



**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE
DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE LA I.E. LIBARDO MADRID VALDERRAMA**

ADRIANA MARÍA MINA GÓMEZ

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI**

2018



**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE
DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA DE LA I.E. LIBARDO MADRID VALDERRAMA**

ADRIANA MARÍA MINA GÓMEZ

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

Directora:

MARIANA ALEJANDRA ARÉVALO LOZANO

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2018

Nota de aceptación

Aprobado por el Comité de Trabajos de Grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad ICESI para otorgar el título de Maestría en Educación.

Director del trabajo de grado

Firma del jurado

Firma del jurado

Santiago de Cali, mayo 11 de 2018

Agradecimientos

La autora expresa sus agradecimientos a:

- La profesora Mariana Alejandra Arévalo Lozano, tutora de trabajo de grado, por su apoyo y colaboración permanente.

- A los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad ICESI que me brindaron sus conocimientos.

- A las docentes y directivos de la I.E. Libardo Madrid Valderrama, a los docentes de la sede Pablo Neruda, a la coordinadora Alba Teresa Barbosa y especialmente a mis compañeras Dolia Murillo, Lucelly Ramírez, Neylluna Gómez, Martha Sánchez y Gabriela Alvear, por su participación y colaboración en el desarrollo de la investigación.

- A todas aquellas personas que de una u otra manera contribuyeron al desarrollo de este estudio.

Tabla de contenido

	Pág.
Resumen.....	10
Abstract	11
Introducción	12
1. Estado de la cuestión.....	14
1.1 Investigaciones en torno a la planeación de estrategias de enseñanza.....	14
1.2 Concepciones de los docentes sobre producción de textos.....	17
1.3 Estrategias docentes para la enseñanza del lenguaje	19
2. Planteamiento del problema.....	27
2.1 Descripción del problema	27
2.2 Formulación de problema	33
3. Justificación	34
4. Objetivos	36
4.1 Objetivo general.....	36
4.2 Objetivos específicos	36
5. Marco de referentes conceptuales	37
5.1 Los inicios de la escritura en el niño desde una perspectiva histórico-cultural	37
5.2 La escritura en el contexto social de la escuela	43
5.3 Didáctica del lenguaje y estrategias de enseñanza para la escritura	48
5.4 Competencias y desempeños en producción textual.....	63
6. Metodología	69
6.1 Tipo de investigación.....	69

6.2 Participantes	69
6.3 Contexto Institucional	70
6.4 Técnicas e instrumentos que facilitaron la recolección de la información	72
6.5 Categorías de análisis.....	73
6.6 Procedimiento	75
6.7 Consideraciones éticas	76
7. Presentación y análisis de resultados	77
7.1 La estructura del micro-currículo del área de lengua castellana, en cuanto a la propuesta de producción textual en la básica primaria	77
7.2 Concepciones de las docentes sobre sus estrategias de enseñanza y el desarrollo de la producción textual en básica primaria	83
7.2.1 Concepciones sobre la enseñanza aprendizaje de la producción textual	85
7.2.2 Concepciones sobre la planeación	92
7.2.3 Concepciones sobre evaluación	94
7.3 Descripción de las estrategias de enseñanza de las docentes de la IELMV sede Pablo Neruda.....	99
8. Discusión.....	105
9. Conclusiones	115
10. Recomendaciones	118
Referentes Bibliográficos.....	121
Anexos	129

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1. Procesos a tener en cuenta para la enseñanza de la producción textual	62
Tabla 2. Informaciones docentes participantes	70
Tabla 3. Operacionalización de las Categorías de análisis	74
Tabla 4. Frecuencia de niveles en cada criterio, plan de área L.C.....	78
Tabla 5. Frecuencia de niveles para cada criterio, plan de aula.....	80
Tabla 6. Subcategorías de análisis y preguntas asociadas.	84
Tabla 7. Clasificación y descripción de las estrategias de enseñanza usadas en la producción de textos por docentes de básica primaria.....	100

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Valoración de los aprendizajes en el componente de producción textual a nivel Nacional Prueba Saber 2016.....	28
Figura 2. Fortalezas y debilidades en el área de Lenguaje; competencias lectoras y escritoras - Prueba saber 2016	29
Figura 3. Descripción de los aprendizajes comunicativa Escritora grado 3°	30
Figura 4. Concepciones sobre el aprendizaje.....	85
Figura 5. Concepciones sobre escribir y escritura	87
Figura 6. Concepciones sobre el inicio de la escritura en el niño.....	89
Figura 7. Concepciones sobre -Actividades para la producción textual y habilidades priorizadas.....	90
Figura 8. Referentes para la planeación.....	92
Figura 9. Concepciones sobre el plan Textual	93
Figura 10. Concepciones sobre la reescritura	94
Figura 11. Concepciones sobre la evaluación de la producción textual	95
Figura 12. Concepciones sobre actividades formativas y de evaluación.....	96
Figura 13. Concepciones sobre fortalezas y debilidades del proceso.....	97

Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1. Ficha de análisis documental.....	129
Anexo 2. Ficha de observación.....	131
Anexo 3. Formato de entrevista a profundidad.....	133
Anexo 4. Consentimiento Informado.....	134
Anexo 5. Fichas de observación diligenciadas	136
Anexo 6. Consentimientos informados.....	157
Anexo 7. Formato Plan de Aula. (GACA FOR 46). I. E. Libardo Madrid Valderrama	163

Resumen

El propósito principal del presente estudio fue caracterizar las estrategias de enseñanza, que implementan cinco docentes para el desarrollo de la producción textual en el área de lengua castellana de básica primaria en la I.E. Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda.-Cali, mediante la identificación del micro currículo, así como la descripción y clasificación de las estrategias de enseñanza usadas en el aula de clase.

El estudio fue de carácter descriptivo-interpretativo, de esta manera fueron tratados los datos recolectados a través de la revisión documental de los planes de área y de aula, la entrevista estructurada y la observación no participante a cinco docentes.

Dentro de los principales hallazgos se halló que en la planeación no se incluye actividades específicas sobre producción textual, pero en la práctica, las docentes usan estrategias para su progreso, en las que tienen en cuenta aspectos como el desarrollo cognitivo de los estudiantes, la lectura, las preguntas como activadoras de sus los conocimientos previos y el trabajo cooperativo para la producción y revisión de textos.

Palabras clave: concepciones, planeación, estrategias de enseñanza, producción textual.

Abstract

The main purpose of the present study was to characterize the teaching strategies, implemented by five teachers for the development of textual production in the area of Spanish language of elementary school in the I.E. Libardo Madrid Valderrama - venue Pablo Neruda.-Cali, through the identification of the micro curriculum, as well as the description and classification of the teaching strategies used in the classroom.

The study was of a descriptive-interpretative nature, in this way the data collected through the documentary review of the area and classroom plans, the structured interview and the non-participant observation of five teachers were treated.

Among the main findings we have, that the planning does not include specific activities on textual production, but in practice teachers use strategies for their progress, which take into account aspects such as the cognitive development of students, reading, questions as activators of their previous knowledge and cooperative work for the production and revision of texts.

Key words: conceptions, planning, teaching strategies, textual production.

Introducción

Conocer las concepciones de los docentes en relación con los diferentes aspectos de la enseñanza, resulta valioso para poder entender las dinámicas de este proceso en contextos particulares. En este trabajo de grado, la pretensión de caracterizar las estrategias de enseñanza relacionadas con la producción escrita de docentes de básica primaria nace de la necesidad de entender cómo se desarrolla en las aulas este proceso, de tal manera que se entiendan las diferentes visiones que intervienen en el desarrollo de la escritura de los estudiantes, y que se puedan comprender las diferentes características que poseen las estrategias de enseñanza de un grupo de maestra desde su discurso en las planeaciones, sus concepciones y el trabajo en el aula.

El tema de la producción textual, es importante en la investigación educativa debido a que contribuye al reconocimiento de las concepciones sobre la enseñanza de la producción escrita que es una de las principales falencias de los estudiantes de las escuelas oficiales del país y de la ciudad de Santiago de Cali, se espera que al identificar y describir estas concepciones las docentes participantes puedan visualizar y reflexionar en torno a cómo sus decisiones, creencias, juicios y rutinas propias inciden en las dinámicas del aula.

De lo anterior se propone, como valor agregado, crear un espacio de reflexión en la Institución educativa Libardo Madrid Valderrama sede Pablo Neruda, que propicie opciones de planeación y diseño de estrategias de enseñanza que incidan en el aprendizaje de la producción textual de los niños y niñas, que son formados en las aulas de esta institución, para optimizar sus aprendizajes y con ello mejorar los resultados en las pruebas internas y externas.

El trabajo se ha estructurado en 10 capítulos en el capítulo 1, se presenta el estado de la cuestión presentando los trabajos que se han realizado en relación con la planeación de estrategias

de enseñanza, las concepciones de los docentes y las estrategias docentes para la enseñanza del lenguaje. El capítulo 2 contiene la descripción del problema el cual se ha fundamentado especialmente a partir de los resultados de la prueba SABER 3,5 y 9 del año 2016. Luego, se presenta en el capítulo 3 la justificación, en donde se explican las diferentes razones por las cuales es necesario trabajar la producción textual y las estrategias de enseñanza, y en el capítulo 4 se precisan los objetivos, tanto generales como específicos que orientaron la presente investigación.

El capítulo 5 contiene el marco de referentes conceptuales que aborda aspectos teóricos sobre los inicios de la escritura en el niños desde una perspectiva histórico – cultural, la escritura en el contexto social de la escuela, la didáctica del lenguaje, las estrategias de enseñanza del lenguaje, las competencias y desempeños en producción textual. El capítulo 6 se presenta los hallazgos obtenidos a partir del abordaje de cada uno de los objetivos específicos planteados en la investigación, mencionando lo obtenido en la de la revisión documental, enuncia las concepciones de las docentes fruto de la entrevista y describe las estrategias de enseñanza de la producción textual usadas por las docentes y estas mismas fueron caracterizadas.

En el capítulo 8 se discute dichos resultados a la luz de la pregunta problema de investigación, enunciando las cercanías y lejanías del discurso presente en la planeación, las concepciones de las docentes y la practica esbozada en las estrategias para la enseñanza de la producción textual, usadas en sus clases, lo que al final del apartado permite presentar las características de dichas estrategias. Luego encontramos, las conclusiones y recomendaciones en torno a los hallazgos, relacionados con la producción textual.

1. Estado de la cuestión

Develar el dinamismo y las lógicas bajo las cuales se ha estructurado un campo de conocimiento, es uno de los pasos más importantes para iniciar los procesos investigativos, de manera que el estado de la cuestión permite evidenciar un panorama de base que le permite al investigador dar cuenta del conjunto de descripciones, explicaciones e interpretaciones que se han hecho en relación, en este caso a trabajos previos que se han realizado sobre la producción de textos en ámbitos escolares. En correspondencia, a continuación, se presentan estudios que fueron referentes para el inicio y discusión de este trabajo de investigación.

Las investigaciones se referencian según tres tendencias: aquellos trabajos previos sobre planeación de estrategias de enseñanza de la producción de textos, concepciones sobre el proceso escritor o producción textual de los docentes y finalmente aquellos sobre estrategias de enseñanza de la producción textual.

1.1 Investigaciones en torno a la planeación de estrategias de enseñanza

Flórez Cárdenas (2017) propone una investigación, cuyo principal propósito se centra en el desarrollo de estrategias psicopedagógicas para la prevención de dificultades en lectura y escritura del grado segundo, debido a que, los niños y niñas desarrollan conocimientos sobre las propiedades de la lecto-escritura considerando su entorno; estos presaberes son la base fundamental cuando ingresan a la etapa escolar, porque traen consigo nociones que les sirven de gran ayuda en el desarrollo del proceso de leer y escribir en la escuela. Esta investigación se llevó a cabo, utilizando el método descriptivo y la aplicación de una ficha de registro y observación, en

las cuales se pudo evidenciar el proceso que siguen los niños para desarrollar competencias lectoras y escritoras.

Dicho de otra forma, el desarrollo curricular de la Lengua Castellana y de manera especial el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura, está sustentado en el planteamiento de la noción de lectura y escritura que construyen los niños dentro de entornos de aprendizaje flexibles, que sirven para la comunicación y transmisión del conocimiento; según lo plantea Vygotsky (1979) el lenguaje personal se mueve en dirección a un lenguaje social hasta que eventualmente se internaliza. En ese momento, el lenguaje social llega a ser la base del discurso interno, es decir, el lenguaje que se usa para el aprendizaje y para reflexionar acerca de la experiencia. El logro obtenido al aplicar esta investigación es un mejoramiento significativo en el proceso lecto-escritor de los estudiantes como fue, mejorar su comprensión lectora y su grafía en los diferentes textos propuestos, lo cual, es útil para fortalecer los procesos escriturales de los estudiantes en etapas iniciales y estos resultados motivaron a realizar un trabajo con los docentes de básica primaria, con el propósito de configurar estrategias efectivas desde la planeación hasta las practica de aula de los docentes.

Por otro lado, Casañas, Cuellar y Grisales (2016), realizaron un estudio llamado “Desarrollo de habilidades relativas a la producción escrita” donde se propusieron determinar la efectividad de una didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida, para mejorar la producción escrita en estudiantes de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali, en sus referentes teóricos resaltan aspectos propuestos por Cassany (1990) y Van Dijk (1992) quienes reconocen la escritura como un proceso vital en el fortalecimiento cognitivo, sino además como ese medio de comunicación entre el individuo quien lo crea y quien lo recibe, posibilitando la interpretación como la forma y el

contenido del mismo; mientras que miraron los aportes, frente al tema de la didáctica alternativa y particularmente hacía la secuencia didáctica, en la enseñanza de la lengua oral y escrita, como lo es el caso de Nemerovsky (1999), quien crea secuencias didácticas para niños de preescolar y primaria, las cuales pretenden desarrollar las habilidades lingüísticas de escritura y lectura; y Camps (2003) por su parte, define la secuencia didáctica, como una estructura de acciones e interacciones que se relacionan entre sí, son intencionales y que se organizan para alcanzar algún aprendizaje.

El tipo de metodología del estudio fue cuantitativo, y para lograr su objetivo realizó un reconocimiento inicial de la producción escrita de los estudiantes en el nivel intertextual y extratextual (pre-test) utilizando un instrumento basado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 1998); de igual modo, diseñó y aplicó la secuencia didáctica a partir del desarrollo de cuatro fases. Posteriormente, se realizó un reconocimiento final de la producción escrita (pos-test). Los resultados obtenidos fueron analizados haciendo uso del programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). El estudio determinó que la didáctica propuesta, mejoró la producción escrita de los estudiantes, mostró un incremento del 33,0% en valoración satisfactorio frente al nivel intertextual y de un 35,6% en el extratextual. Mediante la estrategia usada por el docente, al proponer la escritura de los relatos de vida permitió a los participantes, identificarse en el rol de escritores, desde el reconocimiento de sus propias vivencias como fuente de inspiración.

Sin embargo, se evidencia la preocupación de docentes, terapeutas y grupos de estudiantes por la producción de textos en la escuela y a pesar de la importancia de la dimensión comunicativa escrita, se puede percibir que en algunas instituciones educativas del ámbito en el orden nacional e internacional, los estudiantes presentan un bajo desempeño en la producción textual, como lo

reafirma Pérez (2003) citado en Casañas, Cuellar y Grisales (2016): “Hay una dificultad manifiesta en las producciones escritas de los estudiantes, tanto en básica primaria como en secundaria, que consiste en la dificultad para elaborar textos completos, cerrados” (p. 11). Según este autor, al analizar las producciones escritas de los niños y las niñas existen algunas dificultades para producir textos de tipo expositivo, informativo, argumentativo y narrativo.

Lo anterior, se debe en gran medida a estrategias equivocadas y/o descontextualizadas de parte de los docentes, a planeaciones poco innovadoras y a la desmotivación que tienen los estudiantes para escribir textos, demostrando en sus escritos poca cohesión, adecuación y coherencia. Una de las causas frecuentes de esta problemática está dada por las deficientes prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área del lenguaje.

1.2 Concepciones de los docentes sobre producción de textos

Hernández (2012) realizó una investigación en la cual caracteriza las concepciones predominantes en los docentes de primaria de un colegio público de Bogotá, sobre la enseñanza de la escritura a partir de la convergencia entre el discurso y la práctica pedagógica. En relación con la metodología, el estudio es abordado desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo. En este estudio, se realiza una lectura detallada de la práctica del docente en su quehacer cotidiano en el aula de clase, mediante la cual se logra identificar sus concepciones. Los resultados de la investigación muestran que las concepciones tradicionales en las que se privilegia la enseñanza del código escrito y sus aspectos gramaticales, son consideradas esenciales para promover ejercicios de escritura. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de plantear y

desarrollar propuestas de formación docente que gestionen procesos de transformación o movilización en concepciones y prácticas pedagógicas.

En otro trabajo desarrollado por Pimiento (2012) se planteó como propósito comprender cuáles son las concepciones sobre competencias en lectura y escritura de los docentes de áreas diferentes a lenguaje. Se hizo una aproximación cualitativa de los discursos y prácticas de los docentes, con tres instrumentos: entrevistas semi-estructuradas, análisis de planeaciones y observaciones de clase. Al confrontar los hallazgos con postulados, recorrido histórico conceptual, se concluyó que los docentes asumen la lectura y la escritura como un conjunto de habilidades ya desarrolladas y como contenidos teóricos exclusivos del área de Lengua Castellana, con pocos nexos formativos con las demás asignaturas.

Con esta línea de pensamiento, en el trabajo desarrollado por Silva, Tapia e Ibáñez (2016) se exploran las concepciones sobre la escritura que poseen docentes de primer año de Educación Básica de un Colegio de la provincia de Mallecol (Chile). Con dicha investigación se logra establecer algunas concepciones que poseen estudiantes y docentes. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo. Para la recolección de información se realizó una valoración de la escritura de los estudiantes durante el primer semestre escolar, observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas. Los resultados revelaron una concepción del lenguaje escrito basada en un modelo de destrezas. Dicha mirada repercute en los estudiantes perdiendo el objetivo del aprendizaje de la escritura. Este proceso limita a los estudiantes a escribir en una forma mecanizada, motivados principalmente por la calificación, alejándose de la producción de textos.

Así mismo, Rotstein de Gueller y Bollasina (2010) presentan el trabajo desarrollado acerca de las concepciones y prácticas de escritura puestas en juego por docentes de nivel medio en sus

clases. Se plantean los motivos que llevaron a realizar este estudio, los primeros interrogantes, algunas nociones de referencia y la utilización del método biográfico, que permite reconstruir experiencias, contextos, comportamientos, percepciones y valoraciones desde la perspectiva del actor. Con esto se llega a la conclusión que, si bien los docentes promueven la escritura en el aula, no siempre intervienen y enseñan a escribir en el contexto de su campo disciplinar, no consideran que únicamente la producción de textos escritos permite que se generen procesos de apropiación, ya que el escribir demanda elaboración personal al poner en marcha la reflexión, la comprensión textual y la toma de conciencia de la singularidad de los diferentes géneros discursivos. No tienen en cuenta que al escribir se ponen en marcha mecanismos cognitivos que solo el dominio adecuado de la lectoescritura hace posible.

1.3 Estrategias docentes para la enseñanza del lenguaje

Desde otra perspectiva, Camps (2008) indagó sobre un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela y se apoyó en las estrategias utilizadas para construir conocimiento descritas por Bereiter y Scardamalia (1987) quienes pretenden desarrollar la competencia escritoras y elevar el desarrollo de funciones mentales superiores en la persona que escribe (escritor), partiendo de la necesidad de dar sentido a las actividades de escritura que tienen lugar en la escuela, para lo cual toman como punto de referencia el trabajo por proyectos.

Al mismo tiempo, el autor subraya la necesidad de establecer secuencias didácticas que se fundamenten en la producción escrita y en el establecimiento de objetivos claros, que darán sentido a las actividades orientadas a su consecución. Las secuencias didácticas que se proponen se caracterizan por la interrelación entre el proceso de producción textual y las actividades y ejercicios específicos que tienen como finalidad enfocar el trabajo a los objetivos propuestos y proporcionar

a los aprendices instrumentos para llevar a cabo la tarea de redacción. Finalmente se considera la evaluación como un proceso interactivo que se desarrolla a lo largo de toda la secuencia de enseñanza y aprendizaje. El trabajo dejó aportes interesantes como el hecho que el docente reflexiona y se preocupa por el progreso de sus estudiantes, generará alternativas pedagógicas y didácticas que le ayudarán a la consecución de tal fin.

Cabe destacar, desde otra óptica los aportes entregados por Hocevar (2007) en su investigación titulada “Enseñar a escribir textos narrativos” el cual se centró en el desarrollo de una secuencia didáctica para la escritura de textos narrativos en el primer ciclo de la educación básica. Este estudio forma parte de una investigación desarrollada con el objeto de caracterizar el nivel de desarrollo discursivo y meta discursivo de los niños de tercer año de la educación general básica; por medio de un trabajo guiado de varias fases, que incluye la elaboración de un diagnóstico, los niños escriben un texto narrativo de manera colectiva y luego individual. Esta investigación destacó los aportes teóricos de distintos modelos cognitivos que explican el proceso que se realiza cuando se escribe, permitiendo comprender la complejidad del acto de producción escrita. Sin embargo, también es consciente que después de varios años de aplicación de estos modelos centrados exclusivamente en lo cognitivo, suponen la necesidad de encontrar un enfoque integrador que incluya el contexto social y cultural, la actitud y las motivaciones personales de quien escribe, ya que estos son factores determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación comunicativa particular.

Mientras que el desarrollo de esta investigación tuvo un corte cualitativo, se destaca los logros obtenidos en los cursos en que se aplicó la secuencia, ya que muestra cómo a través de diversas modificaciones en los procesos pedagógicos, se pueden obtener resultados significativos en los estudiantes, destacando la producción escrita.

Por su parte, el estudio realizado por (Marrugo & Rodríguez, 2017), estudiantes de la universidad Libre seccional Bogotá, investigaron sobre el fortalecimiento de la producción de textos narrativos desde la cotidianidad; teniendo en cuenta las diferentes problemáticas que se viven a diario en las aulas de clases y la falta de motivación en los estudiantes a la hora de escribir, se vieron en la tarea, de buscar espacios donde los estudiantes tengan la oportunidad de crear textos narrativos, en este caso, el cuento, pero a través de su cotidianidad. Esto sustentado por las teorías de Teberosky (1980) y Ferreiro (2005), quienes plantean la escritura como un aprendizaje muy complejo, que se da al entrar el niño y la niña en contacto con el mundo alfabetizado. Desde la mirada constructivista, se asume que éstos construyen su propio proceso operando directamente sobre el sistema de escritura. Los autores de esta investigación a la vez tuvieron en cuenta a Cassany (2003) en las recomendaciones para enseñar a escribir. En su parte metodológica, se desarrolló mediante la IAP (Investigación acción participación) y dejó como resultado que en los estudiantes de ciclo II (4° y 5°) lograron fortalecer su producción textual a través de talleres en los cuales, la cotidianidad se vio reflejada y se demostró que por medio de estos su poder de creación escrita se entrelazaba con sus experiencias, lo cual mejoró la calidad de dichos textos.

En la actualidad, se viene gestando un proceso que apunta a convertir la producción textual en una de las tareas más importantes de la cultura y el objetivo de este trabajo es profundizar en la formación integral de los estudiantes. La labor como docentes en formación es incentivar la escritura y capacitar a los estudiantes para cumplir con las funciones elementales que se requieren en el proceso.

Desde esta perspectiva, Rodríguez (2016) centra su investigación en incentivar la producción de cuentos infantiles escritos a través de las prácticas pedagógicas propuestas por Gianni Rodari. La propuesta se basó en la implementación del taller pedagógico como estrategia

didáctica para fortalecer los procesos de escritura de cuentos infantiles donde se tuvo en cuenta la planificación, textualización y la revisión. Para la evaluación se utilizó una rejilla con criterios enfocados a los niveles microestructura, macroestructura, superestructura y léxico. El análisis de los resultados muestra que la propuesta logró que los estudiantes alcanzaran un nivel básico respecto a la producción escrita (reconocimiento de la superestructura) de cuentos infantiles.

Mientras, unos estudiantes de Licenciatura en México, Bastiani y López (2016), indagaron sobre la producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural, el objetivo de este trabajo consistió en identificar y analizar las características de la comunicación escrita del estudiantado y su incidencia en la formación intercultural; en la parte de sus referentes teóricos, muestran como en América Latina la política educativa dirigida a los pueblos originarios, que ha tenido como principal fundamento la castellanización, se ha visto influida por presiones de organismos que le exigen elevar su eficiencia, expresada en los pobres resultados de indicadores educativos, los enfoques de educación indígena intercultural para el nivel de educación superior aún no logran crear las metodologías y las estrategias de enseñanza del español (Bastiani & López, 2016).

Mientras tanto, Abajo y Carrasco (2011) recuperando la teoría ecológica cultural Ogbu, señalan que los conflictos escolares de reprobación y eficiencia, que experimentan las minorías étnicas, se deben a causas estructurales del sistema social que impide un proceso de escolarización de éxito de estas minorías. El estudio tuvo una metodología cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, para recolectar información hicieron uso de la técnica de la encuesta, la observación participante y la entrevista grupal a una muestra por conveniencia de 83 estudiantes. Los resultados indican que el estudiantado presenta algunos problemas para la redacción de textos debido a una educación escolar deficiente, por la desconexión entre su primera lengua y la segunda (el español,

usado en la mayoría de escuelas en México), además de una comunicación escrita con deficiencias en la enunciación de los temas y la congruencia en la redacción de textos, entre otros problemas, reconocen que han experimentado una formación escolar deficiente y ajena a la procedencia lingüística de origen étnico. Las dificultades identificadas obedecen, entre otras causas, a razones de orden didáctico ausentes en la práctica docente, a precarias condiciones de organización escolar, a la escasa reflexividad sobre la enseñanza bilingüe, al poco compromiso ético de quien asesora y a una deficiente formación del profesorado y equipo de asesoría académica, en ambos programas.

Por su parte, Ortiz y Valdez (2016) en su investigación se preocupó por mejorar la producción de textos en los niños a través de la observación de imágenes emitidas por un medio audiovisual como un proyector multimedia; dicho estudio estuvo orientado a niños de 4° grado de básica primaria, sustentando este estudio teóricos como Piaget en cuanto a la representación simbólica que realiza el niño en sus diferentes estadios y en cuanto al lenguaje escrito; Vygotsky (1979) quien sostiene que la evolución del desarrollo del lenguaje del niño depende necesariamente de la práctica de la escritura y la concientización que provee el aprendizaje de la gramática, actividades en las que se inserta a partir de su ingreso al conocimiento formal. Este estudio tiene un enfoque cualitativo de corte descriptivo, donde se encontró que al tener en cuenta las motivaciones y saberes previos de los estudiantes en la preparación de las clases, realizando diseños llamativos y/o haciendo uso de medios audiovisuales, incrementan la producción de textos en los estudiantes; lo cual, es pertinente y se debe tener en cuenta, para el estudio que se gesta, ya que, el uso de material audiovisual podría ser utilizado dentro de las estrategias didácticas, para favorecer la producción textual en la población objeto de estudio.

Por su parte, Morales, Agraz, & Ayala (2016) realizaron una investigación titulada “Estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias verbal y escrita en un aula

de primaria multigrado” con el propósito investigar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que contribuyen al desarrollo de las competencias verbal y escrita en los estudiantes. Dentro de sus referentes teóricos-conceptuales, abordaron el aprendizaje como un cambio de conducta duradero en el individuo, que le permite adquirir habilidades conocimientos, actitudes, valores y reacciones emocionales. Para que este aprendizaje tenga lugar se necesita utilizar diversidad de estrategias, las cuales, desde la perspectiva de Díaz Barriga y Hernández (1999), comprenden procedimientos que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas académicos.

Se utilizó una metodología cualitativa, con un diseño no experimental caracterizado por un trabajo de campo que implicó observaciones, entrevista y revisión documental, utilizados como instrumentos de recolección de datos. Los resultados mostraron que la docente utilizó estrategias participativas de aprendizaje dando apertura a una gestión autónoma de búsqueda del saber, no obstante, los estudiantes mostraron dificultades tanto en su expresión oral como escrita, presentando una producción de textos con poca profundidad y elementos discursivos, pobreza de lenguaje, errores ortográficos. Se concluyó que existen insuficiencias significativas en las estrategias para el desarrollo de la competencia escrita y se determina una limitada formación académica del docente para la atención de entornos educativos multigrado.

Otra dimensión relevante en torno al tema, es la relación existente entre la comprensión lectora, como agente que impulsa la producción textual. Desde esta perspectiva las investigadoras Ortiz y Rojas (2016) centran su investigación en las dificultades más frecuentes en los procesos de comprensión lectora por parte de los estudiantes y cómo estos repercuten en la producción de textos. Sustentando su tesis con planteamientos como; admitir la lectura fundamentalmente como un proceso transaccional, debido a que acorde con sus planteamientos, la persona que escribe, lo

hace con una intención, sin embargo, en el texto, ésta no se expresa completamente, siendo así que el lector puede darle un sentido particular, adquiriendo el texto, otra intención. Consecuentemente, la lectura, viene a ser una nueva escritura del texto (Goodman, 1992, citado en Ortiz y Rojas, 2016).

En cuanto a la metodología se llevó a cabo mediante procesos exploratorios y descriptivos por cuanto identifica, describe e interpreta los problemas que obstaculizan comúnmente las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes en los grados 5°, 9° y 11°. Los resultados indican la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas que propicien el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura, al mismo tiempo que fortalezcan la investigación en didáctica del lenguaje en las Instituciones Educativas; es pertinente empezar a superar las prácticas simuladas, reducidas a lo normativo, caligráfico y silábico, y propiciar otra mirada en donde la lectura y la escritura se conviertan en prácticas justificadas, creativas, persuasivas, no sólo con fines evaluativos, sino fundamentalmente con propósitos comunicativos éticos y políticos que convocan a los docentes hoy en día; lo cual, relaciona este estudio con el que se gestó en este documento.

La constante en las investigaciones consultadas es la preocupación de los docentes (ya sea desde su formación y/o como docentes en ejercicio), por la relaciones que existen entre las prácticas pedagógicas, las consignas entregadas por los docentes y las diferentes alternativas en cuanto a lo didáctico, que ayuden a mejorar las competencias de los estudiantes en la producción textual y la comprensión lectora de los escolares, lo cual, coincide, con los intereses de esta investigación, ya que, se armoniza en que es muy importante, generar las condiciones en el aula de clases, que ayuden a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes; dichas investigaciones presentan una amplia gama de posibilidades pedagógicas y didácticas, que bien utilizadas ayudan a cumplir este objetivo por medio de la adecuación de las prácticas docentes, las actividades que

se llevan al aula, las estrategias usadas por los docentes, la motivación de los educandos y la integración de las TIC al aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante centrarse en las estrategias pedagógicas que se desarrollan en el aula de clase, como una alternativa para lograr un análisis más profundo en lo que acontece en el desarrollo de competencias en la producción textual de los estudiantes, porque es ahí donde este proceso se rompe o se potencia y lo que compete al docente, es garantizar las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan desarrollar de la mejor manera esta competencia, es por eso que la preocupación latente en este estudio fue hacer dicho análisis y así poder contribuir a potenciar la producción escrita de los estudiantes.

De acuerdo con, las pesquisas elaboradas, dichos estudios coinciden en la metodología, la cual, está centrada en métodos cualitativos, la mayoría de los estudios son de orden comprensivo, descriptivo e interpretativo; en los que es constante el enfoque narrativo desde una perspectiva constructivista, donde se hacen recomendaciones pedagógicas y didácticas para que los docentes tengan en cuenta a la hora de planificar sus clases del área de Lengua Castellana, a la vez, se hace un análisis de las variables como la enseñanza, las necesidades educativas de los estudiantes (en algunos casos) y la producción de textos; también es similar la aplicación de diferentes técnicas como la observación, la entrevista y el análisis de la aplicación de estrategias, dispositivos, entre otras actividades lúdicas en el marco de la investigación-acción-participativa.

