



**Un proceso reflexivo con docentes de la IETI España, de Jamundí, para la
incorporación de una estrategia didáctica para la enseñanza de la
producción textual en niños de tercer grado**

Isaura Inés Arango Rojas

**Universidad ICESI
Departamento de
Maestría en Educación
Cali
2019**

**Un proceso reflexivo con docentes de la IETI España, de Jamundí, para la
incorporación de una estrategia didáctica para la enseñanza de la
producción textual en niños de tercer grado**

Isaura Inés Arango Rojas

**Trabajo de final presentado como requisito para optar el título de Magister en
Educación**

Director

Oscar Ortega

Magister en literatura latinoamericana y

Magister en derechos humanos y cultura de paz

**Universidad ICESI
Departamento de
Maestría en Educación
Cali
2019**

Tabla de Contenido

	Pág.
1. Planteamiento del problema de investigación	16
1.1 Pregunta de investigación	17
1.2 Objetivos	18
1.2.1 General	18
1.2.2 Específicos	18
1.3 Población a quien va dirigida.	18
2. Marcos de referencia	21
2.1 Antecedentes	21
2.1.1 Internacionales.....	21
2.1.2 Nacionales	24
2.1.3 Locales	27
2.2 Marco Conceptual	27
2.2.1 Desde la Reflexión docente hasta la Práctica Reflexiva	28
2.2.2 Estrategia Didáctica	34
2.2.3 Leguaje escrito o producción textual.....	37
3. Metodología	44
3.1 Diseño de la investigación	44
3.2 Proceso metodológico.....	45
3.3 Etapas Proceso Metodológico	46
3.3.1 Etapa inicial percepción del docente.	46

3.3.2 Etapa apoyo didáctico.....	47
3.3.3. Etapa de reflexión docente	47
3.4 Estructura metodológica e instrumentos de recolección de información.....	48
4. Análisis y Resultados	50
4.1 Fase Percepción del docente.....	50
4.1.1 Análisis variables cerradas	51
4.1.2 Variables abiertas	56
4.2 Etapa apoyo didáctico.....	59
4.2.1. Análisis de la secuencia.....	65
4.3 Etapa de reflexión docente y sistematización de la Practica Reflexiva.....	65
4.4. Análisis consolidado reflexiones de la práctica	77
4.4.1. Elementos comunes que se deben involucrar en una didáctica para la enseñanza de la producción textual.	80
5. Conclusiones.....	81
6. Recomendaciones.....	83
7. Limitaciones	84
Referencias Bibliográficas	85

Lista de tablas**Pág.****Tabla 1** Etapas secuencia didáctica (momentos descriptivos. Fuente propia61

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1 Imagen IEIT España de Jamundí. Fuente tomada de Internet https://www.google.com/maps/uv?hl=es	20
Figura 2 Estructura Metodológica. Fuente Propia.....	49
Figura 3 Imagen maestras de la IETI España de Jamundí, compartiendo procesos reflexivos. Fuente propia.....	50
Figura 4 Variable 1. encuesta maestros. Fuente propia.....	51
Figura 5 Variable 2. Encuesta maestros. Fuente propia.....	52
Figura 6 Variable 3. Encuesta maestros. Fuente propia.....	53
Figura 7 Variable 4. Encuesta maestros. Fuente propia.....	53
Figura 8 Variable 5 Encuesta maestros. Fuente propia.....	54
Figura 9 Variable 6. Encuesta maestros. Fuente propia.....	55
Figura 10 Variable 7. Encuesta maestros. Fuente propia.....	56
Figura 11 Evidencia fotográfica de espacios reflexivos de los maestros.....	60
Figura 12 Evidencia fotográfica compartiendo do la secuencia dacita en pleno....	60
Figura 13 Evidencia fotográfica maestros viviendo la secuencia didáctica.....	65
Figura 14 Evidencia fotográfica de las tres maestra investigadores.....	77

Lista anexos

	Pág.
Anexo 1 Encuesta maestros.....	89
Anexo 2 Secuencia didáctica compartida con maestros para ser replicada con estudiantes.	91

Resumen

Este trabajo desarrolló y aplicó un instrumento de recolección de información y un insumo metodológico como elemento didáctico a maestros, para que lo replicaran a los estudiantes del nivel de tercero de básica primaria de la IETI España de Jamundí, abordando la enseñanza de la producción textual, todo lo anterior forma parte del insumo de reflexión y análisis que los maestros emplearon como recurso para construir una práctica reflexiva. Los docentes desarrollaron espacios de análisis de sus prácticas pedagógicas antes de la réplica de la secuencia didáctica y al terminar el proceso, para consolidarlo como una práctica reflexiva.

El proyecto surge por la dificultad detectada en los niños para alcanzar competencias de producción textual, porque a pesar de contar con instrumentos metodológicos que llegan desde MEN, junto con recursos y apoyos didácticos que se ofrecen en la actualidad, al final los resultados obtenidos y medidos por los indicadores de calidad educativa nacional, tanto los internos como los externos, terminaban ubicando la Institución Educativa en valoraciones académicas muy bajas, por esta razón se pensó que desde la reflexión de la práctica pedagógica, sería posible consolidar una didáctica que partiera del análisis del trabajo que el mismo maestro desarrolla, de manera que el proceso enseñanza aprendizaje fuera alcanzado.

Se planteó un proceso de tres etapas con sus respectivos momentos para desarrollar un enfoque metodológico bajo variables cualitativas, donde los maestros podrían analizar su trabajo y hacer de él un insumo práctico.

Los maestros lograron registrar aportes valiosos que permitieron extraer elementos específicos que se pueden implementar en el aula y esperar resultados de impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, ratificando que la práctica reflexiva demuestra ser un recurso que puede aportar a la transformación de procesos de enseñanza aprendizaje.

Palabras Claves: práctica reflexiva, reflexión docente, producción textual.

Abstract

This work developed and applied an information collection instrument and a methodological input as a teaching element to teachers, so that they could replicate it to the students of the third level of primary school of the IETI Spain of Jamundí, addressing the teaching of textual production, All of the above is part of the input for reflection and analysis that teachers used as a resource to build a reflective practice. Teachers developed spaces for the analysis of their pedagogical practices before the replication of the didactic sequence and at the end of the process, to consolidate it as a reflective practice.

The project arises from the difficulty detected in children to achieve textual production competencies, because despite having methodological instruments that arrive from MEN, along with resources and didactic support that are currently offered, in the end the results obtained and measured Due to the national educational quality indicators, both internal and external, they ended up placing the Educational Institution in very low academic assessments, for this reason it was thought that from the reflection of the pedagogical practice, it would be possible to consolidate a didactic that started from the analysis of the work that the same teacher develops in a way the teaching-learning process was achieved.

Therefore, a three-stage process was proposed with their respective moments to develop a methodological approach under qualitative variables, where teachers could analyze their work and make it a practical input.

The teachers managed to register valuable contributions that allowed them to extract specific elements that can be implemented in the classroom and expect positive impact results in student learning, confirming that reflective practice proves

to be a resource that can contribute to the transformation of teaching processes learning.

Keywords: reflective practice, teacher reflection, textual production.

Dedicatoria

A Dios porque jamás se aleja de mí, su bendición y amor me han acompañado siempre, incluso sin importar nuestra humanidad que en muchas ocasiones puede llegar a ser ingrata.

A mí amada familia incondicional, constante, maravillosa, que en momentos de alegría y de dificultad siempre están ahí.

A mis hijas, Daniela y Salomé Riaño Arango verdaderas razones que me impulsan a seguir.

A mi esposo Fernando Riaño porque con su amor y apoyo he logrado continuar el camino en medio de la adversidad.

Agradecimientos

A la Universidad ICESI que a través de cada enseñanza dió sentido dignificando mi labor como maestra.

Al doctor Oscar Ortega, mi director de trabajo, porque con su apoyo, orientación, dedicación marcada por la excelencia, hicieron posible que lograré mi meta en este trabajo.

A la Institución Educativa ETI España de Jamundí, especialmente a sus maestros, porque permitieron hacer realidad este sueño de pensar que es posible una educación de calidad.

A la Gobernación del Valle del Cauca, que quiso apoyar la cualificación de los maestros de mi amado departamento.

A Daniela y Salomé Riaño Arango mis hijas, que siempre han creído en mamá.

A mí amada familia, padres, hermanos, sobrinos, que jamás me ha dejado sola, su soporte y sostén siempre me han apoyado.

A Fernando Riaño mi esposo.

Y principalmente a Dios porque jamás me ha dejado sola, ha sido mi guía, sostén y mi fuerza interior.

Introducción

Una tarea prioritaria de los maestros es mejorar sus prácticas pedagógicas a través de procesos de investigación o profundización. La reflexión docente por ejemplo puede ser un recurso valioso para la transformación de estrategias y didácticas de aula. En el caso particular los estudiantes de la IETI España de Jamundí, no han logrado establecer según indicadores de calidad educativa establecidos por el MEN resultados que los ubiquen en lugares de privilegio, por el contrario, pese a las ayudas de recursos bibliográficos o de programas de formación docentes como: Todos Aprender, los resultados académicos continúan siendo bajos.

Este trabajo entonces se convierte en una investigación acerca de la reflexión docente como medio de análisis de las prácticas, para ello se apalanca en un insumo donde los maestros viven una secuencia didáctica acerca de la enseñanza de la producción textual, luego deben realizar una réplica en el aula, de esta acción, se genera un análisis y reflexión que forma parte del insumo para la creación de práctica reflexiva.

El trabajo se apalanca de teóricos como ((Barra, 2019), (Domingo, Eduprensa, 2017), (Castellanos Sánchez María Teresa, 2017), entre otros, que han abordado la práctica reflexiva como recurso investigativo con elementos que pueden gestar cambios significativos en los procesos de aula.

Metodológicamente se aplica un enfoque de variables cualitativas cuya base también se ampara en la acción participativa que permite al investigador involucrarse en el proceso, (Jaén, 2014), como instrumentos de información se emplearon una encuesta a maestros, la cartilla de una secuencia didáctica para

ser replicada, los registros de las bitácoras de los maestros como recurso de producción, para finalmente consolidar el proceso de práctica reflexiva como recurso metodológico didáctico.

Finalmente fue posible establecer insumos puntuales que pueden ser objeto de apoyo a un maestro al momento de realizar procesos de enseñanza - aprendizaje de competencias de producción textual a niños de tercero de básica primaria, todos obtenidos desde el análisis del docente y del proceso pedagógico.

1. Planteamiento del problema de investigación

Autores como Ángel Díaz Barriga, en su artículo; “Pensar en la didáctica”, manifiesta, que esta es un referente que impulsa la reflexión de la acción de los profesores, que cobra mayor importancia en la actualidad dadas las innumerables demandas que la sociedad exige a los maestros. Por tanto, precisa volver la mirada hacia la didáctica manifestando que permite “contribuir a enriquecer la tarea docente, asumiendo que la enseñanza es una acción compleja, multidimensional e inacabada” (Barriga, 2011)

La didáctica es considerada un elemento esencial dentro de las prácticas de aula y cobra un significado fundamental para configurar la forma en que ésta se estructura teniendo en cuenta los contextos y necesidades de los estudiantes. Lo anterior presupone en el docente una reflexión de lo que sucede al interior de los momentos de una clase, para proponer estrategias efectivas que garanticen alcanzar los aprendizajes.

Al analizar los resultados de las pruebas Saber 3° directamente relacionadas con competencias de escritura y producción textual, el último cuatrienio la “Institución Educativa Técnica Industrial España del municipio de Jamundí”, evidencia que los resultados que ocupan la mayoría de sus estudiantes están en valoraciones de rangos inferiores, lo que por supuesto refleja dificultades en los estudiantes con respecto a las mencionadas competencias.

Estos indicadores son elementos que muestran con claridad que hay carencias en los estudiantes del grado de tercero de la IE técnica Industrial España del municipio de Jamundí. Es posible que la tarea reflexiva del maestro puede convertirse en un elemento valioso que determine, ¿hasta dónde las estrategias

empleadas en su práctica pedagógica han sido respuesta a las necesidades de aprendizaje?, o por el contrario debe establecerse nuevos elementos en su proceso de enseñanza.

En este sentido se plantea realizar un proceso reflexivo con los maestros acerca de cada uno de los elementos que involucran en su didáctica y que dan sentido a la planeación de sus clases, de manera que se encuentren aspectos que permitan reconocer fortalezas y carencias, para a partir de estos insumos, fortalecer las prácticas y hacer posible un cambio en el panorama actual de aprendizaje.

Aprovechar las concepciones que tienen los maestros acerca del proceso escritor y sus experiencias en la enseñanza de la escritura en grado tercero, el revisar la intuición pedagógica desde las creencias e imaginarios instaurados en cada uno de los docentes de grado tercero, para la configuración de la enseñanza de la escritura a los estudiantes, puede convertirse en un insumo de altísimo valor en la construcción de una estrategia didáctica para la producción escrita.

Este trabajo requiere entonces la observación y seguimiento a las prácticas de los docentes de grado tercero en la elección de la escritura como proceso y no como fin y su importancia en la construcción del conocimiento. Es decir que el docente sea consciente de integrar diferentes elementos como la selección de información, la formulación de un plan de escritura, sintetizar, el pensar en una intención comunicativa y la elección de una tipología textual como parte del alcance de la competencia comunicativa escritora de cada uno de los estudiantes.

1.1 Pregunta de investigación

¿Cómo, a partir de la reflexión docente, incorporar una estrategia didáctica

que permita la enseñanza de la producción textual en estudiantes de tercer grado de la IE Técnica Industrial España del municipio de Jamundí?

1.2 Objetivos

1.2.1 General

Incorporar a partir de la reflexión docente una estrategia didáctica para la enseñanza de la producción textual en los estudiantes de tercer grado de la IE Técnica Industrial España del municipio de Jamundí.

1.2.2 Específicos

-Emplear la reflexión docente como insumo para la construcción de la estrategia didáctica.

-Analizar la aplicación de la estrategia didáctica para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de tercer grado de la IE Técnica Industrial España del municipio de Jamundí,

-Evaluar el impacto obtenido de la implementación de la estrategia didáctica para concluir la efectividad o no de la estrategia creada y aplicada

1.3 Población a quien va dirigida.

La Institución Educativa ITE España de Jamundí, nace como resultado de la fusión del Instituto Técnico Industrial Municipal (I.T.I.M.) con el centro de Docentes España No. 95, mediante resolución No. 2046 de septiembre 10 de 2002, expedida por la Gobernación del Valle del Cauca a través de su secretaria de educación Departamental, buscando según políticas gubernamentales, garantizar a los niños y niñas de la comunidad, educación.

La IE está localizado en el departamento del Valle del Cauca, 24 Km al sur de Cali, capital del departamento, margen izquierda del río Cauca, a una altura de 975 m.s.n.m. tiene un área urbana de 13 km², suburbana de 29 km² y rural de 535 km².

