

Recorriendo diversos modos del lenguaje para acompañar la creación de textos

Zary Cecilia Ayala Viola

Yasmith Yuleth Arrieta Díaz

Ligia Esther Díaz Reyes

Trabajo de grado para optar el título de magíster en Didáctica

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica

Montería

2018

Recorriendo diversos modos del lenguaje para acompañar la creación de textos

Línea de investigación: Pedagogía, currículo y evaluación

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Didáctica

Directores

Jorge Martínez Rodríguez

Magíster

María Cesi Ibarra

Magíster

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica

Montería

2018

Nota de aceptación

Firma del presidente

Firma del jurado

Firma del jurado

Montería, septiembre del 2018

DEDICATORIA

A Dios por su bendición e iluminarme cada camino que recorrí para alcanzar este logro, por su infinita bondad y amor para darme fortaleza en cada momento difícil. A mis hijos Jesús Manuel y María Paulina por ser mi inspiración, por ellos lucho y son mi impulso para ser cada día mejor persona. A mis padres Blanca y Julio por ser un pilar fundamental en mi vida, por su apoyo incondicional en cada momento. A mis queridos hermanos Jorge y Viannys por su valioso tiempo que dedicaron para apoyarme siempre que los necesité. A mi esposo Jesús Manuel por acompañarme y apoyarme en esta construcción de experiencia y aprendizaje. A mis compañeras de estudio por cada momento compartido en la que unimos lazos de amistad para sobrellevar cada situación, siempre el buen humor estuvo presente en cada paso que dimos. A los familiares que me brindaron apoyo para alcanzar esta nueva meta en mi vida.

Ligia Esther Díaz Reyes

A Dios por ser la roca firme que sostiene mis sueños y ser el artífice de esta gran bendición y de todas las bendiciones de mi vida, a mi madre hermosa por su amor incondicional, su entrega desmedida y ser el soporte de nuestra familia y sobre todo por infundir en mí, la lucha y el deseo de superación. A mi princesa Luciana por ser la luz que ilumina mis días, llenándome de mucho amor y ser mi motivo para ser mejor cada día, a mi esposo Wilson por la confianza puesta en mí, por su apoyo, paciencia y solidaridad y sobre todo por el tiempo concedido durante esta travesía, a Cory, mi hermanita linda por su apoyo constante y por ser para mí un ejemplo de vida. Los amo. A mis compañeras por su gran dedicación, compromiso y esfuerzo en nuestro propósito y en mi vida por su alegría y su amistad y por último a mi hermanita de la vida por su presencia y su permanente apoyo.

Yasmith Yuleth Arrieta Díaz

A Dios, por sus bendiciones, por la vida, la salud, dándome siempre la fortaleza para levantarme y seguir. A mi hijo Emiliano, mi niño valiente, por él y para él, todo lo que soy y quiero ser. A mi papá Alberto, motor de mi vida profesional, ejemplo de superación, impulsador de este sueño. A mi mamá Dormelina, pilar de la familia, dando siempre el ánimo, su apoyo incondicional para salir adelante. A mis hermanos y sobrino, por estar siempre ahí, celebrando cada logro. A Luis, por creer en mí y tener la paciencia en todos esos momentos que no estuve. A los familiares y amigos, que estuvieron presente en todo este tiempo, con su positivismo, su compañía, el sustento humano y moral. A mis compañeras de trabajo de grado, por la colaboración, las preocupaciones, las sonrisas, por la construcción de una amistad... el aprendizaje no se acaba.

Zary Cecilia Ayala Viola.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
1. Aproximación o planteamiento del problema.....	5
1.1. Descripción del problema.	5
1.2. Caracterización del problema.	9
1.3. Antecedentes del problema.	13
1.4. Justificación.	18
1.5. Pregunta orientadora.	22
1.6. Objetivo general.....	23
1.7. Objetivos específicos.....	23
2 Referentes teórico-conceptuales y metodología de la investigación.....	23
2.1 Categorías de estudio.....	23
2.1.1 Didáctica general	23
2.1.1.1 Práctica de enseñanza	28
2.1.1.2 Estrategia didáctica	29
2.1.1.3 Secuencia didáctica	31
2.1.2 Didáctica lengua castellana	33
2.1.3 Didáctica de la producción textual escrita	35
2.1.3.1 Tipología textual	41
2.1.4 Texto multimodal	45
2.2 Metodología.....	48
2.2.1 Tipo de investigación	49
2.2.2 Enfoque investigativo.....	50
2.2.3 Método.....	51
2.2.4 Técnicas e instrumentos de investigación	54
2.2.4.1. Observación	54
2.2.4.2. Diarios de campo	55
2.2.4.3. Entrevista	55
2.2.4.4. Grupos focales	56
2.2.4.5. Análisis documental	56
2.2.5 Participantes en la investigación	57

2.2.6	Matrices de análisis.	57
2.3	Reflexiones articuladoras del problema, los referentes teóricos y la metodología utilizada.	59
3	Implementación y análisis de resultados de la propuesta didáctica.	60
3.1	Título.	61
3.1.1	Descripción.	61
3.1.2	Justificación.	62
3.1.3	Objetivos (propósitos)	64
3.1.4	Procesos (secuencialidad de la estrategia, secuencias o unidades didácticas)	65
3.1.5	Actividades a 2 años.	76
3.2	Implementación de la Propuesta Didáctica.	76
3.2.1	Descripción del modo de seguimiento a la implementación	76
3.2.2	Justificación del pilotaje	77
3.2.3	Instrumentos de recolección de la información.	78
3.2.4	Sistematización de la información recogida.	80
3.3	Análisis de la información y resultados.	94
3.3.1	Categoría didáctica general. Subcategoría práctica de enseñanza- estrategia didáctica- secuencia didáctica	94
3.3.2	Categoría didáctica de la lengua castellana.	98
3.3.3	Didáctica de la producción textual escrita. Subcategoría proceso de escritura- tipología textual.	100
3.3.4	Texto multimodal.	105
3.4	Ajustes a la propuesta desde la implementación.	108
4	Conclusiones y proyección.	109
4.1	Conclusiones del trabajo investigativo.	109
4.1.1	Cumplimiento de objetivos.	111
4.1.2	Socializaciones e impacto	113
4.1.3	Hallazgos.	114
4.1.4	Aproximación a las preguntas orientadoras: ¿cuáles se respondieron y cuáles quedan abiertas o cuáles emergen?	115
4.2	Diseño de la proyección a dos años de la propuesta didáctica.	116
4.3	Evaluación	126

5	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
6	ANEXOS	134

LISTA DE ANEXOS

LISTA DE CUADROS

LISTA DE FIGURA

LISTA DE IMAGENES

LISTA DE ANEXOS

Anexo No 1. Transcripción entrevista a docente (D1). Implementación de las secuencias didácticas	134
Anexo No 2. Transcripción entrevista a docente (D2). Implementación de las secuencias didácticas.....	136
Anexo No 3. Instrumento para la recolección de la información (Grupo focal, No1, 2017)	141
Anexo No 4. Instrumento para la recolección de la información (Grupo focal, No 1,2018)	143
Anexo No 5. Instrumento para la recolección de la información (Grupo focal, No 2, 2018) ..	170
Anexo No 6. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo, No1, 2017)	146
Anexo No 7. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No 2, 2017)	149
Anexo No 8. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No 5, 2017)	153
Anexo No 9. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No 6, 2017)	155
Anexo No 10. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No1, 2018)	158

Anexo No 11. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No 2, 2018)	19062
Anexo No 12. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No 3, 2018)	19164
Anexo No 13. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No 4, 2018)	19267
Anexo No 14. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No 5, 2018)	19369
Anexo No 15. Formato estrategia didáctica	194
Anexo No 16. Secuencia didáctica No 1	180
Anexo 16.1. Etapas del proceso de producción textual escrita	20287
Anexo 16.2. afiche #1.	208
Anexo 16.3 afiche #2.	21489
Anexo 16.4 afiche #3	215
Anexo 16.5. Afiche #4	191
Anexo 16.6. Afiche #5	192
Anexo 16.7. Silueta textual texto informativo- modalidad noticia	193
Anexo 16.8. Marcadores textuales	194
Anexo 16.9 rejilla para evaluación	195
Anexo No 17. Secuencia didáctica No 2	203
Anexo No 18. Secuencia didáctica No 3	195
Anexo No 19. Secuencia didáctica No 4	209
Anexo 19.1. Texto de opinión	215

Anexo 19.2. Mapa conceptual.....	216
Anexo 19.3. Rejilla para evaluación.....	217
Anexo 20. Instrumento de observación No 1.....	218
Anexo 21. Instrumento de observación. No 2.....	220
Anexo 22. Imágenes de la implementación de las secuencias didácticas.....	223
Anexo 23. Producciones textuales de los estudiantes donde se evidencian las etapas de la escritura que demuestran el cumplimiento de los objetivos.....	225

LISTA DE CUADROS

Cuadro No. 1. Desarrollo de la producción textual en la malla curricular de grado 5°. (2017)	13
Cuadro No. 2. Clasificación de las Estrategias Didácticas	310
Cuadro No. 3. Diseño de Estrategias Didácticas, Componentes Básicos	471
Cuadro No. 4. Características de secuencias didácticas.	32
Cuadro No. 5 Etapas de la escritura propuesto por Flower y Hayes (1980).....	41
Cuadro No. 6. Tipología textual. Adaptado de Lineamientos Curriculares de Lengua castellana. (1995)	44
Cuadro No. 7. Comprensión y producción de textos multimodales. (2016)	48
Cuadro No. 8. Ciclo de la investigación- acción (Elliott, 1993) relacionados con la propuesta de investigación	53
Cuadro No. 9. Matriz elaborada por el grupo investigador	58
Cuadro No 10. Tomado de STS programa Todos Aprender. Adaptado por grupo investigador.	66
Cuadro No. 11. Formato de estrategia didáctica Tomado de Feo (2010). Adaptado por el grupo investigador.....	69

Cuadro N° 12. Técnicas y sus instrumentos evaluativos.....	75
Cuadro No. 13. Sistematización de la información (etapa diagnóstica)	81
Cuadro No. 14. Sistematización de la información (implementación prueba piloto).....	86
Cuadro No. 15. Cumplimiento de objetivos. Elaborado por grupo investigador.....	111
Cuadro No. 16. Formato de seguimiento.....	118
Cuadro No. 17. Proyección de la propuesta didáctica. Elaborado por grupo investigador.....	119

LISTA DE FIGURAS

Figura No 1 Modelo del proceso de composición escrita de Flower y Hayes 1980.....	400
---	-----

LISTA DE IMÁGENES

Imagen No 1. Etapa de planeación. Secuencia #3	222
Imagen No 2. Etapa de revisión- edición. Secuencia #3	222
Imagen No 3. Etapa planeación y textualización. Secuencia #3	223
Imagen No 4. Etapa edición. Secuencia #3	224
Imagen No 5. Etapa de planeación. Secuencia #2	225
Imagen No 6. Etapa de textualización. Secuencia #2	226
Imagen No 7. Etapa de edición. Secuencia #2	227
Imagen No 8. Etapa de planeación. Secuencia #2	228
Imagen No 9. Etapa de textualización y revisión. Secuencia #2	229
Imagen No 10. Etapa de edición. Secuencia #2	230
Imagen No 11. Etapa de planeación. Secuencia #1	231

Imagen No 12. Etapa de textualización. Secuencia #1	232
Imagen No 13. Etapa de revisión. Secuencia #1	233
Imagen No 14. Etapa de edición. Secuencia #1	234
Imagen No 15. Etapa de planeación. Secuencia #1	236
Imagen No 16. Etapa de textualización. Secuencia #1	237
Imagen No 17. Etapa de revisión. Secuencia # 1	238
Imagen No 18. Etapa de edición. Secuencia # 1	239
Imagen No 19. Etapa de textualización. Secuencia # 4	240
Imagen No 20. Etapa de revisión. Secuencia # 4	241
Imagen No 21. Etapa de textualización Secuencia # 4	242
Imagen No 22. Etapa de revisión Secuencia # 4	243
Imagen No.23. implementación secuencia didáctica #2	244
Imagen No. 24. Implementación secuencia didáctica #2	245
Imagen No. 25. Implementación secuencia didáctica #1	246
Imagen No. 26. Implementación secuencia didáctica #1 1.....	247

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO (RAE)

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO (RAE)

1. Información general del documento	
Tipo de documento	Trabajo de maestría
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título del documento	Recorriendo diversos modos del lenguaje para acompañar la creación de textos
Autor(es)	Zary Cecilia Ayala Viola, Yasmith Yuleth Arrieta Díaz, Ligia Esther Díaz Reyes
Director	Jorge Martínez, María Ibarra
Publicación	Montería, septiembre 07 de 2018
Unidad patrocinante	Universidad Santo Tomas Abierta y a Distancia, Facultad de Educación, Maestría en Didáctica. Línea de investigación Pedagogía, Currículo y Evaluación.
Palabras clave	Didáctica de la Producción textual escrita, etapas de la escritura, textos multimodales, tipología textual, estrategia didáctica, secuencias didácticas.

2. Descripción del documento
Trabajo de grado que se propone para transformar las prácticas de enseñanza de los docentes con relación al proceso de producción textual escrita. Para su realización, se inició con la identificación de la problemática en la práctica de la enseñanza de esta competencia en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Villa Margarita; lo cual conllevó que en la investigación se utilizara un tipo de estudio cualitativo, una perspectiva crítica social, la metodología es investigación – acción. En ese sentido, se construyó e implementó una propuesta didáctica que tuvo como propósito utilizar los textos multimodales como

estrategia didáctica para transformar la enseñanza de la producción textual escrita; a partir de la cual se realizó una prueba piloto, que permitió que los docentes focalizados reflexionaran sobre qué aspectos pueden ser ajustados en aras de seguir contribuyendo al logro de la meta propuesta y transformar la práctica de enseñanza con relación al proceso de la producción textual escrita.

3. Fuentes del documento

- Calsamiglia, H., Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*. España: Ariel s.a.
- Cassany, Luna, Sanz (1998). *Enseñar la lengua*. España: Graó.
- Chaverra – Fernández. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de investigación*, 13(1), 181-187.
- Feo, R. (2010). Orientaciones Básicas para el diseño de estrategias didácticas. Instituto Pedagógico de Miranda. En: Tendencias pedagógicas No. 16. Pp. 220-236.
- Latorre, A. (2008). Investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó
- Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario. México: fondo de cultura económica.
- Lomas, C. (2012). La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación. Recuperado de https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/la-ensec3b1anza-de-la-lengua-carlos_lomas.pdf
- Medina, A., y Salvador, F. (2009) Didáctica general. Recuperado de <http://postgrado.uatf.edu.bo/viidiplomado/docs/1DidacticaGeneral.pdf>
- Martínez, J. (2011). Métodos de evaluación cualitativa. *Silogismo N° (8)*. P. 12

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje, V2. Bogotá. Colombia.

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Recuperado de <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>

4. Contenidos del documento

El trabajo de investigación se encuentra estructurado a partir de cuatro capítulos: el primero hace referencia a la Aproximación o planteamiento del problema en la que se describió y caracterizó la problemática con respecto a la enseñanza de la producción textual escrita, se relacionaron los antecedentes del problema, se realizó la justificación exponiendo la importancia de la investigación, así como los objetivos y la formulación de la pregunta.

El segundo capítulo aborda los referentes teórico-conceptuales que sustentan la investigación a partir de las categorías y subcategorías. Así mismo, se presenta la metodología que respondió al problema de investigación, describiendo el tipo, método, técnicas e instrumentos que se emplearon.

El tercer capítulo presenta el diseño, implementación y análisis de resultados de la propuesta didáctica, explica la forma como se llevó a cabo y la puesta en marcha de una estrategia didáctica; luego de su aplicación, se realizó el respectivo análisis de la implementación.

El cuarto y último capítulo de conclusiones da cuenta de los resultados evidenciados en la implementación y análisis de la propuesta didáctica, exponiendo hallazgos, objetivos logrados y el impacto obtenido, además de la proyección a dos años que tendrá lugar la propuesta didáctica.

5. Metodología del documento

El tipo de estudio de la investigación es cualitativa, ya que este permitió comprender la problemática y la realidad de la que hace parte la práctica educativa. Se ubica dentro de la perspectiva de la Teoría Crítica – Social, buscando una transformación en procesos educativos y en lo social. El método de investigación acción posibilita la reflexión frente a situaciones que resultan en las aulas escolares este proceso se llevó a cabo teniendo en cuenta el modelo de ciclo establecido por Elliott (1993).

Las técnicas e instrumentos de investigación implementadas fueron la observación, diarios de campo, entrevista, grupos focales y análisis documental. Se realizaron observaciones a las clases de los docentes con el fin de identificar sus prácticas de enseñanza para evidenciar cómo se aborda en el aula de clase el desarrollo de la escritura, estas observaciones fueron plasmadas en un diario de campo. Los grupos focales permitieron tener un acercamiento con los estudiantes y conocer su percepción de la manera cómo desarrollaban la producción textual escrita en el aula. La entrevista, se realizó antes y después de la implementación de la propuesta didáctica para conocer ciertas percepciones de los docentes de aspectos relacionados con la enseñanza de la producción textual escrita.

6. Conclusiones del documento

La realización de este trabajo investigativo permitió evidenciar la necesidad de transformar la enseñanza de la producción textual escrita, que se implementen los pasos establecidos como la planeación, textualización, revisión, edición y publicación, aprovechar los textos multimodales para tal fin, puesto que, están inmersos en el día a día de las personas, pues, los escuchan, leen, etc. y tendrán un mayor sentido en el aula y fuera de esta.

Por la intención, esta propuesta puede ser implementada por otros grados y docentes de otras áreas, incluso, docentes en formación, pues, “el hecho de escribir un texto está presente en todas las áreas del saber y entre todos formar estudiantes más autónomos con las competencias requeridas para usar la lengua en cualquier contexto”.

7. Referencia APA del documento
--

Arrieta, Y., Ayala, Z. y Díaz, L. (2018). Recorriendo diversos modos del lenguaje para acompañar la creación de textos (trabajo de grado). Universidad Santo Tomás. Montería – Colombia.
--

Elaborado por:	Arrieta Díaz Yasmith, Ayala Viola Zary, Díaz Reyes Ligia.
-----------------------	---

Revisado por:	
----------------------	--

Fecha de elaboración del resumen:	07	Septiembre	2018
--	----	------------	------

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación abordó la problemática de la enseñanza de la producción textual escrita en los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Villa Margarita, se empleó una metodología que permite responder a la pregunta orientadora y establecer una ruta, reconociendo los sujetos que hacen parte del contexto objeto de estudio reconociéndolos dentro de una realidad educativa, para posteriormente, reflexionar acerca de la enseñanza y las dificultades que subyacen en las diferentes situaciones que se presentan logrando su comprensión para modificar o transformar dicha situación.

En aras de dar solución a la problemática encontrada se estableció un objetivo general orientado hacia el diseño de una propuesta didáctica para transformar las prácticas de enseñanza de los docentes con relación a la producción textual escrita. Dentro de los objetivos específicos se tiene previsto identificar las prácticas de enseñanza de los docentes, determinar las dificultades que presentan los estudiantes con respecto al proceso de escritura y finalmente fortalecer el proceso anteriormente mencionado diseñando e implementando una estrategia didáctica.

El trabajo de investigación se encuentra estructurado en cuatro partes que evidencian el recorrido que se realizó para llegar al punto de reflexión con respecto a la problemática que se abordó.

En primer lugar, se presenta el planteamiento del problema que permite un acercamiento a la dificultad encontrada, en la cual se pudo establecer que la práctica de enseñanza de la producción textual no concebía la escritura como proceso, ni atendía a las necesidades de la producción de los estudiantes en distintos contextos comunicativos, sino que esta era orientada hacia la creación de textos narrativos dejando de lado las otras tipologías textuales y atendiendo

a aspectos gramaticales; luego de haber diagnosticado la problemática y hecho una caracterización del contexto educativo, se dio paso a la búsqueda de antecedentes con relación a la problemática encontrada con el objetivo de indagar sobre aportes de la enseñanza en el aula para transformar la práctica de la enseñanza de la producción textual escrita; como criterios de búsqueda se tuvieron el nivel de escolaridad (básica primaria), tipo de estudio, que para el caso específico de esta propuesta era primordial, ya que se propendía por la transformación de la práctica de enseñanza, con relación a la producción textual escrita. En este mismo espacio se realizó una justificación dando razones de la importancia de la investigación, así como los objetivos antes mencionados, teniendo en cuenta la formulación de la pregunta.

