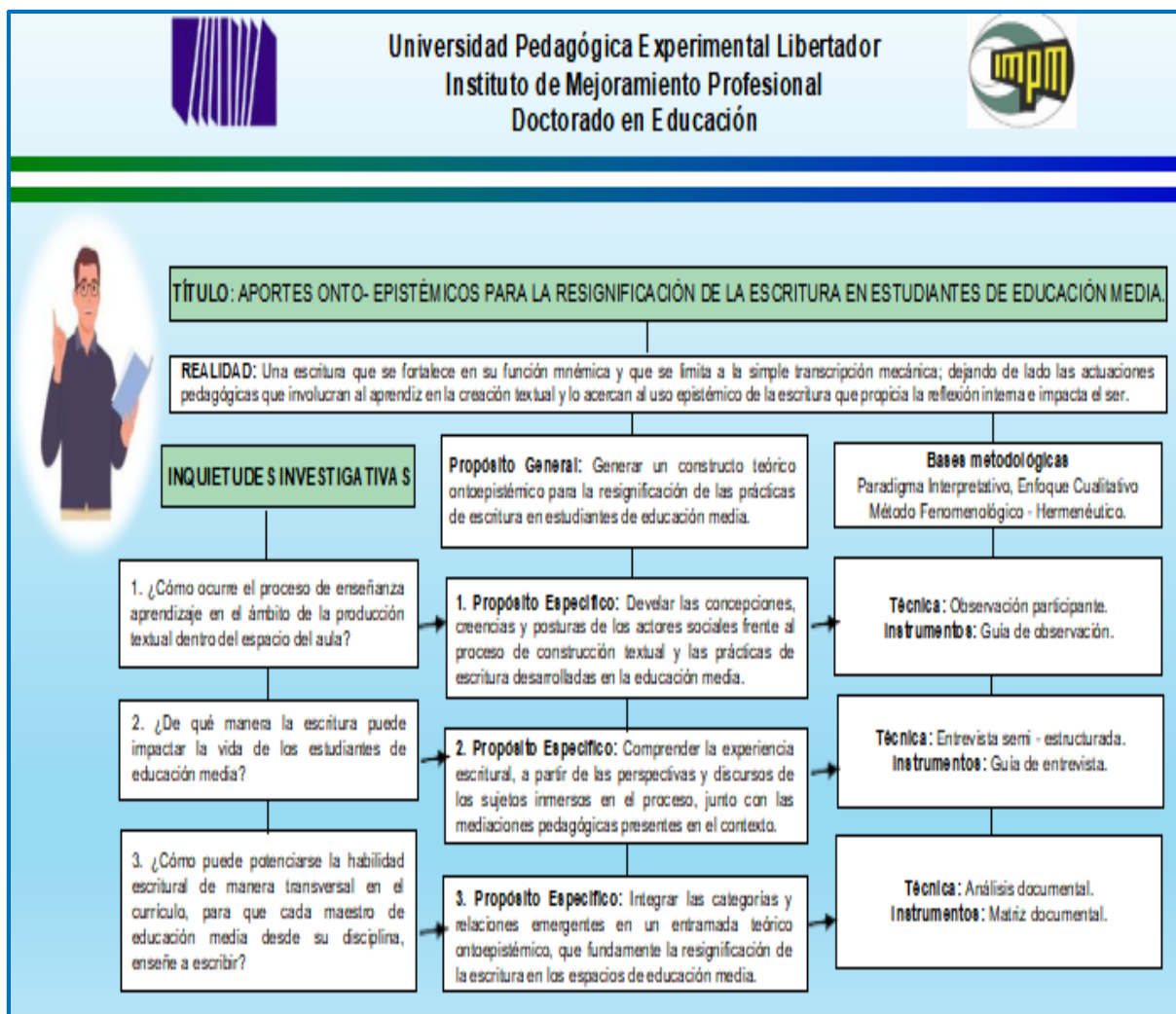
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 Transformar nuestro mundo para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2016). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas. Nueva York.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO- (2020 – 2025). Conferencia General. Estrategia para la alfabetización de jóvenes y adultos.
- Pakman, M. (1994). Introducción. En E. Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (p.9) Gedisa.
- Pérez, A. (2015). *Guía Metodológica para anteproyectos de investigación*. Cuarta Edición Actualizada FEDUPEL
- Pérez, J (2023). *Producción de conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019. Un campo de expansión*. [Tesis de doctorado de la Universidad de la Plata]. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/151595/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa Distrital La Libertad.
- Proyecto Ley 130 de 2013. Plan Nacional de Lectura y Escritura.
- Registros valorativos Académicos y convivenciales (2020, 2021, 2022, 2023)
- Rojas de Escalona, B. (2014). *Investigación Cualitativa*. Fundamentos y praxis. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Romero, G. (2023). *El papel de la escritura epistémica en el desarrollo del pensamiento científico escolar*. [Tesis de doctorado. Universidad de la Salle]. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/32661>
- Ryu, S. (2025). *Los pájaros nunca miran atrás mientras vuelan: La libertad que proviene del desapego* (L. Cortés Fernández, Trad.). Diana
- Sanmartí, N. (2010). *Enseñar a leer y escribir desde todas las áreas*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=vRiqHaBDWVk>
- Texto conciliado del Proyecto de ley 274 de 2023. Cámara 338. 202 Senado. Plan nacional de desarrollo 2022-2026 V. (2020). [Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/2090/209066908002>]
- Timbal, L. (1.993). *Escritura Creativa*. Técnicas para liberar la inspiración y Métodos de redacción. España.
- Texto conciliado del Proyecto de ley 274 de 2023. Cámara 338. 202 Senado. Plan nacional de desarrollo 2022-2026 V. (2020). [Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/2090/209066908002>]
- Vygotsky. L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires. La Pléyade.