2. Planteamiento del problema

2.1 Descripción del problema

Teniendo presente que la escritura es una actividad humana que permite suplir un buen número de necesidades importantes, que al hombre le dan acceso a conocerse, conocer a los demás y el mundo en general, puede decirse que debe ser enseñada y aprendida de manera tal que los estudiantes puedan desenvolverse eficazmente en las situaciones que requieren de ella en la vida cotidiana. En este sentido, la familia y la escuela vienen a ser considerados los espacios en los cuales puede enseñarse y aprender la escritura. Con este grado de importancia, la escritura o producción escrita ha sido tema de estudio de varios autores que buscan explicar y comprender su esencia desde muchos enfoques como son los citados en el estado de la cuestión.

Igualmente, uno de los objetivos específicos de la básica primaria es “el desarrollo de las habilidades comunicativas esenciales para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, por tanto es necesario que la persona que produce un texto esté preparada para crearlo “lingüísticamente a partir de ciertas necesidades entre emisor y receptor; conjugando cuestiones gramaticales, discursivas, comunicativas, psicológicas, entre otras.” (Flotts y otros, 2016.)

En relación con lo anterior, es la escuela es el lugar donde pueden desarrollarse este tipo de habilidades, siendo el docente el actor vinculante más importante en el logro del aprendizaje de la escritura por parte del estudiante, lo que merece ser analizado.

De esta forma al observar lo que pasa en las instituciones educativas colombianas se encuentra que existen una serie de problemáticas relacionadas con la dificultad que tienen los estudiantes para elaborar textos (Pérez Abril, 2003), ya que tienden a producir oraciones o cortos fragmentos; se concluye esto después de analizar los resultados de la evaluación externa masiva del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior (ICFES), entre los que se encuentra que en las producción textual de los estudiantes evaluados no existe construcción de textos, porque la tendencia es a escribir oraciones, no reconocen la tipología textual, las producciones escritas carecen de cohesión, existe desconocimiento del uso adecuado de los signos de puntuación y no tienen claras las intenciones comunicativas. En este sentido, se van tomando elementos para considerar que en las aulas no se están generando procesos que encaminen a tomar la producción textual como parte del proceso de enseñanza de la lengua castellana.

En este orden de ideas y observando los resultados nacionales de las Pruebas Saber 2016, se evidencian algunas de las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de resolver estas preguntas relacionadas con la escritura (figura 1).



Figura 1. Valoración de los aprendizajes en el componente de producción textual a nivel Nacional Prueba Saber 2016

Fuente: (ICFES, 2016)

La figura 1 evidencia que el 48% de la población se encuentra en los niveles insuficiente y mínimo, porque no superaron las preguntas de menor complejidad de la prueba; y un 52% en el satisfactorio y avanzado en dichas competencias. De estos resultados se concluye que casi la mitad de los estudiantes del país presentan falencias que deben ser abordadas por las instituciones educativas en sus planes de mejoramiento.

Por su lado, los resultados para la Institución Educativa (I.E.) Libardo Madrid Valderrama, muestran un panorama poco alentador; ya que en el nivel insuficiente se encuentran un gran porcentaje de estudiantes. Este hecho se muestra en la figura 2, obtenida de las Pruebas Saber 2016, donde se ilustran las fortalezas o debilidades relativas a la I.E. en las competencias evaluadas en el área y es posible observar que existe debilidad en la competencia comunicativa escritora en los estudiantes de tercer grado.



Figura 2. Fortalezas y debilidades en el área de Lenguaje; competencias lectoras y escritoras - Prueba saber 2016

Fuente: (ICFES, 2016)

En las Pruebas Saber realizadas para este año lectivo en el área de lenguaje, el grado tercero presentaron los siguientes resultados: el 48% de los estudiantes no contestaron correctamente las preguntas correspondientes a la competencia escritora, como se evidencia en la figura 1, por lo que, con respecto a la enseñanza del lenguaje en básica primaria se ha dado relevancia al proceso de lectura, trabajando el plan lector a través de la interpretación de obras literarias de la Colección Semilla (libros donados por el MEN con el ánimo de fomentar la lectura en las Instituciones educativas del país), que se trabajan en las clases de todos los grados durante el año lectivo; el abordaje de la escritura se reduce a la realización de escasos ejercicios de redacción de textos narrativos, líricos y descriptivos dejando de lado la composición de escritos informativos, artículos de opinión y noticias.

Incluso, las docentes que orientan la asignatura de lengua castellana en el grado segundo, tercero y cuarto de primaria de la I.E. manifiestan que evidencian pereza, desmotivación, dificultad para enlazar una idea con la otra, por ende, las producciones de los niños se resumen en plasmar algunas ideas de forma espontánea, rápida y somera, sin mayor esfuerzo. En las competencias lectoras, el mismo porcentaje no pudo contestar bien las preguntas.

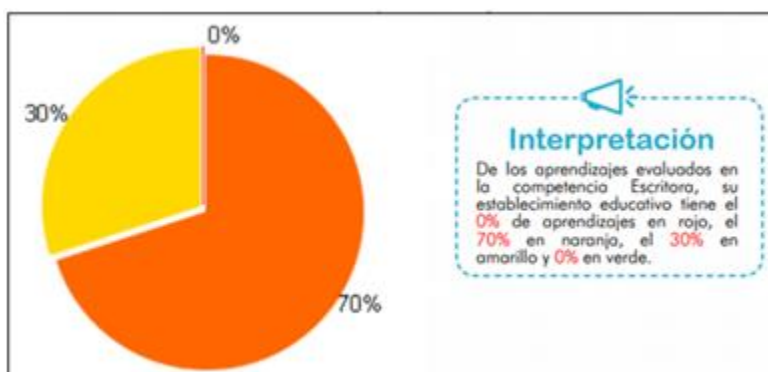


Figura 3. Descripción de los aprendizajes comunicativa Escritora grado 3º

Fuente: (ICFES, 2016)

Según lo presentado en la figura 3, el 70 % de los estudiantes se ubica en naranja, lo que quiere decir de acuerdo con las convenciones del ICFES que existen deficiencias en la producción escrita, que deben ser atendidas.

Por lo anterior, la problemática gira en torno a las dificultades que presentan algunos de los estudiantes de la básica primaria, en la competencia escritora, en cuanto a la producción de textos, dado que estos, en la mayoría de los casos no responden a un propósito comunicativo, lo cual es evidente en los escritos que se pueden analizar al realizar actividades relacionadas con esta competencia tales como: cambiar el final o inicio de un cuento, redactar un informe o escribir una carta, así como, las respuestas a preguntas abiertas en las evaluaciones escritas, entre otras actividades de clase; a partir de la revisión directa de estas producciones es posible evidenciar las siguientes dificultades:

- Los estudiantes no tienen en cuenta a quién van dirigidos los textos que escriben.
- Los estudiantes omiten signos de puntuación en sus escritos, ocasionando poca cohesión y claridad.
- Poco vocabulario, repetición de la misma palabra muchas veces, lo que genera redundancia.
- Dificultad para organizar las ideas dentro de una estructura.
- Escasa claridad en las ideas que se quieren comunicar, a causa del poco tiempo que los niños dedican a pensar lo que desean escribir y la poca lectura que realizan, tanto en casa como en la escuela.

- No logran mantener una conexión de ideas de forma coherente, pues hacen uso inadecuado de los conectores (cuando los usan).

- Realizan retazos de ideas, se evidencia en los escritos que redactar una idea e introducen otra, esto ocasiona poca coherencia en el texto.

- No releen lo escrito para hacer correcciones o para caer en cuenta de los errores, omisiones y lo que quedó sin decir.

- Los escritos son muy pobres en el uso de adjetivos, sinónimos, antónimos, etc.; debido a la escasez de vocabulario.

- Escriben sin hacer valoración de la ortografía.

Bajo este panorama se considera, que existe coherencia entre los resultados de las pruebas y la manera que los estudiantes conciben y sienten la producción escrita, es decir, que las deficiencias observadas en las pruebas, se sustentan con lo observado en las producciones textuales que realizan, en los procesos de enseñanza.

A esto se suma, el desinterés y la desmotivación de los estudiantes para escribir, lo que no permite tener iniciativa para producir textos. Así pues, que conociendo el estado de los estudiantes, que además tiende a ser el más estudiado, se considera importante pensar cómo se orientan las prácticas de aula encaminadas a la producción de textos en la I.E, como una de las mejores opciones para abordar la problemática.

En esta orden de ideas, se hace imperante observar cómo se desarrollan los procesos de escritura en las aulas de básica primaria (1°- 5°) de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama sede Pablo Neruda, desde la planeación hasta la puesta en práctica de ésta.

2.2 Formulación de problema

Teniendo en cuenta la perspectiva anterior, con miras a contribuir a la problemática del bajo nivel de producción textual en la IE Libardo Madrid Valderrama, se plantea la siguiente pregunta, la cual enmarca claramente la intención de la presente investigación:

¿Cuáles son las características de las estrategias de enseñanza, que implementan cinco docentes para el desarrollo de la producción textual en el área de lengua castellana de básica primaria en la I.E. Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda?

3. Justificación

La educación hoy por hoy, busca desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas, que le sirvan para desenvolverse en la vida cotidiana, esto actualmente se ha convertido en una prioridad debido a la diversidad de educandos que se atienden en el aula de clases, los cuales, deben recibir una educación de calidad (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2006a).

Siempre el interés de los docentes está puesto en atender las necesidades educativas que presenten los estudiantes en algún punto del proceso académico, es por esa razón que se hace importante que en la I.E. se planteen iniciativas para actuar e identificar las deficiencias que presenta esta atención de los estudiantes, puesto que investigaciones como ésta, servirán en buena medida para proporcionar una educación para todos y de calidad, como lo exige el Estado y lo demanda la sociedad; así expresan en su trabajo Morales, Agraz, & Ayala (2016), en el cual plantean que es menester de los docentes, contribuir al mejoramiento de la calidad educativa con propuestas que impacten el ambiente escolar.

En las relaciones diarias, dentro de las instituciones educativas se pueden presentar una serie de equivocaciones, que afectan el desempeño escolar de los estudiantes y entre estas se encuentran las necesidades del lenguaje en la parte escritora, las cuales se van haciendo más complejas al realizar el paso del primer grado de básica primaria, donde se supone que los estudiantes han adquirido en buena medida los procesos lecto-escriturales, los cuales deberán ir fortaleciendo hasta finalizar el tercer grado de básica primaria, según lo dispuesto por el MEN en los estándares básicos de competencia de lengua castellana (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2006b).

Se evidencia la preocupación de las docentes por el rendimiento de algunos de sus estudiantes, porque no progresan, se quedan rezagados, se les debe explicar varias veces los mismos temas, en las evaluaciones no logran superarlas o entregan la evaluación sin respuestas, constantemente se cita a los padres de familia para firmar compromisos académicos para hacer apoyo y seguimiento al proceso escolar que llevan sus hijos. Es por esta razón, que se hace urgente la implementación de nuevas prácticas pedagógicas que ayuden a potenciar los aprendizajes y la apropiación de la lengua, para dar respuesta educativa a lo que los padres de familia, estudiantes y la sociedad en general esperan de los profesionales de la educación, que día tras día se esfuercen por realizar mejor su trabajo, mediante el análisis y reflexión del quehacer pedagógico, innovando en sus estrategias de enseñanza, aprovechado en esta oportunidad, las herramientas investigativas, que proporciona la universidad ICESI, para cualificar el ejercicio docente y de paso, colaborar, para que la institución se vea impactada de manera positiva.

Una de las acciones planteadas por toda Institución Educativa, es establecer los elementos del currículo y las prácticas de enseñanza que ayuden a mejorar el desempeño académico de sus estudiantes; por esto se busca abordar un tema tan trascendental en el día de hoy, como lo es la enseñanza de la producción textual, mediante el análisis detallado de los elementos del currículo de lengua castellana de la básica primaria, que facilitan o impiden el alcance de las habilidades de la competencia escritora en los estudiantes, así como la indagación acerca de cómo estos elementos, afectan el desempeño de ellos, acto que permitirá aclarar la situación que se presenta desde el foco de la enseñanza. De esta forma, clasificar las estrategias de enseñanza de las docentes de educación básica permite crear un perfil que, desde la planeación, aporte elementos teóricos, conceptuales y procedimentales para liderar futuras propuestas de enseñanza que aborden la problemática institucional.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Caracterizar las estrategias de enseñanza, que implementan cinco docentes para el desarrollo de la producción textual en el área de lengua castellana de básica primaria en la I.E. Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda.

4.2 Objetivos específicos

- Identificar la estructura del micro-currículo del área de lengua castellana, en cuanto a la propuesta de producción textual en la básica primaria, implementado en el primer período del año lectivo 2018 de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama.

- Describir las concepciones que tienen las docentes sobre sus estrategias de enseñanza y el desarrollo de la producción textual en básica primaria de la I.E. Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda.

- Describir las estrategias de enseñanza implementadas por las docentes para el desarrollo de la producción textual en la básica primaria de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama – Sede Pablo Neruda.

- Clasificar las estrategias de enseñanza implementadas por las docentes para el desarrollo de la producción textual del área de lengua castellana en básica primaria de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda.

5. Marco de referentes conceptuales

La investigación sobre producción escrita es amplia, lo que permite identificar algunos autores que con sus aportes teóricos y conceptuales dan sustento a la presente investigación, en este orden de ideas, el marco de referentes conceptuales aborda aspectos como escritura y desarrollo cognitivo en el niño, la historia y prehistoria del lenguaje escrito, el desarrollo del lenguaje en el niño, la escritura en el contexto social de la escuela, aproximación a la didáctica de la escritura, concepciones sobre estrategias de enseñanza de la escritura, estrategias de enseñanza, estrategias para abordar la producción textual, competencias y desempeños de producción textual.

5.1 Los inicios de la escritura en el niño desde una perspectiva histórico-cultural

La escritura es uno de los procesos más representativos que forma parte de la vida humana, Lev Vygotsky, desde la postura histórico-cultural, propone que dicho proceso tiene una historia en el desarrollo de la humanidad, que es posible ser descrita al analizar sus inicios desde la individualidad de cada ser humano desde su niñez. En este orden de ideas, a los inicios del lenguaje escrito en el niño, se le conoce como la prehistoria del lenguaje, que permite comprender todas las construcciones simbólicas que este realiza desde su primer año de vida hasta que se formaliza con el ingreso a la escuela. Entendida de esta forma la prehistoria del lenguaje escrito, según el autor “analiza la génesis del lenguaje, desde el desarrollo filogenético, ontogenético y socio genético, hasta el aprendizaje de la escritura” (Vygostky, 1979, p. 160).

En sus escritos Vygotsky expone que en la niñez los individuos crean presupuestos relacionados con la forma como vivencia la escritura planteando tres ámbitos diferentes desde los que el niño tiene acceso a ella, en este sentido, el primer campo es el gesto, en el segundo se

encuentra el dibujo, y en el tercero aparecen las formas primitivas no convencionales de escritura tales como el garabateo, trazos de líneas, o figuras sin forma.

Estos tres ámbitos pueden ser considerados los precursores de la escritura, dado que son elaboraciones del niño, fruto de la cultura escritora en la que se desenvuelve, algo importante que menciona Vygotsky es que éstas surgen de la interacción activa del niño en el proceso de descubrimiento de la escritura. En palabras de Bellón y Cruz (2002): “Estos precursores se constituyen en la historia natural de la escritura del niño y le permiten comprender las relaciones simbólicas y el potencial presente en el sistema de escritura” (p. 62).

En la primera, se abordan los gestos y el juego. Los gestos son considerados como la primera representación del lenguaje del niño, incluso antes de usar la palabra, son las elaboraciones que le permiten desde la imitación comprender los códigos que le rodean. Acorde con Vygotsky los gestos se conectan con el juego, esta conexión permite que el niño represente diferentes objetos que se vuelven signos y cobran significado cada que el niño los representa con sus movimientos, así llega un punto donde el juego cobra cada vez mayor formalidad mediante la adquisición de una comprensión de lo que lo rodea “función de signo independiente del niño, lo que hace que comience a incluirse otros elementos que no solo son los gestos sino también los objetos que le rodean” (Morales y Cruz 2002, p. 62).

Uno de los aspectos más importantes que el niño logra antes de la escritura, es el dominio del signo que es el que le permite interactuar con los otros seres humanos. Igualmente, el dibujo para el niño se convierte en uno de los pilares más fuertes de la representación escrita a través del cual representan infinidad de objetos, situaciones, emociones, sentimientos que desean expresar en un momento dado ya sea por voluntad propia, o a solicitud de otro par o de una persona mayor

(padres, docentes, entre otros). El dibujo, dentro de la prehistoria del lenguaje, se concibe como la representación de lo que ellos saben del objeto y no de lo que realmente es el objeto, por esto es posible ver dibujos que para un niño representen una casa y probablemente desde la visión del adulto representan otra cosa.

Según Bellón y Cruz (2002), "...cuando el niño descubre que al inventar trazos con el lápiz puede representar los entes de su realidad cultural, el sistema formal de escritura se va generando en él y ellos pueden descubrir que, así como se dibujan los objetos, se dibujan las palabras" (p.53). En este recorrido que presenta Vygotsky (1979), sobre los inicios de la escritura en los niños es posible pensar en las implicaciones que estos presupuestos tienen para la enseñanza de la escritura en la escuela, por cuanto a veces se piensa que los niños llegan rasos en muchos aspectos al aula de clase, situación que no es así, dado que como ya se ha visto, traen consigo una escritura previa con códigos particulares, que el docente, debe reconocer para que a partir de ellos, genere oportunidades de aprendizaje para la escritura en general, desde las grafías, las palabras, párrafos, hasta los textos en general.

Schneuwly (1992) rescatando la propuesta de Vygotsky, menciona que es fundamental de acuerdo a los contextos en los que se desarrolla el niño que se haga presente la necesidad de la escritura de forma natural; pero, esta forma natural no necesariamente se circunscribe en la escuela, sino que perfila desde esta concepción que la escritura debe ser natural y se da en contextos cercanos para el niño en los que el constantemente interactúa, por eso se afirma que:

La escritura es una construcción sociocultural cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la escritura para la mediación de las actividades de la vida cotidiana. El lenguaje, ya sea

hablado o escrito, encarna los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su pensamiento (Vygotsky, citado en Schneuwly, 1992, p. 51).

En este orden de ideas, conocer la forma como se desarrolla el lenguaje en el niño, crea un camino para entender cómo se configura la escritura, que además de la adquisición del código escrito, también forme un hábito de escritura que los lleve a comunicar sus ideas con claridad; pese a que el lenguaje oral y el escrito tienen formas de desarrollo distintas, son interdependientes. En la medida que el niño se va desarrollando, con sus expresiones simbólicas como los gestos, el juego y el dibujo le permiten al niño emprender el proceso de internalización del mundo que le rodea, proceso en el cual se presenta una enculturación, es decir, el ingresa a ese mundo y comienza a comprender y a interactuar de manera más fluida con ese entorno, de tal forma que en dicho proceso, se hace la estructuración de un sistema semiótico en el niño, sistema que debe ir estructurándose en compañía del otro, con esto el niño desarrolla su lenguaje oral, el cual está plagado de expresiones que no solamente contienen palabras, sino también la palabra acompañada del gesto, porque para el niño es difícil establecer las diferencias dado que lo ve como un todo, por eso es posible que a través de la meta cultural, el niño llegue a la escritura.

Con estas ideas, surgen elementos teóricos que promueven la reflexión en torno a la manera como, a partir de aquí se configura el proceso de escritura, es decir, de cómo continúa la historia de la escritura en el niño, en la cual comienzan a tener un papel importante los docentes quienes reciben a los niños con su prehistoria y deben ayudarle a escribir parte de la historia, esa historia que incluye el acercamiento a los códigos formales de la escritura; acercamiento para el que las docentes y docentes deben diseñar y aplicar estrategias de enseñanza que fortalezcan el proceso de escritura.

Partiendo desde las posturas dialécticas en las que se propone que el desarrollo, el aprendizaje y el sujeto se hace posible en la relación a la condición filogenética, sino también su condición ontogenética y sociogenética en su desarrollo, aparecen las posturas representativas históricamente teóricos muy importantes como Vygotsky, Piaget, Bruner, Ausubel , que si bien tienen concepciones epistemológicas distintas destacaron la gran importancia de que el desarrollo cognitivo del niño estaría especialmente estructurado desde la interacción del niño con el mundo que le rodea.

Bajo estas concepciones, es posible afirmar desde la postura Vygotskyana que el niño actúa como seres con una extrema curiosidad, la que los lleva a formar parte activa en el proceso de aprendizaje, así como en el desarrollo de funciones psicológicas que emergen, gracias a la influencia de la sociedad, en su proceso de desarrollo. En este orden de ideas, desde esta perspectiva se piensa que es posible mediar las conductas sociales y las instrucciones verbales de los niños, mediante la interacción social del niño con un adulto que pueden ser sus padres, abuelos o sus docentes. A esta interacción se le da el nombre de diálogo cooperativo o en colaboración (1993) y se fundamenta con el concepto de *zona de desarrollo próximo*, la cual consiste en la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del estudiante, aquello que es capaz de hacer por sí solo y el nivel de desarrollo potencial, aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz.

Consecuentemente, Tomasello (2007) comparte algunos elementos de la teoría Vygotskyana, al exponer que la cognición humana tiene orígenes en lo cultural, lo que cuestiona la postura madurativa del cerebro como la única forma de adquirir conocimiento. Es en lo social y cultural que se permite el aprendizaje y la construcción de conocimientos, teniendo la habilidad de compartirlo con otros grupos sociales y culturales de tal forma que, mediante la colaboración

los conocimientos no se pierden, sino que se van acumulando de generación en generación, acrecentando la cultura a través de un efecto de transmisión, en el que cada ser humano no empieza desde cero, empieza desde lo que los otros seres humanos ya han producido, de tal manera que paralelamente se desarrollan la cultura y las habilidades cognitivas del ser humano. Así la escritura ha permitido una transformación del pensamiento que ha tenido impacto en la especie humana, lo que se logra ver reflejado por ejemplo, en el desarrollo de la escritura en el niño; permite a los niños y niñas establecer relaciones, realizar conexiones, tales como comprender y comparar, logrando transmitir de generación en generación la cultura.

Como se planteó en el apartado anterior, la escritura es una construcción social, que le permite al ser humano interactuar con otros individuos y desarrollar conductas culturales, perspectiva desde la que Vygotsky asume que el desarrollo cognitivo del niño varía según la cultura, permitiendo decir, que desde su perspectiva la escritura y la lectura, representa los lazos que “unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su pensamiento” (Vygotsky, 1979 citado por Bellón y Cruz, 2002, p.54).

En este orden, se parte de la premisa que el conocimiento no se elabora individualmente, sino que se construye de forma colectiva, retomando los planteamientos de estos autores, en donde la interacción entre pares y adultos que saben más, tiene un papel importante, situación que les permite un mayor desenvolvimiento intelectual, por eso se reconoce que el proceso mental individual pensado de esta forma pertenece a un contexto social particular, pese a que los niños nacen con capacidades psicológicas básicas, estas son posibles de desarrollarse a partir de la interacción y el proceso de la internalización que hace que esas funciones psicológicas que se den en un plano social (Vygotsky, 1979), siendo la escritura una representación de ello.

Lo que permite concluir que el lenguaje juega un papel importante en la condición de sujeto, ya que, el lenguaje le permite, como lo plantea Tomasello (2007) en primer lugar, el ser humano es único por poseer capacidades cognitivas únicas, que son las que lo diferencian de otros seres vivos como los primates, en este sentido el autor habla de la intención, que puede interpretarse como la capacidad para reconocer las intenciones de los otros seres humanos, para lo que se hace necesario un lenguaje y una interacción simbólica. En segundo lugar, la capacidad de centrar la atención, la cual le permite al ser humano ser selectivo ante las cosas que el mundo le ofrece, ésta le permite centrarse en una sola cosa, hasta que pueda alcanzar su objetivo o meta trazada. Finalmente, otro aspecto importante expuesto, es que los seres humanos pueden usar esa atención para compartirla con otros seres humanos, puesto que, al conversar, jugar con otros, con los que comparte deseos comunes y aun deseos que en conjunto y de forma colaborativa, pueden tratar de alcanzar o de hacer que ocurran.

Bajo las apreciaciones anteriores, la escritura constituye para el niño la posibilidad de comunicarse con los otros en cualquier espacio cultural, en especial en los centros escolares, con relación a esto en el apartado siguiente se presentan fundamentos teóricos de cómo se desarrolla este particular proceso en el contexto social de la escuela.

5.2 La escritura en el contexto social de la escuela

Como se ha mencionado, escribir es un proceso cognitivo y a su vez comunicativo, que involucra el conocimiento de la lengua, el contexto y es, ante todo, un ejercicio mental; Según Morais (2001) “la escritura es un medio de transición de información, por consecuencia forma parte de un acto social” (p.97). Por lo tanto, aprender a escribir es un asunto que va más allá de la relación entre sonido y grafía; es un proceso de pensamiento que implica ser capaz de escribir no

sólo palabras sino textos con sentido, que están amarrados a la historia, a capacidades morales del sujeto, a sus emociones entre otros aspectos, teniendo como referencia una intención comunicativa concreta.

Por su parte Miras (2000) afirma que la escritura cumple con una doble función: una función comunicativa y una representativa. La función comunicativa por cuanto permite determinar los significados del entorno que rodea al individuo, a proveer definiciones para ellos y a transformar las ideas en conocimiento. Dentro de la función representativa, la autora distingue la función epistémica o heurística de la escritura como un instrumento para el desarrollo y construcción del propio pensamiento por los procesos que el escritor emplea al elaborar un texto, lo que se articula con la idea planteada anteriormente, que cuando el lenguaje aparece en la vida del niño, el pensamiento se intelectualiza, porque el lenguaje lo estructura, ya que estos le posibilitan el aprendizaje y el desarrollo de conocimiento sobre sí mismo y sobre la realidad. Estos conocimientos, se logran gracias a la estructuración del discurso escrito, transfigurando palabras y proposiciones en objetos de conocimiento y transformando la casualidad de un enunciado en objeto de discurso (Miras, 2000).

En las concepciones de los estudiantes, la función epistémica de la escritura no es reconocida y al respecto surgen interrogantes como: ¿cuál es el sentido que los estudiantes interpretan al pedido de escribir un ensayo, una reflexión, una reseña, entre otros?, ¿de qué manera son abordadas estas producciones textuales en la clase? y ¿perciben las personas algún cambio en su pensamiento al escribir?

Teniendo en cuenta lo anterior, escribir forma parte de las habilidades esenciales que se desarrollan y fortalecen a lo largo de la vida permitiendo no solo la comunicación sino también

habilidades de representación, que ponen en funcionamiento una actividad cognitiva diversa y compleja, lo que se traduce en acciones que desempeñan un papel relevante en la estructuración del pensamiento. Es importante que el docente comprenda el devenir del niño en el proceso de escritura para que pueda reconocer las bases fundamentales de la misma y pueda desde su rol mediador potenciar el desarrollo del lenguaje escrito formalmente establecido.

En este sentido y para entender la labor educativa, es importante tener en cuenta dentro del proceso pedagógico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, las experiencias formativas que les proveen a los docentes herramientas para mejorar esta habilidad en sus estudiantes y a su vez, les permita revisar y fortalecer sus propias competencias como productores de textos.

Respecto a la necesidad de formar lectores y escritores eficaces, el docente debe reconocer su rol de mediador en relación con la zona de desarrollo próximo, el conocimiento de las necesidades de aprendizaje, el contexto y las condiciones didácticas. Sobre este aspecto, Lerner (2001) recalca la importancia de “generar condiciones didácticas que permitan poner en escena - a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas” (p.32). Esto se logra en la medida en que el docente proyecte con su hacer lo propuesto para trabajar en el aula, cuando pueda ser ejemplo y guía de lo que enseña a sus estudiantes se puede evidenciar un verdadero aprendizaje, así como cuando se contextualiza la necesidad de usar la escritura y se generan espacios significativos para el aprendizaje de ésta. Es por esta razón, que no se debe perder el carácter funcional, instrumental y sobre todo epistémico de la lengua escrita trabajando situaciones comunicativas auténticas de uso el lenguaje, sin descuidar el compromiso ético, político y social

que tiene el docente dentro de la formación de lectores y escritores críticos, seres sociales y ciudadanos que forjen su identidad (Monje, 1993).

Es por eso, que la influencia que tiene el docente, la interacción con pares en el proceso escolar y durante la escritura, se ubica en función de los saberes que el estudiante pone en juego, y procede en consecuencia con pensamiento individual que está teniendo para llegar a producir su propio conocimiento (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2006a).

Ahora bien, al hablar de escritura, no solo se hace referencia al producto de la acción de escribir sino también al proceso cognitivo presente en la elaboración de la misma dado en cierta situación comunicativa auténtica y contextualizada; es decir, el hecho de crear significado y no al de copiar, tal y como se ha referenciado en la primera parte del marco de referentes conceptuales, lo que a su vez se refleja en las palabras de Ferreiro y Teberosky (1999) quienes dicen “escribir no es copiar”, pues el escritor reflexiona sobre lo que va a producir, y el que copia se limita a repetir los trazos de otro texto, posiblemente sin llegar a comprender lo que copia, es decir que se reduce la expresión escrita a una simple actividad motora.

El Ministerio de Educación Nacional-MEN (2006a), en sus lineamientos curriculares, en cuanto a la escritura, indica que:

...no se trata de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (p.27).

Se reafirma entonces con lo anterior, que no es suficiente conocer el sistema de escritura y las reglas gramaticales para escribir; aunque es un proceso individual, es además un acto social. La escritura es una construcción social que desde hace miles de años posee características sociales y culturales, cada texto representa una situación cultural, un contexto histórico y social que se transmite y se transforma de generación en generación, lo anterior trasciende la mirada sobre la escritura como la simple adquisición del código escrito y nos pone ante el reto de reconocer la escritura como parte de un sistema semiótico, que le permite al sujeto a partir de la interacción social y cultural producir pensamientos que se representan a través de las historias y diferentes formas de representación cultural.

En esta dirección Cassany (1993) distingue que en los procesos implicados en el lenguaje escrito, además de involucrar todos los elementos gramaticales se movilizan procesos más complejos como la memoria, atención y capacidades como la reflexión y la creatividad que le permiten al niño planificar, crear y desarrollar diversos escritos. Estos procesos permeados por el desarrollo del lenguaje, que como se ha mencionado, hacen parte de una trayectoria cultural y social que ha potenciado a su vez el desarrollo cognitivo del niño, en este sentido el lenguaje escrito y la producción textual son procesos que se correlacionan. Al respecto Krashen (1984) define el código escrito como el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua, y la composición del texto, como el conjunto de estrategias comunicativas que se usan para producir un texto. La correlación entre los dos es muy precisa: el escritor debe comprender y saber utilizar las dos para desempeñarse correctamente de manera escrita. El autor hace referencia al código escrito como la competencia, y la composición del texto como el saber hacer. De ahí que, en la nueva concepción constructivista en oposición a la tradicional, se hable de una escritura con evolución flexible, dinámica y diversa, vinculada con las distintas situaciones comunicativas que le dan origen.