En la segunda parte, se presentan los referentes teóricos – conceptuales; se establecieron cuatro categorías de estudio, como la didáctica general, la didáctica de la lengua castellana, didáctica de la producción textual escrita y textos multimodales; cada una con sus subcategorías. De igual modo, en este capítulo se encuentra la metodología que respondió al problema de investigación; el tipo de estudio es el cualitativo, porque posibilita un acercamiento al contexto de investigación y más exactamente, interpretar la enseñanza de la producción textual escrita de los estudiantes de grado quinto de la I. E Villa Margarita. Así mismo, teniendo cuenta que los procesos educativos van en la búsqueda de la transformación social, este trabajo se ubica dentro de la perspectiva de la Teoría Crítica – Social y el método que dio a lugar dicha investigación fue la investigación acción, para lo cual se siguió el modelo del ciclo de actividades de Elliot. Dentro de las técnicas utilizadas de acuerdo al tipo de investigación seleccionado se registran: la observación, diarios de campo, entrevistas y grupos focales.

En la tercera parte, teniendo más claridad de cómo se podía enfrentar la problemática, se diseñó una propuesta didáctica, enfocada en los textos multimodales como estrategia didáctica

para transformar la enseñanza de la producción textual escrita, esta se desarrolla a través de unas secuencias didácticas, donde el docente enseña el proceso de la producción de textos escritos, que en forma general, plantea una situación a través de algún texto multimodal y desde allí el estudiante debe escribir un texto bajo alguna tipología específica que se pueda relacionar, teniendo en cuenta los pasos, de planear (a través de un problema retórico), la textualización (haciendo un borrador), la revisión (haciendo una lectura de lo redactado), editar (volver a escribir).

El docente juega un papel importante, puesto que acompaña los procesos cognitivos y formativos de sus estudiantes, para lo cual propiciará estrategias como el trabajo colaborativo, el cual propende por el desarrollo de habilidades sociales haciendo uso de recursos o materiales acordes a cada momento del aprendizaje en consonancia con la evaluación formativa. Seguido de la implementación de la propuesta didáctica, se emplearon instrumentos para recoger la información, esta fue sistematizada para obtener resultados, los cuales permitieron que los docentes acompañados reflexionaran en torno a su práctica de enseñanza de la producción textual escrita en el aula de clase.

En la cuarta y última etapa se exponen las conclusiones del trabajo investigativo, se reseña el alcance de los objetivos trazados, se analizan los hallazgos encontrados y el impacto de la propuesta didáctica en la práctica de enseñanza, como también, se plantea la proyección de la propuesta didáctica a dos años, de esto es importante decir que la propuesta no se acaba cuando el equipo investigador sale del escenario escolar, sino que por el contrario, se espera que la mayoría de los docentes se interesen por implementar esta propuesta; el lenguaje es transversal a todas las áreas y producir textos se hace en todos los grados y áreas, estos se pueden modificar según las particularidades o necesidades de cada uno. Por último, se expone la evaluación a

partir de los resultados obtenidos de la implementación de la prueba piloto de la propuesta didáctica.

1. Aproximación o planteamiento del problema

1.1 . Descripción del problema

En la Institución Educativa Villa Margarita, se evidencian estudiantes con dificultades académicas en todas las áreas del conocimiento; particularmente desde el área de lengua castellana, se alcanzan a vislumbrar diversas falencias, con relación a la comprensión de lectura y la producción textual, dificultades a las que regularmente los docentes buscan alternativas para darle solución, principalmente a la lectura.

Al llegar al grado quinto, los estudiantes, con la guía de los docentes, han desarrollado ciertas habilidades que permiten que estos puedan trabajar con ellos en mayor proporción la producción textual escrita, sin embargo, es difícil encontrar que en el aula de clase se le dedique tiempo de calidad a estas producciones, tal como se evidencia en el diagnóstico realizado a través del diario de campo N° 6, 2017 “ el docente se empeña en la definición de conceptos (transcripciones), lo gramatical, la ortografía y la caligrafía, por ejemplo, en una clase los niños escriben atentamente un dictado, el docente les recalca que todo escrito empieza por mayúsculas, que deben tener en cuenta las reglas ortográficas; la redacción se basa en la escritura de oraciones, en esa misma clase, se les pide a los estudiantes que piensen una oración y que la escriban en el cuaderno”.

De acuerdo a lo anterior, es evidente que se presenta mayor énfasis en la parte lingüística que en la comunicativa y esto se puede ver en la entrega de tareas o trabajos escritos que hacen los estudiantes, preocupados más, por la ortografía, la puntuación, conectores, léxico, entre otros aspectos, que pese a ser importantes no dan cuenta de la competencia comunicativa dada desde la escritura como proceso que debe ser fomentado en los estudiantes.

Teniendo en cuenta la problemática anteriormente expuesta, se reflexiona ante el proceso de enseñanza de la producción escrita; partiendo de la planeación de la clase, el docente articula los referentes de calidad con los aprendizajes, sin embargo, en la práctica educativa, no desarrolla los procesos para trabajar la producción textual que allí se plantean, limitándose a proponer escritura a partir de la formulación de preguntas abiertas y en otros casos propone escribir cuentos, como únicas actividades diferentes a la normal transcripción o dictados del día a día, esta situación se demuestra en los grupos focales realizados “Con respecto a la pregunta ¿Cómo se enseña el proceso de composición escrita en la clase de lengua castellana? los estudiantes manifiestan que se trabaja a través de dictados, el profesor dicta y ellos escriben, reciben explicación de las palabras que no entienden o no conocen su ortografía para que las escriba de forma correcta, transcriben las palabras equivocadas en clase” (Grupo focal No 1, 2017).

Se percibe entonces, que el proceso de producción textual escrita se está trabajando como un producto, siendo esta la forma que conocen o llegan a conocer los estudiantes al momento de redactar y ser corregidos.

Puede decirse que, generalmente, desde la enseñanza, ya sea por falta de formación, por creencias o por limitaciones de tiempo, no se enfatiza en la escritura y que sea vista y desarrollada dentro de ese paso a paso (planeación, textualización y revisión). En este sentido, con relación a la didáctica específica de lengua castellana, se constata que hay profesores que conciben y modelan la escritura como un proceso mecánico que no responde a una necesidad auténtica de comunicación con una intención en particular, coartando el desarrollo del pensamiento, debido a que no se siguen las orientaciones para su construcción, lo cual se constata en la siguiente información del diagnóstico “mientras que los niños escriben lo del

tablero, el profesor de nuevo les entrega una copia con un glosario de palabras que los niños deben transcribir a sus cuadernos, les dice que una de las actividades es ver las imágenes que tiene la copia y que deben elaborar un cuento teniendo en cuenta los elementos vistos en clase” (diario de campo N° 5, 2017).

Muchas veces, el docente al corregir a los estudiantes no ayuda a que este reflexione sobre lo que construyó, que también realice una autoevaluación de sus avances, vea los errores y los corrija, situación que ocurre al no ser conscientes de su proceso de escritura, simplemente lo toman para cumplir una tarea, no teniendo claridad de la realidad de sus resultados y dentro de esto, no prevén un plan textual: organización de ideas, claridad del tema, no se tiene en cuenta el enunciatario de ese texto, en algunos casos sin fijarse en la necesidad comunicativa de ese escrito; relegando esta corrección como una evaluación sumativa, sin realizar una realimentación para generar procesos de pensamiento y lograr los objetivos propuestos que fortalezcan la escritura a largo plazo.

Dentro del aula de clase se privilegia el uso del texto narrativo, este es el tipo de texto que el docente trabaja, tanto para la lectura como para la escritura y los estudiantes difícilmente reconocen la estructura y las características de otros tipos de textos, como por ejemplo textos argumentativos, informativo, descriptivos, entre otros; tampoco se relacionan con textos discontinuos o los multimodales, aunque los lean consciente y espontáneamente en la vida cotidiana.

Lo planteado, de alguna forma repercute y se evidencia en las evaluaciones externas e internas que se llevan a cabo. Desde el Ministerio de Educación Nacional se vienen efectuando pruebas como Supérate, Saber, la evaluación diagnóstica Aprendamos, liderada por el programa Todos a Aprender, que tienen como fin evidenciar cómo están los aprendizajes de los

estudiantes, evaluando competencias comunicativas lectora y escritora. En esta última competencia, en el grado 5° de la institución educativa en mención, específicamente en la prueba Saber realizada en los años 2015 y 2016, los educandos presentaron bajos resultados en la competencia escritora. Esta problemática incide en los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), puesto que el ISCE de la institución está por debajo de la Entidad Territorial Certificada (ETC) y de la nación, siendo su primer resultado alcanzado en el año 2015 de 3.33 y el Mínimo de Mejoramiento Anual (MMA) propuesto fue de 4,15, el cual no fue alcanzado para el año 2016, ya que el resultado obtenido fue de 3,69; en el año 2017 el ISCE fue 4,40 y el MMA 4,32, este fue alcanzado a nivel institucional, sin embargo continua estando por debajo de la ETC.

Dentro del informe de los resultados de los aprendizajes evaluados por las pruebas saber en la competencia escritora en la mencionada institución educativa se presentan las siguientes dificultades:

- El 80% de los estudiantes no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.
- El 74% de los estudiantes no da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación.
- El 73% de los estudiantes no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.

Estos aprendizajes se basan en la Matriz de Referencia, la cual es un instrumento de consulta basado en los Referentes de calidad propuestos por el MEN, como los Estándares

Básicos de Competencia que constituyen un insumo para orientar los procesos de análisis de los planes de área, planes de clase y a la construcción de planes de mejoramiento en procura de mejorar la calidad educativa de los estudiantes y que como es evidente, aluden a la formación de estudiantes competentes en el ámbito comunicativo, por tal motivo son evaluados enfáticamente en la competencia comunicativa lectora y competencia comunicativa escritora.

1.2. Caracterización del problema

La Institución Educativa Villa Margarita se encuentra ubicada en el barrio de su mismo nombre, Mz. 34- Lt. 01, y cuenta con dos sedes: Dos de septiembre Y Alfonso López y un grupo de 100 docentes incluyendo los directivos. La institución se encuentra rodeada por asentamientos humanos formados por campesinos desplazados por la violencia y diversos grupos culturales que enriquecen la población.

El modelo pedagógico de la institución es de carácter Humanista desde una perspectiva socio crítico que responde a los siguientes interrogantes:

¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? este interrogante pretende indagar sobre los aspectos esenciales de la formación del estudiantado, es decir, la institución busca que se desarrolle plenamente a la persona (estudiante) de forma integral para la producción cultural, material e inmaterial, buscando con ello, que el estudiante afronte los retos y problemas a estudiar que deben ser tomados de su propia realidad en aras de buscar soluciones pertinentes adecuadas al contexto.

¿Cuáles son las características del proceso de formación del ser humano? este interrogante está relacionado con el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y

secuencia, progresivo y secuencial, pero impulsado por el aprendizaje de las ciencias, las artes y el desarrollo afectivo. El tratamiento y la búsqueda de las situaciones problema se trabajan de manera integral, evitando que se aíslen para llevarlas a situaciones de laboratorio, sino que se trabajan con los estudiantes involucrados en su contexto natural, mediante una práctica contextualizada.

¿Con qué experiencia crece y se desarrolla un ser humano? estas experiencias privilegian elementos que permitan afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares, polifacéticos, científico – técnico a partir de la producción del conocimiento científico, las artes. Es importante aprovechar la oportunidad de integración para que los estudiantes trabajen de forma cooperativa, no solo entre pares sino con sus docentes, en la que se observan no para imitarlo ni criticarlo, sino para revelar los procesos ideológicos implícitos, sus presupuestos, concepciones y marco de referencia, generalmente ocultos que le permiten pensar de determinada manera.

A través de los anteriores interrogantes se propende por el desarrollo humano desde una fundamentación humanista basado en valores, desarrollando aspectos críticos sociales que les permite a los estudiantes ser agentes de cambio de la sociedad donde interactúan, sujetos críticos de las situaciones que suscitan en su entorno para dar solución a las problemáticas que se presentan, haciendo participe de su contexto inmediato.

La misión del colegio busca que los estudiantes se desarrollen a partir de competencias que les permitirán desenvolverse en la sociedad, siendo partícipe de procesos tecnológicos y científicos con carácter humanístico mediados por valores:

Formar estudiantes integrales con sólidas competencias en ciencia y tecnología, con principios y fuertes valores humanísticos y ambientalistas, a través de la cualificación permanente de los estándares básicos, que redundan en la consolidación de una sociedad con justicia social, democrática, participativa y pluralista (PEI, p. 6).

La institución plantea a través de su visión que sus estudiantes a futuro cooperen con su contexto, trabajando en pro de la sociedad a partir de su ingreso al mundo laboral:

La Institución Educativa Villa Margarita se proyecta como un establecimiento líder en la sociedad monteriana, al contribuir activamente en la implementación de metodologías y estrategias con nuevas tecnologías, para la aplicación de programas curriculares y referentes nacionales, que garanticen el aporte de un (a) egresado (a) identificado (a) culturalmente, con competencias laborales al servicio del entorno social” (PEI, p. 6).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Villa Margarita se encamina en la formación de un ente participativo y decisivo en todas las actividades del quehacer pedagógico Institucional. La misión y visión del colegio está relacionada con el modelo humanista, en vista que se procura por el desarrollo humano de los estudiantes como pilar fundamental el accionar de valores que les permite ser cada día mejores personas.

La pedagogía que se imparte en la Institución es una pedagogía activa identificada con el aprendizaje significativo, problemático induciendo siempre al educando al desarrollo de la mente y el pensamiento que le permita ser competente; una pedagogía fundamentada en una concepción integrada de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes tendientes a favorecer siempre el pleno desarrollo de la personalidad de tal manera que nuestra acción pedagógica este ligada con los valores institucionales, tales como: el Amor, la Paz, la Responsabilidad, la Tolerancia, el Respeto, la Justicia, la Honestidad, el sentido de pertenencia, la Solidaridad, la Amistad y la Libertad (PEI, p. 8).

El plan de estudio de lengua castellana está articulado con el modelo pedagógico que propone la institución, teniendo en cuenta “las características sociales del entorno, asociadas a los diferentes factores en donde se encuentra inmersa la Institución Educativa” (PEI, p. 16). Por esta razón, en los diagnósticos realizados por el área se identifican las falencias que presentan los estudiantes, los resultados de estos, permiten direccionar las estrategias que se llevarán a cabo para superar ciertos problemas, no obstante, las metas de calidad propuestas por el plan de área no se han cumplido, persisten dificultades en las pruebas externas que realiza el MEN en los grados 3°, 5°, 9° y 11° y actualmente una prueba piloto en el grado 7°.

El área de Lengua Castellana está constituida por los siguientes ejes temáticos: lectura crítica, comprensión de lectura, producción textual, discurso oral y escucha, literatura, ética comunicativa y desarrollo del pensamiento.

En la organización del plan de área se evidencia los Referentes de Calidad como los Estándares Básicos de Competencia, Lineamientos curriculares, Matriz de referencia, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), estos referentes que constituyen la carta de navegación del diseño curricular, puesto que definen las unidades temáticas que se deben desarrollar en cada uno de los grados de enseñanza desde 1° a 11°. Entre las metas que se traza el área se encuentra las competencias de lectura y escritura como aspectos centrales del plan y sobre las que se busca hacer mayor énfasis en el aprendizaje de los estudiantes. El plan desarrolla los siguientes objetivos para el ciclo de primaria:

- Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente, así como el fomento de la afición a la lectura.
- Desarrollar la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética.

El plan de área plantea las siguientes metas específicas para ser desarrolladas en el aula de clase:

- Desarrollar las habilidades comunicativas y la capacidad para la producción de textos, a través de la implementación de un periódico mural, que refleje el pensamiento crítico de los estudiantes con escritos semanales de actualidad.
- Implementar talleres de escritura.

En la malla curricular de grado 5° en todos los periodos está estipulado el desarrollo de la producción textual siguiendo etapas para la planeación, como se presenta en el siguiente cuadro:

I periodo Expresión escrita	II periodo Expresión escrita	III periodo Expresión escrita	IV periodo
Produce un texto narrativo y descriptivo teniendo en cuenta las etapas del proceso escritor (planeación, redacción, revisión y reescritura).	Produce un texto informativo: la noticia teniendo en cuenta las etapas del proceso escritor (planeación, redacción, revisión y reescritura; produce un texto poético).	Produce un texto instructivo teniendo en cuenta las etapas del proceso escritor (planeación, redacción, revisión y reescritura).	Escribe una reseña teniendo en cuenta las etapas del proceso escritor (planeación, redacción, revisión y reescritura).

Cuadro No. 1. Desarrollo de la producción textual en la malla curricular de grado 5°. (2017)

Se puede analizar que en el plan se establecen objetivos, metas y unidades temáticas que desarrollan la producción escrita, es decir desde el diseño curricular se visiona la importancia de trabajar la escritura en los estudiantes como la manifestación del pensamiento.

1.3. Antecedentes del problema

Dada la necesidad de saber sobre investigaciones que aborden el objeto de estudio de la presente propuesta se indagó en base de datos en revistas indexadas estudios alusivos a la producción textual mediadas por el uso de textos multimodales. A continuación, se encontrarán algunas investigaciones a nivel nacional e internacional; entre los criterios de búsqueda se tuvo en cuenta el problema de investigación, objetivo de la investigación, tipo de

investigación, nivel de escolaridad donde se aplicaron dichas propuestas entre otros aspectos que nos permitieron estructurar la nuestra.

El uso del texto multimodal en el aula de clase ha sido objeto de estudio, tal como se evidencia en los siguientes artículos a nivel internacional. En el artículo Alfabetización multimodal: usos y posibilidades de González, J. (2013) en México publicado en la revista Dialnet, se evidencia las diferentes formas en las que se puede trabajar los textos multimodales en el aula de clase, considerando este tipo de texto como un conocimiento emergente y su necesidad de uso en la sociedad actual mediada por los medios tecnológicos, teniendo en cuenta las habilidades y destrezas de los niños hacia la tecnología.

En el artículo se expone que en años anteriores el lenguaje escrito se concebía como la única posibilidad de lectura. Sin embargo, investigaciones recientes sobre lo multimodal increpa con lo monomodal, puesto que existe una relación entre el material escrito y lo gráfico. El color, el sonido, las imágenes hacen parte de las nuevas alfabetizaciones, por ello, la comunicación puede ser entendida a través de estos modos.

El autor refiere que estos modos pueden ser trabajados con diferentes intenciones, propósitos pedagógicos que pueden relacionar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas modernas, ya que los estudiantes emplean diversos recursos semióticos para dar significado. González, concluye que un nuevo enfoque de enseñanza basado en lo multimodal se aparta de la enseñanza tradicional de la forma como se concibe la lectura y la escritura puesto que los recursos semióticos hacen parte de la alfabetización multimodal.

Del mismo modo, Manghi, D. (2012) en Chile publicó un artículo en la revista Dialnet titulado La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula, este artículo presenta un análisis de la forma como se logra la

alfabetización multimodal que ya hace parte de las políticas educativas de Chile. Frente a la multimodalidad se plantean diversas posibilidades y desafíos que ofrece a los profesores para el proceso de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes.

La lectura y la escritura son el foco de las investigaciones sobre la forma como se aprende y como se enseña partiendo del uso del lenguaje en diversos contextos. Sin embargo, el lenguaje en su multiplicidad dispone de diversas formas de comunicación como un panorama amplio que hace parte de lo multimodal caracterizado por el uso de imágenes, color, sonido y diferentes sistemas semióticos que hacen parte de la interacción de las personas. Por ende, el aprendizaje y la enseñanza mediada por lo multimodal favorece la interpretación y significación de cada aspecto que rodea a los estudiantes.

