

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del
proceso escritor en los docentes I

**El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del
proceso escritor en los docentes del grado tercero de la institución educativa Instituto
Técnico Industrial de Villavicencio, Meta**

Ana María Barrera Morales

Gustavo Adolfo Ospitia Daza

Marisol Sabala

Marco Santos Sánchez

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría de Universidad a Distancia

Maestría en Didáctica

Villavicencio – Meta

2018

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del
proceso escritor en los docentes

II

**El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del
proceso escritor en los docentes del grado tercero de la institución educativa Instituto
Técnico Industrial de Villavicencio, Meta**

Ana María Barrera Morales

Gustavo Adolfo Ospitia Daza

Marisol Sabala

Marco Santos Sánchez

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Didáctica

Luz Haydeé González Ocampo

Directora

Humberto Sánchez Rueda

Codirector

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría de Universidad a Distancia

Maestría en Didáctica

Villavicencio – Meta

2018

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del proceso escritor en los docentes

III

Esta investigación se realiza bajo el programa de becas para la excelencia docente del ministerio de educación nacional 2015, la finalidad del proyecto es la transformación de la práctica docente y de enseñanza en las instituciones beneficiarias.

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del
proceso escritor en los docentes

IV

Nota de aceptación:

Firma del presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Villavicencio, septiembre de 2018

Dedicatoria

A Dios en primera medida por ser maestro y darnos sabiduría y salud. También dedicamos este logro a nuestros padres, hijos, hermanos y acompañantes en el viaje de la vida.

Agradecimientos

La gesta profesional de reinventar las prácticas de enseñanza, como génesis de una educación transformadora y pertinente, es el paso que a través de la presente maestría se nos ha otorgado y es corolario de orgullo y satisfacción. Esta base genera que se expresen innegables agradecimientos:

A Dios primeramente, por la promesa cumplida de sumar a nuestra formación profesional un peldaño más; al grupo de *pollitos* que en el camino se volvieron *otitos* y terminaron en *currufuflis*, quienes con apoyo mutuo y sinérgico contribuyeron a esta gesta académica y al fortalecimiento de la amistad entre *Marisolsita*, *Anita*, *Marquitos* y *Gus*.

A todos nuestros maestros, en especial a Robinson Sanabria, Diana Laverde y Luz Aydee González quienes forjaron cada uno de los pasos que dimos durante este camino.

A la institución educativa Instituto Técnico Industrial y a sus maestras Rosaura Quintero y Martha Moreno quienes con sus estudiantes siempre dieron lo mejor de sí. Gracias *Rose* y *Marthica*.

Finalmente, al Ministerio de Educación Nacional (MEN) por considerarnos para recibir el beneficio del programa becas para la excelencia con el cual hemos logrado alcanzar el sueño de estudiar y formarnos como magísters.

Contenido

RAE	XIV
Resumen	19
Abstract.....	21
Introducción.....	22
1. Contextualización del Problema.....	24
1.1 Local	24
1.2 Institucional.....	25
1.3 Planteamiento del problema.....	27
1.3.1 El problema de investigación.	27
1.3.2 Pregunta problémica.....	29
1.3.3 Justificación.....	30
1.3.4 Objetivos de la investigación	32
2. Referentes teóricos	34
2.1 Antecedentes.....	34
2.2 Fundamentación epistemológica y conceptual	40
2.2.1 Trabajo colaborativo	40
2.2.2 Competencia comunicativa	42
2.2.2.1 Proceso de escritura.....	46

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del
proceso escritor en los docentes

VIII

2.2.2.2 Componentes de la escritura	47
2.2.3 Escritura	48
2.2.4 Didáctica.....	51
2.2.4.1 Didáctica y escritura.....	52
2.2.4.2 Estrategias didácticas	53
2.2.5 Secuencia Didáctica	54
2.2.6 Textos instructivos	55
2.2.7 Sustento legal	55
3. Diseño Metodológico	63
3.1 Investigación cualitativa	63
3.2 Metodología	64
4. Diseño didáctico	69
4.1 Objetivos	69
4.1.1 Objetivo general	69
4.1.2 Objetivos específicos.....	69
4.2 Secuencia didáctica.....	69
4.3 Características o habilidades del docente a desarrollar dicha estrategia.....	73
5. Implementación de la propuesta didáctica.....	77
5.1 Fases desde la perspectiva Investigación acción	78
5.1.1 Fase 1.....	78

5.1.1.1 Momento 1. Fortalecimiento disciplinar.....	78
5.1.1.2 Momento 2. Diseño de actividades didácticas	79
5.1.1.3 Momento 3. Acompañamiento en aula	80
5.1.1.4 Momento 4. Metacognición.....	81
5.1.2 Fase 2.....	82
5.1.2.1 Momento 1. Fortalecimiento disciplinar.....	82
5.1.2.2 Momento 2. Diseño de actividades didácticas.	82
5.1.2.3 Momento 3. Acompañamiento en aula.	83
5.1.2.4 Momento 4. Metacognición.....	83
5.1.3 Fase 3.....	83
5.1.3.1 Momento 1. Fortalecimiento disciplinar.....	83
5.1.3.2 Momento 2. Diseño de actividades didácticas	83
5.1.3.3 Momento 3. Acompañamiento en aula.....	84
5.1.3.4 Momento 4. Metacognición.	84
5.3 Acción.....	86
5.3.1 Implementación de la propuesta didáctica.	86
6. Reflexiones.....	89
6.1 La sinergia al servicio de la enseñanza. Implicaciones didácticas del trabajo colaborativo en las prácticas de enseñanza de la escritura	89
6.1.1 Trabajo colaborativo.	89

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del
proceso escritor en los docentes X

6.1.2 La enseñanza de la producción de textos escritos.....	92
6.1.3 Fortalecimiento disciplinar.....	101
6.1.4 Diseño colaborativo de actividades didácticas.....	103
7. Proyección del diseño.....	110
8. Aprendizajes y sugerencias a la institución.....	114
Bibliografía.....	119
Anexos.....	127

Lista de cuadros

Cuadro 1. Resumen de la estrategia didáctica.	85
Cuadro 2. Proyección del diseño año 2019.	112
Cuadro 2. Proyección del diseño año 2020.	113

Lista de imágenes

Imagen 1. Mapa del Departamento del Meta.	24
Imagen 2. Fases de estrategia planteada.....	71
Imagen 3. Formato prueba diagnóstica a estudiantes.....	77
Imagen 4. Formato modelo de secuencia didáctica.....	80
Imagen 5. Formato acompañamiento a docentes.	81
Imagen 6. Plato de carne a la llanera.....	142
Imagen 7. Baile el joropo.	143
Imagen 8. Hayacas.	144
Imagen 9. Ayudar a colorear.	146
Imagen 10. Coloreado.	147
Imagen 11. Coloreado de Baile.	148
Imagen 12. Actividad la importancia de las plantas.....	171

Lista de anexos

Anexo A. Prueba diagnóstica a estudiantes y resultados	127
Anexo B. Fotos presentación proyecto en plenaria - año 2017.....	131
Anexo C. Fase I. Momento I. Fortalecimiento disciplinar.....	132
Anexo D. Entrevista a docentes grado tercero Instituto Técnico Industrial, Sede Fudek Augusto Rivera	133
Anexo E. Fase I. Momento II. Diseño colaborativo de actividades didáctica	135
Anexo F. Fase I. Momento III. Rejilla criterios de observación	158
Anexo G. Fase I. Momento III. Docentes implementando Sesión I de la secuencia didáctica .	159
Anexo H. Fase I. Momento IV (Metacognición). Preguntas orientadoras para el proceso de metacognición	160
Anexo I. Fase I. Momento IV – Fotos (Metacognición).....	161
Anexo J. Fase II. Momento I. Fortalecimiento disciplinar.....	162
Anexo K. Fase II. Momento III. Acompañamiento en Aula – Rejilla – Criterios de observación	163
Anexo L. Fase II. Momento III. Acompañamiento en Aula – Modelación de clase	167
Anexo M. Fase II. Momento IV. Metacognición.....	168
Anexo N. Fase III. Momento I. Fortalecimiento disciplinar.....	169
Anexo O. Fase III. Momento III. Acompañamiento en aula – Rejilla – Criterios de observación	170
Anexo P. Fase III. Momento III. Acompañamiento en aula – modelación de clase.....	171
Anexo Q. Fase III. Momento IV. Metacognición – reflexiones finales de la estrategia.....	177
Anexo R. Carta solicitud a rector	184
Anexo S. Primeros acompañamientos en aula	185
Anexo T. Mejoramiento en el desempeño escritor – fases.....	191

RAE

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
País:	Colombia
Tipo de documento:	Trabajo de grado en Maestría
Acceso al documento:	Universidad Santo Tomás – Vuad
Título del documento:	El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del proceso escritor en los docentes del grado tercero de la institución educativa Instituto Técnico Industrial De Villavicencio, Meta.
Autores:	Ana María Barrera Morales, Gustavo Adolfo Ospitia Daza, Marisol Sabala y Marco Santos Sánchez.
Publicación:	2018
Lugar:	Universidad Santo Tomás – VUAD
Páginas:	194
Palabras claves:	Didáctica, trabajo colaborativo, competencia comunicativa, proceso escritor, metacognición, enseñanza y semántica.
Descripción:	Trabajo de grado para optar al título de Magister en Didáctica en la Universidad Santo Tomas VUAD - Colombia
Fuentes principales:	57
Contenido:	RAE Resumen Abstract Introducción

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualización del Problema 2. Referentes teóricos 3. Diseño Metodológico 4. Diseño didáctico 5. Implementación de la propuesta didáctica 6. Reflexiones 7. Proyección del diseño 8. Aprendizajes y sugerencias a la institución <p>Bibliografía</p> <p>Anexos</p>
<p>Metodología</p>	<p>La investigación, de carácter cualitativo con enfoque epistemológico hermenéutico, tuvo en cuenta los postulados de la investigación acción como posibilitadora de espacios de reflexión, práctica y formación activa del quehacer docente.</p>
<p>Objetivo General:</p>	<p>Fortalecer las prácticas de enseñanza del proceso escritor mediante la estrategia didáctica de trabajo colaborativo “Zona sinérgica: Un espacio docente para construir conocimiento” de tal forma que ello contribuya paralelamente al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.</p>
<p>Objetivos Específicos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar sobre las prácticas de enseñanza que los docentes de grado tercero implementan frente al proceso escritor.

	<ul style="list-style-type: none">• Implementar la estrategia zona sinérgica un espacio docente para construir conocimiento, mediante el trabajo colaborativo como herramienta de materialización de las acciones de mejoramiento de las prácticas de enseñanza del proceso escritor.• Hacer seguimiento al impacto de las prácticas de enseñanza realizadas por los docentes como etapa posterior a la implementación de las acciones didácticas diseñadas colaborativamente.
Planteamiento del problema:	Adoptando como punto de partida los bajos resultados encontrados en el análisis de las pruebas Saber del establecimiento educativo Instituto técnico industrial, en el área de lenguaje, se propone un acercamiento a las prácticas de enseñanza de la producción de textos escritos que los docentes de grado tercero de dicha institución venían adelantando en aras generar un diagnóstico y a partir de este, proponer una estrategia didáctica que permitiera fortalecer disciplinar y didácticamente los docentes en relación con el proceso de escritura.
Conclusiones:	Se reconoció que el proceso escritor va más allá de lo meramente práctico o instrumentista, en donde la implementación del trabajo colaborativo fue la herramienta que contribuyó al cumplimiento del objetivo propuesto que

	<p>por medio del equipo de docentes y haciendo gala de las habilidades personales entre ellos la actitud de apertura que mostraron los docentes desde el inicio de estrategia y la experticia aunada a la experiencia laboral, aportaron para que las actividades respondieran a los requerimientos didácticos y pedagógicos en función del mejoramiento de la enseñanza de la escritura. Todo ello, previo a espacios de fundamentación disciplinar que soportara las intervenciones en el aula de clase rompiendo el esquema de enseñanza y la toma de la responsabilidad compartida en las planeaciones.</p> <p>Adicionalmente, los procesos de metacognición coadyuvaron a favorecer ambientes de confianza y cohesión grupal provistos desde el respeto y la participación que contribuyeron a que los estudiantes evidenciaran el deseo por la producción de textos coherentes y ricos, teniendo en cuenta que gradualmente fueron incluyendo conectores, adjetivos, verbos. En pocas palabras, se dio aumento en la riqueza lexical.</p> <p>Así mismo, se evidenció que el seguimiento de los pasos del proceso de escritura, orientado por los docentes y seguido por los estudiantes, asegura una producción textual efectiva y rigurosa.</p>
--	--

	<p>Es necesario que la Institución educativa genere espacios que permitan el dialogo fluido y recíproco encaminado a transformar positiva y gradualmente la practica educativa. Finalmente, se puede concluir que la escritura como una actividad compleja y multidimensional se hace más significativa cuando parte de un estímulo visual o situación llamativa que se debe complementar con un aspecto conceptual. Así mismo, se vislumbra el consenso obtenido en el último encuentro como fruto del trabajo colaborativo que su implementación continua permitirá afianzar el proceso escritor lo cual otorga apropiación significativa hacia el aprendizaje.</p>
--	---

Resumen

La presente investigación surgió a partir del análisis de los resultados de las pruebas Saber de los años 2014 al 2016, donde se detectaron resultados bajos en el área de lenguaje, particularmente en la competencia comunicativa escritora y componente semántico en varias instituciones educativas de Villavicencio lo cual generó inquietudes sobre las prácticas de enseñanza que los docentes ejecutaban frente a la competencia detectada como débil. Este escenario desembocó en la pregunta ¿Cómo mejorar las prácticas de enseñanza del proceso escritor a partir del trabajo colaborativo con los docentes del grado tercero de la sede Fidel Augusto Rivera de la IE Instituto Técnico Industrial?

Para dar respuesta a dicho interrogante, la investigación, de carácter cualitativo con enfoque epistemológico hermenéutico, tuvo en cuenta los postulados de la investigación acción como posibilitadora de espacios de reflexión, práctica y formación activa del quehacer docente, así como la implementación de la estrategia didáctica denominada zona sinérgica: un espacio docente para construir conocimiento, cimentada en los principios del trabajo colaborativo y el objetivo de mejorar la enseñanza de la escritura a partir de la concepción de esta como un proceso.

De igual forma, la estructura de dicha estrategia esbozó tres fases, cada una de ellas dividida en cuatro momentos señalados como: fundamentación disciplinar, diseño colaborativo de actividades didácticas, acompañamiento en aula y metacognición. Dichas fases gozaron de plena flexibilidad en su aplicación conforme a las necesidades y abstracciones presentadas a lo largo de su ejecución, en un claro dinamismo característico de la investigación acción.

Como resultado, la investigación consolida conclusiones que permiten reconocer el trabajo colaborativo como una estrategia dinámica y articuladora que propende por el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la escritura.

Palabras clave: Didáctica, trabajo colaborativo, competencia comunicativa, proceso escritor, metacognición, enseñanza y semántica.

Abstract

The current investigation arose from the analysis of the results of the Saber tests from the years 2014 to 2016, where low results were detected in the area of language, particularly in the communicative writing competence and semantic component in several educational institutions of Villavicencio, which generated concerns about the teaching practices that teachers carried out in the competence detected as weak. This scenario led to the question "How can we improve the teaching practices of the writing process through collaborative work with teachers of the third grade in IE. Fidel Augusto Rivera of Instituto Técnico Industrial?"

To answer this question, the research, of a qualitative nature with a hermeneutic epistemological approach, took into account the postulates of action research as an enabler of spaces for reflection, practice and active training of the teaching profession, as well as the implementation of the didactic strategy "Synergic Zone: A teaching space to build knowledge", based on the principles of collaborative work and the objective of improving the teaching of writing based on the conception of this as a process.

In the same way, the structure of this strategy outlined three phases, each of which was divided into four moments pointed as disciplinary basis, design of didactic activities, application and reflection. These phases had full flexibility in their reorganization and application according to the needs and abstractions presented throughout their execution, in a clear dynamism characteristic of action research.

As a result, the research consolidates conclusions that allow us to recognize collaborative work as a dynamic and articulative strategy that aims to improve writing teaching practices.

Key words: Didactics, Collaborative work, communicative competence, teaching, writing process, metacognition, semantics.

Introducción

La pericia para comunicarnos asertiva y eficazmente en el entorno que nos rodea representa una garantía de acceso a distintos escenarios de socialización, educación y transformación de nuestras condiciones de vida y, por tanto, es una capacidad imprescindible que requiere plena atención entendiendo que esta se constituye en el vehículo de perpetuación del pensamiento y el obrar humano.

En este sentido y de una manera responsable, la escuela debe proveer y facilitar los espacios y las experiencias necesarias para que, a través del fortalecimiento de las habilidades comunicativas para escuchar, hablar, leer y escribir, se desarrolle esta competencia y de esta manera lograr que los estudiantes interactúen dinámicamente con la lengua en cualquier contexto. Por tanto, es preciso que los docentes articulen eficientemente los aspectos disciplinares, de ambiente de aula y de lectura del contexto para así propiciar escenarios de enseñanza efectivos capaces de atender las necesidades comunicativas propias de la sociedad.

Es así que el presente trabajo investigativo, desarrollado bajo un enfoque de investigación-acción, busca fortalecer las prácticas de enseñanza de la producción de textos escritos en los docentes de grado tercero de la institución educativa Instituto Técnico Industrial de la ciudad de Villavicencio, desde el diseño e implementación de la estrategia didáctica zona sinérgica: un espacio docente para construir conocimiento.

A la par, la propuesta precisa un elemento enriquecedor representado en el rol que como docentes tutores tenemos los investigadores al pertenecer al programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional cuyo propósito fundamental se soporta en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de transición a quinto de primaria, en las áreas de lenguaje y matemáticas, mediante procesos de formación y acompañamiento pedagógico a los docentes,

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del proceso escritor en los docentes

23

entendiendo que si estos optimizan sus prácticas de aula, el progreso académico de los educandos será un efecto directo de este proceso.

Así, se pretende que, mediante el trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, se generen espacios de reflexión, construcción y autoformación de las prácticas de enseñanza de la competencia comunicativa, proceso de escritura.

1. Contextualización del Problema

1.1 Local

La investigación se realizó en forma conjunta entre los cuatro investigadores y los docentes del grado tercero de la Institución Educativa oficial de la ciudad de Villavicencio Instituto Técnico Industrial, sede Fidel Augusto Rivera. Los autores del presente ejercicio investigativo participan teniendo en cuenta que el fuerte de este trabajo es el carácter colaborativo como lo señala el título.



Imagen 1. Mapa del Departamento del Meta. Recuperado de: http://obs.colombiajoven.gov.co/images/mapas/50_mapa_Meta.png

La sede de la investigación tiene como base la ciudad de Villavicencio, ciudad colombiana capital del departamento del Meta ubicada en el piedemonte de la Cordillera Oriental, al Noroccidente del departamento. Con una temperatura medias de 28°C se encuentra a 86 kilómetros al sur de Bogotá, la capital de Colombia y fue fundada el 6 de abril de 1840. Según fuentes de la oficina de planeación municipal, para el año 2015 contaba con una población urbana aproximada de 486.363 habitantes.

En cuanto a formación educativa, Villavicencio cuenta con una red de instituciones de carácter público y privado que ofrecen los niveles de Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Técnica y Superior. En el sector de la educación superior se encuentra la universidad de los llanos, Unillanos, que ofrece carreras en formación de maestros, licenciaturas, y también se cuenta con la institución educativa Escuela Normal Superior de Villavicencio. En estas dos instituciones se han formado la mayoría de los docentes de esta ciudad, como es el caso de algunos integrantes del grupo investigador.

1.2 Institucional

La institución Educativa Instituto Técnico Industrial fue fundada el 20 de julio de 1951 con casi 40 alumnos de sexo masculino con el nombre de Escuela Intendencial de Capacitación Laureano Gómez, y en su historia ha tenido diferentes nombres hasta llegar al actual que lo destaca como una institución mixta de las más antiguos e importantes de la región de los Llanos Orientales por su extensión y población estudiantil, esta ofrece seis especialidades: dibujo técnico, ebanistería, electricidad, mecánica automotriz, mecánica industrial y metalistería a cerca de 4000 estudiantes y para el caso del nivel de primaria cuenta con tres sedes: San Luis de Boyacá, Camilo Torres y Fidel Augusto Rivera, esta última es la sede en la que se desarrolló la investigación.

La escuela pública urbana Fidel Augusto Rivera como sede de la IE Instituto Técnico Industrial ofrece a la comunidad un curso por cada uno de los grados de preescolar a quinto en las jornadas mañana y tarde. Cuenta con un total de doce (12) docentes y dos coordinadores. La estratificación socioeconómica corresponde al nivel tres (3 medio-bajo), aunque su población estudiantil proviene de barrios que se ubican en los estratos de uno (1 bajo-bajo) a tres (3 medio-bajo). Sus aulas albergan entre 30 y 35 estudiantes para un total promedio en la sede entre 400 y 420 niños de las dos jornadas. Cuenta con una sala de sistemas con treinta computadores, un

patio utilizado como polideportivo, sala de profesores, cafetería, un parque infantil para los niños de transición, aula múltiple, oficina de coordinación.

Para este trabajo de investigación la población estuvo conformada por dos docentes de grado tercero de la sede Fidel Augusto Rivera quienes cuentan con formación académica de pregrado como licenciadas en básica primaria y post grado en educación, pertenecientes al magisterio colombiano en calidad de docentes nombrados en propiedad bajo el estatuto 2277 con una experiencia en la enseñanza soportada en más de veinte (20) años de labor. Durante este tiempo han participado en constante actualizaciones académicas que se reflejada en estudios de postgrado en educación.

A partir de los diferentes acompañamientos hechos a esta institución, se comprobó que estas dos docentes se destacan por su compromiso y dedicación hacia su labor profesional y la educación de sus estudiantes. En este proceso es donde se percibió su innegable gusto por ser maestras y su sobresaliente dinamismo. Estas profesionales de la educación gozan del prestigio y respeto de sus colegas hecho que se complementa con una característica muy significativa: son docentes abiertos a los aportes externos que les puedan cualificar su quehacer pedagógico y muestran receptividad y entusiasmo a los retos y actividades que se plantearon durante el desarrollo de la presente investigación.

Por otra parte, y gracias a su carácter colaborativo, este grupo investigador lo integramos, además, cuatro docentes tutores del Programa para la Excelencia Docente y Académica Todos a Aprender 2.0 del Ministerio de Educación Nacional realizando acompañamientos a las instituciones Manuela Beltrán, Las Palmas, Narciso José Matus Torres y el Instituto Técnico Industrial de la ciudad de Villavicencio.

Tres de los docentes tutores somos licenciados en educación con énfasis en lengua castellana e idiomas y uno licenciado en matemáticas. Antes de ser vinculados al programa Todos a

Aprender, algunos realizamos postgrados y nos desempeñábamos como docentes nombrados en propiedad en instituciones oficiales en los niveles de primaria y secundaria según el área disciplinar. Integramos el Programa Todos a Aprender, PTA, desde hace cuatro (4) años en promedio, en el que a partir de la formación recibida por el Ministerio de Educación, hemos sido empoderados con el propósito de fortalecer las prácticas de enseñanza para el mejoramiento de los componentes de gestión de aula, la evaluación para el aprendizaje de los estudiantes, la aplicación de estrategias de enseñanza efectiva de las áreas de lenguaje y matemáticas y el uso de materiales educativos en los niveles transición y primaria. Como docentes tutores somos los encargados de propiciar en los docentes procesos de reflexión de sus prácticas de enseñanza, trabajo colaborativo para la construcción de nuevos conocimientos a través de Comunidades de Aprendizaje (CDA) y la interacción continua entre docentes y directivos docentes para que en forma conjunta se configuren mecanismos orientados a beneficiar los aprendizajes de los estudiantes.

1.3 Planteamiento del problema

1.3.1 El problema de investigación. En Colombia desde el año 1991, el Ministerio de Educación Nacional a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES, aplica anualmente las pruebas Saber para “monitorear el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de educación básica como seguimiento de calidad del sistema educativo” (MEN, 2010). Este ejercicio aplicado en las instituciones educativas colombianas pretende que a través de los resultados que se obtienen y el análisis de los factores asociados que inciden en los desempeños de los estudiantes, los establecimientos educativos y las secretarías de educación identifiquen el estado de las destrezas, habilidades y valores que los estudiantes colombianos deben desarrollar durante la trayectoria escolar y a partir de ello definir planes de

mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación que permitan resolver las falencias halladas.

Sin embargo, para el caso de los estudiantes de primaria y en particular los del grado tercero, a pesar de los esfuerzos que realiza el estado y las instituciones educativas por intermedio de los docentes, los resultados nacionales en esta prueba han venido mostrando que los estudiantes de este nivel y grado presentan una generalizada dificultad en el área de lenguaje en lo referido a la competencia semántico-lectora. En este sentido, (ICFES, 2017) explica en su documento Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. La prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa-lectora y la comunicativa-escritora; la primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector; la segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas. (p. 17)

Es de tener en cuenta que los bajos resultados en las competencias anteriormente descritas no es un hecho incidental o aislado, sino que es común a la mayoría de las instituciones del departamento del Meta y, por ende, la institución educativa Instituto Técnico Industrial de la ciudad de Villavicencio no ha sido ajena a dicha tendencia, con la particularidad adicional que como debilidad detectada está el componente semántico del proceso escritor. A nivel institucional y con base en las singularidades que se han venido mencionando, los docentes han hecho análisis detallado a los resultados de las pruebas Saber y han reconocido el papel tan importante que desempeñan como profesionales de la educación en cuanto a los procesos de enseñanza como actividad a su cargo. Sin embargo, esta preocupación de cada año no se ha traducido en la

materialización de actividades que afecten de forma efectiva el mejoramiento de las competencias evaluadas, y por lo tanto, cada uno de ellos desarrolla desde el aula de forma individual, casi que aislada, actividades que no trazan una ruta proyectada u orientada al mejoramiento efectivo del componente y proceso con debilidad. Puede decirse que desarrollar actividades sin un ensamblaje articulador que lo dan otros pares académicos de diferentes grados o de los mismos, hace que los docentes se desgasten en fases como la planeación y la ejecución de actividades que podrían facilitarse al trabajar colaborativamente.

1.3.2 Pregunta problémica. Los resultados que arrojan las pruebas externas son tomadas en las instituciones educativas como una herramienta de reflexión del proceso educativo y su emisión pretende que se permita la identificación de los aprendizajes sobre los cuales es recomendable y necesario plantear planes de acción institucionales que apunten a la superación de los hallazgos susceptibles de ser mejorados y, en consecuencia, la puesta en marcha de las acciones didácticas que desarrollan los docentes en el aula.

Por otra parte, y desde el rol como docentes tutores en la institución seleccionada, se observó que la responsabilidad de formular las estrategias didácticas establecidas para contrarrestar los desempeños susceptibles de mejorarse en las competencias detectadas, recaen sobre el maestro de aula lo cual sugiere que el educador a cargo de los grados no siempre pone de manifiesto los saberes disciplinares que posee frente al área a intervenir y sus estrategias didácticas no gozan de un sentido pedagógico significativo que aporte a la tarea en mención.

Es de aclarar que si bien el docente de aula es el encargado de ejecutar las acciones pedagógicas que orientan a sus estudiantes y es el responsable de llevarlas a cabo y por ello se siente evaluado a través de los resultados en las pruebas externas, estos procesos de formación no son unidireccionales y por tratarse de enseñanza y educación no pueden dejar de lado y desconocer la intervención de otros factores que participan en este escenario pedagógico.

Veamos, si bien los docentes son protagonistas en este reparto, hay otros actores más que confluyen en él, hacemos referencia a estudiantes y padres de familia quienes traen consigo una historia, una vida desarrollada en diferentes condiciones sociales. No es lo mismo enseñar en un entorno libre de carencias a trabajar con niños que llegan a la escuela con hambre o con dificultades de comportamiento o hiperactividad.

Con todo esto presente y reconociendo que para el grupo investigador la situación descrita afecta el proceso de enseñanza, se propuso como pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar las prácticas de enseñanza del proceso semántico-escritor a partir del trabajo colaborativo con los docentes del grado tercero de la sede Fidel Augusto Rivera de la IE Instituto Técnico Industrial?

1.3.3 Justificación. El informe de resultados emitido anualmente por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, constituye una herramienta de análisis que contribuye a detectar cómo están los niños de los grados 3°, 5° y 9 frente al desarrollo de las competencias y aprendizajes en las áreas de Matemáticas y Lenguaje en cada una de las Instituciones Educativas del país. Para ello, exalta los aprendizajes sobre los cuales es necesario emprender acciones pedagógicas de mejoramiento que permitan a los niños alcanzar los niveles óptimos de desarrollo de dichas competencias de acuerdo con su grado de escolaridad.

Es por ello, que la presente propuesta investigativa centra su accionar en el Instituto Técnico Industrial, sede Fidel Augusto Rivera tras detectar en los resultados del área de lenguaje en la competencia comunicativa escritora, proceso semántico, los niveles de desempeño más bajos en relación con las demás instituciones señaladas, generando grandes inquietudes frente a los procesos que los docentes, como primeros responsables de la formación de los niños, vienen implementando, frente al fortalecimiento de la competencia señalada, así como en relación con los saberes disciplinares que sobre la misma poseen y desde los cuales están fundamentadas sus estrategias de intervención en el aula de clase.

Por tanto, se proyecta trabajar con las docentes de grado tercero de la jornada mañana, entendiendo que los estudiantes de estos cursos serán evaluados por la prueba Saber y por tanto las acciones del ejercicio investigativo que se emprendan en articulación con sus docentes permitirán detectar desde otra visión, el impacto de estas en relación con los resultados que se obtengan.

Resulta entonces pertinente aproximarse a este entorno educativo focalizado e indagar inicialmente cuáles son las bases conceptuales de las docentes frente a términos claves como la didáctica, competencia comunicativa, proceso de escritura, componente semántico, entre otros, que permitirán vislumbrar y comprender el ejercicio docente en el aula de clase y desde allí trabajar colaborativamente, para construir un producto aplicable en la institución seleccionada que contenga estrategias didácticas dirigidas a superar las debilidades detectadas.

De este modo, el trabajo colaborativo puede representar un escenario de reflexión del quehacer docente y de su transformación, como afirma Calzadilla (2002):

Calzadilla, 2002

El aprender en forma colaborativa permite al individuo recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que facilita la aplicación de estrategias metacognitivas para regular el desempeño y optimizar el rendimiento; por otra parte este tipo de aprendizaje incrementa la motivación, pues genera en los individuos fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, a través de la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, lo que le permite sentirse «parte de», estimulando su productividad y responsabilidad, lo que incidirá directamente en su autoestima y desarrollo. (p.5)

De acuerdo con esto, nuestra propuesta investigativa adquiere pertinencia para la institución toda vez que se beneficiará al tener docentes más empoderados conceptualmente en cuanto a la creación de estrategias que apunten hacia el mejoramiento de aspectos con debilidades, porque

quedará para la institución un precedente del trabajo colaborativo como herramienta de fortalecimiento de los procesos de enseñanza de la producción de textos escritos y porque, se espera que los docentes fortalezcan sus prácticas de enseñanza y construyan ambientes sinérgicos en donde la participación como equipo sea la base para que se estructuren nuevas estrategias didácticas que aporten en el mejoramiento de su ejercicio docente no solo en el área de lenguaje sino en las demás asignaturas, ya que el ejercicio didáctico puede irradiarse a las demás áreas del saber.

Este beneficio es directamente proporcional para el grupo investigador teniendo en cuenta su rol como docentes tutores puesto que con el trabajo colaborativo con los docentes con quienes se realizará el ejercicio de investigación, se verán fortalecidas sus habilidades profesionales de comunicación y acompañamiento asertivo, trabajo en equipo, dominio pedagógico, curricular y didáctico, formulación, ejecución y evaluación de procesos educativos, lectura y comprensión de la realidad en el aula.

1.3. 4 Objetivos de la investigación

1.3.4.1 Objetivo General. Fortalecer las prácticas de enseñanza del proceso escritor mediante la estrategia didáctica de trabajo colaborativo zona sinérgica: un espacio docente para construir conocimiento, de tal forma que ello contribuya paralelamente al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

1.3.4.2 Objetivos específicos

- Indagar sobre las prácticas de enseñanza que los docentes de grado tercero implementan frente al proceso escritor.

- Implementar la estrategia zona sinérgica un espacio docente para construir conocimiento, mediante el trabajo colaborativo como herramienta de materialización de las acciones de mejoramiento de las prácticas de enseñanza del proceso escritor.
- Hacer seguimiento al impacto de las prácticas de enseñanza realizadas por los docentes como etapa posterior a la implementación de las acciones didácticas diseñadas colaborativamente.

2. Referentes teóricos

2.1 Antecedentes

Cuando el equipo investigador se sumergió en la búsqueda documental para la definición del problema y que esta diera luces acerca de cómo mejorar con los docentes, a partir del trabajo colaborativo, las prácticas de enseñanza del proceso de escritura con énfasis en el componente semántico, y que además este ejercicio se ajustara a la realidad del contexto, se debió partir de una revisión de proyectos, artículos e investigaciones que estuvieran cimentados sobre bases sólidas para de esta forma proceder al desarrollo de la investigación aquí planteada. De esta manera y para nuestro caso, la exploración se enfocó en el trabajo colaborativo como estrategia que beneficie las prácticas de enseñanza del proceso de escritura con énfasis en el componente semántico.

A nivel internacional, encontramos que en México D.F, se abordó una investigación llamada “Aprender Entre Pares” la cual reconoce como hilo conductor el intercambio profesional entre pares y determina como eje fundamental la realimentación y la autoformación de los miembros de una comunidad educativa que se desempeñan profesionalmente en el mismo campo y que comparten intereses y necesidades comunes (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. , 2010).

En esta investigación, los maestros reseñados tuvieron encuentros periódicos con el fin de reflexionar en torno a las prácticas de aula en donde el insumo más importante era la experiencia, las capacidades de cada uno de los miembros y la disposición para fortalecer su quehacer docente, de tal forma que el hecho de compartir intereses y problemáticas similares les convirtió en protagonistas legítimos de su propio desarrollo haciendo visible el trabajo colaborativo.

Así mismo, en esta investigación se dio un encuentro conceptual con Cerda y López (s.f.) en su investigación “El grupo de aprendizaje entre pares una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula”(p.5), destacando el hecho de abrir espacios de diálogo entre profesionales del sector educativo con base en las prácticas y no solo desde el discurso del deber ser, sino con base en las realidades, necesidades e intereses de la comunidad educativa, todo a favor de la transformación de los procesos de enseñanza.