Escribir, es un proceso “sociocognitivo”, teniendo en cuenta que los procesos cognitivos que se movilizan durante la escritura están relacionados con el contexto social (Lacón & Ortega, 2008). Es así como dentro de los dos aspectos tratados se hace referencia a los componentes sociolingüísticos de la escritura, y para obtener un texto se debe ser consciente del contexto comunicativo que actuará en el texto, generar y ordenar las ideas para planificar la estructura del texto y finalmente, redactar, revisar y corregir en varias ocasiones. De este modo “el autor debe desarrollar un buen proceso de composición que le permita producir textos con los signos y reglas del código escrito” (Cassany, 1993).

Se reconoce entonces, que la producción escrita en la escuela conlleva una serie de procesos en los que el docente se convierte en un agente movilizador a través de las estrategias que promueve en el aula, que le permiten al estudiante ser consciente del contexto comunicativo en el que se encuentra inmerso.

5.3 Didáctica del lenguaje y estrategias de enseñanza para la escritura

En este apartado, se asumen consideraciones didácticas sobre la enseñanza de la escritura en la escuela, como es el caso del micro currículo, desde la perspectiva de las acciones del docente en el aula de clase.

El micro-curriculum es considerado por algunos autores el nivel de concreción del curriculum con mayor importancia, situándose en las diferentes acciones del docente y los estudiantes en el aula. De esta forma y como lo exponen Tinoco y Zerda (2001) le compete al docente y contiene los elementos curriculares básicos, es la unidad de trabajo correspondiente a un proceso de enseñanza y aprendizaje articulado y completo, en el que se concretan objetivos, destrezas,

contenidos, procedimientos, actividades de enseñanza aprendizaje e instrumentos de evaluación. Todo esto, de acuerdo con las necesidades y características del grupo de estudiantes.

La didáctica posee doble raíz, *docere* que significa enseñar y *discere* que se refiere a aprender, con la claridad de que los dos términos, enseñar y aprender, se corresponden mutuamente, dado que reclaman la interacción entre los agentes (docente y estudiante) que las realizan. Así, estos dos protagonizan la construcción del conocimiento que se consolida a través del acto didáctico. En otras palabras, la didáctica es una disciplina de la pedagogía inscrita en las ciencias de la educación; siendo el “arte de enseñar y aprender” (Comenio, 1998, p.133) se encarga entonces del estudio y la intervención en el proceso enseñanza aprendizaje con la finalidad de optimizar los métodos, técnicas y herramientas que están involucrados en él.

Para fundamentar esta noción, se cita a Stocker (1966) quien afirma que la didáctica es la teoría de la instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza. En este mismo sentido, Sarramona (1998) sostiene que la didáctica se ocupa de orientar la acción educadora, los recursos que ha de aplicar el educador para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los estudiantes. Otra afirmación es la de Nérici (1973) refiere que la didáctica es el conjunto de procedimientos y normas destinadas a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente que sea posible.

Por otra parte, Mattos (1963) concibe la didáctica de carácter práctico y normativo, que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los estudiantes en su aprendizaje. Fernández (1964) expresa que la Didáctica es “una ciencia que estudia el trabajo docente y educando congruente con los métodos de enseñanza y

aprendizaje y que tiene como finalidad la instrucción”. (p.264). Para Zabalza (1990) la didáctica actual es el campo de conocimientos, de investigaciones, propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza aprendizaje.

A nivel teórico, la didáctica estudia, analiza, describe y explica el proceso enseñanza aprendizaje cuya finalidad es generar conocimiento y a nivel práctico, la didáctica funciona como una ciencia aplicada; por un lado, emplea las teorías de la enseñanza y por otra parte, interviene en el proceso educativo proponiendo modelos, métodos y técnicas que optimicen los procesos enseñanza aprendizaje (Moreno Guevara & Garzón Castellanos, 2016). Lo que persigue la didáctica es, por un lado, la efectividad en el proceso enseñanza aprendizaje y la pertinencia en el método para cada uno de los estudiantes y por otro lado, busca desarrollar las capacidades de autoformación (autodidacta) indispensables para interiorizar los conocimientos alcanzados y aplicados en la vida diaria de los individuos.

Hablar de la didáctica de la escritura es hablar directamente del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, haciendo hincapié en la enseñanza; así la didáctica de la composición escrita se constituye como un pilar del desarrollo didáctico de la lengua; por ello en este proceso se debe cuidar de todos los aspectos y factores que están directamente involucrados con su desarrollo, por lo que es necesario disponer de una estructura (propuesta) que atienda a todas las fases del proceso de adquisición, reforzando las habilidades iniciales con ejercicios preparatorios y teniendo en cuenta el momento progresivo del estudiante.

Por otra parte, queda claro que la escritura es un proceso complejo, por tanto, su enseñanza exhibe mayor complejidad y requerimientos; lo que implica que los docentes en cualquiera de las disciplinas, siendo una necesidad para el proceso de enseñanza, estén en capacidad de enseñar a

escribir. Acorde con esto Serafini (1993) plantea acercamientos metodológicos para que cualquier docente componga y enseñe a componer un texto escrito, de los cuales llama la atención para esta investigación el acercamiento a la escritura de textos como proceso donde se tienen en cuenta unas fases. Se piensa en esta aproximación porque en su construcción inciden una variedad de procedimientos y actividades necesarias para la producción de un texto.

Con esta concepción en mente, es posible relacionar algunos aspectos pedagógicos y metodológicos esenciales de la didáctica de la producción textual. Primero, reconocer un escrito como producto de operaciones mentales; segundo, considerar que el escrito posee cinco etapas: el pre-desarrollo, el desarrollo, reunión de reacciones-comentarios sobre el desarrollo, la revisión y la redacción; tercero, tener en cuenta que para aprender a escribir se requieren tres momentos uno de fluidez, otro de coherencia y el final de corrección; cuarto, usar diferentes tipos de escritos, destinatarios y fines; para ampliar las técnicas de producción textual; quinto, escribir de forma constante desde todas las disciplinas para aumentar vocabulario y reconocer diferentes tipologías textuales, finalmente reescribir un texto para corregirlo y para transformarlo (Serafini, 1993).

Las ideas anteriores, ponen en primer plano un panorama de la escritura donde el docente debe poner en juego un sin número de oportunidades y de habilidades, que de forma organizada es posible que permitan formar estudiantes con reales posibilidades para escribir y producir textos, siendo en este proceso la revisión y la corrección aspectos fundamentales e ineludibles, por lo que los docentes, deben instituir armonía entre las correcciones y los elogios, por lo que es valioso tener en cuenta el grado de madurez del estudiante frente a la escritura al momento de expresarle sus aciertos y desaciertos.

Del mismo modo, los principios relacionados por Serafini (1993) son inherentes a la didáctica de la escritura, pues sin ellos el proceso de producción escrita carecería de claridad y estructura; son importantes en la medida que aporta elementos necesarios para desempeñarse adecuadamente durante el proceso y para el logro de un producto, en este caso, el texto escrito (Díaz y Hernández, 2010, p.67). Supuesto esto y para desarrollar una didáctica de la escritura, es significativo que el profesor oriente la clasificación de los escritos que abordarán los estudiantes durante el proceso teniendo en cuenta criterios disímiles, la variedad de géneros textuales y las diferentes funciones de un texto.

Este nivel de diseño curricular en relación con la escritura orienta la intervención pedagógica del docente y, por lo tanto la concreción educativa de proceso escritor en el ámbito del aula. En este orden de ideas, el micro-currículo debe ser elaborado por cada uno de los docentes a partir del programa curricular institucional, convirtiéndose en el referente para la elaboración de unidades didácticas. Para desarrollar esta programación de aula, es preciso desglosar los objetivos, las destrezas y contenidos del programa curricular institucional en un número apropiado de unidades didácticas, debidamente secuenciadas a fin de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje para este caso de la escritura (Tinoco & Zerda, 2001),

En este sentido, en la planeación del micro currículo de la escritura, se debe abordar además del proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación del proceso escritor. Retomando las ideas de Cassany (1998), se plantea un proceso escritor que contenga tres etapas con cierto grado de flexibilidad. Estas etapas son la preescritura que consiste en el momento conducente a la previa preparación para lograr un buen proceso a través de unas subetapas (contextualización, planificación, organización de la información). La segunda etapa es la escritura, en la que se planea y se desarrolla el proceso mediante unas fases (lectura y comentario de textos elaborados de donde

se adquiere el código escrito, el vocabulario, puede servir como referencia; elaboración de borradores, admite la interacción con su contexto real, con el docente y con sus pares así como la corrección constante para mejorar su escrito; y la reescritura, es la reconstrucción del escrito aplicando adecuadamente el código escrito de tal manera que el texto adopte la estructura y sentido esperado) y el trabajo colaborativo. Finalmente, se tiene la etapa de la post escritura que corresponde al momento en que se puede valorar el texto como producto final mediante la lectura y socialización de estos.

El estudio contemporáneo de la escritura ha llegado a un consenso sobre la función de tres elementos en el proceso de elaboración de un texto escrito: la memoria de trabajo del escritor, la memoria a largo plazo del escritor y el entorno de la tarea de escritura que realiza (Bruner, 2015). La memoria de trabajo del escritor es el mecanismo que se usa para planificar (es decir, generar los objetivos del texto y obtener una organización de este, consecuente con estos), traducir/transcribir (es decir, "poner en palabras" los objetivos y la organización del texto), revisar y editar (evaluación y repaso de todo el proceso de traducción). Para poder realizar estos procesos, la memoria de trabajo hace uso momentáneo de los recursos disponibles en la memoria a largo plazo: el conocimiento del tema, de la audiencia y de la forma de los planes de escritura. Así mismo, la memoria de trabajo también opera con la información del entorno de la tarea, como el uso de medios retóricos apropiados en cada situación Díaz & Hernández (2002). En este orden de ideas, en los procesos de enseñanza de la lectura se reconocen concepciones y prácticas arraigadas a diferentes posturas pedagógicas y didácticas como la concepción del modelo pedagógico tradicional. Este modelo incide en la baja capacidad de comprensión lectora de los estudiantes colombianos, cuando no se complementa con otros y no aborda la complejidad del proceso. Es un modelo que se convierte en obstáculo epistemológico si se queda en una concepción reduccionista.

En el modelo tradicional reduccionista, de la lectura como desciframiento, las concepciones básicas corresponden a procesos mecánicos, de aprendizaje por repetición, de identificación de contenidos y mensajes literales y por entrenamiento. Su énfasis está en la decodificación y el método es el eje de la clase. Sus principales representantes son Goodman, Smith & Rumelhart citados en Peña (2002). Los métodos utilizados en este modelo y concepción son el sintético, el analítico y el mixto. Un segundo modelo y concepción teórica es la de la lectura como juego psicolingüístico, que enfatiza en la sintaxis y en la interpretación del sentido del texto.

Este modelo toma sus ideas y concepciones de la psicología cognitiva y de la psicolingüística. Admite la interacción entre pensamiento y lenguaje y de la lectura como un acto constructivo en el que interactúan el lector con el texto, y el lector con el autor. La lectura como un momento de producción y comprensión del discurso, es la tercera concepción teórica y modelo, cuya vigencia data de la segunda mitad del siglo XX y desarrolla el enfoque semántico comunicativo de la década de los 80; su énfasis se sitúa en la función comunicativa del lenguaje, sus autores principales son Wittgenstein, Austin, Searle, Dijk, Labov y Halliday, citados en Peña (2002). En sus ideas y concepciones básicas, el lenguaje tiene una función instrumental que produce efectos sobre sus destinatarios, se interesa por la lingüística discursiva y la pragmática, y admite la interacción entre el autor y el lector y entre el texto y el contexto a fin de construir sentido.

El cuarto modelo o concepción, es el de la lectura como interacción de autor lector e intención del texto; se da también a partir de la segunda mitad del siglo XX y su énfasis se sitúa en el proceso lector, sus ideas y concepciones básicas contemplan la idea de un nuevo paradigma sobre la estética de la recepción, la hermenéutica, la semiótica y la deconstrucción. Preocupa el

papel protagónico del destinatario en la comprensión; la atención se desplaza del mensaje a la relación comunicativa (mensaje-receptor, “El fantasma del lector”).

Estas tres últimas concepciones atienden a la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, en las tres últimas décadas del siglo XX, y tienen como referentes a Piaget, Vygotski, Ausubel, Bruner, Ferreiro y Teberosky, citados en Peña (2002).

Teniendo presente estas concepciones de enseñanza y aprendizaje, es posible decir que la relación estudiante docente se sitúa “en el plano de la actividad social y la experiencia compartida” (Díaz & Hernández, 2002, p. 1), lo que quiere decir que el estudiante no construye sólo sus conocimientos, sino que lo hace gracias a la mediación de otros como sus pares y el docente, siendo este último el que mayor actuación tiene en dicho proceso. Son numerosos los roles que en esta relación puede asumir el docente, pero en concordancia con Díaz y Hernández (2002) en este estudio se asume un docente que organiza y sirve de mediador entre los estudiantes y el conocimiento, para este caso, entre el estudiante y el desarrollo de la escritura.

Consecuentemente, para que el docente pueda desempeñar adecuadamente su rol como organizador, debe proporcionar una “ayuda pedagógica y didáctica ajustada a su competencia” (Díaz y Hernández, 2004, p. 2), la cual será regida por su formación profesional y por las concepciones que tenga sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que le permitirá diseñar y planear estrategias de enseñanza que se vean reflejadas en la planeación del micro currículo y en su quehacer diario en el aula de clase. En relación con esto se expone a continuación la conceptualización de estrategias de enseñanza que será asumida para el desarrollo del estudio.

Así mismo, la descripción de las estrategias de enseñanza usadas por el docente implica tener un punto de partida teórico que posibilite dicha descripción, para alcanzar este fin se han

revisado algunos referentes que permiten tomar una postura conceptual. Así al buscar en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) no se encuentra una definición explícita para “estrategias de enseñanza”, pero, la palabra estrategia se define como “un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento” y la enseñanza como el sistema y método de dar instrucción.

Seguidamente, Díaz & Hernández (2002) definen las estrategias de enseñanza como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p. 70). A lo que, añaden que la investigación en estas estrategias de enseñanza aborda aspectos como el diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración, entre otros (Díaz & Hernández, 2002 citando a Díaz Barriga y Lule, 1978).

Para efectos del presente estudio, se usan los planteamientos anteriores y se asume como estrategias de enseñanza al conjunto de acciones (procedimientos y recursos) que se llevan a cabo para lograr una determinada meta o propósito de enseñanza de tal forma que se promueva el aprendizaje significativo.

Desde esta concepción de estrategia de enseñanza, es importante pensar en la escritura como un proceso amplio que está inmerso en el contexto comunicativo donde se hace necesario enfrentar y por supuesto, resolver diversos problemas usando alguna estrategia; este proceso está compuesto por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión (Lerner, 2001). De este modo, escribir va más allá de inscribir datos o cualquier otra acción de transposición de

letras y símbolos; escribir es un proceso en el que se manifiestan los conocimientos del escritor, además de la intención de su escrito.

Según esto, para escribir primero se elabora un plan, desde el cual se debe permitir tener claridad sobre lo que se va a escribir, (qué, para quién, cuál es la intención del escrito, la organización de las ideas y el tipo de texto). Y con base en estas decisiones, se elabora un plan de escritura, dependiendo de la complejidad que el texto le implique y de los propósitos de este.

Segundo, se presentan las ideas en una forma clara, coherente y estructurada, de acuerdo con el plan; en este momento se lleva a cabo la escritura como tal, es decir, se establecen y se registran formas lingüísticas precisas para desarrollar las ideas que se consideraron durante la planificación. Aquí lo que se hace es redactar y desarrollar el texto, se van organizando y articulando las ideas de manera que quede listo lo que puede considerarse un primer borrador.

Tercero, se revisa o evalúa el texto para comprobar que obedezca al propósito. En esta parte, el escritor se aleja de su texto y lo evalúa, reflexionando desde las preguntas de la planificación: ¿Se está cumpliendo con el propósito? ¿Están claras las ideas? ¿Estoy siguiendo un orden que permita al lector la comprensión del texto? Esta evaluación puede facilitar las correcciones que sean pertinentes para que el texto se ajuste a las necesidades. Por esto, se dice que la escritura no es un producto acabado, que siempre se puede encontrar la posibilidad de mejorar el escrito.

Dentro de los retos que implica asumir la escritura como proceso en las aulas de clase se encuentra la responsabilidad del docente de crear las condiciones que permitan desarrollar las etapas indicadas, dar unas instrucciones y deberes de redacción que permitan evidenciar el proceso de redacción. De esta manera, se reitera la importancia de la escritura como proceso en el aula,

siendo esta una función discursiva y mental que implica volver a trabajar el pensamiento, la cual comprende evaluar y mejorar la escritura, construir pensamiento y transformarlo en conocimiento; dinámicas que son fundamentales dentro del ámbito escolar.

Chartier (2004) señala que “es urgente y necesario educar para toda la vida ya que la educación apunta no solo a los niños, sino en los adultos que se van a convertir” (p.35). Entonces al hablar de todo el proceso de escritura desde las aulas es importante reflexionar y volver la mirada al docente como un individuo, usuario de la escritura. La gran dificultad se encuentra, en que el docente, en muchas ocasiones, en el transcurrir de su vida académica, profesional y personal, no se provee de las habilidades mínimas que le permitan distinguirse como lector o escritor competente. Por este motivo, se considera necesario aportar ideas que promuevan el desarrollo humano y ético del docente, y que desde esta perspectiva transforme su realidad como usuario de la lingüística y como uno de los protagonistas del proceso educativo.

Lerner (1995) al respecto dice que el futuro de nuestra educación está en manos de aquel que tiene como proyecto formarse como docente. Para contribuir a su formación deberá leer y escribir, intercambiar ideas con otros lectores, hacer uso de la escritura como medio para aprender y organizar lo que aprende. Deberá, además valorar el significado de la preparación permanente como vía para consolidar su aprendizaje.

La escuela tiene como labor fundamental la enseñanza, y es un asunto que debe medirse de alguna manera para saber si se están obteniendo los resultados esperados. Pero la evaluación de la producción textual no puede quedarse en el reconocer si definitivamente los niños están aprendiendo o no, sino que debe trascender hacia la determinación de cuál es el camino que seguir con cada estudiante para que fortalezca sus competencias como escritor (Choice, 2005).

En concordancia con lo anterior, es fundamental que el docente establezca una evaluación formativa, que favorezca a que los estudiantes a tomar las decisiones necesarias para poder superar sus limitaciones y avancen en la construcción de sus competencias escriturales. La evaluación entonces debe contribuir a diseñar el plan de acción, a cualificar el tipo de intervención didáctica que se propone, a señalar qué tipo de ayuda debe prestar el docente a los estudiantes para continúen en el proceso de producción textual. En pocas palabras, la evaluación debe hacerse para tomar decisiones: para saber qué hacer y cómo hacerlo, debe apuntar hacia la cualificación de los procesos que se evalúan y no quedarse en su calificación.

Ahora, precisar qué se evalúa en determinado momento está entonces directamente vinculado a los logros que establece el docente al inicio del año escolar. Las evaluaciones que éste realice durante cada período académico deben ir explorando en qué medida el estudiante se va aproximando a los propósitos establecidos, los cuales se proponen de tal manera que reflejen el trabajo que se lleva a cabo en el aula, además que sean acordes a cada estudiante en formación. Choice (2005) enfatiza también en la importancia de considerar que en los procesos de enseñanza y aprendizaje intervienen diversos elementos que también deben ser objeto de evaluación, tales como las estrategias, los recursos, los mecanismos de evaluación, y el mismo docente.

En cuanto a las estrategias de evaluación, pueden ser diversas, pero siempre orientadas a un propósito determinado y que efectivamente permitan explorar los aprendizajes que los estudiantes han construido en torno a la producción textual y aquellos que no. Si se plantea que la evaluación es un proceso, entonces se debe evaluar al estudiante a medida que va construyendo. Al respecto Choice (2005) plantea que se debe al evaluar la producción textual, asumiendo como una manera de comunicarse con un interlocutor y aprovechar los momentos de escritura contextualizada para identificar los saberes construidos y los que están en vía de construcción.

Por su parte, Cassany (1989), plantea que una evaluación integral de la escritura debería tener en cuenta, no sólo el texto terminado, sino la secuencia de acciones que llevaron a él, en sus palabras: la fase de preparación, la fase de producción y la fase de edición. El modo más práctico de evaluar estas fases, para el docente que no imparte una asignatura de lenguaje (y por tanto, no puede planificar tanto tiempo para supervisar el proceso de creación de los textos que asigna), es leer y revisar las versiones preliminares o borradores del texto que le vayan presentando sus estudiantes, hasta la producción de la versión definitiva, involucrándolos en las mismas revisiones.

Sobre el papel que juega la evaluación como proceso, cabe resaltar la importancia de la corrección como instrumento didáctico eficaz si se emplea de la manera adecuada. En este aspecto se pueden indicar algunos de los factores nombrados por D'Aquino (2016) para que el proceso de retroalimentación que se ofrece dentro del proceso tenga el efecto deseado y aporte una ayuda efectiva. Estos son: el contexto, el nivel de competencia del productor del error, los objetivos didácticos propuestos y el error que se haya producido.

Finalmente, si se asume que el propósito de la evaluación es contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que es la escuela quien debe promover la autonomía del estudiante, entonces no es el docente el único que evalúe en clase. Es conveniente desarrollar acciones enfocadas a que el niño tome distancia de su proceso de aprendizaje e identifique sus propios logros y dificultades, es decir, que se evalúe. Es normal, que inicialmente los estudiantes requieran del acompañamiento docente, pero poco a poco ellos van asumiendo su responsabilidad. Aquí se puede recordar a Vygotsky (1979) que decía que lo que haga hoy el niño en compañía del adulto, mañana será capaz de hacerlo solo.

La escritura es una actividad que satisface múltiples necesidades, que cubre distintos ámbitos de la persona como lo es el conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás, permitiendo reunir, preservar y transmitir todo tipo de información en diferentes contextos de forma cotidiana. La escritura para el ser humano viene a ser una herramienta eficaz en cuanto a la posibilidad de expresar su idea, de desarrollo de su creatividad, de comunicarse mediante formas variadas, de convencer a otros (Moreno Guevara & Garzón Castellanos, 2016).

Es gracias a la escritura que las sociedades pueden construir su memoria y una herencia común. Esta relevancia es la que inspira a personas de todas las áreas para estudiar la escritura como fenómeno cultural, en lo general, y como habilidad humana, en lo particular. Y esto mismo es lo que ha llevado a considerarla, durante estos últimos años, en los estudios y en los análisis de los más diversos especialistas.

Por lo mismo, la enseñanza y la evaluación de la escritura deben atender cuidadosamente sus funciones y, específicamente, sus características. Un texto escrito es creado lingüísticamente a partir de ciertas necesidades entre emisor y receptor; por lo que en aquél se conjugan cuestiones gramaticales, discursivas, comunicativas, psicológicas, etc. Esta es la razón por la que han existido, desde siempre, distintos enfoques que intentan abordar el proceso de escritura.

La enseñanza de la escritura debe considerar que el estudiante realice una tarea personal, que contemple los conocimientos previos; así, una de las orientaciones básicas de este aprendizaje es que el docente conozca a sus estudiantes y sepa sus expectativas con respecto a la escritura, sus experiencias anteriores y el tipo de escritura que tienen según el nivel de escolaridad en que se encuentran. Las y los estudiantes deben ser capaces de internalizar la información recibida, relacionarla con sus conocimientos e integrarla hacia una nueva tarea por realizar. Los docentes

debiesen plantear actividades que contengan un desafío real y significativo para que él o la estudiante puedan interactuar con el lenguaje escrito, de modo que se comunique frente a un contexto determinado y cada vez más complejo.

En este sentido, para el desarrollo de la presente investigación se consideró abordar las estrategias directas para la enseñanza de la producción textual. Autores como Alonso (1991), Martlew (1983); Heyes y Flower (1980), proponen estrategias para la enseñanza de la producción textual con el fin de alcanzar aprendizajes significativos, sus aportes a este campo son recogidos por Díaz y Hernández (2002), quienes expresan que la composición escrita, implica estrategias que tomen en consideración tres procesos a saber, la planificación, la textualización y la revisión.

Al respecto, la tabla 1, se resume de lo que se espera ocurra durante estas etapas de acuerdo con Díaz & Hernández (2002).

Tabla 1.

Procesos a tener en cuenta para la enseñanza de la producción textual

Planificación del texto	¿Sobre qué tema escribiré? ¿Qué conocimientos tengo sobre el tema? ¿Sobre qué aspecto específico del tema deseo escribir? ¿Qué más necesito saber sobre el tema? ¿Qué tipo de texto elegiré? ¿A quién estará dirigido? ¿Qué tipo de registro utilizaré? ¿Cómo organizaré las ideas?
Textualización	Empiezo a escribir el texto (Tener cuidado con la cohesión, coherencia, corrección y adecuación del texto)
Revisión	Leo atentamente el primer borrador ¿Qué errores he detectado? ¿Cómo puedo mejorar el texto? Escribo la versión final del texto

Fuente: Elaboración propia basado en Díaz Barriga & Hernández, 2002.

Además, de los procesos que sugiere la producción de un texto Díaz & Hernández (2002), exponen una serie de técnicas para la enseñanza de las habilidades que implica la composición de un texto las cuales se espera sean abordadas a medida que se transcurren estas etapas. En este caso, mencionan las siguientes:

- El modelado de las estrategias de cada uno de los procesos (Planificación, textualización, revisión).
- Diálogos interactivos entre docente-escritor y estudiantes-novatos.
- Estructurar actividades de interacción con los pares en las que ellos desempeñen roles simultáneos de lectores y escritores
- El uso de distintos recursos de apoyo para facilitar el proceso de internalización de las estrategias.

5.4 Competencias y desempeños en producción textual

En lo que respecta, el propósito de la escritura debe ser potenciar la competencia comunicativa, es decir, permitir a los y las estudiantes producir actos comunicativos que se adecuen a las necesidades de cada situación en la que se vean involucrados. El productor de un texto debe estar subordinado a las circunstancias en las que lo produce, y son éstas las que establecen el desafío para quien escribe (Díaz-Barriga & Hernández, 2002). El objetivo de la enseñanza de la escritura, entonces, es vincular el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social de niños y niñas. De esta manera, se desprende que la tarea de escritura en el aula debe ser concreta y situada, lo que permite el desarrollo de una competencia comunicativa con un fuerte

carácter cultural, que implica la adquisición “[d]el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos” (Lomas y otros, 1993, p.15).

De esta forma es posible describir los tipos de competencias relacionados con la producción de textos, como sigue.

Competencia gramatical o sintáctica: Referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

Competencia textual: Referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro).

Competencia semántica: Referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.

Competencia pragmática o sociocultural: Referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación.

Competencia enciclopédica: Referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el microentorno local y familiar.

Competencia literaria: Entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

Competencia poética: Entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de estos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal. (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998).

Estas competencias son fundamentales a la hora de pensar las actividades dentro de la práctica de aula referida a la escritura. Cada una de ellas permite construir el saber, hacerlo flexible para que pueda actualizarse en distintos contextos. Es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998, p.17).

Con relación al proceso de producción textual, los estándares básicos de competencias como documento rector lo define como “el proceso por medio del cual el individuo genera significado ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros” (MEN, 2006, p. 21). Este proceso supone ciertas actividades cognitivas básicas dentro de las cuales están la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, entre otras (MEN, 2006). Todas ellas en interacción con el contexto sociocultural que permita la integración del individuo en la sociedad, la organización de los pensamientos y acciones, y una construcción de la identidad individual y social como se indicó previamente.

Desde ese documento de política pública, se plantea una formación en lenguaje que se orienta hacia el desarrollo y fortalecimiento de seis dimensiones: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable, y el sentido de la propia existencia. Esta formación debe estar dada por el desarrollo de competencias, teniendo en cuenta

que “el desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida” (MEN, 2006, p. 27). Los estudiantes llegan a la escuela con una serie de conocimientos y habilidades que deben ser tenidos en cuenta en la labor pedagógica.

En cuanto al énfasis al trabajo en el aula por competencias, el documento recalca que de ninguna manera se excluyen los contenidos temáticos: “...La competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué” (MEN, 2006, p. 12). Lo anterior se debe a que para el desarrollo de las competencias se requiere de cierto conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que se ponen en juego en cierto contexto donde el individuo debe saberlas aplicar de manera efectiva, logrando identificarse como ser competente en el ámbito seleccionado. Esto es: “[...] relacionar y organizar ese conjunto de habilidades y conocimientos en función de un desempeño flexible, eficaz y con sentido” (p.12).

En cuanto al trabajo en escuela se recomienda que, en los primeros grados se enfatice el uso del lenguaje a través de sus manifestaciones orales y escritas acompañado de un enriquecimiento semántico, el acercamiento a la lectura haciendo uso de la literatura, y el conocimiento y uso de diferentes códigos no verbales. Posteriormente, es conveniente incursionar en procesos que conduzcan a la identificación y uso de algunas de las categorías gramaticales tanto en la producción como en la comprensión de textos, integrándolas con el vocabulario que ha ido adquiriendo durante el proceso; en la literatura el énfasis se da en el acercamiento a las formas de producción literaria desde el reconocimiento de los diferentes rasgos que las caracterizan.

Luego, se sugiere ahondar en los procesos discursivos de carácter argumentativo desde el acercamiento a las características de la lengua y sus aspectos importantes en el marco de la diversidad cultural. Es importante también impulsar procesos en los que se conjuguen el placer de leer con los rasgos más relevantes de la producción literaria. El docente no debe olvidar la estrecha relación que existe entre la lectura y la escritura. De igual manera, se deben dar espacios de fortalecimiento de la capacidad crítica y analítica de los estudiantes.

Estas sugerencias dadas desde el documento de Estándares Básicos de Competencia (MEN, 2006), se indican como un referente para potenciar el desarrollo lingüístico, comunicativo y cognitivo de los estudiantes en su paso por la escuela. De esta manera, estas deben articularse con las distintas áreas del conocimiento, además de contextualizarse según la región, las necesidades de aprendizaje, particularidades del medio y los propósitos dados en cada uno de los Proyectos Educativos Institucionales.

Según lo anterior, para el proceso de enseñanza, y más aún, en las prácticas de aula referidas a la enseñanza de la escritura, se plantean acciones organizadas, deliberadas, flexibles, fundamentadas teórica y didácticamente, así como significativas y contextualizadas. En este proceso, el docente juega un papel indispensable, que implica investigar, cuestionarse, interpretar lo que sucede dentro y fuera del aula, descubrir, crear, innovar y hacer parte de un contexto que permita una formación en lenguaje más sólida, funcional, y significativa para los estudiantes.

Los documentos oficiales del estado, que se han referenciado constituyen un elemento desde la parte legal, didáctica y pedagógica para ser tenidos en cuenta a la hora de planear. Sin embargo, estos no son los únicos, como referencia al enseñar a escribir en la escuela. De hecho, en algunos casos difieren ampliamente de lo que se da en las prácticas de aula en la actualidad. La

fortaleza disciplinar, teórica y didáctica que debe tener el docente es un factor primordial para la planeación de las actividades; ya que el docente debe estar en capacidad de tomar decisiones frente a las características de su contexto estudiantil para pensarse en estrategias y actividades exitosas de enseñanza de la escritura como proceso.

6. Metodología

6.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación usado en el presente estudio, se enmarcó en la investigación de corte cualitativo, desde la perspectiva de Flick (2015) quien dice que ésta “...se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, a partir de las experiencias y actividades de las personas en sus contextos locales”, se ubica específicamente dentro de los estudios de carácter descriptivo-interpretativo, lo que facilitó el tratamiento de los datos recolectados, que permitieron caracterizar las estrategias de enseñanza usadas que favorecen la producción textual en la básica primaria de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda.