La autora hace énfasis que la escuela tiene que potenciar el aprendizaje de cada signo que se representa en los diferentes entornos donde interactúan los estudiantes, ya que en la etapa escolar se adquiere los procesos significativos del lenguaje, en particular el lenguaje semiótico que hace parte de la cultura. Los avances tecnológicos permiten inmiscuir a los estudiantes en el texto multimodal, por sus múltiples recursos, esta apropiación permitirá la transformación de la lectura y la escritura.

Dominique Manghi Haquin, Pamela Lagos Araya y Damaris Pizarro Barrios en el año 2016 en Chile publicaron el artículo en la revista Scielo, titulado Oportunidades de producción semiótica en el aula. mirada sociocultural y multimodal, en la que se evidencia una investigación que hace parte del proyecto Fondecyt 1130684 en aras de la alfabetización semiótica en las aulas de clase. El objetivo del trabajo consistió en caracterizar las producciones semióticas de los estudiantes de grado 3° y 6° de una institución pública de Chile en las clases de Ciencias Sociales. El trabajo evidencia que la escritura a partir de una

perspectiva multimodal ofrece gran variedad a los estudiantes y a los docentes a partir de representaciones semióticas.

A nivel nacional se puede mencionar un estudio realizado por Ángela Melo en el año 2013 publicado en la Revista pedagógica de la Universidad Nacional, en la ciudad de Bogotá, titulado “Procesos de comprensión y producción de textos multimodales a través del libro álbum”, tienen como objetivo primordial determinar cómo se daban los procesos de comprensión y producción de textos multimodales en los estudiantes de tercer grado de la institución educativa Tomás carrasquilla.

Para identificar las dificultades se tuvo en cuenta la observación participante y no participante, diarios de campo, encuestas y prueba diagnóstica. Los resultados obtenidos a través de las técnicas e instrumentos aplicados, indicaron algunas dificultades a nivel escritural, específicamente ortográfico, de igual modo se evidenció que los estudiantes presentaron grandes dificultades en la interpretación, análisis y producción de textos multimodales, pese a su permanente exposición a estos.

Teniendo en cuenta las falencias expuestas se puso en marcha la implementación del libro álbum como estrategia de comprensión y producción de otros tipos de textos multimodales y se pudo evidenciar una transformación en las producciones de los estudiantes, que refleja la apropiación y comprensión de las lógicas y los elementos que rigen a los textos multimodales espacialmente integrados (libro álbum).

De igual modo un estudio realizado por María Monsalve Upegui en el año 2012 en Medellín, recopilado en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer , la investigación se titula “Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales” estaba encaminada a

contribuir a la didáctica en la enseñanza de la argumentación, mediante la exploración de habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales en un grupo de estudiantes de educación básica. Con el objetivo de identificar las dificultades, la investigadora plantea el uso de protocolos concurrentes que determinen las habilidades argumentativas presentes en la producción de textos multimodales, pruebas para evaluar habilidades argumentativas en la producción de los mismos, diarios de campo entre otros y de esta manera hacer uso de estos para promover dicha habilidad.

Así mismo, se cita la investigación realizada por Chaverra- Fernández Dora y Gil-Restrepo Claudia, publicada por la revista Scielo en el año 2016 en Antioquia Colombia, titulado “Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la Educación Básica Primaria”, cuyo propósito general es contribuir al uso pedagógico de las tic en la Educación Básica Primaria mediante la indagación de las habilidades del pensamiento creativo y la escritura de textos multimodales; dicho estudio empleó una escala de observación de las habilidades, integrada por catorce indicadores que permiten descubrir y registrar las maneras en que los estudiantes efectúan sus procesos durante el desarrollo de las situaciones de escritura propuestas. El instrumento se sometió a un proceso de validación mediante el juicio de dos expertos con alto nivel de formación educativa y experiencia investigativa afín al campo en el que se inscribe el estudio.

Las anteriores investigaciones orientadas al uso de los textos multimodales como estrategia para promover habilidades comunicativas ponen de manifiesto una nueva forma de leer, comprender y escribir el mundo que nos rodea, por tanto su implementación privilegia el uso de códigos verbales y no verbales, los cuales aportan a la significación de la

comunicación, en este sentido, enriquece nuestra propuesta didáctica, ya que por medio de ésta se pretende fortalecer la producción textual escrita mediante el uso de textos multimodales, por ende en la propuesta didáctica se implementarán propagandas de televisión, afiches, cortometrajes y libro álbum que se componen de diversos modos del lenguaje como el color, la imagen, sonido, entre otros para acompañar a los estudiantes en el reconocimiento y uso de las nuevas formas de comunicación.

1.4. Justificación

Leer y escribir son proyecciones únicas y particulares del ser humano, por medio de las cuales el hombre, conoce, sueña, reflexiona su mundo y se integra a la sociedad. A pesar de su importancia, en las escuelas, por lo general, la escritura tiene una finalidad para el cumplimiento de tareas, siendo útil y casi limitado para ese espacio escolar, creyendo el estudiante que su escrito va a ser siempre leído por el profesor. Entonces, se puede entender que no tiene la claridad de quién es su destinatario, ni la situación comunicativa o esos elementos que rodean al texto y mucho menos su tipología, solo se propicia su desarrollo en función del cumplimiento de tareas o actividades que poco o nada tienen que ver con el objetivo primordial de la formación de la competencia escritora: la comunicación.

Aunque existen propuestas para superar las dificultades en esta competencia, se hace necesario hacer otras referidas al contexto de la comunidad educativa y a las necesidades propias de los estudiantes; como docentes conocedores de las particularidades de sus estudiantes, debe procurar buscar soluciones; es cierto que se tienen teorías, investigaciones, casos y demás, pero, cada aula de clase es una realidad diferente.

En los espacios académicos, si se trabaja las competencias comunicativas, se prioriza en la lectora, pues, esta incide directamente en todas las áreas del conocimiento y en situaciones

de comunicación dentro y fuera de la escuela. La escritura, un tanto más compleja, en muchos casos se trabaja sin el debido proceso, además, se enfatiza en los textos narrativos, a los que los estudiantes se les hace muy familiar.

Dentro del ámbito escolar, se pueden identificar diferentes formas en que los estudiantes perciben y asumen sus aprendizajes, involucrando no solo lo cognitivo sino lo afectivo y lo sociocultural, que, aunque existan un sin número de propuesta que el docente puede plantear en el aula para enseñar, los estudiantes no aprenden de la misma manera y se debe buscar alternativas efectivas para dichos aprendizajes.

Por lo cual, hay una gran responsabilidad del docente, enseñar estrategias de aprendizaje; aunque por lo general, los educandos a medida que avanzan académicamente y según sus necesidades, crean e implementan sus estrategias, apropiándose de ciertos medios que representen una mayor facilidad para comprender, organizar y transformar algún contenido o información. Existen diferentes formas de aprender, tal como el aprendizaje visual, auditivo, lingüístico, entre otros, lo cual se puede evidenciar en los textos multimodales. De este modo, se puede decir, que este tipo de textos atiende los diferentes estilos de aprendizaje de los educandos, permitiendo tener un acercamiento significativo ante la producción textual.

Por lo general en la básica primaria se hace énfasis en los textos narrativos, tanto para la lectura como para la escritura. En documentos de referencia como los Estándares Básicos de Competencia, se puede verificar que, en cada nivel o grado, el factor de producción textual escrita se da como un proceso, empieza por selección del tema, elegir el tipo de texto, buscar información, elaborar un plan, desarrollarlo, revisar, corregir, teniendo en cuenta aspectos gramaticales, una intención, que el estudiante aprenda a escribir y en grado 4º y 5º, se tiene

como base el texto informativo. Es claro que en ese espacio no hacen mención a los otros tipos de textos, como tampoco a los textos multimodales de manera explícita, sin embargo, sí están presentes en la vida diaria de las personas, de los educandos, interactúan con ellos y los leen, lo que sucede es que no están alfabetizados en multimodalidad y se debe empezar hacer regularmente desde el aula.

En consecuencia, la presente propuesta investigativa pretende implementar una estrategia didáctica utilizando los textos multimodales para producir textos escritos. Los cuales no son utilizados en el aula para construir significados, como tampoco se trabaja la escritura como proceso. Por lo tanto, se requiere que los docentes enseñen a sus estudiantes a identificar diferentes tipos de textos y que, al escribirlos, se implementen unas etapas, que, aunque sea más complejo, y se necesite de mayor tiempo y dedicación, son vitales para que los resultados sean los apropiados.

De igual modo, la presente propuesta contribuye a mejorar los resultados de las pruebas externas como las Saber, que constituyen una herramienta de medición de los avances y falencias de los estudiantes de 3°, 5°, 9° y 11°, de todas las instituciones educativas a nivel nacional, teniendo en cuenta una Matriz de Referencia basada en los referentes de calidad propuestos por el MEN, como los Estándares Básicos de competencia y los DBA. Estos resultados arrojan el Índice Sintético de la calidad Educativa (ICSE), el cual, pese a que en la I. E Villa Margarita ha evolucionado positivamente, desde la primera fecha de medición, continúa estando rezagada con respecto a la Entidad Territorial y la nación.

Es preciso decir que se pretende apoyar no sólo desde el rol que como docentes tutoras del Programa para la Excelencia Docente y Académica Todos a Aprender, el cual fue diseñado desde el Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de propiciar la

transformación de la práctica docente y, por ende, el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de Básica primaria que han presentado dificultades en las áreas de lenguaje y matemáticas en la prueba Saber.

Así mismo, como docentes propiamente, ya que al regresar al aula, se tendrá una experiencia y evidencias de una estrategia didáctica que se puede implementar en las instituciones base de cada una de las investigadoras y acompañar a los docentes para ir transformando la enseñanza de la producción textual escrita de los estudiantes, que reflexionen y sean más conscientes de las estrategias que pueden manejar para producir un texto sea de forma individual o en colectivo en la cotidianidad académica o fuera de ella. Para el mayor dominio de la lengua y el conocimiento de los diferentes componentes que favorecen la apropiación de los aprendizajes necesarios, no solo hablando de la escritura como habilidad lingüística, sino como competencia en una realidad comunicativa.

Para alcanzar lo anterior, en el desarrollo de la propuesta didáctica, se tendrá un acercamiento a las prácticas de enseñanza de los docentes de lengua castellana de grado 5°, en el proceso de producción escrita, hecho que dará la facultad para reflexionar y asumir posturas críticas y propositivas en torno a la acción educativa. Se considera viable tener una aproximación con la labor del docente, conocer su realidad, sus dificultades y cómo se le puede hacer frente para mejorar formativamente en lo que sea posible los procesos de enseñanza – aprendizaje, en este caso centrados en la escritura, vista como proceso. Cada experiencia docente es valiosa, lo identifica como persona y como profesional, en virtud de ello, el aula de clase es el reflejo de lo que conoce, cree, piensa y construye.

Esta propuesta didáctica puede convertirse en un insumo para que el resto de docentes puedan repensar sus prácticas de enseñanza, desde la planeación de la clase, implementación

de estrategias creadas por él según las necesidades de sus estudiantes, las evaluaciones, realimentaciones y otros, dentro del proceso de producción textual escrita que deben llevar los estudiantes, no solo en el grado objeto de aplicación de la propuesta didáctica, sino desde los primeros años de escolaridad.

Se hace necesario manifestar, que este trabajo investigativo, corresponde a la línea de investigación de Pedagogía, Currículo y Evaluación, otorga la oportunidad para reflexionar y evaluar la situación de la educación actual, revisar qué cambios se pueden proporcionar a partir de la implementación de estrategias didácticas que posibiliten cambios a nivel curricular, haciendo uso de teorías y experiencias en el aula, que contribuyen a transformar la práctica docente. También, el escenario evaluativo, es fundamental asumirlo formativamente y que el mismo docente revise su quehacer diario, lo que planea, cómo lo hace, hasta los resultados obtenidos de ese proceso de enseñanza que repercute en los aprendizajes de los estudiantes.

1.5. Pregunta orientadora

¿Qué aspectos de la didáctica específica de la lengua castellana permiten transformar las prácticas de enseñanza de la producción textual escrita de los estudiantes de grado 5° de la I. E. Villa Margarita de la ciudad de Montería?

1.1

1.6. Objetivo general

Diseñar una estrategia didáctica para transformar las prácticas de enseñanza de los docentes con relación al proceso de producción textual escrita en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Villa Margarita.

1.7. Objetivos específicos

- Identificar las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes de grado quinto de la I. E. Villa Margarita con relación a la producción textual escrita.
- Determinar las dificultades que presentan los estudiantes de grado quinto en torno a la producción textual escrita.
- Fortalecer el proceso de enseñanza de la producción textual escrita en los estudiantes de quinto grado, a partir del diseño e implementación de una estrategia didáctica.

2. Referentes teórico-conceptuales y metodología de la investigación

En este apartado se exponen teorías de diversos autores que orientan y fundamentan esta propuesta para la transformación de la enseñanza de la producción textual escrita. Estas teorías, ayudan a comprender las categorías y subcategorías, como la didáctica general, didáctica lengua castellana, didáctica de la producción textual escrita, textos multimodales, tipología textual, entre otras.

2.1. Categorías de estudio

2.1.1. Didáctica general

Desde el aula de clases, la práctica de enseñanza juega un papel fundamental y determinante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Debe ser pensada antes, durante

y después del trabajo con los estudiantes, pues, cada uno de ellos, según sus particularidades e intereses, están enfrentados a una realidad que viene desde fuera del ámbito escolar, y toda o parte de ella se refleja dentro de ese entorno. Entonces, con la guía de la escuela en general y aún más del docente, se busca que haya un complemento para que no existan enfrentamientos que desvíen el sentido de la educación formal.

Dentro la praxis del maestro es primordial el escenario de la didáctica como principio que fundamenta la enseñanza definiendo qué, cómo, y cuándo se debe enseñar. La didáctica general permite la reflexión de los procesos que se configuran en las prácticas de enseñanza que hacen parte del quehacer docente y repercute en el aprendizaje. Son diferentes las estrategias, recursos, actividades que utilizan los docentes para promover la enseñanza, no obstante, estos no reflexionan en torno a su práctica, por ello la didáctica se ocupa de movilizar la reflexión de cómo orientar la acción pedagógica en el contexto donde se desarrolle.

La didáctica se lleva a cabo en diversos escenarios del contexto educativo, compromete a diversos agentes a involucrarse en los diferentes ámbitos donde se desarrolla los procesos de enseñanza y aprendizaje.

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; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (Escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales (Medina y Salvador, 2009, p. 7).

En este sentido, la didáctica constituye un marco de referencia para analizar las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en el aula de clase, donde se involucran diversos contextos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

Desde la didáctica se reflexiona sobre aquellas dificultades que se presentan en el aula de clase, en torno a las prácticas de enseñanza y su impacto en el aprendizaje. Por ello, el docente tiene como misión analizar las problemáticas recurrentes para buscar alternativas de solución. Medina y Salvador (2009) afirman “La didáctica se desarrolla mediante la selección de los problemas representativos de la vida educativa en las aulas, centro y comunidades. Nuestro trabajo como profesores y profesoras es descubrir y buscar nuevos caminos para dar solución a tales problemas” (p. 8).

En el estudio de la didáctica confluyen diversos marcos que permiten su estudio y la aplicabilidad en las situaciones que emergen. Es así que, se nutre de diferentes disciplinas como la antropología, psicología, neurociencia, historia entre otras disciplinas que permiten ampliar su campo de estudio. Por ello, la didáctica general se desarrolla teniendo en cuenta un cúmulo de disciplinas, además de las didácticas diferenciadas de la cual retoma aspecto para su efectividad. “La didáctica general necesita demarcarse e integrarse reencontrando el valor global y holístico de su objeto, pero ampliando los marcos y apoyándose en otros emergentes derivados de las didácticas específicas (...)” (Medina y Salvador, 2009, p. 18).

Si bien, la didáctica se ocupa de ver la forma cómo hacer transmisible los conocimientos de una forma en la que el docente reflexione en torno a su práctica pedagógica, con respecto a lo anterior Bolívar (2008) afirma:

La didáctica se ocupa, pues, de la comunicación estratégica de saberes y fundamenta las intervenciones docentes en las prácticas de enseñanza. Un sistema didáctico se compone de, por lo menos, tres subsistemas: a) Sujetos que aprenden, b) Sujetos que enseñan, y c) Contenidos que son enseñados y aprendidos (p.62).

Atendiendo a lo anterior, son tres los sujetos que intervienen en la acción didáctica, de modo que la unión de ellos confluye en los procesos de la enseñanza: el docente que enseña, los estudiantes que aprenden y los contenidos que son susceptibles de ser enseñados a partir

de ciertos elementos que intervienen en el acto educativo y que no está supeditada sólo al campo metodológico.

Desde otra perspectiva, que reivindicamos, se subraya que la didáctica no queda limitada sólo al plano metodológico, también forma parte de sus preocupaciones los principios teóricos que son necesarios para resolver los problemas referidos al contenido, métodos y organización de las situaciones pedagógicas. La didáctica consiste en establecer los principios y su aplicación de los principios que deben guiar la enseñanza y aprendizaje en el aula (Bolívar, 2008, p.64).

A partir de una visión general se plantea en un primer momento la didáctica general como la interpretación de los fenómenos de los docentes y los estudiantes en general, teniendo en cuenta la interrelación y la generalización de un corpus de normas que viabilizan el proceso didáctico en diversas situaciones (Bolívar, 2008). Según esto, la didáctica general es la encargada de aportar a los procesos de enseñanza desde una configuración que posteriormente aterriza en las especificidades, originando las didácticas diferenciales que permean la particularidad de cada conocimiento atendiendo a variables del contexto, necesidades e intereses de los estudiantes que repercuten en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

En el campo de la Didáctica General subyace la de las didácticas específicas, en vista que retoma aspectos aplicables a las particularidades propias de cada contenido “la didáctica especial tiene un campo más restringido, limitándose a aplicar las normas de la didáctica general al sector específico de la disciplina sobre la que versa” (Bolívar, 2008, p. 80). Es decir, la aplicación de la Didáctica General a las problemáticas que suscitan de los distintos saberes que se imparten.

La didáctica sin lugar a dudas, aborda las problemáticas que devienen del actuar pedagógico, es decir, las prácticas de enseñanza, tiene como propósito la fundamentación, la descripción, explicación, a través de normas para crear alternativas de solución a la resolución de problemas que a diario enfrentan los docentes (Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2007). Por

consiguiente, se hace necesario que los maestros comprendan y reflexionen en torno a la derivación de su actuar pedagógico y cuyo camino se aborda desde la didáctica general que analiza las problemáticas y que desde luego se perfilarán en la didáctica específicas, tomando decisiones efectivas y significativas con respecto a las dificultades que se presentan en el aula de clase. “La didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social” (Camilloni *et al.*, 2007).

Camilloni *et al.* (2007) refieren que la didáctica es una teoría necesariamente comprometida con las prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones.

Es fundamental el desarrollo y conocimiento que subyacen de la didáctica, entendida como la reflexión que se hace sobre los procesos de enseñanza que permean el aprendizaje, analizando cómo se configuran las prácticas de enseñanza en la que intervienen y se articula la relación triádica de docente- estudiante y conocimiento que posteriormente será analizada desde una didáctica específica, y para la presente investigación se desarrollará a partir de las categorías de la didáctica de la lengua castellana y la producción textual escrita analizando la incidencia de la práctica docente en el proceso de producción textual escrita.

2.1.1.1. Práctica de enseñanza

En el escenario de la enseñanza, el rol docente juega un papel importante ya que la práctica de enseñanza encierra un sinfín de acciones para gestionar el conocimiento no solo de

los estudiantes, sino del mismo docente, puesto que, dicha gestión del conocimiento inicia sobre la base de la reflexión con respecto a qué se enseña, cómo se enseña, para qué enseña y qué medios o recursos serán usados para lograr los objetivos propuestos.