Oferta las jornadas mañana, tarde, nocturna y sabatino. Los grados que forman parte del ofrecimiento son Preescolar Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica,

La planta docente de Básica Primaria es de 18 docentes de los cuales 3 forman parte de este trabajo de investigación.

Las características de las maestras que participan de forma directa en esta investigación son:

Maestra 1: Grado Escalafón Docente grado 3-A, desarrollo laboral jornada de la mañana, profesión Licenciada en educación básica primaria, vinculada en el sector oficial mediante decreto 2277 de 1979, experiencia docente 36 años, edad 58 años, grupo estudiantes a cargo: 44 de los cuales: 14 son niñas y 30 son niños.

Maestra 2: Grado Escalafón Docente grado 3-B, desarrollo laboral jornada de la mañana, profesión Licenciada en educación básica primaria, vinculada en el sector oficial mediante decreto 12 78 del 2002, experiencia docente 10 años, edad 42 años, grupo de estudiantes a cargo: 43 de los cuales: 12 son niñas y 31 son niños.

Maestra 3: Grado de Escalafón Docente grado 3-B, desarrollo laboral jornada de la mañana, profesión Licenciada en educación básica primaria, vinculada en el sector oficial mediante decreto 12 78 del 2002, experiencia

docente 10 años, edad 42 años, grupo de estudiantes a cargo: 43 de los cuales:
12 son niñas y 31 son niños

El lema de la IE es contribuimos con el desarrollo del ser. Hacemos de la vida un permanente aprendizaje. ¡SOMOS CALIDAD!



Figura 1 Imagen IEIT España de Jamundí. Fuente tomada de Internet
<https://www.google.com/maps/uv?hl=es>

2. Marcos de referencia

2.1 Antecedentes

En busca de emplear todo el conocimiento y la experiencia de los maestros desde la reflexión que se puede extraer de la práctica pedagógica que desarrollan, a continuación, se reseñan algunos trabajos realizados por investigadores que, como este, han estado interesados en abordar la reflexión docente para hacer de ella, un insumo que puede consolidarse en una práctica reflexiva que aporte e impacte procesos de enseñanza, en este caso y de forma particular, para la producción textual de niños de tercer grado de básica primaria.

2.1.1 Internacionales

Tanto en repositorios de diferentes universidades del mundo como en buscadores académicos puestos en red, se encuentran documentos de investigadores que han pensado que el trabajo del maestro es una fuente de inmenso valor para los procesos de evolución, transformación e impacto que debe tener la educación, han ubicado la reflexión como un recurso que puede ser empleado.

Como muestra se mencionarán un grupo de investigadores que han logrado establecer la Práctica reflexiva como una posibilidad valiosa en el mejoramiento educativo.

Autores como Ángela Valverde Henríquez Chilena, en su escrito "Procesos reflexivos en la interacción formativa durante la práctica profesional", expresa que la reflexión es un proceso complejo pero dinámico; realiza una investigación cuya metodología es de orden cualitativo con un estudio de caso, reafirma que las

posibilidades que se tienen de mejorar las prácticas de aula son muy altas al hacer de la reflexión docente un recurso.

Para esta investigación se empleó como insumo el trabajo de una maestra de más de 10 años de experiencia que en ese momento cumplía el rol de maestra guía para estudiantes que querían desempeñarse como profesionales.

Parte de los instrumentos utilizados para la investigación fueron: la entrevista semi-estructurada, Emails, grabaciones de reuniones y guías. El procedimiento partió del análisis bibliográfico y posteriormente de las diferentes reflexiones que surgían en el proceso.

A manera de conclusión, el documento expresa que definitivamente el profesor es un miembro relevante, su acción no puede ser silenciosa dentro de la formación, porque tiene la capacidad de articular la teoría y la práctica en el proceso enseñanza aprendizaje y es posible usar su cuestionamiento, su experiencia para a partir de esas premisas, construir nuevas posibilidades de formación. (PROCESOS REFLEXIVOS EN LA INTERACCIÓN FORMATIVA DURANTE LAPRÁCTICA PROFESIONAL: PROFESOR GUÍA Y ESTUDIANTE EN PRÁCTICA, 2017).

Otro investigador que ha escrito aportes interesantes al proceso de práctica reflexiva es: Pedro Navareño a través de su artículo "Practica reflexiva en la formación profesional docente", manifiesta la necesidad de reconocer el cambio que a diario vive el mundo, hace mención de lo fugaz y cambiante que en la actualidad es la sociedad, con relación a la educación menciona que no tiene entonces sentido lanzar conocimiento sin ruta alguna porque el aprendizaje bancario tan criticado por Freire, ya no es útil en esta sociedad, hoy las

necesidades de formación deben dirigirse al desarrollo y adquisición de habilidades y competencias básicas que permitan a las personas vivir y lograr responder a ese mundo cambiante.

Estas razones, entre otras, mencionadas por el autor, hacen que la enseñanza y el aprendizaje deba ser mirado desde perspectivas como las que ofrece el desarrollo de la práctica reflexiva, porque es la retroalimentación del conocimiento con relación a la forma y manera en que se debe enseñar y aprender; por tanto, es necesario considerarla como una acción del desarrollo personal y entenderla como una práctica de escuela desde la visión que se requiere para avanzar en el proceso educativo.

Adicionalmente añade que la formación y el desarrollo profesional docente, tienen una clara necesidad de ser considerado como un proceso que trasciende la práctica profesional para adentrarse en el propio desarrollo personal, en la condición humana y en los principios esenciales morales y éticos que deben incluirse. Además, no solo se puede ver desde la óptica personal, sino que tiene mayor sentido, si se desarrolla como una práctica colectiva en cada escuela, por tanto, podrá aportar a la educación cuando se genera no de forma fragmentada, sino bajo el análisis y aportación colectivo ya que lo finalmente busca es el compartir de las prácticas.

La formación de los maestros y el ejercicio de sus prácticas son procesos complejos que tiene como punto de partida la mejora de las competencias profesionales, con el fin de dar respuesta y encontrar maneras de crear las condiciones para que los estudiantes aprendan de manera eficaz y eficiente.

De forma consolidada la práctica reflexiva es para el autor: “una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica”. (Pág.86) (Navareño, 2019)

2.1.2 Nacionales

A nivel nacional también existen en la actualidad repositorios tanto de universidades como de espacios de internet, Bibliotecas Públicas etc. que abordan la temática de la reflexión docente como la posibilidad de convertirse en una práctica reflexiva.

El Documento de los investigadores Castellanos Sánchez María Teresa y Flores Martínez Pablo, en su artículo práctica docente “Escenario de investigación y desarrollo profesional de futuros profesores de matemáticas”, escriben acerca del trabajo desarrollado por estudiantes de matemáticas para alcanzar el nivel de maestros, y emplean la reflexión como un instrumento de análisis, indispensable en la consolidación metodológica de sus prácticas.

Los autores mencionan, que, al favorecer la reflexión durante la realización de las prácticas de enseñanza, se crea alta expectativa e interés en los maestros que finalmente se ve reflejado en resultados de impacto positivo en sus estudiantes.

La metodología de la investigación de este trabajo, fue bajo el enfoque cualitativo de tipo interpretativo encuadrado en el paradigma de la investigación de diseño que permite diseñar, re-formular e implementar, el trabajo se denominó: Práctica Profesional Docente PPD.

En el primer año de observación, se desarrollaron prácticas docentes que permitieron realizar ciclos donde los futuros maestros analizaban y reflexionaban acerca del desarrollo didáctico y metodológico; los resultados eran interpretados, metodológicamente, ahí se empleaba la reflexión como mecanismo didáctico.

Finalmente fue posible interpretar relaciones y características del desarrollo profesional de áreas como las matemáticas. Parte de las conclusiones de este trabajo fueron: al realizar procesos de práctica profesional docente medida por un modelo de reflexión, los resultados alcanzados son de un impacto positivo y efectivamente, esta puede ser usada como recurso potencializador de la didáctica que se emplea en los procesos formativos. (Castellanos Sánchez María Teresa, 2017)

Otro grupo de maestros investigadores que han realizado aportes al proceso de investigación de la práctica reflexiva son: Álvarez Pájaro Julissa, Betancur Martínez María Antonia, Esquivel de la Ossa María Elena, Osuna Moreno Mary Luz, Suárez Sierra Angélica María y Zuluaga Castaño Luz Miriam, con su escrito “Comprensión de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, basada en las estrategias didácticas que fortalecen el pensamiento creativo en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta del municipio de Sincelejo”, el objeto de la investigación fue comprender la forma como reflexionan los maestros acerca de las estrategias didácticas que promueven el pensamiento creativo en su Institución y junto a ello, describir e interpretar las estrategias didácticas empleadas que permiten las prácticas de aula.

La investigación se desarrolló bajo una metodología de corte cualitativo, con la aplicación de instrumentos de recolección de información basados en grupos

focales, formados entre 47 docentes de básica primaria y de secundaria, emplearon entrevistas semiestructuradas, para finalmente con la construcción de estrategias propuestas por los investigadores poder generar mayores espacios de discusión colectiva que aportara a la comprensión de las prácticas de aula.

Las conclusiones obtenidas en la investigación se definieron finalmente como: al establecerse para la investigación categorías de pensamiento creativo, didáctico y reflexivo es posible establecer que los maestros emplean diversidad de estrategias que hacen posible el proceso de enseñanza aprendizaje y estas a su vez se caracterizan por ser dinámicas e innovadoras, al punto que fomentan habilidades de pensamiento creativo; se determinó que las mayores reflexiones docentes se dan a través de los microcentros o comunidades de aprendizaje porque son espacios diseñados especial y particularmente para realizar reflexión y retroalimentación entre pares, adicional dichas reflexiones son justamente las que mayor aporte ofrecen al mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas desarrolladas; se estableció que las didácticas empleadas por los maestros en la interacción con los estudiantes pueden tener dos efectos claves, uno: aportar amplia y generosamente al proceso de aprendizaje, dos: deteriorarlo al punto que sea mínimo el resultado; y como última conclusión fue que la forma en que el maestro emplee los pre-saberes apoyan la construcción del aprendizaje de una manera muy significativa porque parten directamente del estudiante. (ÁLVAREZ PÁJARO JULISSA, 2017)

2.1.3 Locales

En la ciudad de Cali, direccionados por la secretaria de Educación municipal en coordinación con la universidad del Valle, el proyecto Mi Comunidad es Escuela, ha buscado desde la reflexión docente en 43 Instituciones Oficiales urbanas y rurales, a las que ingreso desde marzo del 2018 hasta diciembre del 2019, crear una gran expectativa en los maestros que realizan sus labores en las aulas de Básica Secundaria, para que a partir de la reflexión de sus prácticas pedagógicas, sea posible encontrar fuerzas por potenciar o dificultades que puedan ser transformadas, de manera que los procesos de enseñanza aprendizaje alcancen impactos positivos.

Ya cerca al cierre del proyecto, gracias a los procesos de reflexión realizados por los docentes, ha sido posible instaurar 32 Comunidades de Práctica de Aprendizaje, estos espacios han sido orientados por pares que han participado como Docentes Tutores en el componente de Gestión Curricular, se espera que en un futuro no muy lejano estas acciones se conviertan en ejes transformadores de impacto altamente positivo en la formación de niños, niñas y jóvenes de toda la ciudad. (Curricular, 2019)

2.2 Marco Conceptual

El ejercicio reflexivo frente a la propia práctica pedagógica que realice un maestro puede ser una estrategia que permite pensar acerca de su quehacer, al punto de reorientar sus propias acciones.

Este trabajo busca hacer de la reflexión docente un insumo que se convierta en base para la incorporación de una estrategia para la enseñanza de la producción textual de niños de tercer grado.

2.2.1 Desde la Reflexión docente hasta la Práctica Reflexiva

Autores como Alejandra Nocetti de la Barra, en su artículo “En relación con la noción de reflexión”, ilustra que el origen etimológico de este término se deriva del latín *reflectere*, que significa reflejar; puede también definirse entonces, como un acto de conciencia que posibilita el conocimiento sobre los propios actos y pensamientos.

Hablar acerca de la reflexión docente, hace posible mencionar que es una de las tareas bandera de los maestros, porque es desarrollar al interior de las aulas acciones, actividades, entre otras, todas pensadas en crear ambientes que permitan que los estudiantes alcancen tanto la comprensión, como la interpretación de los diversos saberes compartidos (Barra, 2019)

Otros investigadores como Rocío Ramón Ramos, en su artículo: Las teorías de Schön y Dewey hacia un modelo de reflexión en la práctica docente; establece que el filósofo norteamericano John Dewey de la primera mitad del siglo XX, desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, su pensamiento se basaba en la convicción moral de que “democracia es libertad”, por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y llevarla a la práctica (Dewey, 1892). (Pág. 28).

Dewey estableció una importante distinción entre la acción humana reflexiva y la rutinaria, gran parte de lo dicho estaba dirigido a los maestros, postura que en la actualidad sigue vigente (Ramos, 2013).

Los maestros desarrollan innumerables acciones al interior de los diferentes momentos de una clase, cada una de estas acciones tiene un propósito que unido busca hacer posible la construcción del conocimiento; es por ello, que justamente el maestro es quien debe tener claridad de cuáles acciones o actividades al interior del aula, han logrado resultado, e impacto.

Estas observaciones pueden determinar detalles específicos tales como: si las acciones didácticas capturaron la atención, crearon la apertura de preguntas, o de aportes, generaron rechazo, inconformidad, no fueron comprendidas etc. y como consecuencia, identificar en el estudiante si logró o no el aprendizaje.

Según Dewey, la acción de la escuela era analizada por algunos maestros no reflexivos, especialmente según los acontecimientos que sucedieran en el aula, si estos no eran considerados trascendentales por ellos, los mismos maestros podían servir de barrera frente al reconocimiento y la experimentación de diferentes puntos de vista, la cotidianidad de las escuelas y los esfuerzos en descubrir medios efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas, esto hacía que el maestro perdiera de vista el hecho de que su realidad solo constituye una alternativa, entre muchas que se pueden encontrar en un universo de posibilidades, los maestros no reflexivos entonces aceptaban fácilmente la visión del problema que se adopta normalmente en una situación dada y se cierran a otras posibilidades (Zeichner, 1993)

Otra investigadora es la maestra en educación especial Elsy Marielena Hurtado Baca, quien en su escrito: "La práctica reflexiva: condición indispensable para el ejercicio docente", menciona que pese al avance científico y tecnológico aún hay maestros que desarrollan prácticas obsoletas para el desarrollo de su labor, expresa que el maestro ejecutaba varias décadas atrás, su función muy diferente a las estrategias de enseñanza de la actualidad, pero cambios como las reformas educativas que se han dado en los países del mundo, cambiaron el panorama. Lo que se espera es que el maestro reflexione acerca de su labor, que cree espacios de dialogo y oportunidad, donde se piense, cómo lo hace y qué resultados obtiene, de manera que busque soluciones o fortalezca los procesos, por ello escribe que los maestros deben actualizarse y cualificarse de manera permanente (Baca, 2016).