El diseño fue no experimental-transversal. No experimental, por cuanto no se efectuó ningún tipo de manipulación de variables, sólo se observó las prácticas de aula de las docentes de primaria, identificando las estrategias usadas en el proceso de enseñanza de la producción textual. Transversal, porque se desarrolló en un periodo corto de tiempo.

6.2 Participantes

El estudio se llevó a cabo con cinco docentes de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda, quienes se encuentran orientando cinco grupos pertenecientes al nivel de básica primaria (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto). Las docentes participantes se encargan de todas las asignaturas del grupo, entre las que se encuentra Lengua Castellana, sin contar la mayoría con formación disciplinar en esta área de estudio.

La muestra se seleccionó de forma no probabilística e intencionada, ya que se valoró los avances en la enseñanza de la producción textual en los cinco grados de básica primaria. En consecuencia, de lo anterior, los criterios de inclusión fueron tres: ser docente del establecimiento educativo de la básica primaria, impartir el área de lengua castellana y tercero tener disposición para participar en este estudio.

Tabla 2.
Informaciones docentes participantes

Información de docentes participantes			
Nombre	Formación académica	Años de experiencia docente	Nivel de enseñanza
Docente 1	Bachiller Normalista. Licenciada en Básica primaria. Especialista en Informática educativa	30 años	Básica primaria
Docente 2	Tecnóloga en Educación Bachiller Normalista Licenciada en Preescolar Especialista en Educación Ambiental Psicología (IV semestre)	35 años	Preescolar (7 años) Básica primaria (28 años)
Docente 3	Bachiller Normalista Licenciada en Comercio y contaduría Especialista en Informática Educativa.	31 años	Básica primaria
Docente 4	Bachiller Normalista Licenciada en Básica primaria	32 años	Básica primaria
Docente 5	Bachiller académico Licenciada en Básica primaria.	13 años	Básica primaria

Fuente: Elaboración propia, 2018.

6.3 Contexto Institucional

La I.E. Libardo Madrid Valderrama es una institución de carácter oficial, está situada en la comuna 16 exactamente en la carrera 41 H No. 39 - 73 del barrio Unión de Vivienda Popular, tiene a su cargo tres sedes de básica primaria que son: Angélica Sierra Arizabaleta (barrio la Unión de Vivienda Popular), Pablo Neruda (barrio Antonio Nariño) y Primero de Mayo (Antonio Nariño); esta I.E, lleva 54 años de fundada prestando el servicio educativo en la ciudad de Cali. Atiende

población en edad escolar de los barrios vecinos a esta comuna (13 y 15), pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2; los padres en un 4% son profesionales, 80% son bachilleres y 15% no terminaron la secundaria y 1% nunca estudiaron. Por otro lado, se observa que un 43% son empleados u operarios de microempresas, 35% son comerciantes informales, 15% trabajan en casa de familia o en oficios barios y 5% son desempleados, pero reciben dineros del exterior y un 2% son desempleados (Institución educativa Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda , 2016).

La sede educativa Pablo Neruda, en la cual labora la autora de la presente investigación, cuenta con 11 docentes de planta, quienes atienden a los niños de los grados de transición a quinto, 1 coordinadora y 1 docente de apoyo quien visita la sede los días lunes y viernes; en estas visitas hace seguimiento a los procesos educativos y comportamentales de estos niños (con NEE), además le hace recomendaciones a las docentes y padres de familia de tipo didáctico, metodológico que le ayudan a los niños a mejorar en diversos aspectos de su vida familiar y educativa.

La I.E. es certificada según Norma ISO9001 desde el año 2009, lo que hizo, que los planes de área y aula se estandarizaran; desde ese entonces se debe abordar los mismos contenidos y competencias en los diferentes grupos de un mismo grado; situación que deja a los docentes sin alternativas con estudiantes diagnosticados y algunos no diagnosticados con algún tipo de discapacidad, que en la mayoría de los casos, no logran acceder a las competencias que se pretenden trabajar, en los tiempos que se enmarcan en dichos planes, sin haber tiempo, ni espacios para realizar actividades “refuerzos” que ayuden a los estudiantes que se les dificulta alcanzar un nivel de comprensión de las temáticas o competencias trabajadas.

6.4 Técnicas e instrumentos que facilitaron la recolección de la información

El estudio incluyó tres técnicas de investigación y tres instrumentos.

En primer lugar, la *revisión documental*, en la que se usó, como instrumento una *Ficha de Revisión documental* (Anexo 1) esta técnica de acuerdo con (Quintana, 2006) constituye el punto de entrada a la investigación. Los documentos fuente fueron el plan de área de Lengua Castellana y los planes de aula los grados 1°, 2°, 3°, 4° y 5°, de los que se obtuvo información valiosa para lograr el encuadre que incluyó, el rastreo y descripción del discurso de las docentes declarado en estos documentos, logrando identificar el micro currículo de estos grados.

En segundo lugar, se usó la técnica de *observación no participante* para identificar y describir las estrategias de enseñanza relacionadas con la producción textual, acorde con las palabras de Albert (2007) esta técnica tiene como finalidad indagar y describir ambientes, lo que implica adentrarse en profundidad, en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones (p.232)", así con su aplicación, esta técnica aportó los insumos que permitieron caracterizarlas y con base en ello, plantear otras estrategias que incidan positivamente en la enseñanza de la escritura en la institución educativa.

Para esta técnica, se usó como instrumento una *Ficha de Observación* (Anexo 2) basada en la adaptación del instrumento de acompañamiento en el aula del programa Todos a Aprender, dicho instrumento permite recoger información de las estrategias de enseñanza de las docentes, (Danielson, 2011).

Es importante mencionar, que en el análisis de los datos obtenidos con esta técnica fue necesario, como lo explican Taylor y Bogdan (2000) tener en cuenta aspectos como el

ocultamiento en el cual, el individuo observado, puede percatarse de la presencia del observador y distorsionar su práctica pedagógica, a diferencia de un observador pasivo, estructura el ámbito de observación sin participación, en respuesta a las necesidades del estudio, esto con el fin de no sesgar la información.

La tercera técnica consistió en *la entrevista a profundidad*, la que según Denzin (1991) citado por Rojas (2010) es definida como "un encuentro en el cual el entrevistador intenta obtener información, opiniones o creencias de una o varias personas". Es decir, que puede definirse como una conversación con una finalidad específica. La entrevista se realizó por medio de grupos focales, permitiendo recopilar la información sobre las concepciones que poseen las docentes relacionadas con las estrategias de enseñanza de la producción textual, usando como instrumento un formato de entrevista a profundidad de *24 preguntas* (Anexo 3) distribuidos en tres categorías: la planeación, concepciones sobre escritura y las estrategias de enseñanza.

6.5 Categorías de análisis

Seguidamente, observaremos en la tabla 3, donde se muestra el resumen las categorías de análisis, según los objetivos de la investigación, en este sentido se tiene la dimensión concepciones del docente, de la que se desglosan tres subcategorías de análisis "concepciones de los docentes sobre estrategias de enseñanza, planeación, y estrategias de enseñanza relacionadas con la producción textual, que permitieron obtener datos relacionados con elementos básicos para caracterizar las estrategias de enseñanza usadas por las docentes participantes.

Tabla 3.

Operacionalización de las Categorías de análisis

OBJETIVO	Categorías	Definición	Indicadores	Instrumento
Identificar la estructura del micro-currículo del área de Lengua Castellana, en cuanto a la propuesta de producción textual en la básica primaria, implementado en el primer periodo del año lectivo 2018 de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama.	Planeación	Corresponde a toda la información que aporta la planeación institucional desde el plan de área, el plan de aula y las mallas de aprendizaje vistas desde el marco profesoral Danielson.	Criterios 1 al 6 Ficha de Revisión documental	Anexo N° 1
Describir las concepciones que tienen las docentes sobre sus estrategias de enseñanza y el desarrollo de la producción textual en básica primaria de la I.E. Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda.	Concepciones sobre las estrategias de enseñanza en la producción textual.	Concepciones pedagógicas. Información proporcionada por el docente la cual refleja la forma como concibe las estrategias didácticas de enseñanza para el proceso de producción textual	Preguntas 1-9	Anexo N° 3
		Concepciones sobre planeación. Información proporcionada por el docente la cual refleja la forma como concibe la planeación para la enseñanza del proceso de producción textual.	Preguntas 10 -16	Anexo N° 3
		Concepciones sobre Evaluación. Información proporcionada por el docente la cual refleja la forma como concibe la Evaluación en la enseñanza del proceso de producción textual.	Preguntas 17 - 24	Anexo N° 3
Describir las estrategias de enseñanza implementadas por las docentes para el desarrollo de la producción textual en la básica primaria de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama – Sede Pablo Neruda.	Estrategias de enseñanza	Información obtenida del proceso de observación al docente la cual refleja la forma como desarrolla su práctica de aula cotidianamente, las estrategias didácticas de enseñanza para el proceso de producción textual	Criterios 1-5 de la ficha de observación no participante	Anexo N° 2
Clasificar las estrategias de enseñanza implementadas por las docentes para el desarrollo de la producción textual del área de lengua castellana en básica primaria de la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda.		Información obtenida del proceso de observación al docente la cual refleja la forma como desarrolla su práctica de aula cotidianamente, las estrategias didácticas de enseñanza para el proceso de producción textual y de las concepciones de enseñanza.	Criterios 1-5 de la ficha de observación no participante	Anexo N° 2

Fuente: Elaboración propia, 2018.

6.6 Procedimiento

El presente trabajo se desarrolló en cuatro fases las cuales se describen como sigue:

Fase de revisión bibliográfica. En esta fase se recopiló la información con la cual se construyó el estado de la cuestión, se planteó el problema de investigación y se construyó el marco de referentes conceptuales.

Fase de diseño metodológico. Durante esta fase se eligieron las técnicas y se construyeron los instrumentos de investigación.

Fase desarrollo. En esta fase se explicó a los docentes de la institución los principales aspectos del trabajo a desarrollar, sus objetivos, su metodología, el tiempo de investigación, abordando aspectos claves como la incursión en el aula para la observación de clases de lengua castellana y la descripción de la entrevista. Posteriormente, se realizó la presentación del consentimiento informado a los docentes, de tal forma que una vez se obtuviera la aceptación por parte de ellos, se realizaría la entrevista y la observación de la clase.

El desarrollo de la entrevista se hizo en dos momentos, el primer momento constó de dos sesiones la primera en la que se abordaron los aspectos relacionados con las concepciones sobre planeación, mediante la técnica de grupos focales, con duración aproximada de 1 hora cada una, tiempo en el cual, se abordaron los ítems (1-11 sesión). El segundo momento abarcó los ítems 12-20, nuevamente en grupo, con la guía y acompañamiento de la investigadora.

Fase de sistematización, tratamiento y análisis de datos. Para la sistematización de los datos obtenidos se realizó las respectivas transcripciones de las entrevistas, se analizaron las fichas

de análisis y observación, realizando el análisis de contenidos. Posteriormente, se desarrolló el proceso de categorización con los datos obtenidos mostraron amplias diferencias, para ello se usó el software Atlas ti v. 8.0.

Teniendo en cuenta, que este estudio tiene un diseño transversal, el análisis se apoyó en el tipo de análisis temático, el cual permite comparar cada una de las fichas y las entrevistas, para ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en las experiencias narradas por los docentes de educación básica de la IE Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda, lo que al final posibilitó la triangulación interactiva de diversas concepciones y estrategias historias referidas a la producción textual, con distintas visiones y con especial atención a las divergencias y casos negativos como elemento clave para la interpretación de las entrevistas, planeaciones y observaciones realizadas. Del análisis anterior se logra la clasificación de las estrategias de enseñanza de las docentes de básica primaria de la Institución.

6.7 Consideraciones éticas

Para la presente investigación se salvaguardaron los derechos de los docentes a proteger su información personal, para lo cual, cada una de ellas tuvo acceso a un formulario de consentimiento informado que diligenciaron, con sus datos y respectiva firma, para autorizar la participación en la entrevista y permitir la observación de su clase. Todo lo anterior se efectuó considerando la resolución No. 008430 (Ministerio de Salud y Protección Social, 1993) que presenta la importancia de establecer aspectos éticos en las investigaciones en seres humanos, así se podría clasificar a ésta, como riesgo mínimo teniendo en cuenta que no se intervino en los aspectos biológicos, sociales, fisiológicos o psicológicos de los participantes (Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Salud) (Ver anexo 4).

7. Presentación y análisis de resultados

En esta capítulo se presentan los resultados de la investigación desarrollada, con el propósito de caracterizar las estrategias de enseñanza, que implementan cinco docentes para el desarrollo de la producción textual en el área de lengua castellana de básica primaria en la I.E. Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda, en este sentido, se presenta la información atendiendo cada uno de los objetivos específicos.

7.1 La estructura del micro-currículo del área de lengua castellana, en cuanto a la propuesta de producción textual en la básica primaria

En relación con el objetivo específico 1 *“identificar la estructura del micro-currículo del área de Lengua Castellana, en cuanto a la propuesta de producción textual en la básica primaria”*, se presentan los resultados correspondientes al análisis realizado a los planes de área y de aula de la Institución, estos datos se obtienen de la planeación del primer período académico y se recopilaron usando la ficha de revisión documental, posteriormente la información se organizó en dos tablas con el fin de mostrar la frecuencia de aparición de cada uno de los niveles y los criterios.

En este orden, los resultados del análisis documental relacionado con el plan de área, se presentan en la tabla 4, mostrando la frecuencia de cada nivel en relación con cada criterio que se revisó. En la tabla cada criterio fue discriminado mediante la asignación de una valoración con niveles de 1-4, donde 1 fue la puntuación más baja, representando que no se evidencia el aspecto o este es inexistente en el documento analizado, el 2 es un nivel de desarrollo del aspecto analizado que se evidencia parcialmente, el 3 corresponde al nivel de perfeccionamiento en el que el descriptor o criterio analizado se evidencia ampliamente en el documento y el 4 fue la puntuación

más alta, teniendo un nivel de desarrollo que permite evidenciar de forma clara y amplia los lineamientos esperados, igualmente el criterio que se ubica en este nivel, exhibe otros aspectos que muestran progreso.

Tabla 4.

Frecuencia de niveles en cada criterio, plan de área L.C.

Criterios	Nivel			
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Criterio 1: Conocimiento disciplinar y didáctico en la planeación	0	2	0	0
Criterio 2: Conocimiento de los estudiantes, en el desarrollo del plan	2	1	0	0
Criterio 3: Desarrollo de directrices y metas de comprensión, de acuerdo con los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje en el área de lengua castellana	2	0	0	0
Criterio 4: Uso de los recursos didácticos de la institución	2	0	0	0
Criterio 5: La enseñanza basada en la didáctica	1	0	0	0
Criterio 6: Diseño de la evaluación coherente con los objetivos de formación.	0	2	1	0

Fuente: Elaboración propia, 2018.

En relación con el primer criterio “el conocimiento disciplinar y didáctico en la planeación” al tener presente que la planeación es un proceso que debe recoger el “saber, saber”, en la planeación de área de lengua castellana de la institución no se evidencian elementos que indiquen que se tuvo en cuenta el saber disciplinar para su elaboración, por cuanto no se presentan acciones que permitan indagar sobre los prerrequisitos en el desarrollo de una temática particular y mucho menos de la producción textual, aspecto que es importante, ya que este conocimiento puede impulsar acciones que promuevan la participación de los estudiantes en concursos externos y demás eventos, a pesar que estos involucren una mayor inversión de tiempo y compromiso.

Se evidencia claramente la realización de un diagnóstico inicial, que abarca los resultados obtenidos en pruebas externas (Saber 359) y el reconocimiento de las habilidades y conocimientos

previos con los que llegan los estudiantes al área de lengua castellana, particularmente de la producción textual.

El criterio 2, relacionado con el conocimiento que el docente debe tener sobre los estudiantes el plan de área, no es evidenciado, lo que se refleja en la falta de sustentos de actividades que se orienten a detectar niveles de desempeño de los estudiantes, su herencia cultural, sus habilidades o dificultades sobre la producción textual o en otros temas.

El criterio 3 se muestra con dos descriptores en el nivel 1, lo que lleva a presumir que las metas de enseñanza no evidencian coherencia con los objetivos y el contenido, pues no es posible observar estrategias para la producción textual.

El criterio 4, muestra que dos de los descriptores están en nivel 1, por lo que no se evidencia la existencia de relación entre las actividades y los recursos didácticos, no se presentan convenios y es difícil extraer información que aporte elementos que permitan conocer estrategias para identificar la producción textual en los estudiantes.

Otro aspecto que resulta importante mencionar, es que el criterio 5 ubica su descriptor en el nivel 2, poniendo en evidencia que en el plan se bosqueja el uso de estrategias, como el uso de los libros propuestos por el MEN desde el programa Todos a Aprender: “Lenguaje entre texto”, así como también recursos digitales que pueden estar relacionadas con estrategias didácticas a través del uso de las tecnologías. Se observa en lo declarado en el documento el planteamiento de estrategias como la formación por competencias y aprender a aprender.

En relación con el criterio 6 que se ubica entre el nivel 1 y el nivel 2, de lo que se puede inferir que las estrategias de evaluación no evidencian actividades de evaluación formativa, y de existir, no se evidencian con claridad.

De otro lado, la tabla 5 muestra los resultados de la revisión desarrollada al plan de aula, usando la misma valoración con niveles de 1-4 descrita anteriormente, muestra la consolidación del análisis de los planes de grado primero a grado quinto. En este orden, se debe entender que los números que aparecen para cada nivel corresponde a la cantidad de descriptores del criterio que se ubican en dicho nivel (anexo 1), por ejemplo el criterio 1 presenta dos descriptores, al tener en cuenta los cinco grados, el análisis debe arrojar 10 valoraciones, según el número de subcriterios, en la tabla 5 se observan cinco descriptores en el nivel 3, indicando que estos evidencian ampliamente en el documento un perfeccionamiento. Mientras que los otros cinco descriptores se encuentran en el nivel 4 por lo que evidencian, un desarrollo que permite demostrar de forma clara, amplia y además incorporan otros aspectos, a los lineamientos esperados.

Tabla 5.
Frecuencia de niveles para cada criterio, plan de aula

Criterios	Niveles			
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<i>Criterio 1: Conocimiento disciplinar y didáctico en la planeación</i>	0	0	5	5
<i>Criterio 2: Conocimiento de los estudiantes, en el desarrollo del plan</i>	2	3	10	0
<i>Criterio 3: Desarrollo de directrices y metas de comprensión, de acuerdo con los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje en el área de lengua castellana</i>	0	4	6	0
<i>Criterio 4: Uso de los recursos didácticos de la institución</i>	11	3	0	1
<i>Criterio 5: La enseñanza basada en la didáctica</i>	0	4	1	0
<i>Criterio 6: Diseño de la evaluación coherente con los objetivos de formación.</i>	1	1	13	0

Fuente: Elaboración propia, 2018

En la planeación de aula, para el criterio 1, es posible evidenciar aspectos del saber disciplinar en acciones coherentes que les permiten hacer uso adecuado de los conceptos previos de los estudiantes sobre la producción textual, así como también el establecimiento de acciones que tienen en cuenta los conceptos a abordar y las habilidades requeridas para potencializarlos, lo

que como se muestra en la tabla 5 es sustentado por tener 35 descriptores en el nivel 3 que presume una consolidación de los aspectos mencionados, teniendo presente la importancia de estos para los ejes temáticos de la lengua castellana.

Además, con las actividades propuestas en el plan se infiere una capacidad de incorporar con propiedad asuntos trascendentales como la consciencia global y la pluralidad cultural, como lo menciona Danielson (2011).

En relación con los criterios 2, 3 y 5, y la didáctica en la enseñanza de esta disciplina, no se evidencian elementos suficientes que vislumbre un conocimiento de los estudiantes lo que puede dificultar el impacto de las estrategias de enseñanza que se implementen, igualmente el desarrollo de directrices y metas de comprensión acordes con los referentes curriculares en el área de lengua castellana presume bajos niveles de apropiación.

En este sentido, es necesario mencionar que no se establecen acciones claras que permitan delimitar la forma de tener en cuenta los intereses, necesidades y el contexto particular de los estudiantes, situación que puede generar algunos inconvenientes en el desarrollo de las clases, en particular, las de producción textual; no se advierten en el desarrollo del plan acción para el trabajo de la clase que fomenten espacios para que los estudiantes, problematicen situaciones, tal como lo expone Danielson (2011) en su marco profesoral, “reflexionen sobre qué aprendieron y cómo lo hicieron” (p.2).

Por su parte el criterio 4, relacionado con el uso de los recursos didácticos de la institución, la planeación en general tiene una estructura reconocible; pero la coherencia en la secuencia de las actividades es vaga. En este orden se tienen actividades planeadas proponiendo el uso de recursos de la I.E. como la colección semillas, describiendo la manera en que esta se puede aprovechar en

el transcurso de las clases. Al mismo tiempo, se observa el uso de recursos que pueden complementar de forma especial, como algunas plataformas y portales educativos en los que se sugieren lecturas y actividades puntuales en la web, pero a pesar de todo esto no se observa la existencia de convenios instituciones, ni eventos que promuevan la participación de los estudiantes para fortalecer y estimular la producción textual en ellos.

El criterio 6 correspondiente al diseño de la evaluación de tal forma que sea coherente con los objetivos, en este caso particular, se evidencia que el método de evaluación seleccionado está acorde con el tipo de objetivo que se ha trazado para ser alcanzado los educandos. Respecto a esto Danielson (2011) pone como ejemplo el caso que, si la meta del estudiante es lograr competencia en la ejecución de una destreza, una prueba de lápiz y papel no medirá la ejecución de esa competencia, en cambio una pauta de cotejo o lista de chequeo, el observar al estudiante durante la ejecución de la destreza, es lo adecuado para valorar la eficiencia del desempeño (p.6).

En consecuencia, entendiendo que la evaluación juega un papel preponderante en la enseñanza aprendizaje de cualquier disciplina, se espera que, la planeación se asuma como una herramienta que permite determinar si los estudiantes se encuentran donde deberían, como por ejemplo, sí han alcanzado el objetivo de la clase (Hernández, 2012). Estos resultados evidencian que la planeación del área de lengua castellana en la Institución Educativa Libardo Madrid Valderrama, como lo expresan Tinoco & Zerda (2001) contiene algunos de los elementos curriculares básicos, pero, al contrario de lo expuesto por estos autores, no se evidencia como la “unidad de trabajo” que se corresponda con un proceso para la producción textual articulado y completo, de igual forma y según estos hallazgos se demuestra la concreción de los objetivos, contenidos; pero las destrezas y procedimientos no son claramente evidenciados. Finalmente, las actividades para detectar las necesidades y características del grupo de estudiantes en relación con

la escritura, no se justifican, lo que dificulta el reconocimiento de actividades e instrumentos de evaluación para la producción textual. Mientras que la planeación de aula se observa mucho más estructurada mostrando relaciones entre metas, objetivos y actividades planificadas, exponiendo articulación y organización en la mayoría de los criterios analizados.

Igualmente, se pudo observar que en estas planeaciones se encuentran algunos elementos de la visión de enseñanza tradicional de la producción textual, relacionada con el transmisionismo de los saberes acabados, tales como: el trabajo desarticulado desde la letra a la palabra (en grado 1°, el trabajo desde la palabra y no desde unidades más grandes como la oración o el párrafo, etc.

7.2 Concepciones de las docentes sobre sus estrategias de enseñanza y el desarrollo de la producción textual en básica primaria

En este punto se da cumplimiento al objetivo específico 2 de este estudio, a través del cual se pretende *describir las concepciones sobre las estrategias de enseñanza que cada una de las docentes de básica primaria tiene, en relación con la producción textual*. En este sentido, se debe tener en cuenta que dichas concepciones las han construido las docentes con base a sus experiencias, en la escuela, la universidad y la vida cotidiana, organizándolas coherentemente de acuerdo a sus creencias y requerimientos. La información obtenida se presenta según la categoría de análisis concepciones sobre estrategias de enseñanza con tres subcategorías pedagogía, planeación y evaluación, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6.**Subcategorías de análisis y preguntas asociadas.**

Concepciones	Preguntas
Sobre proceso de enseñanza aprendizaje	1-9
Sobre planeación (estrategias de enseñanza producción textual)	10 -16
Sobre Evaluación	18 -24

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Los datos se analizaron con la ayuda del software Atlas Ti 8.0, el cual permitió codificar las respuestas de las docentes, de esta forma, se mantuvo las categorías, pero, la codificación facilitó que emergieran dos nuevas subcategorías de análisis como la importancia del desarrollo cognitivo del estudiante en el proceso de enseñanza y el tiempo de duración de las clases para la producción textual.

Las concepciones se analizaron con el software ATLAS Ti 8.0, el que permitió encontrar las concepciones predominantes en el discurso de las docentes, éstas se han agrupado en tres grupos de concepciones, las primeras sobre la enseñanza aprendizaje, las segundas sobre la planeación y el tercer grupo sobre la evaluación de la producción textual.

7.2.1 Concepciones sobre la enseñanza aprendizaje de la producción textual

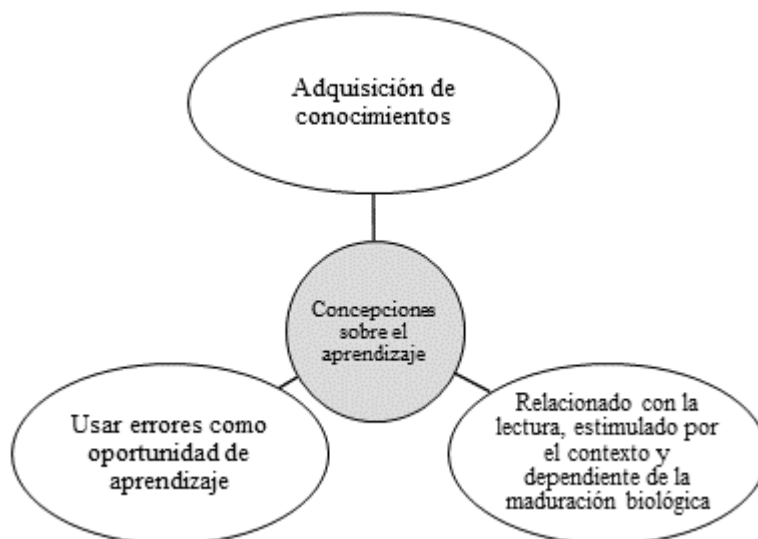


Figura 4. Concepciones sobre el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, 2018

La figura 4 muestra las tres principales concepciones en cuanto al aprendizaje dentro de las cuales se destaca como la más predominante concebir el aprendizaje como “*adquisición de conocimientos*”, no es visto como un proceso de construcción, sino como la adquisición de conceptos particularizados para cada disciplina del saber.

Otras concepciones sobre el aprendizaje es que este se da por repetición y que el aprendizaje se puede ver afectado, al corregir inadecuadamente a un niño (por ejemplo, tachándole, borrándole, etc.). Finalmente, el aprendizaje de la producción textual se concibe como un aprendizaje ligado a la lectura, con el pretexto de estimular al estudiante para escribir, y ligado especialmente, a la maduración biológica que este tenga.

En consecuencia de ello, las concepciones que se ubica dentro de esta subcategoría de análisis es la relacionada con *la noción de escritura o de escribir* (Figura 5), la que muestra percepciones desde dos constructos teóricos, la primera que se puede expresar como tradicional y la segunda constructivista atendiendo a las denominaciones de autores como Díaz & Hernández (2002). En relación con la primera, las docentes expresan que la escritura es codificar, hacer trazos con un lápiz, entre otras. Las concepciones cercanas a las ideas constructivistas hablan de la escritura como un proceso, por ejemplo, se menciona el proceso de adquirir el código escrito, el proceso de escribir un texto.

En este orden de ideas y según la figura 5, se observa que para las docentes la enseñanza de la escritura es pertinente, porque permite comunicarse y promueve el aprendizaje de las demás asignaturas, pero expresan que los tiempos institucionales no permiten fortalecer este proceso, ya que, este debiera realizarse todos los días, de forma transversal a las demás asignaturas. Igualmente, dicen que la producción escrita es un proceso que debe desarrollarse diariamente, para poder construir el código escrito, formar socialmente a los estudiantes y promover la comunicación; en relación con la entrega pedagógica, se plantea como una herramienta que facilita el diagnóstico de los estudiantes, más no del proceso de enseñanza de la producción textual.



Figura 5. Concepciones sobre escribir y escritura

Fuente: Elaboración propia, 2018

Durante la entrevista también afloraron *concepciones sobre el acercamiento inicial a la escritura*, encontrando que estos inicios de la escritura en el niño dentro de las creencias de las docentes están ligados a la concepción del ejemplo como activador del proceso, la mayoría de ellas expone que el ejemplo estimula la escritura en los niños, y algunas exponen que ésta debe ir acompañada de un proceso de repetición. Esta concepción se identifica con la propuesta de Ausubel Novak y Hanesian (1983) relacionada con la idea de que es posible aprender a partir de un modelo por repetición. A esto se suma, a las ideas de Vygotsky (1979), sobre la prehistoria de la escritura, en la que se mencionan los inicios de la escritura en el niño con algunos activadores como el entorno social y cultural en el que se desarrollan.

Por su parte, llama la atención que en una de las respuestas dadas por las docentes, se manifiesta que ese aprendizaje de la lectura y escritura, sin importar qué lo estimule estará ligado el desarrollo cognitivo del estudiante.

Respuesta Docente 4: “gran parte del proceso de este aprendizaje de la lecto escritura también depende de la maduración que tenga, del coeficiente intelectual porque ellos aprenden a pesar de la estimulación que nosotros como docentes les hagamos, ellos también necesitan de una maduración de sus hemisferios para que se puedan meter en el proceso”.

Dicho aspecto, provocó durante la entrevista una participación activa y replica de las docentes en relación con la importancia de tener en cuenta en el aprendizaje de la escritura, la maduración biológica y mental de los estudiantes, es decir, su desarrollo cognitivo para asumirla adecuadamente.

En este sentido y como el resultado del análisis, el desarrollo cognitivo fue una de las expresiones más comunes de las docentes la cual es mencionada, a lo largo de la entrevista, como lo muestra la figura 6, según la codificación realizada.

Otro de los aspectos a considerar según la figura 6, es que los niños inician la escritura buscando representar el entorno, el contexto o ambiente que les rodea, esta representación según Vygotsky puede ser mediante gestos, juegos o a través del dibujo. Situación que se equipara a lo expresado varias veces por la docente de primero que dicen que el niño al inicio representa o escribe de forma no convencional, mediante dibujos y trazos.

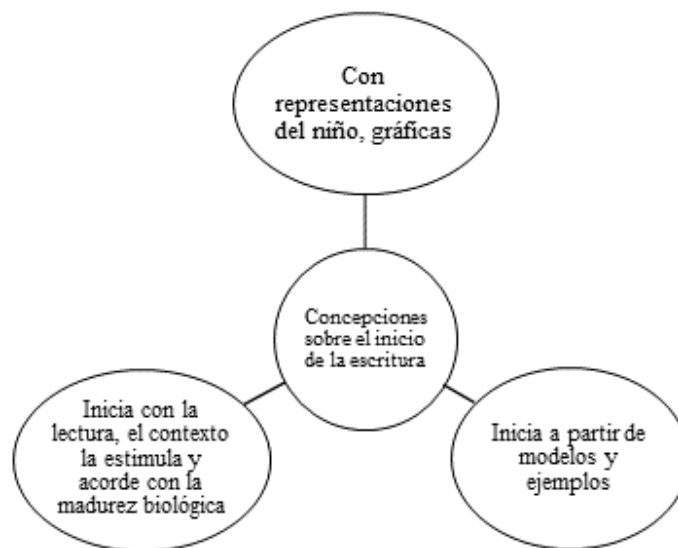


Figura 6. Concepciones sobre el inicio de la escritura en el niño

Fuente: Elaboración propia, 2018

Dentro de estas concepciones pedagógicas y didácticas, se encuentran aquellas que permiten configurar *las actividades de enseñanza que favorecen la producción escrita*, así las principales actividades que las docentes de primaria incluyen en sus estrategias cuando abordan la escritura, pueden plantearse desde dos grupos, el primero grupo enmarca actividades que involucran acciones convencionales en el aula de clase como la formulación de preguntas descontextualizadas, salidas al tablero, entre otras.