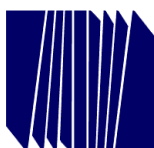


ANEXO A- 1 MATRIZ DE ARTICULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

APORTES ONTOEPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Educación





ANEXO A- 2 CRONOGRAMA DISEÑADO PARA LA EJECUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
APORTES ONTOEPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESCRITURA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Educación

Fases del proyecto/ Semanas	junio/julio 2024	agosto/octubre 2024	noviembre/abril 2024 - 2025	mayo/junio 2025
Fase I: Planeación y formulación Conceptual	(2 meses)	(3 meses)	(6 meses)	(2 meses)
Planeación de la investigación. Selección del tema.				
Descripción del fenómeno en su contexto.				
Formulación de preguntas y propósitos de la investigación.				
Presentación de la justificación de la investigación.				
Revisión de antecedentes y referentes teóricos.				
Abordaje Metodológico (paradigma, enfoque, técnicas e instrumentos)				

Fases del proyecto/ Semanas	julio/noviembre 2025	abril/mayo 2025	junio- noviembre 2025	febrero/marzo 2026
Fase II: Trabajo de Campo	(5 meses)	(2 meses)	(6 meses)	(2 meses)
Construcción de los instrumentos				
Recolección y registro de la información obtenida.				
Procesamiento de datos y organización de la información.				

Fases del proyecto/ Semanas	abril/mayo 2026	Junio/julio 2026	agosto/septi 2026	octubre/novie 2026
Fase III: Sistematización y elaboración del informe final	(2 meses)	(2 meses)	(2 meses)	(2 meses)
Análisis, interpretación y discusión de la información.				
Conclusiones y hallazgos de la investigación				
Elaboración de las reflexiones de la investigación.				
Presentación del informe final				



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



ANEXO A- 3 CONSENTIMIENTO INFORMADO

**APORTES ONTOEPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESCRITURA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Educación



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El representante del participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en el trabajo investigativo.