La práctica de enseñanza no se inicia dentro del aula, sino que previo a la práctica se deben generar unas acciones que dan lugar a la planeación y preparación de clases, la cual abarca unos elementos específicos como el conocimiento disciplinar y didáctico. Al respecto Danielson (2013) refiere:

Los profesores deben dominar las disciplinas que enseñan con el fin de guiar el aprendizaje de los estudiantes. Deben saber cuáles conceptos y habilidades son fundamentales para una disciplina y cuáles son periféricos; deben saber cómo se ha desarrollado la disciplina en el siglo XXI y cómo se han incorporado a ella asuntos como la conciencia global y la diversidad cultural. Los buenos profesores entienden las relaciones que hay entre las disciplinas que enseñan y comprenden qué conceptos y habilidades son un requisito previo para la comprensión de otros (p.3).

Si bien es cierto que el conocimiento didáctico del contenido es de suma importancia, también lo son los otros elementos que componen la planeación y preparación de clases, puesto que conocer los intereses y necesidades específicas de los estudiantes es un factor determinante en el desarrollo de aprendizajes, pues en este caso se tienen en cuenta los estilos y diferentes ritmos de aprendizaje, que son determinantes para la selección de recursos y actividades a desarrollar, en este sentido, para realizar planeaciones de clase que evidencien una enseñanza coherente con los múltiples aspectos de la didáctica, Danielson (2013) plantea:

Los educadores deben determinar la mejor forma de hacer secuencias de procesos de aprendizaje de tal manera que los estudiantes avancen en su aprendizaje a través del contenido requerido. Además, dicha planeación requiere la construcción reflexiva de las clases para que contengan actividades de aprendizaje cognitivamente atractivas, la incorporación de recursos y materiales apropiados, y la agrupación intencional de los estudiantes (p.15).

De acuerdo a lo anteriormente, planteado la tarea docente inicia desde la realización de estructuras claras, ya sean secuencias o unidades que permitan avanzar en la enseñanza y

posibilitar el aprendizaje en los estudiantes. La práctica de enseñanza, entonces, es un compendio de todo lo anterior más otros elementos, necesarios en el proceso de enseñanza como la interacción con el estudiante, el uso de estrategias, la búsqueda de la autonomía de los estudiantes para sus aprendizajes, etc.,

En la práctica de enseñanza se debe desarrollar un antes, durante y después de la clase, lo primero tiene que ver con la planeación y preparación de la clase, el durante da cuenta de la puesta en marcha de lo que se ha planeado, atendiendo a criterios de flexibilidad y ajuste, debido a que existen realidades distintas dentro del aula que dan lugar muchas veces a modificar o a realizar ajustes en procura de dar respuestas a las necesidades específicas del educandos, y por último la reflexión, que es el carácter principal de la práctica de enseñanza, pues de esta se generan decisiones en aras de avanzar en la meta de aprendizaje prevista y su práctica como tal.

2.1.1.2. Estrategia didáctica

El uso de estrategias didáctica constituye un pilar fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que a través de ellas se trazan rutas que buscan alcanzar una meta o un propósito definido a partir de una serie de acciones establecidas, así pues, la estrategia didáctica implementada en la propuesta de investigación busca fortalecer la enseñanza de la producción textual escrita. Feo (2010) afirma que:

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (p.222).

Feo (2010) realiza una clasificación de los procedimientos utilizados en las estrategias teniendo en cuenta el agente que lo realiza. En el cuadro No 2 se ilustran las clasificaciones de las estrategias con sus principales características.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES	ESTRATEGIAS APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
Donde el encuentro pedagógico se realiza de manera presencial entre docente y estudiante, estableciéndose un diálogo didáctico real pertinente a las necesidades de los estudiantes.	Donde la interrelación presencial entre el docente y estudiante no es indispensable para que el estudiante tome conciencia de los procedimientos escolares para aprender, este tipo de estrategia se basa en materiales impresos donde se establece un diálogo didáctico simulado, estos procedimientos de forma general van acompañados con asesorías no obligatorias entre el docente y el estudiante, además, se apoyan de manera auxiliar en un recurso instruccional tecnológico.	Se puede definir como todos aquellos procedimientos que realiza el estudiante de manera consciente y deliberada para aprender, es decir, emplea técnicas de estudios y reconoce el uso de habilidades cognitivas para potenciar sus destrezas ante una tarea escolar, dichos procedimientos son exclusivos y únicos del estudiante ya que cada persona posee una experiencia distinta ante la vida.	Son todos los procedimientos acordados y generados de la reflexión en función a la valoración y descripción de los logros alcanzados por parte de los estudiantes y docentes de la metas de aprendizaje y enseñanza.

Cuadro No. 2. Clasificación de las Estrategias Didácticas.

Fuente: Ronald Feo (2010)

La propuesta de investigación tomó como orientación para el diseño de la estrategia didáctica el diseño propuesto por Feo (2010), en las que se evidencian sus componentes

básicos para su ejecución en el aula de clase. En el cuadro No 3 se presenta como se encuentra estructurada la estrategia didáctica.

DISEÑO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA			
NOMBRE Y N° DE CÉDULA DE LOS INTEGRANTES: _____		GRUPO: _____	
NIVEL EDUCATIVO DONDE SE APLICARÁ LA ESTRATEGIA: _____		ASIGNATURA: _____	
NOMBRE DE LA ESTRATEGIA:		CONTEXTO:	DURACIÓN TOTAL:
TEMA: 	OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS: 	SUSTENTACIÓN TEÓRICA: 	
CONTENIDOS: Conceptuales: Procedimentales: Actitudinales: 			
SECUENCIA DIDÁCTICA		RECURSOS Y MEDIOS	ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN
MOMENTO DE INICIO: EVENTOS <i>MOMENTO</i> MOMENTO DE DESARROLLO: EVENTOS <i>DE</i> MOMENTO DE CIERRE: EVENTOS <i>EVALUACIÓN</i>			Actividad evaluativa Técnica de evaluación Instrumento de evaluación
EFFECTOS OBTENIDOS/ ESPERADOS:			
OBSERVACIONES:			

Cuadro No. 3. Diseño de Estrategias Didácticas, Componentes Básicos
Fuente: Ronald Feo (2010)

2.1.1.3. Secuencias didácticas

Este es un tema tratado en los últimos años desde los contextos escolares, para ser trabajados por los docentes, en cuanto al planear, desarrollar y evaluar formativamente actividades o tareas en el aula de forma coherente, con un propósito claro, según las necesidades e intereses de los estudiantes, con unos materiales o recursos, que pueden ser adaptados o creados por él mismo y que sobre todo, generen aprendizajes. Dice la teoría que “Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de

determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Pimienta, García y Tobón, 2010, p.20).

Dentro del desarrollo de la didáctica, surge el concepto de secuencia didáctica propuesto por Camps (como se citó en Pérez y Rincón,2009) lo aborda desde los siguientes términos y características que se muestran en los siguientes cuadros:

Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.	La producción del textos, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base de ltexto y contexto son inseparables.
El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación.	Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación.

Cuadro No. 4. Características de secuencias didácticas propuesto por Anna Camps.

Por obvias razones antes de llegar al aula con los alumnos es necesario planear, de lo contrario se cae en la improvisación del aprendizaje. Las secuencias didácticas deben pensarse con una estructura según el nivel de los estudiantes, que, en este caso, los conlleven a querer producir textos dentro del aula. En el proceso de escritura, se necesita de la elaboración de un plan coherente por parte de quien va a enseñarla y puede que esa competencia comunicativa sea compleja, no es de una semana, mes o año, pero que conlleva sobre todo interés, organización, reorganización, que favorecerá el proceso educativo y en este caso, la

producción textual desde los primeros grados y reflejada en todas las asignaturas o disciplinas del saber y para la vida diaria.

2.1.2. Didáctica lengua castellana

Por lo general en las escuelas se hace adecuación de los métodos, mejoras a la forma de evaluar según resultados, ajustes a los contenidos y lo que será desarrollado en cada período académico, en ese sentido, el docente tiene la posibilidad de saber qué enseñar, partiendo de las necesidades, conocimiento y realidades de sus estudiantes. La manera de cómo enseñar es de mayor complejidad, pero, existen diferentes teorías, propuestas y experiencias significativas que pueden surgir de ese proceso enseñanza – aprendizaje, sirviendo de orientación para obtener un mejor resultado. Quien orienta la educación formal, tiene la intención y busca la forma para que sus estudiantes aprendan, por tanto, es necesario que tenga consciencia, conocimiento y la didáctica de su área para que esa enseñanza obtenga los logros esperados.

Cada ámbito escolar, cada estudiante, es diferente y requiere una atención distinta, entonces, el docente como un profesional al que se le asigna una responsabilidad social, tiene la obligación de cumplir con ciertos compromisos para desarrollar competencias relevantes en ellos, por requerimiento del contexto, que está en constante cambio y esto influye en la diversidad del aula, a lo cual se le debe hacer frente desde la enseñanza de la lengua, que permite interactuar en cualquier escenario de la vida cotidiana. Al respecto, Camps (2006) manifiesta:

La didáctica de la lengua tiene como finalidad contribuir a una enseñanza de la lengua cada vez mejor y más adecuada en un mundo complejo, dinámico y cambiante en que los objetos de enseñanza y aprendizaje no pueden considerarse como algo estático ya instituido, sino que son también complejos y dinámicos (p.13).

Por otro lado, la didáctica de la lengua castellana tiene la tarea primordial de favorecer los procesos comunicativos de los estudiantes, lo que pone de manifiesto la necesidad de

trabajar las siguientes competencias: hablar, escuchar, leer y escribir. Al respecto Lomas (2012) plantea:

Por lo que se refiere a la enseñanza de la lengua, la psicolingüística de orientación cognitiva ha demostrado que el aprendizaje de la comunicación solo es posible en consecuencia si se construye a partir del capital comunicativo que los alumnos y las alumnas ya poseen y si tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer, decir y entender. Por ello, los contenidos de la enseñanza de la lengua no sólo han de entenderse como un conjunto de saberes lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios), sino sobre todo como un repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos (un saber hacer cosas con las palabras, un saber decir, un saber entender) orientado a afianzar y fomentar las competencias discursivas de los aprendices, sin olvidar la conveniencia de enseñar los valores que hacen posible la adquisición escolar, de actitudes críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos (p.2).

Desde la enseñanza de la lengua castellana, se tiene dentro de otros aspectos el compromiso de desarrollar las competencias comunicativas, no solo enfocados en la lectura y escritura, sino que al lenguaje se le dé un uso real dentro del aula, es decir, similar al utilizado en situaciones de comunicación que los estudiantes hacen en otros contextos, facilitándose así su comprensión y sabiendo qué y cómo decir algo según la intención que se tenga , cuya práctica sea efectiva y quien lo utilice se pueda desenvolver según la exigencia social que lo amerita. Para lo cual es preciso abocar lo que plantea Lerner (2001) “articular los propósitos didácticos -cuyo cumplimiento es en general mediato- con propósitos comunicativos que tengan un sentido "actual" para el alumno y se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela” (p.33).

Sin embargo, existen diversos inconvenientes a la hora de desarrollar esas competencias en los educandos, puesto que la concepción que se tiene en el aula sobre la lengua castellana va en contravía de lo que se plantea desde el enfoque comunicativo, debido al afán por enseñar solo aspectos formales de la lengua, que, si bien son parte relevante en el desarrollo de la lectura y la escritura, no atienden al dominio de realidades intrínsecas del acto comunicativo. En este mismo

sentido, Lomas (2012) refiere que la educación lingüística y literaria debe ser vista desde la comunicación de normas, conocimientos y destrezas a partir de la configuración de la competencia comunicativa con el apoyo didáctico por parte del docente. La competencia (lingüística, discursiva, semiológica, estratégica, sociocultural, entre otras...) desde los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos se proyecta como la capacidad que tienen las personas para comprender y producir enunciados que atiendan a comunicaciones concretas.

Existe una gran necesidad de enseñar a leer y escribir bien, y eso ha repercutido en la función de enseñar Lengua Castellana, alejados un poco de darle sentido a un propósito comunicativo, sin tener en cuenta que este es generado en el día a día, sin necesidad de ser estudiantes o docentes. En consecuencia, esta didáctica específica, no es fácil, y si es la producción textual escrita, aún más, se debe tener conocimiento didáctico de contenido para poder hacerlo entendible a los educandos y que estos aprendan.

Enseñar esta lengua estará siempre en construcción, y el docente, aunque no sea del área, está en el deber de buscar formas de hacerla entendible, que se cumpla con unas metas para obtener resultados satisfactorios. No siendo resistente ante los cambios y necesidades de sus estudiantes, que puedan tener mayor seguridad al momento de expresarse en cualquier contexto comunicativo.

2.1.3. Didáctica de la producción textual escrita

La escritura es un proceso fundamental en la sociedad, se hace necesario que las escuelas posibiliten esta práctica que está arraigada a la cultura y es la manifestación del pensamiento humano, por ende, es primordial el desarrollo de este proceso. Lerner (2001) afirma “Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y

vitales” (p.26). La escuela tiene que reflexionar sobre el rol que cumple para orientar a los estudiantes en la práctica de la escritura, sentir que ellos proporcionan herramientas para configurar una cultura de la lectura y escritura. En este sentido, el papel del docente es despertar el interés de los estudiantes orientando sobre la construcción y configuración de la escritura como un proceso vital que adquiera sentido.

La escritura debe atender a una necesidad de comunicación, donde los alumnos encuentren sentido de dar a conocer sus opiniones, puntos de vista con respecto a una situación real de comunicación. Lerner (2001) afirma:

El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser *productores de* la lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco en el determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como “copistas” que reproducen –si un propósito propio- lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad –también ajena- se reduce a la evaluación por parte del docente. El desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica) en vez de hacerse expertos en este género exclusivamente escolar que se denomina “composición” o “redacción” (p. 41).

Lo ideal es que la escritura no sea concebida como un procedimiento de repetición del código, de carácter evaluativa para los maestros, sino que se constituya en un pilar del desarrollo del pensamiento, guiado por el docente como generador de experiencias que propicie el camino donde la escritura adquiera significado. En este sentido, los docentes deben transformar sus prácticas en torno a la producción de la escritura, posibilitando escenarios de interacción donde se manifieste el acto de escribir con una intención comunicativa, capaces de participar en su entorno, aportando ideas que permitan el mejoramiento de la sociedad.

A pesar que la escritura hace parte de la cultura de una sociedad esta se adquiere en la escuela. En este sentido, los centros educativos tienen el papel de formar en la cultura de la escritura. Casamiglia y Tusón (2001) afirman:

La característica más importante de la adquisición de la competencia escrita es que está sometida a un aprendizaje institucionalizado, que tiene lugar en centros de instrucción y de educación. A pesar de que la lengua escrita está presente en el entorno cotidiano, el aprendizaje del código exige un adiestramiento y una preparación específica. La alfabetización es la condición básica, el billete de entrada para el acceso de la cultura escrita, que, en el mundo occidental, forma el depósito de los conocimientos (p. 78).

Teniendo en cuenta la anterior afirmación, la escuela traza la ruta para desarrollar la escritura, orientando las prácticas de aula de los docentes con miras a plantear procesos significativos de la escritura, dichos procesos se enmarcan en los intereses y necesidades de los estudiantes, permitiendo que sus producciones adquieran sentido, configurando sus puntos de vista y visiones de mundo. Por ende, desde las instituciones educativas es pertinente la instauración de las prácticas de escritura como un instrumento del desarrollo del pensamiento y la organización del conocimiento.

La escritura demanda procesos cognitivos y metacognitivos que tanto el profesor como el estudiante deben reconocer y hacerlos conscientes durante el proceso Cassany, Luna y Sanz (1998) afirman:

Desde el primer momento en que decidimos escribir una instancia, los procesos cognitivos de composición se activan y empiezan a trabajar. La memoria a largo plazo, que es el almacén cerebral donde guardamos todos los conocimientos lingüísticos y culturales, nos proporciona informaciones variadas para poder generar un texto adecuado a la situación. De hecho, ya ha participado en la misma decisión de escribir una instancia, pues nos ha recordado que, en esta situación y para estos destinatarios, la instancia es el tipo de texto más apropiado (p.265).

Nuestro repertorio lingüístico y pre saberes se activan para producir textos teniendo en cuenta a quien se va a dirigir el escrito. Por esta razón, es importante guiar a los estudiantes en la elaboración de sus escritos a partir de situaciones comunicativas reales con un propósito definido.

La escritura es un proceso de la puesta en marcha del pensamiento que configura puntos de vista, ideas y visiones de mundo a través del código escrito. Los centros educativos tienen el

papel de facilitar herramientas que permitan la adquisición de la escritura. Casamiglia y Tusón (2001) sugieren que la escritura es una actividad que debe ejercitarse por ser compleja, en vista que, cada situación de producción textual requiere esfuerzos para la planeación, revisión y reflexión. Orientar a los estudiantes en la elaboración de textos exige una planeación donde se presentan diversas acciones como una lluvia de ideas sobre lo que se quiere escribir, se realiza una primera versión, luego se sitúa un momento de revisión donde se evidencia procesos metacognitivos, ya que el estudiante autorregula su proceso de escritura que da lugar a la corrección y permite la reescritura del mismo, lo que demuestra que la escritura es un proceso inacabado.

Para lograr que la escritura se desarrolle como un proceso se hace necesario la exigencia de unos pasos que contribuyan a su materialización, en dado que, en cada paso se configuran aspectos que le dan forma a la escritura. Al respecto, Cassany *et al.* (1998) manifiestan que:

Los escritores competentes desarrollan un proceso de comunicación elaborado y completo. Utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito: se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector, etc., por el contrario, los escritores aprendices componen sus escritos de una manera mucho más pobre y rápida. Reflexionan menos, por no decir nada; prescinden del futuro lector; no releen lo que escriben; les da pereza revisar y hacer el texto; se obsesionan con la corrección gramatical y por llenar una hoja en blanco (p. 263).

El docente juega un papel importante para lograr que los estudiantes sean competentes al momento de producir un texto, que tengan claro sus intenciones, el tema sobre el cual van a escribir, el tipo de texto que utilizarán y el posible destinatario, estableciendo un derrotero que permita guiar la escritura, en la que se ponga de manifiesto los pasos de la planificación, textualización, revisión y publicación.

Flower y Hayes en el año 1980 elaboraron un modelo de escritura en la que se evidencia procesos mentales que deben desarrollarse durante el proceso de la escritura. Dicho modelo fue retomado por autores como Casamiglia y Tusón (2001) quienes afirman que el modelo cognitivo de composición textual tiene en cuenta el proceso de planificación, textualización y revisión. Estos procesos no se pueden tomar de manera lineal, pues son complementarios, el escritor puede ir revisando, consultando e investigando, volviendo a escribir hasta obtener una versión que se ajuste a su propósito.

Camps y Ribas (1993) al respecto dicen que:

La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción textual. Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja (p. 22).

En la figura No 1 se presenta el modelo de escritura elaborado por Flower y Hayes en el año 1980 donde se evidencia cada uno de los pasos que se requieren para escribir un texto.

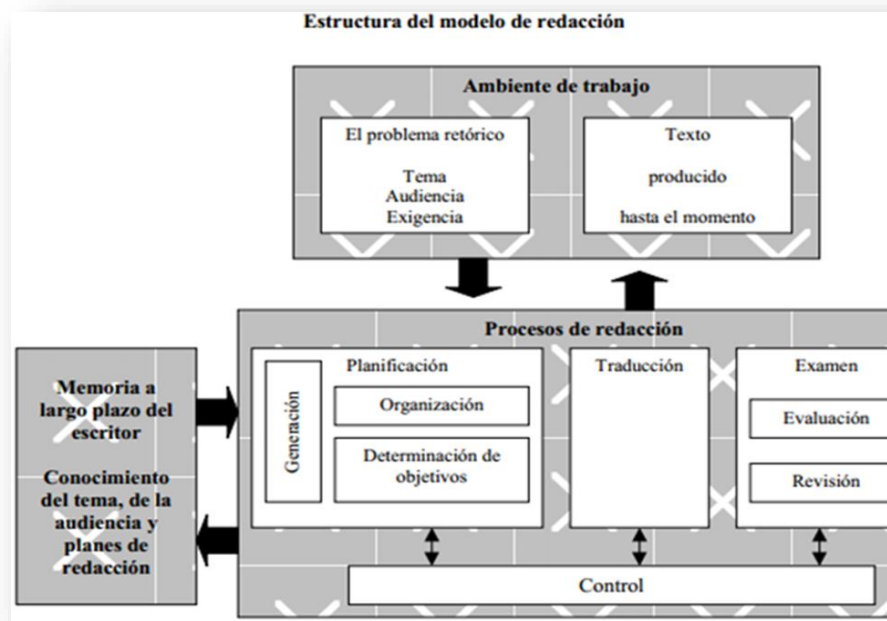


Figura No. 1. Modelo del proceso de composición escrita de Flower y Hayes. (s.f)

Como complemento a este modelo, años más tarde, se vio la necesidad de incluir factores emocionales y culturales, los cuales se integran al proceso cognitivo (Hayes, 1996).