El otro grupo de actividades. Están aquellas con una perspectiva constructivista, especialmente del aprendizaje significativo, en esta se encuentran producción de textos usando medios tecnológicos, estrategias ligadas a la imaginación, escritura de cuentos cortos, entre otros, del análisis realizado se pudo establecer que las docentes conciben seis actividades como las pertinentes para abordar la producción textual en la básica primaria, en la figura 7, se resume estas actividades:

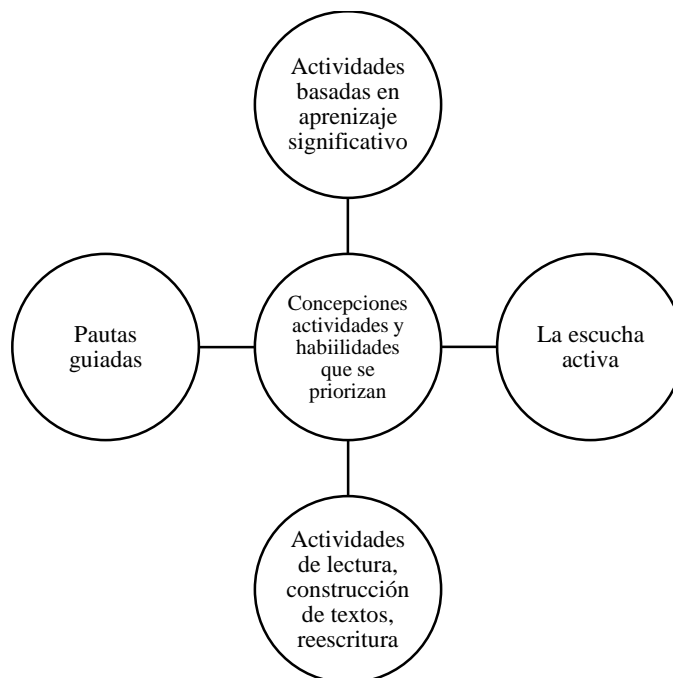


Figura 7. Concepciones sobre -Actividades para la producción textual y habilidades priorizadas

Fuente: Elaboración propia, 2018

De la misma manera, lo expuesto por las docentes, se observa la marcada tendencia desde el discurso a adherirse a una determinada corriente pedagógica, para este caso al aprendizaje significativo, que acorde con los planteamientos de las docentes es una opción clave para fortalecer la escritura en sus estudiantes.

La constancia en el trabajo para el desarrollo de procesos como el de la composición de textos, siendo este un proceso tan complejo, es necesaria, las docentes conciben que la escritura se debe trabajar diariamente con los estudiantes, integrándola a las otras áreas con el fin de favorecer el proceso. Pero, hacen la salvedad con respecto a que a veces, diariamente, no le da resultado, sino cada ocho días que involucra las TIC.

Teniendo en cuenta las actividades desarrolladas por las docentes y las percepciones sobre los resultados que obtienen con ellas, se presentan algunas de sus percepciones:

- Avances en la escritura, se ha tomado mayor conciencia.
- Se mejora el orden al escribir, separan las palabras y se preocupan por la ortografía
- Surgen estrategias de trabajo que favorecen el desempeño de los estudiantes, como por ejemplo trabajar en parejas o grupos.
- Libertad para la producción textual (sala de sistemas)
- Bloqueo de ideas para escribir
- Permite reconocer las debilidades existentes en el grupo

Por otro lado, en relación con las dificultades que pueden presentarse, relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes sobre la producción textual, las docentes conciben que algunas de las acciones para ayudarlos a superarlas, comprende las mismas actividades ya descritas (Figura 7), pero con ajustes y variaciones que permitan obtener resultados favorables para los educandos., de dichas acciones es posible mencionar las siguientes:

- La repetición guiada de las tareas anteriormente propuestas.
- Repetición retomando el desempeño pendiente con una nueva estrategia.

7.2.2 Concepciones sobre la planeación

En este apartado se indagó especialmente sobre aspectos relacionados con la planeación de la producción textual, en este sentido, las docentes de educación básica de la IELMV sede Pablo Neruda, priorizan habilidades básicas (Figura 7), en especial la lectura y la escucha activa, seguida por el habla y la propia escritura. Ninguna profundizó en otro tipo de habilidades que se encuentran dentro de estas, como la fluidez lectora, la comprensión de textos, entre otras.

En este orden de ideas la indagación sobre los referentes curriculares para la planeación hizo posible inferir que existen dos concepciones, en la primera se percibe el referente o fundamento como una actividad o estrategia, que para el cuerpo de docentes es la lectura, y en segundo lugar el referente sería un documento institucional como los planes de área y de aula, siendo el de aula el que seleccionaron como *referente principal* (Figura 8).

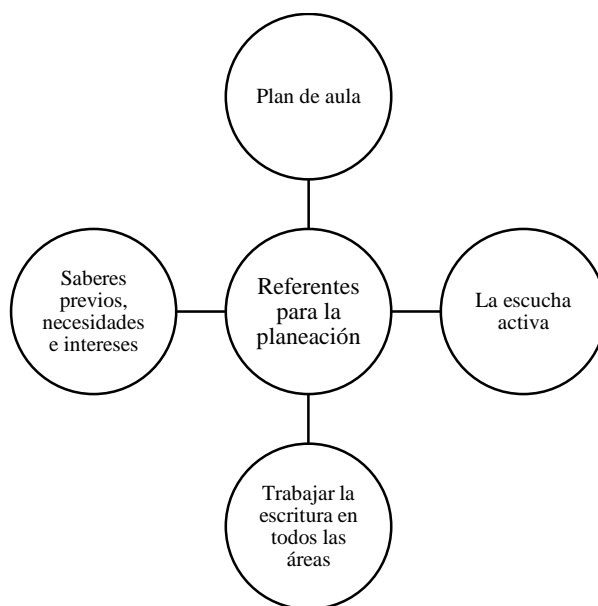


Figura 8. Referentes para la planeación

Fuente: Elaboración propia, 2018

Planear la actividad escolar tiene una serie de requisitos que en conjunto, facultan al docente para desarrollarla en el aula de clase, el tiempo es uno de ellos, siendo uno de los que más limitan la actividad del docente, en esta dirección las percepciones de las docentes sobre el tiempo necesario para la producción textual, permiten decir, que de forma general no es posible determinar un tiempo para el trabajo de la escritura, es difícil debido a que piensan que se debe trabajar permanentemente y articulado a todas las áreas del saber, (Figura 9).

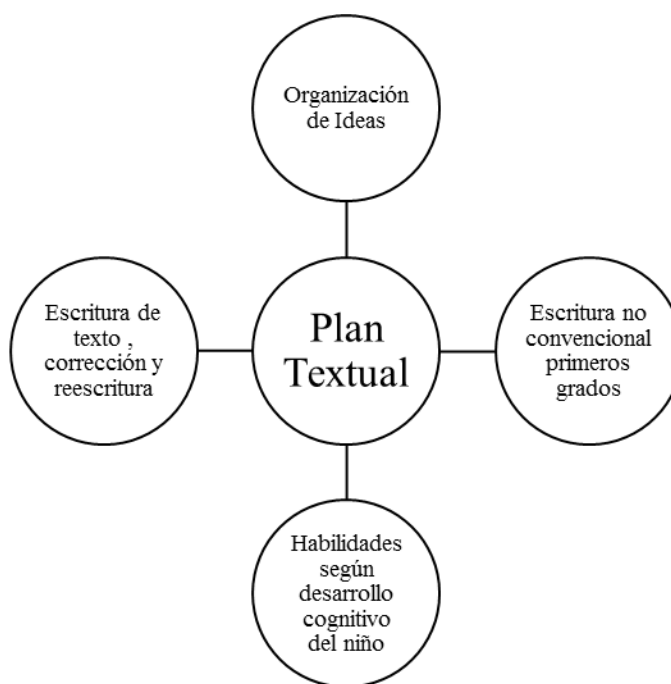


Figura 9. Concepciones sobre el plan Textual

Fuente: Elaboración propia, 2018

Dentro de este marco de concepciones, las docentes conciben el plan de escritura o plan textual como no necesario en los primeros grados aludiendo que se hace de forma no convencional, otras conciben que el plan debe incluir organización de las ideas, involucrar habilidades relacionadas con el desarrollo cognitivo del niño, y como etapas o fases de este proponen escritura, corrección y reescritura. (Figura 10).

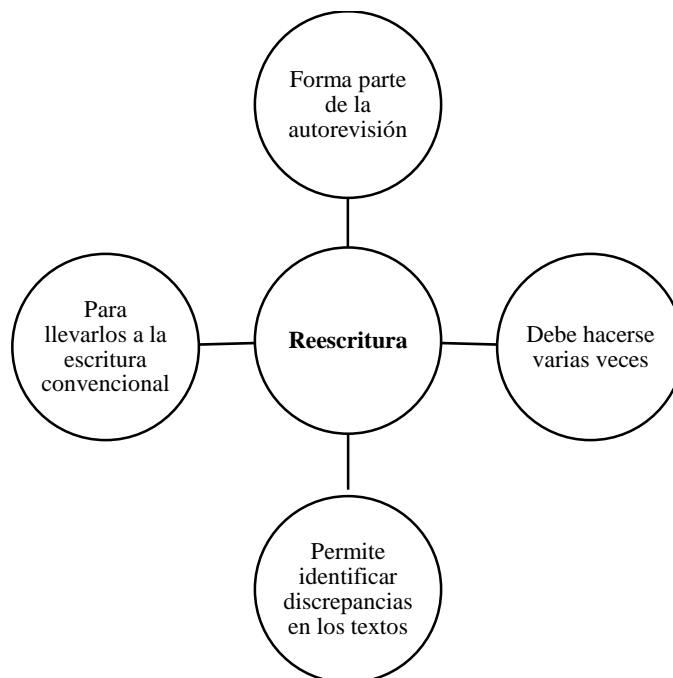


Figura 10. Concepciones sobre la reescritura

Fuente: Elaboración propia, 2018

En el plan textual las docentes conciben la reescritura como uno de los aspectos más importantes de este, sus concepciones en torno al uso de la reescritura como elemento importante del proceso escritor, se deja ver en expresiones que se configuran en dos líneas, la primera aquellas que conciben la reescritura como corregir un texto, volviendo a escribir el mismo con las correcciones, la otra línea es la que concibe tomar un texto y reescribirlo con un nuevo sentido, de cualquiera de las formas, las docentes afirman que la reescritura es un proceso válido para fortalecer la escritura en la básica primaria.

7.2.3 Concepciones sobre evaluación

Por otra parte y asumiendo que, dentro del proceso de escribir es necesario que se evalúe de forma constante, en este sentido, las rubricas o rejillas de valoración son un modo eficiente de

recopilar información sobre qué saben hacer los estudiantes, con dicha información el docente puede tomar decisiones pedagógicas concretas, relacionada con aspectos como que se debe fortalecer o reforzar, cuánto adiestramiento hacer, qué tipo de actividades realizar, con qué continuar trabajando, entre otras (Figura 11).

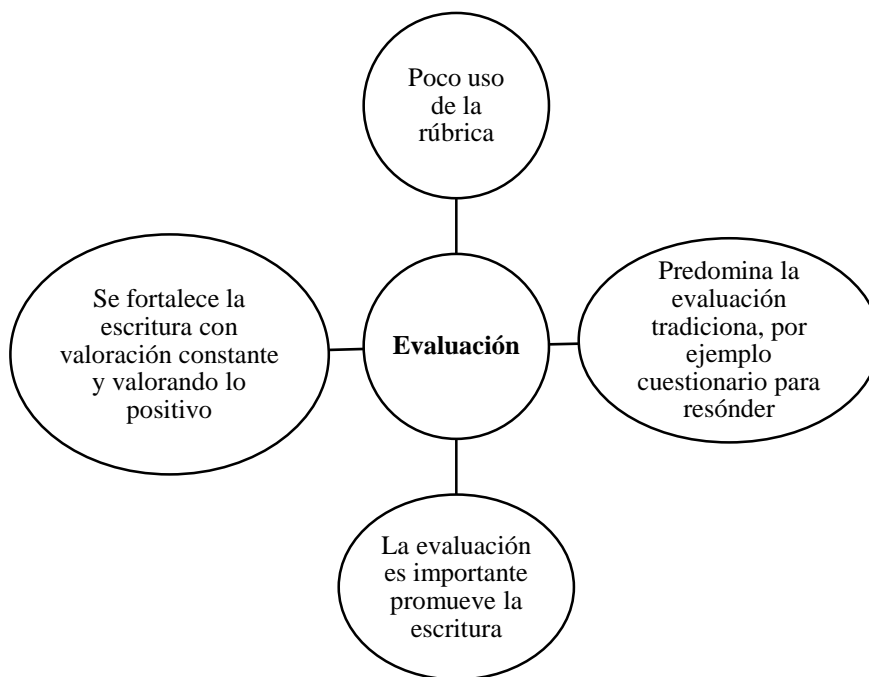


Figura 11. Concepciones sobre la evaluación de la producción textual

Fuente: Elaboración propia, 2018

Bajo este argumento llama la atención que las rúbricas no son usadas de forma consciente en la evaluación de la escritura de la educación básica primaria de la IELMV sede Pablo Neruda, Como se muestra en la figura 11, el uso de instrumentos para evaluar la escritura no es la rúbrica, al punto, que existen dos docentes que afirmaron el no encontrarle funcionalidad en niños de primaria, que pudiera ser más efectivo con estudiantes en grados superiores.

De esta forma, las docentes conciben que valorar las producciones escritas de los estudiantes los motiva para seguir escribiendo, expresan que, al evaluar constantemente al niño de

una forma positiva, promueve la escritura y las ganas de seguir aprendiendo en torno a ella. Las docentes expresan que se debe tener cuidado con la forma de hacer las correcciones no siendo tan laxas, pero tampoco tan agrestes para evitar la desmotivación del niño. A su vez, exponen que la motivación que el estudiante haya puesto a su texto, hace que se le premie positivamente, ya que ellos siempre están pendientes de la forma en la que son evaluados, por otra parte, hablan de la importancia de la coevaluación entre pares como un proceso vital, que fortalece la producción textual. Resulta relevante tener presente, que las docentes conciben la evaluación como parte importante del proceso de producción textual, lo que exige tener presente todos los aspectos que la integran, incluyendo sus resultados y la forma como serán usados para desarrollar acciones que propendan en el mejoramiento de los estudiantes. En este sentido, desde la concepción de las docentes las actividades que se puedan realizar; se resumen en la figura 12:

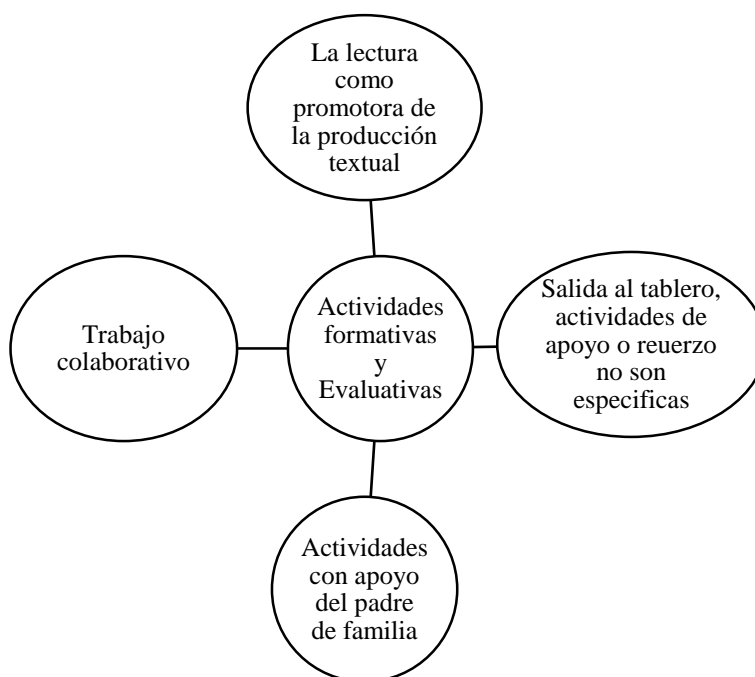


Figura 12. Concepciones sobre actividades formativas y de evaluación

Fuente: Elaboración propia, 2018

De lo anterior, las principales actividades que se programan a partir de los resultados de las evaluaciones son:

- Uso de lectura para promover la producción textual.
- La reescritura como estrategia de apoyo
- Motivar con palabras adecuadas a los estudiantes, o a través de otros medios.
- Actividades de apoyo o refuerzo, pero no especifican claramente cuáles podrían ser.
- Actividades para casa con apoyo del padre de familia.
- Salidas al tablero.

Seguidamente, en la figura 13 se presenta el resumen de las fortalezas enunciadas predominantemente por las docentes durante la entrevista de las cuales se resaltan dos el trabajo colaborativo, y las actividades que llaman la atención.



Figura 13. Concepciones sobre fortalezas y debilidades del proceso

Fuente: Elaboración propia, 2018

De acuerdo con la figura 13, es posible realizar algunas precisiones sobre los hallazgos de las entrevistas que resultan vitales, en la que las cinco docentes que participaron dejaron entrever algunas concepciones que tienen sobre sus estrategias, en la enseñanza de habilidades en el desarrollo de la producción textual en sus estudiantes, entre las que se destacan las siguientes:

- Conciben la escritura como una habilidad que se desarrolla a la par con la lectura, es decir, asumen la escritura como un proceso paralelo a la lectura.

- Para que los estudiantes sean competentes en la escritura se requiere el apoyo permanente de la familia. Situación que es concordante con la idea de que el núcleo familiar, es una parte significativa, en el aprendizaje de la escritura, ya que esta es un proceso social en donde el individuo hace conjeturas mediante las experiencias que tiene con el medio en el que se desenvuelve (Ferreiro & Teberosky, 1999)

- Que para que un estudiante sea competente en la escritura debe tener en sus años iniciales un modelo a seguir, es decir, un adulto que escriba (Ferreiro & Teberosky, 1999).

- Que para que el estudiante aprenda se necesita una maduración a nivel interior (cerebro) lo cual explica por qué sólo a ciertas edades se puede observar que los niños dan señales de dominio de símbolos convencionales en la lectura y en la escritura.

- Que la escritura es un proceso y se requiere el desarrollo de diversas estrategias de parte del docente, para que el estudiante muestre parte de dominio de dichas habilidades.

- Que la producir textos no es fácil, esto requiere una serie de estímulos para que los estudiantes puedan iniciar un escrito, ya que, dichos estímulos (en el caso de la escuela, son las estrategias que usan las docentes para motivarlos) son el detonante para que puedan escribir y

organicen sus ideas, concepción que es coherente con lo expuesto por Cassany (2009), quien dice que la escritura debe ser impulsada por algún estímulo.

- Que un escrito no se puede determinar cómo terminado en la primera versión, se requiere ir de nuevo a ella (volver al escrito) para ir puliendo o perfeccionándolo; en este sentido, es importante el planteamiento Di Stefano y Pereira (1997), quienes consideran que un texto nunca está acabado, que siempre se puede pulir más o reescribir.

Para cerrar este apartado y como fruto de la revisión de las entrevistas, es posible decir que estas concepciones, son graduales, es decir, las docentes admiten que existen estrategias de enseñanza particulares a cada grado y que estas difícilmente pueden ser adaptadas a otro, esta es una de las concepciones, que oculta causa diferencias entre las demás docentes, dado que el cambio de grado a grado, se delimita con relación a las prácticas de aula observadas, en las cuales cada docente prioriza actividades que considera pertinentes para ese grado, así las nuevas experiencias pueden resultar significativas o no, cuando un estudiante llega al nuevo año escolar.

7.3 Descripción de las estrategias de enseñanza de las docentes de la IELMV sede Pablo Neruda

En este apartado se aborda la información que permite dar cumplimiento a los objetivos específicos 3 y 4, en los que en resumen se propuso clasificar y describir las estrategias de enseñanza implementadas por las docentes para el desarrollo de la producción textual en la básica primaria de la IELMV – Sede Pablo Neruda.

Es importante anotar que para la clasificación y la descripción se trianguló información de las concepciones de las docentes, con la información obtenida de a observación de clase y el análisis documental.

De esta manera y reconociendo que en el proceso de enseñanza de la producción textual el docente exhibe una serie de estrategias que le permiten fortalecer en sus estudiantes las habilidades comunicativas necesarias para el buen desarrollo de este proceso. De esta forma, después de observar a las 5 docentes de básica primaria de la IELMV sede Pablo Neruda, realizando sus actividades de aula durante un período de clase (50 min aproximadamente), se logra visibilizar la puesta en práctica de la actividad docente que no es posible abstraer de la revisión de los planes de área y de aula, por cuanto, muchas veces el docente no alcanza a plasmar en el papel, lo que realmente hace durante el desarrollo de la clase y teniendo en cuenta, que todas ella no participan en la realización de dichos planes.

Bajo estas consideraciones y retomando las etapas del proceso de escritura expuestas por Díaz & Hernández (2002) se logra identificar una serie de estrategias que las docentes aplicaron acordes con la planificación, la textualización y la revisión, como se expone en la tabla 7.

Tabla 7.

Clasificación y descripción de las estrategias de enseñanza usadas en la producción de textos por docentes de básica primaria.

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA GRADO PRIMERO		
Estrategia	Estrategia de enseñanza	Descripción
Proceso Producción textual		
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> -Preguntas y respuestas -La ejemplificación -Contextualización -Anticipaciones -Preguntas directas 	Uso de estrategias que promueven la activación de saberes previos, facilitan la recuperación de información, permiten la identificación de elementos básicos para producir el texto deseado, datos que asociados con la explicación y quía del docente permiten planificar el texto.

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA GRADO PRIMERO		
Estrategia	Estrategia de enseñanza	Descripción
Proceso Producción textual		
Textualización	<ul style="list-style-type: none"> -Uso de imágenes -Silueta del texto que debía escribir -Construcción colectiva del texto -Trabajo colaborativo -Organización de la información para construir el texto -Preguntas contextualizadas -Cambio de la estructura de una canción (texto cualquiera). 	Estrategias que consolidan el proceso de la producción del texto, estas estrategias permiten establecer la silueta del texto, el tipo de texto, la forma de encadenar las ideas, para finalmente escribir el texto.
Revisión	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas y respuestas Apoyo entre pares Retroalimentación entre pares Revisión colectiva de las versiones de la canción. 	Estas estrategias pueden ser individuales o grupales, para el contexto de estudio, fueron particularmente grupales, así permitieron identificar aspectos por mejorar, establecer nuevas ideas para la escritura, usar adecuadamente aspectos gramaticales y semánticos, así como la reescritura de los textos con las adecuaciones propuestas.

Fuente: Elaboración propia, 2018

La tabla 7 muestra que las estrategias aplicadas para el momento de planificación permiten que los estudiantes activen sus ideas y están acordes con lo planteado por Díaz y Hernández (2002), por cuanto las docentes recurrieron a estrategias que facilitan un diálogo entre el docente y el estudiante para iniciar la producción textual, en este diálogo prima el uso de las preguntas y respuestas, con las que las docentes activaron saberes previos, establecieron información importante para la escritura de los textos; con la realización de las anticipaciones los estudiantes obtenían elementos esenciales para la construcción de sus historias, en esta parte las docentes coinciden en una planeación grupal, en la cual se aprovecha para presentar aspectos teóricos (Gramaticales, lingüísticos, semánticos, entre otros) y técnicos que serán necesarios para los productos esperados.

En relación, con la textualización siendo la etapa de escritura propiamente del texto las estrategias propuesta para el desarrollo de las clases estuvieron orientadas a la producción

colaborativa y cooperativa de los textos en la cual los estudiantes de forma conjunta con sus compañeros (por grupos o parejas) participan desde el procesos de planificación, tomando decisiones sobre el tipo de texto, qué escribir, designar el tema o los personajes, de esta forma la pareja, equipo o grupo completo de estudiantes, intercambian opiniones sobre la mejor opción para escribir el texto y van desarrollándolo a la vez que adelantan partes de la revisión.

En la etapa de revisión fue posible observar estrategias individuales y grupales. De acuerdo con las individuales, el trabajo de revisión se llevó a cabo con la estrategia de preguntas y respuestas, en la cual el docente a través de preguntas particulares según los textos escritos llevó a los estudiantes a encontrar los errores, así cada estudiante sacaba una lista de cosas por mejorar, para luego en grupo discutir las y proceder a la reescritura del texto.

En el grupo nuevamente se revisa el texto con la participación de todos los estudiantes, quienes tienen el compromiso de contribuir con ideas que conlleven acciones reflexivas y críticas, por su parte las docentes actuaron como guías y orientadoras del proceso.

Por otra parte, en el desarrollo de las estrategias se observa que la comunicación con el estudiante, las docentes generalmente exponen el propósito de instrucción de la clase de una manera significativa, aunque en algunos casos para el estudiante no es del todo claro, porque no se hace partiendo de sus intereses. De igual forma, en sus estrategias de enseñanza, las docentes ofrecen a los estudiantes instrucciones y procedimientos con calidad. Para este criterio también se encontró que cuatro de las cinco docentes usan durante el desarrollo de sus actividades herramientas didácticas y pedagógicas diferentes al material de la institución.

En relación con el *uso de las estrategias de pregunta y discusión*, se evidencia que las docentes usan preguntas para exhortar a los estudiantes a la discusión. En algunos casos los

estudiantes responden y estas cumplen su función, pero en ocasiones las preguntas formuladas confunden y no es posible avanzar hacia el objetivo que se ha planteado el docente, en este sentido, cuando la pregunta fue clara y oportuna se impulsó a avanzar en sus argumentaciones, lo cual promueve procesos metacognitivos en los estudiantes.

De esta forma, se observa en los diferentes grados un buen nivel de comunicación, ya que los estudiantes responden, y hacen preguntas relacionadas con las temáticas abordadas en clase, siguen las pautas de las orientaciones presentadas por las docentes. Durante el desarrollo de las clases las docentes estuvieron pendientes de que se escuche, durante la discusión, tanto su voz como la de los estudiantes.

Otro aspecto importante de las estrategias encontradas es que durante su implementación, se evidencia la *presencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje*, por cuanto mantienen un ritmo de clase que permite al estudiante reflexionar y analizar lo que hasta el momento ha aprendido y así mostrarse participativos y dinámicos durante el desarrollo de la clase. Un aspecto que no se evidenció en la observación, fue el análisis de qué tanto tiempo necesitan para lograr una excelente comprensión, proceso que se supone difícil en los grados más pequeños, por cuanto los niños están tratando de adquirir ese nivel de conciencia. Consecuentemente, se observan algunas intervenciones de los estudiantes, que se podrían considerar nuevas alternativas para solucionar algunos de los problemas o situaciones que se plantean por el docente o por ellos mismos durante la clase.

En cuanto a *la evaluación como estrategia pedagógica*, se tiene que se utiliza la evaluación formativa como estrategia de evaluación, solo una docente presenta dificultades para aplicarla, lo que no fue posible evidenciar en los documentos y en la entrevista. Llama la atención que la

evaluación es desarrollada por la mayoría de las docentes durante toda la clase, las estrategias para trabajar la producción textual fueron atractivas para los estudiantes, el uso de cuentos, lectura y canciones permitió trabajar de forma tal que esto fue posible. Los estudiantes, por su parte, pueden ayudar a plantear los criterios de evaluación; de esta manera, logran autoevaluarse y monitorear su progreso. Algunos retroalimentan de forma general y otros lo hacen de forma individual.

Finalmente, en relación con la *flexibilidad y capacidad de respuesta* se observa el uso de herramientas pedagógicas y didácticas, para mejorar su práctica de enseñanza y con ello fortalecer el aprendizaje de los estudiantes; lo hacen ajustando los contenidos a los eventos de la propia clase, esto hace que se mencione el caso de una de las docentes a quien un estudiante en medio de la clase sacó unas fichas de un juego particular, y con ellas logró integrarlas a la clase y los estudiantes terminaron realizando historias cuyos personajes fueron los presentes en dichas fichas.

8. Discusión

En la presente investigación se desarrolló el objetivo general de caracterizar las estrategias de enseñanza, que implementan cinco docentes para el desarrollo de la producción textual en el área de lengua castellana de básica primaria en la I.E.L.M.V – sede Pablo Neruda, con miras a lograr dar solución al problema de investigación esbozado en la pregunta *¿Cuáles son las características de las estrategias de enseñanza, que implementan cinco docentes para el desarrollo de la producción textual en el área de lengua castellana de básica primaria?*, siendo esto posible, ya que la metodología usada, permitió obtener información que al triangularla, develó las características de las estrategias de enseñanza de las docentes de la IE. En este sentido, las entrevistas y la observación no participante llevada a cabo en las aulas de primaria, aportaron la información más relevante que facilitó este proceso.

Al respecto, intentar caracterizar las estrategias de enseñanza de un grupo de docentes supone ciertos retos, en especial la observación de aula, la que independientemente de lo que presume para el que es observado, para el observador intentar ver lo que sucede en el aula de manera objetivo, se convierte en una situación compleja ya que, puede llevarle a realizar inferencias subjetivas, por cuanto, se corre el riesgo de solo observar lo que se está buscando dejando de lado la realidad del aula como tal.

Dentro de este marco, el soportar la información recopilada a través de la observación, con la entrevista y la revisión documental, fue un acierto para la validez de los resultados obtenidos, por cuanto si sólo se hubiese recurrido al análisis documental, no hubiese sido posible llegar a los hallazgos, ya que lo escrito en estos documentos, no deja ver lo que realmente hace el docente, ni muestra las estrategias usadas, y si lo hace están vagamente presentadas.

En relación con los hallazgos, se observa que la producción textual en la básica primaria de esta Institución Educativa, no se pudo evidenciar en los documentos como el plan de área y el plan de aula, a pesar de que las docentes en sus aulas implementan diversas estrategias y la conciben como parte importante del proceso cognitivo, como lo expresa Cassany (1990) quien reconoce la escritura como un proceso vital en el fortalecimiento cognitivo.

La descripción de dichas estrategias permitió observar que el discurso que se encuentra en la planeación de área se aleja de lo que se desarrolla en el aula, ya que cada maestra en los diferentes grados configura sus clases usando aquellas que considera pertinentes desde su concepción y a la vez, posibilitan el desarrollo de los contenidos de tal forma que se producen acercamientos al aprendizaje significativo para los estudiantes. Esto permite plantear la necesidad de generar en la Institución Educativa espacios de diálogo entre quienes desarrollan los planes y quienes los ejecutan.

En este orden, algunas de las concepciones de las docentes pueden ser consideradas tradicionales como lo encontrado por Hernández (2012), de acuerdo con lo encontrado en la presente investigación, en la que se buscan estrategias para el desarrollo de la escritura en los estudiantes, esto lleva a pensar que esta concepción es de aquellas que tiende a prevalecer, lo cual hace más lento y poco eficaz la producción textual en estos grados de primaria, siendo estos los años iniciales en el proceso académico de los estudiantes.

Otro aspecto relacionado con las concepciones traídas a discusión es la persistente consigna de las docentes relacionada con la transversalidad que debe tener la enseñanza de la escritura, teniendo en cuenta que, las docentes observadas son de básica primaria y por la situación particular de la I.E. son las que trabajan con los estudiantes todas las áreas, estas plantean que el proceso

debe desarrollarse en todas las áreas del conocimiento, lo que se contradice con los hallazgos de Pimiento (2012) quien encontró que los docentes de otro nivel y de áreas especializadas manifiestan que sólo en el área de Lengua Castellana se debe fortalecer la escritura.