Esta investigación desarrollada en Chile hace énfasis en las estrategias que se abordan desde el aula para orientar una escritura pensada y planeada con sentido y significado. Además, sostiene que, en la práctica, el enseñar es netamente experimental que no necesariamente debe tener en cuenta el saber erudito, sino que es importante reconocer que el funcionamiento de equipos de trabajo colaborativo hace factible y efectiva la actualización pedagógica la cual se posibilita mediante una comunicación reflexiva en donde el par es reconocido al igual que su forma de pensar, ser y de hacer las cosas. Aprender del otro conlleva al mejoramiento de las prácticas, el saber enseñar es un saber práctico y experiencial no necesariamente ligado al saber disciplinar académico.

Igualmente, en el artículo “Actitud de maestras y maestros hacia el trabajo colaborativo en el aprendizaje de la matemática”, publicado en Costa Rica, año 2010, los autores determinaron la importancia que posee el trabajo cooperativo entre docentes en el ejercicio educativo de enseñar en cuanto a facilitar los procesos mismos que se encausan hacia al diseño de estrategias didácticas que faciliten la labor docente (Meza, García y Valdez, 2010). Teniendo presente esta consideración, el equipo proyectó la realización de un trabajo investigativo que afectara puntualmente la educación impartida en el nivel de básica primaria en el área de matemáticas. Para su desarrollo se abordó la intervención desde diferentes ángulos y para este propósito contó con la observación de un no participante que para este caso fueron los investigadores Meza y

García, mientras que la investigadora Suárez se encargó de guiar el desarrollo de talleres aplicados en diferentes momentos.

Es de aclarar, no obstante, que no solo a nivel internacional se ha investigado en este sentido, sino que en el ámbito nacional se encuentran trabajos que aportan al trabajo colaborativo como estrategia de fortalecimiento disciplinar y didáctico en diversas áreas del saber. En este punto conviene antes de continuar, reconocer una metodología complementaria y esta es la Metodología del Estudio de Clases (MEC) que se define como un proceso mediante el cual los profesores trabajan en común para mejorar progresivamente sus métodos pedagógicos, examinándose y criticándose mutuamente las técnicas de enseñanza (MEN, 2008). Este aporte contribuyó para comprender la relación existente entre esta metodología y el trabajo colaborativo planteado en nuestra investigación.

Es así como encontramos una investigación denominada “La metodología estudio de clase: un camino para transformar las prácticas educativas” que se desarrolló durante el año 2014 con la participación de tutores del Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional -MEN (Jiménez y García, 2014). Este trabajo considera a la metodología de origen japonés MEC como aquella que valora y reflexiona sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta que esta estrategia busca cualificar la profesión de los docentes mediante las fases de planeación, ejecución-observación y evaluación, encontramos en este documento un asidero para nuestra estrategia didáctica zona sinérgica: un espacio docente para construir conocimiento por cuanto establece puntos de convergencia que parten de los conocimientos disciplinares y didácticos en la búsqueda de transformar las prácticas educativas de los maestros.

De igual forma, el grupo investigador encontró que Juan A. Barboza y Hugo A. Zapata en la investigación “El estudio de clase, estrategia y escenario para la cualificación del profesor de matemáticas” llevada a cabo en la ciudad de Sincelejo (Colombia) durante el año 2013,

identificaron la importancia que tiene la MEC en cuanto a la cualificación docente (Barboza y Zapata, 2013). En este trabajo se destacó que entre pares académicos se facilita potenciar las competencias docentes, en este caso en el área de matemáticas, pero se centró en el trabajo colaborativo como parte de la formación inicial. También incursionó esta producción en las conexiones entre la MEC, la investigación formativa y el conocimiento didáctico del contenido y de este acercamiento se rescató a la investigación como parte del proceso de formación que contribuye a determinar qué funciona o no dentro del aula de clase. Lo anterior en cuanto al desarrollo de las prácticas con la constante de poner a la didáctica y el conocimiento en armónico balance.

También, en la investigación “El estudio de clases como estrategia para el mejoramiento continuo del profesor de matemáticas” realizada en Ibagué Tolima por Jorge Luis Ospino Jerez y Jaesoon Zabala Laverde durante el año 2015 se encontró que realizan proceso de planeación conjunta, desarrollo de la clase, observación y un último espacio de reflexión sobre el ciclo desarrollado. A su vez, se tienen en cuenta las fortalezas y oportunidades de mejora del proceso, momento en el cual se reconoce la importancia del trabajo en equipo entre pares académicos que comparten los mismos intereses y necesidades, en este caso, el de mejorar desde la práctica las intervenciones que el docente de matemáticas hace en el aula de clase (Ospino y Zabala, 2015).

En cuanto a la recolección de la información, este trabajo muestra el uso de rejillas como instrumento para realizar seguimiento de los procesos de planeación, desarrollo y realimentación de la práctica de aula, protocolos de observación, grabaciones para entrevistas a los docentes, fotografías de los trabajos desarrollados por los niños como fruto de las prácticas de aula y algunos videos de las sesiones de clase. En este contexto resultó pertinente mencionar de una manera contrastiva, que en nuestro caso se priorizó el trabajo colaborativo y la manera con la que el equipo establece acuerdos y propuestas orientadas hacia el potenciar de saberes disciplinares y

didácticos en los docentes y de esta manera visibilizarlos en una secuencia didáctica que diera cuenta dicho de proceso.

De esta forma, con la intención de establecer la impronta sobre el cuerpo docente participante en la implementación del trabajo con pares desde la estrategia zona sinérgica, se proyectó que para que la suma de los saberes de los miembros del equipo, al articularlos, analizarlos y realimentarlos, habría de generarse un “producto” que impactara con lo que habitualmente suele producirse de manera individual y hacer del ejercicio de la enseñanza un proceso sistémico de reflexión constante del quehacer docente, este debería promover el mejoramiento progresivo de las prácticas de aula.

A decir verdad, los autores exhortan a motivar y capacitar a los docentes en relación con el desarrollo de capacidades investigativas y la aplicación de estrategias didácticas innovadoras generadoras de dinámicas de clase que estimulen la creatividad, el cuestionamiento, la deliberación y la argumentación de los estudiantes, convirtiéndolo en el propio constructor de sus conocimientos. Así que la sugerida conversión del aula de clase se viva en laboratorios de investigación, sitio en el que, apoyados en la experiencia de otros colegas, se potencian las habilidades investigativas de modo que, aunando esfuerzos, se proponen nuevos caminos que faciliten las prácticas y, de paso, se mejoren los aprendizajes.

Además de los trabajos hallados en donde se reconoce la labor que como docentes hacemos por potenciar nuestra tarea, encontramos que se han realizado investigaciones en donde se involucra a diferentes miembros de la comunidad educativa para hacer parte del trabajo colaborativo y promover así mejores prácticas de enseñanza aprendizaje. Tal es el caso de la propuesta denominada La construcción de los procesos de lecto escritura: un trabajo colaborativo entre padres de familia, docentes y estudiantes de ciclo I, realizada en la ciudad de Bogotá, Colombia durante el año 2006 por Julieth Alexandra Rodríguez, Carolina Pérez Nieto, Milena

Ibeth Aguas y Eliana Prieto, estudiantes de maestría de la facultad de educación de la Universidad Santo Tomás quienes evidenciaron cómo el trabajo colaborativo logró una transformación de las prácticas pedagógicas (Rodríguez, Pérez, Aguas y Prieto, 2016). En esta interacción se destacó el rol de los diferentes agentes, en especial el de los padres de familia, quienes fueron considerados como agentes potencializadores del proceso lectoescritor lo cual permitió vislumbrar lo valioso de este tipo de trabajo en la relación escuela-familia, que además logró hacer que emergiera un saber pedagógico fortalecido de esta experiencia.

Para nuestro caso, también es importante involucrar otros agentes de la comunidad educativa en este proceso. Por ello, se tiene en cuenta el valor y los aportes que ofrecen los demás docentes a quienes se les debe hacer ver la pertinencia e importancia de trabajar de la mano con el par académico en un trabajo colaborativo y mancomunado. Este otro individuo le ayudará a orientar sus procesos en tanto que será soporte en el aula de clase durante el mismo. Es indispensable vincular y articular los mismos ciclos de primaria (1° a 3°, (4° y 5°) para que posteriormente entre estos se dé una interrelación que funcione de manera sinérgica donde cada docente se constituye en pieza importante del proceso educativo desarrollado en la institución.

Finalmente, encontramos que en el ámbito local no se han desarrollado investigaciones que relacionen el trabajo colaborativo o entre pares con docentes o que a su vez promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa en cuanto al proceso de lectura con énfasis en el componente semántico, tan solo en una investigación realizada durante el 2017 en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento en donde se pretendió demostrar que los docentes pueden llegar a fortalecer sus prácticas de aula al innovar en la puesta en escena de actividades en este caso sobre lectoescritura. Por otra parte, vemos que este proyecto de investigación titulado “La integración de actividades psicomotoras en la enseñanza de la lectoescritura en los niños de grado tercero de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento” al igual que el nuestro, buscan

desarrollar habilidades de producción textual orientadas hacia el componente semántico. Además, los investigadores se apoyan en los postulados de Herbart y Dewey quienes manifiestan que la didáctica construida es también resultado de su mismo trabajo educativo, aspecto en el que nuestra propuesta coincide al pretender mejorar mancomunadamente la didáctica que fundamenta las prácticas de enseñanza previo a un proceso de metacognición entre pares académicos (Herrera y Pedraza, 2017).

2.2 Fundamentación epistemológica y conceptual

2.2.1 Trabajo colaborativo

Teniendo en cuenta que nuestra investigación privilegió la colaboración como mecanismo que busca cualificar y mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes, es necesario precisarla y para tal fin, la real academia española la define como “la acción y efecto de colaborar” lo cual presupone “trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”.

Esto aplicado en el contexto educativo de la enseñanza, admite entre otras cosas, la habilidad de crear conjuntamente productos de manejo pedagógico sustentados en el tratamiento de aspectos disciplinares, académicos o comportamentales, enfocados hacia la solución de posibles problemáticas de estas.

En este sentido, el trabajo colaborativo va más allá de la simple colaboración, pues como sostienen Arnaíz, Herrero, Garrido y De Haro (como se citó en Podestá, 2014): “...todos los componentes participan según sus habilidades en la toma de decisiones y contribuyen en la medida de sus habilidades e intereses, de manera que todos son responsables de la calidad de lo producido por el grupo”, y desde Guitert y Giménez (como se citó en Gross & Stiller, 2014) como un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe una

reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. (s.p.)

De ahí que el trabajo colaborativo represente una alternativa atractiva y complementaria del accionar docente que posibilita no solo el mejoramiento de su perfil profesional al enriquecerse con los conocimientos de sus colegas, sino, además, concretar metas de mejoramiento de la enseñanza desde diversas dimensiones propias de esta, tal como lo señala Lieberman (como se citó en Walss y Valdés, 2007).

En este mismo sentido, un rasgo vital para el trabajo que se vislumbra con los profesores se enmarca en las relaciones de unión grupal para el trabajo y la reflexión en torno a la transformación de las prácticas de enseñanza que se pretenden transformar

El trabajo colaborativo entre docentes exige la participación comprometida e interesada de los colegas que ven en este tipo de interacción un ambiente especialmente favorable para expresar sus inquietudes, indagar sobre problemas comunes y acercarse a las experiencias de los otros, que junto con ellos comparten el oficio de enseñar (Carranza, 2008, p.138).

Partiendo de estas posturas, concebimos el trabajo colaborativo como la cohesión activa de dos o más docentes que participan sistemática, responsable y autónomamente en la búsqueda de nuevo conocimiento que enriquezca sus prácticas de enseñanza.

Lo anterior implica someterse a tomar responsabilidades que afectan no solo a intereses individuales sino al del colectivo, a ejercer acciones que llevan a la interacción con otros, demostrando respeto a sus capacidades y aportes, buscando consensos para alcanzar los objetivos planteados en el equipo, a decidir autónomamente para generar caminos que lleven a la meta deseada, a aportar sus destrezas, habilidades y competencias individuales, que conjugadas, superan los efectos de la suma individual, a tomar decisiones que condujeran a la meta propuesta

generando aprendizajes en cada uno de los integrantes lo que contribuiría a construir nuevos saberes.

No obstante, todo ello se concretará en la medida que el grupo de trabajo colaborativo responda a unos principios organizacionales claros que guíen su actuar, entre los que se pueden incluir el establecimiento de reglas generales como la escucha activa, la oportunidad para todos, la solicitud de ayuda cuando sea necesario; y particulares, como la identificación de las metas a emprender, las selección y diseño de las acciones de intervención en el aula (procedimientos, recursos, responsabilidades) o el establecimiento de los mecanismos de evaluación y seguimiento de las acciones.

2.2.2 Competencia comunicativa

Ahora bien, en la búsqueda de continuar clarificando los elementos conceptuales en torno a los cuales gira la presente investigación, se precisa mencionar, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES- el cual, con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación realiza evaluaciones periódicas (censales y muestrales) denominadas Pruebas Saber, en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros (MEN, 2015).

Como sustento de dichas pruebas se encuentran los estándares básicos de competencias, asumidos según MEN como “criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar” (MEN, 2004). Para ello, en el área de lenguaje, plantean una organización, en torno a cinco factores: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación, como aspecto transversal a los cuatro anteriores.

Sin embargo, dada la amplia variedad de componentes en el área de lenguaje, la prueba Saber, identifica en ellos dos procesos fundamentales: la comprensión y la producción, que son aquellos que se evalúan, según refleja el documento lineamientos para las aplicaciones muestral y censal del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2014):

La prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa - lectora y la comunicativa - escritora. La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector (p.17). La segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas (p.18).

Y es en ese orden de ideas que la competencia comunicativa recobra gran importancia al vislumbrarse como la máxima capacidad que posee cualquier individuo para comunicarse, entendiendo que ello supone un adecuado conocimiento de la lengua. Sin embargo, antes de ahondar en esta, es pertinente determinar qué es una competencia, y frente a ello la real academia de la lengua española (RAE) la define como “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Concepto que se ve ampliado en los términos de Tobón (2005):

Tobón, 2005

Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar,

explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos, y buscando el bienestar humano. (p.49)

En coherencia, Romeú (como se citó en Bermúdez y González, 2005), concibe la competencia comunicativa como una configuración psicológica que integra las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos. (p.5)

Por consiguiente, conferimos al término competencia la potestad de desenvolvernóse eficazmente en el entorno, bajo la visión de una finalidad dotada de evolución del mismo, gracias a nuestros aportes, habilidades y conocimientos. Tal como se ve expresado en términos del Ministerio de Educación Nacional para quien las competencias son definidas como "Conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores" (MEN, 2006, p.49).

Enfocando, por tanto, las competencias en la posibilidad que tienen los estudiantes de acercarse, conocer y cambiar, desde sus conocimientos, el entorno que les rodea, se expone como elemento siguiente a tratar, la competencia comunicativa, desde la cual Hymes (como se citó en Pilleux, 2001) propone que se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse.

No obstante, otros autores consideran que la competencia comunicativa trasciende del escenario meramente lingüístico y conjuga más valores. Al expresar la competencia comunicativa se desarrolla, no cuando se manejan las normas gramaticales de la lengua

(competencia lingüística), sino cuando la persona puede determinar cuándo si y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde, en qué forma; cuando es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros (Tobon, 2005).

Frente al evento de tomar parte en eventos comunicativos, creemos que puede ser este uno de los factores que mayor aporte genere en el desarrollo de dicha competencia, por cuanto permite a los individuos enfrentarse a situaciones reales y propias de su contexto, lo que demanda además de su participación, la proyección de los saberes que han acumulado a lo largo de su experiencia, como enuncia Niño (como se citó en Bermúdez y González, 2011) quien confirma que la competencia comunicativa es saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo; saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas y normas) para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según necesidades y propósitos.

Así pues, la variedad de definiciones que han surgido a lo largo de la historia frente al término competencia comunicativa y los múltiples elementos que a ella se atribuyen, se contrastaron a la luz de la propuesta del ICFES, en lo establecido para la aplicación de la prueba Saber, encontrando como referente común la capacidad que tienen las personas de comprender y explicar verbal y no verbalmente su entorno, haciendo uso de conocimientos, habilidades, normas, entre otros, y el aporte que el ambiente otorga en su eficiente desarrollo, tal como amplía Hymes (como se citó en Rincón, s.f.) al afirmar que la adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (p.100)

De igual forma, en concordancia con lo expuesto anteriormente, el documento lineamientos para las aplicaciones muestral y censal ICFES (2017) posiciona:

Icfes, 2017

La competencia comunicativa – escritora, la cual según los estándares, se refiere a la producción de textos escritos, de manera que atiendan a los siguientes requerimientos: (a) responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; (b) cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración; y (c) utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas.

No obstante, es razonable precisar que la prueba Saber, no evalúa la escritura en sí misma, sino el proceso que esta prevé, de forma tal que los estudiantes deben dar cuenta en sus respuestas de las formas más apropiadas para alcanzar los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido. (ICFES, 2017, p.22)

2.2.2.1 Proceso de escritura

Como resultado, se desprende que la prueba contempla como fases o etapas del proceso de escritura la planeación, la textualización y la revisión o reescritura, sustentando cada una de ellas así:

ICFES (2017)

- Planeación, pre-escritura o preparación: esta primera fase es fundamental en la producción de un texto coherente; es el momento anterior a la escritura del primer borrador. Para ello, la persona que escribe debe responder los siguientes interrogantes relativos a la situación

comunicativa: ¿qué información buscar?; ¿qué sabe sobre el tema o el tópico?; ¿qué necesita saber?; ¿qué necesita saber la audiencia sobre el tema o el tópico?; ¿sobre qué debe escribir (elección de un tópico)? ¿Para qué debe escribir?

- Textualización, escritura o elaboración de borradores: en esta fase la persona que escribe plasma las ideas sobre el papel; además, anticipa preguntas que le permitirán vislumbrar el texto y evitar repeticiones. También incluye datos que considere importantes, evita la ambigüedad y las contradicciones en el texto, ordena su exposición para lograr que el texto tenga un hilo conductor y establece conexiones entre las ideas.
- Revisión o reescritura: significa re-leer, volver a mirar el texto para pulirlo. La persona que escribe busca omisiones, repeticiones innecesarias e información poco clara o que definitivamente sobra. Además, analiza el contenido, corrige los errores, suprime lo que no es apropiado y reacomoda algunas partes para que el significado sea más claro o más interesante. Es como ver el texto a través de una lente, de manera objetiva.

Ello, posiciona entonces la visión de la escritura como un proceso que comprende algunas etapas que debe conocer el docente para que pueda organizar su práctica y acompañar el proceso en el aula de clase.

2.2.2.2 Componentes de la escritura

De igual forma, transversal a las competencias evaluadas, se consideran tres componentes, tal como plantea el ICFES (2017):

- Componente semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.
- Componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.

- Componente pragmático: tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

Por lo anterior, es necesario precisar que si bien es cierto que el ICFES para el proceso evaluativo que adelanta con la prueba Saber hace esta clasificación de los componentes, en la práctica de la comunicación estos se encuentran profundamente cohesionados. Sin embargo, como un eje de análisis de la propuesta investigativa se privilegia lo semántico, en articulación con los análisis de resultados de la prueba en mención.

2.2.3 Escritura

Por su parte, la escritura como una de las acciones primarias de este proceso, es concebida en palabras de Teberosky (como se citó en Valverde, 2014) como:

Valverde, 2014

Un invento para aumentar la capacidad intelectual...la aumenta por ser permanente lo que permite ayudar en la memoria y la comunicación en el espacio y en el tiempo...Permite explicar la práctica y dejarla para que otro lector en otro momento pueda leer e interpretar de otra manera distinta. Por otro lado, la escritura también ha permitido la educación. Es imposible la enseñanza sin la escritura porque permite instruir a mucha gente y a lo largo del tiempo. (p.87)

Ante ello, exaltamos lo referido a la posibilidad que brinda la escritura en relación con dar cuenta de alguna acción para que otros la puedan comprender, hecho que pretendemos impregnar desde el componente semántico del proceso de escritura, para que sea apropiado por los docentes y por ende orientado a los estudiantes.

A la par la Real Academia Española (RAE, 2017) define el escribir como: “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie” (s.p.).

Aspecto que en el trabajo investigativo pretendemos profundizar bajo la perspectiva de impregnar en los textos escritos un propósito comunicativo previamente definido.

Por su parte, Lerner (2001) señaló que:

Lerner, 2001

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos, entre ellos y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y su contexto. (párr.1)

En esta misma línea, la producción escrita se convierte entonces, en un proceso que refiere gran cuidado para los docentes, al contemplar las acciones que estos deben estructurar y aplicar para garantizar el efectivo camino de la producción de textos escritos en sus estudiantes y es precisamente frente a ello que los siete principios para enseñar a escribir en primaria y secundaria, pueden representar aproximaciones didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la producción de textos escritos. Estos según Camps (2000) son:

Camps, 2000

1. Crear un entorno que integre la escritura en las actividades habituales en la escuela y diversificar las situaciones de escritura.
2. Establecer un doble objetivo de las actividades de enseñanza de la escritura: un objetivo discursivo y un objetivo específico de aprendizaje.
3. Plantear tareas de escritura progresivamente complejas que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de los géneros textuales formales.
4. Tener en cuenta que escribir es un proceso y hacer conscientes de ello a los estudiantes
5. Hablar para escribir.
6. Leer para escribir, escribir para leer: “escribir como diálogo entre textos”.

7. Guiar al alumno: un proceso de evaluación formativa. (p.1)

Por su parte Atorresi (s.f.) establece tres momentos para el proceso de composición escrita y en cada uno de estos algunos aspectos a considerar:

1) La planificación de la escritura: concebir al receptor, concebir la relación tema-estructura-estilo, plantearse el propósito, buscar y seleccionar información, planificar recursivamente.

2) La puesta en texto: traducir lo planificado, dominar convenciones globales y locales, concentrarse, primero, en los aspectos globales, releer, volver a la planificación, recurrir a estrategias de apoyo.

3) La autocorrección o revisión y la corrección: verificar la adecuación a la situación comunicativa, controlar la coherencia y el estilo, controlar los aspectos superficiales (Aterrosi, s.f.).

Es así que teniendo en cuenta que la investigación gira en torno al desarrollo de estrategias didácticas que afiancen desde la competencia comunicativa, proceso de escritura componente semántico, el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de los docentes del grado tercero de la institución educativa Instituto Técnico Industrial sede Fidel Augusto Rivera, es preciso vislumbrar la necesidad que los docentes reflexionen en torno a la motivación de enseñar a escribir y para ello Cassany, Luna y Sanz (2003), orientan “ un objetivo importante de la clase de Lengua debe ser que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita” (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p.259).

Así, el profesor tendrá por tarea recrear espacios que permitan descubrir la utilidad de la escritura, y por tanto intervenir y conocer este aspecto del contexto educativo.

2.2.4 Didáctica

Por lo anterior, se hace necesario examinar significativamente el concepto de didáctica, por cuanto su entendimiento constituye el derrotero para la pertinencia de las estrategias a implementar.

Es por ello que retomando uno de los primeros conceptos introducidos en este campo, por quien se considera el padre de la misma, se señala lo referido por Comenio (como se citó en Villalobos, 2011) al definirla como el artificio universal para enseñar todo a todos los hombres. Sin embargo, en el ejercicio de apropiarse este valioso término, es preciso ahondar un poco más en él y clarificar el alcance que posee, lo cual se ve apoyado por Medina y Salvador (2009) “La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos” (Medina y Salvador, 2009, p.7).

Así, el abordaje de la actividad de enseñanza liderada por el docente, compromete una conjugación armoniosa entre saberes disciplinares y la reflexión de su propia práctica educativa tal como sostiene Benedito (como se citó en Villalobos, 2011) la didáctica es – está en camino de ser- una ciencia y tecnología que se construye desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno. Es por ello, que el papel del docente exige una lectura constante de las características de los estudiantes, su entorno, estilos de aprendizaje y motivaciones, así como de sus habilidades y falencias en pro de ejecutar eficientemente su labor.

Por su parte, Villalobos (2011) sostiene “la didáctica es ciencia, técnica y arte que ofrece el conocimiento y aplicación de la instrumentación didáctica para el adecuado desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje bajo una organización grupal, o en una orientación personal” (Villalobos, 2011, p.47).

De igual forma, Camilloni (2012) afirma que “La didáctica es una teoría de la enseñanza o, mejor, es un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos; la didáctica se propone descubrir la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar” (Camilloni, 2012, p.26).

2.2.4.1 Didáctica y escritura

En este punto, resulta imprescindible puntualizar la combinación de didáctica y escritura, entendiendo que el docente como principal gestor de estos elementos, debe conocerlos y conjugarlos de modo tal que logre sus objetivos de enseñanza, y es precisamente por ello que como lo describe Castaño (2014) “el rol del profesor cambia...deja de ser el maestro que se limita a pedir a los estudiantes que escriban y pasa a ser acompañante y modelo de escritura” (Castaño, 2014, p.16).

Ello, proyectado en otras palabras nos lleva a pensar en la necesidad de que el docente se convierta en un mediador didáctico del proceso de escritura, previendo desde su actuar profesional, las estrategias de acompañamiento y modelación de la tarea de producir textos escritos, labor que de cara a modelos didácticos de la escritura que han surgido a lo largo de la historia, y en los que entre otros, contemplan aspectos como la escritura como proceso, la escritura como producto o una conjugación de estas que además avista la incidencias del contexto socio cultural de quien escribe, antepone ante el docente la misión de integrar adecuadamente a su práctica las premisas que desde el conocimiento disciplinar de los procesos y habilidades que subyacen a la escritura, a sean las más oportunas.

En consecuencia, la presente investigación adopta los criterios aportados por los modelos didácticos de enseñanza de la escritura orientados al proceso, los cuales, según Quintero y Hernández (2002):

Quintero y Hernández, 2002

Plantean la escritura como una actividad compleja y multidimensional que requiere el desarrollo de diversos procesos cognitivos (planificación, organización, textualización, revisión) que intervienen en el macroproceso de la composición. Enfatizan la enseñanza de distintas estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a desarrollar y regular tales procesos, enmarcándose en el contexto de programas concretos de intervención didáctica. La idea fundamental de estos modelos es que lo importante no es sólo enseñar cómo debe ser un producto escrito, sino mostrar y desarrollar todos los pasos intermedios y las estrategias que se ponen en marcha durante el proceso de composición (Quintero y Hernández, 2002, p.6).

2.2.4.2 Estrategias didácticas

En este orden de ideas, y retomando el término de instrumentación didáctica, se procede a referir otro concepto vital en el planteamiento de este trabajo, como lo es las estrategias didácticas y en este sentido, resulta vital que los profesores comprendan cómo se llevan a cabo los procesos de construcción de los conocimientos, saberes disciplinares que deben poseer para poderlos enseñar, las ideas previas de sus estudiantes y otra serie de elementos que les permitan propiciar actividades que favorezcan no solo el avance y mejoramiento de los saberes de sus estudiantes, sino que a su vez se constituyan en referente de prácticas de enseñanza pertinentes y propias de un alto grado de formación docente.

Por lo anterior, el concepto de estrategias didácticas debe contemplarse como eje del proceso y ante ello Díaz y Hernández (2004) afirman “las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica”. (Díaz y Hernández, 2004, p.141). Esto nos ubica en una selección intencional y reflexiva de actividades, prácticas y recursos que el docente debe implementar desde su rol en el aula y con un fin centrado en satisfacer necesidades específicas de los estudiantes y de la disciplina que enseña.

Por su parte, Ferreiro (como se citó en Rosales), en coincidencia con los anteriores autores, sostiene que son procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento. Hecho por el cual, es preciso tener claro que función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente, y ante esto, Díaz y Hernández (2004) complementan dicha afirmación sustentando:

Díaz y Hernández, 2004

Es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar que tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional, a saber:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, valores motivacionales)
2. Tipo del dominio del conocimiento en general y del conocimiento curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como el progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso. (s.p.)

2.2.5 Secuencia Didáctica

Finalmente y retomando las herramientas mediadoras para la aplicación de la estrategia didáctica es pertinente concretar los soportes teóricos que sobre estas se presentan y para ello, en ilustración de secuencia didáctica Feo (2010) la define como “todos aquellos procedimientos

instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica, divididos en momentos y eventos instruccionales orientados al desarrollo de habilidades sociales (competencias) sobre la base en las reflexiones metacognitivas” (Feo, 2010, p. 11).

Señalando además aspectos a contemplar en estas, tales como el contexto, los objetivos de aprendizaje, los soportes teóricos de los saberes a abordar, las actividades a implementar, los recursos, el tiempo y la evaluación.

2.2.6 Textos instructivos

En segundo lugar, los textos instructivos, catalogados estos por Werlich (como se citó en Sánchez, 2006) como:

Sánchez, 2006

Instruktion (texto instructivo). Relacionado con las indicaciones en una secuencia y la previsión de conductas futuras. Los textos instructivos pretenden provocar un comportamiento determinado en la actitud del lector, entendiendo entre sus funciones las de aconsejar, proponer, advertir, obligar, etc. (manual de instrucciones, leyes, etc.). (p.8)

2.2.7 Sustento legal

Así pues, el presente trabajo se enmarca en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del proceso semánticoescritor mediante el desarrollo del trabajo colaborativo como estrategia didáctica y en la búsqueda de un soporte legal nos encontramos con la Ley N° 115 (1994), Ley General de la Educación, en su título II, capítulo 1 que tiene en cuenta la estructura del servicio

educativo en cuanto a educación formal, por ello en el artículo 20 en cuanto a los objetivos generales de la educación básica reconoce que son objetivos generales de la educación básica propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo (Ley N°. 115, 1994).

Por su parte, el artículo 23 expresa que las áreas obligatorias y fundamentales para el logro de los objetivos de la educación básica que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional – PEI, que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios en Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, Educación artística, Educación ética y en valores humanos, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, Lengua castellana e idiomas extranjeros, Matemáticas y Tecnología e informática (Ley N°. 115, 1994). En cuanto a nuestra área de interés, Lengua castellana e idiomas extranjeros, recomienda la misma ley en el artículo 20, inciso b, desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente y complementa en el artículo 21 como objetivo específico para la educación básica en el ciclo de primaria que debe primar el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura. Por tal razón es de vital importancia comprometer a la comunidad educativa y en especial a los docentes para que estos mejoren sus prácticas pedagógicas, que orientadas al desarrollo de competencias comunicativas impulsan desde todos los aspectos mejoras en el quehacer docente (Ley N°. 115, 1994).

Ahora bien, el estado ordena en el Artículo 73 de la Ley General de Educación (1994) que en el Proyecto Educativo institucional cada establecimiento educativo elabore y ponga en práctica los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos por lo que se infiere que es un deber del docente y de los establecimientos educativos organizar las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta los fines establecidos orientados en la gestión de los recursos disponibles y esenciales así como las metodologías propias para el área del conocimiento (Ley N°. 115, 1994).

En cuanto a currículo y plan de estudios el artículo 77 que habla de autonomía escolar sostiene que corresponde al docente desarrollar en el educando las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, por lo que es más que un deber un derecho que han adquirido los estudiantes en cuanto al compromiso que adquiere la escuela para que en ellos se desarrollen las competencias comunicativas, así como el fomento de la afición por la lectura y propender porque los estudiantes obtengan buenos desempeños en la evaluación, temática que aparece en el capítulo 3, artículo 80 de conformidad con el artículo 67 (Constitución Política de Colombia, 1991).

En un esfuerzo por medir los desempeños de los estudiantes, el Ministerio de Educación Nacional, en el capítulo III de la ley General de educación, artículo 80 , establece un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, que hará de las pruebas un instrumento base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo y es allí el punto de partida del proceso de investigación, que tiene sus

cimientos en el análisis de estos resultados teniendo en cuenta que el Sistema diseñó y aplicó criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio además se plantea que las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Teniendo en cuenta lo anterior, se proyecta mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes y a su vez el proceso semánticoescritor.

Los lineamientos curriculares de lenguaje expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) firmados 7 de junio de 1998 constituyen el principal referente que rige la prestación del servicio educativo en esta área y que en este caso, proporciona las orientaciones que ayudarán a guiar las prácticas de los docentes desde el uso de o desarrollo de competencias y de la concepción de lenguaje, Leer, escribir, hablar y escuchar y más exactamente en el proceso escritor que es sobre el cual reposa nuestra investigación. “Escribir” no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino de un fenómeno social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir. Escribir es producir el mundo, (MEN, 1998, p.27).

De igual forma, la serie lineamientos curriculares (1998), determina que “Una competencia semántica se refiere a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Por su parte, aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnolectos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia, lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva”. (MEN, 1998, p.28) y que hace parte de una gran competencia significativa. Por otra parte, se

reconoce dentro del Decreto N°.12 (1978) en su capítulo I –objeto artículo 1, que se debe garantizar que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. Por ello se hace pertinente mejorar las prácticas de enseñanza mediante el desarrollo de estrategias didácticas enfocadas en potenciar las competencias laborales del docente tal como se menciona en el mismo decreto en su artículo 35. En donde se expresa que la competencia es una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo (Decreto N° 12, 1978, p.8).

Desde luego que es importante tener en cuenta el alto índice de precariedad del dominio de las competencias comunicativas en el mundo que como podemos observar “Alrededor del 17 por ciento de los adultos del mundo –unos 793 millones de personas, de las cuales las dos terceras partes son mujeres– sigue careciendo de competencias básicas de lectura y escritura” (Unesco, 2011, p.6). Por lo que se convierte en factor esencial para iniciar a aunar esfuerzos para detener desde las aulas este flagelo. La educación dota a las personas de autonomía al proporcionarles los conocimientos y las competencias necesarias para su propia superación. La UNESCO tiene el propósito de hacer realidad el derecho a la educación de calidad de cada niño, joven y adulto (Unesco, 2011, p.34). Es un deber de los docentes orientar las actividades escolares que contengan objetivos claros que busquen la promoción de competencias que ayuden a los seres humanos a defenderse por sus propios medios en el mundo global y no solo en un contexto cercano.

Es importante tener presente que existen leyes en nuestro país que rigen el sistema educativo y que son antiguas pero vigentes como por ejemplo la resolución 2343 de 1996 que plantea que los

indicadores de logros curriculares seleccionados para cada uno de los ejes son referentes para fortalecer tanto las competencias, como los procesos y las habilidades en el campo del lenguaje.

Por lo tanto, estos indicadores deben estar orientados en promover las competencias en nuestro caso la comunicativa con un énfasis en el proceso escritor y la competencia semántica. Es posible que cada eje ponga el acento en ciertas competencias o procesos, pero dado que el trabajo pedagógico es complejo e integral, resulta muy difícil, y tal vez inoperante, separar sistemáticamente estos elementos en el desarrollo de las acciones pedagógicas cotidianas. En este sentido, es necesario anotar que los docentes, al realizar la selección de los “qué” del currículo, deben tener presente la complejidad y la integralidad y buscar abordar de esta manera el desarrollo del currículo.