1. **Propósito de la Investigación:** Generar un marco teórico y conceptual desde una concepción onto – epistémica que resignifique las prácticas de escritura dirigidas a estudiantes de Educación Media.
2. **Responsable de la investigación:** Hanania Esther Ojeda Salinas.
3. **Lugar y fecha de aplicación de la investigación:** IED La Libertad, año 2024 – 2025 y 2026
4. **Duración de la investigación:** Inició en junio del 2.024 y se proyecta su culminación en julio del 2.026
5. **Descripción de la participación:** Participación en la aplicación de instrumentos de investigación: Entrevista a profundidad, grupos de discusión y micro relatos.
6. **Condiciones de la participación:** Como informante clave en el proceso de investigación.
7. **Nombre del Representante del participante:** Yolietz Martha Castro Fontalvo.
8. **Nombre del participante:** Alexandra Valentina Barzague Castro.

9. **Consentimiento del Representante del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información relacionada con el propósito, las características y las condiciones de la investigación expreso mi disposición para participar de manera libre, informada y voluntaria.

Entiendo que mi participación no implica obligación alguna y que puedo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin que esto genere ningún tipo de consecuencia o afectación personal.

Asimismo, comprendo que contaré con acompañamiento y orientación por parte del investigador responsable y que podré expresar libremente cualquier duda o inquietud.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Representante de la Investigación
Correo Electrónico: hojedapta@gmail.com
Documento: 32.781.179 de Barranquilla
Contacto: celular 3205604917

Firma del Representante del Participante
Correo Electrónico: yolietz5@gmail.com
Documento: 1151480127
Contacto: celular 301 755 6462

Lugar y fecha: Barranquilla, Noviembre de 2025



ANEXO A- 4 CONSENTIMIENTO INFORMADO

APORTES ONTOEPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Educación

 REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN 

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

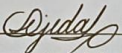
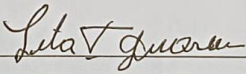
Orientaciones para llenar esta planilla: El representante del participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en el trabajo investigativo.

1. **Propósito de la investigación:** Generar un marco teórico y conceptual desde una concepción onto – epistémica que resignifique las prácticas de escritura dirigidas a estudiantes de Educación Media.
2. **Responsable de la investigación:** Hanania Esther Ojeda Salinas.
3. **Lugar y fecha de aplicación de la investigación:** IED La Libertad, año 2024 – 2025 y 2026
4. **Duración de la investigación:** Inició en junio del 2.024 y se proyecta su culminación en julio del 2.026
5. **Descripción de la participación:** Participación en la aplicación de instrumentos de investigación: Entrevista a profundidad, grupos de discusión y micro relatos.
6. **Condiciones de la participación:** Como informante clave en el proceso de investigación.
7. **Nombre del Representante del participante:** Lila Iguaran Lopez
8. **Nombre del participante:** Edwar de Jesus Gonzalez Iguaran
9. **Consentimiento del Representante del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información relacionada con el propósito, las características y las condiciones de la investigación expreso mi disposición para participar de manera libre, informada y voluntaria.

Entiendo que mi participación no implica obligación alguna y que puedo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin que esto genere ningún tipo de consecuencia o afectación personal.

Asimismo, comprendo que contaré con acompañamiento y orientación por parte del investigador responsable y que podré expresar libremente cualquier duda o inquietud.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

 Firma del Representante de la investigación Correo Electrónico: <u>hojedapta@gmail.com</u> Documento: <u>32.781.179 de Barranquilla</u> Contacto: celular <u>3205604917</u>	 Firma del Representante del Participante Correo Electrónico: <u>iguaranlila360@gmail.com</u> Documento: <u>1.124.077.393</u> Contacto: celular <u>320 6364634</u>
---	--

Lugar y fecha: Barranquilla, Noviembre de 2025



ANEXO A- 5 CONSENTIMIENTO INFORMADO

APORTES ONTOEPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Educación

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El representante del participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en el trabajo investigativo.