Investigadoras como Angels Domingo cofundadora y directora de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, expone que la función de los maestros como profesión, es un proceso gradual que requiere no solo de herramientas básicas que le permitan desarrollar sus funciones, también necesita de estrategias para profundizar acerca de las competencias que emplea, la didáctica que aplica, entre otros acciones que desarrolla al interior y por fuera del aula, todo lo anterior permite el proceso enseñanza aprendizaje.

Expresa que es difícil que los maestros tengan espacios de tiempo que posibiliten reflexionar acerca de dichas prácticas pedagógicas de manera formal, pero es indispensable hacerlo, porque esas reflexiones permiten el surgimiento de recursos y estrategias metodológicas que se pueden y deben aprovechar para el proceso de aprendizaje, se hace indispensable entonces la creación de espacios

institucionales que lo permitan o emplear apoyos tecnológicos que generen otros medios de comunicación y gesten momentos de reflexión docente que conduzcan a procesos de práctica reflexiva. (Domingo, Eduprensa, 2017)

Algunos de los elementos que se emplean para hacer procesos de reflexión docente son:

Interacción constructiva.

Trabajo significativo con la Teoría.

Desarrollo personal y profesional del docente. (Domingo, 2019)

La Práctica Reflexiva es una metodología flexible y dinámica que adopta formas y modelos diferentes, comparte elementos base, como el contexto donde se aplica, esta juega un papel clave porque determina especificaciones de formación.

La Práctica Reflexiva de los maestros, manifiesta conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permitan resolver adecuadamente situaciones en el aula. El maestro emplea todo su sentir, el compromiso, la necesidad de actuar aprovechando habilidades, conocimientos, porque siente y reflexiona sobre las habilidades, valores, en la solución de los problemas que demanda la práctica profesional (Esteve, Melief, Alsina, 2010).

De ahí la necesidad de desarrollar en los docentes la competencia reflexiva.
. (Domingo, 2019)

La Práctica Reflexiva debe estar pensada desde la reflexión cotidiana que surge de los maestros,

Este trabajo de grado, busca justamente que a la luz de las reflexiones que surgen de los maestros, frente a las prácticas pedagógicas que desarrollan,

encontrar elementos que permitan la constitución de una estrategia didáctica no basada únicamente en la lógica, o en la racionalidad, sino más bien en las realidades expuestas en el aula, que a diario se viven con los estudiantes y que realmente pueden constituir una nueva posibilidad de aprendizaje.

Un elemento fundamental de este trabajo, es que la Práctica Reflexiva que se deriva del análisis y reflexiones del proceso pedagógico del maestro, puede establecerse como una sistematización investigativa. En la actualidad, las experiencias han logrado un altísimo reconocimiento como modalidad investigativa y como estrategia o recurso ya que generan nuevo conocimiento, que llega al aula y aporta e impacta no solo en la construcción de saberes, sino en las metodologías que se emplean para lograrlo. porque puede alcanzar el estatus de acción emancipadora. (Carrillo, 2017)

Para investigadores de la red profesional, en la actualidad la práctica reflexiva cobra sentido metodológico de una manera trascendental al momento de pensar en cambios, estrategias o didácticas para el aula, porque es una herramienta valiosa y de poder en la transformación de las prácticas pedagógicas, pero para que su aplicación se dé y genere impacto positivo, debe basarse desde un planteamiento formativo del maestro (y no el saber teórico) ya que el punto de partida es la experiencia personal y profesional.

Esta metodología, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, busca que el maestro tenga la capacidad de autoformarse conscientemente. Existen elementos básicos y claves de la metodología que permiten tal formación:

- El trabajo con experiencias

- La incorporación de una reflexión sistematizada
- El fomento de una interacción auténtica y constructiva
- El trabajo significativo con la Teoría
- La persona del docente y su singularidad.

Algo importante que se menciona en la investigación, hace referencia a los tipos de experiencias, porque según su tiempo y vivencia aportan al proceso, estas pueden ser experiencias maestras antiguas, recientes y nuevas, pero todas unidas y en conjunto aportan a las dinámicas que se llevan al aula. (reflexiva, 2015)

Los anteriores autores, concluyen que la labor del maestro tiene relación directa con el logro o no alcance de objetivos de formación que se gesten en el aula, que su experiencia no es exclusivamente conocimiento disciplinar, también involucra otros factores que influyen directamente en el aprendizaje del estudiante, junto con las diversas manifestaciones de control y poder que se dan al interior de los procesos de enseñanza aprendizaje. La práctica reflexiva es una posibilidad metodológica valiosa para los maestros porque se centra en las muchas acciones que ellos mismos viven con sus estudiantes y en el entorno institucional, es la apertura del análisis crítico del quehacer del maestro para potenciarlo, transformarlo, aprovecharlo, donde la colectividad es muy valiosa porque alimenta con mayor fuerza la reflexión.

2.2.2 Estrategia Didáctica

Autores como Ronald Feo, en su artículo: Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas, menciona que desde su experiencia empírica y en contraposición con elementos teóricos relacionados con la construcción de estrategias didácticas que vinculen la práctica docente con la teoría actual, existen diversidad de elementos, muchos de ellos de forma desarticulada, porque en ocasiones obedecen solo a una planeación escolar, por tanto hacen que el maestro solo emplee dominio en las acciones procedimentales propias de su acción disciplinar, pero desconoce el dominio conceptual implícito en el diseño de la estrategia (Feo, 2016).

El investigador Ronald Feo define las estrategias didácticas como “los procedimientos, métodos, técnicas, actividades, por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa”. (Pág. 222)

Para llegar entonces a la construcción de una estrategia se requiere de un agente que lo lleve a cabo, para ello, hace mención de diversas estrategias.

-Estrategia de enseñanza, instruccional, de aprendizaje y de evaluación.

Estrategias de Enseñanza, se realiza en el encuentro pedagógico donde docente y estudiante pueden establecer un dialogo frente a necesidades.

Otras investigaciones acerca del concepto de estrategia didáctica, está en el artículo de Maira Solé, en su escrito titulado: “Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura”, en él expresa que las estrategias y

especialmente las de lectura son un conjunto de procedimientos que buscan alcanzar la comprensión global del texto, de allí contribuyen al desarrollo de habilidades de lectura, por tanto la estrategia y el resultado de una actividad mental desde el inicio hasta el final debe planificarse de manera que su estructura permita alcanzar el conocimiento (Solé, 2007).

El educador especial Francesc Vicent Nogales Sancho, menciona que las estrategias didácticas, también llamadas de aula se podrían definir como: “el conjunto de estrategias educativas, métodos, quehaceres, etc., que utiliza el maestro diariamente en el aula para explicar, hacer comprender, motivar, estimular, mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje” (Pág. 1), pero para que estas se den, se hace necesario que el maestro asuma diferentes elementos en su clase que finalmente son los que permiten el aprendizaje y lista algunos: los estilos de aprendizaje, de enseñanza, la motivación, la interacción en el aula, la disciplina, la resolución de conflictos. Todo lo anterior permite que al ser vinculado pedagógicamente por el maestro, este pueda compartir su saber disciplinar de manera dinámica, motivadora e innovadora con sus estudiantes y muy seguramente se dé el aprendizaje. (SANCHO, 2003).

En el recorrido conceptual acerca de las estrategias didácticas, también es posible considerar de forma consolidada algunas de ellas, porque conceptualmente aún son empleadas y reconocidas por los maestros. La intención es ilustrar las posibilidades que estas ofrecen al momento de ser empleadas en el aula (Hernández Arteaga, Recalde Meneses, & Luna, 2015). Algunas son:

Clase magistral: según Velásquez (2011), son un método siempre nuevo y siempre antiguo, pero pese a las muchas críticas que ha sufrido, tiene validez y radica en la manera y en el espíritu que el maestro les impregne.

- Exposición: es una manera organizada que el maestro emplea para dar información, pero también lo puede hacer el estudiante y según Herrán (2009), le da mucha seguridad.

- Posibilitar la pregunta: esta es una estrategia que motiva a los estudiantes a la discusión y al análisis del conocimiento, ella promueve el aprendizaje, dadas las respuestas que se originan porque conduce a diálogos y hace indispensable una buena planeación por parte del maestro.

- Lluvia de ideas. Estrategia didáctica activa, que permite incrementar el potencial creativo de los estudiantes, recoger información y resolver problemas.

Esta estrategia crea gran expectación, retos y discusiones entre los estudiantes.

- Discusión. Ayuda en la orientación de los temas, genera controversia, juicio y crea roles, exige que el docente elija cuidadosamente el tema.

- Trabajo de casos. Esta presenta realidades concretas que hacen que el estudiante busque a través del análisis y la indagación respuestas, genera niveles de responsabilidad.

. – Tutoría: esta implica que el maestro se forme y actualice permanente.

Las anteriores referencias teóricas permiten sustentar no solo la importancia que tiene las estrategias didácticas en el acto mismo de la enseñanza y el aprendizaje, también buscan evidenciar el papel determinante que ejerce el maestro al diseñar o simplemente aplicar una.

Este trabajo pretende analizar aquellas estrategias didácticas a partir de la reflexión del maestro que son aplicadas al proceso específicamente de la producción textual en niños de tercer grado de primaria de la IE Técnica Industrial España, de manera que sirva como insumo para fortalecer las estrategias didácticas ya empleadas y como consecuencia se fortalezcan los niveles actuales relacionados con la producción escrita.

Se hace imprescindible establecer un marco de identificación de la lengua escrita o la producción textual como elemento categorial propio de esta investigación.

2.2.3 Leguaje escrito o producción textual

Existen en la actualidad muchos escritos alrededor de procesos de escritura su importancia y la forma de llegar a ella a partir de competencias denominadas de producción textual, esta última de gran interés en procesos de enseñanza aprendizaje, porque permite evidenciar otras competencias relacionadas como la lectura, la comprensión y por supuesto la escritura.

Autores como Telma Piucente y Ana María Tifarell, en su artículo: "Aprendizaje del lenguaje escrito y su evaluación", mencionan que los aprendizajes relacionados con la lectura y la escritura convencional son en la actualidad reconocidos como un saber valioso y prioritario y que se debe gestar a partir de los primeros años de escolaridad.

Es un proceso donde un niño aprende desde segmentar sonidos del habla a formas, nombres, letras, fonemas, hasta reglas que le permitan identificar unidades del lenguaje oral, para luego codificarlo en letras.

Las autoras mencionan que las habilidades de fonológica o reflexión meta fonológica relacionándolos con los conceptos sobre material impreso y las habilidades de lectura y escritura emergentes, tienen relación con los rasgos iniciales del habla, porque son un capital relacionado con las posibilidades de segmentación de la sustancia fónica; entre los conocimientos sobre lo escrito y las habilidades de lectura y escritura, establecen, que estos aparecen desde la diferenciación entre imagen y texto, adicionalmente detalla que las estrategias que intentan sonorizar las palabras a la escritura pasan por niveles distintos según el progreso que se da en el lenguaje escrito (ftarelli, 2009).

Para Telma Piucente y Ana María Tiftarelli, la producción escrita requiere de cohesión y coherencia, pero no son suficientes, demanda de otras competencias de carácter metalingüístico, relacionadas con la reflexión de aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y textuales incluidos en el lenguaje escrito. “Es decir que el lector escritor debe ser capaz de controlar deliberadamente los conocimientos implicados en cada uno de ellos”. (Pág. 202), pero también influye en la producción escrita factores como el vocabulario, la memoria a corto plazo y los conocimientos previos del lector – escritor.

Detallan las autoras que cuando se construye producción mayor se requiere incluso de unidades igualmente mayores que implican demandas cognitivas más complejas. Otros elementos que mencionan, es la necesidad de planificar la producción escrita, el control, es decir la revisión del escrito.

Un dato importante abordado en el artículo, hace referencia a las consideraciones que se realizan acerca de procedimientos evaluativos que identifican niveles de desempeño relacionados con el lenguaje escrito, porque

buscan detectar dificultades y así mismo diseñar estrategias que mejoran esos niveles.

Otra autora cuyo artículo está relacionado con las secuencias didácticas que bien podrían relacionarse con el aprendizaje para la producción textual, es Anna Camps, ella aborda el aprendizaje de la gramática, reflejando la necesidad de considerar aspectos formales de lengua que son tomados como objetos momentáneos al tiempo de enseñar. Plantea entonces dos formas para trabajarlos.

Primero, el cómo dar sentido a las actividades de aprendizaje de aspectos más allá de ejercicios puntuales de escritura y segundo, como se puede dar coherencia no ocasional de acuerdo con su aparición en los textos que se leen y que se escriben.

Para la autora, se debe pensar en programar tanto lo que se interrelaciona con las tareas de producción, comprensión de textos, como de tareas específicas destinadas al aprendizaje de las diferentes formas de lengua en todos los niveles a partir de lo que se ha denominado aprendizaje gramatical.

Involucra para ello el aprendizaje de formas lingüísticas que se relacionan con el texto a través de formas enunciativas, las lingüísticas que se relacionan con el texto que constituyen el tejido llamado texto relaciones anafóricas, conexión, cadenas, referenciales, progresión gramatical, etc. las formas lingüísticas empleadas en diversos tipos de discurso y que se combinan, las relaciones sintácticas que se establecen en los enunciados, de manera que se consideren tanto aspectos formales como semánticos, incluye también en este nivel, las relaciones entre frases, tanto las que se explican por los procesos de

inclusión de oraciones como elementos de la unidad drástica, como los que resultan de encadenamientos por yuxtaposición, coordinación o por el establecimiento de relaciones temporales, locativas o lógicas por medio de conectores” (Pág. 1). (CAMPS, 2006).

Otras autoras que han investigado acerca de la producción textual son Leidy Tatiana Guzmán, Torres Martha Elizabeth Fajardo Valbuena y Claudia Patricia Duque Aristizábal, presentan un artículo titulado “Comprensión y Producción Textual Narrativa en Estudiantes de Educación Primaria”, las investigadoras describen que “la comprensión textual es considerada una competencia clave para la adquisición de conocimientos”.

Expresan que el desarrollo de esta competencia requiere tanto de las habilidades cognitivas del niño, como también del ambiente en que se genere la clase, el maestro se convierte en un mediador y un modelo lector que influye en su aprendizaje, ahí es posible que ejerza en el niños motivación, interés, gusto por la lectura, y en un futuro, la producción, citan en su escrito a (Cain et al., 2001; Pérez, 2005), quien enuncia que la comprensión textual se ha definido: como una forma de construcción de conceptos en la que confluyen la información presente en el texto, el conocimiento del individuo y sus experiencias (ARISTIZÁBAL, 2015)

Las autoras involucran la teoría de Van Dijk (1984) que establece la estructura discursiva bajo tres niveles micro-estructura, macro- estructura y superestructura, la primera hace referencia a la estructura local del discurso, la segunda a la abstracción de ideas importantes del texto y la tercera el esquema que integra los diferentes tipos de texto, lo anterior posibilita la construcción de la

macro-estructura y establece el orden o coordinación global de las partes del texto.