En el siguiente cuadro se conceptualizan las etapas de la escritura al modelo referido de Flower y Hayes.

PLANIFICACIÓN	TRADUCCIÓN	REVISIÓN	CONTROL
La planificación es el acto de construir una representación interna, lo que implica una cantidad de subprocesos. El más obvio es el acto de concebir ideas, que incluye el recuperar	Es esencialmente el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible. La información que se produce durante la planificación puede representarse en una variedad de sistemas	La revisión depende de los subprocesos: la evaluación y la revisión. La revisión en sí puede ser un proceso consciente en el cual los escritores lee lo que han escrito, ya sea como un trampolín para	A medida que componen los escritores también controlan el proceso y su progreso. Esta verificación funciona como estrategia determinando cuando

información relevante desde la memoria a largo plazo. El proceso de organización se ocupa de decisiones más estrictamente textuales sobre la presentación y el ordenamiento del texto, es decir, los escritores identifican los primeros o últimos temas, las ideas importantes, y los patrones de representación.	simbólicos distintos del lenguaje, en imágenes o en sensaciones cinéticas.	posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o a revisar el texto.	el escritor pasa de un proceso al siguiente.
---	--	--	--

Cuadro No. 5. Etapas de la escritura propuesto por Flower y Hayes. (s.f)

2.1.3.1. Tipología textual

El texto conforma todo acto de habla con una intención comunicativa, el cual comprende lenguajes verbales, que está compuesto a su vez por signos lingüísticos, es decir, todas las lenguas que existen y lenguajes no verbales que encierran multiplicidad de signos no lingüísticos que han sido creados por una comunidad de hablantes, a sí mismo, coexisten otros dispositivos semióticos que contribuyen a ampliar la significación en el acto comunicativo, estos son: imágenes, colores, movimiento, música, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, el texto es un producto de comunicación humana, se ajustan a diversas audiencias y cumplen una variedad de propósitos. Una distinción inicial a tener en cuenta es que los textos pueden ser escritos, orales o multimodales y se materializan en forma impresa o digital (Acara, 2016).

Por su parte, Jurado y Bustamante (1994) consideran que “el texto es, fundamentalmente, una categoría relacionada con procesos de comunicación: es un condensador de interacciones, un diálogo con el acervo cultural y un generador de diversos procesos comunicativos” (p. 41).

Al hablar del texto desde la escritura se hace necesario abordar los conceptos de coherencia y cohesión, puesto que, estos dos aspectos son vinculantes para dar sentido al texto y a su entramado, que va más allá del tejido de oraciones que deben responder a una estructura con sentido. Casamiglia y Tusón (2001) refieren que “un texto no es solamente una secuencia de oraciones, sino que a partir de un conjunto de operaciones de diverso orden *-trama y undimbre-*, se constituye como una unidad semántico- pragmático” (p. 210).

Se ha realizado una distinción entre en coherencia y cohesión para precisar aspectos que desde las corrientes de la lingüística funcional y textual se han abordado, pues se busca analizar cómo se encuentran relacionados sus enunciados para dar significado a partir de su estructura, “el texto se muestra como un *juego de relaciones* en el cual las unidades léxico gramaticales seleccionadas determinan la construcción de los significados transmisibles, convirtiendo los elementos lingüísticos en instrucciones, marcadores o indicadores del sentido global” (Casamiglia y Tusón, 2001, p. 219). En este sentido, el texto se constituye a partir de la configuración de sentido que busca la significación de la expresión de su estructura y el modo como estas se integran para constituir un universo de interacción.

La coherencia está relacionada con el sentido que debe tener un texto y que este sea comprensible a partir del entramado de aspectos pragmáticos y semántico. Casamiglia y Tusón (2001) al respecto determinan que:

La coherencia es una noción más extensa e incluye las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semánticas intratextuales. Es un concepto que se refiere al significado del texto en su

totalidad, abarcando tanto las relaciones de la palabra con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto. Alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente asociada a la *macroestructura* (contenido), a la *superestructura* (esquema de organización) del texto, a su *anclaje enunciativo* (protagonistas, tiempo y espacio) y a las *inferencias* que activan los hablantes para interpretarlo a partir de sus conocimientos previos (p. 221).

Entonces, en la coherencia convergen aspectos macro y micro que permiten encontrar sentido y significado al texto teniendo en cuenta un contexto, además los saberes previos de las personas influyen en la interpretación del texto.

Por su parte, la cohesión es entendida a partir de la organización interna del texto a través de aspectos lingüísticos, es decir, los elementos que se emplean para enlazar un texto de modo que este adquiera coherencia. Por ello, coherencia y cohesión son dos conceptos que se encuentran relacionados:

La cohesión constituye una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación (Casamiglia y Tusón, 2001, p. 330).

Al hablar de textos se hace necesario conocer las diferentes tipologías textuales, los estudiosos del texto han tratado de dar una clasificación, dicha categorización varía de un autor a otro, puesto que se presentan diversas diferencias entre un texto y otro a partir de la superestructura que es “un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” (Van Dijk, 1993, p. 144). En este sentido, cada tipo de texto posee su propia estructura que se organiza según la intención comunicativa, dado que demarcan un derrotero para la producción textual escrita y orientan, entre otras cosas, las estructuras y diferentes manifestaciones de acuerdo a la intención comunicativa del escritor.

Para clasificar un texto se tienen en cuenta diversos aspectos a partir de las necesidades e intención comunicativa, desde la escuela se emplean distintos textos como el narrativo, informativo, explicativo, persuasivo como el argumentativo, etc. Desde esta perspectiva, se relaciona la tipología propuesta por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1995) considerando que éstos retoman modalidades que son fundamentales trabajarlas en el aula de clase, además se hace necesario realizar una distinción de los tipos de textos en el trabajo escolar en cuanto a la producción textual escrita. En el cuadro No 6 se evidencia la tipología textual que manejan los lineamientos.

TIPO	MODALIDAD
Informativos	Noticia Nota de enciclopedia Artículo periodístico Afiche Circular Carta
Narrativos	Cuento Novela Mito Fábula Obra de teatro Historieta Relato cotidiano
Argumentativos	Ensayo Artículo de opinión Reseña Artículo de un periódico o revista
Explicativos	Reseña Receta Reglas de un juego Instrucciones para armar un juguete, un mueble, instalar un electrodoméstico, etcétera.
Descriptivos	Noticias Cartas Cuentos Fábulas Novelas

Cuadro No. 6. Tipología textual. Adaptado de Lineamientos Curriculares de Lengua castellana. (1995)

El grupo investigador consideró pertinente trabajar dentro de la propuesta didáctica el texto descriptivo que fue agregado al cuadro propuesto por los lineamientos, puesto que, en el contexto escolar los estudiantes constantemente están describiendo personas, lugares, situaciones, animales, cosas, etc., atendiendo a sus intereses y necesidades de aprendizaje.

2.1.4. Texto multimodal

El impacto de los adelantos y usos de las tecnologías de comunicación, reflejan las necesidades de compartir información de manera rápida, brindándole utilidad a otros recursos diferentes al texto alfabético convencional como forma de modernizarlo, eso constituye a que las personas, desde temprana edad, utilicen estos medios comunicativos, a veces sin ser instruidos, llegándose alejar de los libros y de cualquier otro medio escrito en físico, aunque desde la escuela, no se deja de enseñar con este material.

No se trata de desplazar a los textos monomodales o lineales, sino integrarlos y aprovechar los distintos modos de producir significados para interactuar con el texto según las experiencias o intereses de los estudiantes. Para lo cual, el docente debe atender la dinámica escolar que está influenciada por lo sociocultural, generando situaciones concretas de comunicación y no estar alejado de una realidad; de lo contrario se produce una discrepancia entre lo que ellos aprenden en el aula, el cómo lo hacen y lo que sucede fuera de esta, que puede estar más avanzado o ser de mayor interés, dándole cabida al enfoque multimodal. Bernstein (como se citó en Halliday, 1979) afirma que “los diferentes enfoques de la experiencia... crean un problema importante de educación solo cuando la escuela produce discontinuidad entre sus órdenes simbólicos y los del niño” (p.29).

Entonces, comprender, por parte del docente, la importancia de la multimodalidad, de este tipo de materiales que puede llevar al aula y que rodea la vida diaria, potenciando ese proceso de enseñanza y los aprendizajes actuales de los estudiantes siendo más activos y críticos. Desde hace décadas se han hecho y se siguen haciendo investigaciones que recaen en los textos monomodales y la forma cómo desarrollan el aspecto cognitivo de los estudiantes, quedándose enmarcado en una sola forma de construir significados, alejados u obviando los otros lenguajes a los que están expuestos en la vida diaria, olvidándose de la parte social, cultural y hasta de lo afectivo. Kress (como se citó en Manghi, Lagos y Pizarro, 2016) plantea que “El aprendizaje tiene una naturaleza semiótica, es decir, no hay aprendizaje si no hay creación de significados. Tal como señala el enfoque multimodal, la semiosis no ocurre exclusivamente de manera monomodal a través de lo lingüístico” (p.203). Conllevando esto a implementar el estudio y aplicación de una alfabetización semiótica, sin pormenorizar la alfabetización tradicional.

Unsworth (como se citó en Manghi, Lagos y Pizarro, 2016) afirma que “Dicha alfabetización semiótica incluye dos aspectos: aprender las convenciones de los distintos sistemas semióticos, así como aprender a construir significados a partir de ensamblajes de diferentes modos que confluyen en un mismo evento comunicativo, es decir, textos multimodales” (p.204). De esta forma, al utilizar diversos modos para producir dichos significados, se genera una intersemiosis. En este sentido, el texto multimodal, entonces, es aquel que configura dos o más modos o códigos (escrito, sonoro, visual, verbal, etc.), generando significados teniendo en cuenta el contexto social, el propósito y las experiencias o creencias del lector o escritor, dentro de una situación comunicativa. Melo (2014) manifiesta que:

Como resultado aparecen nuevas tipologías textuales fuertemente híbridas y multimodales, acompañadas de nuevas formas de leer y escribir, pues, la multimodalidad altera la sensibilidad y percepción de los sujetos al apelar simultáneamente a casi todos sus sentidos, y demanda otras habilidades cognitivas específicas y propias de un nuevo tipo de lectura y escritura (p.40).

Lo que genera en los estudiantes diversas formas de aprender, hay un abanico de posibilidades para interrelacionarse con el lenguaje y particularmente desarrollar las competencias comunicativas, en el caso de la escritora cuando se producen textos (narrativos, informativos, expositivos, argumentativos, etc.) a partir de los textos multimodales. En el cuadro No 7 se presentan ejemplos de textos multimodales y los diversos lenguajes que se encuentran inmersos en la multimodalidad.

Ejemplos de textos multimodales	Modos o lenguajes que podrían estar involucrados
Propaganda en televisión	MÚSICA- IMAGEN ANIMADA-LENGUAJE VERBAL ORAL
Infografía	IMAGEN FIJA-LENGUAJE VERBAL ESCRITO-COLOR
Libro álbum	IMAGEN-LENGUAJE VERBAL ESCRITO-TIPOGRAFÍA
Video clip	MÚSICA-IMAGEN ANIMADA
Aviso publicitario radial	LENGUAJE VERBAL ORAL-SONIDOS, ETC.
Obra de teatro	MÚSICA-LENGUAJE VERBAL ORAL-GESTOS-ILUMINACIÓN-ETC.

Cuadro No. 7. Comprensión y producción de textos multimodales. (2016)

Fuente: Sesión de Trabajo Situado programa Todos a Aprender.

Se debe considerar y tener la disposición alfabetizar multimodalmente, que esta forma de comunicar o dar una información, no sea con una finalidad decorativa o de diversión, sino con un sentido y significado. Cabe anotar, que no necesariamente se debe tener el formato digital, en el papel también se construyen y están dados esos tipos de textos, como una infografía, un libro álbum, en las revistas, periódicos, etc. Por obvias razones, es más fácil crear desde un ordenador; manualmente es más demorado, hay menos recursos visuales, auditivos, pero, no siempre se cuenta con estas herramientas tecnológicas, aunque estemos en la era digital.

Las formas de lectura y escritura van cambiando, así que, la literacidad desde este enfoque multimodal, hay que desarrollarla en clases y plantearla desde el currículo según las necesidades de los estudiantes, y esos textos multimodales integrarlos con las otras tipologías textuales, porque leer y escribir los textos tradicionales también es trascendental en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

2.2. Metodología

Teniendo en cuenta que los grupos humanos presentan dificultades de carácter social, se hizo necesario realizar una investigación de tipo cualitativa ya que esta permitió identificar la problemática que hace parte de la práctica educativa, toda vez que la aproximación con los sujetos permiten estar en contacto, establecer comunicación e interpretar sus percepciones con respecto a la problemática, para tal fin, en la etapa diagnóstica o como lo denomina Elliott la identificación de la idea Inicial dentro de la Investigación Acción, se realizaron grupos focales a los estudiantes de grado 5°, que constituyen la población objeto de estudio y entrevistas a los docentes que orientan la asignatura de lengua castellana, para indagar sobre

el desarrollo de la producción textual escrita. La información obtenida fue objeto de análisis para plantear las posibles acciones a seguir.

De igual forma, se realizaron observaciones a las clases de los docentes con el fin de identificar sus prácticas de enseñanza para evidenciar cómo se aborda en el aula de clase el desarrollo de la escritura, estas observaciones fueron plasmadas en un diario de campo que se presenta en los anexos, a los cuales se realizaron sus respectivos análisis.

Siguiendo la ruta establecida, se plantearon acciones en procura de transformar la práctica de enseñanza con relación al proceso de la escritura ya mencionado, dichas acciones constituyen la elaboración de una estrategia didáctica compuestas por cuatro secuencias, las cuales promueven la escritura como proceso mediados por textos multimodales, teniendo en cuenta las tipologías textuales en aras de contribuir al fortalecimiento de la didáctica específica de la enseñanza de la producción textual escrita. La reflexión en torno a la puesta en marcha de la estrategia didáctica se realizará con la información recolectada después de la implementación.

A continuación se hará referencia al tipo de estudio, enfoque, método, técnicas e instrumentos utilizados en la propuesta de investigación.

2.2.1. Tipo de investigación

Para interpretar la enseñanza de producción textual escrita de los estudiantes de grado quinto de la I. E. Villa Margarita, se debe identificar a cada uno de los sujetos que componen ese ámbito que constituyen un contexto particular y real y juntos construyen otro, como es el aula de clase, en el cual se debe tener un acercamiento para poderlo comprender, en este

sentido, se tendrá en cuenta el tipo de estudio cualitativo, por cuanto afirma Martínez (2011) que:

Busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural (p.12).

Por tanto, el tipo de estudio cualitativo permitió comprender la realidad educativa de los docentes, que obedece a la intencionalidad de la propuesta de investigación en marcha que busca propender por la transformación de las prácticas de enseñanza de la producción textual escrita, posibilitando la escritura como proceso, ya que es garante del desarrollo cognitivo y meta cognitivo de los estudiantes.

2.2.2. Enfoque investigativo

Desde el contexto educativo, con individuos que interactúan movidos por algún interés en común, se desarrollan procesos educativos que van en la búsqueda de la transformación social, por lo tanto, se requiere que este trabajo se ubique dentro de la perspectiva de la Teoría Crítica – Social, que dicho por Osorio (2007) “Es una teoría que al mismo tiempo que aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, aspira, también a convertirse en su fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales” (P. 106). Comprensión que no solo los investigadores podrán hacer, sino que también los docentes o los profesionales en educación que se incluyan, en miras de transformar ese proceso de enseñanza.

Desde este tipo de investigación, acompañada de la teoría crítica de la educación, tanto los investigadores como los o el docente(s), pueden trabajar colaborativamente para analizar las dificultades del quehacer diario en el aula, identificar cuáles son los problemas desde la

enseñanza, buscar un cambio a esto y plantear soluciones, donde el docente pueda reflexionar sobre las falencias y oportunidades de mejora de la labor que está llevando a cabo, tomando una postura que pueda repensar su proceso y transformar lo necesario. Se espera que esto genere nuevas experiencias educativas, apoyadas en el conocimiento del área de Lengua Castellana y de la competencia escritora y una didáctica apropiada para llegar a los educandos.

2.2.3. Método

El método de investigación acción permite la reflexión frente a situaciones que emergen en el campo educativo con respecto a una serie de problemáticas que se presentan al interior de las aulas escolares, por lo tanto, se requiere que surjan una modificaciones o transformaciones de las dificultades. Esta investigación fue la más acertada para la presente propuesta dado que se identificó la problemática que se evidencia con respecto a la enseñanza de la producción textual escrita, dado que los docentes de grado 5° en sus prácticas no desarrollan la escritura como proceso, por ello se hizo necesario establecer acciones que contribuyan a mejorar sus prácticas. “La investigación acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores” (Elliott, 2000, p. 5).

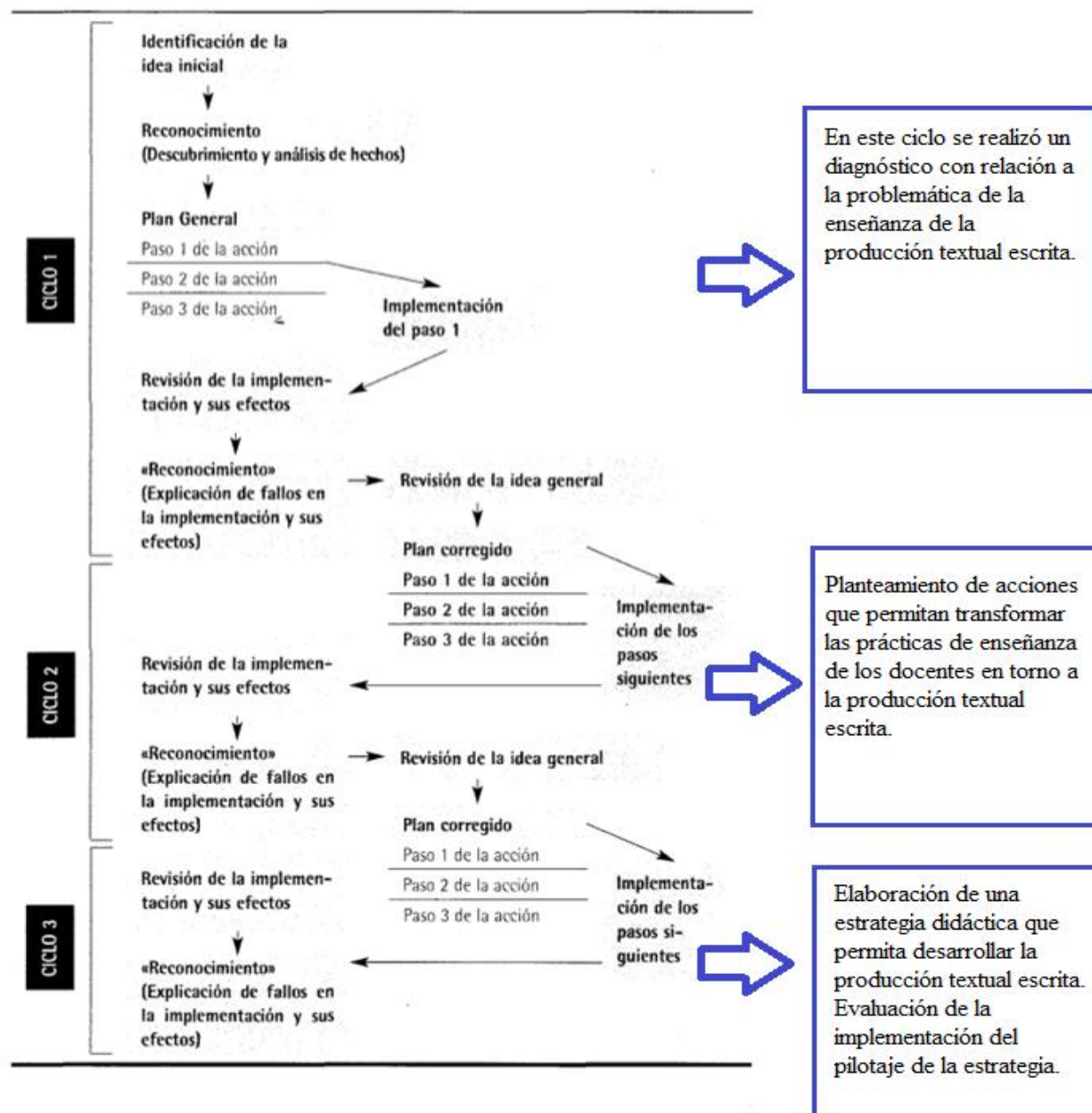
El proceso de investigación acción se llevó a cabo teniendo en cuenta el modelo de ciclo establecido por Elliott (como se citó en Latorre, 2003):

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar: dado el papel de tutoras del programa Todos a Aprender de acompañar a los docentes en el aula de clase, se tenía la idea de una problemática en el aula, teniendo en

cuenta esta noción de problema se realizó un diagnóstico que permitiera tener claridad sobre como accionar.

- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica: teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico realizado, el grupo investigador buscó plantear acciones que permitieran transformar las prácticas de los docentes, con relación a la producción textual escrita.
- Construcción de un plan de acción: después de analizar la información recolectada a través de observaciones al contexto, entrevistas, análisis de documentos, grupos focales, se elaboró una estrategia didáctica que permitiera desarrollar la producción textual escrita como un proceso y que los docentes involucrados reflexionaran con respecto a su aplicación en el aula de clase.
 - ✓ La evaluación: luego de la implementación de la prueba piloto se realizó una evaluación de todos los aspectos relacionados con el diseño de las secuencias didácticas y la ejecución por parte de los docentes acompañados para determinar su pertinencia en la enseñanza de la producción textual escrita.
 - ✓ La revisión del plan general: de acuerdo a los resultados de la implementación de la propuesta didáctica, el grupo investigador realizó ajustes que permitan llevar a cabo con mayor eficacia los procesos de la producción textual escrita.

En el cuadro No 8 se presenta la ruta que se trabajó en la propuesta de investigación relacionado con los ciclos propuestos por Elliott (como se citó en Latorre, 2003).



Cuadro No. 8. Ciclo de la investigación- acción relacionados con la propuesta de investigación.

2.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

2.2.4.1. Observación

Como grupo de investigación seleccionamos la observación como técnica de investigación, ya que permitió reconocer las falencias que se presentan en la enseñanza de la producción textual escrita, teniendo en cuenta el enfoque significativo del lenguaje, que da lugar a que desde las aulas se promueva la escritura a partir de situaciones reales de comunicación. En este sentido, la observación permitió establecer una relación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje en procura de evidenciar problemáticas y propender por la transformación de las mismas, las observaciones se realizaron a los docentes de grado 5°, como se puede evidenciar en el apartado de anexos. Santos (como se citó en Sagastizábal y Perlo, 2006) afirma que la observación “No se trata solo de mirar sino de buscar... Este proceso de conocimiento no exige solamente un registro fiel de lo que sucede, sino una exploración intencionada que descubra la interpretación de lo que acontece” (p. 23).

La técnica de observación es muy reconocida para las investigaciones, en el caso específico de la presente posibilita reconocer parte del contexto escolar en la que los investigadores pueden acceder al aula y conocer sus necesidades particulares de aprendizaje; entonces, por el contexto investigativo, se podrá aplicar una observación participante. Según Mackernan (2008) plantea que:

La observación participante se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando...participando el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento” (p.84).

2.2.4.2. Diarios de campo

El diario de campo permitió recoger información de los acompañamientos que se llevaron a cabo en el aula de clase, teniendo en cuenta nuestro rol de tutoras del programa Todos a Aprender se describió, analizó y reflexionó sobre la información obtenida en dichos acompañamientos. En el diario se anotaron aspectos importantes del contexto escolar donde se llevó a cabo el trabajo, de este modo, se tuvo acceso a la realidad que se va a investigar. Según Bonilla y Rodríguez (como se citó en Martínez, 2007) afirman que:

El diario de campo debe permitir al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil (...) al investigador en él se toma notas de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 77).

Se realizó la sistematización de los diarios de campo durante el diagnóstico y posteriormente en la implementación de la propuesta didáctica para determinar los posibles avances en el marco del pilotaje.

2.2.4.3. Entrevista

La técnica de la entrevista fue seleccionada por el grupo investigador ya que proporcionó información sobre cómo entienden los docentes el proceso de producción textual escrita, de esta manera poder identificar fortalezas y dificultades que pueden ser transformadas en el desarrollo de la propuesta didáctica. De acuerdo a los tipos de entrevista se seleccionó la dirigida semiestructurada, dado que las preguntas van encaminadas a buscar información con respecto a los temas planteados en la investigación como el desarrollo de la producción textual escrita, tipología textual, textos multimodales y secuencia didáctica. “Las entrevistas dirigidas son semiestructuradas y en ellas se usa una lista de áreas hacia las que hay que enfocar las preguntas, es decir, se utiliza una guía de temas” (Monje, 2011, p.149).

Luego de la implementación de la estrategia se realizó de nuevo la entrevista con el objetivo de conocer las apreciaciones de los docentes con respecto a la aplicación de la propuesta y su impacto en la enseñanza de la escritura. La entrevista realizada a los docentes se encuentra reseñada en el apartado de anexos.

2.2.4.4. Grupos focales

El grupo focal como su nombre lo indica, permitió focalizar un grupo de estudiantes de grado quinto en la que se estableció una conversación para identificar la problemática objeto de estudio. Estos grupos arrojaron información que permitió al equipo investigador consolidar una propuesta didáctica para trabajar la enseñanza de la producción textual escrita.

El objetivo fundamental del grupo focal es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida sobre un aspecto particular de interés, si es posible consensuadamente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo (Monje, 2011, p.152).

De igual forma, el grupo focal se empleó luego de la implementación de la estrategia a los estudiantes de grado quinto para conocer su percepción sobre el trabajo realizado por los docentes en cada uno de los momentos de la secuencia didáctica. La información recolectada se puede constatar en el apartado de anexos.

2.2.4.5. Análisis documental

Es importante contar con los documentos que posee la institución educativa, empezando por la revisión del PEI, planes de área y de clases, específicamente del área de Lengua Castellana, escritos de los estudiantes, cuadernos, entre otros. La información obtenida permitió la comprensión más cercana del contexto escolar en el cual se realizó la investigación.

2.2.5. Participantes en la investigación

Los participantes de la investigación están conformados por docentes y estudiantes de grado 5° de la institución educativa Villa Margarita. En la sede principal un docente se encarga de impartir la asignatura de lengua castellana en todos los grados de 5°, ya que cada asignatura le corresponde a un docente diferente, mientras que en la sede Alfonso López los docentes desarrollan todas las asignaturas en su grado correspondiente.

La población objeto de estudio la conformó dos docentes uno de grado 5°¹ conformada por 36 estudiantes y otro docente de 5°⁸ cuyo grado está compuesto por 37 alumnos. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 9 y 14 años de edad, algunos niños se caracterizan por ser pasivos y mostrarse apáticos a las actividades que desarrollan sus profesores en el aula de clase, además en el diagnóstico realizado a través del grupo focal, se evidenció que desconocen las etapas de escritura, puesto que el proceso de escribir que manejan consiste en transcribir del tablero, tomar dictados, elaborar un cuento sin seguir un plan para su escritura, dado que los docentes no enfatizan en este proceso. En el grado 5°, es fundamental que los estudiantes manejen herramientas que faciliten el proceso de escritura, por esta razón, la investigación tomará como punto de partida los grados mencionado anteriormente.

2.2.6. Matrices de análisis

En el presente cuadro se presenta las fases que se desarrollaron en la investigación estableciendo objetivos, las técnicas e instrumentos utilizados y los productos que se obtuvieron. En la primera fase se refleja en primer lugar, la identificación del problema que surgió a partir de las observaciones realizadas a las clases de los docentes. La segunda fase configura el planteamiento de las posibles acciones que se llevaran a cabo a partir de lo

encontrado en la practicas de enseñanza de los docentes. La tercera fase constituye la elaboración de un plan de acción para transformar las prácticas de enseñanza de los docentes con respecto a la producción textual escrita. Luego de la implementación de la estrategia didáctica a través de un pilotaje, se realizó una evaluación de los resultados obtenidos que permitieran analizar el impacto del pilotaje.

FASE	OBJETIVO	TECNICA	INSTRUMENTO	PRODUCTO
Identificación de la idea inicial	Identificar la problemática con relación a la enseñanza de la producción textual escrita.	Observación	Guía de observación	Instrumento de acompañamiento en aula.
Exploración o planteamiento de posibles acciones	Identificar las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes de grado quinto de la I. E. Villa Margarita con relación a la producción textual escrita.	Diario de campo Grupos focales	Guía de diario de diario de campo Formato de preguntas de grupos focales	Identificación de las prácticas de enseñanza que se desarrollan con relación a la producción textual escrita. Concepción de escritura por parte de los estudiantes.
Construcción de plan de acción	Fortalecer el proceso de enseñanza de la producción textual escrita de los estudiantes de quinto grado, a partir del diseño e implementación de una estrategia didáctica.	Diario de campo Grupos focales Entrevistas	Guía de diario de diario de campo Formato de preguntas de grupos focales Guía de preguntas de entrevista semiestructuradas	Elaboración de secuencias que componen la estrategia didáctica diseñada.
Evaluación del plan de acción	Analizar el impacto de la implementación de la prueba piloto de	Diario de campo	Guía de diario de campo	Implementación de la estrategia didáctica

	la estrategia didáctica.			
--	--------------------------	--	--	--

Cuadro No. 9. Matriz elaborada por el grupo investigador.

2.3. Reflexiones articuladoras del problema, los referentes teóricos y la metodología utilizada.

Existe una articulación entre el problema planteado en la propuesta de investigación, los referentes teóricos y la metodología utilizada, en vista que, la dificultad identificada como el desarrollo de la producción textual escrita en los estudiantes de grado 5° no es abordada partir de las etapas expuestas en la teoría, puesto que, los docentes en sus prácticas de enseñanza no configuran una didáctica que propenda por llevar a cabo dicho proceso en el aula de clase. Por ello, la didáctica específica permite que los docentes se apropien de aspectos propios para enseñar la lengua castellana, de modo que dinamicen sus clases, siendo específicos sobre que estrategias pueden utilizar para trabajar la escritura.

Se hace necesario que los docentes tengan un conocimiento didáctico de contenido para afrontar la enseñanza de la producción textual escrita, asimilando las etapas de planificación, textualización, revisión-edición y publicación para llevarlas al aula de clase, reconociendo que aspectos trabajar en ellas, además de utilizar estrategias didácticas que posibiliten desarrollar la escritura de los estudiantes.

Dentro de la propuesta didáctica surgió la idea de trabajar con textos multimodales como entrada a la escritura, pues, este tipo de textos combina diversos modos del lenguaje que captan la atención de los estudiantes como el color, audio, imágenes, gestos, video, color, etc. Es importante que los docentes incorporen a su práctica de enseñanza estos textos, considerando fundamentalmente que propician habilidades comunicativas a los estudiantes, además de estimular su creatividad e imaginación, de igual forma, se considera relevante el

uso de tipología textual a la hora de producir textos, reconociendo su estructura o silueta textual y su uso de acuerdo a la intención comunicativa.

Se puede decir que los textos multimodales son una entrada para trabajar los diversos tipos de texto como el narrativo, descriptivo, informativo, argumentativo, etc., logrando que los estudiantes produzcan textos de forma creativa. La implementación de secuencias didácticas posibilita generar acciones intencionadas que permitan cumplir un objetivo como es el caso de producir un texto siguiendo unas orientaciones que son realizables en los momentos de las secuencias.

La metodología utilizada direccionó la investigación, ya que la perspectiva cualitativa permitió identificar la problemática objeto de estudio, tener un acercamiento a la realidad de los contextos escolares, principalmente en el aula de clase, evidenciando las dificultades que allí tienen lugar. La investigación acción permitió reflexionar con respecto a la problemática para establecer acciones de mejoramiento y transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes relacionadas al desarrollo de la escritura. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos como la observación, diarios de campo, entrevista, grupos focales y análisis de documentos dieron luces para pensar en cómo actuar frente a las dificultades detectadas.

3. Implementación y análisis de resultados de la propuesta didáctica

A continuación, se presenta la propuesta didáctica planteada como una forma de abordar la problemática de investigación posterior al proceso de fundamentación y análisis contextual del proceso en la que se desarrollan diversas acciones que tienen como fin dar respuesta a la pregunta de investigación, materializar los objetivos planteados para transformar las prácticas de enseñanza de los docentes.

3.1. Título.

Los textos multimodales como estrategia didáctica para transformar el proceso de enseñanza de la producción de textos escritos.

3.1.1. Descripción

La propuesta didáctica está centrada en transformar el proceso de enseñanza de la producción textual escrita, por medio de los textos multimodales. En un principio, se identificó un problema, señalando que, en el grado quinto de la Institución Educativa Villa Margarita, no se enseñaban los procesos de producción textual escrita (planeación, textualización, revisión-edición y publicación), como tampoco, los textos multimodales (afiches, libros álbum, videoclip, teatro, etc.), sino que se enseñaba atendiendo aspectos lingüísticos, se tenía en cuenta los productos de la producción textual escrita y la línea de textos estaba centrado en el narrativo. Entonces, surge la necesidad de replantear dicha forma de enseñanza, para que el docente pudiera dinamizar el aula, conllevando a que se regulara dicha práctica.

Como segundo momento, se hace el planteamiento de las acciones, lo que podía posibilitar un cambio o darle otro sentido a esa práctica de enseñanza, para luego construir algo concreto como la propuesta de una estrategia didáctica con varias secuencias didácticas que orientan lo que el docente puede hacer en el aula, articulando un texto multimodal, según el modo o lenguaje, y un tipo de texto especificando su modalidad, no dejando de lado que el docente debe tener claridad sobre estos conceptos. Con esta aplicación en el aula, el docente debe hacerse una autoevaluación que lo lleve al replanteamiento de su práctica, a modificar su

discurso y reflexionar sobre los cambios obtenidos y lo que seguirá mejorando de su enseñanza de la producción textual escrita.

3.1.2. Justificación

La escritura es una competencia inmersa en la vida social y académica de las personas, por lo tanto, se debe enseñar la producción textual escrita de manera significativa y reflexiva desarrollando diversos aspectos, en forma general, la dimensión cognitiva, para ser más conscientes de esos procesos mentales, la metacognitiva para regular la aplicación de lo cognitivo, de cómo se está desarrollando o aprendiendo la escritura, el sociocultural porque no se puede apartar de la realidad, porque están presentes unas intenciones dentro de situaciones comunicativas reales y el afectivo, porque se necesita de esa estimulación y resulte interesante lo que el docente imparte.

Trabajando la producción textual escrita, el profesor se involucra con mayor interés en este proceso, teniendo en cuenta un paso a paso (integrado), con la planeación del texto, la textualización, la revisión, edición y publicación, contando que, en cada uno, el potencial escritor, vaya leyendo lo que escribe. De este modo, surge la necesidad de abordar la enseñanza de esta competencia escritora alejada del producto, enriqueciéndose cada texto según su tipología, necesidad del escritor, el marco contextual, etc.

Para que el docente enseñe la producción textual escrita como proceso, se propone utilizar los textos multimodales, pues, desde los primeros grados escolares se leen y se producen estos textos, los niños escriben y acompañan sus escritos con dibujos o imágenes, los docentes les enseñan canciones y hacen mímicas o gestos a partir de lo que escuchan, se ven una película o un vídeo, lo comentan, hacen reflexiones y demás, aunque por lo general se hace con un fin estético, recreativo o lúdico para dinamizar las clases. Se podría decir que, los

textos multimodales están presentes en los espacios académicos y en diferentes contextos, pero si se desconocen las concepciones o las teorías al respecto y cómo enfocar su utilidad, no se implementan para la enseñanza de la producción textual escrita.

No se busca que el docente se aparte de los textos lineales, sino que haya un complemento con los multimodales, por lo que se está en constante contacto con estos, por las letras, los colores, los olores, los sonidos, las imágenes, todo lo que contiene un significado para quien lo lee, observa, lo que está en el día a día. También, por lo significativo de estos textos, la motivación será un aliado para él, al utilizar otros recursos o materiales educativos al impartir su clase.

Por otro lado, esta estrategia didáctica permite que el docente tenga en cuenta los distintos estilos de aprendizaje, la diversidad cultural que conforma el aula, llevar a este espacio aquello con lo que se convive, lo verbal y no verbal, darles otra perspectiva a los textos, animar a escribir y ser consciente de ello llevando un proceso a la hora de producir textos escritos. A medida que el docente realiza planeaciones de clase para la producción textual escrita teniendo en cuenta el proceso mencionado, para él y los estudiantes se va haciendo más práctico cuando dichas experiencias son repetitivas.

La estrategia didáctica para la Institución Educativa, particularmente para los docentes del grado 5°, da cuenta de la solución de una dificultad no solo para el área de Lengua Castellana sino para las demás áreas; es innovadora, algo que no se había desarrollado en el aula y que se puede reflejar positivamente en otros entornos.

3.1.3. Objetivos (propósitos)

Tener el rol de docente implica, entre otras cosas, buscar las formas de cómo enseñar, lo cual involucra una preparación tanto teórica como práctica y que se refleje coherentemente en la planeación de la clase y la implementación de la misma, ayudar al estudiante a que experimente el proceso de la producción textual escrita, experimentando sus aciertos y desaciertos y que esa enseñanza se vaya transformando con su creatividad. Lograr que este se apropie de dicho proceso no es fácil, amerita tiempo y espacios para planear, escribir, revisar, volver a escribir, pero, es la forma más certera para que se escriba conscientemente y atendiendo a ciertos parámetros convencionales y estar a la par del momento histórico.

La propuesta didáctica tiene como propósito: transformar la práctica de enseñanza de la producción textual escrita teniendo como estrategia didáctica los textos multimodales, para que el docente cree e implemente secuencias didácticas que den cuenta de la manera adecuada de producir textos escritos haciendo uso de diversos tipos de textos. Es un apoyo para poder guiarlo para que se enseñe a redactar textos no solo para el tiempo escolar, sino en cualquier otro contexto, bajo unos pasos necesarios para elaborarlos. Además, que los textos multimodales ganen un espacio en el aula.

Se busca que, con esos encuentros reflexivos con el docente, antes y después de la implementación, enriquezca su práctica de enseñanza. Es importante que el docente maneje conceptos relacionados con procesos de escritura, textos multimodales, tipos de textos, haga trabajo colaborativo y cooperativo, pues, orientará con mayor propiedad a que se logren las metas de este proceso, explorando las capacidades propias y las de sus estudiantes.

3.1.4. Procesos (secuencialidad de la estrategia, secuencias o unidades didácticas)

En la escuela y básicamente en el aula, se habla de competencias comunicativas, que es la capacidad de hacer uso del lenguaje para establecer relaciones y hacer parte de una sociedad. Dentro de estas se encuentra la escritura, la cual requiere ser entendida por el docente como un proceso, orientando a sus estudiantes para que sean capaces de identificar el destinatario, el tema, el propósito y demás, hasta llegar a la concreción de su producción, reconociendo sus falencias y aciertos, antes de tener un escrito “final”.