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional -MEN desde la dirección de calidad ha gestado documentos que ayudan a orientar las actividades pedagógicas y con ello mejorar el uso de los resultados de las diferentes pruebas (Saber, Aprendamos, Supérate con el Saber entre otras) entre ellos los Estándares Básicos de Competencias (EBC), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) Matrices de referencia y Mallas de Aprendizaje, todos ellos enfocados en el mejoramiento de competencias que son el epicentro de los procesos de enseñanza que se desarrollan en el aula de clase. Los Estándares Básicos de Competencia hacen parte a la puesta en marcha de un sistema de calidad, cuyos ejes complementarios giran en torno a las evaluaciones censales y a la aplicación de planes de mejoramiento, con el único objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, además el documento permitirá acercarse a un marco conceptual y entender su razón de ser, la concepción que hay detrás de ellos, su relación con los lineamientos curriculares y algunas orientaciones sobre la manera de abordar las áreas, de tal suerte que en efecto se desarrollen las competencias de los estudiantes. (MEN, 2014) “Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo

en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (p.6). Entendido entonces como el instrumento que se tiene el país para medir el alcance de desempeños en los estudiantes, producto de prácticas efectivas en el aula de clase.

Específicamente en lenguaje, (MEN, s.f.) “se hace necesario reconocer que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia (tal es el valor que, por ejemplo, poseen los mitos); interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades (así, la ciencia y la tecnología no podrían existir sin el uso de sistemas simbólicos); construir nuevas realidades (¿qué tal los mundos soñados por García Márquez o Julio Verne!); establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres (piénsese, por ejemplo, en la Constitución Política de Colombia); y expresar sus sentimientos a través de una carta de amor, una pintura o una pieza de teatro”(p.1).

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que la habilidad primordial que adquiere el ser humano que lo conduce a apropiarse conceptualmente de la del mundo que lo rodea es el lenguaje que a su vez permite ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de variados sistemas de simbólicos. Por otra parte, los Derechos Básicos del Aprendizaje - DBA que hacen parte del paquete, en esta ocasión, el Ministerio de Educación Nacional -MEN los presenta como un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once y que constituyen un conjunto de conocimientos y habilidades que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (MEN, 2016).

Si bien los DBA se formulan para cada grado, el maestro puede trasladarlos de uno a otro en función de las especificidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (MEN, 2016, p.6). Con base en lo anterior es importante precisar que estos están estrechamente relacionados

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del proceso escritor en los docentes

62

con los estándares básicos de competencia, en el caso de lenguaje se ejemplifica y orienta sobre cómo se puede abordar la competencia comunicativa y los procesos lectoescritor en sus tres componentes (Semántico, Sintáctico y Pragmático) de lo cual abordaremos la competencia comunicativa junto al proceso escritor y el componente semántico.

3. Diseño Metodológico

3.1 Investigación cualitativa

Desde los pilares y fundamentos de una investigación cualitativa, se determina a nivel grupal un análisis de datos con respecto al fenómeno estudiado y a partir de estas realidades, reconocer como una de las fuentes de recolección de la información al “investigador”, quien es el que determina la forma cómo capturarla y poderla estructurar para contrastarla con respecto a un marco teórico o paradigma y, que desde su perspectiva y subjetividad se vislumbre su estrecha relación con el objeto de estudio y así llegar a las comprensiones que se desean (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Así mismo, Rivas (2006) expresa las características de este tipo de investigación así: desde lo social se concibe como dinamizadora para las acciones de los que están involucrados en dicha investigación para generar las comprensiones de estas (p.17). En relación con lo epistemológico, se visiona la formulación de teorías y desde el manejo de los datos, estos son expresiones verbales que describen lo que se observa y referente a los tipos de hallazgos que son el resultado de la interpretación de lo observado desde la naturaleza propia del contexto en que se desarrolla la investigación. Y, por último, desde los conceptos, se utilizan aquellos que pueden dar significado de las acciones observadas.

Ahora bien, en la investigación cualitativa existen diversas formas o enfoques para seguir una investigación, que depende de las realidades que se pretenden estudiar, entre las cuales están: la hermenéutica, que invita a tener en cuenta que todo lo observable del estudio debe ser interpretado permanentemente para llegar a determinar lo que significa, de tal modo que la información recogida debe ser vista desde diferentes perspectivas. La fenomenología, por su parte, es la que se enfoca en el análisis de hechos o situaciones que son comunes en un grupo de

individuos en donde el investigador es ajeno a estos y depende de la información que recibe de los investigados dándola como veraz. La etnografía, la que se utiliza para analizar las características propias de grupos (etnias, naciones, regionales, instituciones educativas, entre otras) desde sus realidades, viéndolos a partir de la globalidad de sus individuos.

Si bien, desde el contexto de esta investigación y de las características que ella tiene, nos enmarcaríamos en el enfoque cualitativo hermenéutico, siendo este una manera de abordar nuestra problemática teniendo en cuenta diferentes miradas de las acciones que se generen en el interior de las aulas y que serían producto de la planificación colaborativa, exigiendo el análisis constante para generar reflexiones que mejoren las competencias profesionales de cada uno de los integrantes del equipo investigador y redunden en el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en relación con el proceso semántico escritor.

3.2 Metodología

El presente estudio acoge la investigación - acción desde las posturas epistemológicas de Kemmis (como se citó en Latorre, 2003), quien la define como:

[..] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (Latorre, 2003, p.24).

Anudando a esta, nos acercamos a Elliot, desde su concepción como: «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma», y Bartolomé (como se citó en Latorre, 2003), quien dice “Es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales,

acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo” (Latorre, 2003, p.24).

Estas posiciones coinciden en la exploración minuciosa de un contexto social por parte de los implicados, personas que se agrupan colaborativamente para reflexionar en torno a una situación en particular que merece su atención para interpretar críticamente su realidad, comprenderla y actuar para transformarla. En este sentido los investigadores son a su vez investigados es decir son sujeto y objeto, que se analizan desde el interior de su praxis.

En nuestro caso se presenta una relación de dos tipos de actores como investigadores, los docentes de la institución educativa quienes son los directamente promotores de las prácticas educativas y nosotros los tutores-docentes como acompañantes y participantes en la acción de esta labor, sujetos y objetos en el proceso de investigación en el que mancomunadamente nos asociamos para autorreflexionar desde nuestra subjetividad y ponerla a consideración a todos los miembros del grupo investigador que consensuando desde la intersubjetividad lleguemos a la objetividad (Yuni y Urbano, 2006, p.89), vista no como una posición neutral como la presenta el positivismo sino como un constructo colectivo de conocimiento que irá cambiando de acuerdo a la necesidad social particular del contexto investigado.

Ahora bien, desde la investigación acción, en relación con la profesionalización docente, se consideran como ejes centrales para su desarrollo la investigación, la acción y la formación, entendiendo que estos elementos debidamente articulados propenden por un ejercicio docente más profundo y pertinente, (Latorre, 2003, p.24).coincidiendo con lo expresado por Bartolomé como una tríada inseparable que busca la transformación, no solo de las prácticas sino del discurso de nosotros los docentes implicados en la acción investigadora. Así mismo, complementando, la investigación vista como un proceso de indagación de las diferentes disciplinas (Latorre, 2003, p24), lleva a reflexionar desde nuestras prácticas, o sea en la acción, lo

que permite la comprensión del contexto para la construcción de conocimiento, y desde este, el mejoramiento de las mismas durante la intervención. Y, por último, la formación profesional parte importante en la investigación-acción, media entre la observación del contexto y la acción, para entresacar los problemas existentes en el aula, comprenderlos y buscar soluciones desde una dialéctica grupal que conduce a la resignificación de lo estudiado.

De estas consideraciones se desprende la situación que nosotros como investigadores participantes activos en el proceso de investigación, esta nos permita potenciar nuestro quehacer desde una transformación social, que nos lleve a la interacción con nuestros pares en la reflexión y construcción de conocimiento y, desde lo político, por hacernos gestores de comprensión de nuestras realidades y líderes en las soluciones que a su vez transforme el objeto, surgiendo así un proceso emancipador.

En este sentido, se busca que la investigación-acción genere cambios de tipo social que apunten a transfigurar la realidad, dándoles a las personas que en ella intervienen, la tarea de reflexionar sobre su rol y aportes en este proceso. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.151). Visto así, nosotros los investigadores que estamos inmersos totalmente en el contexto educativo debemos poseer actitudes de liderazgo, de colaboración, de negociación, de compromiso, de alteridad que lleven a trascender e impactar otros contextos similares de la institución y fuera de ella. Como es el caso en nuestro proyecto con el cual no solamente influiremos en una sola institución educativa, sino que lo haremos en tres más, gracias a nuestra condición de docentes tutores.

Finalmente, en este proceso que pretendemos llevar desde la investigación-acción nos ubicamos desde Pérez Serrano (como se citó en Colmenares, 2012) quien nos sugiere una ruta procedimental por pasos o etapas que va desde la identificación del problema, luego la construcción del plan de acción, sigue la implementación y observación, para después reflexionar

e interpretar los resultados, y por último, si es necesario, la replanificación, siendo preponderante en cada uno de ellos “la reflexión”. Ahora bien, acogiéndonos a Latorre (2003), este proceso permitiría un comportamiento cíclico espiralado que posibilita ir y venir por cada una de estas etapas en los tiempos que se requiera.

Por otro lado, aterrizando nuestra investigación a la realidad, se vislumbra una metodología investigación acción por ser una investigación que conjuga el problema que es objeto de la investigación con la búsqueda de la solución a través de la acción, de tal forma que nos involucra como docentes inmersos en la situación problema. Total que, a partir del seguimiento y la intervención, creamos estrategias a implementar para su solución.

El hecho de que el grupo investigador esté conformado por tres (3) docentes de la Institución educativa en la que se adelanta la investigación, uno de ellos tutor docente del Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional y, tres (3) docentes tutores del PTA externos que en función colectiva y colaborativamente reflexionan para conocer, actuar y transformar realidades de la institución educativa los implica en esta metodología.

Partimos de la necesidad de “conocer” la problemática del contexto, llevándonos a hacer un diagnóstico inicial desde el análisis de los resultados en la pruebas saber del área de Lenguaje grado tercero año 2016 en la IE Instituto técnico Industrial de Villavicencio, identificando debilidades en la competencia comunicativa proceso escritor componente semántico, y desde allí generar la pregunta problema ¿Cómo mejorar las prácticas de enseñanza del proceso semántico-escritor a partir del trabajo colaborativo con los docentes del grado tercero de la sede Fidel Augusto Rivera de la IE Instituto Técnico Industrial?, y por consiguiente los objetivos que nos determinaría la ruta que nos direccionaría la investigación. Seguidamente se analizaron las diferentes posturas teóricas que asumiríamos, como los lineamientos curriculares del área de lenguaje que refleja la organización conceptual que se tiene en nuestra nación como referente, así

como los Estándares Básicos de Competencia, didáctica, estrategia didáctica, competencia comunicativa, sus procesos y componentes y trabajo colaborativo.

A partir de todo lo anterior, diseñamos una propuesta didáctica que denominamos zona sinérgica: espacio docente para construir conocimiento, que nos llevaría a iniciar la “acción”, este proceso se enmarca en tres etapas secuenciales, progresivas y con mayor complejidad, teniendo en cuenta que nos debe conducir a la producción de textos escritos con sentido y significado, a su vez cada etapa consta de cuatro momentos que abarca la formación disciplinar en concepciones teóricas necesarias para alcanzar el propósito o intención, teniendo en cuenta estos conocimientos se planifica una clase conjugando la didáctica con la teoría para así implementarla en el aula haciendo seguimiento desde la observación, unos miembros del grupo investigador la ejecutan y otros son observadores, y por último la reflexión y autorreflexión para determinar la presencia de ciertos aspectos que se han definido que deben visibilizarse en una clase de producción de textos escritos con sentido y significado.

Por último, nos queda el análisis de todos los elementos que formaron parte de la investigación, contrastar a la luz de la teoría la manera como se hicieron presentes durante la intervención, como también su aporte a la solución del problema planteado, para así generar conclusiones que lleven a trascender en la comunidad educativa propiciando actitudes de trabajo colaborativo que conduzcan a mejorar las prácticas de enseñanza.

Para ello, es pertinente precisar que la comprensión del fenómeno pedagógico de las prácticas educativas de enseñanza, se establece como el primer paso en la puesta en marcha de la estrategia didáctica, que busca una transformación coherente con las interpretaciones de la realidad del aula y los fundamentos epistemológicos que sustentan la enseñanza de la escritura.

4. Diseño didáctico

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo general

Realizar encuentros pedagógicos de trabajo colaborativo orientados hacia la creación de actividades didácticas que favorezcan la enseñanza de la producción de textos escritos. Por tanto, como esquema de ejecución se vislumbran los siguientes objetivos específicos:

4.1.2 Objetivos específicos

-Promover encuentros de fortalecimiento disciplinar y didáctico de la producción de textos escritos mediante el diálogo reflexivo con los docentes.

-Generar colaborativamente actividades didácticas que propendan por el fortalecimiento de las prácticas de escritura desde el proceso semántico, a través del uso de textos instructivos.

-Propiciar espacios de reflexión frente a las didácticas desarrolladas durante la ejecución de la secuencia didáctica.

4.2 Secuencia didáctica

El mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los docentes, como principal sustento de la presente investigación, exhorta hacia una extensa reflexión sobre los aspectos que se deben considerar y en este sentido, elementos como el diálogo entre pares, el trabajo conjunto como soporte de la actividad de enseñanza, la crítica constructiva al rol que se ejerce y su estudio como fundamento de avance, se instauran como los principales ingredientes en el diseño de una estrategia didáctica que contribuya a satisfacer tales intenciones.

En este sentido, se asume como propuesta didáctica, el trabajo colaborativo como estrategia a implementar, pues como exponen Cochran, Smith y Lytle (2003) “apostar por el establecimiento

del trabajo colaborativo entre los docentes, permite la reflexión conjunta, la discusión, la identificación de problemas, la experimentación de alternativas de solución, y la evaluación de las mismas” (p.2).

Es así, que se busca la realización de un trabajo a “dos manos” para alcanzar una meta común, desde la articulación de los saberes disciplinares y didácticos propios de la formación profesional de quienes participan, así como de aquellos saberes forjados con la práctica y sus respectivos procesos de metacognición, y para ello se funda la estrategia “zona sinérgica: un espacio docente para construir conocimiento” dirigida a docentes del grado tercero de la IE Instituto Técnico Industrial Sede Fidel Augusto Rivera.

Esta estrategia como su nombre lo indica, proyecta la suma de los saberes individuales de cada uno de los miembros del equipo, entendiendo que al articularlos, analizarlos y realimentarlos bajo un mismo norte, habrá de generarse un “producto” de gran impacto en relación con los que habitualmente suelen producirse de manera particular y por tanto su implementación posibilitará, además del ejercicio mismo de la enseñanza, la reflexión constante del quehacer docente y porque no, el mejoramiento progresivo de las prácticas de enseñanza venideras.

Por lo anterior, la estrategia didáctica se estructura en tres grandes fases de intervención, que a su vez se componen de cuatro momentos cada una y que además gozan de una articulación secuencial y flexible dictada por el propósito pedagógico de cada uno, que se sustenta las fases de producción de un texto escrito referidas previamente (ver imagen 2).



Imagen 2. Fases de estrategia planteada. Fuente. Elaboración propia de los autores

Para la formulación de la estrategia, se parte de la discusión y posterior unificación de los conceptos y saberes a contemplar en el proceso, tales como didáctica, estrategias didácticas, competencia comunicativa escritora, proceso semántico y trabajo colaborativo, a la luz de referentes conceptuales que fundamentan de forma pertinente esta acción de formación profesional, pues como sustenta Hammond (como se citó en Bonilla y Galvis, 2012) , “se encuentra que la calificación y certificación de los profesores son los factores más importantes en la explicación de los resultados en matemáticas y lenguaje” (p.6).

Todo esto se gesta en espacios de autoformación dirigida por los participantes que aleatoriamente, conforme las fortalezas, la experiencia, las lecturas del entorno o la profundidad de las consultas que se cometen, lideran estos encuentros promoviendo el constante fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido en pro de generar procesos de enseñanza oportunos.

Frente a lo anterior, es pertinente exaltar los pilares de acción que desembocan en este primer momento tales como pautas sobre los tipos de texto que se ajustan a los objetivos de enseñanza del docente (los cuales nacen en la lectura de las necesidades de los estudiantes), la visión de escritura como proceso y los mecanismos para lograr textos escritos con sentido y propósito,

entendiendo que cada uno de estos aspectos constituye un motivo para profundizar el conocimiento didáctico del contenido a plasmar en los espacios de intervención en aula.

Seguidamente, el momento dos: diseño de actividades didácticas, busca la materialización de los aprendizajes, reflexiones y aportes obtenidos en la fase anterior, mediante el esbozo de acciones didácticas enfocadas al fortalecimiento de la enseñanza del proceso escritor que contemplen a plenitud la riqueza conceptual y didáctica previamente generada y donde se sitúa el rol del educador como mediador y orientador del proceso de enseñanza de la escritura.

Por lo anterior, producto de los primeros espacios de reflexión colectiva, se establece la necesidad de centrar esta parte de la estrategia en la elaboración de una secuencia didáctica que permita confluir los diferentes factores conceptuales, didácticos y metodológicos que esta promueve y además permear de manera gradual las tres fases diseñadas, entendiendo que esta actúa en calidad de una “excusa” para la implementación misma de la fase.

Es pertinente precisar que, a lo largo de este proceso de construcción colectiva, la lectura del contexto, de las necesidades e intereses de los estudiantes y sus fortalezas y debilidades frente al área de lenguaje, se convierten en insumos claves al permitir enrutar adecuadamente las actividades y con ello generar acciones de enseñanza del proceso escritor oportunas, pues éstas podrán catalogarse como buenas en la medida que impacten el aprendizaje de los estudiantes.

Seguidamente, como tercer momento de cada fase, se prevé la implementación de las actividades didácticas diseñadas previamente. Para ello, se generan dos procesos paralelos con los integrantes del equipo, concibiendo por un lado, la aplicación por parte de los docentes de grado tercero de las acciones planeadas, y por el otro, un acompañamiento u observación de la clase por parte de los demás miembros del grupo para consignar, con base a una rejilla de seguimiento, los aspectos que subyacen a la misma en relación con la didáctica aplicada y que

constituirán los elementos de análisis y fundamentación teórica en la ejecución de la próxima fase a desarrollar.

Todo esto desemboca en el último momento, reflexión, donde bajo diferentes instrumentos y técnicas de evaluación se reflexiona frente a las actuaciones didácticas de los docentes, formulando los posibles cambios a tener en cuenta para el inicio de la próxima fase y exaltando aquellas acciones que resultaron eficientes a la luz de los criterios propuestos en el marco del trabajo colaborativo para que sean progresivamente fortalecidas.

Finalmente, como elemento a aclarar, se establece que si bien es cierto cada uno de los momentos que conforman la estrategia gozan de un orden progresivo para su realización, estos son flexibles, es decir, su ejecución permite el avance o regresión sobre el proceso en aras de fortalecer las acciones enmarcadas en cada fase.

Por tanto, se espera que por las características de la investigación acción, los resultados que se encuentren sean sustento para nuevas acciones de intervención en la institución y con ello desencadenar un proceso gradual de mejora de las prácticas de enseñanza de los docentes en el marco de la etapa de seguimiento de la propuesta investigativa en los establecimientos educativos vinculados.

4.3 Características o habilidades del docente a desarrollar dicha estrategia.

La colaboración como elemento que sustenta la estrategia didáctica, requiere para su eficaz desarrollo el contraste de una serie de características del equipo investigador que permitan no solo dar cumplimiento a los preceptos de trabajo por roles con el ánimo de complementarse y cumplir una meta común, sino que además representa la posibilidad de establecer mecanismos de comunicación asertiva y eficaz que conduzca progresivamente al fortalecimiento de los procesos de enseñanza mediante una serie de condiciones tales como el mejoramiento del logro

académico, el uso pertinente del lenguaje disciplinar, la participación continua y crítica y la constante la interacción entre los miembros del equipo investigador.

Así pues, en el marco del trabajo colaborativo, se establecen como características primordiales para el equipo investigador, las siguientes:

- Trabajo en equipo:

Los docentes del equipo trabajan sinérgicamente con sus pares compartiendo y aceptando aprendizajes y recursos para el logro de los objetivos comunes.

- Innovación:

Los docentes del equipo tienen una actitud positiva al cambio, dispuestos a aceptar, pero también a proponer estrategias nuevas para desarrollar el proceso semántico escritor.

- Organización:

Los docentes del equipo establecen roles y hacen acuerdos mediante el establecimiento de compromisos que impliquen el alcance del objetivo planteado, a su vez generan mecanismos de seguimiento a dichos acuerdos.

- Autoformación:

Los docentes del equipo realizan consultas y lecturas relacionadas con el desarrollo del proceso semántico escritor que aportan al diseño de la estrategia didáctica.

- Formación colectiva:

Los docentes del equipo gestionan talleres de formación con personas que pertenecen a la institución o externos con el fin de potenciar los conocimientos disciplinares que aportan al desarrollo del proceso semántico - escritor.

- Construcción de conocimiento:

A partir de los aportes y reflexiones en el interior del equipo se construyen actividades de intervención en el aula para mejorar el proceso escritor.

Ya hemos dicho que los bajos resultados en el proceso escritor es un punto común en los grados tercero de esta institución educativa y que el trabajo colaborativo entre docentes que comparten la misma inquietud protagónica en cuanto a intención de abordar esta problemática es una forma posible de atender situaciones que afectan de manera directa a la institución y en consecuencia los desempeños de los estudiantes surgieron unas preguntas orientadoras al interior del grupo investigador:

1. ¿Cuál considera es la mejor estrategia para solucionar la problemática de forma tal que esta beneficie a todos?
2. ¿Qué podría estar afectando el desarrollo del proceso semántico escritor?
3. ¿Cómo se podría facilitar el trabajo con los estudiantes que presentan bajos desempeños susceptibles de mejorarse en el componente semántico y la competencia comunicativa escritora?

4.4 Contexto particular donde se implementa la estrategia

La investigación se realizó con las docentes del grado tercero de la escuela pública urbana Fidel Augusto Rivera sede de la IE Instituto Técnico Industrial de la ciudad de Villavicencio, las cuales tienen a su cargo los cursos A y B.

Ahora bien, teniendo en cuenta que nuestra investigación se enfoca en realidades que tienen los docentes en sus prácticas de aula y por ende susceptibles a ser interpretadas desde las concepciones propias y desde nuestras perspectivas como observadores que participamos activamente en ellas, nos lleva a analizar las diferentes formas de enseñanza que los docentes del grado tercero en el área de lenguaje implementan para abordar aprendizajes semántico-escritores.

Por tanto, para este trabajo la población estará conformada por dos docentes de grado tercero de la sede Fidel Augusto Rivera de la IE Instituto Técnico Industrial de la jornada de la mañana.

Rosaura Quintero y Martha Moreno son profesionales de sexo femenino que pertenecen al magisterio colombiano en calidad de docentes nombrados bajo los estatutos 2277 y 1278 respectivamente. Comprometidos con la educación de sus estudiantes, se caracterizan por su dinamismo y gozan del prestigio y respeto de sus colegas. Son docentes abiertos a los aportes externos que le pueden cualificar su quehacer pedagógico mostrando receptividad y entusiasmo al reto planteado en la presente investigación, y por cuatro docentes tutores del Programa PTA que acompañan a los docentes de primaria y transición de las instituciones Manuela Beltrán, Las Palmas, Narciso José Matus Torres y el Instituto Técnico Industrial de la ciudad de Villavicencio, Meta con el propósito de fortalecer las prácticas de aula para el mejoramiento de los componentes de gestión de aula, la evaluación para el aprendizaje de los estudiantes, la aplicación de estrategias de enseñanza efectiva de las áreas de lenguaje y matemáticas y el uso de materiales educativos. Los tutores docentes son los encargados de propiciar en los docentes reflexión de las prácticas de aula, trabajo cooperativo para la construcción de nuevos conocimientos a través de Comunidades de Aprendizaje (CDA) y la interacción continua entre docentes y directivos docentes.

5. Implementación de la propuesta didáctica

Antes de dar inicio al desarrollo de la estrategia didáctica, cabe resaltar que el equipo investigador realizó una presentación del proyecto a la comunidad educativa del Instituto Técnico Industrial con participación de la totalidad de los docentes de básica primaria. En este encuentro, además de dar a conocer la investigación, se fortalecieron los conceptos de didáctica, competencia, componente semántico y escritura, entre otros. Esta conceptualización fue primordial para dar paso a la primera de las tres fases que se abordaron en el desarrollo de la estrategia didáctica zona sinérgica: un espacio docente para construir conocimiento (ver Anexo B).

Nombre del estudiante: _____ Grado: _____

Contesta en esta hoja la respuesta que consideres correcta.

1. En tu curso hay una persona que te cae muy bien y quieres empezar una bonita amistad. Entonces, decides escribirle para contarle.

- A. lo que piensas sobre esta persona.
- B. lo que menos te gusta del colegio.
- C. lo que le gusta hacer a tu hermano.
- D. lo que más te gusta de la profesora.



2. Camila escribió el siguiente texto:

Santa Marta, marzo 18 de 2017
Hola, familia:
Mi hermano Juan dice que el nuevo colegio es muy aburrido. Para mí no es así, pues allí he encontrado muchos amigos, pero lo que más me llama la atención es la cantidad de actividades que programa el colegio para los alumnos. Por ejemplo, la semana pasada fue la inauguración de los juegos deportivos. Les cuento que mi equipo de fútbol fue el campeón. La premiación será el sábado entrante. La próxima semana tendremos una salida ecológica al mar y hablaremos sobre el medio ambiente.
¿Cierro que este colegio es chévere? Bueno, quiero decirles que los extraño mucho y que ya pronto estaré con ustedes, saludos.
Juanita

¿Qué expresa Juanita en la carta?

- A. Tristeza.
- B. Sorpresa.
- C. Entusiasmo.
- D. Cansancio.

3. ¿Por qué Juanita no está de acuerdo con lo que afirma su hermano del nuevo colegio?

- A. Porque en el colegio hay muchas actividades.
- B. Porque extraña mucho a su familia.
- C. Porque la próxima salida es al mar.
- D. Porque su equipo de fútbol es el campeón.

4. Estás escribiendo sobre los cuidados que hay que tener para cepillar los dientes:

- 1. Debe ser pequeño y de cerdas suaves.
- 2. Cepilla tus dientes.
- 3. Elige el cepillo.

¿En qué orden colocarías las ideas de manera clara?

- A. 1, 2 y 3.
- B. 3, 2 y 1.
- C. 2, 1 y 3.
- D. 3, 1 y 2.



5.1 Fases desde la perspectiva Investigación acción

Fundamentados en los principios de la investigación acción promulgados por Latorre, donde se abordan los momentos de planeación, observación, reflexión e intervención bajo la mirada flexible de un accionar cíclico capaz de permitir retomar aspectos ya implementados o avanzar a otros en pro de fortalecer la investigación, la estrategia didáctica Zona sinérgica: Un espacio docente para construir conocimiento, previó su ejecución mediante la puesta en marcha de tres fases compuestas cada una por cuatro momentos que respondieran a un proceso gradual de formación y aplicación de las acciones colaborativas que surgieran en el ejercicio investigativo de la siguiente manera:

5.1.1 Fase 1.

5.1.1.1 Momento 1. Fortalecimiento disciplinar. Este primer momento se concibió a partir del objetivo de empoderar el equipo investigador en acciones de autoaprendizaje que permitieran la proyección efectiva de los saberes disciplinares y didácticos necesarios para la adecuada enseñanza del proceso semántico escritor en el grado tercero de básica primaria (ver Anexo C).

Para ello, y teniendo en cuenta que era primordial diagnosticar los conceptos que el equipo investigador tenía sobre los ejes que articulan (de manera global) la propuesta, tales como trabajo colaborativo, secuencia didáctica, escritura, proceso semántico y didáctica de la escritura, se procede a unificar a la luz de referentes teóricos dichos conceptos, generando un espacio de encuentro, en el que bajo el liderazgo de los investigadores, se consolida dicha información y se garantiza por tanto la continuidad de las acciones venideras a partir de discernimientos articulados conjuntamente.

Finalmente, como último paso de esta instancia, se aplica una encuesta a las docentes del grado tercero (ver Anexo D.) con el fin de conocer las herramientas, metodologías y saberes que

frente a la enseñanza del proceso semántico escritor poseían y a su vez proyectar los elementos de autoformación necesarios en la construcción de los momentos uno y dos, fase dos.

5.1.1.2 Momento 2. Diseño de actividades didácticas. La realización de esta instancia se cimentó en diseñar colaborativamente la primera sesión de una secuencia didáctica dirigida a exaltar los pasos para producir textos escritos con sentido y forma adecuados: planeación, textualización y revisión o reescritura.

Así, la secuencia es elegida como mediadora pedagógica de la estrategia didáctica, al vislumbrarse la necesidad de articular el proceso del trabajo colaborativo efectuado al interior del grupo investigador con las intervenciones a darse en el marco de su desarrollo en el aula de clase.

Para ello se reflexionó en torno a criterios generales para la planeación de una clase como los particulares frente al proceso de enseñanza de la producción escrita así:

- a. Gestión y clima de aula para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza.
- b. Planeación de acciones de enseñanza articuladas a la didáctica de la escritura y fundamentadas en el contexto. Las cuales deben atender a los siguientes preceptos específicos:
 - Orientar la escritura a partir de un propósito específico que responda a las necesidades comunicativas.
 - Orienta la producción escrita a partir de diferentes tipos de textos.
 - Cumplir procedimientos sistemáticos para la elaboración de un texto escrito. (Planeación, textualización, revisión o reescritura).
 - Proponer actividades de escritura a partir de los saberes de los estudiantes.
 - Aplicar diferentes mecanismos de seguimiento y evaluación al proceso de escritura
 - Vincular el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social de niños y niñas.
 - Propiciar el aprendizaje de nuevo vocabulario para nutrir la escritura de los estudiantes.

c. Referentes de calidad nacional como orientación en el proceso de enseñanza de la competencia comunicativa escritora, componente semántico.

d. Características de los estudiantes que participarían de la sesión.

De esta forma, se da lugar a la planeación de la primera sesión, fundamentada en la producción de textos instructivos a partir del contexto llanero (ver Anexo E).

MOMENTO DE INICIO		MOMENTO DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Activar la atención. ❖ Establecer el propósito. ❖ Incrementar el interés y la motivación. ❖ Visión preliminar de la lección. 		
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Procesar la nueva información y sus ejemplos. ❖ Focalizar la atención. ❖ Utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje. ❖ Practicar. 		
MOMENTO DE DESARROLLO		
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisar y resumir la lección. ❖ Transferir el aprendizaje. ❖ Proponer enlaces. 		
MOMENTO DE CIERRE		
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisar y resumir la lección. ❖ Transferir el aprendizaje. ❖ Proponer enlaces. 		

MODELO DE SECUENCIA DIDACTICA		
<p>Teniendo en cuenta el modelo de secuencia didáctica propuesto por Ronald Fco, los DBA y estándares Básicos de competencia de lenguaje, se elabora una secuencia didáctica junto con los docentes de los grados tercero de la IE Instituto Técnico Industrial sede Fidel Augusto Rivera.</p>		

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDACTICA		
<p>INTEGRANTES: Ana María Barrera, Gustavo Adolfo Ospitia Daza, Marisol Sabala, Marco Santos Sánchez, Rosaura Quintana, Martha Moreno Institución Educativa: Instituto Técnico Industrial Sede: Fidel Augusto Rivera Jornada: Mañana Grado: Tercero Asignatura: Lenguaje Fecha: Octubre y noviembre de 2017</p>		
Estándares Básicos de Competencias de lenguaje		
Factor	Enunciado identificador	Subprocesos
Producción textual	Produce textos escritos que responden a diversas necesidades educativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. • Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. • Elaboro un plan para organizar mis ideas. • Desarrollo un plan textual para la producción de un texto instructivo. • Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.

Derechos Básicos de Aprendizaje			
Enunciado (Aprendizaje estructurante)	Evidencias de aprendizaje		
Comprende que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestos por texto, sonido e imágenes y las siguientes (No.2)	Identifica diversas manifestaciones artísticas como la escultura, la pintura y la danza, y relaciona su contenido con el contexto en el que vive. Interpreta la información difundida en textos no verbales: caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica. Comprende que algunos escritos están compuestos por texto y gráficos, esquemas o imágenes. Analiza los sonidos que se emplean en diferentes manifestaciones artísticas.		
Produce textos escritos en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos (No.8).	Escribe diversos tipos de texto (como cartas, afiches, pancartas, plegables, cuentos, entre otros) para expresar sus opiniones frente a una problemática de su entorno local. Selecciona las palabras o expresiones más indicadas para escribir sus textos, teniendo en cuenta a quién van dirigidos y el tema a desarrollar. Diseña un plan para comunicarse con otros teniendo en cuenta aspectos como la concordancia verbal y la ortografía. Segmenta palabras escritas que contienen hiatos, diptongos y triptongos, apoyándose en los golpes de voz.		
NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: Nutriendo la escritura con recetas llaneras.	CONTEXTO: Grado tercero jornada de la mañana de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial sede Fidel Augusto Rivera jornada de la mañana de Villavicencio, Meta.		
	NÚMERO DE SESIONES		
	SESIÓN 1 Desde el contexto llanero escoge el tema que más le interese, las motivaciones y el fin que tiene su escrito. Selecciona la forma más adecuada para cumplir con la intención comunicativa.	SESIÓN 2 Reconoce las diferentes fuentes donde puede obtener la información que requiere. Esquematiza de forma lógica las ideas y conceptos.	SESIÓN 3 Elabora la primera versión del escrito (texto instructivo). Tiene en cuenta sugerencias de los compañeros y docente para ajustar su producción textual escrita.
TRES (3)			
SESIÓN 1			
TEMA	OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS	SUSTENTACIÓN TEÓRICA	
Intereses y motivación para realizar mi escrito.	El estudiante reconoce la importancia de escribir sobre un tema del contexto llanero y que sea de su interés para el cual selecciona el tipo de texto que	LA COMUNICACIÓN ESCRITA Es necesario que se organice, analice y seleccione las ideas para crear textos que transmitan su pensamiento. COMPRESIÓN ESCRITORA Se necesita examinar leer observar, investigar, organizar y evaluar la información de los textos para el desarrollo del pensamiento.	

Imagen 4. Formato modelo de secuencia didáctica. Fuente. Universidad Santo Tomás

5.1.1.3 Momento 3. Acompañamiento en aula. Una vez se concluye el diseño de la sesión

uno, se procede a la puesta en marcha de las acciones planeadas, así como a la implementación de una lista de chequeo sustentada en los criterios particulares previamente analizados y establecidos

en relación con el proceso de enseñanza de la competencia comunicativa escritora, componente semántico (ver Anexo F y Anexo G).

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DEL PROCESO SEMÁNTICO-ESCRITOR EN LOS DOCENTES DEL GRADO TERCERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL DE VILLAVICENCIO, META.