Parte importante de las conclusiones que establece el documento se centra en mencionar la influencia que ejerce los maestros en los hábitos lectores y de producción de los niños por lo que manifiestan que, es necesario que los docentes acepten el reto de modificar prácticas dentro y fuera del aula para promover la lectura comprensiva.

Gran parte de los resultados que logran los estudiantes están directamente relacionados con el maestro, la forma en que estructura su didáctica, las pasiones y hábitos que puede transmitir, porque da paso a que sus estudiantes lean e incluso que realicen producciones textuales.

Existen ejemplos de estrategias didácticas puntuales empleadas para la enseñanza de la producción textual, que han logrado resultados transformadores potenciado la producción textual en niños de primaria, a manera de ejemplo se expone a Susana Hocevar, esta autora, presenta un artículo donde detalla cada fase empleada en la estrategia didáctica creada para la enseñanza de la producción textual a niños de primer ciclo de básica primaria, el artículo lo denominado "Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica".

El trabajo se establece con dos grupos uno denominado testigo y el otro experimental, la población empleada fue de dos escuelas urbanas (comunes) y una especial (de débiles mentales) de la ciudad de Mendoza, Argentina, y se desarrolló en siete fases. A continuación, se sitúan las fases y parte de las conclusiones establecidas. (HOCEVAR, 2007)

Primera fase: "Primera escritura" (pretest) La primera es inmediata: se comprueba el nivel de escritura, y se hace confrontar a los niños el trabajo, lo que buscó esta fase, era la reflexión del niño generando un acto de meta cognición, para ello se realiza un primer escrito con apoyo de una consigna de tres preguntas que el maestro entrega a los estudiantes.

La segunda fase: "Leemos comprensivamente antes de escribir". Se denominó así, porque se consideró que es indispensable que para poder escribir primero hay que tener información al respecto.

Tercera fase: "Hablamos para escribir". Esta fase buscó realizar dialogo con los niños acerca de las actividades por realizar con el objeto de que reconocieran las marcas y momentos del texto que producirían.

Cuarta fase: "Escribimos juntos". Se propone a los niños concretar lo conversado, por tanto, se planifica la textualización y se revisa, la maestra muestra a manera de ejemplo como paulatinamente se pueden transformación las ideas en escritura.

Quinta fase: "Reflexionamos y elaboramos una guía". Se propone reflexionar acerca de lo realizado en las anteriores fases, y con ayuda de una guía que la maestra comparte a los niños para que reciben apoyo para su producción textual.

Sexta fase: "Escribimos con un compañero" los niños escriben en parejas un texto, con el apoyo de la guía elaborada. El objetivo es apreciar qué reflexiones efectúan los niños para poder solucionar los problemas que se les presentan al tener que escribir en equipo.

Séptima fase “Escribimos solos un cuento” (Escritura individual). Cada niño escribe su propio texto, de manera autónoma

Los resultados del trabajo reflejaron que gran parte de los niños lograron mantener coherencia textual al involucrar distintos valores semánticos (aditivo, acumulativo; causal o consecucional, oposicional), mientras que los que no lo tuvieron el proceso fue escaso, se evidenció inicialmente dificultades en el manejo de marcadores ortográficos, pero al final se dieron avances significativos, se logró en general buena estructuración morfosintáctica en todos los textos de las escuelas comunes, mientras que en la escuela especial se apreció una limitación en dichas construcciones, fue evidente una paulatina toma de conciencia al utilizar los planes de producción elaborados en forma conjunta con el docente y plasmados en el instructivo para escribir el cuento.

En síntesis, la aplicación de la secuencia didáctica favoreció el desarrollo de la competencia productiva de los niños de escolaridad común y especial, permitió comprobar que los niños, especialmente los de escolaridad común, que realizan múltiples reflexiones lingüísticas durante el proceso de escritura, con y sin empleo de metalenguaje. La autora finaliza recomendando que es indispensable trabajar la competencia productiva o producción textual, pero de forma gradual, progresiva y sistemática.

3. Metodología

3.1 Diseño de la investigación

El diseño empleado para este proceso de investigación involucró información de variables especialmente cualitativas, por tanto, el enfoque es de tipo cualitativo, el proceso surge y es extraído del análisis de las acciones pedagógicas de la población objeto que son los maestros del grado tercero de la IEETI España de Jamundí Valle del Cauca, para posteriormente establecerlos como insumos claves de un proceso reflexivo, y finalmente que sea este, un recurso metodológico de los maestros para la enseñanza de competencias relacionadas directamente con producción textual de los niños de tercer grado.

En ocasiones hay quienes consideran que pueden ser simple expresar conceptos de variables cualitativas, pero contrario a esta creencia, el diseño metodológico cuyo enfoque es cualitativo debe ser desarrollado con total cuidado, porque es el estudio de la gente a partir de lo que dicen y hacen las personas en el escenario social y cultural desde donde se desenvuelven y es lo que da fuerza y razón de ser a la investigación (Jaén, 2014)

El diseño metodológico de este trabajo en particular, busca reconocer desde la reflexión desarrollada por los maestros por la experiencia en el aula, las fortalezas y elementos por potenciar, para permitir desde ese punto, la construcción de una práctica reflexiva que se centra en el sujeto, por tanto el proceso de indagación es inductivo y el investigador interactúa con los participantes, todo en busca de reflexiones del proceso de enseñanza aprendizaje

que desarrollan los maestros relacionada con la producción textual de niños de tercero de primaria. (Jaén, 2014)

La investigación cualitativa involucra técnicas especializadas para profundizar las respuestas que las personas dan, es de orden interpretativo, normalmente se realiza con grupos pequeños que están en toda la investigación, su meta es transformar.

3.2 Proceso metodológico.

El proceso metodológico bajo el enfoque cualitativo empleado en esta investigación, incluye la investigación participativa, esta forma de actividad cualitativa combina, la investigación y las acciones de los maestros.

Para iniciar el proceso metodológico se aplica una encuesta de 12 variables donde el 60 % de ellas son cerradas y el 40% se asume desde la perspectiva particular del maestro en preguntas abiertas, el trabajo se realiza con tres maestros responsables de los grados de tercero, con este instrumento se establece el primer insumo técnico, que ratifica que la reflexión docente conduce a una práctica reflexiva que muy seguramente se puede convertir en posibles acciones metodológicas a emplear en procesos de enseñanza de la producción textual de los niños de tercero de primaria de la IE.

Para desarrollar la planeación considerando los tiempos que implica el proceso de este trabajo de investigación, se establecen etapas, cada una con momentos específicos que dan cuenta de los elementos e insumos que permiten su construcción y su ejecución.

La sistematización del trabajo presenta el siguiente esquema:

1. Descripción de etapas con sus respectivos momentos que conforman el proceso investigativo.

2. Marco estadístico que corresponde a la fase de visibilización de la situación, este proceso se expone a partir de tablas de frecuencia, diagramas circulares y de barras, del resultado arrojado terminado la aplicación del instrumento inicial encuesta de variables cerradas aplicadas a los maestros.

3. Análisis de los resultados encontrados en el instrumento aplicado a maestros de forma inicial.

4. Aplicación a maestros de una cartilla de secuencia didáctica insumo para la reflexión y posterior construcción de las bitácoras que dan vida a la práctica reflexiva.

5. Consolidación bitácoras insumo de la práctica reflexiva y la sistematización.

6. Análisis reflexivo del proceso ejecutado.

7. Conclusiones del trabajo.

8. Limitaciones del proceso.

9. Recomendaciones futuras.

3.3 Etapas Proceso Metodológico

3.3.1 Etapa inicial percepción del docente.

Esta etapa parte de la elaboración y aplicación de la encuesta a los tres maestros que ingresan al grado tercero de primaria, establece una información estadística sencilla que permite analizar con mayor claridad el sentir de los

maestros, frente a procesos de enseñanza aprendizaje de niños de tercero con relación a la producción textual. Ver anexo 1 Encuesta a docentes.

3.3.2 Etapa apoyo didáctico

Esta etapa se desarrollará en 8 momentos todas en función de compartir con los maestros un espacio de formación que permita ser un insumo de trabajo para el aula, pero adicionalmente se convierte en material de análisis tanto del proceso metodológico, como del resultado, ya que permite la posibilidad de reflexionar el proceso y como consecuencia gestar una práctica reflexiva en torno a la producción escrita en niños de tercer grado de primaria.

El trabajo que se desarrolla con los maestros, permitió vivenciar un proceso didáctico denominado “Un viaje hacia el arte de escribir”. Cada parte de la secuencia es posible observarla en el Anexo 2. Secuencia Didáctica Aplicada a Maestros.

3.3.3. Etapa de reflexión docente y sistematización de la Práctica Reflexiva.

Terminada la experiencia con los maestros donde se aplicó y vivenció el trabajo metodológico acerca de la enseñanza y aprendizaje de la secuencia didáctica para abordar la enseñanza de la producción textual, continúa la réplica didáctica con los niños y las niñas, finalizada la aplicación, fue posible generar momentos de reflexión docente así:

- a. Un compartir grupal de experiencias que permitió el análisis del proceso en términos de las fuerzas encontradas, las acciones observadas que requieren ser potenciadas.

- b. Un relato escrito a manera de bitácora que registra sistemática y cronológicamente los momentos vividos con los niños en el aula, junto con las posturas de cada situación, tanto para expresar posibles ajustes como para analizar los resultados encontrados.

Esta etapa permitió establecer un análisis y de ello crear un texto de la práctica reflexiva producto de las posturas metodológicas en la enseñanza de la producción textual en niños de tercer grado de la IE España de Jamundí, para finalmente plantear elementos concluyentes del proceso.

3.4 Estructura metodológica e instrumentos de recolección de información

La siguiente figura delimita el marco metodológico que estructura el proceso desarrollado en cada etapa que, planeada y ejecutada, incluye el tiempo de realización. Esta estructura busca dar orden cronológico al proceso de manera que sea posible obtener una escrito de la práctica reflexiva, establecida por los maestros para la producción textual de niños de tercer grado de la IETI España, de Jamundí.

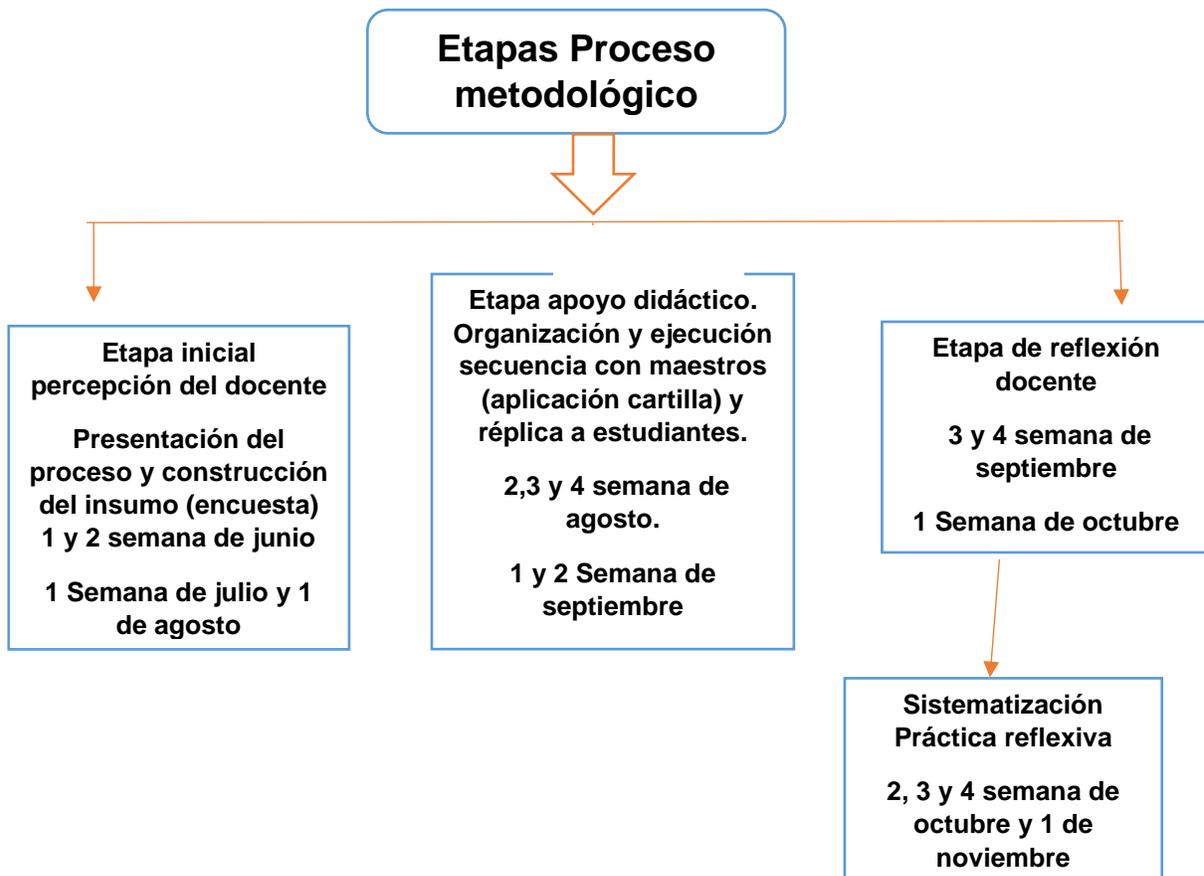


Figura 2 Estructura Metodológica. Fuente Propia.

4. Análisis y Resultados

4.1 Fase Percepción del docente.

Descripciones de las actividades

A continuación, se presenta de forma descriptiva los momentos en cada etapa del trabajo, junto con el análisis correspondiente.

Las gráficas estadísticas ilustran la información y establecen de forma exacta los resultados obtenidos en cada variable aplicada en la fase de percepción docente.



Figura 3 Imagen maestras de la IETI España de Jamundí, compartiendo procesos reflexivos.
Fuente propia.

4.1.1 Análisis variables cerradas



Figura 4 Variable 1. encuesta maestros. Fuente propia

La teoría de Van Dijk (1984) expuesta como marco conceptual en este trabajo de investigación, establece la estructura discursiva que se da bajo tres niveles micro-estructura, macro- estructura y superestructura, la primera hace referencia a la estructura local del discurso, la segunda a la abstracción de ideas importantes del texto y la tercera al esquema que integra los diferentes tipos de texto, lo anterior posibilita la construcción del macro-estructura y establece el orden o coordinación global de las partes del texto.

La anterior postura no refleja que el aprendizaje de la lectura y la escritura son más efectivos cuando se parte de textos escritos por los estudiantes, pero tampoco descarta la forma.