Dentro de las concepciones sobre la planeación pedagógica, se encuentra que es concebida como uno de los pilares fundamentales de las estrategias de enseñanza, lo que lleva a desear comprender la dinámica que requiere el proceso de escritura para obtener una planeación que incida realmente en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, y acorde con los resultados obtenidos, este apartado se aborda bajo la asunción de cuatro premisas que fueron importantes en cuanto a la planeación se refiere expresadas por las docentes.

Acorde con esto y a pesar de que en la práctica, se observan algunos aspectos que el plan de aula debería considerar, no fueron evidentes en los documentos observados, lo que indica que la elaboración de los planes, requiere de socialización y capacitación de los participantes en dicho proceso, que como lo dice Tinoco y Zerda (2001) que este, permita vincular la teoría con la práctica mediante un proceso de reflexión que conlleve a que se entienda que en el aula no se pueden aplicar recetas, dicho de otra manera, esto implica que se requiera de una mente inquisitiva capaz de visualizar y diseñar los caminos adecuados para logro de aprendizajes significativos (p.9). Asimismo, se parte del hecho de reconocer que no todo acto de enseñanza implica un acto de aprendizaje, por lo tanto, el docente debe convertirse en un científico social para poder entender, explicar y transformar su práctica docente teniendo en cuenta que la esencia de su actividad está en alcanzar el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Posteriormente, en la planeación concebida por las docentes de la IELMV sede Pablo Neruda, se encuentran los referentes curriculares que están representados por un paquete de

documentos creados por el ministerio de educación nacional, como son los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, los Derecho Básicos de Aprendizaje (DBA), orientaciones pedagógicas, matrices de transferencia, entre otros que están disponibles en la página de Colombia aprende.

Otro referente que las docentes consideran importante en la planeación para la producción escrita es el plan aula, lo que llama particularmente la atención, acorde con los hallazgos encontrados, la producción escrita no está planeada en él.

Como toda planeación las actividades no pueden faltar, pero en este sentido, se propone que las actividades sean agradables, atractivas para el estudiante, que lo motiven a escribir, el MEN (2006) expone la necesidad de impulsar procesos en los que se “conjuguen el placer de leer con los rasgos más relevantes de la producción literaria” (p.32), con el fin de que no se olvide o pase por alto la estrecha relación que existe entre la lectura y la escritura. De igual manera, se deben dar espacios de fortalecimiento de la capacidad crítica y analítica de los estudiantes.

Otro de los aspectos, que se considera oportuno discutir es el propuesto por Vygotsky (1979) quien expone que el niño construye el conocimiento a partir de la interacción social, es decir, del intercambio con otros seres humanos. En torno a los resultados de la investigación se observa que las docentes de la básica primaria de la IE Libardo Madrid Valderrama, piensan en el aprendizaje de la escritura desde esta perspectiva, por cuanto asumen que los niños desarrollan la escritura de la relación con otros que también escriben, lo aprenden por la necesidad de comunicarse con otros y además la necesidad de representar los eventos, fenómenos o sucesos que les acontecen. Vygotsky, plantea que en la niñez pensando en el desarrollo evolutivo del estudiantes, los individuos crean presupuestos relacionados con la forma como vivencia la

escritura planteando, lo que como ya se ha mencionado pueden presentarse de tres maneras diferentes a través de las cuales el niño accede a ella, de los tres, en las concepciones encontradas en la entrevista, se destaca el dibujo, y las formas primitivas no convencionales de escritura como trazos y demás que para el que ya conoce el código escrito pueden resultar inverosímiles Vygotsky (1979). Consecuentemente, en la planeación de aula fue posible encontrar el uso del dibujo y otros trazos como actividades, lo que se corresponde con las estrategias de las docentes observadas en el aula de clase, con la aclaración que prima en los grados inferiores de primaria (1° y 2°).

Así pues, estas concepciones se enmarcan de forma general, a la visión que tienen del aprendizaje las docentes relacionadas, con algunos paradigmas, una es la visión tradicional en la que el estudiante adquiere conocimiento y otra es la visión constructivista en el estudiante construye, a partir de sus ideas, intereses, como lo expresa Ferreiro (1999), debe partir de situaciones reales. Sin embargo, las docentes son conscientes de que para cualquier tipo de aprendizaje el desarrollo cognitivo del individuo es fundamental, lo que fue expresado de forma constante durante la entrevista haciendo de este aspecto un punto de análisis importante en relación con el aprendizaje de la escritura; continuando con esta idea, se dice que las vivencias previas del niño a la fase de ingreso a la escuela, donde se deben generar las condiciones necesarias para el desarrollo de la escritura, “incluidas las propias construcciones sobre el sistema de escritura antes de la enseñanza escolar” (Vygotsky, 1979, p. 160)., así pues que el niño madura en su proceso de escritura desde la casa acorde con su desarrollo biológico y mental, recibiendo estímulos de su entorno social y cultural, hasta que llega a la escuela, donde como lo expresan las docentes de continuar adquiriendo habilidades que le permitan desenvolverse en los diferentes aspectos que le demanda la vida escolar y están relacionados con la escritura.

Del mismo modo, se evocan las ideas de Tomasello (2007), en relación con la interacción que tiene el niño con otros seres a medida que crece y desarrolla su inteligencia, gracias a ello, va configurando el aprendizaje de la escritura; así mismo, esta inteligencia permite que se aprenda y cree conocimiento, teniendo la habilidad de compartirlo con otros grupos sociales y culturales de tal forma que, mediante la colaboración los conocimientos no se pierden, sino que se van acumulando de generación en generación, acrecentando la cultura a través de un efecto de transmisión, en el que cada ser humano no empieza desde cero, sino, desde lo que los otros seres humanos ya han producido, lo que hace que el proceso de enseñanza de la escritura cobre mucho más sentido el trabajar con lo cotidiano, con lo que el niño conoce y le es familiar, porque de esta forma desarrolla las habilidades cognitivas, que por ejemplo requiere para el aprendizaje de la escritura.

Las concepciones de las docentes sobre el aprendizaje permiten esbozar algunos puntos de referencia que facilitaron la clasificación de las estrategias de enseñanza. El primero es que se enmarcan en la enseñanza tradicional y las otras, dentro de estrategias de enseñanza constructivista; de esta manera, las estrategias de enseñanza se hilan de acuerdo con esas percepciones del aprendizaje, de la forma como estudiantes y docentes perciban la escritura, es probable que piensen en actividades que se alineen a esas percepciones. En este sentido, en la experiencia desarrollada, surgió la concepción de la repetición como estrategia para alcanzar habilidades, lo que debe especificarse. Si se habla de aquella repetición de un proceso, pueden existir resultados de un proceso, pero si se habla de la repetición de la acción motora, solo estaríamos hablando de un resultado ligado a las habilidades para realizar trazos. Si lo vemos desde la primera mirada la repetición cobra un valor excepcional, por que como lo expone Ferreiro & Teberosky (1999) “hablar de escritura, no solo se hace referencia al producto de la acción de

escribir sino también al proceso cognitivo presente en la elaboración de la misma dado en cierta situación comunicativa auténtica y contextualizada” (p.67); es decir, la repetición como proceso apunta a la acción cognitiva de crear significados, pero la repetición como copiado, en la cual se conciben actividades de reproducción de textos, planas, escritura de un cuento sin un plan, solo por escribir, no contribuyen al proceso de producción textual, mientras que si se usa estrategias como la reescritura, se puede contribuir a que los estudiantes logren perfeccionar su técnica de escritura.

Varias de las percepciones descritas en el análisis de resultados de la entrevista permiten, pensar el aprendizaje como una graduación de este modo, el estudiante avanza grado a grado dentro de la básica primaria de manera lineal, dentro de unos tiempos, que para el caso de la planeación estos están calendarizados, siendo así que se le pone fecha a un aprendizaje particular.

En relación con las prácticas de enseñanza de la producción textual, las percepciones se encuentran divididas, y parten de la percepción misma de la escritura, por ejemplo, las docentes que perciben la escritura como un proceso acabado visualizan en sus prácticas, actividades que no promueven la construcción del texto, sino el plasmarlo, por ejemplo aquellas actividades de escribir por escribir, el trabajo con libros sin orientación, ni guía del docente, son actividades que los estudiantes no comprenderán, la segunda y más cercana visión de la escritura, está relacionada con una producción textual vista como un proceso, en el cual el estudiante mediante una serie de pasos significativos construye oraciones, párrafos, párrafos con sentido y textos que comunican algún mensaje, se esta forma como lo dice Cassany (1993) el escritor desarrolla un proceso adecuado de composición, para finalmente obtener un texto con los signos y reglas del código escrito. Según estas ideas de Cassany (1998), es importante mencionar que las docentes en sus clases exhiben estrategias que dan cuenta de que visualizan la escritura como un proceso, mientras

que en la planeación no es posible evidenciarla de esta forma; es por eso que se hace importante, sugerir desde esta investigación, que las docentes motiven a sus estudiantes, invitándolos a que vuelvan al texto, que encuentren posibles errores, lo pueden hacer con sus pares en un ejercicio de coevaluación, también con el docente, así como la corrección constante para mejorar su escrito; y la reescritura, es la reconstrucción del escrito aplicando adecuadamente el código escrito de tal manera que el texto adopte la estructura y sentido esperado. Cassany (1998)

Para un proceso de enseñanza, y más aún, en las prácticas de aula referidas a la enseñanza de la escritura se plantean acciones organizadas, deliberadas, flexibles, fundamentadas teórica y didácticamente, así como significativas y contextualizadas. En este proceso, el docente juega un papel indispensable, que implica investigar, cuestionarse, interpretar lo que sucede dentro y fuera del aula, descubrir, crear, innovar y hacer parte de un contexto que permita una formación en lenguaje más sólida, funcional, y significativa para los estudiantes (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Seguidamente, pero no menos relevante, se encuentra el tiempo de ejecución - interacción, es decir el tiempo que debe implementarse una determinada, actividad o estrategia de enseñanza relacionada con la producción textual, según Vygotsky (1979) el individuo mientras interactúe con otros, siempre está en la posibilidad de aprender, lo que permite decir que la concepción de las docentes sobre que el tiempo de ejecución - interacción debe ser constante, es posible bajo esta premisa, ya que al transversalizar las actividades es posible mantener un proceso de formación de la escritura constante, pero esto sólo es posible mientras el docentes tenga la habilidad de diseñar estrategias que involucren a todas áreas del conocimiento dentro de la dinámica institucional.

Choice (2005) asume que la producción textual se debe evaluar aprovechando los momentos de escritura contextualizada para identificar los saberes construidos y los que están en vía de construcción.

De su lado, las docentes exponen que la escritura se debe evaluarse, mediante la revisión constante de los productos del estudiante lo que implica guía, seguimiento, e instrumentos que agilicen el proceso de evaluación comparado con los planeamientos de Choice (2005) son concepciones que tiene el mismo norte, por cuanto ambas deben estar inmersas dentro de un contexto particular. En esta dirección las ideas de Cassany (1989), no se alejan de las concepciones de las docentes por que el autor plantea que una evaluación integral de la escritura debería tener en cuenta una serie de etapas como son la preparación del texto, la producción, la revisión y el producto final.

Las docentes por su parte exponen que no cuentan con instrumentos para evaluar, pero ante esto Cassany (1989) dice que el modo más práctico de evaluar estas fases, para el docente que sin ser experto en el área imparte la asignatura de lenguaje, como lo es el caso particular de estas docentes (y, por tanto, no puede planificar tanto tiempo para supervisar el proceso de creación de los textos que asigna), es leer y revisar las versiones preliminares o borradores del texto que le vayan presentando sus estudiantes, hasta la producción de la versión definitiva, involucrándolos en las mismas revisiones; lo que implicar invitar a los estudiantes a perfeccionar sus escritos a través de la reescritura de los mismos.

Después de discutido todo lo anterior, es posible presentar las características principales de las estrategias de enseñanza de las docentes de la institución educativa Libardo Madrid Valderrama Sede Pablo Neruda, en este sentido, las características son agrupadas según los momentos del

proceso de producción textual propuesto por Díaz & Hernández (2002), así las estrategias usadas en la planificación se caracterizan por (1) promover la activación de saberes previos, (2) facilitan la recuperación de información, (3) permiten la identificación de elementos básicos para producir el texto deseado, datos que asociados con la explicación y guía del docente permiten planificar el texto.

Por su parte, las estrategias usadas en la textualización se caracterizan por (1) permiten establecer la silueta del texto, (2) visualizan el tipo de texto, (3) favorecen el establecimiento de diversas formas de encadenar las ideas para escribir el texto.

Por otra parte, las estrategias usadas para evaluar fueron: (1) la reescritura, (2) la coevaluación entre pares, (3) volver al texto para identificar posibles fallas y (4) listas de chequeo, las cuales le permitían a los estudiantes tener un nivel de conciencia de los posibles errores y omisiones en sus escritos.

Finalmente, en la revisión se pudo visualizar estrategias con las siguientes características (1) son individuales o grupales, primando las últimas (2) se adaptan al contexto de los estudiantes (3) visibilizan con sus actividades aspectos por mejorar, (4) promueven nuevas ideas para la escritura, (5) algunas incluyen el uso adecuado de aspectos gramaticales y semánticos, (6) facilitan la reescritura de los textos.

9. Conclusiones

Teniendo en cuenta el objetivo 1, se encontró que la planeación de la institución educativa en relación con la planificación del área de Lengua Castellana no contiene elementos claramente definidos que le permitan a los docentes de la institución de la básica primaria, realizar sus planeaciones de aula basados plenamente en lo que este documento ha establecido. Igualmente, se encuentra poca coherencia entre el plan de área de lengua castellana y los planes de aula de los cinco grados de la básica primaria.

Esta revisión develó que la planeación del área de lengua castellana no incluye actividades específicas de producción textual, estas se encuentran ancladas a las actividades de lectura, pero, no es posible establecerlas, en el análisis del documento.

A su vez, es paradójico que pese a que a la I.E. no ha salido bien librada en las pruebas externas, que en la planeación se parte de los resultados obtenidos en dichas pruebas, no se tiene en cuenta, desde la planeación el fortalecimiento de la producción textual, que tanta falta le está haciendo a los estudiantes, para la adquisición y fortalecimiento de la competencia escritora.

Los resultados de la entrevista dan cuenta del objetivo 2 que permitió describir las concepciones de las docentes en torno a la producción textual, tienen consideraciones en relación con tres aspectos particulares: las concepciones en cuanto a la pedagogía, sobre las que es posible exponer que las docentes piensan la producción escrita como un proceso, el cual se va ir desarrollando de manera efectiva según las estrategias que ellas utilicen y la relación que se de en casa con los escritos; por otra parte, están las concepciones tradicionales que permiten asumir la producción textual como algo acabado, como aprender a escribir las letras o las grafías; mientras

que otras asumen este proceso desde la perspectiva constructivista, desarrollando una producción que se puede ir alimentando poco a poco.

Por otra parte, la producción textual se concibe en el contexto de la investigación como un proceso que está relacionado con el desarrollo cognitivo del estudiante, con el modelo y ejemplo de los adultos que le rodean y con las acciones de lectura realizadas.

Estas concepciones se observan sutilmente en la planeación, pero se evidencian coherentemente en la ejecución de las clases. De lo expuesto, se deduce que existe una relación entre concepciones pedagógicas, planeación y estrategias de enseñanza, dado que a pesar de no tener una participación directa en la planeación, este grupo de maestras, de la manera que asumen sus imaginarios sobre las estrategias de enseñanza para la producción textual, así lo intentan materializar en la práctica.

Así mismo, la observación de las estrategias de enseñanza de los docentes permitió clasificar y describir las usadas por las docentes de educación básica primaria de la IELMV sede Pablo Neruda, lo que faculta para decir que las docentes, en su mayoría desarrollan actividades de aula basadas en estrategias pedagógicas que promueve la producción textual, dependiendo de la creatividad de cada docente, en las que se ve la asunción la escritura como un proceso, en el que se consideran la lectura, como activador para que los niños inicien sus escritos, es decir, que consideran que, para que se dé la producción de textos, debe darse un momento de lectura asociada a preguntas orientadoras. En relación con la textualización priman actividades cooperativas entre las que se destacan el uso de siluetas del texto, cambios de la estructura de un texto, preguntas contextualizadas, entre otras; todas estas actividades encaminadas a producir textos de tipo informativo y narrativo.

En la etapa de revisión se encuentran actividades básicamente de retroalimentación entre pares, que se ajusta a las recomendaciones de Díaz & Hernández (2002).

En lo que respecta, al uso de las estrategias de enseñanza, el docente debe ser un orientador en el aula de clase, mientras que el estudiante construye nuevos conocimientos convirtiendo el proceso de enseñanza –aprendizaje en algo dinámico, creativo, productivo y lúdico.

Se espera que la I.E tenga en cuenta estos resultados, con el fin de hacer modificaciones significativas en la planeación de esta área en particular, desde los criterios para la selección del grupo de docentes de básica primaria que participan en la planeación, que se incluya de manera evidente la producción escrita y se tengan en cuenta las estrategias que utilizan estas docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

10. Recomendaciones

En el caso de la básica primaria, debe darse una participación representativa de los docentes de los grados de 1° a 5° en la planeación de esta área del conocimiento, con el fin de proponer desde ahí las estrategias que ellas implementan en sus aulas, que le han dado buenos resultados al interior de sus cursos; además para que haya más actividades para el desarrollo de la producción textual que por el momento son muy ausentes.

Que se creen comunidades de aprendizaje, con el fin de intercambiar estrategias para favorecer las habilidades del lenguaje de los estudiantes de esta I.E, por cuanto la comunidad de aprendizaje permite la interacción social y disciplinar, lo que fortalece el proceso comunicativo, promoviendo la escritura.

La evaluación debe ser vista como una oportunidad en la toma de decisiones, ya que dichos resultados, si son usados correctamente, ayudarán a mejorar las estrategias de enseñanza y a su vez, pueden potenciar los aprendizajes de los estudiantes

Para futuras investigaciones que sondeen sobre el grado de relación entre las concepciones, la planeación y las estrategias de enseñanza que rodean la producción textual en la escuela y el impacto que genera dichas estrategias en los aprendizajes de los estudiantes.

Incorporar en los planes de aula de los periodos sucesivos la producción textual, ya que es una de los aspectos urgentes a mejorar en las evaluaciones externas.

La realización del presente estudio fue una experiencia que permitió estar presente en las prácticas de enseñanza del docente de la IE Libardo Madrid Valderrama, desde la planeación hasta

su ejecución en el aula de clase por parte de las docentes de básica primaria. Esta experiencia intelectual fue de gran fortuna tanto para la docente investigadora como para las docentes participantes, al ser una estrategia no realizada antes, en la que se pudo a través de una serie de preguntas, confrontar la realidad del quehacer educativo en el área de Lengua Castellana de esta institución en particular.

Uno de los aportes más relevantes fue el enlazar el conocimiento práctico y teórico de las docentes con el conocimiento específico relacionado con la producción textual, a partir de las concepciones que surgen de los años de experiencia de las profesoras con sus respuestas y sus prácticas y de la investigadora con sus preguntas y su observación situación que también es expuestas por Rodríguez (2014).

Este enlace hizo que las docentes fuesen críticas en relación con sus prácticas de enseñanza al percibir de manera profunda su propia realidad y la de su aula de básica primaria. El resultado de poder contrastar la consecuencia de lo planeado con lo acontecido a la luz de la práctica de enseñanza permite plantear unos lineamientos que la institución educativa u otras instituciones con características similares pueden usar como referentes para nuevas planeaciones.

De esta manera la propuesta de acuerdo con las particularidades de esta I.E. se describen en las líneas siguientes. Para iniciar se presentan dos aspectos claves que enmarcan la propuesta, encaminados en forma de recomendaciones:

Toda planeación debe partir del análisis del contexto, además debe tener en cuenta la realidad cultural, familiar y personal del estudiante.

Dar espacio a la “Flexibilidad” en la planeación de la básica primaria, dando la oportunidad para trabajar mediante unidades didácticas, secuencias didácticas o proyectos, donde se pueda integrar los intereses de los estudiantes, lo cual generaría mayor motivación a la hora de realizar producciones escritas; ya que lo anterior no es posible trabajarlo por lo estático del plan de área calendarizado cómo se maneja en la actualidad.

Se presenta una propuesta pedagógica para ser implementada en los grados de la básica primaria la cual se puede llevar a cabo apelando a la estrategia de MOMENTOS PEDAGÓGICOS (exploración, estructuración y transferencia, sin olvidar la evaluación formativa), dicha propuesta está sustentada desde el trabajo a través de secuencias didácticas.

Referentes Bibliográficos

- Abajo, J. E. y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *RECERCA. Revista de Pensament y Anàlisi*(11), 71-92.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa*. España: Ed. Interamericana de España.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognoscitivo*". México: Trias Ed.
- Bastiani, J. y López, M. (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural. *Revista Educación*, 40(1), 89-112.
- Bellón, C., & Cruz, M. (2002). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Rev. Enunciación*, 7(1), 57-63.
- Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- Camps, A. (2008). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela . *Lecturas complementarias para los docentes: Leer y escribir con los niños*, 22-31.
- Casañas, E.; Cuellar, Y. y Grisales, M. (2016). Desarrollo de habilidades relativas a la producción escrita. Análisis de una intervención didáctica mediada por los relatos de vida. *Plumilla Educativa*(17), 152-171.

- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (1995). *Leer como un escritor de describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Plaza de edición.
- Choice, P. (2005). Leer en la escuela. Programa de mejoramiento docente en lengua materna. En *Módulo 3 de la serie "La pedagogía y la didáctica de la lengua, la lectura y la escritura"*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna* (Octava ed.). México: Editorial Porrúa.
- Danielson, C. (2011). Competencias Docentes Apoyo y Evaluación. *PREAL Serie Documentos*(51), 15-18.
- D'Aquino, A. (2016). ¡ De los errores se aprende! La corrección como instrumento didáctico. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*(71), 7-13.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura y escritura. *Signo y seña. Revista del Instituto de Lingüística*(8).
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (Segunda ed.). México: McGraw Hill.

- Fernández Huertas, J. (1964). El objeto de la Didáctica. *Revista Española de Pedagogía*, 18(7).
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Editorial Siglo XXI.
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flórez Cárdenas, A. (2017). *Estrategias Psicopedagógicas para la Prevención de dificultades en Lectura Escritura de los estudiantes del segundo grado en la Institución Educativa Rural Vijagual de Bucaramanga*. Tesis, Universidad privada Norbert Wiener, Facultad de Educación. Maestría en Educación con mención en Pedagogía, Lima.
- Flotts, M. P.; Manzi, J.; Lobato, P.; Durán, M.; Díaz, M. y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. UNESCO.
- Flower, L. S. y Hayes, J. (1980). La cognición del descubrimiento: definición de una retórica. *Composición y comunicación de la universidad*, 31(1), 21-32.
- Hernández, D. C. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Rev. Enunciación*, 17(1).
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia Didáctica. *Lectura y vida*, 28(4), 50-60.
- ICFES. (2016). *Resultados pruebas Saber (2016) nivel Nacional (componente producción textual – grado tercero)*. Obtenido de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

- Institución educativa Libardo Madrid Valderrama – sede Pablo Neruda . (2016). *Caracterización de la población*. Santiago de Cali.
- Krashen, S. (1984). *Escritura: investigación, teoría y aplicaciones*. California: Editorial Laredo.
- Lacon, N., & Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 231-255.
- Lerner, D. (1995). *La lectura y la escritura como problema didáctico. En formación de facilitadores del habla de la lengua*. Caracas: CENAMEC.
- Lerner, D. (2001). Capítulo 2: Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C.; Osoao, A. y Tuson, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Faidós.
- Marrugo, E. E. y Rodríguez, H. (2017). *Fortalecimiento de la producción de textos narrativos desde la cotidianidad*. – Trabajo de grado, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas, Bogotá.
- Martlew, M. (1983). *La psicología del lenguaje escrito*. Nueva York: Wiley y Ssons.
- Mata, S. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Mattos, L. A. (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2006a). *Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2006b). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional -MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Salud y Protección Social. (4 de Octubre de 1993). Resolución N° 008430 1993. Bogotá.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*(89), 65-80.

Monje, P. (Sep-dic de 1993). La lectura y la escritura en la escuela primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(18), 75-82.

Morais, J. (2001). *El arte de leer*. Madrid: Editorial: Macado libro. Obtenido de <https://vdocuments.in/tesis-elizabeth-casanova.html>

Morales, S. M.; Agraz, G. y Ayala, M. (2016). Estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias verbal y escrita en un aula de primaria multigrado. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 6(12), 3.

Moreno Guevara, M. J. y Garzón Castellanos, L. (2016). *La construcción de noticias en contextos reales: Una estrategia pedagógica significativa, para el fortalecimiento del proceso de producción textual de los estudiantes del grado quinto de la IED Alfonso Reyes Echandía*. Master's Thesis, Universidad de La Sabana, Bogotá.

- Nérci, I. (1973). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Ortiz, E. M. y Rojas, L. (2016). Procesos de comprensión textual en estudiantes de 5º, 9º y 11º de la educación básica y media de Ibagué. *Revista Perspectivas Educativas*(3).
- Ortiz, O. y Valdez, A. (2016). Enfoque de sistemas y metodología participativa para desarrollar medios escritos de comunicación agrícola. El caso de la papa en la agricultura de subsistencia. *Revista Latinoamericana de la Papa*, 5(1), 103-121.
- Peña, L. (2002). *La lectura en contexto, experiencias y propuestas de lectura en Colombia. Un marco de referencia para estudios*. Bogotá: MEN – ICFES.
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Obtenido de Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenaescuela.pdf>
- Pimiento, M. (2012). *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana*. Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación. Maestría en Educación, Pereira. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/2822>
- Quintana, A. (2006). *Metodología de investigación cualitativa en Psicología*. Universidad Mayor de San Marcos. Fondo Editorial.

- Rodríguez, C. F. (2016). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Cuadernos AISPI*(2), 15-36.
- Rogoff, B. (1988). *Contexto y desarrollo cognitivo*. Madrid: UNED. Facultad de psicología. Departamento de psicología.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Ediciones Paidós.
- Rotstein de Gueller, B. y Bolasina, V. (2010). *Los docentes y la escritura. Ensayos e investigaciones*. Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Rotstein.pdf
- Sarramona, J. (1998). *Teoría de la Educación*. Madrid: Ariel.
- Schneuwly, B. (1992). La Concepción Vygotskyana del lenguaje escrito. *Revista, comunicación y Lenguaje*(16), 49-59.
- Serafini, M. T. (1993). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura* (Segunda ed.). Barcelona: Paidós.
- Silva, I.; Tapia, R. e Ibañez, M. (Junio de 2016). Concepciones Docentes sobre la Escritura en Primer Año de Educación Básica. *Revista Paradigma*, 37(1). Obtenido de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3928>
- Stocker, K. (1966). *Principios de Didáctica moderna*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos* (Tercera ed.). Ediciones Paidós.

Tinoco, C. y Zerda, E. (2001). La Didáctica en el Aula. *Machala UTM*, 182.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana* (Primera ed.). (A. Negrotto, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Critica. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/132518501/vygotsky-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores-pdf>

Zabalza, M. (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento. En A. Medina, & M. Sevillano, *Didáctica* (Vol. I, págs. 85-220). Madrid: UNED.

Anexos

Anexo 1. Ficha de análisis documental

Plan de área: ___ Plan de aula: ___ Fecha: _____ Curso: _____

PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN DE CLASE						
CRITERIOS	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
1. Conocimiento disciplinar y didáctico en la planeación.	La planeación del área muestra una estrecha relación con los prerrequisitos. Esto es muy importante para que el desarrollo de los contenidos sea fluido.					
	El plan da cuenta con una variedad de estrategias pedagógicas, necesarias para que el estudiante aprenda los contenidos.					
2. Conocimiento de los estudiantes, en el desarrollo del plan.	En la planeación, se han tenido en cuenta estrategias para detectar: el nivel de desempeño, la herencia cultural, las habilidades, las dificultades, la competencia lingüística y los intereses de los estudiantes (Caracterización del grupo). Como también, las alternativas de intervención, en casos de dificultad.					
	La planeación refleja estrategias que permitan obtener información individual y particular de los estudiantes que permitan identificar dificultades o potencialidades.					
	Se observa el planteamiento de alternativas de intervención oportunas en casos de dificultad.					
3. Desarrollo de directrices y metas de comprensión, de acuerdo con los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje, en el área de lengua castellana.	Las metas de enseñanza son coherentes con los objetivos, los temas y las estrategias manejadas.					
	En la redacción del plan, se perciben los tipos de aprendizaje que se van a utilizar en la producción textual y cuáles son los métodos de evaluación adecuados para cada tema.					
4. Uso de los recursos didácticos de la institución.	Las actividades están planeadas, de acuerdo con los recursos didácticos del plantel, los cuales están orientados a potenciar los aprendizajes de los estudiantes.					
	El plan tiene en cuenta los convenios con bibliotecas que promueven la lectura, como estrategia para una buena producción textual.					

PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN DE CLASE						
CRITERIOS	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
	El plan contempla la participación de los estudiantes en eventos que permitan evidenciar su nivel en la producción textual. Por ejemplo: concursos de cuentos.					
5. La enseñanza, basada en la didáctica	En el plan, están estipuladas las estrategias didácticas, que promuevan a la producción textual. Incluyendo la tecnología.					
6. Diseño de la evaluación, coherente con los objetivos	En la planeación, los tipos de evaluación de los procesos están descritos clara y objetivamente, de acuerdo con las metas de aprendizaje. Asimismo, muestran el desempeño del estudiante, en su propio aprendizaje.					
	Se evidencian estrategias de evaluación formativa.					
	El plan considera el uso de los resultados de las evaluaciones para planeaciones futuras.					

Convenciones: La valoración se hará teniendo en cuenta los siguientes criterios: con los números del 1 al 4, donde 1 será la puntuación más baja (NO SE EVIDENCIA o INEXISTENTE), la opción 2 (tiene un nivel de desarrollo SE EVIDENCIA PARCIALMENTE), la opción 3 (nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE del criterio observado) y 4 la puntuación más (un nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE LOS LINEAMIENTOS ESPERADOS Y ADEMÁS PRESENTA OTROS NIVELES DE DESARROLLO) teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los criterios en el documento .