CRITERIO A OBSERVAR	REFLEXIONES
El docente motiva a los estudiantes a escribir a partir de un propósito específico que responda a las necesidades comunicativas, es decir, relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. (ICFES, 2016, p.22)	
El docente orienta la producción escrita a partir de diferentes tipos de textos que satisfagan la necesidad comunicativa del escritor. (ICFES, 2016, p.22)	
El docente cumple procedimientos sistemáticos para su elaboración (Planeación, textualización, revisión o reescritura). (ICFES, 2016, p.22)	
El docente propone actividades de escritura a partir de los saberes de los estudiantes. (ICFES, 2016, p.22)	
El docente aplica diferentes mecanismos de seguimiento y evaluación al proceso de escritura. (ICFES, 2016, p.22)	
El docente vincula el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social de niños y niñas. (Lomas et al., 1993: 15)	
El docente propicia el aprendizaje de nuevo vocabulario para nutrir la escritura de los estudiantes. (Matriz de referencia Lenguaje 3º)	
El docente promueve el uso de distintos tipos de conectores para mejorar el sentido de los textos Escritos.	

Imagen 5. Formato acompañamiento a docentes. Fuente. Elaboración propia de los autores

Es de esta manera que se crea un ambiente paralelo en el que por un lado comprende la materialización de las reflexiones y formación didáctica disciplinar del equipo y por el otro, se establece un mecanismo de seguimiento a este proceso bajo la intención de fortalecerlo en próximas instancias de ser necesario.

5.1.1.4 Momento 4. Metacognición. El punto de partida de este espacio tomó como base los criterios generales y particulares establecidos en el momento de diseño de las actividades y se convirtió en un proceso de metacognición grupal, en el que entraron en juego cuestionamientos

como ¿la planeación ejecutada logró responder a las necesidades de mejoramiento de la enseñanza sobre las cuales fue diseñada? ¿Qué aportes al proceso de enseñanza de la competencia en cuestión fueron obtenidos tras la aplicación de las actividades? ¿Qué elementos es preciso fortalecer con el ánimo de una mejor intervención futura? ¿Se dio cumplimiento a todos los criterios que orientaban el desarrollo de la sesión?

Así, con ello en mente, se instauró el espacio de discusión y análisis de la información provista en las rejillas y las apreciaciones de los participantes en relación con su desempeño en el rol adquirido (ver Anexo H y Anexo I).

5.1.2 Fase 2

5.1.2.1 Momento 1. Fortalecimiento disciplinar. Es este segundo espacio de formación disciplinar se profundiza sobre el proceso de escritura de un texto, las características, estructura y función de los textos instructivos como ejes sobre los cuales fortalecer la enseñanza del proceso semántico escritor y el uso de los conectores del discurso como fuente de articulación de las producciones escritas.

Para ello, se conserva el esquema de autoformación liderada apoyado en la crítica, la colaboración y la reflexión (ver Anexo J).

5.1.2.2 Momento 2. Diseño de actividades didácticas. Comprendió la proyección colaborativa de la segunda sesión de la secuencia didáctica preliminarmente iniciada y la responsabilidad de cumplir con una articulación apropiada que permitiera dar continuidad a las acciones ya efectuadas e introducir aquellas con las cuales se consolidaría esta fase.

Para esto, y poniendo en juego la fundamentación ya realizada, se generó un esquema de enseñanza de los textos instructivos sustentado en la modelación del proceso de escritura y el reconocimiento de las características, estructura y vocabulario necesarios para su realización. Conservó además el énfasis en el contexto llanero instaurado en la primera fase, al detectar que

este aportaba elementos de motivación y sentido de pertenencia una vez se realizaba con los estudiantes (ver Anexo E).

5.1.2.3 Momento 3. Acompañamiento en aula. Permitió dar continuidad a la recolección de información a través de las rejillas de observación, relacionada con la forma como las docentes guiaron la producción del texto escrito, nutriéndolo con el uso de conectores, verbos e íconos que explicitaran el proceso de hechura de una campechana, texto instructivo elegido en atención a la secuencia desarrollada desde la fase uno en lo relacionado con el contexto llanero (ver Anexo K y Anexo L)

5.1.2.4 Momento 4. Metacognición. Se continuó con el escenario de reflexión en torno a la comparación de las acciones planeadas en contraste con la forma como estas fueron aplicadas, así como las enseñanzas que pudieron resultar y que servirían de insumo para la fundamentación disciplinar de la fase 3. Todo ello acogido desde la lectura crítica de las rejillas diligenciadas en el momento previo y los aportes de cada uno de los participantes (ver Anexo M).

5.1.3 Fase 3

5.1.3.1 Momento 1. Fortalecimiento disciplinar. Durante este espacio se dio lugar al estudio de la última fase del proceso de producción de un texto escrito (Atorresi, s.f.), denominado revisión y corrección. Así mismo, se abordó la evaluación formativa como mecanismo que facilitara el acompañamiento del docente ante el análisis del texto producido y sus posibles formas de mejorarlo (ver Anexo N).

5.1.3.2 Momento 2. Diseño de actividades didácticas. Permitió la planeación de la sesión final de la secuencia que se venía abordando. Para ello se diseñó una rejilla de evaluación de un texto escrito como mecanismo para que los estudiantes generaran una revisión de su escrito y establecieran los posibles cambios que debían realizar para optimizar su escrito en términos de coherencia y cohesión (ver Anexo E).

5.1.3.3 Momento 3. Acompañamiento en aula. En esta oportunidad, la ejecución de la secuencia contó con un factor de cambio de roles, propuesto en el último momento de la fase uno, permitiendo con ello un contraste de la puesta en marcha de las reflexiones abordadas. La sesión centró su accionar en la producción y evaluación de un texto escrito fruto de la observación en un momento de modelación de la siembra de una planta, como excusa pedagógica para priorizar los mecanismos de valoración del texto producido en atención a su estructura, contenido e intención comunicativa (ver Anexo O).

5.1.3.4 Momento 4. Metacognición. Finalizado el último momento de la fase tres y por ende la implementación de la propuesta didáctica, el proceso de metacognición realizado en este apartado, partió de estos dos aspectos, buscando no solo reflexionar en torno a la eficiencia de la puesta en marcha de la sesión de revisión y corrección de un texto escrito y su correspondiente orientación por parte del docente, sino además generar un espacio de evaluación sustentado en aspectos del trabajo colaborativo tales como su pertinencia, aportes e impacto y de las prácticas de enseñanza de la escritura en lo relacionado con la transformación de las concepciones y fortalecimiento disciplinar sobre el proceso escritor.

En relación con la sesión tres, se abordó el acompañamiento docente realizado frente al diligenciamiento de una rejilla de autoevaluación sobre los procesos de planeación, puesta en texto y revisión y corrección de un texto escrito que los niños llevaron a cabo, entendiendo que la eficiente ejecución por parte de los estudiantes constituye un referente de medición de la efectividad del rol docente en relación con la enseñanza de este proceso (ver Anexo P).

	FASE I	FASE II	FASE III
Intención pedagógica	Potenciar el proceso de composición escrita mediante la identificación de las tipologías textuales priorizando el momento de la Planificación de la escritura.	Potenciar el proceso de composición escrita mediante la caracterización y producción de textos instructivos resaltando el momento de la puesta en texto	Potenciar el proceso de escritura haciendo énfasis en algunas estrategias de revisión textual que facilite la corrección de lo escrito.
Momento I. Fortalecimiento disciplinar	<p style="text-align: center;">Reflexión inicial</p> Diagnóstico: Prácticas de la enseñanza de la escritura. Establecimiento del trabajo colaborativo, secuencia didáctica, textos instructivos, contexto llanero	Segundo momento del proceso de producción escrita: Puesta en texto	Tercer momento del proceso de composición escrita, autocorrección o revisión y la corrección. Evaluación formativa. Principios para enseñar a escribir.
	Competencia comunicativa, proceso de escritura, componente semántico, Secuencia didáctica, trabajo colaborativo, textos instructivos.		
Momento II. Diseño colaborativo de actividades didácticas	Secuencia didáctica “Nutriendo la escritura con recetas llaneras” -Sesión I Elección del tema, tipo de texto, intención comunicativa Factores asociados: Normas para un adecuado clima de aula, estilos de aprendizaje, recursos.	Secuencia didáctica “Nutriendo la escritura con recetas llaneras” Sesión II Producción de un texto escrito sustentado en información de diferentes fuentes.	Secuencia didáctica “Nutriendo la escritura con recetas llaneras” Sesión III Analizar la primera versión de un escrito a partir de las sugerencias de compañeros y docente.
Momento III. Acompañamiento en aula	Aplicación sesión I Diligenciamiento rejilla de observación de la práctica de enseñanza.	Aplicación sesión II Diligenciamiento rejilla de observación de la práctica de enseñanza. Modelación de la enseñanza de la escritura de la producción de un texto escrito a docentes y de la composición de un texto escrito a los estudiantes.	Aplicación sesión III Diligenciamiento rejilla de observación de la práctica de enseñanza. Modelación de la revisión y corrección de un texto escrito a docentes y estudiantes.
Momento IV. Metacognición	Reflexión I Práctica de enseñanza realizada. Aspectos por mejorar. Apropiación trabajo colaborativo.	Reflexión II Práctica de enseñanza realizada. Aspectos por mejorar. Apropiación trabajo colaborativo.	Reflexión III Práctica de enseñanza realizada. Aspectos por mejorar. Apropiación trabajo colaborativo. Implementación de la propuesta didáctica.

Cuadro 1. Resumen de la estrategia didáctica. Fuente. Elaboración propia de los autores

5.3 Acción

5.3.1 Implementación de la propuesta didáctica. Durante el proceso fue necesario reorientar la propuesta investigativa teniendo en cuenta que la sede en la que se había planteado inicialmente con dos grados tercero, pero en diferentes jornadas, variante que podría afectar el proceso al cambiar de población en cuanto a que estas tienen marcadas diferencias y a su vez dificulta el seguimiento de la propuesta. Teniendo en cuenta lo anterior, fue necesario solicitar al rector del establecimiento la autorización para hacer cambio de la sede San Luis de Boyacá por la sede Fidel Augusto Rivera, paso que fue aprobado (ver Anexo R)

Posteriormente y siguiendo la estrategia planteada zona sinérgica: un espacio docente para construir conocimiento el equipo investigador junto con los docentes del establecimiento educativo en un espacio de encuentro se reunieron con el fin de fortalecer de forma disciplinar algunos conceptos como, competencia, componente semántico, didáctica, escritura, secuencia didáctica, textos instructivos, pedagogía e investigación acción todos ellos necesarios para orientar las actividades de la misma propuesta, que posteriormente serán de relevancia en el desarrollo de la misma (ver Anexo C). Junto con el equipo investigador se detectó la necesidad de realizar un diagnóstico que permitiera identificar oportunidades de mejora para reorientar las prácticas de enseñanza que se enfocaran en el desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso escritor y componente semántico, por lo que se diseñó una prueba dirigida a los estudiantes y ajustada en esta identificación (ver Anexo A).

La aplicación de este diagnóstico se realizó a 58 estudiantes de los cuales un 91,38% (53) respondieron acertadamente a la pregunta 1 cuya dificultad era mínima, a su vez en la pregunta 2 un 63,79% (37) de los estudiantes respondieron bien a la pregunta de nivel de dificultad satisfactorio, en la pregunta 3 un 72,41 (42) de los estudiantes contestaron correctamente a otra pregunta de nivel satisfactorio y un 29,31% (17) de los mismos contestaron bien a la pregunta de

nivel avanzado. De esta aplicación se concluye que los estudiantes no están recibiendo orientaciones pedagógicas enfocadas al desarrollo de aprendizajes que promuevan la competencia semántica, por lo que es necesario plantear acciones que busquen disminuir esta falencia para que la mayoría de ellos se ubiquen en un nivel ideal, satisfactorio o avanzado (ver Anexo A).

Partiendo de los anteriores resultados el equipo investigador (Docentes e investigadores externos) ven en la secuencia didáctica una oportunidad para mejorar la enseñanza. Es así como se plantea la construcción de acciones didácticas basadas en el modelo planteado por Ronald Feo la cual plantea tres momentos “Inicio, Desarrollo y cierre”. En dicho proceso la evaluación se hace paralela en los tres momentos. Además, se parte de los estándares básicos de competencia de lenguaje en particular los que hacen énfasis en el factor de producción textual escrita por medio de textos instructivos relacionados al contexto llanero.

Esta secuencia se planteó desarrollar en tres sesiones cuyo primer paso buscó que el docente lograra que los estudiantes basados en dicho contexto escogieran el tema que más les interesara, las motivaciones y el fin que tenía el escrito, así como la selección de la tipología más adecuada para cumplir con la intención comunicativa del mismo. En la segunda sesión, se buscó que el docente lograra que los estudiantes fueran capaces de reconocer las diferentes fuentes de las que puede obtener la información requerida y que esquematizaran de forma lógica las ideas y conceptos. Finalmente, en la tercera sesión se propendió porque el docente lograra que el estudiante elaborara la primera versión del escrito (texto instructivo) y que esta tuviera en cuenta los aportes de los compañeros y docente para ajustar su producción textual escrita.

El equipo investigador logró diseñar la primera sesión de las tres planteadas a la que además se le adhirió los DBA (Derecho Básico de Aprendizaje) números 2 y 8 que están enfocados en el desarrollo del componente semántico escritor. Para complementar el proceso se llevó a cabo una entrevista a los docentes que constó de 10 preguntas enfocadas en las estrategias, recursos,

procesos de metacognición y evaluación y el aporte desde la práctica en el componente semántico (ver Anexo E).

Las docentes refieren que la metodología de enseñanza que utilizan a partir de su experiencia y de su preparación académica y que en cuanto a aspectos a tener en cuenta a la hora de planear las actividades de aprendizaje reconocen el contexto, los referentes de calidad, saberes previos y los intereses de los niños y en cuanto a las estrategias dirigidas a mejorar un aprendizaje puntual se pone de acuerdo con su compañera de grado y selecciona qué materiales pueden necesitar. En cuanto a metacognición, está casi siempre se hace de forma individual y que no hay conciencia real de si lo que si se emplean son secuencias didácticas.

Las docentes consideran de importancia retomar los resultados de pruebas externas como sustento en la creación de estrategias de mejoramiento de su práctica docente y que siempre se esmeran en fortalecer la competencia comunicativa de sus estudiantes (ver Anexo D).

6. Reflexiones

6.1 La sinergia al servicio de la enseñanza. Implicaciones didácticas del trabajo colaborativo en las prácticas de enseñanza de la escritura

Producto del accionar del equipo investigativo se logró recopilar a través de instrumentos como diarios de campo, matrices de doble entrada y observaciones directas concretadas en cada uno de los momentos de la estrategia didáctica “zona sinérgica: un espacio docente para construir conocimiento”, la información que sustenta el trabajo colaborativo como estrategia de mejoramiento de las prácticas de enseñanza del proceso escritor con énfasis en el componente semántico.

Para ello, se generaron numerosas reflexiones fundamentadas en las acciones desarrolladas, que, en contraste con los soportes teóricos de la investigación, emanaron de un proceso de triangulación que permitió la organización de dos categorías, el trabajo colaborativo y la enseñanza de la escritura, como se ampliará a continuación:

6.1.1 Trabajo colaborativo. El fundamento de este componente inició con una etapa de diagnóstico de la propuesta investigativa donde a través del análisis conjunto de una encuesta aplicada con el objetivo de generar una aproximación a las concepciones que las docentes tenían frente a diferentes ejes temáticos involucrados, así como a las características metodológicas de las prácticas de enseñanza que venían implementando. Para ello la pregunta - ¿Dialoga usted con otros docentes del mismo grado como sustento para mejorar sus prácticas docentes o planear las actividades de enseñanza? – permitió evidenciar a través de la respuesta obtenida, que si bien se adelantaban procesos conjuntos de planeación entre las docentes del grado tercero de la sede Fidel Augusto Rivera, estas se fundamentaban en alternar la responsabilidad de planear diseñar o adaptar actividades, sin prever un cronograma de encuentros, las fortalezas o debilidades

disciplinares frente a los contenidos a abordar o la articulación de las mismas en relación con los objetivos de aprendizaje del área según particularidades conceptuales de los estudiantes (ver Anexo D).

Así mismo, al indagar por la concepción que las profesoras tenían sobre la escritura, se encontró que esta era entendida como una actividad de “invención de textos” principalmente de tipo narrativo, en los que aspectos como la ortografía y los signos de puntuación validaban la adecuada realización de esta tarea, aspectos que fueron contrastados tras cuatro sesiones de observación de clase de las docentes donde mediante el diligenciamiento de una lista de chequeo y su posterior realimentación al interior de la zona sinérgica, se identificaron estos mismos aspectos con el agregado de evidenciar que las tareas de escritura que se asignaron a los estudiantes no contaron con la orientación de las profesoras en torno a cómo llevar a cabo esta acción, es decir, los niños se enfrentaban a ella sin recibir indicaciones o sugerencias para el proceso de producción del texto (ver Anexo D).

En este mismo camino, otro de los aspectos demostrados tras revisar y reflexionar en torno a las planeaciones de las sesiones de clase acompañadas, se fundamentó en que la planeación de actividades diseñadas por las docentes no guardaba una secuencia entre sí mismas ni se sustentaban en las necesidades o intereses de comunicación de los estudiantes como tampoco en las particularidades del contexto, por lo que su diseño se basaba en la creación de acciones aisladas que no seguían un camino definido para alcanzar la meta de mejorar los procesos de escritura en los estudiantes y que por tanto no despertaban el deseo por escribir en estos.

Con ello en mente, el desarrollo de las fases y momentos posteriores de la estrategia posibilitaron escenarios de discusión que contemplaron no solo la reflexión en torno a cómo mejorar didácticamente la enseñanza de la escritura, sino que además permitieron considerar la necesidad de vincular diferentes elementos para que este propósito fuera efectivo.

En ese orden de ideas, las discusiones pedagógicas del primer encuentro colaborativo de reflexión giraron en torno a tres interrogantes ¿cuál considera es la mejor estrategia para solucionar la problemática de forma tal que ésta beneficie a todos? ¿Qué podría estar afectando el desarrollo de la competencia comunicativa, proceso de escritura, componente semántico? ¿Cómo se podría facilitar el trabajo con los estudiantes que presentan bajos desempeños en los aspectos? (ver Anexo D)

Ahora bien, en atención a dichos cuestionamientos, el análisis retoma diversos aspectos tales como la necesidad de establecer un espacio particular de trabajo (pensado inicialmente con los estudiantes) como el camino más eficiente para dar tratamiento a las problemáticas planteadas, el fortalecimiento del trabajo en equipo en articulación con el proyecto lector institucional, el conocimiento del contexto social de los niños, los saberes y habilidades que se deben desarrollar según el ciclo de formación al que pertenezcan, las condiciones de clima de aula, los materiales a usar y las bases disciplinares del docente.

Ello representó un momento de gran relevancia en el proceso investigativo, pues permitió vislumbrar la oportunidad de trabajar la estrategia didáctica de forma colaborativa como un escenario dinámico de articulación activa entre todas las partes donde cada una actuara como garante de los objetivos de mejoramiento trazados sin desconocer los matices diferenciadores propios de cada participante. Así las cosas, se buscó que el trabajo colaborativo entre docentes fuera mediado por un propósito común, para que el alcance de este denotara la acción coordinada de cada miembro, exaltando su importancia y alcanzando por ende una interdependencia positiva (Carranza, 2008).

A la postre, se dio lugar al establecimiento de los pilares que orientarían el trabajo colaborativo enmarcados en organización a partir de roles, innovación y actitud positiva al cambio, trabajo en equipo, formación disciplinar y construcción de conocimiento, entendiendo

que ellos supondrían una garantía para el desarrollo efectivo de la propuesta didáctica.

Adicionalmente, se acordaron como reglas para los encuentros, la escucha activa, la participación equitativa y la solicitud de ayuda cuando se considerara necesario, aspectos que se ven respaldados en palabras de Carranza (2008): “En un grupo de trabajo colaborativo todos los miembros del equipo tienen el mismo estatus, es decir, hay una relación simétrica entre los participantes que permite la libre expresión de las ideas en un ambiente de interacción fluida” (p.139).

Así pues, las reflexiones alcanzadas permitieron articular todos aquellos elementos en las fases de la propuesta como puntos de referencia para la formulación y seguimiento de las actividades, siendo estos concretados así:

6.1.2 La enseñanza de la producción de textos escritos. Este espacio de metacognición enriquecido con lo expuesto por Cassany, Luna y Sanz (2003) al reconocer que uno de los objetivos de la clase de lenguaje tiene que ver con que el alumno descubra los intereses, el placer y los beneficios de la expresión escrita, desembocó en la organización de tres elementos transversales en la implementación de toda la propuesta, sustentados en a) Pertinencia con los intereses y las necesidades comunicativas de los estudiantes en el contexto sociocultural donde se desenvuelven. b) Enseñanza de la escritura bajo el proceso de planificación, puesta en texto, revisión y corrección y c) Articulación progresiva entre las diferentes acciones que se plantearon para promover la escritura (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

- **Materialización de las reflexiones abordadas:** considerando la necesidad de plasmar en el aula de clase todas las abstracciones abordadas y corroborar su posible pertinencia en los procesos de enseñanza de la producción de textos escritos, se estableció desde los aportes de Ronald Feo el esbozo de una secuencia didáctica que contempló los procedimientos y criterios que las docentes adoptaron en coherencia con la estrategia

didáctica y que posibilitaron nuevos elementos de metacognición en relación con la práctica de enseñanza (ver Anexo E).

Estos aspectos de planificación se enmarcaron por una parte, en la identificación del tema, la definición de objetivos, la articulación conceptual, y la selección o diseño de las acciones de intervención en el aula (procedimientos, recursos, responsabilidades); y por otra, en la importancia de vincular los textos instructivos, al reconocer que éstos nutrían el desarrollo del proceso semántico escritor, a partir de elementos que dieran sentido al texto por estar inmerso en la cotidianidad del discente, por ampliar el vocabulario y por ende, por usar los conectores necesarios para dar sentido a las producciones escritas.

- **Gestión y clima de aula para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza:**

Atendiendo las orientaciones de Rodríguez y Vásquez (s.f.), quienes afirman que la enseñanza es más fácil si el docente posee una adecuada gestión del aula expresada en reducir las posibilidades de que se presenten situaciones que interfieran con el adecuado desarrollo de la clase, la zona sinérgica: un espacio docente para construir conocimiento, reconoció la importancia de establecer normas que orientaran los diferentes momentos de la sesión y que involucraran no solamente la actuación de los estudiantes sino además la del docente como modelo de liderazgo en el salón (Rodríguez y Vásquez, s.f.).

- **Definición de mecanismos de evaluación y seguimiento de las acciones:** El

seguimiento se planteó desde los acompañamientos *in situ*, paralelos a la implementación de las acciones diseñadas, mediante el registro en una rúbrica, de los aspectos relacionados con la forma que el docente ponía en escena la didáctica del proceso escritor, el dominio disciplinar reflejado, y la secuencia de las acciones planeadas, entre otras, a fin de usar dichos elementos en los espacios de metacognición previstos en cada fase (ver Anexo F, K y O).

Por tanto, a través de los encuentros de formación disciplinar, análisis de experiencias de enseñanza, diseño de acciones de mejoramiento y seguimiento a las mismas, se posibilitó el trabajo colaborativo, pues al contrastar los principios que Calzadilla (2002) expone frente a este, al señalarlo como una oportunidad de posibilitar aprendizajes fundamentados en la realimentación entre sus integrantes, el reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje y la creación conjunta de estrategias para optimizar el desempeño del rol docente.

Además, es pertinente exaltar el fortalecimiento de algunas características del trabajo colaborativo, que se vieron altamente potenciadas, iniciando con el trabajo en equipo, el cual se promovió a través de la interacción respetuosa, equitativa y fundamentada teóricamente entre los pares participantes que dio lugar al diseño y posterior aplicación de acciones sustentadas en el propósito común de mejorar la enseñanza de la escritura.

Así mismo, la actitud de apertura al cambio sumada a un alto grado de responsabilidad que demostraron las docentes de la institución seleccionada frente al diseño y aplicación de acciones didácticas que diferían de las que tradicionalmente venían ejecutando, se constituyó en referente de gran impacto y motivación y contribuyó a la eficaz realización del trabajo así como a la organización del mismo en cuanto a establecer roles y compromisos de responsabilidad para sacar adelante las diferentes tareas.

En este mismo sentido, otro aspecto permeado fue la formación teórica basada en las conceptualizaciones de trabajo colaborativo, proceso semántico y didáctica de la escritura, a la luz de autores como Lieberman (2007), Quintero y Hernández (2002), Atorresi (s.f.) y Camps (2000), que logró dar cuenta de los saberes disciplinares y los vacíos que las docentes poseían, y así dar lugar a que el equipo consolidara y unificara los criterios conceptuales y, por consiguiente, las demás acciones de intervención previstas en la estrategia.

Es así, que todo ello condujo a crear y afianzar colaborativamente y a partir de los aportes y reflexiones al interior de la zona sinérgica, saberes, estrategias y habilidades pertinentes a la tarea de mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura, que en línea con lo expuesto por Lieberman (2007) al exaltar el impacto positivo de que las comunidades profesionales de aprendizaje aportan al cambio de prácticas educativas en las aulas de clase, permitió evidenciar además una mejora del desarrollo profesional de quienes en ella participamos al aportar desde la realimentación conjunta y la formación disciplinar colectiva, soportes de enriquecimiento disciplinar capaces de ser aplicados en prácticas de enseñanza venideras y contribuir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

En consecuencia, las acciones hasta aquí descritas dieron lugar al contraste con los criterios propuestos por Camilloni (2012) al contemplar cómo propósito de la didáctica el descubrimiento de la enseñanza en favor de explicarla y establecer normas para su realización, y ello justamente fue lo que el grupo buscó a partir del trabajo colaborativo.

- **Prácticas de enseñanza del proceso escritor**

Para abordar la escritura, que fue un pilar en esta investigación, debido a los bajos desempeños que los estudiantes del grado tercero han mostrado en este proceso según las pruebas Saber y que hicieron presuponer alguna responsabilidad del docente en cuanto a las prácticas de enseñanza que este utiliza en su ejercicio pedagógico. Esto sin desconocer o descartar otros factores externos que convergen y subyacen en un sitio heterogéneo como es un aula de clase.

En este aparte, fue importante leer a Galvis y Bonilla (2012) quienes abordan la incidencia de la profesionalización docente en los desempeños de los estudiantes y la relación con el rol de este profesional de la educación frente a la calidad educativa institucional, principalmente en lo relacionado con la formación profesional como pieza clave en la consecución de aprendizajes significativos acordes con el contexto mundial. Entendiendo como fortalezas cognitivas las que

les son propias por su experiencia, autoformación y preparación académica complementadas y potenciadas cada una de ellas en la interacción con otros pares, con los investigadores y con docentes. En pocas palabras, todas las que son productos de un trabajo colaborativo.

Por su parte, Giraldo y Quintero (2014) sostiene que los resultados que muestran los estudiantes denotan amplia relación con el nivel educativo de los docentes. Dice el autor que el conocimiento didáctico del contenido favorece procesos de enseñanza pertinentes que surgen de un amplio bagaje conceptual, lo cual logra trascender a sus prácticas de aula y, por consiguiente, en la obtención de mejores aprendizajes y resultados.

Con estas consideraciones en mente, el grupo investigador se acercó al aula y realizó acompañamientos con el fin de ver más de cerca e *in-situ* los procesos que allí se desarrollan.

Entre otros hallazgos, se encontró que los docentes realizaron modelación de actividades de escritura, pero en una forma que no resultó muy clara para los estudiantes, lo cual se evidenció en el hecho de que no hubo total comprensión por parte de estos últimos y por ende los resultados en cuanto a producción textual escrita no fue la más completa. Como los acompañamientos al aula se hicieron en más de una oportunidad, teniendo presente el énfasis de los procesos de enseñanza de la escritura que realizan los docentes, se detectó baja comprensión de los estudiantes sobre lo que se debía hacer. Por ejemplo, cuando la intención fue que los estudiantes reconocieran la estructura de la frase, el sujeto, predicado y la función de los verbos para de esta manera poder realizar una producción textual consistente en la elaboración de una serie de oraciones relacionadas, por el contrario, lo realizado por los estudiantes fue un producto compuesto por oraciones aisladas con escasa coherencia y cohesión (ver Anexo S).

En situaciones como esta es donde se detalla la relevancia de la producción escrita que se determina como un proceso que requiere gran cuidado para los docentes por las acciones que estos deben estructurar y aplicar para garantizar el efectivo camino de esta producción hecha por

sus estudiantes. Justamente es aquí donde los aportes de Ana Camps (2000) adquieren mayor relevancia pues es ella quien establece los siete principios para enseñar a escribir en primaria y secundaria: Creación de un entorno integrador de la escritura en las actividades habituales de la escuela y la diversificación de las situaciones de escritura, establecimiento de un objetivo discursivo y un objetivo específico de aprendizaje, planteamiento de tareas de escritura progresivamente complejas hacia un avance en el dominio de los géneros textuales formales, la escritura es un proceso, se habla para escribir, se lee para escribir, se escribe para leer y, finalmente, el guiar al alumno es un proceso de evaluación formativa.

Un aspecto observado en cuanto al desempeño docente, relacionado con el monitoreo de las actividades de enseñanza del proceso de escritura que este hace, fue la revisión progresiva de los productos que elaboraron los estudiantes. Este seguimiento a la producción textual fue una oportunidad de conocer avances y limitaciones en su ejecución y permitió al docente realimentar oportunamente las producciones. Consideramos que este espacio es el momento propicio para orientar y reorientar los procesos de escritura y en este sentido coincidimos con los postulados de Atorresi (s.f.), en relación con el proceso de producción de un texto escrito a través de la planificación, la puesta en texto y la revisión y corrección. También, nuevamente, con Ana Camps, en cuanto al abordaje de dos de los siete principios que propone para enseñar a escribir en primaria y que, como vimos, se refieren a tener en cuenta que escribir es un proceso y que se debe guiar al alumno bajo una evaluación formativa que garantice la progresión de sus habilidades. El grupo estableció un diálogo con Castaño (2014) en torno a la didáctica de la escritura bajo un enfoque de proceso y la ratificación del rol del educador como un acompañante y modelo de escritura. Como resultado de esta interacción conceptual contrastado con la praxis, se posiciona a la evaluación formativa como proceso que se desarrolla durante toda la sesión que

no se limita a juicios de valor emitidos por el docente, sino que es el soporte que le permite reflexionar a estudiante y maestro sobre su propia práctica.

Lo descrito anteriormente se relaciona con una situación que se vivió y que tiene que ver con los primeros acompañamientos realizados al aula en los cuales se reconoció la implementación de una actividad de realimentación consistente en una plenaria a partir de los escritos producidos por los estudiantes. Esta se constituyó en punto de referencia evaluativa hacia una reorientación de los escritos, con el consecuente despeje de inquietudes (ver Anexo S). En este momento recordamos lo planteado por Atorresi (s.f.) quien concibe la escritura como el resultado final de un proceso precedido de una planificación de la escritura, una posterior puesta en texto, seguida de una revisión y como fase final la corrección.

Los procesos de enseñanza de la escritura siempre estuvieron orientados a que reflejaran el sentido para el que fueron empleados. No obstante, en una actividad que consistía en la producción de rimas, la docente para alcanzar su propósito debió modelar o repetir en más de una ocasión lo que había que hacer debido a que los productos elaborados carecieron de lo más importante, la rima. En lo que sí se evidencia fortalezas es en la oralidad. Por lo anterior, consideramos que conviene insistir en este tipo de ejercicios de modo que los estudiantes se familiaricen con ellos y se obtengan productos que privilegien lo oral sin perjuicio de lo escrito ya que son habilidades que se desarrollan simultáneamente en los contextos comunicativos (ver Anexo S).

El recorrido de la investigación que se basó en los resultados que señalan las pruebas externas -Saber- continuó adelante y con el fin de confirmar o complementar estos indicadores, se aplicó una prueba diagnóstica a los estudiantes enfocada a detectar el desarrollo de la competencia comunicativa, proceso escritor y componente semántico en ellos, mediante preguntas que evaluaban dichos aspectos en pruebas Saber del grado tercero de años anteriores. Este ejercicio

tuvo la finalidad primaria de establecer una asociación directa entre los resultados de los estudiantes y las prácticas de enseñanza de la escritura realizadas por los docentes (ver Anexo A)

Los resultados evidenciaron un dominio bajo en las habilidades para resolver las situaciones descritas lo cual corroboró lo observado en los acompañamientos *in-situ* en los cuales se hizo notorio que los estudiantes no están recibiendo actividades pedagógicas que potencien los procesos de escritura, específicamente el componente semántico.

Como se puede ver, estas particularidades permitieron inferir que se hace necesario plantear acciones que disminuyeran las falencias encontradas y potenciar conceptualmente a los docentes, de modo que las actividades que se desarrollaran dentro del aula pudieran ser reorientadas y afectaran positivamente las prácticas de enseñanza realizadas en torno a la escritura. En este aparte el grupo investigador se encontró con lo dicho por Williams (como se citó en Benítez, 2004) en cuanto a las diferencia entre lo que hacen los buenos escritores frente a los escritores inexpertos. Define a los primeros como aquellos que realizan una planificación global de sus escritos con incorporación de intereses retóricos, tales como audiencia, propósito e intención. Y a los segundos, como los que realizan una planificación local que se focaliza en rasgos superficiales, produciendo composiciones poco profundas, de poco contenido y propósito vago, sin delimitación del tópico, articulación de la intención ni especificación de la audiencia, entre otros.

Es así que con los docentes surgió la necesidad de construir una estrategia viendo la necesidad personal de mejorar los aspectos en los que consideran requieren formación. En esta búsqueda, nos encontramos con Feo (2010) quien propone un esquema de secuencia didáctica que se ajustó a lo que el grupo investigador y los docentes requerían. Es aquí donde se gestó la elaboración de una primera secuencia compuesta por tres sesiones. La primera denominada “Nutriendo la escritura con recetas llaneras” en donde además se complementa con los estándares

específicamente en la producción escrita, así como los derechos básicos de aprendizaje números 2 y 8 del grado tercero al relacionarse con el componente semántico escritor; secuencia que se materializó por medio de los textos instructivos usados dentro del contexto llanero (ver Anexo E)

En concordancia con Ronald Feo, la secuencia se desarrolló en tres sesiones: En la primera, se buscó que, con el desarrollo de diferentes actividades, los docentes logaran que los estudiantes seleccionaran un tema de interés para iniciar con el proceso de escritura. Además, que estos tuvieran en cuenta las motivaciones, el fin del escrito y el cómo alcanzar el propósito comunicativo del mismo.