Susana Hocevar, otra autora expuesta en este trabajo, escribe un artículo acerca de una didáctica específica para la enseñanza de la producción textual en niños, menciona que al desarrollar cada una de las fases empleadas favoreció el desarrollo de la competencia productiva de los niños de escolaridad común, especial y permitió comprobar que los niños, especialmente los de escolaridad

común, realizan múltiples reflexiones lingüísticas durante el proceso de escritura, con y sin empleo de metalenguaje. La autora finaliza recomendando que es indispensable trabajar la competencia productiva o producción textual, pero se debe realizar gradual, progresiva y sistemática.

Por esta razón es posible expresar que según el 66% de maestros, está de acuerdo en que puede darse con mayor fuerza la enseñanza de la producción escrita cuando la escritura y la producción se trabajan juntos y son los mismos estudiantes quienes construyen desde sus particularidades.



Figura 5 Variable 2. Encuesta maestros. Fuente propia

Esta variable refleja que el 67% de los maestros consideran estar de acuerdo en que la producción escrita requiere estrategias exclusivas, este proceso involucra innumerables variables que la pueden potenciar o viceversa, el restante 33%, está muy de acuerdo, por tanto para los maestros su reflexión es un frente de trabajo que arroja insumos metodológicos valiosos que se puedan emplear en proceso de producción textual.

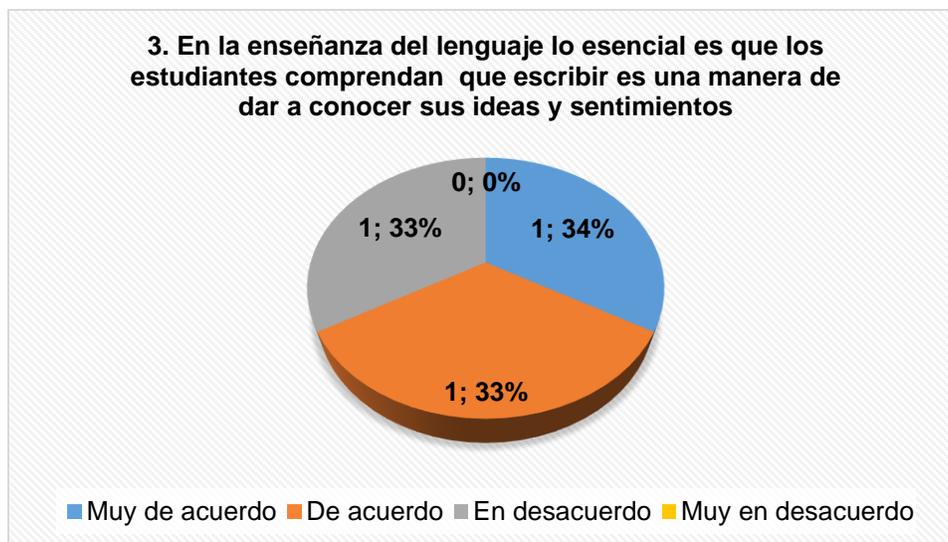


Figura 6 Variable 3. Encuesta maestros. Fuente propia

Esta variable refleja diferentes posturas, según los resultados todos los maestros tienen posturas diferentes, uno está muy de acuerdo, otro está de acuerdo y otro está en desacuerdo.

Esta variable es un insumo valioso en la reflexión del maestro porque permite diversidad en el sentir didáctico que puede ser empleado al momento de crear estrategias para la producción textual.



Figura 7 Variable 4. Encuesta maestros. Fuente propia

Esta variable refleja la importancia que dan los maestros al dominio disciplinar que se requiere al momento de consolidar estrategias o didácticas relacionadas con la enseñanza de la producción textual, muy seguramente esta variable será parte de los escritos registrados en las bitácoras reflexivas que establecen que parte de los requerimientos en el impacto de un proceso didáctico, es el dominio que el maestro debe tener del saber, para poder hacer uso de ello y crear espacios de enseñanza.

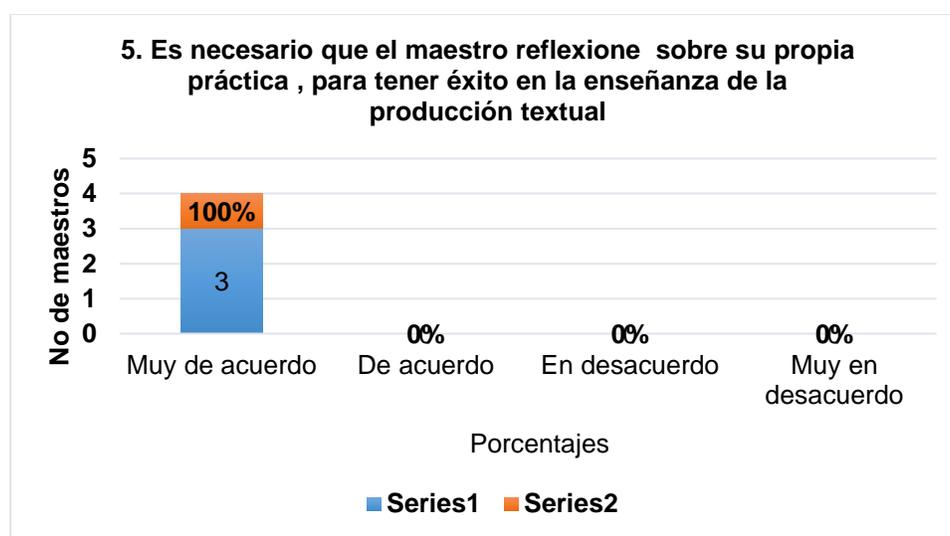


Figura 8 Variable 5 Encuesta maestros. Fuente propia

Esta variable ratifica que el 100% de los maestros consideran necesaria la reflexión docente como insumo metodológico para la enseñanza.

Angels Domingo cofundadora y directora de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, que forma parte del referente teórico expuesto en este trabajo, expresa la importancia que tiene poder profundizar los procesos de enseñanza aprendizaje desde la reflexión docente, ya que es ella la que finalmente produce procesos de practica reflexiva, no solo como un mecanismo creador de estrategias

metodológicas didácticas, sino como mecanismo de resignificación del trabajo del docente.

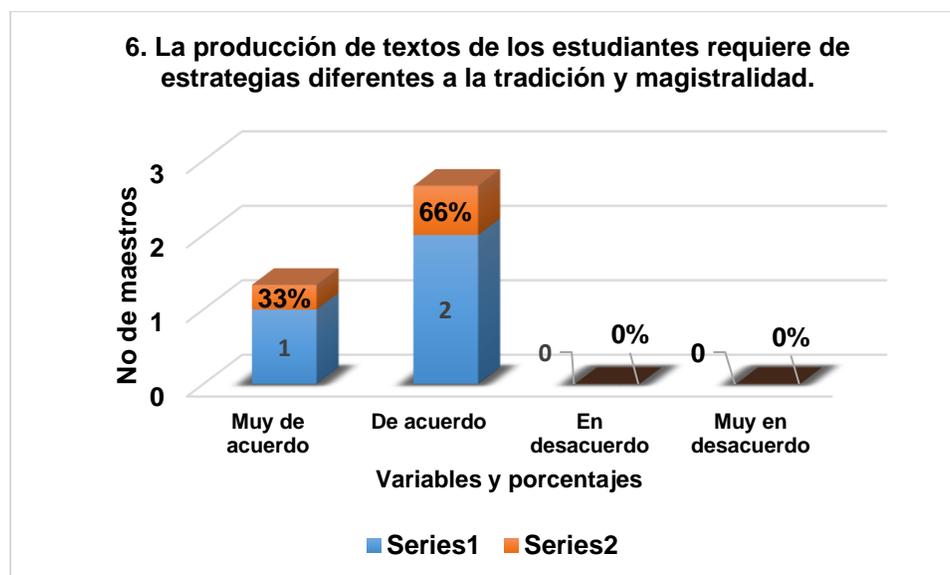


Figura 9 Variable 6. Encuesta maestros. Fuente propia

Esta variable refleja que un alto porcentaje 66% de los maestros, reconoce que la magistralidad requiere ser revaluada e incorporar nuevas estrategias que permitan al estudiante alcanzar el aprendizaje es una alternativa, por tanto y dado el recorrido de las respuestas que surgen de los maestros, bien podría interpretarse que efectivamente se requieren nuevas estrategias, pero que estas pueden emerger del análisis reflexivos de la labor y la metodología del maestro haciendo posible pensar que es posible cambiar e impactar positivamente el aprendizaje de la producción textual en niños de tercer grado de la IETI España de Jamundí.

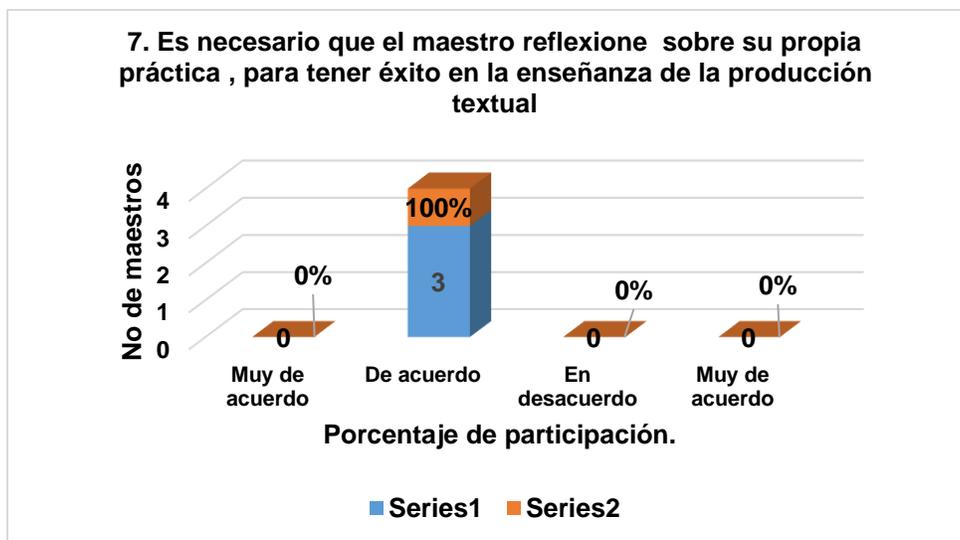


Figura 10 Variable 7. Encuesta maestros. Fuente propia

Esta variable cerrada ratifica el hecho que el 100% de los maestros identifican y reconocen que la reflexión docente como proceso de práctica reflexiva puede ser parte del éxito en la enseñanza de la producción textual,

Este resultado da apertura a que efectivamente este trabajo de investigación es necesario y podrá impactar positivamente el aprendizaje en los niños y niñas de tercer grado en competencias de producción textual.

4.1.2 Variables abiertas

Las siguientes 4 variables abiertas se realizaron a las mismas tres maestras y como tal se registran para al final establecer un análisis que consolida la información.

8. ¿Para usted que es escribir?

M1: Es plasmar por medio de palabras lo que sentimos lo que queremos comunicar,

M2: es expresar o comunicar algo para que otros la conozcan,

M3: es transmitir un mensaje o un cuento, algo que tenga sentido con coherencia para que los demás lo entiendan.

9. ¿Qué importancia le concede usted a la lectura y escritura en su vida personal?

M1: la escritura y la escritura son importantes porque a través de ellas nos comunicamos y conocemos cosas

M2: La escritura es el medio por el cual podemos dar información y transcribirla para que otros la conozcan, la lectura me permite conocer también me divierto o reconozco otras culturas.

M3: La escritura es importante porque nos permite hacer uso de nuestro lenguaje y ejercitarnos en caligrafía también la escritura permite dar a conocer mensajes o contar nuestra historia, la lectura es importante porque a través de ella reconocemos nuestra historia recibir información y conocer otros mundos.

10. ¿Cómo enseña usted a sus estudiantes producción escrita?

M1: Mi enseñanza se basa en que los niños puedan hacer acercamientos con la oración y las oraciones tengan sentido y lo que escriban lo entiendan otros.

M2: Yo les enseño a partir de cuentos y láminas para que asocien las imágenes y luego escriban lo que entendieron o inventen otro cuento

M3: Enseño que los cuentos tienen un inicio, desarrollo, desenlace y deben tener cuidado al escribir para que quede bien entendible y con buena letra, que aprendan oraciones con sentido y los párrafos.

11. ¿Cómo aprenden los niños y niñas a producir textos en el aula?

M1: cuando ellos llegan a transición y primero se les enseña a escribir algunos en primero terminan leyendo bien, pero otros terminan su proceso en

segundo y hasta tercero cuando ya están en tercero se enseña a escribir oraciones y párrafos

M2: Enseñar a escribir es complicado porque todos los niños no aprenden al mismo ritmo, toca emplear muchas estrategias ponerlos a transcribir a que escriban lo que entiende y de lo que leen, se cuenta cuentos para que sean capaces de cambiar el final, se hacen muchas cosas.

M3: Hay que tener mucha paciencia a los niños no les gusta escribir, a veces ellos no son capaces de escribir lo que piensan en el salón hay que hacer mucho ejercicio con láminas, que escriban anécdotas que cuenten las cosas que los hace feliz, que tengan en cuenta el nudo y desenlace también que escriban cartas.

12. ¿Qué entienden por producción de textos?

M1: Es escribir un cuento, anécdota, o describir algo de alguien o algo

M2: Es poder contar y escribir lo que ellos entendían de algo leído o un escrito de la descripción de alguien o contar una experiencia.

M3: Era generar un dialogo de lo que se entiende y pasarlo en letras en un papel, la producción de textos tiene que ver que los niños puedan escribir sobre lo que se pide en la escuela.

4.1.2.1 Consolidación variables abiertas.

Variable 8: Escribir: es plasmar por medio de palabras transmitiendo un mensaje.

Variable 9: Importancia de la lectura y la escritura: Comunicamos, informamos y utilizamos el lenguaje.

Variable 10: Como enseña a escribir: con el acercamiento a las oraciones, con apoyo de cuentos, imágenes e imaginación y dando a conocer las partes de un cuento para que lo puedan escribir.

Variable 11: Como aprenden a producir textos en el aula: parto de enseñar a escribir, estrategias como las transcripciones y empleando para ello suficiente tiempo por los ritmos en que cada niño, niña va.

Variable 12: Que entiende por producción de textos: escribir y describir algo, comprenderlo y pasarlo a papel.

4.2 Etapa apoyo didáctico

El compartir didáctico realizado con los maestros fue tanto con la muestra investigadora seleccionada de los tres docentes que ingresan a tercer grado y son responsables del proceso de producción textual, pero también se involucró a 15 maestros más, que forman parte del grupo intervenido por el proyecto Nacional Todos Aprender (PTA), cuyo deseo personal era participar de la experiencia, adicional que desarrollan la competencia de producción textual en otros grados.

Pese a que en los anexos se presenta la secuencia didáctica compartida con los maestros, se describe de forma consolidada el proceso metodológico empleado porque en cada momento y fue posible decantar espacios reflexivos valiosos para los registros que alimentan la reflexión docente.



Figura 11 Evidencia fotográfica de espacios reflexivos de los maestros.