Desde los referentes de calidad se dan unas sugerencias u orientaciones para que se encamine la planeación de la clase sobre la producción textual escrita. Sin embargo, vista la necesidad, se necesita que el docente transforme la enseñanza de esta competencia, por lo tanto, se creó una estrategia didáctica que posibilita estas buenas prácticas, utilizando los textos multimodales para enseñar la producción de textos escritos de diferente tipología, enfatizando el proceso que se debe llevar a cabo, así no se deja de lado la multiplicidad de códigos que pueden enriquecer la comunicación.

En el siguiente cuadro se presentan ejemplos donde se articulan textos multimodales, explicando los modos o lenguajes que pueden ser utilizados desde ellos, para producir otros tipos de textos.

Ejemplos de textos multimodales	Modos o lenguajes que podrían estar involucrados	Tipos de textos para producción
Propaganda en televisión	Música – imagen animada – lenguaje verbal oral	Descriptivo Argumentativo Explicativo
Infografía	Imagen fija – lenguaje- color	Informativo Explicativo
Libro álbum	Imagen – lenguaje verbal escrito – tipografía	Narrativo descriptivo
Vídeo clip o cortometraje	Música – imagen animada	Narrativo Descriptivo Informativo Argumentativo Explicativo
Aviso publicitario radial	Lenguaje verbal oral – sonidos, etc.	Explicativo Descriptivo Argumentativo
Obra de teatro	Música – lenguaje verbal oral – gestos – iluminación – etc.	Argumentativo Narrativo Descriptivo

Cuadro No 10. Tomado de STS programa Todos Aprender. Adaptado por grupo investigador.

Se elaboraron secuencias didácticas, integradas a la estrategia didáctica, que dieron cuenta de la producción de textos escritos a partir de los textos multimodales, haciendo uso de un esquema, el cual tiene elementos que plantea Feo (2010) y se complementa con otros aportes dados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Programa Todos a Aprender (PTA) del MEN, en diferentes documentos (Referentes de calidad, Orientaciones Pedagógicas, Retos Saber, etc.) y, en la parte de la línea de secuencia didáctica ha sido adaptado al formato de planeación de clase de la I. E, que también se apropió de documentos y secuencias didácticas visualizadas del PTA. Sin duda, es necesario que el docente detalle y planee lo que va a desarrollar con los estudiantes.

A continuación, se detalla cada uno de los elementos que componen el formato de la estrategia didáctica:

Nombre de la estrategia didáctica:	
Docente:	
Grupo:	
Asignatura:	
Duración total:	
Objetivo:	
Competencias desde los Lineamientos:	
Estándares Básicos De Competencia:	

DBA:	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
CONTENIDOS	
Conceptuales:	
Procedimentales:	
Actitudinales:	

SECUENCIA DIDÁCTICA	
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	

MOMENTOS	RECURSOS Y MEDIOS	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
EXPLORACIÓN		
ESTRUCTURACIÓN		
TRANSFERENCIA		
Observaciones:		

Cuadro No. 11. Formato de estrategia didáctica Tomado de Feo (2010). Adaptado por el grupo investigador.

Estrategia didáctica, el docente dará a conocer el nombre de esta, para que los lectores inicien con una idea de su contenido, pero, sobre todo, es una forma de recordar y apropiarse para la realización de la misma.

Grupo: es importante exponer el grupo con el cual se va a trabajar, de esta forma, se tendrá en cuenta los posibles estilos de aprendizaje, las edades y demás, enmarcarlo en un contexto válido.

Asignatura: como es una estrategia que se puede utilizar desde cualquier otra área del conocimiento, es necesario señalarla.

Duración: el uso efectivo del tiempo para la implementación de la estrategia es indispensable tenerlo en cuenta desde la planeación, así el docente sabrá cómo y qué trabajar centrado en los aprendizajes de los estudiantes.

Objetivos de aprendizajes: que puede ser uno o varios según lo considere el docente, entonces, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, se plantearán las metas centradas en los aprendizajes de los estudiantes, expresa Feo (2010) que “Deben ser claros y precisos para

evitar confusiones entre los agentes de enseñanza y aprendizaje... Deben ser observables, cuantificables y evaluables... Deben diferenciarse de las actividades, son un conjunto de pasos orientados al logro de un objetivo” (p.225).

Competencias desde los Lineamientos Curriculares de Lenguaje: en los Lineamientos curriculares de Lenguaje se dan unas orientaciones sobre el currículo describiendo dos concepciones del lenguaje desde la significación y la comunicación. Es un marco de referencia teórico, para luego entrar en el manejo de las cuatro habilidades comunicativas y se despliegan unas competencias asociadas a la significación y la comunicación (una competencia gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o socio-cultural, enciclopédica, literaria y poética), las cuales deben evidenciarse en el aula de clase, por medio de actos comunicativos reales y, para la producción de textos, el docente le dará el sentido correspondiente.

Estándares Básicos de Competencia (EBC): “Constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe *saber y saber hacer* para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (EBC., 2006, p. 9). En el área de lenguaje, y básicamente en el Factor de Producción textual escrita, del conjunto de grados 4° y 5°, plantean en el *Enunciado* que “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración” (EBC., 2006, p. 34). En los *Subprocesos* (EBC., 2006, p. 34) el docente puede ver que la escritura se maneja como un proceso:

- Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.
- Diseño un plan para elaborar un texto informativo.
- Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en

algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.

- Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.

Sin embargo, como son básicos, el docente puede agregar otras definiciones según lo que necesitan sus estudiantes.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): Relacionados con los Lineamientos curriculares y los EBC, “Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados” (Derechos Básicos de Aprendizaje, 2017, p.6). En otras palabras, son lo básico que deben aprender los estudiantes al terminar el año escolar, se convierten en un documento de referencia en todos los grados escolares que orientan la enseñanza y los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes, por tanto, se hace necesario evidenciar la articulación de los mismos para que conlleven al logro de los objetivos propuestos en la estrategia didáctica. Entonces, para el desarrollo de esta, el docente seleccionará el DBA número 8 de grado 5°, que vienen progresivamente desde el primer grado y se va profundizando:

Enunciado: Produce textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar.

Evidencias de aprendizaje:

- Establece relaciones de coherencia entre los conceptos a tratar, el tipo de texto a utilizar y la intención comunicativa que media su producción.

- Elabora planes textuales que garantizan la progresión de las ideas que articula en un escrito.
- Emplea técnicas para la organización de ideas como esquemas y mapas mentales.

Contenidos declarativos, procedimentales, actitudinales: estos contenidos dentro de la estrategia didáctica son fundamentales puesto que hacen parte de los currículos escolares y de hecho describen los conocimientos que se desarrollaran en la secuencia, por ello, los contenidos declarativos permitirá la adquisición de contenidos, conceptos, ya que estos favorecen la comprensión de principios en los aprendizajes, específicamente los contenidos se refieren al *saber que se dice* a través del lenguaje.

Los contenidos declarativos: interiormente encontramos los factuales y los conceptuales, en el desarrollo de estas secuencias se trabajarán los conceptuales, teniendo en cuenta que los docentes y estudiantes deben apropiarse de los aspectos a desarrollar en cada etapa de la escritura, además de manejar qué son los textos multimodales, características de la tipología textual, entre otros.

Los contenidos procedimentales: en la secuencia didáctica se orientará el uso de las diversas estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos y procedimientos con las que se quiere materializar los objetivos propuestos para el aprendizaje. Por lo tanto, se utilizarán diversas herramientas para lograr un aprendizaje significativo donde los estudiantes produzcan un texto a través de procesos que se evidenciarán en cada etapa de la escritura, al igual que el docente ponga en práctica el proceso de escritura en el aula de clase, dado que los contenidos procedimentales están relacionados con el *saber hacer*, es decir, aplicar lo

aprendido para llevar a la práctica los conocimientos que se apropiaron en los contenidos declarativos.

Los estudiantes producirán textos informativos, instructivos, descriptivos, expositivos, argumentativos y narrativos y para lograr el objetivo de escribir textos se requiere planear, organizar información, analizarla con la ayuda de maestro que orientará el proceso y a la vez que el estudiante reflexionará sobre sus avances por medio de la metacognición. La ayuda del docente y la autoevaluación de los estudiantes son aspectos propios de los contenidos procedimentales.

Los contenidos actitudinales: permitirán en la secuencia didáctica describir cualidades que los participantes pondrán en práctica en diversos contextos teniendo en cuenta valores y principios éticos. En este sentido, tanto el docente como los estudiantes trabajarán de forma mancomunada, privilegiando el trabajo cooperativo y colaborativo para compartir los saberes de cada uno y, de esa forma, muestran una actitud de cumplimiento y compromiso de las tareas propuestas, además, de afianzar lazos de ayuda para superar las dificultades que se puedan presentar en el desarrollo de las secuencias didácticas.

Línea de secuencia didáctica: se incluyen las etapas de exploración, estructuración y transferencia.

La exploración se hace necesaria porque permite la activación de los conocimientos previos de los estudiantes para luego contrastarlos con los nuevos, de igual forma, se dispone el ambiente para la construcción de sentidos, activar el interés y motivación de los estudiantes, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje, las necesidades de ellos, el contexto, etc.

La estructuración: es la etapa donde se desarrollan las temáticas a partir de actividades que permitan la “asimilación, acomodación y transformación del conocimiento” (Entre textos,

Guía del docente, documento PTA 2017). Además, se manifiestan evidencias de aprendizaje que son pruebas manifiestas de aprendizaje (procesos y producto) recogidos directamente del proceso de formación. Dichos productos son lo que dicen, lo que hacen y lo que producen los estudiantes. El docente aprovecha para profundizar los contenidos que vea pertinentes, según el desempeño que vayan teniendo los estudiantes.

La transferencia: permite llevar el aprendizaje a otros contextos, es decir, se realizan actividades que permita al estudiante reflexionar en torno a lo aprendido relacionado con el saber hacer.

En el desarrollo de cada uno de los procedimientos propuestos en la secuencia didáctica se orientarán a partir de las etapas planteadas, teniendo en cuenta los objetivos que se esperan alcanzar y que serán materializados en las etapas.

Esos tres momentos, enunciadas anteriormente, exploración, estructuración y transferencia, serán evaluadas bajo los criterios de la evaluación formativa, que hace referencia a todas las acciones que brindan información sobre los procesos llevados a cabo en el aula y que están orientados desde una meta previamente trazada, dicha evaluación es considerada formativa, cuando la evidencia de los aprendizajes, es usada para modificar la enseñanza de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

En ese sentido, este tipo de evaluación está muy acorde con el objetivo de la estrategia didáctica, ya que apunta a tener en cuenta todos los procesos y particularidades de los estudiantes, pues, es necesario que estos tengan conocimiento sobre sus aprendizajes, que a medida que avanzan en el proceso escritural se autoevalúen, y de esta manera, reconozcan las dificultades y fortalezas para reflexionar e ir mejorando, lo cual le ayuda al docente a

conocer el progreso de los mismos y le permite hacer ajustes sobre su proceso de enseñanza.

Teniendo en cuenta que la estrategia didáctica está permeada por la evaluación formativa se emplearon técnicas e instrumentos propios de este tipo de evaluación, dado que permiten hacer un seguimiento integral a cada una de las actividades propuestas que buscan valorar los objetivos alcanzados por los estudiantes.

El uso de técnicas e instrumentos permiten establecer criterios evaluativos que recopilan información que servirá como insumo para realizar un análisis detallado de los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de cada una de las acciones que se contemplan en las secuencias didácticas. En el cuadro N° 12 se muestran diferentes técnicas y sus instrumentos que pueden ser utilizados en la evaluación.

<i>TÉCNICAS</i>	<i>INSTRUMENTOS</i>
Observación	Lista de Cotejo Escala Valorativa Registro Anecdótico Escala de Actitudes Guía de Observación Escala de Frecuencia
El Portafolio	Guías para evaluar portafolios
Mapas Conceptuales	Listas de Cotejo Escala Valorativa
Entrevista	Guión de Entrevistas Cuestionario Diario
Encuesta	Encuesta
Pruebas	Ensayo Prácticas Orales Objetivas
Estudio de Casos	Registro de Notas Diario
Informes	Escala de Estimación Hoja de Análisis de Tareas Descripciones
Tareas	Lista de Cotejo
Observación Documental	Cuadros o Matrices de Registro

Cuadro No. 12. Técnicas y sus instrumentos de evaluación.
Fuente: Ronald Feo (2010)

Observaciones: Aquí el docente plasmará alguna situación que considere relevante en el desarrollo de la secuencia didáctica.

3.1.5. Actividades a 2 años

Para el desarrollo de la propuesta a dos años se planeará e implementará una secuencia didáctica cada mes, el seguimiento será constante, pero el análisis de los resultados se hará al final de este tiempo para poder hacer ajustes a la siguiente planeación. Entonces, semestralmente serían cuatro secuencias didácticas, teniendo en cuenta los textos multimodales, para la producción de diferentes tipos de textos y cada una de sus modalidades contemplados en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. El docente debe continuar según las orientaciones que se le dieron antes y después de la prueba piloto, aunque es conveniente y si es posible que dichas planeaciones se hagan en comunidades de aprendizaje.

3.2. Implementación de la propuesta didáctica

3.2.1. Descripción del modo de seguimiento a la implementación

La propuesta didáctica tiene unas secuencias didácticas para guiar al docente en la manera de abordar los procesos de producción textual escrita. Se espera que quien la vaya a implementar haga su planeación según las necesidades o características del aula.

En los momentos de la implementación el equipo investigador para registrar las evidencias y de tal manera hacerle seguimiento, utilizó las técnicas para la recolección de la información, como la observación de la clase, estando presente en lo que desarrolló el docente e identificó las fortalezas y debilidades presentadas y mostrar una visión externa de lo

realizado para su posterior reflexión; los diarios de campo, anotándose lo que se despliega desde el inicio hasta el cierre; la entrevista que se encuentra en los anexos, cuyo propósito es conocer la vivencia del docente y sobre todo la reflexión de las transformaciones de su práctica de enseñanza y el grupo focal donde se dialogó con los estudiantes para conocer sus apreciaciones sobre lo que el docente desarrolló en el aula y cuáles fueron los cambios o fortalezas de lo enseñado.

3.2.2. Justificación del pilotaje

Luego de la construcción de una estrategia didáctica que comprendió varias secuencias, se hizo necesario realizar un pilotaje de la aplicación de las mismas con el fin de validar su pertinencia y determinar el impacto que estas puedan tener con relación a producción textual escrita, ya que fueron estructuradas teniendo en cuenta cada etapa de la escritura como respuesta a la problemática encontrada durante la etapa diagnóstica de la investigación.

De igual modo, su implementación en el aula por parte de los docentes posibilitó la transformación de la práctica de enseñanza de la escritura, toda vez que permite afianzar conocimientos específicos de la didáctica de la escritura, como también contribuye para que estos estén capacitados para construir otras secuencias didácticas, que atiendan a otras tipologías textuales que no se alcanzaron a abordar durante el pilotaje, como también para su posterior desarrollo en varios grados, por otra parte el uso del formato de la estrategia no solo se limita al área de lenguaje, dado que se puede adaptar a otras asignaturas, pues los momentos allí planteados constituyen un insumo para los docentes para planear cada acción intencionada que se requiera para lograr aprendizajes significativos por parte de los estudiantes y a la vez le permite a los docentes reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza.

Además, el pilotaje permitió al grupo investigador a direccionar la propuesta de investigación con respecto al objetivo planteado como es lograr que los docentes se apropien de las etapas de la escritura como la planificación, textualización, revisión-edición y publicación para trabajar con los estudiantes la producción textual escrita, utilizando diversos tipos de textos como el informativo en la modalidad noticia, narrativo en la modalidad cuento, texto argumentativo donde los estudiantes den a conocer su opinión y la elaboración de textos descriptivos.

De igual forma, el pilotaje permite determinar la importancia de trabajar los textos multimodales como entrada a la escritura, puesto que este tipo de textos a pesar que los estudiantes interactúan a diario con ellos, escasamente son llevados al aula de clases y reconocidos como textos, siendo que estos son muy ricos, ya que comprenden distintos modos que facilitan el proceso de significación por parte de los estudiantes, además de ser inclusivos, puesto que atienden a distintos estilos de aprendizaje, y que mejor forma de saber a través de la secuencia el impacto que estos generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En resumidas cuentas, se hizo necesario que se implementara la propuesta didáctica, para conocer unos resultados y hacerle los ajustes necesarios, pero, sobre todo, conocer el impacto generado en la labor del docente para enseñar la producción textual escrita, según el proceso recomendado.

3.2.3. Instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de información de la implementación de la propuesta de investigación se utilizaron diversos instrumentos como diarios de campo, guías de las preguntas que se elaboraron para la entrevista y los grupos focales.

- En los **diarios de campo**: se registró la ejecución de las secuencias didácticas, en él se anotaron cada una de las etapas que desarrolló el docente en cada momento de la secuencia, las participaciones de los estudiantes, las dificultades que se presentaron, los recursos empleados por el docente y que permitieron de una u otra forma trabajar la escritura en el aula de clase.
- La **guía de las preguntas de la entrevista**: constituyó otro instrumento que permitió conocer el punto de vista de los docentes con respecto a la implementación de las secuencias en el aula de clase, a través de su participación analizar los acontecimientos, importancia para su labor como maestros, ejecución de los momentos, impacto de lo desarrollado sobre sus prácticas de enseñanza y como las acciones de cada secuencia permitieron cumplir los objetivos propuestos.
- La **guía de las preguntas de los grupos focales**: estas preguntas realizadas a unos estudiantes de grado 5° permitió conocer a través de los niños los aprendizajes que adquirieron cuando los docentes desarrollaron la secuencia didáctica, cómo se sintieron en cada momento y etapa de la escritura.

Luego de tener la información recolectada se procedió a sistematizarla de acuerdo a las categorías de la investigación, lo que conllevó a establecer una interpretación empleando una matriz de triangulación de la información para analizar y obtener los resultados de la información.