Todo este abordaje apunta al hecho de que la escritura se debe ver en su conjunto y no de una forma aislada o fragmentada, esto es, que para desarrollo de la competencia comunicativa intervienen los tres componentes (Semántico, sintáctico y pragmático) en una interactuante tríada en fluida simbiosis. De ahí con esta claridad, el equipo investigador en la primera sesión, a pesar de abordar el proceso de enseñanza de la escritura con especial énfasis desde la semántica, no dejó huérfano a los otros dos sabiendo con la certeza de lo inconveniente de romper dicha amalgama en favorecimiento de la escritura.

Por su parte, en la segunda sesión los estudiantes fueron abordados para que mostraran la habilidad de buscar fuentes de información y que esquematizaran los conceptos de forma lógica. En la tercera sesión, el docente debió lograr que el estudiante realizara su primer escrito o mejor, el primer borrador, de un texto instructivo que debió ser complementado con orientaciones de estudiantes y docentes con el fin de mejorarlo, ampliarlo y enriquecerlo (ver Anexo E).

Posteriormente se realizó una entrevista de diez preguntas a las docentes, diseñada para reconocer el aporte que ellas hacen en sus clases hacia el componente semántico. Se preguntó por las estrategias y actividades que estos han implementado en el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes. Ellas refirieron que en la institución existe un proyecto lector

cuya aplicación les ha permitido detectar las falencias en cuanto a lectura y escritura. En este encuentro que se desarrolla una vez por semana, los estudiantes leen, escriben y socializan sus producciones para así abordar y reconocer falencias (ver Anexo D).

Una de las preguntas indagó sobre la motivación que ejercen los docentes hacia el fortalecimiento del componente semántico desde las producciones escritas de sus estudiantes y contestaron que, a través de las diferentes actividades, se permite que el estudiante exprese lo que pasa en su entorno y de esta manera, comunique su opinión o la conceptualización sobre lo que está haciendo.

Es así como articulando los preceptos propuestos por Atorresi (s.f.) frente a la producción de un texto escrito y el desarrollo de las fases de la propuesta didáctica, se procedió a formular tres objetivos, uno para cada fase, cimentados en objetivos pedagógicos de cada una.

6.1.3 Fortalecimiento disciplinar. Se toma la postura de Camps (2003) quien dialoga con nuestra investigación entendiendo que la escritura no solo es un proceso de decodificación sino como la manera de representar significados y contenidos. En este sentido cobra relevancia lo planteado por el ICFES (2014) en cuanto a los componentes de la competencia comunicativa. Dice que el componente semántico hace referencia al sentido del texto en términos de su significado, es decir “qué se dice en el texto”, complementa que el componente sintáctico se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión, “cómo se dice” y cierra con el componente pragmático que tiene que ver con el “para qué se dice”, en función de la situación de comunicación.

Por su parte el MEN (2016) desde los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje nos orienta en cuanto a la producción de textos escritos y de ahí, el equipo investigador decide orientar su estrategia desde un contexto llanero para el cual se utilizaron textos instructivos

teniendo en cuenta que estos permiten dar respuesta a múltiples necesidades de comunicación y que nos lleva a comprender los elementos formales de un texto y su intencionalidad.

La escritura vista como proceso. Teniendo en cuenta que los acompañamientos *in-situ* reflejaron, por parte de los docentes preponderancia en prácticas enfocadas hacia la producción de textos escritos en donde se privilegia el producto final del texto, sin tener en cuenta las etapas de este proceso. Por ello, de forma intragrupal se resaltó el énfasis sobre la planeación, la textualización y la revisión o reescritura, las cuales son sustentadas por el ICFES (2014) de la siguiente manera: Planeación, preescritura o preparación es la primera fase, momento anterior a la escritura del primer borrador. Aquí el estudiante debe responder interrogantes como qué información buscar, qué sabe sobre el tema o el tópico, qué necesita saber, qué necesita saber la audiencia sobre el tema o el tópico, sobre qué debe escribir (elección de un tópico) y para qué debe escribir. Posteriormente, viene la textualización, escritura o elaboración de borradores en la que el estudiante plasma las ideas sobre el papel y anticipa preguntas que le permitan vislumbrar el texto y evitar repeticiones. Finalmente, revisión o reescritura lo cual significa re-leer y volver a mirar el texto para pulirlo. Allí se buscan omisiones, repeticiones innecesarias e información poco clara o sobrante, se corrige errores, suprime lo no apropiado y reacomoda partes para que el significado sea más claro o más interesante.

En el mismo sentido, Atorresi (s.f.), reconoce dentro del proceso de composición escrita tres momentos que son la planificación de la escritura, la puesta en texto y la autocorrección o revisión y la corrección. Estas consideraciones fueron sustento para el fortalecimiento disciplinar, en cuanto a la enseñanza del proceso de producción textual escrita, que tuvo su foco en el componente semántico.

Ahora bien, es de aclarar, en la fase inicial se privilegió el primero de los tres momentos de la escritura propuestos por Atorresi (s.f.): Planificación de la escritura, entendiendo que ello

permitiera desencadenar el proceso que se suponía desarrollar, de forma progresiva e hilada entre cada uno de los diferentes momentos de intervención con las docentes, a la par se motivaba la generación de las ideas que más adelante conformarían o sustentarían el texto escrito.

Siguiendo la línea que hemos venido proyectando sobre el proceso de la producción textual escrita, ahora nos acercamos al segundo momento: la puesta en texto. En este momento es donde se hace necesario apropiarnos conceptualmente sobre la estructura y características de los textos instructivos, situaciones que está concebido desde Bello Cubides, Hemelberg Rojas, Franco, & Pumarejo Olivella (2011).

Con el fin de cerrar el proceso que se desarrolló en esta investigación, el equipo vio la necesidad de potenciarse disciplinarmente en lo que corresponde al tercer momento del proceso de composición escrita, autocorrección o revisión y la corrección con el propósito de establecer elementos que afectan la evaluación formativa y que estuvieran en consonancia con lo planteado por Atorresi (s.f.) en cuanto que la escritura se debe ver como proceso que necesita acompañamiento continuo y permanente. Adicionalmente, la metacognición en este momento adquiere un valor relevante, por lo que se consideró la necesidad de conceptualizar sobre ella.

6.1.4 Diseño colaborativo de actividades didácticas. Teniendo en cuenta la fundamentación teórica que se abordó en el momento de fortalecimiento disciplinar y la experticia de cada uno de los miembros del grupo investigador, se inició un proceso de planeación, en donde se consideró necesario realizar acciones intencionadas que posibilitaran mejores aprendizajes conducentes a que los estudiantes produjeran textos escritos de tipo instructivo coherentes y con sentido.

Es así como se decidió centrar las acciones bajo la intención pedagógica de potenciar el proceso de la enseñanza de la composición escrita a partir de las tipologías textuales en los momentos de la planificación de la escritura, puesta en texto y autocorrección o revisión y corrección, considerando tanto a quien recibe el mensaje como a la relación triádica entre el tema,

la estructura y el estilo, así como la intención y las fuentes necesarias para planear el escrito Atorresi (s.f.), de tal forma que se logre potenciar el proceso de composición escrita mediante la caracterización y producción de textos instructivos resaltando el momento de la puesta en texto y finalmente haciendo énfasis en algunas estrategias de revisión textual que facilite la corrección de lo escrito (ver Anexo G).

En esta misma línea, se articularon los principios uno, cuatro y siete de los señalados por Camps (2000) en relación con la enseñanza de la composición escrita, en los que expresa que es necesario integrar la escritura en las actividades habituales de la escuela y enfrentar a los estudiantes a diferentes escenarios, como lo fue en nuestro caso con el contexto llanero, que inspiró la construcción de la secuencia didáctica llamada “Nutriendo la escritura con recetas llaneras” (Camps, 2000) (ver Anexo E). Además, concibe la escritura como un proceso pensado del que debe ser consciente quien escribe, aunado con el acompañamiento permanente y continuo que el docente debe hacer a sus estudiantes en el proceso de elaboración de sus escritos, buscando garantizar a través de la evaluación formativa, el eficaz desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Por otra parte, teniendo en cuenta enunciado identificador “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas” que pertenece al factor de producción textual de los Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje (MEN, 2016), así como Derechos Básicos de Aprendizaje número dos que dice “Comprende que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestas por textos, sonidos e imágenes” y el ocho: “Produce textos escritos en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos”, se acordó con los docentes el desarrollo de una secuencia didáctica. En esta producción colectiva debía prevalecer la intención de que el estudiante tenga la capacidad de escoger el tema que sea su interés, sus motivaciones y el fin que tendría su escrito, además, que seleccione la forma más adecuada para

cumplir con la intención comunicativa. Toda esta actividad en consonancia con lo que dice el ICFES (2016), Atorresi (s.f.) y Camps (2000) respecto a ver la escritura como proceso.

Durante el proceso investigativo, un elemento útil es el seguimiento y evaluación que realiza no solo el docente sino los mismos compañeros de clase. Por ejemplo, en cada actividad, luego de haber dado a conocer los trabajos que cada estudiante o grupo de estudiantes, según la actividad, se completó una rejilla o rúbrica que pretendía servir de insumo evaluativo y de seguimiento (ver Anexo E).

Llegamos al tercer momento que llamamos Acompañamiento al aula y en este aparte se llevó a escena lo construido como producto del trabajo colaborativo en el momento anterior, denominado diseño colaborativo de actividades didácticas. En la primera fase, el equipo de investigación se organizó en dos equipos: uno implementó y desarrolló la sesión y el otro grupo cumplió el rol de observar la clase teniendo en cuenta ocho (8) criterios enfocados en la enseñanza del proceso de escritura. En las siguientes dos fases el rol tuvo un cambio consistente en que quienes implementaron y desarrollaron la clase pasaron a cumplir funciones de observación.

En esta fase de acompañamientos de aula se detectó la presencia de elementos que favorecieron los procesos de enseñanza y que no necesariamente están ligados al proceso escritor propiamente dicho, pero que son indispensables para que la clase pueda llevarse a cabo de manera exitosa y por esta razón influyen. La gestión de aula es uno de ellos y en ella se cautiva al estudiante, se crean las normas necesarias para generar vínculos entre el docente y los discentes. Esta interrelación se da también entre los mismos estudiantes lo cual se evidencia en el hecho de que sin ella no sería posible materializar el propósito pedagógico que se estableció. Por otra parte, otro elemento es el tipo de recursos elaborados y que correspondían acordes con la intención pedagógica de cada sesión y en su disposición, fue tomada en cuenta la idea de que los estudiantes

se motivaran hacia la producción de textos escritos que cumplieran con una intención comunicativa en el contexto llanero (ver Anexo G y Anexo L).

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica que estaba compuesta por tres sesiones, logramos ver la evolución en el proceso de la enseñanza de la escritura que realizan los docentes, lo cual a su vez influyó en las composiciones escritas de los estudiantes. En este sentido, en la primera sesión, el equipo investigador reconoce algunas oportunidades de mejora como es en el momento de seguimiento a los escritos de los estudiantes, paso primordial para fortalecer este proceso, lo que implica que los estudiantes reconozcan sus falencias y las corrijan (ver Anexo E)

Teniendo estas reflexiones, el equipo resaltó la importancia de las posturas de Aterrosi (s.f.), ICFES y MEN con respecto a ver la escritura como proceso, exaltando el momento de revisión o autocorrección esencial en el perfeccionamiento de las producciones. Añadiendo a lo anterior, se encontró que una actividad no correspondía al nivel de los estudiantes, tenía mayor grado de complejidad lo cual no permitió la comprensión de ella (ver Anexo A).

En la segunda y tercera sesión los recursos pedagógicos se encaminaron notoriamente hacia el servicio del proceso escritor y las situaciones de contexto significativos para los estudiantes como lo fueron el proceso de ordeño, la elaboración de pan de arroz y el cuidado del medio ambiente. Estos temas ayudaron para el uso de los textos instructivos, tipología que nos permitió mostrar a los estudiantes que la escritura tiene estructura, significado y sentido. Acercarlos a vivencias que generaran propósitos comunicativos se convirtió en un acierto y esto surtió resultados como un enriquecimiento lexical en cuanto a verbos, conectores temporales, conectores de orden y conectores de conclusión.

De igual forma, un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza de la escritura que se evidenció en estas dos últimas fases fue la de la modelación de los escritos realizada por los docentes. En ella, los estudiantes tomaron como ejemplo la construcción del escrito para realizar

posteriormente los propios. No se puede dejar de mencionar que los ejercicios implementados en estas fases se hicieron en trabajo colaborativo lo cual contribuyó a que algunos estudiantes se sintieran integrados y lo exteriorizaron demostrando motivación y participación en las actividades (ver Anexos G y Anexo L).

Adicionalmente, se presentó en este momento un proceso metacognitivo en los estudiantes en el que se evidenció un análisis y autorreflexión de desempeño y alcance sobre sus productos. Para este fin, cada pareja de estudiantes recibió una rejilla en la cual inicialmente evaluaron sus propios trabajos y posteriormente les fue entregado otro instrumento similar en el cual se evaluaría el trabajo de sus compañeros en cuanto a la elaboración de un texto instructivo (ver Anexo E).

Los criterios de evaluación se basaron en la revisión del proceso de escritura, uso de conectores y números ordinales, relación existente entre el título y el texto, uso de imágenes para reforzar el texto, uso de verbos que denoten secuencia y, finalmente, recomendaciones o felicitaciones para los autores de los trabajos.

Dentro de los hallazgos encontramos que en un principio los maestros concebían la escritura como el resultado de transcribir letras o códigos de un formato a otro, hecho que se evidenció en los primeros escritos realizados por los estudiantes. Este aspecto se hizo visible al confirmar que estas actividades carecían de una planeación, textualización, revisión y autocorrección y, finalmente, corrección. En concordancia con lo expuesto por Aterrosi (s.f.), no tener en cuenta este proceso causó lo que se presentó en dicho ejercicio, es decir, redacciones poco comprensibles al no tener un orden o estructura, sin cohesión ni coherencia, ausencia de títulos y con recurrentes errores ortográficos.

Es de señalar que el aspecto ortográfico fue un punto central deja entrever un nivel de ineffectividad en cuanto al modo de abordar la enseñanza de la escritura, pues no es vista como un

proceso que permita al estudiante relacionarse con su entorno en donde la escritura sea la herramienta que le permita enfrentar diferentes situaciones comunicativas en su interrelación con el contexto.

En posteriores acompañamientos se evidenció que la enseñanza de la escritura del componente semántico se planeó teniendo en cuenta los momentos y el contexto de tal forma que esto lo afectara sin desligar los demás. Esto en el entendido que sumado al sintáctico y pragmático, estos componentes son un todo que integran y desarrollan la competencia comunicativa.

Esta descripción que se viene abordando mostró cambios favorables que fueron reconocidos en el momento de análisis de los textos elaborados por los estudiantes. En esta sesión ya se había abordado la escritura con una organización esquemática de los textos y por esta razón se encontraron productos caracterizados por el uso de diferentes tipos de conectores, mejoramiento en el aspecto ortográfico con la claridad que estos se elaboraron por parejas (ver Anexo T).

Posterior a las implementaciones de las sesiones de la secuencia didáctica, en el momento de metacognición, el equipo investigador reconoció algunos aspectos fuertes y otros por mejorar en el que consideramos necesario ampliar el tiempo de realimentación.

Dicho abordaje se puede dar mediante la utilización de rúbricas que evalúen los componentes, semántico, sintáctico y pragmático para fortalecer la coherencia, cohesión, caligrafía y la ortografía de tal forma de forma que paulatinamente se pueda hacer un incremento en los criterios a observar hasta lograr que la escritura sea abordada con más amplitud. Este es un aporte que surgió de las reuniones con el grupo, en el momento de metacognición.

Otra recomendación que surgió en este espacio de reflexión se orientó hacia el establecimiento de un día en la semana, como mínimo, dedicado a la escritura. Este encuentro permitirá un acercamiento permanente a la escritura, que puede estar mediado por diversos tipos de textos en el entendido de que para escribir es necesario leer. Dicho planteamiento y puesta en práctica

facilitará el reconocimiento de las tipologías textuales y su estructura, así como la información necesaria para potenciar la competencia enciclopédica la cual es necesaria para mejorar las composiciones escritas (ver Anexos H, I, M y P)

Lo anterior se soporta desde el primer, tercer y sexto principio de Camps (2000) para enseñar a escribir en primaria y secundaria:

1. Crear un entorno que integre la escritura en las actividades habituales en la escuela y diversificar las situaciones de escritura.
3. Plantear tareas de escritura progresivamente que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de los géneros textuales formales.
6. Leer para escribir, escribir para leer: “escribir como diálogo entre textos.

Las docentes consideraron que es necesario realizar ajustes al plan de estudios del área de lenguaje para dar preponderancia a los procesos de lectoescritura de manera que se inicie el año escolar abordando los conectores para la construcción de escritos de diversas tipologías textuales. Involucrar en el modelo pedagógico de primaria los textos explicativos como se nombran en los lineamientos curriculares de lenguaje, reseña, recetas, reglas de un juego, entre otros (ver Anexos H, I, M y P).

7. Proyección del diseño

Este ejercicio de investigación ha tenido una progresión constante desde su inicio y si bien ha mantenido su hilo conductor que ha sido el trabajo colaborativo con docentes de un grado determinado de una institución educativa de Villavicencio, ha tenido consecuentes ajustes en su abordaje y aplicación.

Ya realizado los tres momentos de la secuencia didáctica, que ha sido un constructo colectivo se puede plantear algunas preguntas o interrogantes que nos darán luces sobre la proyección de nuestra investigación.

¿Qué hubo que hacer para llegar hasta este punto?, ¿qué falta por hacer? ¿qué resultados posteriores podrían mostrarse? Pues bien, el proceso y camino recorrido ha sido hasta ahora interesante y aunque en él se presentaron algunas trabas cuya presencia se preveía, estas no fueron insalvables. El rumbo estuvo nutrido por un enriquecimiento grupal y colectivo porque cada encuentro de sus seis integrantes fue siempre un compartir de saberes, experiencias, expectativas y por qué no, sueños también.

En este punto en particular la institución seleccionada como foco de la investigación jugó un papel determinante y muy vinculante, porque teniendo en cuenta que los docentes de la sede Fidel Augusto Rivera de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial orientaban el grado tercero en ella, fueron asignados para el presente año al mismo nivel y curso. Esto posibilitó la continuación del trabajo realizado a dos manos con ellas en virtud del énfasis de la investigación que se apoya en el ejercicio docente y el desempeño de los estudiantes quienes sí cambiaron de grado por efectos de la promoción. Desde luego que el trabajo del docente no puede desconocer un insoslayable beneficio en los estudiantes y este se dará en forma directa cuando se asume el trabajo colaborativo como unificador de estrategias.

Una esperada consecuencia de este trabajo es que los docentes marchen unidos colaborativamente en cuanto a la creación conjunta de estrategias didácticas que no solo se centren en el componente disciplinar sino en la lectura del contexto, intereses y necesidades de ellos. Los resultados de las pruebas y las necesidades conceptuales detectadas deben ser punto de partida para que los planes de estudio sean un documento vivo que se nutre de los saberes docentes que complementarán los referentes de calidad que el Ministerio de Educación, algo equivalente a un plan de acción implementado por los docentes, pero centrado en lo que el estudiante necesita aprender.

Pero este proyecto va más allá de una simple disposición de los docentes a trabajar en equipo, la meta es continuar mejorar las prácticas de enseñanza mediante el trabajo colaborativo con el proceso semántico escritor como beneficiado, elemento que requiere atención. Se ha sembrado una semilla que ha germinado y que requiere el riego constante.

El programa becas para la excelencia del cual hacen parte cuatro de los seis desarrolladores de este trabajo de investigación -los restantes son los docentes de la sede- tiene una etapa de seguimiento posterior que corresponde a un período de dos (2) años y que es realizado por el Ministerio de Educación es por eso que se ha establecido una línea de tiempo con la intención de medir el impacto que haya causado en la institución lo cual deberá reflejarse en las prácticas de enseñanza de los docentes y en consecuencia en los resultados de los estudiantes . El país demanda mirar el mundo en forma positiva, reeducarnos, cambiar nuestras actitudes y modificar nuestros esquemas mentales. El momento histórico le ha tocado al educador.

Un componente más interno, formador, más profundo, pero quizá distante un poco de lo medible en cifras, es el cambio en la praxis del equipo investigador, quienes gracias a esta investigación y todo lo que ella conlleva son hoy día docentes con mayor empoderamiento didáctico y disciplinar.

AÑO	ETAPA		DESCRIPCIÓN				RESPONSABLES
2019	INICIAL	SEGUIMIENTO	<p>Durante las dos primeras semanas de trabajo institucional se realizará un nuevo acercamiento a las prácticas de enseñanza de los docentes de grado tercero y cuarto a partir de una revisión diagnóstica de los procesos de planeación que ejecutaron los docentes el año inmediatamente anterior en relación con la producción escrita, así como la aplicación de una prueba a los estudiantes para determinar los elementos a fortalecer en cuanto a dicho proceso.</p> <p>Así mismo, se establecerán acuerdos con los directivos docentes para la organización de espacios de encuentro de trabajo colaborativo.</p>				Docentes y Directivos Docentes
			DESARROLLO	Fortalecimiento disciplinar	Diseño colaborativo de actividades didácticas	Acompañamiento al aula	Metacognición
	EVALUACIÓN		<p>Al iniciar cada período académico se realizarán encuentros de formación disciplinar centrados en la didáctica de la escritura y la lectura.</p>	<p>Por grupos de grados los docentes diseñarán actividades dirigidas a superar las falencias detectadas en la etapa inicial.</p>	<p>Se implementarán acompañamientos al aula entre pares con la intención de ejercer seguimiento a las actividades diseñadas.</p>	<p>Finalizando cada periodo se realizarán encuentros de reflexión que recopilará la información obtenido en los acompañamientos al aula y a partir de ellos se establecerán los posibles ajustes y temáticas a tratar en el momento de fortalecimiento disciplinar.</p>	
<p>Semestralmente mediante pruebas escritas y orales a los estudiantes, se analizará el impacto de las acciones implementadas y por ende la pertinencia de las didácticas abordadas por los docentes.</p>				Docentes de básica primaria, docentes disciplinados en las áreas de matemáticas y lenguaje y Directivos Docentes			

Cuadro 2. Proyección del diseño año 2019. Fuente. Elaboración propia de los autores

AÑO	ETAPA		DESCRIPCIÓN				RESPONSABLES
2020	INICIAL	SEGUIMIENTO	<p>Durante las dos primeras semanas de trabajo institucional se realizará un nuevo acercamiento a las prácticas de enseñanza de los docentes de grado tercero, cuarto y quinto a partir de una revisión diagnóstica de los procesos de planeación que ejecutaron los docentes el año inmediatamente anterior en relación con la producción escrita, así como la aplicación de una prueba a los estudiantes para determinar los elementos a fortalecer en cuanto a dicho proceso.</p> <p>Así mismo, se establecerán acuerdos con los directivos docentes para la organización de espacios de encuentro de trabajo colaborativo.</p>				Docentes y Directivos Docentes
	DESARROLLO		Fortalecimiento disciplinar	Diseño colaborativo de actividades didácticas	Acompañamiento al aula	Metacognición	Docentes de básica primaria, docentes disciplinares en las áreas de matemáticas y lenguaje y Directivos Docentes
			<p>Al iniciar cada período académico se realizarán encuentros de formación disciplinar centrados en la didáctica de la escritura y la lectura.</p>	<p>Por grupos de grados los docentes diseñarán actividades dirigidas a superar las falencias detectadas en la etapa inicial.</p>	<p>Se implementarán acompañamientos al aula entre pares con la intención de ejercer seguimiento a las actividades diseñadas.</p>	<p>Finalizando cada periodo se realizarán encuentros de reflexión que recopilará la información obtenido en los acompañamientos al aula y a partir de ellos se establecerán los posibles ajustes y temáticas a tratar en el momento de fortalecimiento disciplinar.</p>	
EVALUACIÓN	<p>Semestralmente mediante pruebas escritas y orales a los estudiantes, se analizará el impacto de las acciones implementadas y por ende la pertinencia de las didácticas abordadas por los docentes.</p>				Docentes de básica primaria, docentes disciplinares en las áreas de matemáticas y lenguaje y Directivos Docentes		

Cuadro 3. Proyección del diseño año 2020. Fuente. Elaboración propia de los autores

8. Aprendizajes y sugerencias a la institución

La experiencia de enseñar, sustentada entre muchas otras cosas en la capacidad de comunicar un saber y lograr que este sea aprendido, supone uno de los retos más complejos y diversos a los que los docentes se ven enfrentados en su ejercicio profesional y, por tanto, representa a su vez la búsqueda constante y progresiva de su optimización a través de la puesta en marcha de estrategias didácticas que contemplen, además, los posibles factores asociados al éxito de dicho ejercicio.

Por ello, al habernos propuesto mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura, fue relevante reconocer que el proceso escritor va más allá de lo meramente práctico o instrumentista. Escribir es una forma de perpetuarse en la historia y por ello, a través de los docentes, se les hizo ver a los estudiantes que, siguiendo el símil de escritores inmortales, estos viven a través de sus obras, que ellos alguna vez, pasaron por un aula de grado tercero y fueron empoderados por maestros que les dieron herramientas y alas a esa creatividad innata que se vive en la niñez.

En ese contexto, y habiendo concluido la propuesta didáctica zona sinérgica: un espacio docente para construir conocimiento es pertinente expresar los alcances desarrollados en dicho trasegar y cómo este impactó los diferentes elementos que en ella confluyeron.

Así pues, la implementación del trabajo colaborativo constituyó una herramienta de vital relevancia en el cumplimiento del objetivo propuesto, al favorecer la apropiación colectiva de los elementos necesarios para su exitosa implementación.

Ello se tradujo en primer lugar, en el asiduo compromiso que los docentes reflejaron a lo largo de toda la estrategia, como pieza clave para cumplir con la estructura diseñada a partir de la constante realimentación entre los miembros del equipo, quienes haciendo gala de las habilidades personales y la experticia de la experiencia laboral con la que cada uno contaba, aportaron a que las actividades respondieran a los requerimientos didácticos y pedagógicos estudiados en función

del mejoramiento de la enseñanza de la escritura y los cuales contemplaron además las debilidades y necesidades de los estudiantes como insumo de reflexión.

Así mismo, estos espacios motivaron y requirieron la fundamentación disciplinar que soportara las intervenciones en el aula de clase y ello estribó en acciones de autoformación compartidas luego en plenaria señalando los saberes estudiados y por ende el alcance de la articulación de los mismos al interior del grupo con una visión más amplia de los temas que se soportaron cada acción de la propuesta (ver Anexo D).

Otro elemento que garantizó el trabajo colaborativo fue la actitud de apertura que las docentes adoptaron desde el inicio de la estrategia y que aportó a una concepción más amplia del trabajo colaborativo, la producción escrita y el diseño de las acciones didácticas en tanto que representó un rompimiento del esquema enseñanza al que venían habituadas en su ejercicio docente y la toma de la responsabilidad compartida en planeaciones que ajustaran todos estos cambios.

Todo ello permitió además la acogida de la innovación en los procesos de planeación y organización del quehacer docente con un propósito común fundamentado en diálogos dinámicos y solidarios que fueron catalogados por las docentes como significativos en la medida que les proveyeron un canal para discutir y conocer desde otras perspectivas el abordaje de problemáticas educativas de enseñanza, dudas e ideas y desde los constructos alcanzados, la proyección de acciones más efectivas.

Adicionalmente, estos procesos de metacognición coadyuvaron a favorecer ambientes de confianza y cohesión grupal provistos desde el respeto a la participación y a la diversidad de ideas que confluyeron en una comunicación asertiva como principal insumo en la resolución de problemas al interior de la zona sinérgica (ver Anexos H, I, M y P).

Por otra parte, el análisis del trabajo desarrollado en esta línea reconoció también aspectos a ser considerados en posibles eventos venideros, relacionados con la complejidad de los espacios

de encuentro requeridos para la reflexión colectiva y la materialización de los aspectos que se aborden, por lo que se insinúa un llamado a profesores y directivos para proveer espacios que permitan el diálogo fluido y recíproco encaminado a transformar positiva y gradualmente la práctica educativa.

De similar manera, otro elemento considerado como posible obstáculo, se esbozó en las relaciones interpersonales y la actitud que reflejen los docentes que se vislumbre vincular a las sesiones de trabajo colaborativo, pues en el ejercicio investigativo se conocieron opiniones de docentes que no eran parte del mismo, y que lo catalogaban como una sobrecarga a la labor docente y que por tanto no reconocieron en este una estrategia útil de mejoramiento.

Por otra parte, se prosigue con el impacto de la estrategia en lo relacionado con la enseñanza del proceso escritor entendida en términos de empoderar en ello a los docentes y por ende mejorar la producción escrita de los estudiantes, volvemos nuestras miradas a lo que se trabajó colaborativamente, en cuanto a la asimilación y reconocimiento de la escritura como medio para relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema, cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración y utilizar los conocimientos de quien escribe en diversas situaciones comunicativas.

Este apartado, en particular, en el encuentro final de evaluación y seguimiento de la estrategia las docentes Rosaura y Martha, ante el enunciado que indagaba sobre la manera en la que se vieron afectadas sus prácticas de enseñanza en cuanto al proceso de escritura luego de participar en la implementación de la estrategia Zona Sinérgica, refirieron que se vio un cambio porque este facilita el trabajo diario lo cual se refleja en escribir con coherencia poniendo en práctica los conocimientos propios y presaberes. Así mismo, los estudiantes evidenciaron un deseo hacia la producción textual (ver Anexo T).

En el mismo sentido, en este encuentro de fortalecimiento, reflexión y metacognición, se preguntó a los docentes sobre qué aprendizajes se generaron principalmente con la implementación de la propuesta didáctica. Hay consenso en cuanto a que lo más relevante es que se generó facilidad de intercambiar ideas e información y esfuerzos hacia determinadas tareas en los que gradualmente una producción textual en la que se fueron incluyendo conectores, adjetivos, verbos. En pocas palabras, se dio aumento en la riqueza lexical.

Así, durante el desarrollo del proyecto de investigación se evidenció cómo un seguimiento de los pasos del proceso de escritura, orientado por los docentes y seguido por los estudiantes, asegura una producción textual más efectiva y rigurosa.

Ello se sustenta en los primeros escritos dirigidos por los docentes que originaron productos con poca precisión y escasa cohesión y coherencia. Posteriormente, los docentes mostraron un esquema para la construcción de textos instructivos con contexto llanero (cómo ordeñar una vaca, cómo bailar joropo, cómo hacer pan de arroz, cómo hacer ternera a la llanera) y el cambio fue evidente, con el adicional de que haber fijado en una zona visible dicho esquema con un listado de términos y conectores lo cual fue de gran ayuda. Todo este proceso estuvo matizado por una evaluación formativa que se cristalizó en unas rejillas con contenido tendiente a valorar los diferentes pasos y elementos de una composición.

En otra oportunidad, el elemento a trabajar fue la elaboración de un texto instructivo como producto de una representación hecha por los investigadores y consistente en describir secuencialmente el proceso sobre “cómo sembrar una planta” (ver Anexo T).

En un encuentro final se retomó el tema de si a nivel disciplinar se experimentó algún cambio en los docentes en cuanto a la concepción de la enseñanza de la escritura y la respuesta coincide en que se gestó un cambio en la forma de pensar para escribir, organizar las ideas y proponer una

alternativa de solución lo cual se irradia a los estudiantes quienes muestran mayor motivación y dejaron una apatía inicial que se daba al no tener claridad sobre lo que se debía hacer.

Este momento, como los demás tuvieron una preparación, un proceso de orientación, modelación, escritura y reescritura lo cual logró que el proceso escritor fuera más efectivo. Ayudó mucho la modelación de la actividad y la representación real con elementos como tierra, materia, planta, agua, guantes, organización del sitio. Este proceso demostrativo favoreció que, al realizar la descripción, esta se apoyara en la evocación de los pasos, es decir, generó recordación.

Se puede concluir que la escritura como una actividad compleja y multidimensional se hace más significativa cuando parte de un estímulo visual o situación llamativa que se debe complementar con un aspecto conceptual. Así mismo, se vislumbra el consenso obtenido en el último encuentro como fruto del trabajo colaborativo que su implementación continua permitirá afianzar el proceso escritor lo cual otorga apropiación significativa hacia el aprendizaje (ver Anexo Q).

Bibliografía

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. . (2010). *Aprender entre pares: una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de la escuela*. . Obtenido de Supervisión XXI herramientas para su actuación. :
http://ctescolaresmich.gob.mx/documentos/Aprender_entre_pares.pdf
- Aterrosi, A. (s.f.). *Taller de escritura I. Los textos académicos*. Obtenido de
<file:///D:/MAESTRIA/MARCO%20CONCEPTUAL/ESCRITURA/ESCRIBIR/Taller%20de%20escritura%20Aterrosi.pdf>
- Barbosa, J. y. (2013). El Estudio de Clase, Estrategia y Escenario para la Cualificación del Profesor de matemáticas. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 49-62.
- Benites Figari, Ricardo. (2004). *Revista Scielo*. Obtenido de La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800005
- Bermúdez, L. y. (2011). *La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones*. Obtenido de Quórum Académico. Vol. 8, Nº 15, p. 95 – 110. Universidad del Zulia · ISSN 1690-7582: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19>
- Bonilla Mejía, L. y. (Septiembre de 2011). *Profesionalización docente y la calidad de la educación en Colombia*. Obtenido de Documento de trabajo sobre economía regional. ISSN 1692-3715. Cartagena de Indicas. Colombia:
http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/DTSER-154.pdf
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*, 5.

Camilloni, A. (2012). *El saber didáctico*. Obtenido de

<http://es.calameo.com/read/0000734284a09a326f8c2>

Camps, A. (2000). *Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria*. Obtenido de

http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_sieteprincipios_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9

Carranza, G. (2008). *Docencia, discurso y evaluación colaborativa. Análisis de Problemas Universitarios*. Obtenido de REDALYC REencuentro. N° 53 p. 135-145. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. ISSN 0188-168X.:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005312>

Casanny, D., & Luna, M. y. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAO.

Castaño, A. (2014). *Prácticas de Escritura en el aula - Orientaciones didácticas para docentes. Serie Río de Letras. Manuales y Cartillas PNLE. Bogotá*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional de Colombia.:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341021_recurso_1.pdf

Cerda y López. (s.f.). *El grupo de aprendizaje entre pares una posibilidad de favorecer el cambio de la prácticas cotidianas de aula*. Obtenido de <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/Aprendizaje-entre-pares-de-Ana-Mar%C3%ADa-Cerda-e-Isaura-L%C3%B3pez-M%C3%B3dulo-II>.

Cochran-Smith, M. y. (2003). (2003) *Teacher learning communities en Guthrie, J. (ed.) Encyclopedia of Education*. New York : MacMillan .

- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación, Vol.3, No. 1, 102-115 ISSN: 2215-8421.*
- Congreso de la República de Colombia. (1978). *Decreto N° 12*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Nacional. Bogotá D.C., Colombia: Congreso de la Republica de Colombia.
- Díaz, F. y. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* . México D.F.: McGraw-Hill.
- Feo, R. (enero, . (2010). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas.* . Obtenido de Tendencias pedagógicas, ISSN 1133-2654, N° 16, pp. 221-236 16 (1).: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3342741.pdf>
- Galvis, L. A. (31 de Marzo de 2012). *Economía Institucional*. Obtenido de Desigualdades regionales en el nivel educativo de los profesores en Colombia: <https://www.economiainstitutional.com/pdf/No26/lgalvis.pdf>
- Giraldo Muñoz, Ángela María y Quintero Zuluaga, Leidy Viviana. (2014). *Universidad de Medellín*. Obtenido de Pruebas saber: una perspectiva desde la educación matemática de los docentes de primaria: <http://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/303/Pruebas%20saber.%20Una%20perspectiva%20desde%20la%20educaci%C3%B3n%20matem%C3%A1tica%20de%20los%20docentes%20de%20primaria.pdf?sequence=1>
- Gross Martínez, Martha y Stiller González, Laura . (2014). *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Rev. Ciencias Sociales 143: 31-41 / 2014 (I). ISSN: 0482-5276*. Obtenido de Experiencia de trabajo colaborativo: formación del

personal docente universitario para la diversidad:

<http://www.redalyc.org/html/153/15333871003/>

Hernández, R. F. (2006). *Metodología de la investigación cuarta edición*. . México. D.F.:

McGraw Hill Interamericana.

Herrera Barreto, N. S. (2017). *La integración de actividades psicomotoras en la enseñanza de la*

lectoescritura en los niños de grado tercero de la Institución Educativa Luis Carlos

Galán Sarmiento. Obtenido de

<http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10676/Herreranancy20171.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

ICFES. (2014). *PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9°*. Obtenido de Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal :

http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf

ICFES. (2017). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Guía de Orientación. Saber 5.°:

<http://www.icfes.gov.co/en/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/guias-de-orientacion-3579/version-actual-de-las-guias-de-orientacion-del-examen-saber-3-5-y-9/3904-guia-de-orientacion-saber-5-2017/file?force-download=1>

Jimenez Perez, C. P. (2014). La metodología estudio de clase: un camino para transformar las prácticas educativas. *Revista digital de ciencias aplicadas al deporte*, 93.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. .

Barcelona: Graó.

Lerner, D. (2001). *La Salle*. Obtenido de Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo

necesario : http://lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2013/01/leer-y-escribir-en-la-escuela_lo-real-lo-posible-y-lo-necesario.pdf

Medina, A. S. (2009). *Didáctica general*. . Madrid: Pearson.

MEN. (08 de Febrero de 1994). Ley No. 115. *Ley general de educación*. Bogotá D.C., Colombia:
Congreso de Colombia.

MEN. (1998). *Serie lineamientos curriculares*. Obtenido de
<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-89869.html>

MEN. (2004). *Altablero*. Obtenido de Qué son los estándares? :
<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87440.html>

MEN. (2006). *Revolución Educativa* . Obtenido de Taller de inducción. Entrenamiento a
facilitadores cajas de compensación familiar:
[https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-
230696_archivo_ppt_induccion_presentacion.ppt](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-230696_archivo_ppt_induccion_presentacion.ppt)

MEN. (2008). *Mejoramiento del sistema de enseñanza de docentes de matemáticas y ciencias
naturales*. Obtenido de CONVENIO MEN - J:
[http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Libro%20Estudio%20de%
20Clase.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Libro%20Estudio%20de%20Clase.pdf)

MEN. (2010). *Pruebas Saber*. Obtenido de Pruebas Saber 3°, 5° y 9°:
<https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>

MEN. (23 de Julio de 2014). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Estándares Básicos
de competencia: [https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-
340021.html?_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-340021.html?_noredirect=1)

MEN. (2015). *Ministerio de Educación Nacional MEN. Colombia, la mejor educada en el 2015*.
Obtenido de Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación
Nacional: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf

MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Vol. 2. En M. d. Nacional, *Lenguaje* . MEN.

MEN. (s.f.). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Obtenido de Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución :

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Meza Cascante, L. G., & Valdés-Ayala, Z. S. (2010). Actitud de maestras y maestros hacia el trabajo cooperativo en el aprendizaje de la matemática. *Revista Electrónica Educare Vol. XIV, N° 1, [113-129], ISSN: 1409-42-58, Enero-Junio 2010*, 115.

Ospino Jerez, J. L. (2015). El estudio de clases como estrategia para el mejoramiento continuo del profesor de matemáticas. En J. L. Ospino Jerez, *El estudio de clases como estrategia para el mejoramiento continuo del profesor de matemáticas* (págs. 63-89). Ibagué - Tolima: Universidad del Tolima.

Parrilla el cencerro. (09 de Octubre de 2012). *Parrilla el cencerro*. Obtenido de Ternera a la llanera: <https://parrillaelcencerro.wordpress.com/2012/10/09/ternera-a-la-llanera-mamona/>

Quintero y Hernández. (2002). *Composición escrita: proceso de enseñanza*. Obtenido de Revista de Educación, (329), 421-441. Universidad de Salamanca.: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre329/re3292111165.pdf?documentId=0901e72b812>

RAE. (2017). *Real académica española*. Obtenido de Diccionario de la lengua española. Escribir. : <http://dle.rae.es/?id=GKCiBz2>

Rincón, C. A. (s.f.). *Unidad 11: La competencia comunicativa*. Obtenido de <http://www.aprendeonline.udea.edu.co/boa/...php/.../Unidad11CompetenciaComunicativa.pdf>

Rivas Meza, M. (Diciembre de 2006). *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,*

España y Portugal. Obtenido de La investigación cualitativa etnográfica en educación:

<http://www.redalyc.org/pdf/356/35603520.pdf>

Rodríguez Lazo, C. y. (s.f.). *Gredos Usal*. Obtenido de Análisis de la gestión de la enseñanza en
el aula:

https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69166/1/Analisis_de_la_gestion_de_la_ensenanza_e.pdf

Rodríguez, G. G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. . Málaga 1006: Aljibe.

Rodríguez, J. A., Perez Nieto, C., & Aguas, M. I. (2016). Obtenido de La construcción de los
procesos de lecto escritura: un trabajo colaborativo entre padres de familia, docentes y
estudiantes del ciclo I :

<http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3051/Rodriguezjulieth2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez, A. (2006). *Textos, tipos de texto y textos especializados*. . Obtenido de Revista de
filología, 24 (1). pp. 77-90. :

http://aulavirtual.iberamericana.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/Dialnet-TextosTiposDeTextoYTextosEspecializados

Tobon, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Segunda edición. . En T. Sergio. Bogotá. :
Eco ediciones.

UNESCO. (2011). *La UNESCO y la educación*. Obtenido de Toda persona tiene derecho a la
educación: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>

Valverde, Y. (2014). *Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de
pedagógica en la formación de maestros*. . Obtenido de Fedumar Pedagogía y Educación,
1(1), pp 71-104: http://www.actiweb.es/educadora_andrea_reyes/archivo6.pdf

Villalobos, E. M. (2011). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas.

Walss M. y Valdés, U. (2007). *El trabajo colaborativo como herramienta de los docentes y para*

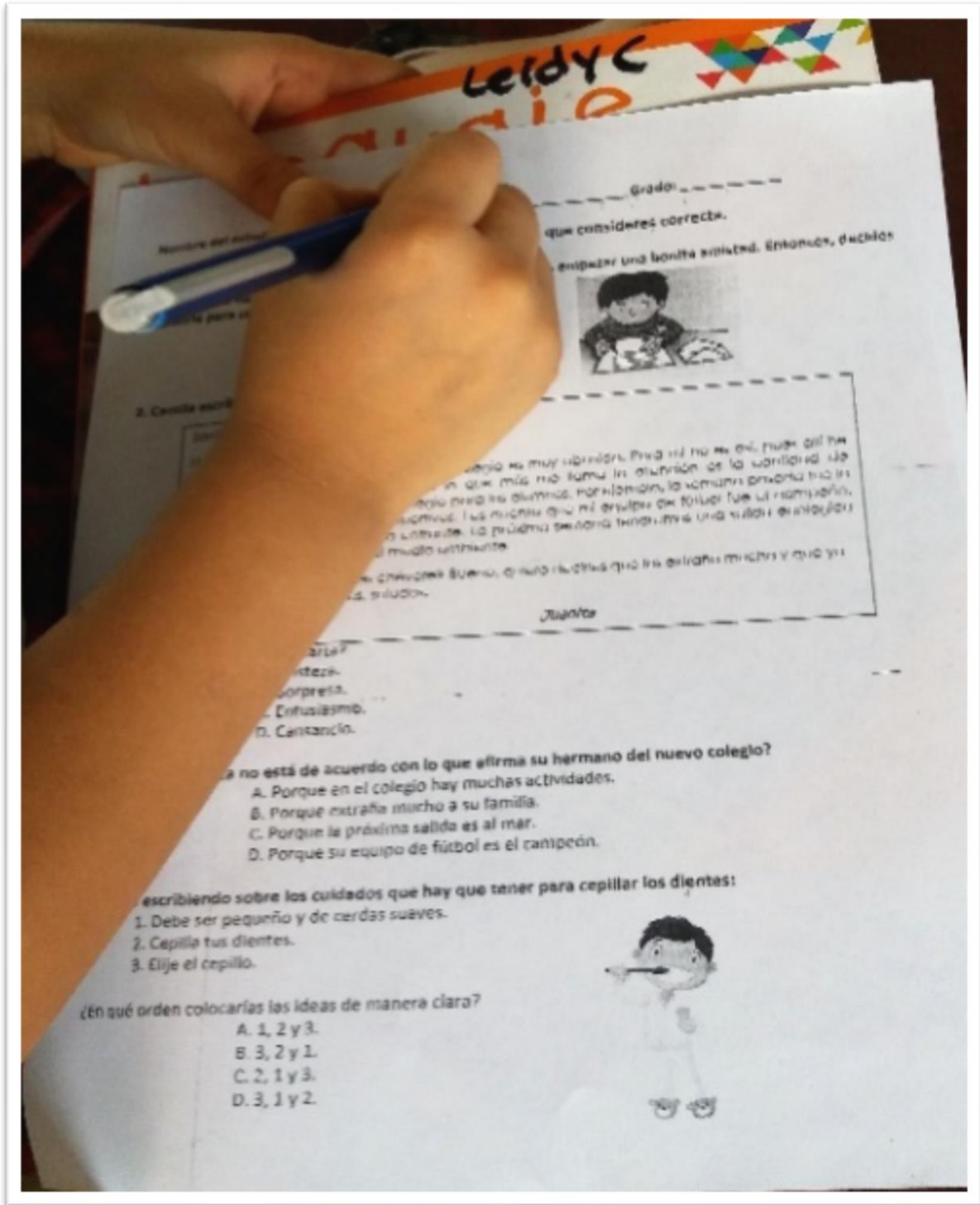
los docentes . Obtenido de

http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/26/docs/El_TC_herramienta_para_docentes.pdf

Yuni, J. y. (2006). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción* . Córdoba, Argentina: Brujas.

Anexos

Anexo A. Prueba diagnóstica a estudiantes y resultados



Nombre del estudiante: John Esteban Molina Grado: 3-2

Contesta en esta hoja la respuesta que consideres correcta.

1. En tu curso hay una personita que te cae muy bien y quieres empezar una bonita amistad. Entonces, decides escribirle para contarle.

- A. lo que piensas sobre esta persona.
- B. lo que menos te gusta del colegio.
- C. lo que le gusta hacer a tu hermano.
- D. lo que más te gusta de la profesora.



2. Camila escribió el siguiente texto:

Santa Marta, marzo 18 de 2017

Hola, familia:

Mi hermano Juan dice que el nuevo colegio es muy aburrido. Para mí no es así, pues allí he encontrado muchos amigos, pero lo que más me llama la atención es la cantidad de actividades que programa el colegio para los alumnos. Por ejemplo, la semana pasada fue la inauguración de los juegos deportivos. Les cuento que mi equipo de fútbol fue el campeón. La premiación será el sábado entrante. La próxima semana tendremos una salida ecológica al mar y hablaremos sobre el medio ambiente.

¿Cierto que este colegio es chévere? Bueno, quiero decirles que los extraño mucho y que ya pronto estaré con ustedes, saludos.

Juanita

¿Qué expresa Juanita en la carta?

- A. Tristeza.
- B. Sorpresa.
- C. Entusiasmo.
- D. Cansancio.

3. ¿Por qué Juanita no está de acuerdo con lo que afirma su hermano del nuevo colegio?

- A. Porque en el colegio hay muchas actividades.
- B. Porque extraña mucho a su familia.
- C. Porque la próxima salida es al mar.
- D. Porque su equipo de fútbol es el campeón.

4. Estás escribiendo sobre los cuidados que hay que tener para cepillar los dientes:

1. Debe ser pequeño y de cerdas suaves.
2. Cepilla tus dientes.
3. Elige el cepillo.

¿En qué orden colocarías las ideas de manera clara?

- A. 1, 2 y 3.
- B. 3, 2 y 1.
- C. 2, 1 y 3.
- D. 3, 1 y 2.



Resultados prueba diagnóstica

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del proceso escritor en los docentes

129

1. En tu curso hay una personita que te cae muy bien y quieres empezar una bonita amistad. Entonces, decides escribirle para contarle
- lo que piensas sobre esta persona.
 - lo que menos te gusta del colegio.
 - lo que le gusta hacer a tu hermano.
 - lo que más te gusta de la profesora.

Competencia Comunicativa (proceso de escritura)
Afirmación Prevé temas, contenido o ideas atendiendo al propósito.

NIVEL: MÍNIMO

	A	%	B	%	C	%	D	%	TOTAL	%
3-1	23	85,2	2	7,4	0	0	2	7,4	27	100
3-2	30	96,8	0	0	0	0	1	3,2	31	100
TOTAL	53	91,38	2	3,45	0	0	3	5,17	58	100

2. Camila escribió el siguiente texto:

Santa Marta, marzo 18 de 2017

Hola, familia:

Mi hermano Juan dice que el nuevo colegio es muy aburrido. Para mí no es así, pues allí he encontrado muchos amigos, pero lo que más me llama la atención es la cantidad de actividades que programa el colegio para los alumnos. Por ejemplo, la semana pasada fue la inauguración de los juegos deportivos. Les cuento que mi equipo de fútbol fue el campeón. La premiación será el sábado entrante. La próxima semana tendremos una salida ecológica al mar y hablaremos sobre el medio ambiente.

¿Cierto que este colegio es chévere? Bueno, quiero decirles que los extraño mucho y que ya pronto estaré con ustedes, saludos.

Juanita

- ¿Qué expresa Juanita en la carta?

- Tristeza.
- Sorpresa.
- Entusiasmo.
- Cansancio.

Competencia Comunicativa - Lectura
Afirmación Recupera información implícita en el contenido del texto.

NIVEL: SATISFACTORIO

	A	%	B	%	C	%	D	%	TOTAL	%
3-1	3	11,1	6	22,2	16	59,3	2	7,4	27	100
3-2	5	16,1	3	9,7	21	67,7	2	6,5	31	100
TOTAL	8	13,79	9	15,52	37	63,79	4	6,90	58	100

3. ¿Por qué Juanita no está de acuerdo con lo que afirma su hermano del nuevo colegio?

- Porque en el colegio hay muchas actividades.
- Porque extraña mucho a su familia.
- Porque la próxima salida es al mar.
- Porque su equipo de fútbol es el campeón.

Competencia Comunicativa - Lectura
Afirmación Recupera información explícita en el contenido del texto.

NIVEL: SATISFACTORIO

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza del proceso escritor en los docentes 130

	A	%	B	%	C	%	D	%	TOTAL	%
3-1	18	66,7	5	18,5	2	7,4	2	7,4	27	100
3-2	24	77,4	6	19,4	1	3,2	0	0	31	100
TOTAL	42	72,41	11	18,97	3	5,172	2	3,45	58	100

4. Estás escribiendo sobre los cuidados que hay que tener para cepillar los dientes:

1. Debe ser pequeño y de cerdas suaves.
2. El vaso que vas a utilizar para cargar el agua debe estar limpio.
3. Elije el cepillo.

¿En qué orden colocarías las ideas de manera clara?

- A. 1, 2 y 3.
- B. 3, 2 y 1.
- C. 2, 1 y 3.
- D. 3, 1 y 2.

Competencia Comunicativa (proceso de escritura)

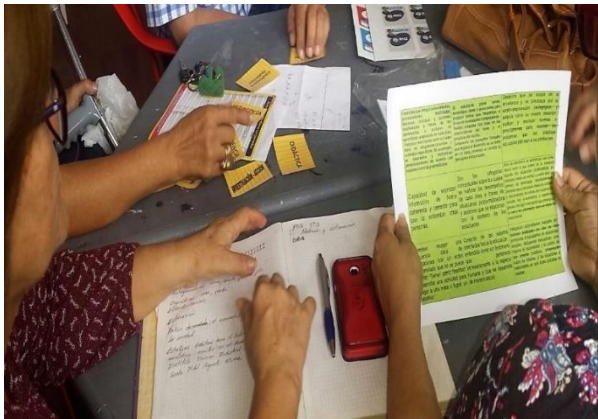
Afirmación Da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo con el tema propuesto en la situación de comunicación.

NIVEL: AVANZADO

	A	%	B	%	C	%	D	%	TOTAL	%
3-1	20	74,1	0	0	2	7,4	5	18,5	27	100
3-2	9	29	8	25,8	2	6,5	12	38,7	31	100
TOTAL	29	50	8	13,79	4	6,897	17	29,31	58	100



Anexo B. Fotos presentación proyecto en plenaria - año 2017



Anexo C. Fase I. Momento I. Fortalecimiento disciplinar



Anexo D. Entrevista a docentes grado tercero Instituto Técnico Industrial, Sede Fudek

Augusto Rivera

DOCENTE: Martha Patricia Moreno

FECHA: 22 Noviembre de 2017.

1. ¿Qué características (considera) definen su metodología de enseñanza?

RTA: Como primera medida mi metodología de enseñanza tiene que ver con la participación de los estudiantes padres de familia y por ende la docente.

2. ¿Qué aspectos tiene usted en cuenta a la hora de planear las actividades de aprendizaje para los estudiantes? (Contexto, los referentes de calidad, saberes previos, intereses)

RTA: Normalmente a la hora de planear siempre tengo en cuenta los presaberes de los estudiantes, los referentes que ellos tienen con respecto al tema que se va a tratar al igual que se debe tener en cuenta los estándares, la competencia los contenidos de lo que se va a planear.

3. ¿Ha planeado estrategias de enseñanza dirigidas a mejorar un aprendizaje puntual de sus estudiantes? ¿Cuáles / Cómo?

RTA: Siempre como docente uno debe tener muy en claro que uno se debe dedicar es a los estudiantes que presentan dificultad, se han presentado dificultades en niños para analizar y escribir textos. Hemos manejado un proyecto que se llama el proyecto lector en cual se buscan estrategias para que el niño mejore, a base de preguntas a base de cuestionarios y actividades que se hacen durante el transcurso de la semana.

4. ¿Qué tipo de recursos utiliza para facilitar su rol docente? ¿Cuáles?

RTA: Recursos empleamos los textos que nos da el ministerio de educación porque para mejorar esas falencias hay un buen proyecto lector en los textos que da el ministerio de educación empleamos el internet, empleamos el video beam el televisor el computador y todo lo que este a la mano.

5. ¿Realiza proceso de metacognición / evaluación de las actividades que aplica en el aula como sustento para mejorar próximas intervenciones?

RTA: Si claro por que con la metacognición uno se da cuenta que falencias hay en los estudiantes para en la próxima planeación tener éxito en las actividades que se programen.

6. ¿Dialoga usted con otros docentes del mismo grado como sustento para mejorar sus prácticas docentes o planear las actividades de enseñanza?

RTA: Claro que sí, este año ha sido un fuerte con respecto al trabajar con el par por que manejamos un trabajo cooperativo con la compañera paralela y siempre planeamos las actividades planeamos evaluaciones planeamos todo lo que se va a realizar al día siguiente.

7. ¿Ha implementado secuencias didácticas en la enseñanza del área de lenguaje como mediador didáctico del aprendizaje de sus estudiantes?

RTA: Pues la verdad si hemos implementado secuencias didácticas pero que se tenga un formato en la institución. No, pero si siempre se hacen una serie de actividades teniendo en cuenta una secuencia para llegar a un aprendizaje ese como le dijera colectivo un aprendizaje total del tema que se va a trabajar.

8. ¿Considera importante retomar los resultados de pruebas externas como sustento en la creación de estrategias de mejoramiento de su práctica docente?

RTA: Claro que si por que con esos resultados de las pruebas notamos las falencias que hay en cada estudiante para poder reforzar y saber qué es lo que en realidad necesita el ministerio y sacar estudiantes con los estándares o con los contenidos básicos que debe pasar un estudiante.

9. ¿Qué estrategias / actividades ha implementado en el fortalecimiento de la competencia comunicativa de sus estudiantes?

RTA: Nuestra institución cuenta con un proyecto muy importante que es el proyecto lector que nos ha permitido notar las falencias que tienen los niños en cuento a lectura y escritura entonces que estrategia utilizamos todos los martes a primera hora se trabaja la hora de lectura y en ese momento los estudiantes van a leer , van a escribir y ahí es donde se aprovecha la oportunidad para que los niños socialicen, los niños sustenten, lo hagan por medio escrito, lo hagan por medio oral para que puedan superar esas falencias que presentan.

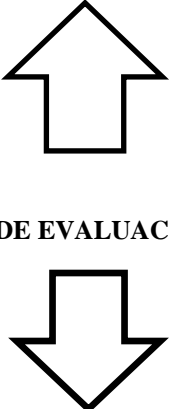
10.¿Motiva el fortalecimiento del componente semántico desde las producciones escritas de sus estudiantes?

RTA: Claro que si porque de todas formas al estudiante no hay que darle todo masticadito si no que hay que darle la oportunidad que el exprese lo que vive lo que siente lo que ve, a cada estudiante se le da la oportunidad que dé su opinión o su concepto de lo que está haciendo.

Anexo E. Fase I. Momento II. Diseño colaborativo de actividades didáctica

Secuencia didáctica “Nutriendo la escritura con recetas llaneras”

Teniendo en cuenta el modelo de secuencia didáctica propuesto por Ronald Feo, los DBA y estándares Básicos de competencia de lenguaje, se elaboró la siguiente secuencia didáctica compuesta por tres sesiones, junto con los docentes de los grados tercero de la IE Instituto Técnico Industrial sede Fidel Augusto Rivera.

MODELO DE SECUENCIA DIDACTICA		
<p>MOMENTO DE INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Activar la atención. ❖ Establecer el propósito. ❖ Incrementar el interés y la motivación. ❖ Visión preliminar de la lección. 	 <p>MOMENTO DE EVALUACIÓN</p>	
<p>MOMENTO DE DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Procesar la nueva información y sus ejemplos. ❖ Focalizar la atención. ❖ Utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje. ❖ Practicar. 		
<p>MOMENTO DE CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisar y resumir la lección. ❖ Transferir el aprendizaje. ❖ Proponer enlaces. 		
DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA		
<p>INTEGRANTES: Ana María Barrera, Gustavo Adolfo Ospitia Daza, Marisol Sabala, Marco Santos Sánchez, Rosaura Quintana, Martha Moreno</p>		
<p>Institución Educativa: Instituto Técnico Industrial</p>	<p>Sede: Fidel Augusto Rivera</p>	<p>Jornada: Mañana</p>
<p>Grado: Tercero</p>	<p>Asignatura: Lenguaje</p>	<p>Fecha: Febrero y marzo de 2018</p>

Estándares Básicos de Competencias de lenguaje		
Factor	Enunciado identificador	Subprocesos
Producción textual	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. • Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. • Elaboro un plan para organizar mis ideas. • Desarrollo un plan textual para la producción de un texto instructivo. • Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.
Derechos Básicos de Aprendizaje		
Enunciado (Aprendizaje estructurante)		Evidencias de aprendizaje
Comprende que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestos por texto, sonido e imágenes y las siguientes (No. 2)		<p>Identifica diversas manifestaciones artísticas como la escultura, la pintura y la danza, y relaciona su contenido con el contexto en el que vive.</p> <p>Interpreta la información difundida en textos no verbales: caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica. / Comprende que algunos escritos están compuestos por texto y gráficos, esquemas o imágenes.</p>

	Analiza los sonidos que se emplean en diferentes manifestaciones artísticas.			
Produce textos escritos en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos (No. 8).	<p>Escribe diversos tipos de texto (como cartas, afiches, pancartas, plegables, cuentos, entre otros) para expresar sus opiniones frente a una problemática de su entorno local.</p> <p>Selecciona las palabras o expresiones más indicadas para escribir sus textos, teniendo en cuenta a quién van dirigidos y el tema a desarrollar.</p> <p>Diseña un plan para comunicarse con otros teniendo en cuenta aspectos como la concordancia verbal y la ortografía.</p> <p>Segmenta palabras escritas que contienen hiatos, diptongos y triptongos, apoyándose en los golpes de voz.</p>			
NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: Nutriendo la escritura con recetas llaneras.	CONTEXTO: Grado tercero jornada de la mañana de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial sede Fidel Augusto Rivera de Villavicencio, Meta.	NÚMERO DE SESIONES		Tres (3)
		SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3
		Desde el contexto llanero escoge el tema que más le interese, las motivaciones y el fin que tiene su escrito. Seleccione la forma más adecuada para cumplir con la intención comunicativa.	Reconoce las diferentes fuentes donde puede obtener la información que requiere. Esquematiza de forma lógica las ideas y conceptos.	Elabora la primera versión del escrito (texto instructivo). Tiene en cuenta sugerencias de los compañeros y docente para ajustar su producción textual escrita.

SESIÓN 1		
TEMA	OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS	SUSTENTACIÓN TEÓRICA
<p>Intereses y motivaciones para realizar mi escrito.</p> <p>Forma adecuada para cumplir con mi intención comunicativa.</p>	<p>El estudiante reconoce la importancia de escribir sobre un tema del contexto llanero y que sea de su interés para el cual selecciona el tipo de texto que considere pertinente dependiendo de lo que se quiera lograr con su escrito.</p>	<p>LA COMUNICACIÓN ESCRITA</p> <p>Es necesario que se organice, analice y seleccione las ideas para crear textos que transmitan su pensamiento.</p> <p>COMPRESION ESCRITORA</p> <p>Se necesita examinar leer observar, investigar, organizar y evaluar la información de los textos para el desarrollo del pensamiento.</p> <p>Se parte de que la escritura es un acto social y se encuentra inmersa en un contexto. Así, cuando nos referimos al problema o a la situación retórica no se está aludiendo a la disciplina o la técnica retórica, sino más bien, a las condiciones y el contexto situacional que todo acto de escritura debe considerar previamente.</p> <p>“Los buenos escritores realizan una planificación global de sus escritos, la cual incorpora intereses retóricos, tales como audiencia, propósito e intención, a diferencia de los escritores inexpertos, quienes realizan una planificación local que se focaliza en rasgos superficiales, produciendo composiciones poco profundas, es decir, con poco contenido y con un propósito vago, y no son capaces de delimitar el tópico, articular la intención, y/o especificar la audiencia, incluso cuando el profesor delinea dichos rasgos” Williams (como se citó en Benítez, 2004).</p> <p>PROPÓSITO DE LA ESCRITURA</p> <p>Los textos se conciben con un propósito comunicativo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informar: Como por ejemplo una conferencia, una sesión de clase, un anuncio publicitario o una conversación interpersonal para contar alguna novedad. Se utilizan datos, hechos, objetivos, sucesos, acontecimientos. 2. Entretener: Es cuando se cuenta un chiste, un cuento, una anécdota o una conversación trivial.

		<p>3. Persuadir: Pretende modificar una conducta u opinión. Un anuncio publicitario busca obtener alguna transacción o compra. La argumentación, las palabras se emplean para convencer o persuadir.</p> <p>4. Advertencia: Si queremos prevenir sobre algún peligro o avisar sobre algún riesgo utilizamos la advertencia.</p> <p>El propósito de la escritura tiene propósitos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Explicar: Dar a conocer un proceso o funcionamiento de algo. Como por ejemplo dar a conocer la secuencia o instrucciones para elaborar un plato típico del llano (texto instructivo).b) Describir: Dar las características esenciales o accidentales de algo para que el público construya en su mente una imagen.c) Definir: Aclarar un término como, por ejemplo, hablar de las diferentes acepciones de la palabra amigo.d) Exponer: presentar o dar a conocer un tema. Ejemplo: Ofrecer los resultados parciales de un concurso de baile llanero (joropo).
CONTENIDOS		
Conceptuales:		

Tipología textual (textos informativos, narrativos, instructivos).

<p>Procedimentales:</p> <p>Consulta de diferentes fuentes.</p> <p>Selección de texto según propósito comunicativo escritor.</p>	<p>El contexto llanero presenta diferentes de formas de expresión de su cultura, a través del arte, el folclor, las tradiciones y la gastronomía, entre otras de ahí que esta riqueza cultural ofrezca múltiples alternativas a la hora de producir textos como por ejemplo los relatos fantásticos, la elaboración de alimentos típicos y sus recetas.</p> <p>TEXTOS INSTRUCTIVOS</p> <p>Las características de los textos instructivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los textos instructivos dan al lector las indicaciones para llevar a cabo una acción. Seguir reglamentos, operar un artefacto, recetas o manejar una sustancia, por ejemplo. ➤ Deben ser tomados al pie de la letra ➤ Deben estar siempre redactados de la manera más clara y objetiva. ➤ Utilizan un lenguaje en infinitivo o en modo imperativo ➤ Minimizan el margen de error de interpretación ➤ Permiten al lector confiar en las instrucciones recibidas ➤ Suelen acompañarse de dibujos, gráficos y cierto lenguaje icónico para garantizar la comprensión del mensaje, a veces incluso por personas hablantes de otras lenguas.
<p>Actitudinales:</p> <p>Reconocimiento del contexto llanero para generar sentido de pertenencia.</p>	<p>TIPOS DE CONECTORES</p> <p>Inicial: Para comenzar, primero, en primer lugar, en segundo lugar, ...</p> <p>De proceso: Luego, después, entonces, a partir de, posteriormente, antes de, a continuación, inmediatamente, en comparación, así mismo, de igual forma/modo, de la misma manera, igualmente, antes, ahora, mientras, al mismo tiempo, más adelante, paralelamente, actualmente, antes de terminar.</p> <p>Conclusión: Finalmente, para terminar, como parte final, como resultado, siguiendo las instrucciones, En resumen, en síntesis, como se indicó, con todo lo anterior, para condensar, recuérdese que, al recapitular, en concreto, en definitiva, en conclusión.</p>

Secuencia Didáctica	Recurso s y medios	Estrategia de evaluación
<p>Momento de Inicio:</p> <p>El docente llega vestido en traje típico llanero para motivar el desarrollo de las actividades. (Se espera que los estudiantes lancen preguntas sobre el porqué llegó así). La docente formula cuestionamientos relacionados con las prácticas, creencias, trajes típicos, gastronomía del contexto llanero con el fin de reactivar los conocimientos previos y de esta manera inducir a los estudiantes hacia la producción de textos que tengan como eje la cultura de los llanos orientales.</p> <p>El docente explorará mediante preguntas, qué conocimientos tienen los estudiantes sobre los procedimientos que se deben seguir para elaborar platos típicos, bailar joropo o actividades conocidas como trabajo de llano. En este momento de la sesión se debe hacer especial énfasis en la importancia de seguir instrucciones y pasos, característica principal de los textos instructivos.</p> <p>Posteriormente, se enuncia el objetivo de la sesión (Reconocer la importancia de escribir sobre un tema llanero de su interés y seleccionar el tipo de texto que responda a la intención que se tiene de comunicar).</p> <p>Se enuncian preguntas orientadoras tales como:</p> <p>Qué actividades propias del llano se reconocen, Cuáles llaman más su atención y qué procedimiento se deben seguir para realizarlas.</p> <p>Se proyecta el Video “El gran llanerazo”: https://www.youtube.com/watch?v=_1_k6jBKDKA</p>	<p>Momento de evaluación</p> <p>Formativa:</p> <p>Monitoreo al desarrollo de las actividades durante la sesión.</p> <p>Acompañamiento constante para reforzar los conceptos y orientar el</p>	

<p>Momento de desarrollo:</p> <p>Por medio de preguntas el docente orientará a los estudiantes sobre las características de los diferentes tipos de textos (Narrativos, expositivos, instructivos e informativos) y sus funciones.</p> <p>Se forman 5 grupos a quienes se les asignan roles de: Monitor, expositor, gestor de tiempo, encargado de materiales y secretario. Se explica cada una de las funciones del equipo y la actividad que se deberá desarrollar, consistente en establecer entre los textos las diferencias, similitudes y aspectos llamativos de cada uno de ellos. Esto se consignará en una rejilla.</p> <p>El encargado de materiales reclamará un paquete que contiene la rejilla a completar y una muestra de los siguientes textos:</p> <p style="text-align: center;">Ternera a la mamona (Llanera)</p> <p>Ingredientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carne tierna de becerro • Sal al gusto • Condimentos • Cerveza <p>Preparación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saque las presas más características de la ternera como son la osa, la raya, las costillas, la garza, los pechos, los lomos, la pulpa negra, el entreverado, entre otros. 2. Prepare la hoguera con anticipación con el objetivo de que tenga más brasas que fuego. 3. Sazone cada una de estas presas con sal y condimentos y ensártela en chuzos de madera o de hierro. 	<p>alcance del objetivo</p>		
---	---------------------------------	--	--



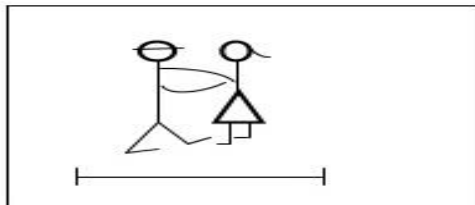
Imagen 6. Plato de carne a la llanera. Recuperado de: <https://parrillaelcencerro.files.wordpress.com/2012/11/elcencerroparrillarestaurantecomidasc3adpicasasadosrecetasfrutas1.jpg?w=300&h=194>

4. Ponga la carne (los chuzos) a fuego lento, separadas unas de otras sin avivar el fuego para no quemar o arrebatar la carne.
5. Bañe las carnes con cerveza y voltéelas para que se cocinen completamente
6. Sáquela del fuego y está lista la mamona para servir en los platos.
7. En los llanos orientales de Colombia, la preparación de la mamona es en sí misma una fiesta. La pueden acompañar con yuca, plátano maduro o topocho (Parrilla el cencerro, 2012).

- Pasos para bailar joropo.

EL JOROPO

1.- FIGURA PRIMERA: ENTRADA VALSEANDO



Al inicio de la danza, esta la pareja frente a frente, el hombre con su mano izquierda sosteniendo la mano derecha de su pareja y la mujer con la mano izquierda sobre el hombro derecho del hombre, balsean tres compases y al cuarto compás se inicia marcando el paso del joropo.