Figura 12 Evidencia fotográfica compartiendo de la secuencia dacita en pleno

Tabla 1 Etapas secuencia didáctica (momentos descriptivos) Fuente propia

Momento 1	Descripción	Recursos empleados.	Observaciones
<p>Invitación a los maestros para que se subieran al tren de la escritura.</p> <p>Lugar: Salón tercero IEETI</p> <p>Fecha: 1 Semana de Junio 2019</p>	<p>Presentación a docentes de la estrategia de formación y compartir metodológico a partir de una vivencia didáctica, esta sería el medio para crear espacios de reflexión docente como proceso investigativo y a partir de este insumo reflexivo encontrar elementos metodológicos para la enseñanza de la producción escritora de los estudiantes de tercer grado de básica primaria.</p>	<p>Video bean, computador, apoyo internet. Silletería propia del aula de clase.</p>	<p>Los maestros invitados aceptaron la invitación y se gestó gran expectativa.</p>
Momento 2	Descripción	Recursos empleados.	Observaciones
<p>Presentación del instrumento.</p> <p>Lugar: Salón tercero IEETI</p> <p>Fecha: 2 Semana de Junio 2019</p>	<p>Se plantea el diligenciamiento, de un instrumento para reconocer las concepciones de los maestros frente a la escritura, este recogería elementos generales de las percepciones docentes frente al proceso didáctico que emplean, sienten y viven acerca de la producción textual.</p> <p>Ver anexo 3 Instrumento para maestros.</p>	<p>Video bean, computador, apoyo internet. Silletería propia del aula de clase.</p> <p>Instrumento fotocopiado para aplicar a maestros.</p>	<p>Reflexiones anecdótico de como aprendieron los maestros a escribir. Parte de los datos que se consolidaron fue que la enseñanza fue mecánica, no hubo acercamiento de ellos a la producción de textos.</p>
Momento 3	Descripción	Recursos empleados.	Observaciones
<p>Entrega bitácora del maestro</p> <p>Lugar: Salón tercero IEETI</p>	<p>Compartir del propósito y manejo de la bitácora.</p> <p>Se entrega la cartilla, que sería el insumo para a partir de ese momento convertirla en el mecanismo de registro de los diferentes</p>	<p>Bitácora entregada</p>	<p>Todos los maestros recibieron la bitácora y se invitó a que la decoraran conforme a su querer.</p>

Fecha: 1 Semana de agosto 2019	escritos y análisis para la sistematización del recorrido de la experiencia,		
Momento 4	Descripción	Recursos empleados	Observaciones
<p>Explicación general del proceso didáctico base.</p> <p>Lugar: Patio abierto IEETI</p> <p>Fecha: 1 Semana de Agosto 2019</p>	Explicación metodológica del ejercicio base, donde los maestros vivirán una secuencia didáctica para poder desde ese insumo generar reflexión desde sus prácticas.	Material guía a desarrollar	Se gestaron reflexiones frente al proceso como estar de forma permanente retroalimentándose aquellas experiencias que se susciten en el recorrido del proceso.
Momento 5	Descripción	Recursos empleados	Observaciones
<p>Inicio de la secuencia didáctica con los maestros</p> <p>Propósito: Moldear diferentes estrategias para cada una de las etapas del proceso de escritura a partir del texto descriptivo estrategias.</p> <p>Lugar: Salón múltiple IEETI</p> <p>Fecha: 2, 3, y 4 Semana de Agosto 2019</p>	<p>Inicio de la secuencia Protocolo secuencia Todos Aprender.</p> <p style="text-align: center;">Actividades desarrolladas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Introducción del proceso y delimitación de acuerdos, roles y grupos de trabajo. -Formulación de preguntas iniciales. -Desarrollo de las secuencias para el proceso. --Explicación de cómo iniciar un proceso de escritura (escriturario) -Lectura de un texto, lluvia de ideas, -El maestro determina la audiencia, propósito y el tono del texto creativo que hará. -Lluvia de ideas con el tema que le correspondió a cada docente. -Se hace la escritura del texto descriptivo -Se organiza un ejercicio de socialización del producido de cada docente. -Se consignan las producciones realizadas por cada docente. 	<p>Metas de la Secuencia didáctica:</p> <p>Presentar el proceso de escritura estructurado para garantizar el desarrollo de habilidades comunicativas (escribir) para moldear estrategias acordes al desarrollo de procesos de escritura</p> <p>Desarrollar habilidades de trabajo cooperativo relacionadas con el procesamiento grupal.</p>	Se consulta a los maestros como se sintieron en el proceso y que aportes quieren dar (datos consignados en la bitácora realizada por los maestros)

-
- Momento se presenta la importancia del primer borrador del texto producido por los maestros.
 - Momento de revisión de borradores
 - Momento de monitoreo de la producción textual.
 - Momento de revisión de textos a través de lista de chequeo.
 - Momento de retroalimentación de la bitácora que cada maestro tiene.
 - Momento de retroalimentación, cada maestro expresa del proceso vivido que llevara al aula a partir de tres preguntas
 - ¿Qué llevara al aula?
 - ¿Cuándo lo hará?
 - ¿Y Cómo y por qué lo hará?
- Estas preguntas dan el anclaje al maestro desde la reflexión desarrollada desde su ejercicio personal de escritura como con aquel que le va permitir desarrollarlo en el aula con sus estudiantes.

Metodología:
Se basó tanto en trabajo individual como grupal.
El proceso se ejecutó teniendo como idea un viaje en tren con varias estaciones.
La primera estación fue el arranque de la secuencia.

Segunda estación, inicia el viaje de la experiencia escritural de cada maestro.

Tercera estación, con diferentes bajones del tren para comprender para hacer un nuevo recorrido

El proceso busco mantener un trabajo constante participativo, activo, la validación de respuestas se dio en plenaria, se realizaron momentos de corrección de los trabajos individuales se favoreció la habilidad del pensamiento, y las propuestas de los mismos docentes frente a sus ideas para la aplicación de la secuencia didáctica.

Alternativas dadas para la escritura de los maestros:

- Animal fantástico.
- Lugar donde quisieran vivir.
- Describir una persona favorita.
- casa de los sueños.
- súper héroe inventado.

Con esas alternativas cada grupo genero su texto.

Momento implementación de la secuencia didáctica en el aula.

Lugar: Salón tercero IEETI

Fecha: 1, 2, 3, 4 Semana de Septiembre 2019

Descripción

En todas las jornadas de trabajo los maestros asumieron el reto, participando, la reflexión fue la metodología que bordeó el proceso, se trabajó de forma colaborativa y en equipo, la bitácora se convierte en el recurso mediante el cual los maestros registran sus procesos desde su vivencia y bajo la premisa de la reflexión, las discusiones se centran en la necesidad de involucrar en el trabajo pedagógico, todos aquellos recursos que surjan producto de la percepción del docente.

Momento Análisis reflexiones para establecimiento de la práctica reflexiva a partir de la sistematización de la experiencia.

Lugar: Salón tercero IEETI y lugar específico seleccionado por el maestro

Fecha: 1,2, 3 y 4 de octubre 2019

Descripción

Los diferentes elementos que surgen de la reflexión se obtienen de las bitácoras, de las reflexiones directas orales entregadas por los maestros y se exponen en este trabajo a manera de análisis estableciéndose como la investigación que surge del trabajo desarrollado.

4.2.1. Análisis de la secuencia

4.3 Etapa de reflexión docente y sistematización de la Practica Reflexiva.

Para lograr establecer los elementos reflexivos expuestos por los maestros a partir de los insumos empleados para este trabajo, tales como: la práctica pedagógica desarrollada en aula, la percepción acerca del trabajo que realizan y la observación realizada en el desarrollo de la secuencia replicada acerca de la escritura con los niños de tercero de primaria.

Los maestros compartieron de forma escrita, los registros personales que se presentan sin cambiar ningún tipo de redacción o estilo de escritura de manera, que se tomen como insumos para la consolidación de la práctica reflexiva para el proceso de enseñanza aprendizaje de la producción escrita en niños de tercer grado de primaria en la IEETI España de Jamundí.



Figura 13 Evidencia fotográfica maestros viviendo la secuencia didáctica.

Maestro No 1 Concepciones sobre la didáctica para la escritura.

1. ¿Cuál es la experiencia que más recuerdas como maestra?

La experiencia que más recuerdo en el proceso de escritura con mis estudiantes fue una secuencia didáctica que desarrolle con ellos llamada:

“Escribiendo Jamundí, inspiración para escritores”, consistía en el reconocimiento de sitios importantes en el municipio seleccionados por los niños, se hacía la visita a estos sitios y los niños debían escribir por cada sitio visitado un texto (narrativo, informativo, descriptivo) teniendo en cuenta su estructura y se aplicaba plan de escritura, el cual tenía en cuenta momento de planeación donde el estudiante seleccionaba el sitio, el tipo de texto a escribir, las características de este texto, a quién iba dirigido y que quería comunicar. Momento de escritura, en el cual el estudiante creaba la primera versión del escrito, momento de revisión, se entregaba una lista de chequeo para verificar que cumpliera con los criterios establecidos, momento de reescritura, a partir de las recomendaciones del docente, pares y las que considero según la lista de chequeo. Los estudiantes realizaron las versiones del texto de acuerdo a sus habilidades. Cuando el texto ya estaba listo lo compartían con sus padres.

2. ¿Qué hice para empezar?

Es importante iniciar con el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes ya que permite identificar el conocimiento que los educandos tienen sobre el proceso de escritura y su acercamiento a esta, proporcionando también información sobre si es de su interés o no. Al tener una mirada individual y general sobre dichos saberes permite hacer las adecuaciones necesarias a la propuesta de trabajo de ser necesario y/o realizar acompañamiento más continuo a aquellos estudiantes que estén por debajo del nivel promedio del grupo, también reconocer

que estudiantes presentan un nivel por encima del promedio para generar con ellos estrategias que les permitan aprovechar sus capacidades.

3. ¿Cuáles fueron los propósitos que planteó?

Los propósitos planteados giraron en torno a la producción de textos y a la revisión de los mismos de acuerdo a criterios establecidos y socializados con los estudiantes antes de iniciar el proceso de escritura, se tuvieron en cuenta estos dos aspectos ya que la actividad contempla escribir y hacer revisión del texto.

Es importante que el niño reconozca ¿cuál es el propósito de la actividad? ya que esto le permite saber qué debe hacer y hacia dónde se dirige la dinámica de la clase.

Propósito 1. El estudiante produce textos escritos atendiendo a la silueta textual y características de tipo de texto solicitado.

Propósito 2. El estudiante revisa el texto escrito atendiendo a los criterios de escritura de acuerdo al tipo de texto que se le presenta.

4. ¿Cómo dispuso el ambiente?

Para el proceso de escritura es necesario disponer un ambiente que contemple varios elementos entre ellos, la organización del espacio que sea llamativo e invite al niño a escribir con posters o carteles sobre el proceso de escritura teniendo cuidado de no saturar el aula de clase, también es importante el silencio que permita la concentración de los educandos, el colocar música clásica favorece la disposición de ellos. Hay actividades de relajación que se aplican antes de iniciar a escribir de manera que el niño pueda disponer de todos sus sentidos para iniciar esta tarea.

Otro factor que influye es dar claridad sobre lo que se espera de los estudiantes en la actividad, reconociendo que el proceso de escritura se presenta de manera diferente en cada estudiante y que irán avanzando de acuerdo a su ritmo, al quedar esto claro se evita la frustración en aquellos niños que presentan dificultades para avanzar en la producción de textos.

5. ¿Cómo me aseguré de que todos los niños tuvieran iguales oportunidades de participar?

Al realizar la actividad de saberes previos se reconoce el nivel de cada estudiante en el proceso de escritura permitiendo así hacer acompañamiento a cada uno de ellos de acuerdo a sus necesidades, en el caso de los niños con dificultades este acompañamiento es continuo ayudándoles a superar el momento inicial al enfrentarse a la escritura de un texto que se percibe es lo más difícil, después de que inician la escritura poco a poco van avanzando y toman confianza para expresar sus ideas en el texto. Al ser el primer texto descriptivo se facilitó el proceso ya que los estudiantes partían de la observación para registrar en el texto, sin embargo, se hace necesario aclarar que no es hacer una lista de características sino construir párrafos que den cuenta de ellas, además de hilar la narración con el uso de conectores.

La segunda actividad permite que el estudiante escribe desde sus intereses permitiendo que se involucre emocionalmente con el texto por lo tanto despierta su motivación y genera compromiso frente a la tarea, al igual que posibilita al maestro conocer cuáles son los temas de interés para sus estudiantes.

Por otro lado, al hacer el proceso de revisión en grupos teniendo criterios claros a analizar en relación con el texto permite que los estudiantes participen

aportando su punto de vista, lo que hace necesario una disposición de escucha por parte de sus compañeros y el respeto por la diferencia de opiniones a la vez que deben establecer acuerdos para hacer las recomendaciones en pro de mejorar el escrito.

6. ¿Qué interacciones propicié con el desarrollo de las experiencias?

La experiencia propicia dos tipos de interacciones, una con el proceso de escritura y otra entre pares en el proceso de revisión. Respecto a la primera se brinda la oportunidad al estudiante de plasmar en un texto sus ideas, de reconocer que es capaz de escribir, de identificar si tiene habilidades para esta tarea o si por el contrario le genera emociones negativas y como las puede superar.

Respecto a la segunda interacción entre pares, se debe reconocer que la revisión textual permite identificar los avances y detectar aspectos a mejorar, este ejercicio se enriquece cuando se hace de manera grupal teniendo una visión más objetiva. Además, permite el reconocimiento de las habilidades propias y de los compañeros frente a la apropiación de los criterios de revisión, al igual que pone en juego la capacidad de comprender y aceptar las recomendaciones que los pares hacen sobre el texto.

7. ¿Qué cambio de la ruta inicial?

A partir de lo detectado en los saberes previos se hizo una adecuación frente al acompañamiento de los estudiantes con niveles por debajo del grupo en general.

8. ¿Qué lograron los niños?

Los niños lograron reconocer si tenían habilidad para el proceso de escritura o si se les dificultaba escribir.

Producir textos que responden a una intención comunicativa teniendo en cuenta quien será su interlocutor.

Reconocer que al producir un texto es necesario someterlo a revisión por personas que puedan dar una mirada objetiva para identificar aspectos a mejorar y a partir de ellos hacer la reescritura del documento.

La escritura es un proceso dinámico que es necesario planificar, escribir, revisar y reescribir. Por lo tanto, es normal tener varias versiones de un texto.

9. ¿Cómo participan sus familias?

La familia puede ser un apoyo en este proceso participando en el proceso de revisión, sin embargo, debe estar orientado por la maestra.

10. ¿Qué aprendizaje te llevas para diseñar y construir tu próxima experiencia pedagógica?

El iniciar el proceso de planeación a partir de los saberes previos que son un insumo importante para plantear actividades en el aula que correspondan a las necesidades académicas de los estudiantes.