1. **Propósito de la investigación:** Generar un marco teórico y conceptual desde una concepción onto – epistémica que resignifique las prácticas de escritura dirigidas a estudiantes de Educación Media.
2. **Responsable de la investigación:** Hanania Esther Ojeda Salinas.
3. **Lugar y fecha de aplicación de la investigación:** IED La Libertad, año 2024 – 2025 y 2026
4. **Duración de la investigación:** Inició en junio del 2.024 y se proyecta su culminación en julio del 2.026
5. **Descripción de la participación:** Participación en la aplicación de instrumentos de investigación: Entrevista a profundidad, grupos de discusión y micro relatos.
6. **Condiciones de la participación:** Como informante clave en el proceso de investigación.
7. **Nombre del Representante del participante:** Chajaira M. Luna Núñez Lamadril
8. **Nombre del participante:** Naomi Sofía Coronado Nuñez
9. **Consentimiento del Representante del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información relacionada con el propósito, las características y las condiciones de la investigación expreso mi disposición para participar de manera libre, informada y voluntaria.

Entiendo que mi participación no implica obligación alguna y que puedo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin que esto genere ningún tipo de consecuencia o afectación personal.

Asimismo, comprendo que contaré con acompañamiento y orientación por parte del investigador responsable y que podré expresar libremente cualquier duda o inquietud.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Hanania Esther Ojeda Salinas
Firma del Representante de la investigación
Correo Electrónico: hojedapta@gmail.com
Documento: 32.781.179 de Barranquilla
Contacto: celular 3205604917

Chajaira M. Luna Núñez
Firma del Representante del Participante
Correo Electrónico: va.yok@hotmail.com
Documento: ss. 302.258.134
Contacto: celular 3146540918

Lugar y fecha: Barranquilla, Noviembre de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



ANEXO A- 6 CONSENTIMIENTO INFORMADO

**APORTES ONTOEPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESCRITURA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Educación

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El representante del participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en el trabajo investigativo.

1. **Propósito de la investigación:** Generar un marco teórico y conceptual desde una concepción onto – epistémica que resignifique las prácticas de escritura dirigidas a estudiantes de Educación Media.
2. **Responsable de la investigación:** Hanania Esther Ojeda Salinas.
3. **Lugar y fecha de aplicación de la investigación:** IED La Libertad, año 2024 – 2025 y 2026
4. **Duración de la investigación:** Inició en junio del 2.024 y se proyecta su culminación en julio del 2.026
5. **Descripción de la participación:** Participación en la aplicación de instrumentos de investigación: Entrevista a profundidad, grupos de discusión y micro relatos.
6. **Condiciones de la participación:** Como informante clave en el proceso de investigación.
7. **Nombre del Representante del participante:** Ana Katherine Franco
8. **Nombre del participante:** José Manuel Félix Franco
9. **Consentimiento del Representante del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información relacionada con el propósito, las características y las condiciones de la investigación expreso mi disposición para participar de manera libre, informada y voluntaria.

Entiendo que mi participación no implica obligación alguna y que puedo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin que esto genere ningún tipo de consecuencia o afectación personal.

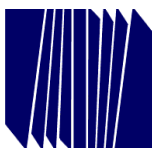
Asimismo, comprendo que contaré con acompañamiento y orientación por parte del investigador responsable y que podré expresar libremente cualquier duda o inquietud.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

[Firma]
Firma del Representante de la Investigación
Correo Electrónico: hojedapta@gmail.com
Documento: 32.781.179 de Barranquilla
Contacto: celular 3205604917

[Firma]
Firma del Representante del Participante
Correo Electrónico: anakatherinefranco@gmail.com
Documento: 43258061
Contacto: celular 3021256155