2.- SEGUNDA FIGURA: Desplazamiento adelante / atrás

Ubicados hombre y mujer frente a frente y cogidos de las manos se desplazan en forma horizontal primero hacia adelante y luego hacia atrás, marcando paso de joropo. Se repite dos veces.

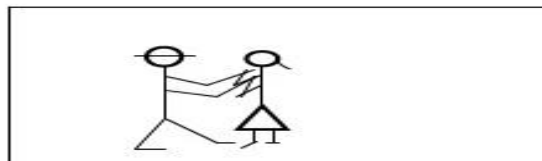


Imagen 7. Baile el joropo. Recuperado de: <https://image.slidesharecdn.com/planimetriadeljoropocristina-131002234223-phpapp02/95/planimetria-del-joropo-cristina-1-638.jpg?cb=1380757377>

PASOS DEL JOROPO

- 1- Llevar el pie derecho hacia delante en primer término y rasgarlo hacia atrás, mientras el izquierdo va también hacia adelante en forma alternada
- 2- Luego rasgarse hacia atrás y consecutivamente se conserva el movimiento hasta cuando el hombre opta por zapatear y la mujer por escobillar.
- 3- Después se continúa con el movimiento inicial hasta finalizar el baile o volver a zapatear o escobillar; se utiliza también para los desplazamientos de derecha a izquierda, adelante o hacia atrás.

El saludo

Aunque no es usual, este baile se usa cuando de concursos se trata. El hombre toma con la mano izquierda la mano derecha de la mujer, dan tres pasos hacia delante y saludan llevando el cuerpo hacia el frente en un acto de reverencia.

El balseo

Consiste en tomar a la mujer por la cintura a su vez que ella coloca su mano izquierda sobre el hombro del hombre para quedar asidos el uno al otro. Con movimientos balseados ejecutan el baile hacia los lados, dando vueltas y cambiando de posición continuamente. El balseo es uno de los pasos fundamentales del joropo.

Hayacas

- Receta para hacer hayacas.


Ingredientes para preparar las hallacas:

- Carne de cerdo
- Gallina criolla
- Arvejas (guisantes)
- Zanahoria cortada en pedacitos
- Harina de maíz (la que se utiliza para preparar las arepas)
- Arroz
- Aliños (cilantrón, cebolla, ajo, tomillo, laurel, orégano)
- Aceite al gusto
- Agua
- Hojas de plátano soasadas y limpias para envolver las hallacas



Imagen 8. Hayacas. Recuperado de:
<https://www.doplim.com.co/adpics/2015/05/19/6555b8d2e6c772-hayacas-y-pasteles-caribenos-200487.jpg>

<p>Preparación:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Adobar las carnes con los aliños uno o dos días antes de preparar las hallacas (la carne debe estar picada en trozos pequeños).2. Cocinar las carnes en una olla (las carnes deben tener jugo suficiente para mezclarlo con la masa de maíz que necesitará hidratarse).3. Hervir la zanahoria y los guisantes en agua hasta que estén cocidos.4. Cocinar el arroz hasta que quede bien hecho, se aconseja arroz redondo (reservar).5. Mezclar la carne adobada, el arroz cocido las verduras y la masa de maíz con los demás ingredientes en un recipiente grande hasta que quede todo bien ligado. La textura debe ser suave y un poco húmeda (como se muestra en el vídeo). <p>Para montar las hallacas:</p> <p>Utilizar dos hojas de plátano (una sobre otra en sentidos diferentes, ya que las hojas tienen una especie de hebras que van en una dirección, como lo muestra el vídeo).</p> <p>Poner una pequeña cantidad de masa en el centro de las hojas, dejando espacio suficiente para poder doblar las hojas sin que se salga el relleno.</p> <p>Doblar las hojas con el relleno hasta que quede cerrada la hallaca (en el vídeo se puede ver claramente).</p> <p>Poner a cocinar las hallacas a baño de María durante 1 hora a fuego medio (como se muestra en el vídeo).</p> <p>Servir las hallacas dentro de la hoja de plátano en el plato y ya puedes disfrutar de esta delicia de los Llanos Orientales de Colombia</p> <p>Tips:</p> <p><i>Soasar es el término que se utiliza para pasar por unos segundos las hojas de plátano un poco sobre el fuego y que estas no se rompan cuando se vayan a armar las hallacas. Las hojas que se compran en algunos mercados ya se les ha realizado este procedimiento. En todo caso se aconseja limpiarlas previamente.</i></p> <p><i>Las proporciones de los ingredientes van de acuerdo a la cantidad de hallacas a mí me gusta ponerle carne suficiente para que se note dentro de la receta (más o menos la tercera parte) y el resto para los demás ingredientes.</i></p>			
--	--	--	--

<p>- Instrucciones para colorear.</p>  <p>Cómo ayudar a colorear</p> <p>1. Muchas hojas en blanco.</p> <p>Es importante que no falten ni colores ni hojas. Son los únicos materiales que necesitará para esta actividad, y no deben faltar. Use todos los colores que quiera, y todas las hojas que necesite, para mejorar su habilidad para colorear porque sabrá que no hay límites y que en el mundo de la imaginación todo vale..</p> <p>2. Tome sus propias decisiones.</p> <p>Imagen 9. Ayudar a colorear. Recuperado de: https://st2.depositphotos.com/1276052/8889/i/950/depositphotos_88891466-stock-photo-cute-little-girl-with-colorful.jpg saben hablar.</p> <p>3. En un lugar cómodo.</p> <p>Coloreará mejor si se sienta bien en la silla, es mejor cuando nos sentamos bien y cuando utilizamos la mesa. Y, sobre todo, cuando estamos cómodos.</p> <p>4. Adiós, distracciones.</p> <p>Si la televisión está encendida es muy posible que pierda la concentración y el interés, es importante que pueda concentrarse por lo que evitaremos las posibles distracciones.</p> <p>5. Que respete los materiales.</p> <p>Desde pequeños evitaremos que se metan en la boca los colores, que los muerdan, que los partan o que los sujeten con demasiada brusquedad. debes colorear delicadamente, de tal manera que no haga demasiada fuerza y se lastime las manos.</p>			
--	--	--	--

6. ¿Cómo debo sujetar el lápiz?

Tu padre podrá recomendarte la manera más acertada para sujetar el lápiz de tal manera que no haga demasiada fuerza ni parta, sin querer, el lápiz.



Imagen 10. Coloreado. Recuperado de:
https://st3.depositphotos.com/6679448/15235/i/1600/depositphotos_152357916-stock-photo-hands-drawn-picture-of-two.jpg

7. Después, un premio.

Presenta tu dibujo a un adulto o compañero para que te den una apreciación del mismo.

8. Sus propios dibujos.

Utilizar los lápices correctamente y mejorar la habilidad de dibujar y colorear con dibujos auténticos sin copiar de otros textos.

9. Con la palabra debajo.

Si colorea un balón, un sol o un árbol, es muy recomendable que debajo de esos dibujos se encuentren las palabras correspondientes. Es una oportunidad perfecta para ampliar el vocabulario.



Recuerda que debes sostener el color con firmeza, pero sin ser brusco que dañes el papel, además si tienes colorear hacia la misma dirección una y otra vez hasta cubrir el espacio que desees sin dejar espacios en blanco.

Imagen 11. Coloreado de Baile. Recuperado de: <https://mobile-cdn.123rf.com/300wm/gow27/gow271511/gow27151100021/47724610-kindergartenkinder-doodle-bleistift-und-farbstift-farbzeichnung-von-einem-freund-und-kind-phantasie-.jpg?ver=6>

- Letra del himno del Meta (Ay mi llanura).

Ay mi llanura
Canta el llanero si tragándose el camino
cual centauro majestuoso
se encuentra con el jilguero.

Ay! mi llanura...
embrujo verde donde el azul del cielo
se confunde con tu suelo
en la inmensa lejanía.

En la alborada...
el sol te besa y del estero al morichal
hienden las garzas el aire
que susurra en las palmeras
un canto de libertad. (Bis)

Ay! mi llanura...
fina esmeralda es tu cielo cristalino,
a tu hermosura...
canta el llanero si tragándose el camino
cual centauro majestuoso
se encuentra con el jilguero.

Ay! mi llanura...
miles de estrellas velan tus calladas noches
como refulgentes broches
en un manto de tersura.

Tu estas silente...
tiernos amantes te confiesan sus amores
se oye de coplas derroches
y entre pasiones ardientes
el rocío besa las flores. (Bis)

Ay! mi llanura...
la patria entera de tu nobleza se ufana
con tus bravuras...
caldeaste el alma de quienes todo lo dieron
para verla victoriosa
digna, grande y soberana.

Autor: Arnulfo Briceño. Recuperado de: <https://www.todacolombia.com/folelor-colombia/musica-colombiana/canciones/ay-mi-llanura.html>

<p>El gestor de tiempo contabilizará 20 minutos para que los equipos desarrollen la actividad, tiempo en el cual el docente circulará por las mesas de trabajo realimentando el proceso.</p> <p>Cada uno de los equipos escogerá la actividad de mayor interés y escribirá las razones que motivaron su selección. Una vez devuelto los materiales, el relator de cada grupo socializará la actividad desarrollada.</p> <p>Según la actividad de interés seleccionada en los equipos, consignarán en sus cuadernos de qué manera enseñarían el correspondiente proceso a una persona que no lo conozca, actividad que se socializará.</p> <p>Momento de cierre:</p> <p>El docente enunciará el objetivo planteado al comienzo de la sesión e indagará el alcance de este, así mismo por medio de preguntas confirmará la claridad conceptual de los términos Textos Narrativos, expositivos, instructivos e informativos y sus funciones.</p> <p>Como compromiso para la casa se entrega una serie de imágenes que muestran el proceso que se sigue para preparar el plato típico ternera a la llanera (Mamona). Como estas aparecen en desorden, el estudiante con ayuda de sus familiares deberá hacer una lectura de imágenes, recortarlas y organizarlas secuencialmente e incluir una descripción escrita de cada fase.</p>			
<p>Observaciones:</p> <p>La secuencia didáctica posee cuatro momentos esenciales: el inicio, el desarrollo, el cierre y la evaluación. Todos ellos integrados de una manera lógica y sistemática que permite al profesor generar un clima lógico de clase que promueva en el estudiante un aprendizaje significativo. La secuencia es en esencia un referente de los procedimientos de clase que el profesor de manera deliberada pretende desarrollar; sin embargo, es un procedimiento flexible que se adapta a las necesidades y expectativas del grupo</p>			

<p>Secuencia Didáctica</p> <p>Sesión 2</p>	<p>Recursos y medios</p>	<p>Estrategia de evaluación</p>
--	---------------------------------	--

<p>Momento de Inicio:</p> <p>El docente saluda a los estudiantes y presenta el objetivo de la clase el cual: Identificar las características de los textos instructivos y a partir de su comprensión generar un texto de esta tipología.</p> <p>Para ello el grupo se divide en ocho subgrupos de trabajo. Cuatro de ellos recibirán imágenes alusivas al proceso de “Cómo ordeñar una vaca” y los cuatro restantes sobre “Cómo hacer pan de arroz”. Se busca que los equipos coordinen la organización secuencial de las imágenes.</p> <p>Al interior de cada grupo se establecen los roles de monitor, expositor, gestor de tiempo, encargado de materiales y secretario. Se explica cada una de las funciones del equipo y la actividad que se deberá desarrollar, consistente en organizar y pegar la secuencia de imágenes en un pliego de papel bond o periódico con el fin de ser socializado posteriormente.</p> <p>Momento de desarrollo:</p> <p>Una vez los niños han realizado el trabajo, se procede a la sustentación, momento en el cual se selecciona un grupo que represente al proceso 1 (Cómo ordeñar una vaca) y otro que represente al proceso 2 (Cómo hacer pan de arroz). A través de preguntas, el docente indagará en los grupos restantes si están de acuerdo con la organización dada por los grupos seleccionados o si tienen otra versión.</p> <p>Así mismo, el docente con el fin de inducir las características de los textos instructivos formulará preguntas como:</p> <p>¿Por qué organizaron la secuencia de determinada manera?</p> <p>¿Qué se tuvo en cuenta para organizar la secuencia de dicha forma?</p>	<p>Momento de evaluación</p> <p>Formativa:</p> <p>Monitoreo al desarrollo de las actividades durante la sesión.</p> <p>Acompañamiento constante para reforzar los conceptos y orientar el alcance del objetivo</p>		
--	---	--	--

<p>¿Qué elementos comunes se observan en los textos presentados?</p> <p>¿Qué elementos, considera usted, hacen falta en los textos presentados?</p> <p>De forma simultánea el docente explicará las características que tienen los textos instructivos de tal forma que los estudiantes reconozcan en sus producciones los aciertos o aspectos a mejorar.</p> <p>Posteriormente, el docente presentará a los estudiantes un esquema que muestra la estructura general de los textos instructivos. Esta actividad se complementará con un listado de conectores, verbos y otros elementos que son útiles en la producción del texto.</p> <p>Como forma de modelación el docente con sus estudiantes creará un texto instructivo fundamentado en cómo elaborar una campechana (hamaca llanera hecha con el cuero de la vaca). Mediante preguntas se incentivará la participación de los estudiantes de forma tal que el texto generado sea un constructo colectivo que refleje la aprehensión de las características abordadas.</p> <p>Seguidamente, el docente asignará como actividad a desarrollar la producción de un texto instructivo a partir de los procesos asignados inicialmente. Esta actividad será realizada en parejas con el fin de monitorear la apropiación de los saberes abordados en esta sesión.</p> <p>Momento de cierre:</p> <p>Para finalizar, las parejas intercambiarán los textos producidos y los evaluarán teniendo en cuenta una rejilla que se entregará y que abordará aspectos como:</p>			
---	--	--	--

<p>1. Relación del título con el texto.</p> <p>2. Descripción de los materiales, recursos o ingredientes necesarios.</p> <p>3. Orden en la presentación de cada proceso.</p> <p>4. Uso de conectores</p> <p>Como complemento, se dejará en la misma rejilla un espacio para que se escriba en él alguna recomendación u observación frente al trabajo desarrollado por sus compañeros.</p> <p>Como fase final, el docente enunciará el objetivo planteado al comienzo de la sesión e indagará el alcance de este. Por medio de preguntas confirmará la claridad conceptual de los términos instructivos, funciones y conectores.</p>			
<p>Observaciones:</p> <p>La secuencia didáctica posee cuatro momentos esenciales: el inicio, el desarrollo, el cierre y la evaluación. Todos ellos integrados de una manera lógica y sistemática que permite al profesor generar un clima lógico de clase que promueva en el estudiante un aprendizaje significativo. La secuencia es en esencia un referente de los procedimientos de clase que el profesor de manera deliberada pretende desarrollar; sin embargo, es un procedimiento flexible que se adapta a las necesidades y expectativas del grupo.</p>			

SESIÓN III			
DESCRIPCIÓN	Momento de evaluación	Recursos y medios	Estrategia de evaluación
<p>Momento de Inicio:</p> <p>El docente saluda a los estudiantes y presenta el objetivo de la clase: Elaborar la primera versión de un texto instructivo desde una necesidad de su contexto, teniendo en cuenta sugerencias de los compañeros y docente para su corrección.</p> <p>Ahora el docente por medio de cuestionamientos recuerda lo que se abordó en la clase anterior (Elementos y características del texto instructivo, tipos de conectores y verbos). Se registra en el tablero los aportes de los estudiantes. Además, se indaga desde preguntas literales, inferenciales y crítica-intertextual el texto “Importancia de las plantas” que se dejó de tarea para su lectura e identificación de palabras desconocidas consignándolas en el cuaderno con su significado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué son importantes las plantas? 2. ¿A qué se le llama “fotosíntesis”? 3. ¿Por qué se les llama “seres vivos autótrofos” a las plantas? 4. Del siguiente párrafo: “Muchas veces miramos las plantas y por ser estáticas se puede pensar que carecen de vida. Es importante conocer que las plantas además de ser seres vivos cumplen una función importante en la vida de los animales y del ser humano, tanto para respirar como para alimentarse”, podríamos decir que: (Se escribe esta pregunta y sus opciones en una cartelera). 			

a. Sin plantas no existirían los humanos ni los animales.	b. Es importante que las plantas se queden quietas para que puedan respirar.			
c. Es necesario que las plantas se mueven para que los animales y los seres humanos se alimenten.	d. Las plantas como son seres vivos se alimentan de los humanos.			
<p>5. En dónde y de qué manera se ha visto afectado por la falta de árboles?</p> <p>6. ¿Qué haría usted para mantener el medio ambiente fresco y saludable?</p> <p>Momento de desarrollo:</p> <p>A partir de las anteriores intervenciones se pretende generar una necesidad que debe ser resuelta desde la producción de un texto instructivo. En nuestro caso induciremos a los estudiantes a ver la necesidad de sembrar plantas en materas para la institución que ayudaría a tener un ambiente fresco, saludable y bonito. Por lo tanto, debemos saber los pasos para su siembra.</p> <p>Inicialmente en grupos, se responderían a las siguientes preguntas:</p>				
¿Qué vamos a escribir?	¿Para qué vamos a escribir?	¿Quiénes leerán el texto?	¿Qué necesitamos para escribir el texto?	
<p>Después, desde sus saberes previos y comprensiones escribirán el texto teniendo en cuenta los elementos que conforma los textos instructivos en el formato utilizado en la anterior sesión y a partir de los aspectos de la</p>				

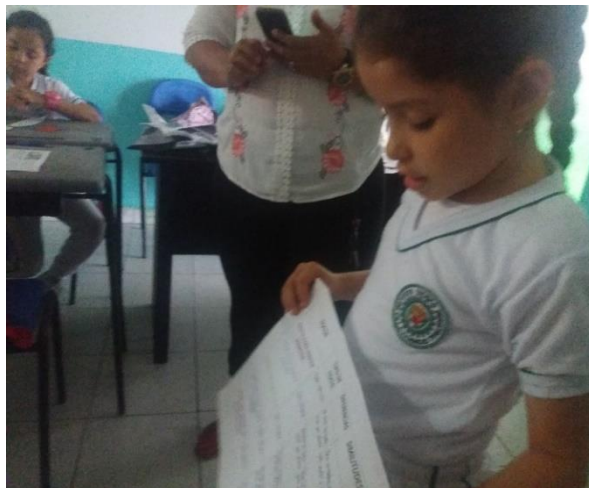
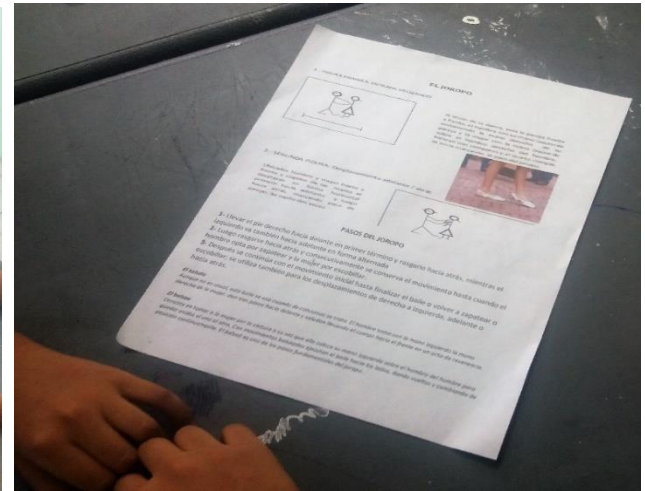
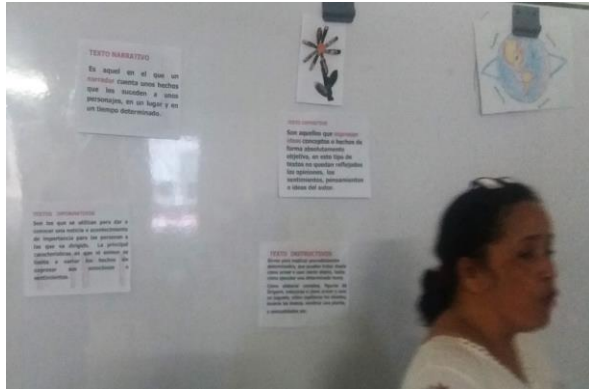
<p>Terminado este proceso, se hará la demostración real de cómo sembrar una planta. Se solicita a los estudiantes que estén atentos al procedimiento que se llevará a cabo, de tal forma que revisen lo escrito y generen ajustes si son necesarios.</p> <p>Por último, cada uno de los equipos recibirá un formato para reescribir el texto teniendo en cuenta las sugerencias y la representación real de cómo sembrar una planta, a su vez se apoyarán en la rejilla “Verificando nuestro trabajo”.</p> <p>Finalmente se hace una socialización de los textos con sus ajustes.</p> <p>Momento de cierre:</p> <p>Como fase final, el docente enunciará el objetivo planteado al comienzo de la sesión e indagará el alcance de este. Por medio de preguntas confirmará la claridad conceptual de los términos instructivos, funciones y conectores</p>			
---	--	--	--

Anexo F. Fase I. Momento III. Rejilla criterios de observación


EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DEL PROCESO SEMÁNTICO-ESCRITOR EN LOS DOCENTES DEL GRADO TERCERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL DE VILLAVICENCIO, META.

CRITERIO A OBSERVAR	REFLEXIONES DOCENTE 1(RQ)	REFLEXIONES DOCENTE 2(MM)
<p>El docente motiva a los estudiantes a escribir a partir de un propósito específico que responda a las necesidades comunicativas, es decir, relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. (ICFES, 2016, p.22)</p> <p>El docente orienta la producción escrita a partir de diferentes tipos de textos que satisfagan la necesidad comunicativa del escritor. (ICFES, 2016, p.22)</p> <p>El docente cumple procedimientos sistemáticos para su elaboración (Planeación, textualización, revisión o reescritura). (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>19-02-2018 9 A 10 AM</p> <p>1. La docente utiliza láminas con imágenes para motivar a escribir, haciendo que las observen, analicen y describan.</p> <p>2. La docente promueve una actividad que motiva la lectura de imágenes y realiza preguntas sobre lo que se observa en la lámina de forma literal (Decir qué observan)</p> <p>1. La docente promueve a la escritura libre de acuerdo con la apreciación de cada uno.</p> <p>2. Solicita a los estudiantes que escriban sobre lo observado en la lámina (los estudiantes hacen una lista de lo que vieron). La docente propone que respondan para qué les sirve lo que observaron en la lámina.</p> <p>1. Se presentó momentos de planeación y textualización, aunque la revisión fue muy superficial, simplemente escuchando lo escrito sin realimentación.</p> <p>2. La docente propone por medio de imágenes que las organicen con sentido lógico (con coherencia) para armar un texto que se debe luego escribir.</p>	<p>19-02-2018 9 A 10:30 AM</p> <p>La docente orienta el proceso de escritura a partir de la narración de situaciones imaginaciones producto de la lectura de imágenes.</p> <p>La docente orienta la elaboración de los textos a partir de dos situaciones comunicativas exposición-narración de una historia, fundamentada en un conjunto de imágenes y la producción escrita del texto diseñado en grupo</p> <p>El proceso de escritura orientado por la profesora aborda las etapas de planeación, textualización y revisión centrada en la ortografía. Se omite el momento de escritura.</p>
<p>El docente propone actividades de escritura a partir de los saberes de los estudiantes. (ICFES, 2016, p.22)</p> <p>El docente aplica diferentes mecanismos de seguimiento y evaluación al proceso de escritura. (ICFES, 2016, p.22)</p> <p>El docente vincula el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social de niños y niñas. (Lomas et al., 1993: 15)</p> <p>El docente propicia el aprendizaje de nuevo vocabulario para nutrir la escritura de los estudiantes. (Matriz de referencia Lenguaje 3°)</p> <p>El docente promueve el uso de distintos tipos de conectores para mejorar el sentido de los textos Escritos.</p>	<p>1. La docente conjuga la activación que realizó con las láminas y lo que el niño conoce para la construcción del escrito.</p> <p>2. Los estudiantes responden a preguntas como: para qué sirve o qué se puede hacer con ello.</p> <p>2. Orienta la escritura desde la motivación, pasa a un proceso de reconocimiento de los objetos o elementos que va a necesitar para producir un texto (saberes), amplía o complementa la información de los niños.</p> <p>No está presente</p> <p>No está presente</p> <p>No está presente.</p>	<p>La actividad de escritura no tiene en cuenta los saberes previos de los estudiantes.</p> <p>No se evidencia estrategias o mecanismos de seguimiento y evaluación al proceso de escritura, se hace énfasis a la ortografía.</p> <p>No se hace articulación del contexto social de los niños con los las actividades de producción escrita.</p>
		<p>Durante la clase no se evidencia la motivación hacia el aprendizaje de nuevo léxico que nutra la escritura.</p> <p>No se evidencia.</p>

Anexo G. Fase I. Momento III. Docentes implementando Sesión I de la secuencia didáctica



Anexo H. Fase I. Momento IV (Metacognición). Preguntas orientadoras para el proceso de metacognición

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRESIDENCIA DEL C.E.P.R. VILLAVICENCIO

ZONA SINÉRGICA: Un espacio docente para construir conocimiento.
PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA EL PROCESO DE METACOGNICIÓN

1. Teniendo en cuenta la planeación diseñada, ¿qué actividades no se desarrollaron como estaban previstas?, ¿qué incidió en que no se llevaran a cabo o se modificaran?

La actividad que se cambió fue el video. Se inicio con él para motivar y ampliar los presaberes de la actividad llanera

2. Teniendo en cuenta que el fin último de la clase desarrollada es lograr aprendizajes frente a la producción de textos escritos, ¿qué actividades considera aportaron a este fin y cuáles no? ¿Por qué?

El Trabajo en equipo porque manipularon e interactuaron con los demás, cada grupo y cada uno dando su punto de vista. y no la rejilla porque no fue clara, confusa e incompleta

3. Del trabajo colaborativo desarrollado desde su rol de docente y miembro del grupo investigador, ¿cuáles aspectos considera aportaron para que su ejercicio de enseñanza se potenciara?

La proyección del video material real. Las funciones que cada integrante realizo en grupo. Se apropiaron de sus roles.

4. ¿Qué elementos de su práctica de enseñanza considera debe fortalecer con el ánimo de mejorar futuras intervenciones?

- Tener en cuenta el estado afectivo del estudiante
- Incentivar la participación masiva de los estudiantes.
- Estimular para los mejores productores de texto.

5. ¿Considera pertinente continuar implementando el trabajo colaborativo como estrategia de mejoramiento de sus prácticas de enseñanza? ¿Por qué?

Si es importante porque se retroalimenta y es reciproca los aportes.

Martha y Rosaura

Anexo I. Fase I. Momento IV – Fotos (Metacognición).



Anexo J. Fase II. Momento I. Fortalecimiento disciplinar



Diapositivas presentadas

ESTRUCTURA

1. Título
2. Recursos
3. Pasos a seguir.
4. Advertencia y precauciones.

La corona de Navidad

¿QUÉ REQUERIMOS PARA UNIR CADA PASO?

PARA ESCRIBIR UN TEXTO INSTRUCTIVO...

1. Determine cuál es la intención del texto.
2. Describa los recursos físicos y las funciones, que componen la acción a realizar.
3. Organice el escrito en dos partes, encabezados por un subtítulo que identifique su contenido.
4. Numere cada uno de los pasos.

UTILICE CONECTORES

-Para comenzar, primero, en primer lugar, en segundo lugar, ...

-Luego, después, entonces, a partir de, posteriormente, antes de, a continuación, inmediatamente, en comparación, así mismo, de igual forma/modo, de la misma manera, igualmente, antes, ahora, mientras, al mismo tiempo, más adelante, paralelamente, actualmente, antes de terminar...

-Finalmente, para terminar, como parte final, como resultado, siguiendo las instrucciones, En resumen, en síntesis, como se indicó, con todo lo anterior, para condensar, recuérdese que, al recapitular, en concreto, en definitiva, en conclusión ...

Anexo K. Fase II. Momento III. Acompañamiento en Aula – Rejilla – Criterios de observación

<p>EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DEL PROCESO SEMÁNTICO-ESCRITOR EN LOS DOCENTES DEL GRADO TERCERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL DE VILLAVICENCIO, META.</p>	<p>REFLEXIONES</p>
<p>CRITERIO A OBSERVAR</p> <p>El docente motiva a los estudiantes a escribir a partir de un propósito específico que responda a las necesidades comunicativas, es decir, relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>La clase se inició con un propósito donde se motivó y se dio a conocer el objetivo de la clase, se dieron recomendaciones generales para el desarrollo de la clase se entregó instrucciones y materiales.</p>
<p>El docente orienta la producción escrita a partir de diferentes tipos de textos que satisfagan la necesidad comunicativa del escritor. (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>Los docentes explican y orientan la impartancia de comprender, hacen referencias de los conectivos con que se debe tener al escribir o producir textos. Además hace sugerencias y recomendaciones.</p>
<p>El docente cumple procedimientos sistemáticos para su elaboración (Planeación, actualización, revisión o reescritura). (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>- Se dan recomendaciones, y las instrucciones para escribir textos instructivos - se mencionan que los conectivos y los coherencia hacen parte principal (preparar semántica)</p>
<p>El docente propone actividades de escritura a partir de los saberes de los estudiantes. (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>- Se maneja preámbulo del Tema a desarrollar - la coherencia al escribir - como están organizados los textos instructivos</p>
<p>El docente aplica diferentes mecanismos de seguimiento y evaluación al proceso de escritura. (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>- Se aplicó varios mecanismos para la construcción de textos instructivos - los pasos y las funciones de cada paso -</p>
<p>El docente vincula el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social de niños y niñas. (Lomas et al., 1993: 15)</p>	<p>Refuerzan con preguntas y retos - cada uno de las partes de los textos instructivos - El tema - la coherencia - y observaciones</p>
<p>El docente propicia el aprendizaje de nuevo vocabulario para nutrir la escritura de los estudiantes. (Matriz de referencia Lenguaje 3°)</p>	<p>- Se aplicó definiciones de cada uno de los elementos que hacen parte del tema a desarrollar - (Lluvia de ideas de conocimientos - Apreciación</p>
<p>El docente promueve el uso de distintos tipos de conectores para mejorar el sentido de los textos Escritos.</p>	<p>- En el desarrollo del tema se dan a conocer los conectores y su función para la construcción de textos instructivos.</p>

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DEL PROCESO SEMÁNTICO-ESCRITOR EN LOS DOCENTES DEL GRADO TERCERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL DE VILLAVICENCIO, META.

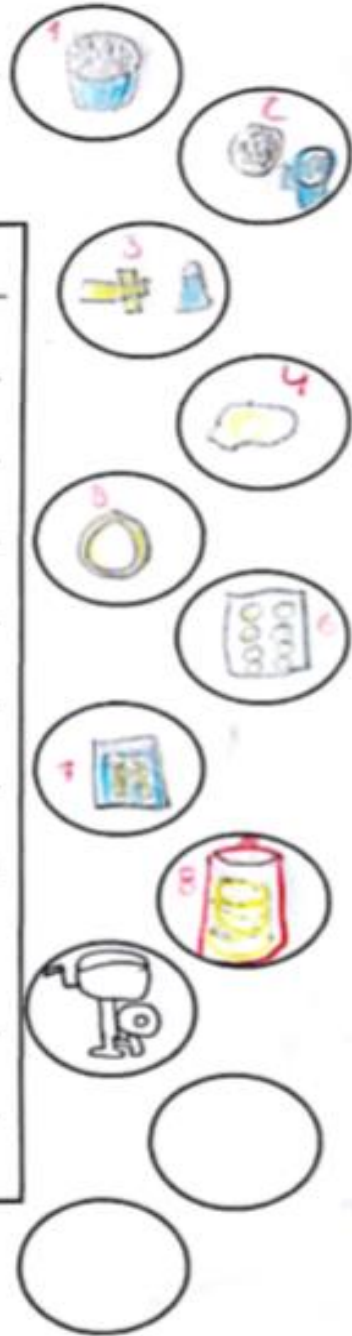
CRITERIO A OBSERVAR	REFLEXIONES
<p>El docente motiva a los estudiantes a escribir a partir de un propósito específico que responda a las necesidades comunicativas, es decir, relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>Los docentes dan a conocer el propósito de la clase (escribir en el tablero). explicando el objetivo. Dan las recomendaciones para realizar el trabajo en clase. Entregan materiales (papel, colbor, fichas).</p>
<p>El docente orienta la producción escrita a partir de diferentes tipos de textos que satisfagan la necesidad comunicativa del escritor. (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>Se realiza unos presaberes se procede a orientar la producción de textos, teniendo en cuenta una secuencia. Los estudiantes realizan un trabajo en equipo, donde siempre hubo bastante orientación y explicaciones necesarias.</p>
<p>El docente cumple procedimientos sistemáticos para su elaboración (Planeación, textualización, revisión o reescritura). (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>Los docentes explican y dan instrucciones para realizar textos escritos socializan por grupos el trabajo realizado teniendo en cuenta presaberes se realiza las actividades propuestas.</p>
<p>El docente aplica diferentes mecanismos de seguimiento y evaluación al proceso de escritura. (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>Constantemente se realizó diferentes mecanismos para para la construcción de textos (preguntas, socialización, cartetera).</p>
<p>El docente vincula el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social de niños y niñas. (Lomas et al., 1993: 15)</p>	<p>se emplea material concreto y real. Algunas imágenes fueron confusas o mal interpretadas. Refuerzo con preguntas Observaciones</p>
<p>El docente propicia el aprendizaje de nuevo vocabulario para nutrir la escritura de los estudiantes. (Matriz de referencia Lenguaje 3')</p>	<p>en el desarrollo del tema se aclaran dudas inquietudes y se dan a conocer otras palabras y su significado.</p>
<p>El docente promueve el uso de distintos tipos de conectores para mejorar el sentido de los textos Escritos.</p>	<p>se dan explicaciones de los conectores tipos y ejemplos del buen uso. de cada uno, para la construcción de textos escritos.</p>

Título: Pan De arroz Harado

Lista de materiales / ingredientes

- ✓ arroz
- ✓ leche
- ✓ Queso
- ✓ sal
- ✓ Harina
- ✓ mantiguilla
- ✓ molinos

Ilustraciones



Instrucciones:

1. Para comenzar debes buscar un Buzo arroz.
2. Hacer una bola y Después Molerlo.
3. Agrega la mantiguilla y sal.
4. Arrozala.
5. Hacer circulos de masas.
6. Hararcelos.
7. Sacarlos Del Horno.
8. Finalmente los ponemos en paquetes.
9. _____
10. _____
11. _____

Recomendaciones:

- ✓ El ponerse un delantal.
- ✓ ponerle medio kilo de Harina

Anexo L. Fase II. Momento III. Acompañamiento en Aula – Modelación de clase



Anexo M. Fase II. Momento IV. Metacognición



Anexo N. Fase III. Momento I. Fortalecimiento disciplinar



Anexo O. Fase III. Momento III. Acompañamiento en aula – Rejilla – Criterios de observación

CRITERIO A OBSERVAR	REFLEXIONES
<p>El docente motiva a los estudiantes a escribir a partir de un propósito específico que responda a las necesidades comunicativas, es decir, relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>Se inicia la clase motivando a los estudiantes a relatar los aspectos de la clase anterior, esto hace que el estudiante se motive, recuerde lo anterior con los presaberes que pueda argumentar el tema visto y desarrollado.</p>
<p>El docente orienta la producción escrita a partir de diferentes tipos de textos que satisfagan la necesidad comunicativa del escritor. (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>Fue clara las orientaciones para dar inicio al tema a desarrollar, la actividad de lectura hace que el estudiante se conecte al desarrollo de la actividad sugerida.</p>
<p>El docente cumple procedimientos sistemáticos para su elaboración (Planeación, textualización, revisión o reescritura). (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>Si se cumplieron los procedimientos para la elaboración y desarrollo de la clase, el inicio acorde con las actividades sugeridas, la planeación y desarrollo de esta.</p>
<p>El docente propone actividades de escritura a partir de los saberes de los estudiantes. (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>El propósito de la actividad se dio, a través de la lectura y presaberes. - preguntas y respuestas. - escritura</p>
<p>El docente aplica diferentes mecanismos de seguimiento y evaluación al proceso de escritura. (ICFES, 2016, p.22)</p>	<p>Las actividades sugeridas motivó a los estudiantes a escribir, y este fue evaluado, recordando algunos mecanismos para mejorar como ortografía, puntuación.</p>
<p>El docente vincula el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social de niños y niñas. (Lomas et al., 1993: 15)</p>	<p>Desde que se inició la clase, se motivó al estudiante al verla con preguntas y presaberes, la actividad fue acorde a la edad y grado. (aspectos vivenciales)</p>
<p>El docente propicia el aprendizaje de nuevo vocabulario para nutrir la escritura de los estudiantes. (Matriz de referencia Lenguaje 3*)</p>	<p>- Se nota en la clase que se logra a los estudiantes recordaron y aprendieron vocabulario nuevo relacionado con el tema. - Preguntas - Retos</p>
<p>El docente promueve el uso de distintos tipos de conectores para mejorar el sentido de los textos escritos. FECHA: Abril 1</p>	<p>- A través de preguntas y Retos se dio inicio al desarrollo del propósito "Escribir un texto instructivo con el tema desarrollado." Como Sembrar un-planta" Rescribiendo para mejorar la construcción de DOCENTE: Rosa María Quintana</p>

Anexo P. Fase III. Momento III. Acompañamiento en aula – modelación de clase

La importancia de las plantas

Tomado de www.educapeques.com

Muchas veces miramos las plantas y por ser estáticas se puede pensar que carecen de vida. Es importante conocer que las plantas además de ser seres vivos, cumplen una función importante en la vida de los animales y del ser humano, tanto para respirar como para alimentarse. A medida en que reconozcamos la importancia de las plantas para la vida y las tomemos como seres vivos, se puede ir comprendiendo la necesidad de cuidarlas y conservarlas.