Anexo 2. Ficha de observación

Fecha: _____ Grado a observar: _____ Hora: _____

Tipo de actividad: _____

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
1. Comunicación con el estudiante	El docente expone el propósito de instrucción de la clase de una manera significativa; lo hace con base en los intereses de los estudiantes. Las instrucciones y procedimientos son claros y pertinentes. Y se anticipan a posibles confusiones, por parte de los estudiantes.					
	El docente, tratando de dejar clara y completa, la explicación de los contenidos, utiliza herramientas didácticas y pedagógicas. En este proceso, tiene en cuenta los intereses de los estudiantes. Todo esto permite que los estudiantes repiquen estas explicaciones a sus compañeros.					
2. Uso de las estrategias de preguntas y discusión	El docente utiliza una serie de preguntas para exhortar a los estudiantes a la discusión. De esta manera, los impulsa a avanzar a un nivel más alto de argumentación, lo cual promueve la metacognición.					
	Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes, espontáneamente, plantean muchas preguntas, inician temas y hacen contribuciones. Los docentes, por su parte, están pendientes de que se escuche, durante la discusión, tanto su voz como la de los estudiantes.					
3. Presencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje	El ritmo de la clase debe permitir que los estudiantes reflexionen sobre lo que están aprendiendo. Que analicen qué tanto tiempo necesitan para lograr una excelente comprensión. Y propongan nuevas alternativas de solución de tareas.					
	El compromiso intelectual de aceptar el desafío del contenido, tanto de los estudiantes como del docente, debe ser visible: a través de tareas de aprendizaje bien diseñadas, adecuadamente escalonadas y completamente alineadas con los resultados de la instrucción. Todo esto va a llevar al estudiante al ámbito de la					

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
	investigación y a explorar contenidos importantes.					
4. La evaluación, como estrategia pedagógica	Se utiliza la evaluación formativa. El docente la elabora completamente coherente con la instrucción, los contenidos, las estrategias pedagógicas y didácticas. Los estudiantes, por su parte, pueden ayudar a plantear los criterios de evaluación; de esta manera, logran autoevaluarse y monitorear su progreso.					
	El docente retroalimenta en forma precisa y específica, para lograr un buen aprendizaje. Y esto lo transmite a los estudiantes, para que, entre ellos, haya una acertada retroalimentación.					
5. Flexibilidad y capacidad de respuesta	El docente utiliza herramientas pedagógicas y didácticas, para mejorar el aprendizaje; esto es, ajusta los contenidos, realiza diferentes actividades, reprograma las evaluaciones, etc. Para ello, se vale de eventos espontáneos, ligados con los intereses de los estudiantes. Con esto, logra un aprendizaje significativo.					
	Además, el docente investiga acerca de estrategias efectivas para aquellos estudiantes que requieren ayuda. Tiene en cuenta diferentes estrategias de instrucción y pide recursos adicionales al colegio, o a la comunidad.					
Observaciones generales:						

Convenciones: La valoración de la observación se hará teniendo en cuenta los siguientes criterios: con los números del 1 al 4, donde 1 será la puntuación más baja (NO SE EVIDENCIA o INEXISTENTE), la opción 2 (tiene un nivel de desarrollo SE EVIDENCIA PARCIALMENTE), la opción 3 (nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE del criterio observado) y 4 la puntuación más (un nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE LOS LINEAMIENTOS ESPERADOS Y ADEMÁS PRESENTA OTROS NIVELES DE DESARROLLO) teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los criterios en el observación de clase.

Anexo 3. Formato de entrevista a profundidad

Lugar de la entrevista:
Fecha de la entrevista:
Participantes: Docentes de básica primaria de la IELMV
DESCRIPCIÓN:
Esta es una entrevista a profundidad, diseñada para obtener información sobre las estrategias que usted, como docente de básica primaria, utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita. Por este motivo, le pedimos que, por favor, responda lo más sinceramente posible. De esta manera, pretendemos obtener insumos que permitan diseñar y construir una propuesta para mejorar la producción escrita en dicho proceso.
PREGUNTAS SOBRE CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS (ACERCA DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL)
Según su experiencia docente, ¿qué es aprendizaje?
Para usted, ¿qué es escribir?
¿Considera que la enseñanza de la escritura es pertinente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
¿De qué cree usted que depende el acercamiento de un estudiante a la escritura, en sus primeros años escolares? Explique ampliamente.
¿Qué tipo de actividades desarrolla, para favorecer el proceso de escritura de sus estudiantes?
¿Con qué frecuencia realiza actividades concernientes a la producción textual?
¿Qué resultados ha obtenido con las actividades desarrolladas?
¿Qué actividades les propone a sus estudiantes, para remediar las posibles fallas?
¿En el inicio del año escolar, hace entrega pedagógica del área de Lenguaje a los docentes, o a la dirección del grupo? ¿Por qué, para qué?
PREGUNTAS SOBRE LA PLANEACIÓN
¿Qué habilidades del Lenguaje, usted prioriza en las actividades propuestas, para enseñar la producción textual?
¿En qué se basa, cuando plantea las actividades de Lenguaje, que aplica en su clase?
¿Cuánto tiempo cree usted que se necesita, dentro del horario escolar, para lograr desarrollar habilidades de producción textual?
¿Usted explica a sus estudiantes el objetivo de las actividades que se van a desarrollar? ¿Por qué lo hace? ¿En qué momento lo hace?
¿Qué tipos de estrategias enseña a sus estudiantes, en el proceso de escritura? Solo nómbrelas.
Explique cuáles son las estrategias que usted prioriza en el proceso de escritura.
¿Usted tiene en cuenta la reescritura en las tareas de escritura?
PREGUNTAS SOBRE EVALUACIÓN
¿Usted utiliza una rejilla (rúbrica) para calificar los trabajos escritos de sus estudiantes?
Si la respuesta anterior es SÍ, exponga qué porcentaje le da a los parámetros que utiliza en la rejilla. Por ejemplo: la ortografía tiene un valor de 5%.
¿Qué importancia le dan los estudiantes a la evaluación de los textos escritos?
¿Qué trabajos les propone a sus estudiantes para evaluar la producción de textos escritos?
¿Cómo le comunica los resultados de las evaluaciones a sus estudiantes? (notas, comentarios escritos, comentarios orales, ante el grupo, individualmente...) ¿Por qué lo hace de esta manera?
¿Qué actividades les propone a los estudiantes, a partir de los resultados de las evaluaciones desarrolladas? Describa un caso.
¿Qué fortalezas y qué debilidades encuentra en las evaluaciones que usted propone a sus estudiantes? ¿Qué aspectos mantendría y cuáles mejoraría?
¿Cómo valora los escritos de sus estudiantes?

Anexo 4. Consentimiento Informado



**UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA ACADÉMICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

La Maestría en educación del ICESI tiene como requerimiento que sus estudiantes realicen un proyecto de investigación como trabajo de grado que tiene como objetivo el desarrollar en los estudiantes de habilidades para el diseño, aplicación y análisis de una investigación, además que puedan comprender desde los fundamentos teóricos y prácticos cómo se estudian diferentes procesos de la vida del ser humano. Así, esta investigación es asesorada por la docente Mariana Alejandra Arévalo Lozano y se plantea como pregunta *¿Qué estrategias de enseñanza se requieren en el área de Lengua castellana para favorecer la producción textual en los estudiantes de básica primaria de la I.E. Libardo Madrid Valderrama?* Y para responder esta pregunta se propone como objetivo general: Proponer estrategias de enseñanza para el área de lengua castellana, que promuevan la producción textual en los estudiantes de 3° grado de la I.E. Libardo Madrid Valderrama.

Lo anterior se logrará a partir de los siguientes objetivos específicos (1) Identificar el micro – currículo de 3° del área de lengua castellana implementado en el año lectivo 2017 en la I.E. Libardo Madrid Valderrama. (2) Describir las concepciones que han construido los docentes sobre sus prácticas de enseñanza para el desarrollo de la producción textual en estudiantes del grado 3° en la I.E. Libardo Madrid Valderrama. (3) Caracterizar las estrategias enseñanza utilizadas por los docentes para el desarrollo de la producción textual en los estudiantes de 3° grado de la I.E. Libardo Madrid Valderrama.

Para realizar este trabajo de grado se requiere la participación de docentes que se encuentren que impartan clases de Lengua Castellana en los grados de básica primaria, con quienes se realizará una entrevista y dos acompañamientos en aula para observar la práctica docente en el área mencionada, posteriormente se efectuará el análisis de los datos recogidos y se escribirá un documento que será presentado a la universidad. Este trabajo se desarrollará entre los meses de febrero a abril del 2018, en los horarios que se acuerden con la institución educativa.

Es importante aclarar que la colaboración del docente en esta investigación, no implican riesgos para la salud o molestia alguna y están en completa libertad de dejar de ser participantes en el estudio en cualquier momento, pues su colaboración es voluntaria y la información que se obtenga será guardada con total reserva, anonimato y confidencialidad. Además, debe tener en cuenta que al participar en este ejercicio académico no recibirá ningún beneficio económico ni de otro tipo, y no le representará costo alguno; pero si tiene derecho a que nosotras respondamos a cualquier tipo de pregunta que se les formule sobre el tema del trabajo y conocer las conclusiones de la investigación.

Este consentimiento informado se ha redactado de manera acorde con los lineamientos de la ley 1090 del 6 de septiembre de 2006 que regula el ejercicio profesional, si desea participar de este estudio por favor diligencie los datos solicitados a continuación y firme en el espacio designado.

Yo _____ identificado con el documento de identificación número _____ de la ciudad de _____ expreso voluntaria y conscientemente, en uso de todas mis capacidades, que he leído y entendido este documento, y acepto participar de este ejercicio académico.

Participante,

Firma.

Nombre:

Documento de identificación:

Fecha:

Firmado en la Ciudad de Cali, el día ____ del mes de _____ del _____.

Como investigadoras del presente proyecto, acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Firma.

Nombre: ADRIANA MARÍA MINA.

Documento de identificación:

Fecha:

Anexo 5. Fichas de observación diligenciadas

Fecha: 06 – 04 – 2018

Grado a observar: 1°

Hora: 10:15 am.

Tipo de actividad: Identificación de Silabas – cuento “La historia de Mili”

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
1. Comunicación con el estudiante	El docente expone el propósito de instrucción de la clase de una manera significativa; lo hace con base en los intereses de los estudiantes. Las instrucciones y procedimientos son claros y pertinentes. Y se anticipan a posibles confusiones, por parte de los estudiantes.					Se pudo evidenciar que la docente utilizó palabras y objetos cercanos a los niños para presentar el propósito. El cuento y las imágenes de cada uno de sus personajes del cuento que vieron trabajando en clase.
	El docente, tratando de dejar clara y completa, la explicación de los contenidos, utiliza herramientas didácticas y pedagógicas. En este proceso, tiene en cuenta los intereses de los estudiantes. Todo esto permite que los estudiantes repiquen estas explicaciones a sus compañeros.					Se evidenció claramente esta parte porque la docente utilizó materiales para ubicar al niño como fichas con el dibujo de cada uno de los personajes, las palmas para marcar los golpes de voz que se hacían en la proposición de cada palabra. Y le dio a cada uno de los niños la palabra para que participaran en la construcción de la historia.
2. Uso de las estrategias de preguntas y discusión	El docente utiliza una serie de preguntas para exhortar a los estudiantes a la discusión. De esta manera, los impulsa a avanzar a un nivel más alto de argumentación, lo cual promueve la metacognición.					La docente por medio de la pregunta guío toda la actividad y permitió gracias a esta estrategia que los niños participaran, se integraran y pusieran en manifiesto lo que se imaginaban en torno a la historia que se venía construyendo cumpliendo con criterios de coherencia.
	Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes, espontáneamente, plantean muchas preguntas, inician temas y hacen contribuciones. Los docentes, por su parte, están pendientes de que se escuche, durante la discusión, tanto su voz como la de los estudiantes.					Se observó como las estrategias usadas por la docente incentivó a los estudiantes a participar activamente y a hacer preguntas cuando sentía poca comprensión de algo.
3. Presencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje	El ritmo de la clase debe permitir que los estudiantes reflexionen sobre lo que están aprendiendo. Que analicen qué tanto tiempo necesitan para lograr una excelente comprensión. Y propongan nuevas alternativas de solución de tareas.					El desarrollo de la clase y sus actividades estuvieron acorde a los objetivos trazados, aunque fácilmente no se pudo determinar el nivel de conciencia sobre el tiempo que tardarán en la comprensión de la actividad.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
	El compromiso intelectual de aceptar el desafío del contenido, tanto de los estudiantes como del docente, debe ser visible: a través de tareas de aprendizaje bien diseñadas, adecuadamente escalonadas y completamente alineadas con los resultados de la instrucción. Todo esto va a llevar al estudiante al ámbito de la investigación y a explorar contenidos importantes.					Se evidenció que se tuvo muy en cuenta al estudiante como centro del proceso; las actividades nacieron de ellos y aunque fue liderada por la docente los estudiantes actuaron como agentes activos del proceso.
4. La evaluación, como estrategia pedagógica	Se utiliza la evaluación formativa. El docente la elabora completamente coherente con la instrucción, los contenidos, las estrategias pedagógicas y didácticas. Los estudiantes, por su parte, pueden ayudar a plantear los criterios de evaluación; de esta manera, logran autoevaluarse y monitorear su progreso.					Se evidenció que la docente, realizó en conjunto con los estudiantes la evaluación de la actividad, la orientó a preguntas tales como: ¿Cómo se sintieron?, ¿qué más nos faltó hacer?, ¿la historia está completa? Entre otras, las cuales llevaron a los estudiantes a manifestar lo que pensaban y sintieron con la actividad realizada.
	El docente retroalimenta en forma precisa y específica, para lograr un buen aprendizaje. Y esto lo transmite a los estudiantes, para que, entre ellos, haya una acertada retroalimentación.					Se evidenció la preocupación de la docente para que todos sus estudiantes supieran qué se iba hacer, para ellos escuchó solicitudes de algunos niños y hacia cambios en el tono de voz para captar la atención y volvía a explicar para que todos se situaran en los que se estaba realizando.
5. Flexibilidad y capacidad de respuesta	El docente utiliza herramientas pedagógicas y didácticas, para mejorar el aprendizaje; esto es, ajusta los contenidos, realiza diferentes actividades, reprograma las evaluaciones, etc. Para ello, se vale de eventos espontáneos, ligados con los intereses de los estudiantes. Con esto, logra un aprendizaje significativo.					Se evidenció que sí, ya que la docente tuvo en cuenta algunas posibles limitaciones que pudieran presentar los estudiantes con NEE que están diagnosticados, para ello llamó a la docente de apoyo, quien estuvo presente durante toda la actividad; esto sumado a las láminas con las imágenes de cada uno de los personajes del cuento, a su vez, utilizó preguntas orientadoras para situar a los niños en lo que se requerida
	Además, el docente investiga acerca de estrategias efectivas para aquellos estudiantes que requieren ayuda. Tiene en cuenta diferentes estrategias de instrucción					Se evidenció ya que contó con la presencia de la docente de apoyo y utilizó material concreto para que los

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
	y pide recursos adicionales al colegio, o a la comunidad.					estudiantes supieran lo que se estaba realizando.

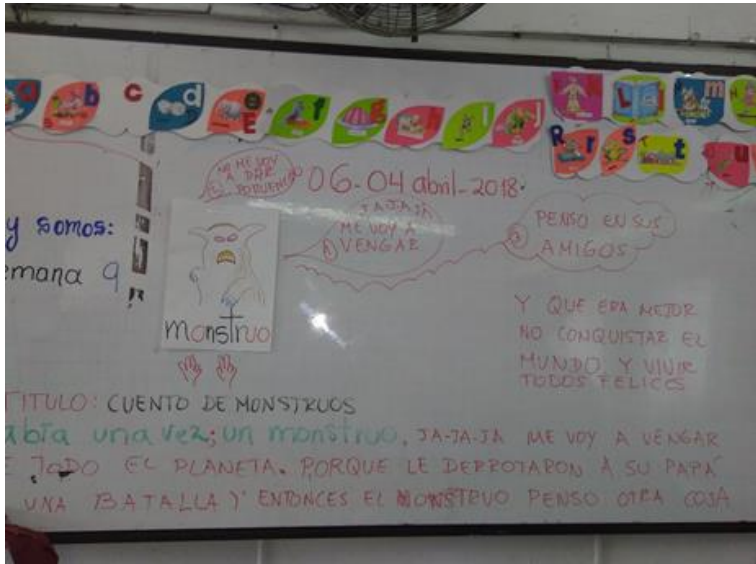
Observaciones generales:

A partir de un cuento que ya habían leído en otro momento la docente pegó en el tablero las imágenes de los personajes y los niños debían identificar los golpes de voz que se hacían al pronunciar el nombre de cada uno de los personajes que eran. Mili – Monstruo – Pablo – Mamá, posteriormente, recordaron los acontecimientos más importantes de dicha historia.

La profesora y les propuso que con ayuda de ella iban a escribir una nueva historia pero que el protagonista era el monstruo, los niños proponían que sucedía en la historia y la profe en el tablero les ayudaba a escribir.

La actividad se destacó por la participación de todos los niños y por la creatividad e imaginación de los niños para la creación de la historia.



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
						

Convenciones: La valoración de la observación se hará teniendo en cuenta los siguientes criterios: con los números del 1 al 4, donde 1 será la puntuación más baja (NO SE EVIDENCIA o INEXISTENTE), la opción 2 (tiene un nivel de desarrollo SE EVIDENCIA PARCIALMENTE), la opción 3 (nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE del criterio observado) y 4 la puntuación más (un nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE LOS LINEAMIENTOS ESPERADOS Y ADEMÁS PRESENTA OTROS NIVELES DE DESARROLLO) teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los criterios en la observación de clase.

FICHAS DE OBSERVACIÓN DILIGENCIADAS

Fecha: 06 – 04 – 2018


Grado a observar: 2°

Hora: 7:15 am.

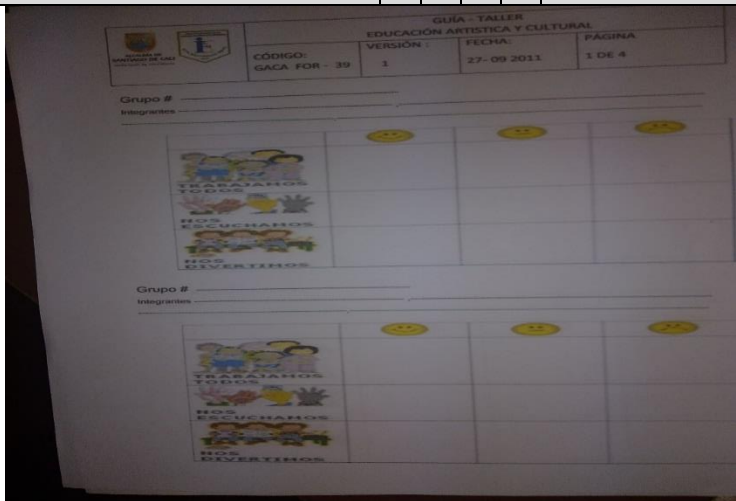
Tipo de actividad: canción “A mi burro”

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
1. Comunicación con el estudiante	El docente expone el propósito de instrucción de la clase de una manera significativa; lo hace con base en los intereses de los estudiantes. Las instrucciones y procedimientos son claros y pertinentes. Y se anticipan a posibles confusiones, por parte de los estudiantes.					Comunicación con el estudiante: Este proceso fue evidenciado y se hizo con una canción infantil ya conocida por ellos.
	El docente, tratando de dejar clara y completa, la explicación de los contenidos, utiliza herramientas didácticas y pedagógicas. En este proceso, tiene en cuenta los intereses de los estudiantes. Todo esto permite que los estudiantes repiquen estas explicaciones a sus compañeros.					Se pudo evidenciar que la docente usó varias estrategias con la finalidad de que los estudiantes comprendieran cada paso y participaran activamente, tales como: -Preguntas directas para indagar sobre sus preconceptos -Audio de la canción -Fichas con el burro y papel boom para escribir una nueva versión de la canción.
2. Uso de las estrategias de preguntas y discusión	El docente utiliza una serie de preguntas para exhortar a los estudiantes a la discusión. De esta manera, los impulsa a avanzar a un nivel más alto de argumentación, lo cual promueve la metacognición.					Uso de las estrategias y preguntas de discusión: Se les hizo preguntas sobre la vida de algunos animales, de la mariposa, los perros y el burro tales como. -¿Cómo nacen las mariposas? -¿Cómo son los perros pequeños? -¿Qué comen? Entre otros, También hablaron del burro a lo cual uno de los niños dijo, “Yo nunca he visto uno pero sé que se parecen a los caballos”. La profesora les hizo preguntas sobre donde los podrían encontrar, Si sabían de qué se alimentaban, para concluir que es un animal como todos los demás y que merecen nuestro respeto y aprecio.
	Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes, espontáneamente, plantean muchas preguntas, inician temas y hacen contribuciones. Los docentes, por su parte, están pendientes de que se escuche, durante la discusión, tanto su voz como la de los estudiantes.					Se evidencia que el grupo tiene normas de tolerancia y escucha y respeto por la palabra del compañero; piden la palabra, y se escucha como hacen comentarios sobre el desarrollo de la actividad.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
3. Presencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje	El ritmo de la clase debe permitir que los estudiantes reflexionen sobre lo que están aprendiendo. Que analicen qué tanto tiempo necesitan para lograr una excelente comprensión. Y propongan nuevas alternativas de solución de tareas.					El ritmo de la clase permitió la comprensión de la actividad central, no se puede asegurar que los niños sabían el tiempo que se iban a demorar en comprensión de la misma, pero aun así se notó comprensión porque todos participaron activamente.
	El compromiso intelectual de aceptar el desafío del contenido, tanto de los estudiantes como del docente, debe ser visible: a través de tareas de aprendizaje bien diseñadas, adecuadamente escalonadas y completamente alineadas con los resultados de la instrucción. Todo esto va a llevar al estudiante al ámbito de la investigación y a explorar contenidos importantes.					Las actividades previas a la escritura de una nueva versión de la canción “A mi burro” permitió que comprendieran y exploramos diferentes posibilidades para cambiar la letra de la canción.
4. La evaluación, como estrategia pedagógica	Se utiliza la evaluación formativa. El docente la elabora completamente coherente con la instrucción, los contenidos, las estrategias pedagógicas y didácticas. Los estudiantes, por su parte, pueden ayudar a plantear los criterios de evaluación; de esta manera, logran autoevaluarse y monitorear su progreso.					La evaluación como estrategia pedagógica: Se evidenció, fue colectiva y los niños participaron con sus comentarios y en medio de los equipos los estudiantes discutieron y llenaron un formato.
	El docente retroalimenta en forma precisa y específica, para lograr un buen aprendizaje. Y esto lo transmite a los estudiantes, para que, entre ellos, haya una acertada retroalimentación.					En los equipos de trabajo la docente estuvo pasando a ver qué tipo de ayuda requerían para poder finalizar la actividad.
5. Flexibilidad y capacidad de respuesta	El docente utiliza herramientas pedagógicas y didácticas, para mejorar el aprendizaje; esto es, ajusta los contenidos, realiza diferentes actividades, reprograma las evaluaciones, etc. Para ello, se vale de eventos espontáneos, ligados con los intereses de los estudiantes. Con esto, logra un aprendizaje significativo.					Esto fue evidente a lo largo de la clase ya que constantemente la docente les hacía preguntas, intentando guiar sus conocimientos hacia el objetivo que se tenía dentro de la clase.
	Además, el docente investiga acerca de estrategias efectivas para aquellos estudiantes que requieren ayuda. Tiene en cuenta diferentes estrategias de instrucción y pide					Se evidenció, ya que, la docente llevó a la clase material concreto y situó en cada uno de los equipos de trabajo niños con diferentes ritmos de aprendizajes, (dicho

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
	recursos adicionales al colegio, o a la comunidad.					por la docente del grupo) con el objetivo que pudiera colaborarse mutuamente.
<p>Observaciones generales:</p> <p>Los estudiantes hablaron sobre las diferentes etapas de la vida de algunos animales, sobre sus modos de alimentación, luego se detuvieron en el burro, se aprendieron y cantaron la canción, posterior a ello, pasaron a escribir partiendo de la consigna dada por la docente ¿qué título le podemos poner a esta canción? Los niños debían ir pasando al tablero; uno de ellos escribió “A mi burro le duele la cabeza”.</p> <p>De esta actividad se desprendieron varias subactividades, ya que la docente les continuó haciendo preguntas, con el fin de que ellos se dieran cuenta si a lo que el niño escribió le faltaban letras, si las letras estaban adecuadamente (uso de las mayúsculas al iniciar una frase, algunos niños se dieron cuenta de errores ortográficos.</p> <p>Después la docentes los hizo armar grupos de 5 estudiantes, porque con unos materiales que ella les iba entregando (papel boom, marcadores, fichas con el burro para colorear, y una copia con la canción escrita, los niños debían de reescribir la canción y adicional a ello inventarse una nueva estrofa para ella.</p> <p>Se pudo observar que los niños estuvieron muy dispuestos y animados y la gran mayoría de los grupos mostraron un alto nivel de comprensión e inventaron su estrofa.</p> <p>La docente llevó un formato para la evaluación de la actividad, el cual resultó pertinente y fácil de comprender para los estudiantes.</p>						
						

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
						
						

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
						

Convenciones: La valoración de la observación se hará teniendo en cuenta los siguientes criterios: con los números del 1 al 4, donde 1 será la puntuación más baja (NO SE EVIDENCIA o INEXISTENTE), la opción 2 (tiene un nivel de desarrollo SE EVIDENCIA PARCIALMENTE), la opción 3 (nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE del criterio observado) y 4 la puntuación más (un nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE LOS LINEAMIENTOS ESPERADOS Y ADEMÁS PRESENTA OTROS NIVELES DE DESARROLO) teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los criterios en el observación de clase.

FICHAS DE OBSERVACIÓN DILIGENCIADAS

Fecha: 05 – 04 – 2018

Grado a observar: 3°

Hora: 10:50 am.

Tipo de actividad: Escritura de una noticia

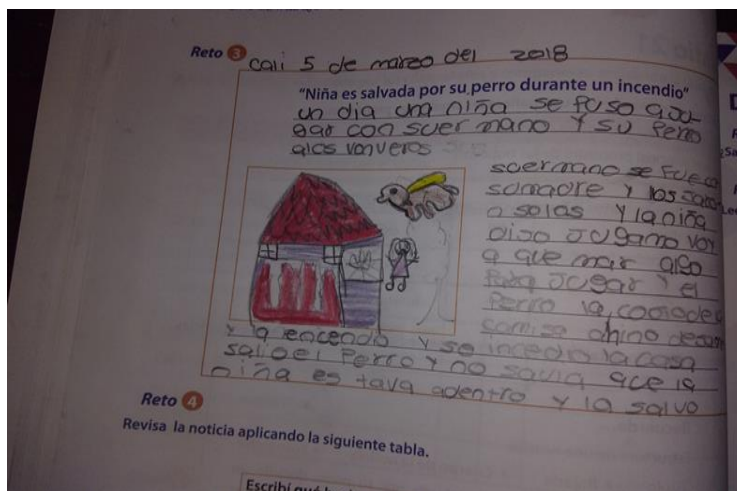
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
1. Comunicación con el estudiante	El docente expone el propósito de instrucción de la clase de una manera significativa; lo hace con base en los intereses de los estudiantes. Las instrucciones y procedimientos son claros y pertinentes. Y se anticipan a posibles confusiones, por parte de los estudiantes.					<p>Pese a que no se presentó a los estudiantes el propósito de la clase, se partió de cosas conocidas por los mismos para poder acercarlos a lo que se va a trabar.</p> <p>Las aclaraciones dadas por la docente permiten puntualizar de lo que se va a tratar el escrito y que no puede contener dicho escrito, anticipándose a posibles confusiones.</p>
	El docente, tratando de dejar clara y completa, la explicación de los contenidos, utiliza herramientas didácticas y pedagógicas. En este proceso, tiene en cuenta los intereses de los estudiantes. Todo esto permite que los estudiantes repiquen estas explicaciones a sus compañeros.					<p>Dentro de las explicaciones dadas por la docente se valió de los mismos estudiantes para aclarar dudas y ejemplificar la temática que era la noticia teniendo en cuenta un acontecimiento dado la noche anterior “una balacera en el barrio Antonio Nariño”</p>
2. Uso de las estrategias de preguntas y discusión	El docente utiliza una serie de preguntas para exhortar a los estudiantes a la discusión. De esta manera, los impulsa a avanzar a un nivel más alto de argumentación, lo cual promueve la metacognición.					<p>Por medio de las preguntas la docente orientó a los estudiantes para organizar el concepto a trabajar, se constató el nivel de apropiación conceptual para poder iniciar el escrito de la noticia; las preguntas realizadas por la docente para determinar dicho nivel de apropiación – al igual que los estudiantes ayudaban a aclarar dudas con sus compañeros; usando argumentos y ejemplos logrando que hubiera claridad en el grupo, se evidenció razonamiento claro, por ejemplo: “Las noticias se hacen sobre hechos importantes que requieren ser conocidos por mucha gente” - Jean Paul estudiante de 3 grado.</p>
	Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes, espontáneamente, plantean					<p>Se pudo evidenciar que algunos estudiantes que se dieron cuenta de los hechos de la noche</p>

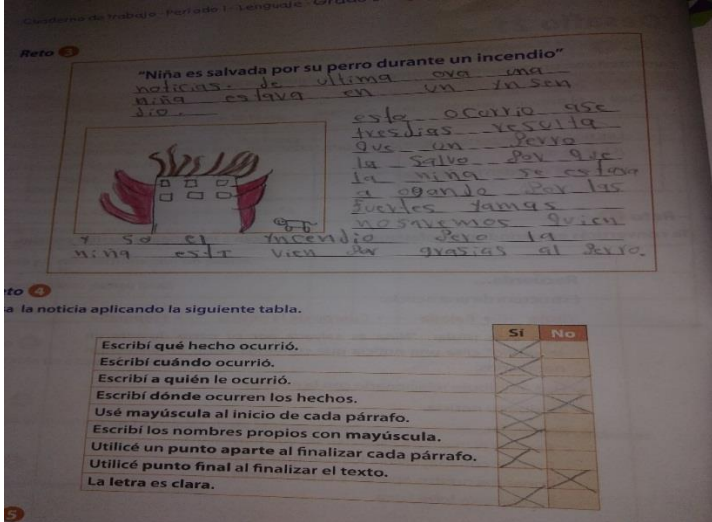
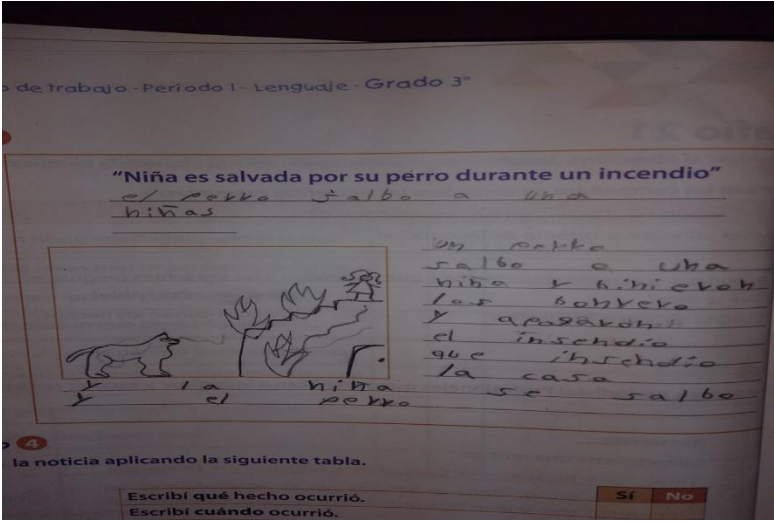
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
	muchas preguntas, inician temas y hacen contribuciones. Los docentes, por su parte, están pendientes de que se escuche, durante la discusión, tanto su voz como la de los estudiantes.					anterior comentaron y entre ellos organizaron los hechos para presentarlo como noticia / algunos hicieron las voces de locutores o presentadores de noticias – lo cual ayudó a que se tuviera una mayor apropiación antes de iniciar el escrito.
3. Presencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje	El ritmo de la clase debe permitir que los estudiantes reflexionen sobre lo que están aprendiendo. Que analicen qué tanto tiempo necesitan para lograr una excelente comprensión. Y propongan nuevas alternativas de solución de tareas.					La clase permitió relacionar lo que estaban trabajando con aspectos de la vida cotidiana por ejemplo que los estudiantes lograron inferir que “las noticias nos dan a conocer algo” sin embargo NO se pudo evidenciar que ellos fueron conscientes del tiempo que tardarían en realizar una noticia con todos sus elementos.
	El compromiso intelectual de aceptar el desafío del contenido, tanto de los estudiantes como del docente, debe ser visible: a través de tareas de aprendizaje bien diseñadas, adecuadamente escalonadas y completamente alineadas con los resultados de la instrucción. Todo esto va a llevar al estudiante al ámbito de la investigación y a explorar contenidos importantes.					Se evidenció el protagonismo de los estudiantes en el desarrollo de la actividad, aunque el tema NO fue propuesto por ellos, se planteó escribir sobre una niña que fue salvada por su perro y muchos de ellos manifestaron tener como mascota un perrito lo que facilitó el surgimiento de ideas para escribir la noticia.
4. La evaluación, como estrategia pedagógica	Se utiliza la evaluación formativa. El docente la elabora completamente coherente con la instrucción, los contenidos, las estrategias pedagógicas y didácticas. Los estudiantes, por su parte, pueden ayudar a plantear los criterios de evaluación; de esta manera, logran autoevaluarse y monitorear su progreso.					Se pudo evidenciar el uso de las estrategias de evaluación como la coevaluación, la cual fue aceptada con agrado y respeto (las observaciones dadas por el compañero) y algunos alcanzaron a iniciar la reescritura de sus noticias teniendo en cuenta las observaciones de sus compañeros. El tiempo de observación fue corto y NO permitió la visualización de la valoración de la noticia final.
	El docente retroalimenta en forma precisa y específica, para lograr un buen aprendizaje. Y esto lo transmite a los estudiantes, para que, entre ellos,					En este caso la retroalimentación se hizo entre pares, para que cada uno los tuviera en cuenta y enriquecer su texto.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
	haya una acertada retroalimentación.					La actividad no se alcanzó a terminar porque llegó la hora de la salida de los estudiantes.
5. Flexibilidad y capacidad de respuesta	El docente utiliza herramientas pedagógicas y didácticas, para mejorar el aprendizaje; esto es, ajusta los contenidos, realiza diferentes actividades, reprograma las evaluaciones, etc. Para ello, se vale de eventos espontáneos, ligados con los intereses de los estudiantes. Con esto, logra un aprendizaje significativo.					Se evidenció que las herramientas usadas por la docente en el desarrollo de la actividad fueron: Acercamiento a modelos de la noticia La narración de la noticia ubicando la fecha – lugar – a quién le sucedió – qué sucedió – lo que permitió que la noticia sea completa. Se hizo un plan de escritura. Se escribió una noticia inicial acorde a dicho plan de escritura. Se hizo revisión entre pares con el fin de entregar observaciones de sus compañeros
	Además, el docente investiga acerca de estrategias efectivas para aquellos estudiantes que requieren ayuda. Tiene en cuenta diferentes estrategias de instrucción y pide recursos adicionales al colegio, o a la comunidad.					Se evidenció que la docente pasa constantemente por las mesas de los estudiantes, con el fin de verificar si alguno tiene una pregunta, si van avanzando sin dificultad y cuando se presentó, ella la supo sacar adelante.