La revisión grupal de los textos para tener una mirada más amplia en la revisión de criterios de escritura.

El tomar en cuenta los intereses de los niños en el proceso de planeación ya que esto motiva y genera compromiso por parte de ellos.

11. ¿Qué tipo de experiencias provoco en mis estudiantes, para que quieran escribir?...

Experiencias que se vinculen con su contexto ya que son parte de su día a día lo que genera un interés particular por ellas por hacer parte de su realidad.

Experiencias que tengan en cuenta sus intereses porque parten de aspectos que los motivan.

Experiencias que generan expectativas y sorpresa, vinculando aspectos acordes a su edad.

Cómo acompañó a mis estudiantes en estos pasos

Como docente es necesario hacer un acompañamiento continuo al iniciar el proceso, el cual debe ir disminuyendo a medida que el estudiante va dominando las habilidades necesarias para la escritura de textos, este acompañamiento debe estar mediado por el dialogo y las preguntas, el docente debe tener claridad que es un aprendizaje que se logra a través del tiempo y no algo de una clase.

12. ¿Qué estrategias retan a mis estudiantes a escribir?

El producir textos para expresar su sentimiento a familiares, amigos y/o compañeros por celebración de una fecha especial.

El escribir sobre algo que les genera interés.

La realización de concursos de escritura de textos.

La escritura de cuentos porque pueden plasmar lo que imaginan en ellos.

Maestro No 2 Concepciones sobre la didáctica para la escritura.

1. Considero que la escritura no se puede separar de la lectura, y en ambos casos, el potencial se alcanza desde lo que Vygotsky llama la zona de desarrollo próximo, pues justamente esta intervención permitirá que el niño sienta y tenga la necesidad de leer y a su vez, intentar representar lo que lee o ve en códigos.

Así pues, que aquí la aleación del aula, la casa, la calle y lo que lo envuelve al niño a diario, será la fuente de energía que le permitirá descubrir el código, lo que me lleva a trabajar la escritura y la lectura en paralelo y donde la parte del

trabajo fonológico es el camino que permite establecer ese vínculo entre el sonido y su representación.

Desde la perspectiva anterior, trabajo la lectura y la escritura, desde el método fonético, donde se asocia el sonido y la letra, donde el niño va aprendiendo el código alfabético como el primer paso en la lectura, pero también para la escritura. En este sentido se busca establecer relación entre la grafía y el sonido, por ejemplo, haciendo imitaciones de ruidos, asociando gestos, combinando los dos. Después se hace el ejercicio de identificar la relación sonido y fonema (vocales y consonantes) sus letras, de donde se pasa las sílabas, palabras y por último a la combinación de estas en frases. Y en los grados de tercero en adelante les doy actividades para que ellos escriban sus anécdotas y cuentos

2. Experiencia como maestro que más recuerdo

Poder orientar trabajos de lecto-escritura y con niños de zonas rurales y de difícil acceso en aula multigrado en el municipio de Jamundí, y poder enviar sus producciones al “8 Concurso de cuentos RCN y MEN “, y poder posicionar los escritos de 3 niños entre los 100 primeros y salir ganador a nivel nacional con el escrito de un niño de grado 5. Ver publicación, cuento Faustino Castillo, libro versión 8 cuento RCN Y MEN 2014. Página, 61-63.

Pero en esta institución no he logrado que los niños escriban así porque son muchos y el tiempo no da para hacer seguimiento a los escritos de todos

3. La reflexión

Lo que hice para iniciar: Motivar la lectura diaria, no lo que yo quería, sino, lo que el niño quería leer. Reconocí sus gustos y a diario les sugería y les dejaba

libros visibles para provocarlos. Se prestaban los libros para que compartieran con sus padres. Cree estrategias para que los padres acompañaran a sus hijos en las lecturas, algunos llegaban al aula y compartían los libros leídos con los demás chicos.

Propósitos: incentivar el hábito de la lectura y la escritura.

Ambiente: rincones con libros acorde a las edades

Participación de los niños: Se hace trabajo en equipo donde todos tienen un rol específico y finalmente, se hace trabajo por mesas según el grado, a través de nivel de dificultad

Interacciones que se dan: un excelente ambiente de aula, donde todos opinan desde su nivel y rol y el mutuo apoyo por el trabajo en equipo.

Algo especial, es que, como docente de aula multigrado, la revisión y el trabajo por mesas le permite hacer un mejor seguimiento al aprendizaje de los chicos y a la vez, permite la retroalimentación entre los mismos estudiantes.

4. Después de la experiencia

¿Qué cambio de la ruta inicial?: me exigió mayor esfuerzo y dar el ejemplo en lectura para poder sugerir a los niños textos a leer, y con la escritura ha sido difícil porque los niños traen vacíos relacionados con la coherencia para escribir

5. ¿Qué lograron los niños y las niñas?: algunos alcanzaron mayor motivación en la escritura, mayor vocabulario y fluidez verbal, reconocimiento de las características del escrito que deseaba escribir

6. ¿Cómo participaron sus familias?: participaron haciendo lecturas en el aula, oralmente contaron historias a sus niños y luego los niños las escribieron y con la ayuda del docente, produjeron sus propios escritos.

La lectura y la escritura, tiene resultados solo si, el niño encuentra motivación alguna y por ello, la mejor forma de incentivar a los niños a los procesos de escritura y lectura, es reconociendo su interés y creándoles el interés.

Vivir la experiencia

Como se conectan

Cuál es la diferencia

Hay un inicio

7. ¿Qué tipo de experiencia provoco en mis estudiantes para que quieran escribir?:

La necesidad, la curiosidad, motivación, valoración de lo que escriben y el asertividad para corregir.

8. ¿Cómo acompaño a mis estudiantes?

A veces escribo algunas cosas y se las leo, pero la verdad hay mucha tensión por falta de tiempo

9. ¿Qué estrategias retan a mis estudiantes a aprender?: la curiosidad, la motivación de las lecturas y la motivación para que ello exprese de manera oral y escrita sus historias, anécdotas de ellos y de su comunidad

Reflexión volver del viaje

Se retorna a lo planeado y se mira que funcione y que no y por qué. Y se posibilita la idea de mejorar o de otras alternativas para mejorar.

10. Evaluación de las actividades.

Se repiensa si fueron o no pertinentes para el propósito que se quería

Toma de decisiones.

Se busca en el cuaderno de notas o el diario y se consigna la experiencia, lo que funciona y lo que no. Se anotan expresiones de los niños orales, escritos y gestuales. Se escribe la experiencia con los padres y el compartir en el aula.

Finalmente, se hace una reflexión sobre algunas posibilidades de mejorar cada proceso o el propósito a desarrollar. Se busca, con algunos compañeros interesados, lo revisen y lo puedan aplicar en sus grupos y luego poder sentarse a hablar y poder mejorar la experiencia.

Maestro No 3 Concepciones sobre la didáctica para la escritura.

Al llevar al aula secuencias didácticas que tienen como objetivo la producción textual me encuentro con varias situaciones:

1. La mayoría de los niños no cuentan con un vocabulario que permita una producción extensa, generalmente se queda en una descripción de lugares o de hechos muy corta.

Frente a ese punto se concluye que lo anterior es debido al poco contacto que tienen los niños con textos escritos de manera continua, es decir, el ejercicio de lectura debe ser constante para que los niños vayan adquiriendo un mejor léxico.

2. El proceso de producción textual debe ser acompañado de manera permanente por la docente, a través de la invitación a ir más allá de un primer escrito, pasar por varias etapas de preparación y de escritura propiamente dicha, para lograr un nivel deseado. Lo anterior hace que el proceso parezca lento, y este aspecto muchas veces desanima a los niños, quienes no están acostumbrados a pensarse la escritura como un proceso, sino como una actividad y ya.

3. Con el paso del tiempo, los niños van asimilando la importancia de organizar sus ideas, de pensarse la escritura como algo más elaborado que el habla, lo cual es bastante satisfactorio ya que poco a poco se va observando una preocupación por presentar mejores escritos, con una mayor coherencia y un mejor uso del lenguaje. Algunos niños están atentos a mostrar sus avances para que sea revisado y así poder mejorar.

A manera de resumen, se puede decir que la secuencia didáctica trabajada es una gran oportunidad para que los niños logren encaminarse de la mejor manera en los procesos de escritura, atendiendo a diferentes aspectos de relevancia y pensándose la escritura como un proceso de constante revisión que se enriquece día a día. La experiencia vivida con los niños es muy placentera y vale la pena continuarla e implementarla desde inicio de año.

En cuanto a mi rol como maestra, debo confesar que me ha tocado bastante el ejercicio, ya que yo misma he visto la escritura como algo del momento, de una calificación y ya, sin meditar frente al camino que se debe recorrer para lograr un escrito coherente. Es necesario repensarme el proceso enseñanza aprendizaje, de tal manera que yo como docente pueda realmente empoderar al estudiante y acompañarlo en ese proceso de desarrollo de competencias, las cuales no se logran con ejercicios mecánicos, aislados y sin ningún fin de fondo.



Figura 14 Evidencia fotográfica de las tres maestra investigadores

4.4. Análisis consolidado reflexiones de la práctica

Al consolidar, recopilar y analizar los aportes reflexivos de las tres maestras acerca de la experiencia reflexiva vivida, es posible decantar insumos colectivos y particulares, que pueden ser parte de elementos valiosos a la hora de establecer procesos metodológicos y didácticos en el aula para la enseñanza de la producción textual.

A continuación, se hace mención de aquellos identificados en la producción escrita de las maestras. Estos pueden formar parte de la planeación de docentes que tienen como tarea la formación de competencias de producción textual en niños de primaria de tercer grado.

1. Para iniciar la formación de la producción textual es importante no desligar los procesos de lectura con la escritura.
2. Construir un ambiente propicio, es decir que las condiciones del espacio físico formen parte intencional del objetivo propuesto, ambientar el salón de clase de manera que capte el interés del estudiante. Este elemento puede hacerse desde la creatividad del maestro y no debe implicar

recursos costosos, debe surgir de ideas sencillas pero interesantes y llamativas donde el estudiante e incluso el padre de familia puedan participar.

3. Los textos que se involucren en el proceso deben surgir especialmente de los intereses de los estudiantes.
4. Los saberes previos que se construyen como mecanismos cognitivos, deben ser utilizados durante todo el proceso, porque deben permitir hilar las ideas que tienen los niños, con las construcciones estructuradas que paulatina y progresivamente se identifican, interpretan y argumentan, siempre con la guía del maestro.
5. Construir en los estudiantes hábitos que surgen de procesos sistemáticos que el maestro propicie en el aula.
6. Se requiere de tiempos robustos para que los procesos de escritura sean construidos, madurados y se obtengan resultados de impacto positivo.
7. Con grupos numerosos donde el maestro no cuenta con mucho tiempo para trabajar con los estudiantes de forma más directa, se hace necesario que se apoye del trabajo colectivo, así la dirección, orientación a los niños se puede lograr en su totalidad y de forma efectiva.
8. Imposible lograr una experiencia significativa, cuando el maestro no planifica, estructura y hace seguimiento a un proceso formativo, es decir cuando la formación en aula no tiene propósitos definidos que den norte y ruta a la enseñanza.

9. La producción textual se vuelve interesante en los niños, cuando permite que surja de vivencias, intereses, o situaciones que toquen su subjetividad, historia o aficiones.
10. El maestro debe ser un motivador que impulse a sus estudiantes a explorar, identificar, reconocer, habilidades, destrezas y en situaciones donde el estudiante sea menos aventurero, ayudarlo a establecer confianza y seguridad para intentar, avanzar y terminar el proceso con éxito.
11. El maestro debe estructurar los criterios de formación que darán norte al proceso, especialmente cuando se requiere evaluar resultados, porque esta última se realizará pensando en ser no el resultado sumativo de actividades, sino en un proceso de formación continua.
12. Finalmente, el lograr competencias de producción textual, implican que el maestro haga monitoreo constante y permanente de los niños donde la curiosidad, motivación deben ser agentes permanentes, pero el maestro debe involucrar a través de estos recursos los diferentes elementos propios del lenguaje (fonológico, sintaxis, grafía, ortografía, coherencia, etc.) de manera que la producción textual sea producto de un proceso metodológico con exactitud disciplinar.

4.4.1 Elementos comunes que se deben involucrar en una didáctica para la enseñanza de la producción textual.

Como elementos comunes es posible establecer que para los procesos de producción textual en niños de tercero de primaria de la IETI España de Jamundí, se puede decantar como indispensable involucrar:

- Definir el propósito de realización de un proceso de producción textual.
- Involucrar los saberes previos de los estudiantes como camino para la consolidación disciplinar en la producción textual.
- Partir de interés e intenciones de los estudiantes
- Hacer seguimiento a todo el proceso metodológico.
- Emplear tiempos robustos para la consolidación del conocimiento.
- Crear ambientes físicos motivadores, atrayentes en los niños.
- El maestro debe ser un motivador permanente del proceso.
- Establecer una planificación que involucre no solo las competencias que se abordaran, los recursos, tiempos, actividades, entre otros, sino los criterios que darán ruta metodológica al trabajo en miras de una evaluación cuyo objetivo sea una formación continua.

5. Conclusiones

Terminado el proceso investigativo es posible establecer a manera de conclusión que los docentes de la IETI España de Jamundí, que ingresan al nivel de tercero de Básica Primaria y son responsables directos del proceso de construcción de la producción textual, lograron incorporar sus reflexiones a una estrategia didáctica replicada para la enseñanza de la competencia en sus estudiantes, y de ello decantar elementos fundamentales que permitieron establecer insumos metodológicos como resultado de una práctica reflexiva.

-La reflexión docente se convirtió en el insumo que permitió modificar, organizar y adaptar la secuencia conforme a las especificaciones y características que el docente identificaba de su grupo estudiantil, así mismo fueron insertadas en el proceso, de manera que el resultado al final, generó conclusiones puntuales para la planificación metodológica relacionada directamente con la producción textual.

-La estrategia didáctica replicada permitió elementos puntuales de análisis del proceso actual y de anteriores, de forma que el maestro empleará, estos análisis evidenciando fuerzas, carencias e incluso elementos que no consideraba para su práctica y son necesarios, ejemplo de ello, la importancia de utilizar saberes previos no como un requisito inicial, sino como un insumo de construcción permanente, de principio a fin, la necesidad de dar tiempos robustos al proceso, la planeación articulada, la ambientación de los espacios, el interés y motivación del estudiante, entre otros.

-Terminada la investigación es posible establecer que efectivamente se dio un impacto positivo, porque se obtuvo de la implementación de la estrategia

didáctica, elementos reflexivos de los maestros que posteriormente pudieron ser insumo metodológico transformador, como consecuencia se lograron resultados que permiten evidenciar el avance en los estudiantes. (El 100% de los niños realizaron procesos de producción textual en un ambiente de formación divertido, atrayente y altamente influenciado para continuar).