Lugar y fecha: Barranquilla, Noviembre de 2025

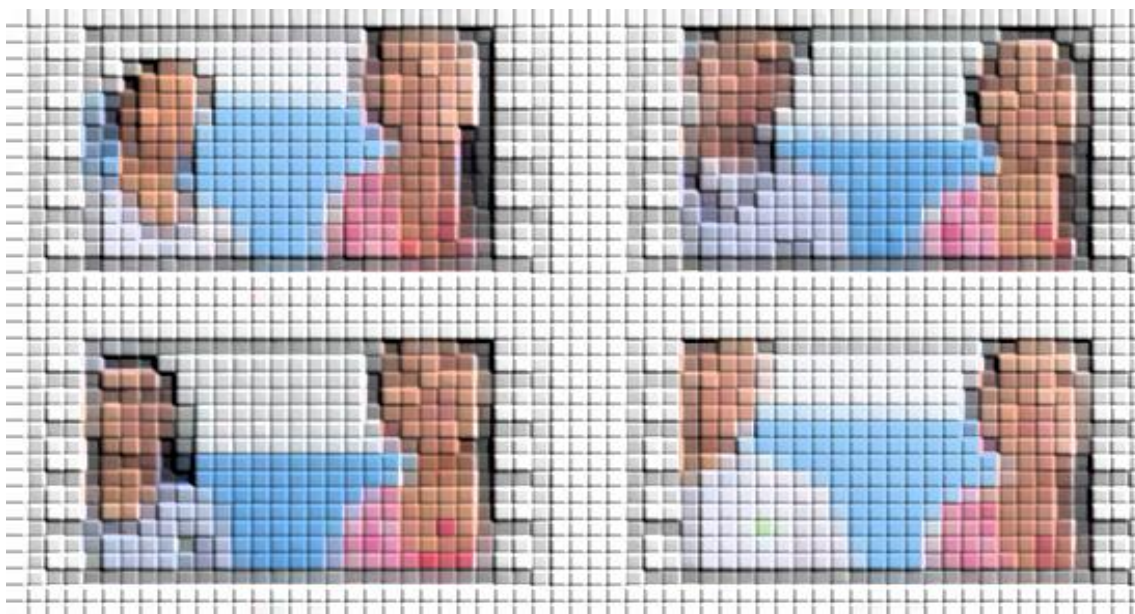


ANEXO A – 7 ENTREVISTA SEMI- ESTRUCTURAD

APORTES ONTOEPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Educación

1. *¿Qué significa para ti escribir?*
2. *¿Qué lugar ocupa la escritura en tu vida?*
3. *¿En qué momentos del día escribes y por qué lo haces?*
4. *¿Cuándo escribes en el aula?*
5. *¿Cómo ocurre este proceso de la escritura en el aula?*
6. *¿Cómo describirías el papel de los docentes en tu proceso de aprendizaje de la escritura?*
7. *¿Qué dificultades encuentras al escribir un texto?*
8. *¿Cómo enfrento las dificultades al escribir?*
9. *¿Qué experiencia significativa relacionada con la escritura has tenido en este recorrido de vida académica?*
10. *Desde tu perspectiva ¿Cómo asumen tus compañeros la escritura en el salón de clases?*
11. *Si pudieras transformar la forma de enseñar a escribir en tu institución ¿Qué cambiarías?*



Nota: Evidencia de los vídeos de las entrevistas. Se difumina el rostro para proteger la identidad de las personas.



**ANEXO A – 8 ACTA DE APROBACIÓN DE LAS PRIMERAS DIMENSIONES
APORTES ONTOEPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESCRITURA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Educación

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN DE POSTGRADO

Acta Defensa Proyecto Tesis Doctoral

*Aportes Onto – Epistémicos para la resignificación de la Escritura
en Estudiantes de Educación Media*

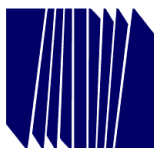
Por: Ojeda Salinas Hanania Esther
Nº C.C.: 32.781.179

Proyecto de Tesis Doctoral del Doctorado en *Educación*, se considera aprobado, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en correspondencia con los artículos 146 y 153 del Reglamento de Estudios de Postgrado vigente, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los catorce días del mes de junio de 2025.