La importancia de las plantas

El conocimiento práctico de la vida de las plantas y su importancia es muy útil para los niños porque de ese modo desde tempranas edades aprenden a cuidarlas y a sembrar algunas plantas más para el ambiente. Son justamente las plantas los seres vivos que proveen el aire que contiene el oxígeno que respiramos, es muy importante destacar la importancia de las plantas porque ellas usan los restos de la respiración de animales y del ser humano para oxigenar su sangre y respirar. Por lo tanto, mientras más plantas existan, más aire disponible quedará en el ambiente.

Las plantas como grandes fábricas de oxígeno para respirar

Las plantas son seres vivos importantes porque sirven de alimento a algunos animales que solo pueden alimentarse de ellas, pero ellas tienen su propia fábrica de alimentos o nutrientes incorporados que facilitan su alimentación propia, este mecanismo se le llama fotosíntesis y es la razón por la cual las plantas se les llama seres vivos **autótrofos**, término que indica que pueden fabricar su propio alimento. Los grandes bosques y los jardines múltiples rodeando el ambiente humano y de los animales crean un ambiente rico no solo por las plantas sino por la gran actividad que en conjunto producen la interacción de los seres vivos con el medio ambiente en su hábitat, es por eso que evitar la pérdida de las plantas a través de la quema y la tala también resulta de gran importancia, ya que las plantas son importantes para la vida de los seres humanos y animales.

La tala y la quema son actividades humanas

La tala y la quema son los grandes males de la humanidad porque reducen enormemente la cantidad de plantas en el planeta, generalmente el ser humano interviene en ellas. Grandes fabricantes de artículos de madera han devastado bosques enteros o grandes porciones de los mismos. La quema es una actividad irresponsable del ser humano quien utiliza los recursos vivos de mala manera y acaban zonas llenas de plantas o grandes extensiones de vegetación. Evitar estas dos actividades es cuestión de crear la conciencia necesaria de que sin las plantas sería imposible respirar.







La comprensión de que las plantas son también seres vivos importantes que interactúan en el medio ambiente y que además intervienen directamente en la vida de seres humanos y otros seres vivos en general, es un concepto que los niños deben entender para que aprendan a cuidar y a sembrarlas porque básicamente sin las plantas resultaría imposible la vida. Estas procesan buenas porciones de oxígeno que usamos para respirar.

www.educanemex.com/recursos-para-el-aula/como-entender-la-importancia-de-las-plantas-12451a.html



¿Qué vamos a escribir?	¿Para qué vamos a escribir?	¿Quiénes leerán el texto?	¿Qué necesitamos para escribir el texto?
como sembrar una planta	Para cuidar una planta	la profesora	una materia una tierra una semilla agua un recipiente al sol

Título: <u>Como sembrar vrp. planta</u>		2
Lista de materiales / ingredientes	Nombres: <u>Dayana y Larela</u>	
<ul style="list-style-type: none">✓ <u>Sol</u>✓ <u>agua</u>✓ <u>moseta</u>✓ <u>tierra</u>✓ <u>tijeras</u>✓ <u>guantes</u>✓ <u>balso</u>✓ <u>Piedra</u>		
Instrucciones:	Ilustraciones	
<p><u>Primero me pongo los guantes</u> <u>después abro un gueco</u> <u>meto las piedras en la moseta</u> <u>después le pongo tierra</u> <u>y le becho agua</u> <u>meto la planta a la moseta</u> <u>y por ultimo becho a soliar la planta</u></p>	   	
Recomendaciones:		
<ul style="list-style-type: none">✓ <u>Cuidar bien la planta</u>✓ <u>Sigue las instrucciones</u>✓ <u>hecho agua cada un mes a la planta</u>✓ _____✓ _____		

Título: Como sembrar una planta 1

- Lista de materiales / Ingredientes
- ✓ Primero una matera
 - ✓ segundo la tierra
 - ✓ tercero la semilla
 - ✓ cuarta sembralla
 - ✓ quinto echarle agua
 - ✓ sesto ponerlo al sol
 - ✓ _____
 - ✓ _____

Nombres: Johan Sebastian
Maria Lucia Calderon

Ilustraciones

Instrucciones:

Para comenzar de vemos la var
la semilla

En segundo lugar debemos usar
el agua

Adicionalmente sacar agua de
la regadera

luego con seguir la matera
despues usar el veco
poner la semilla en el veco
echar le agua por ultima dejar
al sol




- Recomendaciones:
- ✓ cuide bien la planta para que
 - ✓ crezca bien para que crezca grande
y fuerte y que este como sus
 - ✓ Erutas

Dilemático Isobato

VERIFICANDO NUESTRO TRABAJO		
Señala una X frente a cada Aspecto		
#	Aspecto	SÍ 😊 NO ☹️
1.	Hay relación del título con el texto	X
2.	¿Describimos los materiales, recursos o ingredientes necesarios?	X
3.	¿Utilizamos conectores o números ordinales para indicar la secuencia de acciones?	X
4.	Las acciones que escribimos, ¿están ordenadas?	X
5.	¿Utilizamos verbos que reflejan claramente las acciones que hay que realizar?	
6.	¿Utilizamos imágenes o dibujos que den cuenta del proceso?	X
7. Escriban una recomendación o felicitación a tus compañeros por el trabajo desarrollado. Señala qué parte te gustó más o cuál puede mejorarse.		

VERIFICANDO NUESTRO TRABAJO		
Señala una X frente a cada Aspecto		
#	Aspecto	SÍ 😊 NO ☹️
1.	Hay relación del título con el texto	X
2.	¿Describimos los materiales, recursos o ingredientes necesarios?	X
3.	¿Utilizamos conectores o números ordinales para indicar la secuencia de acciones?	X
4.	Las acciones que escribimos, ¿están ordenadas?	X
5.	¿Utilizamos verbos que reflejan claramente las acciones que hay que realizar?	X
6.	¿Utilizamos imágenes o dibujos que den cuenta del proceso?	X
7. Escriban una recomendación o felicitación a tus compañeros por el trabajo desarrollado. Señala qué parte te gustó más o cuál puede mejorarse.		
<p style="font-size: 1.2em; color: blue;">escribieron y me ayudaron y sonche dres y somos amigos</p>		

Anexo Q. Fase III. Momento IV. Metacognición – reflexiones finales de la estrategia

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
ZONA SINÉRGICA: UN ESPACIO DOCENTE PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO
-REFLEXIONES-

Teniendo en cuenta el proceso desarrollado durante la implementación de la estrategia "ZONA SINÉRGICA" que se adelantó en la I.E. Instituto Técnico Industrial, Sede Fidel Augusto Rivera, responda las siguientes preguntas:
Nombre: Rosaura Quintana S. Fecha: 15/05/2018

1. ¿Considera que el trabajo colaborativo fue una estrategia útil para mejorar sus prácticas de enseñanza? ¿Por qué?

Si, fue importante porq aprendimos a resolver situaciones, habilidades de liderazgo, comportir roles, a competir experiencias para llegar a una solución.

2. ¿Cuáles fueron los principales aportes del trabajo colaborativo en su rol como docente?

Facilitó el intercambio de información, de diálogo - interacción con todos los compañeros, donde se destacó la solidaridad y la empatía,

3. ¿Cuáles de las competencias correspondientes al trabajo colaborativo generaron mayor impacto en sus prácticas de enseñanza?

El trabajo en equipo y la construcción de conocimiento, la innovación en el proceso de realizar y presentar los diferentes textos y actividades en la producción textual.

4. ¿Cuál fue el impacto del trabajo colaborativo en el fortalecimiento disciplinar?

El rol que asume cada integrante, la apropiación y funciones que tiene que desarrollar y llevar a cabo, esto hace que el trabajo sea significativo



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
ZONA SINÉRGICA: UN ESPACIO DOCENTE PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO
-REFLEXIONES-

5. ¿Cómo aportó el trabajo colaborativo al fortalecimiento disciplinar en cuanto a la producción escrita?

El aporte mostró habilidades en el proceso de producción escrita en los diferentes tipos de textos,

6. ¿Considera que esta estrategia debería implementarse con los demás docentes de la institución educativa? ¿De qué manera?

Claro que sí, los docentes innovan diferentes mecanismos y estrategias para el desarrollo del aprendizaje en los diferentes tipos de textos escritos,

7. ¿Qué factores pueden obstaculizar la implementación del trabajo colaborativo como estrategia de mejoramiento de las prácticas de enseñanza en los docentes de la institución?

Pienso que el factor prominente es el tradicionalismo en la enseñanza aprendizaje con los misma metodología, que sea más participativa, colaborativa que sea el estudiante que lidere.

8. ¿Qué otros elementos se pueden sumar al trabajo colaborativo para enriquecer la aplicación de esta estrategia en futuras situaciones?

Pienso que deben haber canales de comunicación abiertos disponibles donde el estudiante pueda interactuar como son las plataformas, los blogs, las páginas. Colombia aprende y otros...



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
ZONA SINÉRGICA: UN ESPACIO DOCENTE PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO

-REFLEXIONES-

9. ¿Teniendo en cuenta la concepción de escritura que tenía anteriormente y el proceso de fundamentación que se dio a lo largo del proceso investigativo, ¿cuáles fueron los principales aprendizajes que se generaron con la implementación de la propuesta "ZONA SINÉRGICA"?

Se aprecia un cambio en el trabajo en equipo donde se notó que los trabajos colaborativos como la creación de los diferentes textos desarrollados, se vio el uso adecuado de los verbos, los conectores, capos de formular y resolver.

10. ¿De qué manera sus prácticas de enseñanza en cuanto al proceso de escritura se vieron afectadas después de participar en la implementación de la estrategia "ZONA SINÉRGICA"?

Se vio un cambio, facilitó a mejorar el sistema de trabajo diario como aprender a escribir con coherencia utilizando el conocimiento propio y los presoberes.

11. ¿A nivel disciplinar experimentó algún cambio en la concepción de la enseñanza de la escritura?

Sí, porque motivó a cambiar la forma de pensar para escribir, organizar las ideas, y dar una solución o una apreciación.

12. Tras haber culminado la implementación de la estrategia "ZONA SINÉRGICA", ¿cómo concibe ahora que se debe abordar la enseñanza de la escritura?

Seguir con la tarea del trabajo colaborativo para afianzar el proceso escritor, que le permita la apropiación de su estilo significativo para su aprendizaje en la estructura semántica de los textos.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
ZONA SINÉRGICA: UN ESPACIO DOCENTE PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO
-REFLEXIONES-

Teniendo en cuenta el proceso desarrollado durante la implementación de la estrategia "ZONA SINÉRGICA" que se adelantó en la I.E. Instituto Técnico Industrial, Sede Fidel Augusto Rivera, responda las siguientes preguntas:

Nombre: MARTHA PATRICKA MORENO RICO Fecha: 15/05/2018

1. ¿Considera que el trabajo colaborativo fue una estrategia útil para mejorar sus prácticas de enseñanza? ¿Por qué?

Si, fue una estrategia útil porque intercambian información ideas, se comunican entre sí, y hay una confianza para resolver un problema.

2. ¿Cuáles fueron los principales aportes del trabajo colaborativo en su rol como docente?

- Busca potenciar el valor de las relaciones interpersonales
- Genera vínculos de colaboración y mejora la comunicación
- Ayuda a buscar mecanismos para resolver un problema

3. ¿Cuáles de las competencias correspondientes al trabajo colaborativo generaron mayor impacto en sus prácticas de enseñanza?

Las competencias del trabajo colaborativo que generaron mayor impacto fue la organización, trabajo en equipo y la innovación de dichas estrategias.

4. ¿Cuál fue el impacto del trabajo colaborativo en el fortalecimiento disciplinar?

El impacto del trabajo colaborativo en el fortalecimiento disciplinar fue ver la RESPONSABILIDAD que asume cada integrante del grupo.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
ZONA SINÉRGICA: UN ESPACIO DOCENTE PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO

-REFLEXIONES-

5. ¿Cómo aportó el trabajo colaborativo al fortalecimiento disciplinar en cuanto a la producción escrita?

En cuanto a la producción escrita el fortalecimiento fue la habilidad para realizarlo.

6. ¿Considera que esta estrategia debería implementarse con los demás docentes de la institución educativa? ¿De qué manera?

Sí, considero que se debería implementar con los demás docentes, de la misma manera que se hizo en los grados tercero para que sea más dinámica y recreativa la producción de textos.

7. ¿Qué factores pueden obstaculizar la implementación del trabajo colaborativo como estrategia de mejoramiento de las prácticas de enseñanza en los docentes de la institución?

Los factores que pueden obstaculizar la implementación del trabajo colaborativo es la actitud del docente en no querer innovar y ser tradicionalista.

8. ¿Qué otros elementos se pueden sumar al trabajo colaborativo para enriquecer la aplicación de esta estrategia en futuras situaciones?

Los elementos que se deben sumar son los canales de comunicación disponibles en plataformas, software, página web, blog --- etc.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
ZONA SINÉRGICA: UN ESPACIO DOCENTE PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO
-REFLEXIONES-

9. ¿Teniendo en cuenta la concepción de escritura que tenía anteriormente y el proceso de fundamentación que se dio a lo largo del proceso investigativo, ¿cuáles fueron los principales aprendizajes que se generaron con la implementación de la propuesta "ZONA SINÉRGICA"?

Los principales aprendizajes que generaron fue, la facilidad de intercambiar ideas e información y hubo un esfuerzo por realizar una determinada tarea donde fueron mejorando el uso adecuado de conectores, adjetivos y acciones.

10. ¿De qué manera sus prácticas de enseñanza en cuanto al proceso de escritura se vieron afectadas después de participar en la implementación de la estrategia "ZONA SINÉRGICA"?

Después de participar en la implementación de esta estrategia se vio un cambio bastante notorio por el deseo de producir textos.

11. ¿A nivel disciplinar experimentó algún cambio en la concepción de la enseñanza de la escritura?

Sí, se experimentó un cambio, porque los motivó a realizar producción de texto ya que inicialmente mostraban apatía y no sabían como realizarla.

12. Tras haber culminado la implementación de la estrategia "ZONA SINÉRGICA", ¿cómo concibe ahora que se debe abordar la enseñanza de la escritura?

Se debe abordar la enseñanza de la escritura a través del trabajo colaborativo.



Anexo R. Carta solicitud a rector

Villavicencio, 20 de octubre de 2017



Magíster
Gilberto Useche
Rector IE. Instituto Técnico Industrial
Ciudad.

Apreciado señor rector:

Nuestro grupo de investigación del programa Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás como parte de sus acciones ha venido realizando algunos acompañamientos de aula al grado tercero de la jornada de la tarde de la sede San Luis de Boyacá.

Recientemente hemos recibido por parte de la universidad el direccionamiento de enfocarnos en una sola jornada que tenga dos grados tercero y esta condición la presenta la sede Fidel Augusto Rivera en la jornada de la mañana por lo cual nos permitimos respetuosamente poner esta novedad en conocimiento suyo.

Estas actividades no afectan el normal desarrollo de las actividades académicas y sus avances sí pueden beneficiar a la institución en cuenta a la realimentación que se hace a los docentes sobre didáctica del lenguaje y por los insumos pedagógicos que se crean y porque en el grupo investigador se encuentra un docente de la institución como parte del programa Becas para la excelencia.

Le enviamos nuestro fraterno saludo.

Cordialmente,

Ana María B.
Ana María Barrera Morales
CC. 1122121073

Marisol Sabala
Marisol Sabala
CC.40385236

Gustavo Adolfo Ospitia Daza
Gustavo Adolfo Ospitia Daza
CC. 80.894.463

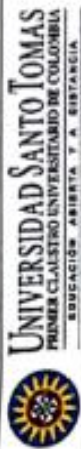
Marco Santos S.
Marco Santos Sánchez
CC. 74751646

Anexo S. Primeros acompañamientos en aula

DIARIO DE CAMPO		
<p>Observador(es): Marco Santos Sánchez, Marisol Sabala, Gustavo Adolfo Ospitia, Ana María Barrera Morales</p> <p>Fecha: 19-04-2017 Hora: 7:00 am - 9:30 am</p> <p>Lugar: Institución Educativa Instituto Técnico Industrial sede Fidel Augusto Rivera</p> <p>Tema: <u>Trabajamos con las palabras</u></p> <p>Objetivo: Indagar sobre las prácticas de enseñanza que los docentes de grado tercero implementan frente al proceso escritor.</p>		
Ejes de observación	Descripción	Reflexión
<p>El docente, mediante diversas estrategias, motiva a que los estudiantes escriban.</p>	<p>La docente hace una contextualización de los aprendizajes en el aula por medio de preguntas sobre los alimentos que consumen, hace que los estudiantes expresen lo que se comieron, frutas y verduras, y los estudiantes expresan algunos papas naturales, y la participación es activa de los estudiantes.</p>	<p>El momento de inicio de la clase podría ser más dinámica si se genera una necesidad por escribir.</p> <p>Se veía que se articulaba con el área de ciencias naturales, y la participación activa de los estudiantes.</p>
<p>El docente da ejemplos de cómo escribir antes de asignar esta tarea a los estudiantes.</p>	<p>La docente escribe algunos nombres de alimentos en el pizarrón y escribe por se escrito por se escrito partiendo de la última letra de la primera palabra escrita. Ejemplo: Arroz - Zapallo, Papa - Aguacate, Frijol - Limón.</p> <p>Los estudiantes buscan la misma cantidad de palabras según la regla de escritura que se muestra en el pizarrón.</p> <p>La docente prepara una nueva actividad para en este caso la palabra inicia con la primera letra ej: Tomate, Trigo, Plátano, etc.</p> <p>La docente pregunta a diferentes estudiantes al azar.</p> <p>Se forman grupos de estudiantes y se les pide que escriban palabras que se les asignan las palabras cada equipo pasa al frente y exponer su trabajo.</p>	<p>Se hace una moción de la actividad pero algunos estudiantes no comprenden bien lo que deben hacer por lo que se debe volver a explicar.</p> <p>El acompañamiento de la escritora hace que las niñas mejoren sus escritos.</p> <p>Se resalta la realización que se hace en plenaria sobre lo que el equipo escribió, de esta forma se evalúa y a su vez se reorienta la misma.</p>
<p>El docente revisa progresivamente los escritos de sus estudiantes.</p>	<p>Se hace un seguimiento del desarrollo de los escritos en los meses de las actividades en los meses de escritura.</p>	<p>Diagnóstico</p>

<p>Las tareas propuestas por el docente son coherentes con las temáticas abordadas durante la sesión.</p>	<p>La docente hace mediación de cada actividad por que servirá como guía a los niños para hacer la tarea que consistió en formar palabras nuevas con otros alifantás y partiendo de la primera y última letra</p>	<p>La tarea propuesta se paró al refuerzo de la temática abordada en clase. puesto que es una actividad igual que ha sido hecha ya previamente.</p>
<p>El docente planifica las actividades de escritura y establece un objetivo de aprendizaje para la sesión.</p>	<p>Se programó al inicio de la clase el objetivo de la misma que apunta a la producción de un texto factivo, basado en la comprensión fonológica y los alifantás de algunas palabras. El objetivo no se siguió con claridad a los estudiantes.</p>	<p>-El objetivo debe ser expresado con claridad entendible para el niño.</p>
<p>El docente media para que las producciones escritas de los niños reflejen el sentido bajo el cual fueron planeadas.</p>	<p>En el momento de la escritura el docente acompaña a los estudiantes en sus producciones teorizando la escritura, dejando inquietudes. - Algunos niños no terminaron la rima para la producción de la estrofa. - El docente refoma la clase para reorientar la actividad y simplificarla nuevamente.</p>	<p>- No se evidencia un propósito pensado para producir las frases que riman, pues solo se elaboran teniendo en cuenta la rima más no una intención comunicativa.</p>
<p>Observaciones: Los estudiantes realizan exposiciones en donde demuestran fortalezas con la oralidad.</p>		

DIARIO DE CAMPO



Observador(es): Marco Santos Sánchez, Marisol Sabala, Gustavo Adolfo Ospitia, Ana María Barrera Morales

Fecha: 5 de Mayo 2017 Hora: 9:30 - 11:30 am

Lugar: Institución Educativa Instituto Técnico Industrial sede Fidel Augusto Rivera

Tema: Verbo uso en oraciones *escritas*

Objetivo: Indagar sobre las prácticas de enseñanza que los docentes de grado tercero implementan frente al proceso escritor.

Ejes de observación

Reflexión

	Descripción	Reflexión
<p>El docente, mediante diversas estrategias, motiva a que los estudiantes escriban.</p> <p>El docente da ejemplos de cómo escribir antes de asignar esta tarea a los estudiantes.</p> <p>El docente revisa progresivamente los escritos de sus estudiantes.</p>	<p>La docente inicia motivando a la lectura de un texto de Entre textos, hace preguntas relacionadas con el texto.</p> <p>La sesión o abordar durante la sesión es el verbo, pide que subrayen oraciones con verbos que dió.</p> <p>Al finalizar la sesión dejó como tarea escribir un cuento con mínimo 10 verbos.</p> <p>La docente explica la estructura de la oración (Sujeto-Predicad.) y la función del verbo en ella. Pide a sus estudiantes que construya varias oraciones indicando con color diferente el sujeto y predicado y subrayando el verbo.</p> <p>La docente revisó a cada estudiante la lista de oraciones que asignó.</p>	<p>Se vislumbra, durante la sesión, la escritura de oraciones en donde utilicen verbos.</p> <p>Da ejemplo de la construcción de frases, pero no existe conexión entre ellas, se redactan aisladamente.</p> <p>Cuando reviso no hace la reafirmación necesaria, simplemente dice está mal o bien.</p>
<p>Las tareas propuestas por el docente son coherentes con las temáticas abordadas</p>	<p>Durante la clase el tema central siempre fue el verbo.</p>	<p>El tema se ha visibilizado en las actividades abordadas en la clase.</p>

<p>durante la sesión.</p>	<p>Se vislumbra que hubo planeación por la secuencia o ruta tratada durante la clase, momento como motivación, explicación, reforzamiento o afirmación. y énfasis en el escrito para la clase.</p>	<p>En la planeación aunque existe momento no reflejado en ella, la escritura como proceso.</p>
<p>El docente planifica las actividades de escritura y establece un objetivo de aprendizaje para la sesión.</p>	<p>La docente realiza en plenaria las correcciones de algunas oraciones. construidas teniendo en cuenta el objetivo de Aprendizaje.</p>	<p>Las producciones escritas solicitadas por la docente están en consonancia con el objetivo de aprendizaje, sin embargo, son producciones de algún de un propósito comunicativo o necesidad del niño limitando a oraciones. lo que implica un nivel de complejidad por debajo del requerido para este grado.</p>
<p>El docente media para que las producciones escritas de los niños reflejen el sentido bajo el cual fueron planeadas.</p>		

Observaciones :

DIARIO DE CAMPO	
<p>UNIVERSIDAD SANTO TOMAS PRIMERA CALLE UNIVERSIDAD DE COLOMBIA EDUCACIÓN ABERTA Y A DISTANCIA</p>	
<p>Observadores: Marco Santos Sánchez, Marisol Sabala, Gustavo Adolfo Ospitia, Ana María Barrera Morales</p>	
<p>Fecha: 26 de Abril 2017 Hora: 6:30 - 8:30 am.</p>	
<p>Lugar: Institución Educativa Instituto Técnico Industrial sede Fidel Augusto Rivera</p>	
<p>Tema: Roles de la Oración</p>	
<p>Objetivo: Indagar sobre las prácticas de enseñanza que los docentes de grado tercero implementan frente al proceso escritor.</p>	
Ejes de observación	Reflexión
Descripción	
<p>El docente, mediante diversas estrategias, motiva a que los estudiantes escriban.</p>	<p>Puede incluirse hacer en las que no se identifiquen claramente el sujeto. Ej. Soy Colombiana no voy a la escuela todas las días.</p>
<p>El docente da ejemplos de cómo escribir antes de asignar esta tarea a los estudiantes.</p>	<p>Este ejemplo de oración me parece que las niñas redactaron oraciones similares a las presentadas por la docente. Yo juego fútbol en el descanso / Esto es una ventana.</p>
<p>El docente revisa progresivamente los escritos de sus estudiantes.</p>	<p>Este monitoreo es conveniente. Se puede ir orientando hacia frases más elaboradas más complejas.</p>

<p>Las tareas propuestas por el docente son coherentes con las temáticas abordadas durante la sesión.</p>	<p>Las actividades son pertinentes en cuanto al dueño de ellas dadas en la planeación.</p>	<p>Hay coherencia entre lo planeado y lo desarrollado en la clase.</p>
<p>El docente planifica las actividades de escritura y establece un objetivo de aprendizaje para la sesión.</p>	<p>Las actividades propuestas en la planeación apuntan a la identificación de las partes de la oración. Se enfocan más en lo literario.</p>	<p>Planear actividades con un reto cognitivo mayor. - Elaboreación de oraciones escritas de una forma más compleja.</p>
<p>El docente media para que las producciones escritas de los niños reflejen el sentido bajo el cual fueron planeadas.</p>	<p>Las oraciones elaboradas son sencillas y son tomadas del contexto (cuento - párrafo).</p>	<p>Conviene poner las oraciones en contexto para crear párrafos con sentido.</p>

Observaciones:

Se comunicó a la docente la importancia de desarrollar actividades que motiven y fomenten en cuanto a la producción escrita y que estas se puedan dar teniendo en cuenta una intención comunicativa.

Anexo T. Mejoramiento en el desempeño escritor – fases

FASE 1

Carne a la mamona
me gusta porque le echas
sabores que uno le gusta
como la carne con sal
y todos mas ingre: antes

El cone me gusta porque uno se dioerho mucho como
tlan apan mamonecablo y es digestido mucho entonces es
cricole Sebastian

Isabella Gutierrez hahosa
Me gusta el igno himno de Villavieja
Porque lo escuché tambien me gusta
el Paso sapatero soy llanera me gusta
todo llanero exelena.....

La mamona
por que es rica
es sabdable
Por el moy mamona
por que una carne muy rica

FASE 2

na estefanía ureche contreras
Jefferson Ladino Martínez

Título: Como se hace el pap de arroz

Lista de materiales / ingredientes

- ✓ Arroz
- ✓ Manteca
- ✓ Sal
- ✓ Leche
- ✓ Maiz
- ✓ Queso
- ✓ Harina
- ✓ Recipiente

Ilustraciones

Instrucciones:

1. Para comenzar se lavan el arroz
2. Después lo molimos con queso
3. Luego le agregamos leche, sal y manteca
4. a continuación lo agasamos
5. luego le damos la forma circular
6. Mientras lo cocinamos al horno
7. luego lo sacamos
8. los enfriamos
9. los vendamos
10. antes los disfrutamos
11. final mente los chicos disfrutan su gran sabor

Recomendaciones:

- ✓ No olvidar ningún ingrediente
- ✓ Tener el tiempo adecuada en el horno

Alma Egrany Pineda

Título: como ardeñar puerros y verduras

Ilustraciones

Lista de materiales / ingredientes

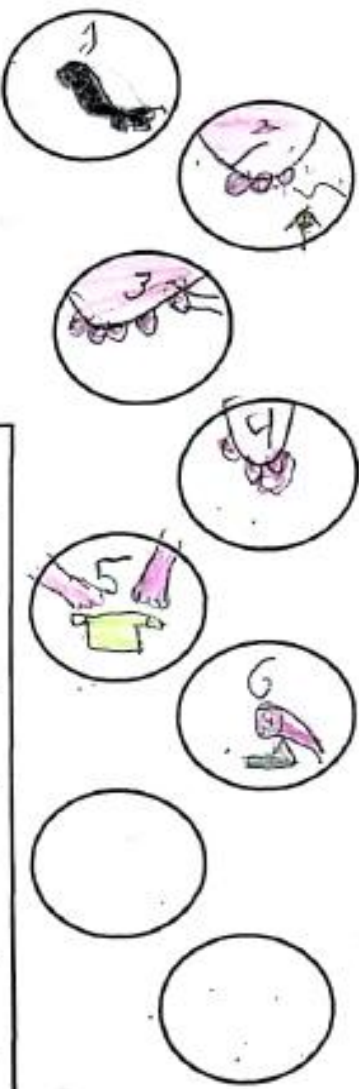
- ✓ 95 cogemola verde
- ✓ una foalla
- ✓ una mangueira
- ✓ guantes e
- ✓ una cantina
- ✓
- ✓
- ✓

Instrucciones:

1. ES cogemola verde
2. lavase las manos
3. La verduras feta de la boca
4. Se que tase teta de la
verde
5. Y ultima En la cantina
6. Litar le la teta a la verde
7. _____
8. _____
9. _____

Recomendaciones:

- ✓ cuida de con el cuchillo porque
te puede cortar
- ✓ _____
- ✓ _____



...
Título: Como ordeñar una vaca

Lista de materiales / Ingredientes

- ✓ vaca
- ✓ agua
- ✓ un trapito
- ✓ un cuenco
- ✓ un delantal
- ✓ un dedo
- ✓ manteca

Ilustraciones

Instrucciones:

1. Primero buscar una vaca
2. después lavarle las tetas de la vaca
3. después lavarnos las manos
4. después ordeñar la vaca
5. secarle las tetas de la vaca
6. después extraer la leche con el dedo
7. guardar la leche un poquito para si vamos a tomar
8. beber la leche a 200h para de la
9. finalmente la esta bebida la leche de la vaca, así se ordeña una vaca
10. como esta escrito, darle de comer mientras que la ordeña
- 11.

Recomendaciones:

- ✓ no estar detrás de la vaca por que le puede tirar para la vaca
- ✓ ponerle un delantal porque la puede morder

Título: Pan De arroz Harero

Lista de materiales / ingredientes

- ✓ arroz
- ✓ leche
- ✓ Queso
- ✓ sal
- ✓ Harina
- ✓ mantecquilla
- ✓ malina

Instrucciones:

1. Para ~~comenzar~~ ^{deben} buscar un Buena ~~arroz~~.
2. Hacer una ~~batida~~ y Después Molerlo.
3. Agregarle mantecquilla y sal.
4. Amasarlo.
5. Hacer círculos de masa.
6. Hornearlos.
7. Sacarlos Del Horno.
8. Finalmente las panemas en paquetes.
- 9.
- 10.
- 11.

Ilustraciones

Recomendaciones:

- ✓ ~~El~~ ponerse un delantar.
- ✓ ponerle media kilo De Harina

Fase 3

¿cómo hacer una planta de tomate?

- Lista de materiales / ingredientes
- ✓ la semilla
 - ✓ la maceta
 - ✓ la tierra
 - ✓ el agua
 - ✓ el sol
 - ✓ la sombra
 - ✓ el abono
 - ✓ las piedras


Nombres: Sica Cha
Coheteras

Ilustraciones



- Instrucciones:
- 1 buscar la semilla
 - 2 buscar la maceta
 - 3 buscar una tierra seca
 - 4 buscar el agua
 - 5 poner la al sol
 - 6 poner la en la sombra
 - 7 le damos el abono
 - 8 poner las las piedras a la maceta
 - 9 hacer un alfo
 - 10 meter la semilla y plantar la

- Recomendaciones:
- ✓ No echar le tanta agua a la planta
 - ✓ No meterla tanto en el sol
 - ✓ meterle el abono
 - ✓ buscar la maceta y meter las piedras
 - ✓ y tenga mucho cuidado con la raíz

Título: como sembrar una planta 1	
Lista de materiales / ingredientes <ul style="list-style-type: none">✓ Semilla✓ Agua✓ Arena✓ Sol✓✓✓✓✓	Nombres: Dabid Sebastián Salome Toro
Instrucciones: <ol style="list-style-type: none">1 para comenzar debemos lavar la semilla2 en segundo lugar debemos hacer el agujero3 a continuación tocar a poner agua en una regadera4 entonces debemos plantar la semilla5 echarle agua a la semilla6 dejarla tomar el sol y esperar unos días para que crezca	Ilustraciones 
Recomendaciones: <ul style="list-style-type: none">✓ sembrar bien la semilla✓ no tocar los hojas de las plantas✓ cuidarlas bien para que tengan oxígeno	