6. Recomendaciones

Para continuar avanzando en procesos pedagógicos se hace indispensable que los maestros hoy día tomen el rol del maestro investigador y desde su cotidianidad puedan reflexionar su práctica pedagógica de manera que ubiquen fuerzas, potencialidades y carencias que los lleven de forma continua y permanente a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, pero se requiere.

- a. Espacios de reflexión docente articulados y programados desde la dirección de las Instituciones.
- b. Comenzar a realizar procesos de escritura que permita visibilizar el trabajo de aula como recursos que pueden ser orientar el trabajo de otros maestros.
- c. Continuar procesos de actualización y formación docente que cualifiquen el trabajo del maestro y lo proyecten bajo las necesidades del mundo hoy.

7. Limitaciones

Las limitaciones son especialmente barreras que se ponen en la mente, por tanto desde esta investigación es posible establecer, que si el maestro tiene el deseo y la actitud de alcanzar las metas que se propone, las limitaciones se podrán vencer, pese a ello, una de las que se pueden encontrar en el camino, son especialmente el tiempo que se requiere para invertir en procesos investigativos, al momento de realizar reflexiones pedagógicas, desarrollar ejercicios de escritura, o los espacios de cualificación docente, por ejemplo.

Otra limitación puede ser el cambio de paradigmas, especialmente el hecho de pensar que los investigadores son aquellos que se gestan solo en procesos complejos no desde la cotidianidad de un aula o porque los presupuestos que se requieren siempre son muy costos.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Pájar o Julissa, B. M. (2017). Comprensión de la práctica reflexiva sobre el qu hacer docente, basada en las estrategias didácticas que fortalecen el pensamiento creativo en la institución educativa policarpa salavarrieta del municipio de sincelejo. Sincelejo: Repositorio Universidad Santo Tomás.
- Álvaro Salinas, |. T. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos* | vol. XL, núm. 161, 88.
- Aristizábal, L. T. (2015). Comprensión y Producción Textual Narrativa en Estudiantes de Educación Primaria. *Revista colombiana de psicología* vol. 24 N.º 1, 63 75.
- Baca, E. M. (2016). La práctica reflexiva: condición indispensable para el ejercicio docente. Chihuahua: Martín Reyes.
- Baptista, H. R. (2006). Metodología de la Investigación. En H. R. Baptista, *Metodología de la Investigación* (págs. 100, 1'5 y 222). Mexico: Mc Graw Hill.
- Barra, A. N. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores. *Revista Educación*, vol. 43, núm. 1, 5,6.
- Barriga, Á. D. (2011). Pensar en la Didáctica. *Reseñas a cc ión p e dagógi c a* , N° 20 /, 130.
- Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática . Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Ed. Graó, 2-4.

- Carrillo, D. B. (2017). La sistematización como investigación interpretativa crítica. En D. B. Carrillo, la sistematización como investigación interpretativa crítica (págs. 7,8). Bogotá: ARFO Editores e Impresores S.A.S.
- Castellanos Sánchez María Teresa, F. M. (2017). Práctica docente “escenario de investigación y desarrollo profesional de futuros profesores de matemáticas. Bogotá DC: Repositorio Universidad Granada España , Universidad de los Llanos Colombia.
- Curricular, D. T. (2019). Artículo por publicar Comunidades de Práctica de Aprendizaje. Cali Colombia: Universidad del Valle.
- Domingo, À. (18 de Octubre de 2017). Eduprensa. Obtenido de Eduprensa Hablemos de Educación: <http://eduprensa.com/la-practica-reflexiva-nuevo-modelo-formacion-docente/>
- Domingo, À. (2019). Plataforma Internacional Práctica Reflexiva. Obtenido de Plataforma Internacional Práctica Reflexiva: <https://practicareflexiva.pro/>
- Edelstein, G. E. (2011). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. IICE, 4.
- Feo, R. (2016). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias. Tendencias pedagógicas N° 16, 221 -225.
- Estrategias didácticas creativas en entornos estrategias didácticas creativas en entornos ftarelli, T. P. (2009). Aprendizaje del lenguaje escrito y su evaluación. Revista de Psicología, 201-208.
- González, M. D. (2009). . Electrónica, 1-20.

- Hernández Arteaga, I., Recalde Meneses, J., & Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de estudios educativos (Colombia)*, 80-83.
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Ibero Americana*, 1,2.
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. *Literatura y Vida*, 52-57.
- Isabel Hernández Arteaga, J. R. (2015). Estrategia didáctica una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, 80-82.
- Jaén, U. d. (2014). Proyecto de innovación Docente. Obtenido de Universidad de Jaén: http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html
- Navareño, P. (2019). Práctica reflexiva en la formación profesional del docente. *Reflexión Ruta Maestra Ed 25*, 86-87.
- Procesos reflexivos en la interacción formativa durante la práctica profesional: profesor guía y estudiante en práctica. (2017). *Repositorio Pontificia Universidad Católica de Chile*, 1, 18,19.
- Ramos, >. R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *ecos*, 28 -35.
- reflexiva, R. p. (Julio de 2015). Red profesional. Obtenido de Red profesional: https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/07/Elementos_Base.pdf
- Roget, A. D. (2013). Práctica reflexiva para docentes. Publicia.

- Sancho, F. V. (2003). La importancia de las estrategias de aula. Obtenido de La importancia de las estrategias de aula:
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_17/a_212/212.htm
- Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 1-14.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Madrid: Morata, .

Anexos

Anexo 1 Encuesta maestros

**Un proceso reflexivo con docentes de la IETI España, de Jamundí, para la
incorporación de una estrategia didáctica para la enseñanza de la
producción textual en niños de tercer grado
CONCEPCIONES SOBRE ESCRITURA**

1	Fecha de la encuesta:	Día:	Mes:	Año
2	Nombre completo de la persona:			
3	Nombre de la IE:			
4	Nombre de la sede:			
5	Departamento:			
6	Municipio:			

Estimado docente, agradecemos su colaboración con el diligenciamiento de este instrumento. Por favor, lea cuidadosamente los siguientes enunciados sobre la enseñanza-aprendizaje de la producción textual. Marque con una X su grado de acuerdo o desacuerdo con cada enunciado.

Enunciados	Muy en des-acuerdo	En des-acuerdo	Ni de acuer- do ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. La enseñanza de la lectura y la escritura es más efectiva cuando se parte de textos escritos por los estudiantes					
2. La producción de textos de los estudiantes requiere de estrategias exclusivas					
3. En la enseñanza del lenguaje lo esencial es que los estudiantes comprendan que escribir es una manera de dar a conocer sus ideas y sentimientos					
4. Para enseñar a producir textos es necesario conocer la didáctica propia del área de lenguaje					
5. Es necesario que el maestro					

reflexione sobre su propia práctica , para tener éxito en la enseñanza de la producción textual					
6. La producción de textos de los estudiantes requiere de estrategias diferentes a la tradición y magistralidad.					
7. Es necesario que el maestro reflexione sobre su propia práctica , para tener éxito en la enseñanza de la producción textual					
8. ¿Para usted que es escribir? (respuesta abierta)					
9. ¿Qué importancia le concede usted a la lectura y escritura en su vida personal? (Respuesta abierta).					
10. ¿Cómo enseña usted a sus estudiantes producción escrita? (respuesta abierta)					
11. ¿Cómo aprenden los niños y niñas a producir textos en el aula? (Respuesta abierta)					
12. ¿Qué entienden por producción de textos? (Respuesta abierta)					

Gracias por su colaboración.

Formato 1. El diseño general de la secuencia didáctica.

Anexo 2 Secuencia didáctica compartida con maestros para ser replicada con estudiantes.

TÍTULO	Un viaje hacia el arte de escribir.
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	Escritura
POBLACIÓN	<p>La propuesta va dirigida a tres docentes de primaria focalizados por el programa Todos A Aprender (P.T.A) M.E.N de la Institución educativa Técnica Industrial España del Municipio de Jamundí. Zona urbana.</p> <p>Los docentes participantes son licenciados en Básica primaria y orientan todas las áreas en el grado asignado.</p> <p>Cada docente cuenta con 42 estudiantes en el aula.</p>
PROBLEMÁTICA	<p>Las estrategias que utilizan los maestros para la enseñanza de la producción de textos escritos en el aula deben ser revisadas a la luz de la reflexión del docente, con el fin de asumir nuevas prácticas que mejoren las competencias escritoras en los estudiantes.</p> <p>Es necesario crear espacios para que los estudiantes reconozcan la escritura como un acto social, es dar la oportunidad para que los niños aprendan a escribir para ser leídos.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar un proceso de escritura estructurado, que garantice el desarrollo de habilidades comunicativas (escribir) • Trabajar con los docentes la escritura de un texto descriptivo para modelar estrategias acordes a cada una de las etapas del proceso de escritura. • Desarrollar habilidades de trabajo cooperativo relacionadas con el procesamiento grupal.
REFERENTES CONCEPTUALES	<p>El investigador Ronald Feo define las estrategias didácticas como “los procedimientos, métodos, técnicas, actividades, por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa”. (Pág. 222)</p>
MOMENTOS DE LA SD	<p>FASE 1: PLANEACIÓN Momento 1 Concepciones de escritura. El propósito de las actividades es modelar diferentes estrategias para cada una de las etapas del proceso de escritura, a partir de un texto descriptivo. Para ello es importante mantener el proceso de trabajo individual, validación de respuestas con el grupo, revisión de respuestas en plenaria y corrección individual. El proceso en la escritura favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento y lingüísticas propuestas en los Manuales.</p>

Momento 2: conformación de grupos
los participantes escogen uno de los siguientes temas:

- El regalo más hermoso que he recibido
- La flor que me parece más bella
- El invento que me asombra.

. Luego pide que durante 3 minutos escriban sobre el tema seleccionado

Una vez pase los 3 minutos el Tutor pide a los docentes que dejen de escribir y cuenten el número de palabras. Pregunta en plenaria cuántas palabras escribieron y en forma voluntaria quiénes quieren leer lo que escribieron. Hace una pequeña reflexión sobre cómo en los textos que escribieron aparece la descripción de características.

. El Tutor hace una breve explicación sobre lo que es el “Escriturario” desde sus objetivos y procedimientos. Se apoya en las diapositivas.

El Tutor hace una breve explicación del proceso de escritura y sus cinco pasos

Momento 3: Desarrollo (tiempo aproximado: 1 sesiones)

El Tutor hace una breve explicación de las diferentes formas como se puede hacer entrada a la escritura de un texto creativo, como el escriturario, una imagen, un dibujo, la lectura de un texto, la lluvia de ideas, etc.

entrega a los docentes, en forma individual, una tarjeta con un propósito comunicativo. (En este caso se trabajará con diversos tipos de descripción, anexo 4). SE recuerda a los docentes las tarjetas de tipología textual.

Se pide a los docentes determinar el propósito, la audiencia y tono del texto creativo que van a desarrollar. (Los docentes organizan las ideas categorizando las características del ente que les correspondió)

Se solicita hacer una lluvia de ideas sobre el tema que les correspondió en la tarjeta y organizar dichas ideas en un mapa conceptual, teniendo en cuenta la estructura de un texto descriptivo.

FASE 2: PRODUCCIÓN

Momento 4: puesta en común de tareas asignadas, activación de escritura

Tutor solicita que en los grupos compartan el mapa conceptual y se ayuden a completarlo si es necesario.

El Tutor hace una presentación sobre la importancia de un primer borrador y los elementos que se deben tener en cuenta.

El Tutor pide a los docentes tomar en forma individual el mapa conceptual revisado por el grupo y empezar a desglosar ideas, teniendo en cuenta la estructura de un texto descriptivo:

- a. Presentación del ente a describir.
- b. Características (físicas, de comportamiento, de localización, etc., según corresponda)
- c. Cierre, relación con lo que se describió.

Los docentes escriben un primer borrador del texto descriptivo a partir del mapa conceptual.

. El Tutor pide a los docentes compartir con el grupo el texto que escribieron.

Los docentes leen en voz baja a los otros miembros del grupo el texto que escribieron.

Momento 5: Primera revisión y reescritura.

El Tutor pide a los docentes que en el grupo cooperativo escojan uno de los escritos para hacer la revisión en cuanto a contenido. Para esto tendrán en cuenta la lista de revisión.

NOTA: El Tutor monitorea el trabajo de los grupos y va colocando retroalimentación positiva con una frase en un post it.

Los docentes revisan los textos de acuerdo a las pautas dadas.

El Tutor hace una presentación sobre algunas ideas claves y recomendaciones que se deben tener en cuenta en el momento de la revisión

. El Tutor a manera de “Lluvia de ideas”, pide a los docentes hacer una lista de las posibles cosas que se pueden editar en un texto para que se vea bien, es decir en cuanto a la forma.

Los grupos hacen la lluvia de ideas sobre la edición del texto.

Momento 6: Segunda revisión y reescritura: 1 sesión).

El Tutor presenta un ejemplo de un cuadro de convenciones para hacer dicha edición. Pide a los grupos intercambiarse los textos. Además, deberá escribir una nota resaltando algo muy positivo del texto.

Los docentes editan el texto de otro grupo utilizando las convenciones.

. El tutor pide a los grupos se devolver los textos y da tiempo que se revisen y corrijan los errores de forma que tuvieron.

NOTA: Si el tiempo lo permite en cada grupo se revisarán y editarán los otros textos.

Los docentes leen la nota y revisan qué errores tuvieron. Si es necesario los docentes podrán usar el plan de datos personal para hacer consultas puntuales sobre escritura correcta de palabras, sinónimos, etc.

El Tutor hace una presentación sobre diferentes estrategias para socializar las producciones que hacen los estudiantes.

Tutor pide a los docentes hacer los ajustes pertinentes a su texto, tanto en cuanto al contenido como en la forma. Le entrega a cada participante una hoja de color para que escriba editado el texto y lo entregue al siguiente día al tutor.

El tutor organizará una carpeta con los escritos de los docentes, los cuales serán compartidos con otros, con el fin de dar cuenta del proceso completo.

Momento 7

. El Tutor pide a los docentes que en forma individual respondan las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué de lo que trabajé hoy voy a llevar a la práctica?
- b. ¿Cuándo y cómo lo voy a hacer?
- c. ¿Por qué lo voy a hacer?

FASE: EVALUACIÓN**Momento 8:**

Como cierre el Tutor hace un ejercicio de procesamiento grupal en el que cada docente en una tira de papel, escribe un mensaje corto agradeciendo o resaltando a un compañero de grupo por algo especial que haya hecho durante la sesión en beneficio del grupo.

NOTA: Para los docentes que cuentan con los libros de lectura y composición, en ellos encuentran ejercicios de producción textual que dan cuenta del proceso escritural trabajado en este protocolo:

Tercero: Páginas 67, 81, 84, 105, 110

Cuarto: Páginas 36, 42, 60, 68, 82, 90, 107

Quinto: 36, 52, 74, 97

Para los docentes que no cuentan con los textos, en el anexo 3 de este protocolo se encuentra un ejemplo de producción textual para los grados 1º a 5º.