[Signature]
Dra. María Domínguez (Tutora)
C.I. Nº. 6.020.620

[Signature]
Dra. Alexandra Bolívar
C.I. Nº. 16.552.880

[Signature]
Dra. Naendry Pinto
C.I. Nº. 7.009.476



ANEXO A – 9 ARTÍCULO CIENTÍFICO VINCULADO CON LA INVESTIGACIÓN
APORTES ONTOEPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESCRITURA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Educación

UNA MIRADA ONTOLÓGICA QUE RESIGNIFIQUE LA ESCRITURA EN EL AULA

Hanania Esther Ojeda Salinas

hojedapta@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL
Barranquilla, Atlántico (Colombia)



RESUMEN

Por largo tiempo, la escritura ha sido una compañera de viaje infaltable en los espacios educativos; quizás por ello resulte inverosímil imaginar que se pueda educar o aprender en su ausencia. La escritura es un elemento tangible que acompaña los procesos formativos; sin embargo, pese al contacto constante con el arte escritural, muchos estudiantes e incluso maestros se limitan a escribir aquello que, por obligación, está dentro del margen de lo solicitado como parte de su trabajo académico. Existe una renuencia generalizada a aproximarse al acto genuino de creación escritural, lo que hace necesario repensar la escritura, propósito central de este artículo. Con frecuencia, se privilegia una de las caras de la escritura, relacionada con la transcripción mecánica, desconociendo su potencial como práctica que estructura la conciencia humana, tal y como lo plantea Vygotsky (1995). Es como estar presente en la escena sin involucrarse realmente y sin llegar al punto en que el texto se convierta en una expresión auténtica del ser y en el resultado de una creación personal construida a partir de la creatividad y la reflexión. Bajo esta perspectiva, cuando lo escrito emana del interior, su impacto es profundo, inicialmente en quien escribe y luego en su entorno, generando transformaciones reales en el contexto educativo y social. En esta experiencia se revela la dimensión ontológica de la escritura, aún eclipsada por la costumbre que ha reducido el acto de escribir al ejercicio de copiar, sin reconocerla como práctica mediadora que configura y transforma al sujeto (Foucault, 1966).

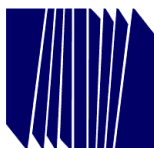
Palabras claves: Escritura epistémica, ontología de la escritura, prácticas de escritura.

AN ONTOLOGICAL PERSPECTIVE THAT RE-SIGNIFIES WRITING IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

For a long time, writing has been an indispensable companion in educational settings; perhaps that's why it seems implausible to imagine education or learning taking place in its absence. Writing is a tangible element that accompanies the educational process; however, despite constant contact with the art of writing, many students and even teachers limit themselves to writing only what is required by obligation as part of their academic work. There is a widespread reluctance to approach the genuine act of written creation, which makes it necessary to rethink writing, the central purpose of this article. Often, only one aspect of writing is seen, related to mechanical transcription, overlooking its potential as a practice that structures human consciousness, as Vygotsky (1995) suggests. It's like being present at the scene without truly engaging and without reaching the point where the text becomes an authentic expression of being and the result of a personal creation built on creativity and reflection. From this perspective, when writing originates from within, its impact is profound, initially on the writer and then on their environment, generating real transformations in the educational and social context. This experience reveals the ontological dimension of writing, still obscured by the habit that has reduced the act of writing to the exercise of copying, without recognizing it as a mediating practice that shapes and transforms the subject (Foucault, 1966).

Keywords: Epistemic writing, ontology of writing, writing practices.



SÍNTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA Y LA TUTORA

APORTES ONTOEPISTÉMICOS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

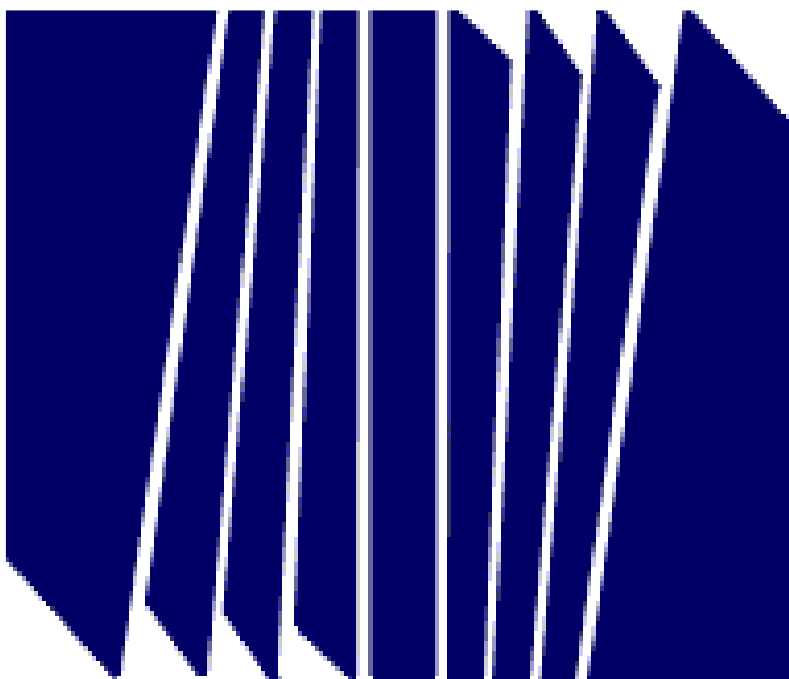
Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Educación

Autora

Hanania Esther Ojeda Salinas identificada con el número de identidad 32.781.179 de nacionalidad colombiana. Doctorante en Educación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2026), Magister en Educación con énfasis en investigación (Universidad Simón Bolívar, 2016), Mención de honor a la excelencia académica en la maestría, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita (Universidad de Santo Tomás, 2001), Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Lenguas Modernas (Universidad del Atlántico, 1998), Bachiller Pedagógico (Normal Nuestra Señora de Fátima, 1991). 34 años de experiencia laboral como docente en instituciones privadas y públicas. Directora de grupo de Undécimo grado A y docente de Lengua Castellana en los grupos de escolaridad media de la Institución Educativa Distrital La Libertad (2026 – 2007), Colegio Alemán – Deutsche Schule (2010 – 2004), Colegio San José de la Compañía de Jesús (2003 – 2002), Colegio Colón (2001 – 1994), Colegio Madre María Sara Alvarado (1992 – 1993), Tutora del Programa Ministerial “Todos a Aprender” (2017 – 2012). Exaltación al compromiso como tutora. Coautora del artículo publicado en el Tabloide Reflección: Concepción holística de un mundo fragmentado (2014) y autora del artículo publicado en la Revista Científica Sabiduría: Una mirada ontológica que resignifique la escritura en el aula (2026).

Tutora

María Josefina Domínguez De Rivero identificada con el número de identidad 6.020.620 de nacionalidad venezolana. Postdoctora en Educación Latinoamericana (RIEAC Red de Investigadores en Educación de América y el Caribe, Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Santa María), Magister en Educación, Mención Orientación (Universidad de Carabobo), Profesora de Lengua Castellana y Literatura (Instituto Pedagógico de Caracas), Con experiencia laboral en Educación Superior, media, diversificada y profesional. Profesora Titular jubilada (Universidad Pedagógica Experimental Libertador del Instituto Pedagógico de Miranda “J.M. Siso Martínez”. Directora – editora de la Revista en Educación Laurus. Decamatp de Docencia Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Profesora de Castellana y Literatura. (1984 – 2009). Coordinadora de Evaluación y Coordinadora con función Orientadora. (Unidad Educativa Privada Don Andrés Bello - Charallave). Coautora del artículo titulado: La composición escrita como proceso de reflexión y aprendizaje: el fomento de la composición escrita un accionar para aprender de manera autónoma Editorial Académica Española. Autora del capítulo en el libro: Experiencias gerenciales en el contexto universitario latinoamericano. Título del capítulo Tendencias de la Gerencia Universitaria en el contexto de la Transformación Curricular (2021)



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

2026