Observaciones generales:

La actividad en términos generales se desarrolló con tranquilidad; los estudiantes participaron activamente y mostraron agrado por la actividad, se notó por la forma en la que se desarrolló. Y que de 28 estudiantes, terminaron 27, el niño que faltó fue porque no llevó el libro, sin embargo lo hizo con el compañero del lado.



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
						
						

Convenciones: La valoración de la observación se hará teniendo en cuenta los siguientes criterios: con los números del 1 al 4, donde 1 será la puntuación más baja (NO SE EVIDENCIA o INEXISTENTE), la opción 2 (tiene un nivel de desarrollo SEEVIDENCIA PARCIALMENTE), la opción 3 (nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE del criterio observado) y 4 la puntuación más (un nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE LOS LINEAMIENTOS ESPERADOS Y ADEMÁS PRESENTA OTROS NIVELES DE DESARROLO) teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los criterios en el observación de clase.

FICHAS DE OBSERVACIÓN DILIGENCIADAS

Fecha: 05 – 04 – 2018

Grado a observar: 4°

Hora: 9:00 am.

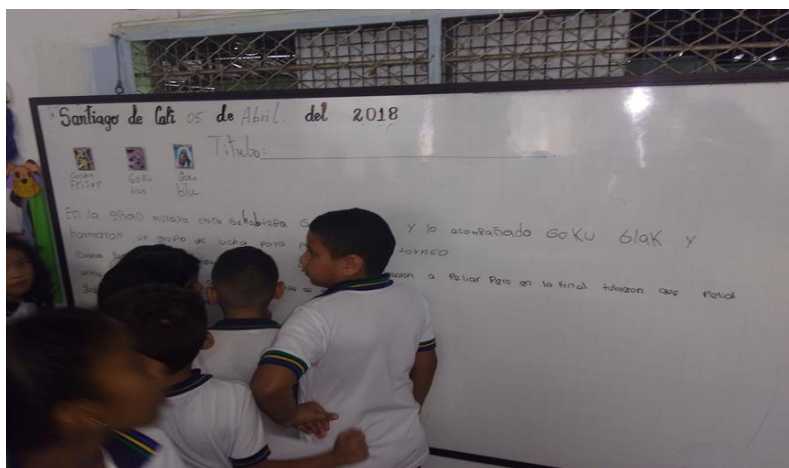
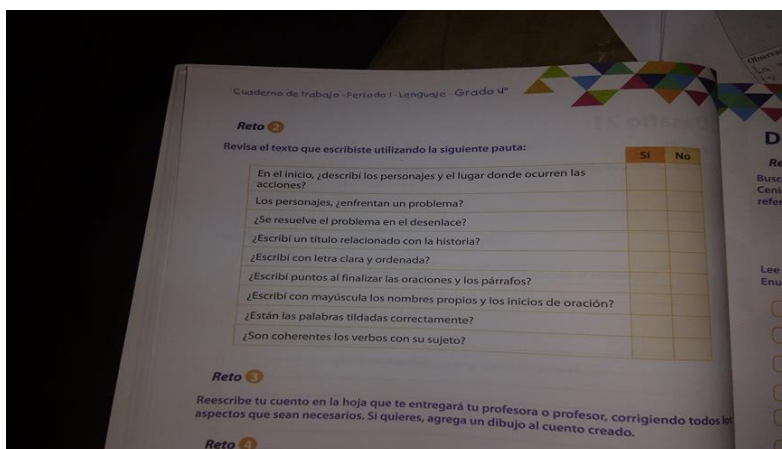
Tipo de actividad: Lectura y escritura (creación) de un cuento misterioso

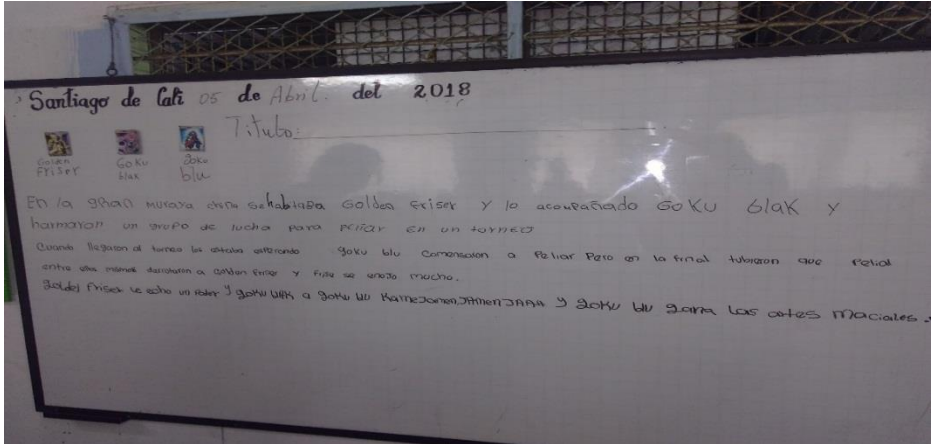
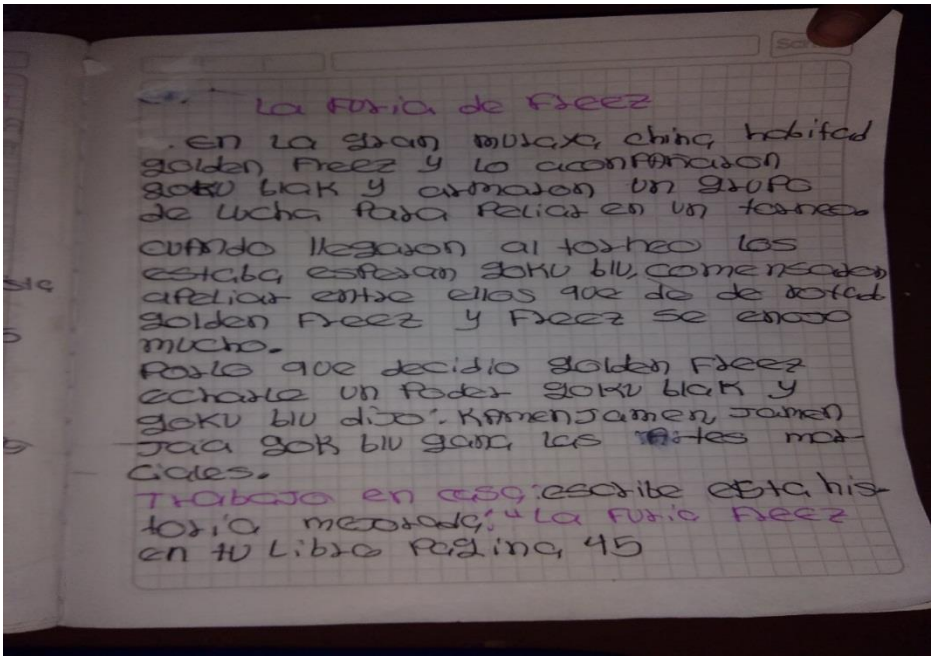
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
1. Comunicación con el estudiante	El docente expone el propósito de instrucción de la clase de una manera significativa; lo hace con base en los intereses de los estudiantes. Las instrucciones y procedimientos son claros y pertinentes. Y se anticipan a posibles confusiones, por parte de los estudiantes.					La manera en como la profesora presentó la actividad fue muy llamativa para ellos, con elementos cercanos a ellos, un juego de palabras, usando diferentes tonos de voz, la cual los cautivó. Las explicaciones fueron tan claras que les permitió que se diera inicio a ella sin ningún contratiempo.
	El docente, tratando de dejar clara y completa, la explicación de los contenidos, utiliza herramientas didácticas y pedagógicas. En este proceso, tiene en cuenta los intereses de los estudiantes. Todo esto permite que los estudiantes repiquen estas explicaciones a sus compañeros.					La docente hizo uso de la lectura en voz alta, haciendo que los estudiantes escucharan con los ojos cerrados lo que les permitió que se conectaran con ella y a partir de ahí se generaron ideas fantasiosas frente a lo que podía pasar, conectando a los estudiantes por el interés de saber qué podía pasar. (Anticipaciones).
2. Uso de las estrategias de preguntas y discusión	El docente utiliza una serie de preguntas para exhortar a los estudiantes a la discusión. De esta manera, los impulsa a avanzar a un nivel más alto de argumentación, lo cual promueve la metacognición.					2. La docente incentivó a sus estudiantes por medio de interrogantes para medir el grado de comprensión de dicha actividad y les permitió relacionarla con aspectos conceptuales ya trabajados, lo cual mostró un nivel de dominio conceptual tales como: <ul style="list-style-type: none"> - Estructura del cuento - El tipo de cuento que se enmarca - Extrajeron ideas explicitas en la historia como por ejemplo: que los protagonistas del cuento eran jóvenes porque al final ellos se casaron. (Palabras de un niño).

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
	Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes, espontáneamente, plantean muchas preguntas, inician temas y hacen contribuciones. Los docentes, por su parte, están pendientes de que se escuche, durante la discusión, tanto su voz como la de los estudiantes.					Se pudo evidenciar que algunos estudiantes querían participar, a pesar que no preguntaban, si participaban con sus respuestas a los interrogantes que la docente hacía, con sus apreciaciones y para adicionar algún elemento a la historia que estaban construyendo.
3. Presencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje	El ritmo de la clase debe permitir que los estudiantes reflexionen sobre lo que están aprendiendo. Que analicen qué tanto tiempo necesitan para lograr una excelente comprensión. Y propongan nuevas alternativas de solución de tareas.					La clase transcurrió de tal manera que los estudiantes pudieron desarrollar cada una de las etapas sin ninguna dificultad. Se evidenció que los estudiantes tenían apropiación de las temáticas, motivación. Los estudiantes fueron los protagonistas ya que ellos fueron los que diseñaron la nueva historia.
	El compromiso intelectual de aceptar el desafío del contenido, tanto de los estudiantes como del docente, debe ser visible: a través de tareas de aprendizaje bien diseñadas, adecuadamente escalonadas y completamente alineadas con los resultados de la instrucción. Todo esto va a llevar al estudiante al ámbito de la investigación y a explorar contenidos importantes.					La actividad propuesta llevó a los estudiantes a preguntarse con lugares del globo terráqueo para ubicar los hechos de la historia; ejemplo cuando estaban en equipo pensando la historia uno de los estudiantes propuso que la historia sucedería en la muralla china, lo cual llevó al docente a apoyarse de la internet y el tv para ubicar donde estaban y explicar que era una muralla. Después de ello se pudo terminar la historia.
4. La evaluación, como estrategia pedagógica	Se utiliza la evaluación formativa. El docente la elabora completamente coherente con la instrucción, los contenidos, las estrategias pedagógicas y didácticas. Los estudiantes, por su parte, pueden ayudar a plantear los criterios de evaluación; de esta manera, logran autoevaluarse y monitorear su progreso.					La historia fue escrita en colectivo al terminar entre todos valoramos si estaban presentes los elementos del cuento, si las palabras estaban bien escritas – el uso adecuado de los signos de puntuación, etc. Lo cual fue coherente con el propósito inicial – los mismos estudiantes aportaron ideas para su terminación con los requerimientos pedidos.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
	El docente retroalimenta en forma precisa y específica, para lograr un buen aprendizaje. Y esto lo transmite a los estudiantes, para que, entre ellos, haya una acertada retroalimentación.					Se evidenció que la docente en los momentos que los estudiantes requirieron aclaración, dio la oportunidad a algunos estudiantes que respondieran las inquietudes y ella actuaba o respondía si era necesario
5. Flexibilidad y capacidad de respuesta	El docente utiliza herramientas pedagógicas y didácticas, para mejorar el aprendizaje; esto es, ajusta los contenidos, realiza diferentes actividades, reprograma las evaluaciones, etc. Para ello, se vale de eventos espontáneos, ligados con los intereses de los estudiantes. Con esto, logra un aprendizaje significativo.					Se evidenció el uso de herramientas ya que después de la lectura de cuento fantástico, usó las cartas de personajes de “Dragon ball Z” que un estudiante llevó a clase, seleccionaron algunos personajes para que con ellos se escribiera una historia fantástica. Lo cual los tuvo todo el tiempo conectados ya que estos personajes son tan cercanos a ellos permitió que se cumplieran los objetivos que estaban trazados desde el inicio de la actividad
	Además, el docente investiga acerca de estrategias efectivas para aquellos estudiantes que requieren ayuda. Tiene en cuenta diferentes estrategias de instrucción y pide recursos adicionales al colegio, o a la comunidad.					En los momentos que fue necesario se hizo uso de los recursos del aula y aportes de los estudiantes para el cumplimiento del propósito de la clase.
<p>Observaciones generales:</p> <p>La actividad desarrollada por la profesora fue muy cercana a los estudiantes ya que partió de algo conocido para ellos como las cartas de “Dragon ball Z” que ellos usan para sus juegos – Después de escuchar una historia fantástica ellos debían de escribir una – se dejó claro que era una primera escritura – se dividió el grupo en 3 pequeños subgrupos los cuales después de haber escogido quienes iba a ser los personajes de la historia debían encargarse.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Del inicio 2. Del desarrollo 3. Del final <p>Actividad muy pertinente para impulsar a los estudiantes a la producción de un texto narrativo, se observó motivación y entusiasmo para escribir.</p> <p>La valoración del escrito grupal les permitió darse cuenta de algunos elementos que pasaron por alto como la mayúscula al iniciar un párrafo al escribir los nombres propios y el uso de los signos de puntuación.</p>						

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
	 <p>Santiago de Chile 05 de Abril del 2018</p> <p>Título:</p> <p>En la gran película de la película Golden Frieza y lo acompañado GOKU BLAK y harman un grupo de lucha para pelear en un torneo cuando llegaron al torneo los estaba esperando GOKU BLU, comenzaron a pelear entre ellos que de de de de Golden Frieza y Frieza se enano mucho.</p> <p>Golden Frieza echó un poder a GOKU BLAK a GOKU BLU KamenJamen, Jamen Jaa GOKU BLU gana los artes mágicos.</p>					
	 <p>La Furia de Frieza</p> <p>En la gran película de la película Golden Frieza y lo acompañado GOKU BLAK y harman un grupo de lucha para pelear en un torneo cuando llegaron al torneo los estaba esperando GOKU BLU, comenzaron a pelear entre ellos que de de de de Golden Frieza y Frieza se enano mucho.</p> <p>Pero que decidió Golden Frieza echó un poder a GOKU BLAK y GOKU BLU dijo: KamenJamen, Jamen Jaa GOKU BLU gana los artes mágicos.</p> <p>Trabajo en casa escribe esta historia me acordé: "La Furia de Frieza" en tu Libro Reding, 45</p>					

Convenciones: La valoración de la observación se hará teniendo en cuenta los siguientes criterios: con los números del 1 al 4, donde 1 será la puntuación más baja (NO SE EVIDENCIA o INEXISTENTE), la opción 2 (tiene un nivel de desarrollo SEEVIDENCIA PARCIALMENTE), la opción 3 (nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE del criterio observado) y 4 la puntuación más (un nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE LOS LINEAMIENTOS ESPERADOS Y ADEMÁS PRESENTA OTROS NIVELES DE DESARROLLO) teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los criterios en el observación de clase.

FICHAS DE OBSERVACIÓN DILIGENCIADAS

Fecha: 05 – 04 – 2018

Grado a observar: 5°

Hora: 7:20 am.

Tipo de actividad: Creación de un texto informativo


ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
1. Comunicación con el estudiante	El docente expone el propósito de instrucción de la clase de una manera significativa; lo hace con base en los intereses de los estudiantes. Las instrucciones y procedimientos son claros y pertinentes. Y se anticipan a posibles confusiones, por parte de los estudiantes.					Aunque la docente hizo una presentación de las actividades, tuvo en cuenta manejar un tema motivador y cercano a los estudiantes; no manifestó el propósito de la actividad. Las explicaciones iniciales se sintieron claras, pero cuando los estudiantes iniciaron sus escritos fue necesario para la gran mayoría preguntarle nuevamente a la docente sobre cómo podían iniciar sus escritos.
	El docente, tratando de dejar clara y completa, la explicación de los contenidos, utiliza herramientas didácticas y pedagógicas. En este proceso, tiene en cuenta los intereses de los estudiantes. Todo esto permite que los estudiantes repiquen estas explicaciones a sus compañeros.					
2. Uso de las estrategias de preguntas y discusión	El docente utiliza una serie de preguntas para exhortar a los estudiantes a la discusión. De esta manera, los impulsa a avanzar a un nivel más alto de argumentación, lo cual promueve la metacognición.					Como una actividad de seguimiento a una lectura ya realizada, la mayoría de interrogantes salieron de parte de los estudiantes. Sin embargo, se pudo evidenciar que algunos estudiantes trajeron acertados argumentos a la hora de explicar el uso de un conector y no otro, Ejemplo: Yo usé el párrafo de introducción, el conector primeramente, porque iba a hablar sobre lo primero que debía tener en cuenta para organizar la celebración del día del amor y la amistad.


ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
	Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes, espontáneamente, plantean muchas preguntas, inician temas y hacen contribuciones. Los docentes, por su parte, están pendientes de que se escuche, durante la discusión, tanto su voz como la de los estudiantes.					A pesar de que no hubo muchas preguntas de parte de la docente, los estudiantes con la motivación que tenían por el tema que se estaba manejando, hacían muchos interrogantes sobre cómo podían usar los conectores, donde los debían poner, etc. Lo que pudo ser resuelto rápidamente por ellos o su docente.
3. Presencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje	El ritmo de la clase debe permitir que los estudiantes reflexionen sobre lo que están aprendiendo. Que analicen qué tanto tiempo necesitan para lograr una excelente comprensión. Y propongan nuevas alternativas de solución de tareas.					La profesora al notar las dificultades de algunos para iniciar su texto, se acercó y les dio pistas de como comenzar. Cabe resaltar que aunque algunos estudiantes pudieron terminar, a lo que se presentaron inconvenientes en sus escritos se les permitió más tiempo.
	El compromiso intelectual de aceptar el desafío del contenido, tanto de los estudiantes como del docente, debe ser visible: a través de tareas de aprendizaje bien diseñadas, adecuadamente escalonadas y completamente alineadas con los resultados de la instrucción. Todo esto va a llevar al estudiante al ámbito de la investigación y a explorar contenidos importantes.					No se puede afirmar que estos estudiantes fueron conscientes del tiempo que se podrían tardar para terminarla.
4. La evaluación, como estrategia pedagógica	Se utiliza la evaluación formativa. El docente la elabora completamente coherente con la instrucción, los contenidos, las estrategias pedagógicas y didácticas. Los estudiantes, por su parte, pueden ayudar a plantear los criterios de evaluación; de esta manera, logran autoevaluarse y monitorear su progreso.					No puedo afirmar que estos estudiantes fueron conscientes del tiempo que se podrían tardar para terminarla.
	El docente retroalimenta en forma precisa y específica, para lograr un buen aprendizaje. Y esto lo transmite a los estudiantes, para que, entre ellos, haya una acertada retroalimentación.					La docente estuvo atenta a las inquietudes o dificultades en relación del escrito de sus estudiantes, durante el tiempo de observación los visitó en sus pupitres, hizo observaciones y sugerencias de acuerdo con lo que ella veía en lo que iban desarrollando.
5. Flexibilidad y capacidad de respuesta	El docente utiliza herramientas pedagógicas y didácticas, para mejorar el aprendizaje; esto es, ajusta los contenidos,					La maestra estuvo atenta a las inquietudes o dificultades en la realización del escrito de sus

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS						
INDICADORES	EVIDENCIAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR
	realiza diferentes actividades, reprograma las evaluaciones, etc. Para ello, se vale de eventos espontáneos, ligados con los intereses de los estudiantes. Con esto, logra un aprendizaje significativo.					estudiantes, todo el tiempo los visitó, hizo observaciones y sugerencias de acuerdo con lo que iba observando en los escritos de ellos. A pesar de que la actividad estaba direccionada por un texto, la docente se valió de explicaciones con ejemplos concretos esto sumado a sus comentarios de los compañeros. Herramientas pedagógicas usadas: -La ejemplificación -Se entregó una silueta del texto que debía escribir -Apoyo entre pares
	Además, el docente investiga acerca de estrategias efectivas para aquellos estudiantes que requieren ayuda. Tiene en cuenta diferentes estrategias de instrucción y pide recursos adicionales al colegio, o a la comunidad.					En este caso solo se usaron las estrategias anteriormente mencionadas y se desaprovechó herramientas que están visibles en el aula, como el pc, tv y la conectividad que podían haber ayudado a una mayor comprensión.
<p>Observaciones generales:</p> <p>La actividad fue muy cercana para los estudiantes ya que se trata de crear un texto informativo sobre la forma en que cada estudiante sugiere cómo celebrarían ellos el día del amor y la amistad, lo cual fue muy cercano a ellos y al inicio de la actividad los estudiantes hicieron muchas propuestas de cosas que les gustaría celebrar dicha fecha.</p> <p>Se presentaron algunos inconvenientes en el desarrollo de la actividad porque no todos los estudiantes llevaron el texto al aula, la docente decidió que lo podían hacer de manera grupal (en pareja) acercando a un estudiante a un texto y el otro que no lo llevó a clases.</p> <p>Algunos estudiantes no tenían claro que es un conector y quizás el acercamiento de la docente a cada estudiante les permitió aclarar dudas.</p> <p>Iniciar a escribir no fue fácil, pese a que al inicio de la actividad hicieron muchos comentarios sobre cómo podían celebrar ese día.</p> <p>Se evidenció en el aula gran variedad de herramientas, las cuales pudieron ser utilizadas para que los estudiantes tuvieran mayor nivel de comprensión, a la vez, algunos estudiantes no conocían los conectores (el concepto y usos) lo que complejizó la comprensión y desarrollo de la misma.</p>						

Convenciones: La valoración de la observación se hará teniendo en cuenta los siguientes criterios: con los números del 1 al 4, donde 1 será la puntuación más baja (NO SE EVIDENCIA o INEXISTENTE), la opción 2 (tiene un nivel de desarrollo SE EVIDENCIA PARCIALMENTE), la opción 3 (nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE del criterio observado) y 4 la puntuación más alta (un nivel de desarrollo SE EVIDENCIA AMPLIAMENTE LOS LINEAMIENTOS ESPERADOS Y ADEMÁS PRESENTA OTROS NIVELES DE DESARROLLO) teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los criterios en la observación de clase.

Anexo 6. Consentimientos informados





UNIVERSIDAD ICESI
 ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 PROGRAMA ACADÉMICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO


La Maestría en Educación de la Universidad Icesi demanda que sus estudiantes realicen un proyecto de investigación, como trabajo de grado. El propósito de dicho proyecto es desarrollar habilidades para el diseño, la aplicación y el análisis de una investigación. Y que el estudiante comprenda, basado en fundamentos teóricos y prácticos, cómo se estudian diferentes procesos de la vida del ser humano. Esta investigación, asesorada por la docente Mariana Alejandra Arévalo Lozano, se plantea como pregunta problematizadora: *¿Qué estrategias de enseñanza se requieren en el área de Lengua castellana para favorecer la producción textual en los estudiantes de educación básica primaria de la I.E. Libardo Madrid Valderrama?* Para responder esta pregunta, se propone, como objetivo general: Proponer estrategias de enseñanza para el área de lengua castellana, que promuevan la producción textual en los estudiantes de 3° grado de la I.E. Libardo Madrid Valderrama.

Lo anterior se logrará a partir de los siguientes objetivos específicos:

- (1) Identificar el micro – currículo de 3° del área de lengua castellana implementado en el año lectivo 2017 en la I.E. Libardo Madrid Valderrama.
- (2) Describir las concepciones que han construido los docentes sobre sus prácticas de enseñanza para el desarrollo de la producción textual en estudiantes del grado 3° en la I.E. Libardo Madrid Valderrama.
- (3) Caracterizar las estrategias enseñanza utilizadas por los docentes para el desarrollo de la producción textual en los estudiantes de 3° grado de la I.E. Libardo Madrid Valderrama.

Yo Dalia Muriillo Arango, identificado con
cédula de ciudadanía número 66807673 de la ciudad de Cali, expreso -
voluntaria y conscientemente- en uso de todas mis capacidades, que he leído y entendido este documento, y
acepto participar en este ejercicio académico.

Participante


Firma:
Nombre: Dalia Muriillo A.
Documento de identificación: 66807673
Fecha: 20.03.2018

Firmado en la Ciudad de Cali, el día 20 del mes de marzo del 2018

Como investigadora del presente proyecto, acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para
realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Firma:
Nombre: ADRIANA MARÍA MINA.
Cédula de ciudadanía: 31566599
Fecha:

Yo Luceli Ramirez Costain, identificado con cédula de ciudadanía número 27.123.588 de la ciudad de Bogotá, expreso voluntaria y conscientemente en uso de todas mis capacidades, que he leído y entendido este documento, y acepto participar en este ejercicio académico.

Participante,

Firma:

Nombre: Luceli Ramirez
Documento de identificación: 27.123.588
Fecha: 11/20/2018

Firmado en la Ciudad de Cali, el día 20 del mes de mayo del 2018

Como investigadora del presente proyecto, acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apegó a ella.

Firma:

Nombre: ADRIANA MARÍA MINA
Cédula de ciudadanía: 31566599
Fecha:

Yo Neilluno Gómez Lemos, identificado con cédula de ciudadanía número 31996138 de la ciudad de Cali, expreso - voluntaria y conscientemente- en uso de todas mis capacidades, que he leído y entendido este documento, y acepto participar en este ejercicio académico.

Participante,

Neilluno Gómez Lemos
Firma:
Nombre: Neilluno Gómez Lemos
Documento de identificación: 31996138
Fecha: 20- Mayo- 2018

Firmado en la Ciudad de Cali, el día 20 del mes de Mayo del 2018

Como investigadora del presente proyecto, acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Firma:
Nombre: ADRIANA MARÍA MINA
Cédula de ciudadanía: 31566599
Fecha:

Yo Mirtha Cecilia Sanchez identificado con
 cédula de ciudadanía número 31908477 de la ciudad de Cali, expreso-
 voluntaria y conscientemente- en uso de todas mis capacidades, que he leído y entendido este documento, y
 acepto participar en este ejercicio académico.

Participante,

Firma:

Nombre:

Documento de identificación:

Fecha:

Mirtha C. Sanchez

Mirtha C. Sanchez

31908477

20. 02. 18

Firmado en la Ciudad de Cali, el día 20 del mes de Febrero del 2018

Como investigadora del presente proyecto, acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para
 realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Firma:

Nombre: ADRIANA MARÍA MINA.

Cédula de ciudadanía: 31566599

Fecha:

Yo Gabriela Alvar Perilla identificado con
cédula de ciudadanía número 31274755 de la ciudad de Cali, expreso -
voluntaria y conscientemente- en uso de todas mis capacidades, que he leído y entendido este documento, y
acepto participar en este ejercicio académico.

Participante,

Gabriela Alvar Perilla
Firma:
Nombre: Gabriela Alvar Perilla
Documento de identificación: 31274755
Fecha: 20.03.2018

Firmado en la Ciudad de Cali, el día 20 del mes de Marzo del 2018

Como investigadora del presente proyecto, acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para
realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.


Firma:

Nombre: ADRIANA MARÍA MINA.

Cédula de ciudadanía: 31566599

Fecha:

Anexo 7. Formato Plan de Aula. (GACA FOR 46). I. E. Libardo Madrid Valderrama

PLAN DE AULA							
 ALCALDIA DE SANTIAGO DE CALI <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</small>		CÓDIGO: GACA- FOR-46	VERSIÓN: 1	FECHA: 18-11-2016	PÁGINA 1 DE 19		
		4143.043.3.26					
CICLO:	GRADO:	ÁREA:	Intensidad Horaria semanal:	AÑO LECTIVO:	PERIODO:		
Semana Número:		FECHA QUE INICIA:		FECHA QUE TERMINA:			
NOMBRE DE LOS DOCENTES RESPONSABLES DE OBSERVACIONES Y REGISTRO:							
ESTÁNDARES/ORIENTACIONES GENERALES PEDAGÓGICAS/LINEAMIENTOS CURRICULARES/ MATRIZ DE REFERENCIA /EJES/ COMPONENTES/ DIMENSIONES/ ENTORNOS /ÁMBITOS/ NÚCLEOS:							
APRENDIZAJES A MEJORAR/ ACTIVIDADES DE APOYO: NO APLICA							
RESULTADOS PRUEBAS SABER/ DEFINICIÓN DE APRENDIZAJES A MEJORAR	COMPETENCIAS/ INDICADOR /IDENTIFICADOR /META DE TRANS- FERENCIA	DBA/ DESEMPE- ÑOS/ LOGROS DE APRENDIZAJE	TEMAS/ CONTEN- DOS/ PROCESOS	SECUENCIA DIDÁC- TICA/ ETAPA/ MOMENTOS PE- DAGÓGICOS /MATRIZ DE REFE- RENCIA	RECURSOS/ RECURSOS EDUCATIVOS ABIER- TOS (INTERNET)	EVALUACIÓN FORMA- TIVA/ ETAPA DE RE- FLEXIÓN/ META- COGNI- CIÓN/TRANSFERENCIA	REGISTROS (GRUPO, FECHA Y FIRMA)
OBSERVACIONES							