3.2.4. Sistematización de la información recogida

A continuación, se presenta el análisis de la triangulación de datos obtenidos de las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información usados en la investigación durante la etapa diagnóstica y la implementación de la propuesta didáctica; en esta se referencia voces de los participantes en la entrevista, para lo cual se hizo uso de convenciones, dichas convenciones serán utilizadas en el resto del trabajo. que se detallan seguidamente:

- Docente 1, No de pregunta (D1P)
- Docente 2, No de pregunta (D1P)

De igual forma, se hace referencia al análisis documental utilizando la siguiente convención:

- Resumen Analítico Especializado (RAE)

Matriz de triangulación de la información				
Título de la investigación	Recorriendo diversos modos del lenguaje para acompañar la creación de textos			
Pregunta problema	¿Qué aspectos de la didáctica específica de la lengua castellana permiten transformar las prácticas de enseñanza con relación a la producción textual escrita a través de la implementación de los textos multimodales como estrategia para la producción textual escrita de los estudiantes de grado 5° de la I. E. Villa Margarita de la ciudad de Montería?			
Objetivo general	Diseñar una estrategia didáctica para transformar las prácticas de enseñanza de los docentes con relación al proceso de producción textual escrita en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Villa Margarita.			
Categoría teórica n° 1	Didáctica general		Objetivo específico n° 1	Identificar las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes de grado quinto de la I. E. Villa Margarita con relación a la producción textual escrita.
Fecha	Dato n° 1 (Diario de campo)	Dato n° 2 (Grupo focal)	Dato n° 3 (Matriz de análisis documental)	Interpretación
Abril, 2017	Los significados los escriben en la hoja del taller. En la misma hoja está el concepto del tema visto y los niños lo transcriben en el cuaderno. Algunos niños se paran del puesto a molestar a otros grupos, el docente les llama la atención. Un grupo termina la actividad y el docente le revisa el taller. Finalmente, tocan el	Los estudiantes decían que debían mejorar la caligrafía, porque su letra era maluca y que no se les entendía los que escribían, en ese mismo sentido un estudiante dijo que él escribía y luego no podía estudiar, porque ni el mismo entendía su letra, así mismo varios estudiantes manifestaron que debían estar	El modelo pedagógico de la institución es Humanista desde una perspectiva socio crítico en la que plantea interrogantes acerca de cómo llevar a la práctica el modelo: ¿Con qué experiencia crece y se desarrolla un ser humano? Este interrogante lo relacionan con la	El desarrollo del pensamiento crítico no obedece a lo planteado en el modelo pedagógico de la Institución educativa, puesto que el proceso de enseñanza aprendizaje está sujeto a la mera transmisión de conocimientos, donde la transcripción de conceptos y la toma de dictados prevalece sobre la adquisición de aprendizajes significativos, que aludan a los intereses y necesidades

	timbre y la clase queda pendiente para el día siguiente. (Diario de campo n°3, 2017)	atentos para no omitir letras, en sus propias palabras un estudiante dijo “debo prestar más atención cuando este escribiendo para no comerme las letras” De igual modo los estudiantes manifestaron que debían mejorar en la toma de dictados, pues esto hacia que no pudieran estudiar en la casa y también fomentaba el desorden cuando todos empezaban a preguntarle al profesor. (Grupo focal n°3, 2017)	forma de privilegiar experiencias que permitan el desarrollo de contenidos curriculares orientados hacia la producción del conocimiento y el trabajo cooperativo. (RAE, Villa Margartita, 2017)	específicas de los estudiantes. De igual forma se evidencia que el enfoque semántico comunicativo no es trabajado en el aula puesto que se privilegia los aspectos formales de la lengua como la ortografía, morfología y sintaxis, situación que sesga el aprendizaje, ya que se centran las actividades en dichos aspectos y deja de lado lo expuesto en el modelo pedagógico “privilegian elementos que permitan afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares, polifacéticos, científico – técnico a partir de la producción del conocimiento científico, las artes.”
Abril, 2017	El docente solicita que se reúnan en grupo de cinco estudiantes, estos conforman los grupos, algunos se ordenan de forma rápida y otros hacen desorden para armar los grupos, el docente les llama la atención. (Diario de campo n°4, 2017)			Un ambiente propicio para la enseñanza es el manejo y dominio de los grupos. El docente debe crear un ambiente donde prevalezca la disciplina para que la interacción entre estudiantes y docentes sea efectiva y significativa. En el diario de campo es evidente que los estudiantes no siguen una rutina para la conformación de los equipos de trabajo y no se observa acuerdos para el desarrollo de la clase que favorezcan la comprensión y el aprendizaje de nuevos conocimientos.
Categoría teórica n° 2	Didáctica de la producción textual escrita		Objetivo específico n° 2	Fortalecer el proceso de enseñanza de la producción textual escrita de los estudiantes de quinto grado, a partir de la implementación de una estrategia didáctica.

Fecha	Dato n° 1 (Diario de campo)	Dato n° 2 (Grupo focal)	Dato n° 3 (Matriz de análisis documental)	Interpretación
Abril, 2017	Mientras que los niños escriben lo del tablero el profesor de nuevo les entrega una copia con un glosario de palabras que los niños deben transcribir a sus cuadernos, les dice que una de las actividades es ver las imágenes que tiene la copia y que deben elaborar un cuento teniendo en cuenta los elementos vistos en clase. (Diario de campo n°5, 2017)	Entre las etapas se encuentra escribir mucho y el uso de planas lleva a la escritura; entre las etapas consideraron usar letra despegada, no confundir la letra mayúscula y minúscula; también mencionaron que el inicio, nudo y desenlace son las etapas para escribir un cuento; afirmaron que leer y comprender también son etapas de la escritura; un niño se refirió que para él las etapas es transcribir, realizar dictados y no comerse las letras. (Grupo focal n°1, 2017)	En las temáticas a desarrollar en el plan de área de Lengua Castellana se evidencia por periodo la composición escrita de diferente tipología textual llevando a cabo las etapas para producir un texto: Expresión escrita Produce un texto narrativo, descriptivo, informativo, instructivo y una reseña teniendo en cuenta las etapas del proceso escritor (planeación, redacción, revisión y reescritura. De igual forma, en el plan de asignatura plasman el estándar referido a “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración” (RAE, Villa Margartita, 2017)	Se puede apreciar que no se privilegia la composición escrita teniendo en cuenta las etapas de la escritura que permiten configurar el desarrollo de esta competencia, puesto que en el diario de campo es evidente que el docente orienta la escritura sin tener una planeación a la hora de escribir. En los grupos focales los estudiantes afirman desconocer las etapas de las escrituras, mencionan reiterativamente que el inicio, nudo y desenlace son las etapas. Muy a pesar que en el plan de asignatura se cita el estándar correspondiente a la producción textual, los estudiantes no siguen un plan estratégico a la hora de escribir.
	El docente les pide a los estudiantes que piensen una oración y les pide el favor que la escriban en el cuaderno. Los estudiantes empiezan a hablar al mismo tiempo a decir oraciones	Un niño dice que el docente trabaja preguntas que ellos deben resolver, el profesor realiza explicaciones, les hace preguntas, deja tareas, y cada estudiante escribe en su	Entre las metas que plantea el plan de área de lengua castellana se busca el desarrollo de la producción textual a través de talleres de escritura, además de potencializar las habilidades	El docente estimula la producción textual, situación que se evidencia cuando les solicita a los estudiantes escribir 10 oraciones e identifiquen las partes que la componen, no obstante, esta producción textual no corresponde

	como el perro ladra, el caballo salta, mi mamá ama juan come mucho. El docente de nuevo les solicita que las escriban en el cuaderno. Los niños continúan hablando de las oraciones. El docente les pregunta que si han escuchado de las partes de la oración y los niños se quedan pensando, el profesor los mira y de repente un niño dice que es algo así como sujeto o predicado, el docente lo felicita porque esas son las partes de la oración. (Diario de campo n°6, 2017)	cuaderno las respuestas. (Grupo focal n°1, 2017)	comunicativas y la capacidad para la producción de textos a través de la elaboración de periódicos murales que reflejen el pensamiento crítico de los estudiantes. (RAE, Villa Margartita, 2017)	al enfoque semántico- comunicativo ya que solo indaga por aspectos formales de la lengua (gramatical) y deja de lado la intención comunicativa y el propósito de esta, en aras de formar estudiantes competentes en la escritura. Es evidente que los periódicos murales son elaborados por los docentes y los estudiantes no participan de sus diseños, así como se plantea en las metas propuestas en el plan de área.
Categoría teórica n° 3	Didáctica de la lengua castellana		Objetivo específico n° 3	Determinar las dificultades que presentan los estudiantes de grado quinto en torno a la producción textual escrita.
Fecha	Dato n° 1 (Diario de campo)	Dato n° 2 (Grupo focal)	Dato n° 3 (Matriz de análisis documental)	Interpretación
Abril, 2017	El docente solicita que saquen sus cuadernos para dictarles el concepto de entrevista, partes de la entrevista, modalidades de la entrevista todos los estudiantes toman dictado, el docente hace énfasis en la escritura y ortografía de las palabras, les recuerda que todo texto se inicia con mayúscula. Luego del dictado, les solicita que se reúnan en grupo de dos y cada uno les entrega unas preguntas para que entre ellos hagan el	Como respuesta a la pregunta sobre cómo el docente de lengua castellana trabaja el proceso de escritura los estudiantes responden que el docente les realiza dictados, les asigna trabajos para resolver en casa, los pone a escribir para realizar ejercicios de caligrafía, haciendo ejemplos para entender los temas vistos, ejercicios para agilizar la mano, la escritura en la caligrafía, siendo divertido y chévere, hablando bien, porque		Es evidente que el concepto de entrevista es transmitido por el docente y sin tener en cuenta las nociones sobre la temática tienen los estudiantes. Vemos que la actividad de la entrevista no es elaborada por los estudiantes, sino que es dada por el docente. Situación que aísla a los niños y no permite que los estudiantes se involucren en su proceso de aprendizaje. De igual forma, los estudiantes en el grupo focal dan a conocer que el docente de forma permanente realiza dictados, les asigna trabajos sin que

	ejercicio de una entrevista. (Diario de campo n°1, 2017)	nos explica cómo se dicen las palabras para poderlas escribir correctamente, nos explica cuando no sabemos el significado de una palabra y nos dice que busquemos palabras en el diccionario. (Grupo focal n°2, 2017)		haya otras formas más didácticas de llevar acabo las unidades temáticas.
Abril, 2017	El docente continúa con el dictado. Hace énfasis en la escritura correcta de las palabras, los niños continúan escribiendo atentamente. Recalca la escritura de la palabra vía y la acentuación de la palabra pública, diciendo que lleva tilde en la u. (Diario de campo n°2, 2017)	Los estudiantes manifiestan que se trabaja a través de dictados, el profesor dicta y ellos escriben, reciben explicación de las palabras que no entienden o no conocen su ortografía para que la escriba de forma correcta, transcriben las palabras equivocadas en clase. (Grupo focal n°2, 2017)		Las acciones implementadas por el docente aluden a una de las etapas de la escritura concerniente a la edición, en reiteradas oportunidades hace precisión en que los estudiantes estén atentos a la escritura correcta de las palabras atendiendo a reglas de ortografía y de capitalización; si bien es cierto esta etapa es muy importante, corresponde a la cuarta etapa del proceso escritural lo que sugiere que las etapas previas a esta y las siguientes son dejadas de lado, evento que no permite el proceso de composición escrita impidiendo el buen desarrollo del proceso escritor.

Cuadro No. 13. Sistematización de la información. (etapa diagnóstica).

Matriz de triangulación de la información				
Título de la investigación	Recorriendo diversos modos del lenguaje para acompañar la creación de textos			
Pregunta problema	¿Qué aspectos de la didáctica específica de la lengua castellana permiten transformar las prácticas de enseñanza con relación a la producción textual escrita a través de la implementación de los textos multimodales como estrategia para la producción textual escrita de los estudiantes de grado 5° de la I. E. Villa Margarita de la ciudad de Montería?			
Objetivo general	Diseñar una estrategia didáctica para transformar las prácticas de enseñanza de los docentes con relación al proceso de producción textual escrita en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Villa Margarita.			
Categoría teórica n° 1	Didáctica general	Objetivo específico n° 1	Identificar las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes de grado quinto de la I. E. Villa Margarita con relación a la producción textual escrita.	
Subcategoría	• Práctica de enseñanza • Estrategia didáctica • Secuencia didáctica			
Fecha	Dato n° 1 (Diario de campo)	Dato n° 2 (Grupo focal)	Dato n° 3 (Entrevistas)	Interpretación
30/05/2018	“Para la activación de los conocimientos previos de los estudiantes el docente les pregunta sobre que es un texto informativo, un estudiante respondió que “el texto informativo es como el de las noticias del periódico que se usa para informar”, otro estudiante afirmó que “es para dar	Los estudiantes afirmaron que la secuencia didáctica, les permitió planear un texto, y brindar información para escribir. (Grupo focal No 2)	A la pregunta: ¿Qué aportes generó la aplicación de la secuencia didáctica? Un docente respondió: “Me sirvió para aplicar una metodología en la que los niños tengan mayor participación a la hora de construir un conocimiento, permitió conocer diferentes estrategias didácticas	El estudio, análisis e implementación de la secuencia didáctica referida a la producción textual escrita de textos narrativos (modalidad cuento), texto informativo (modalidad noticia), texto descriptivo y texto argumentativos permitieron fortalecer la práctica de enseñanza, ya que través de la secuencia se evidenciaron momentos de la clase que constituyeron el proceso de la

	noticias”. (Diario de campo N° 1, 2018) “Siendo las 2: 00pm el docente inició la clase y escribió en el tablero el nombre de la secuencia didáctica a trabajar con los estudiantes y presentó el objetivo, explicó que la secuencia busca crear cuentos y que por eso se llama Imagino y creo historias”. (Diario de campo N° 3, 2018)		que facilita y hace más productivo el desarrollo de las clases”. D1P8 “Me permitió corroborar que los estudiantes a través de la secuencia y cada una de las etapas de la escritura pueden desarrollar la producción textual a través de imágenes, a mi como docente me permitió un conocimiento profundo de las etapas de la escritura para llevarla al aula de clase”. D2P8 ¿Los momentos presentados en la secuencia didáctica permitieron el desarrollo de la misma? “Si permitió y dieron las bases para un correcto desarrollo de la actividad”. D1P2 “Si porque hay cohesión y coherencia entre los diferentes momentos”. D2P2	escritura en cada una de sus etapas. Situación que se puede evidenciar cuando el docente afirma que logró tener un conocimiento profundo de las etapas de la escritura, lo que evidencia el fortalecimiento de la práctica de enseñanza, específicamente en el conocimiento didáctico de contenido y los recursos didácticos de su área que sirvieron de entrada para la escritura.
30/05/2018	“El docente indicó que escribieran en una hoja que les había parecido las actividades de la escritura de la noticia, para determinar que puede trabajar en otras sesiones de clase sobre producción textual escrita”. (Diario de campo N° 1, 2018)	A través de las actividades que nos puso el profesor se pudo planear una noticia. (Grupo focal No 2)	A la pregunta planteada: ¿De qué manera el análisis e implementación de las secuencias contribuyó a mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura? La respuesta dadas fueron las siguientes: “La manera de la producción obedece a las etapas que son importantes explicarlas y desarrollarlas para que el	Los estudiantes están haciendo reflexión con respecto a las actividades planeadas y cómo avanzan en logro del propósito dado por el docente. De igual modo, el docente hace reflexión de su práctica al tener en cuenta no sólo los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos propuestos, sino que escucha las voces de los estudiantes a indagarles sobre su postura en torno a las actividades desarrolladas en la secuencia para tomar decisiones en procura de repetir las buenas

			estudiante entienda que la escritura es un proceso”. D1P7 “La implementación de la secuencia contribuyó a la producción de los estudiantes, ya que obedece a unas etapas que son importantes explicarlas y desarrollarlas para que el estudiante entienda que la escritura es un proceso”.D2P7	experiencias y mejorar las falencias en caso de haberlas.
Categoría teórica n° 2	Didáctica de la lengua castellana		Objetivo específico n° 2	Determinar las dificultades que presentan los estudiantes de grado quinto en torno a la producción textual escrita.
Subcategoría				
Fecha	Dato n° 1 (Diario de campo)	Dato n° 2 (Grupo focal)	Dato n° 3 (Entrevista)	Interpretación
30/05/2018	El docente proyecta la propaganda dada en la secuencia didáctica, seguidamente les pregunta a los estudiantes ¿Cómo se llama lo que acaban de ver? Los niños responden: un anuncio, una propaganda, un comercial, etc., la docente pregunta para que se hace los comerciales, un estudiante responde, para mostrar un producto y ganar dinero, ¿qué palabras clave decían para convencer? Una niña responde que quita las arrugas. (Diario de campo N° 4, 2018)	Fue una clase diferente, nos mostraron una propaganda y pudimos opinar sobre ella, cuando la veía en la casa pensaba que era para perder el tiempo y pude escribir algo sobre ella y me sirvió para responder. (Grupo focal No 2)	¿Fue pertinente el uso de textos multimodales como entrada a la escritura de diferentes tipos de textos? “El uso de textos multimodales fue importante para despertar la creatividad al momento de escribir el texto”. D1P4	El uso de textos multimodales facilita el desarrollo de habilidades comunicativas (hablar, escuchar leer y escribir) dado que estos textos implementados en las secuencias didácticas como el cortometraje, permitieron el despliegue de estas, ya que los estudiantes pudieron escuchar voces, sonidos, leer imágenes, colores ,movimientos, los que les permitió hacer comentarios donde dejaban ver sus análisis y opiniones de los mismos y específicamente dió paso a la producción textual escrita que era la intención particular de la propuesta didáctica. Las anteriores habilidades comunicativas constituyen los objetivos

	Posteriormente el docente indagó acerca del afiche, un niño dijo que se usa para “informar” y lo compara con una cartelera, otro estudiante afirmó que el afiche “está compuesto por imágenes, dibujos, como los que ponen en la tienda para vender las gaseosas”. (Diario de campo N° 1, 2018)			primordiales de la didáctica de la lengua castellana.
Categoría teórica n° 3	• Didáctica de la producción textual escrita		Objetivo específico n° 3	Fortalecer el proceso de enseñanza de la producción textual escrita de los estudiantes de quinto grado, a partir de la implementación de una estrategia didáctica.
Subcategoría	• Tipología textual • Proceso de escritura			
Fecha	Dato n° 1 (Diario de campo)	Dato n° 2 (Grupo focal)	Dato n° 3 (Entrevistas)	Interpretación
30/05/2018	El docente inicia haciendo preguntas para explorar los conocimientos de los estudiantes respecto al tipo de texto que se abordará; a la pregunta ¿Qué es una opinión? Un estudiante respondió que opinar, es decir lo que se piensa, otros dicen que es hablar sobre algo que les interesa, seguidamente la docente les propone una situación hipotética en la que los	Aprendí que antes de escribir una noticia o una carta debo hacer una planeación, y que después viene la revisión, para nosotros la actividad fue interesante y creativa. (Grupo focal No 2) Una estudiante que dijo que si no se planea se escribe “alocado”, otra estudiante utilizó el siguiente término para responder	¿Por qué es importante trabajar las tipologías textuales en el aula de clase? “Es importante para la vida del niño, al enfrentarse a distintos tipos de textos, los cuales deberá criticar y confrontarlos”. D1P9 “Los tipos de textos son importantes para desarrollar la producción textual, desarrollo del pensamiento, creatividad,	El uso de diferentes tipos de textos en el aula de clase permite a los estudiantes conocer su intención comunicativa y silueta textual, dado que los docentes de forma constante priorizan el texto narrativo en la modalidad de cuento, sobre las otras tipologías textuales, lo que da lugar a ciertos vacíos como propósitos comunicativos entre otros elementos que se deben tener en cuenta para su producción. Por tanto, en el desarrollo de las secuencias didácticas

	estudiantes deberán convencer a su mama de que les dé permiso de ir a cine. Vamos a recordar los otros tipos de texto que hemos trabajado para que no confundan el texto argumentativo, ¿que busca el texto narrativo? Los niños responden al unísono que busca contar historias reales o imaginarias, la docente dice ¡muy bien! Ahora vamos con el texto informativo, los niños responden que busca informar y seguidamente la docente pregunta por el propósito del texto descriptivo, una estudiante dice que los textos descriptivos como su nombre lo indica, busca describir. (Diario de campo N° 2, 2018) El docente preguntó que, sí que diferencias encuentran entre un texto narrativo y uno informativo, un estudiante dijo “que un texto narrativo relata unos acontecimientos como el cuento, mito, leyenda en cambio el informativo se informa”. Otra estudiante opinó que “el cuento se inventa, sale de la imaginación, el cuento se crea en cambio en la noticia se analiza la información y se hace que sea de verdad la noticia”. (Diario de campo N° 1, 2018)	la pregunta “hay que calcular lo que se va a escribir en el cuento” también respondieron que les ayudó a escribir su noticia. (Grupo focal No 1)	imaginación, permite la comunicación de acuerdo a la intención comunicativa”. D2P9	se promovió la producción textual de diversos tipos de textos con el fin de atender a las necesidades comunicativas de los estudiantes dentro y fuera del aula.
--	---	---	---	--

30/05/2018	El docente explica que la escritura de cualquier texto se debe desarrollar a través de las etapas de la escritura: que primero se debe planear, después escribir, luego revisar teniendo en cuenta los signos de puntuación, ortografía, revisar que el tema esté acorde a lo que se piensa escribir y lo que se escribe se publica para que los demás lo lean una niña dice que los “otros pueden opinar de lo que uno escribe”, un estudiante dijo que después que también “pueden participar en concursos de cuento”. El docente hace énfasis que es muy importante tener en cuenta las etapas de la escritura. (Diario de campo N° 3, 2018)	“yo aprendí con mis compañeros 4 etapas para poder escribir una carta o una noticia planeación, textualización, revisión- edición y publicación”. (Grupo focal No 2) Los estudiantes respondieron que esa etapa los ayudó a mejorar las palabras del cuento, otros afirmaron que “si uno se equivoca encuentra los errores”, “me permitió reflexionar para mejorar”, ayuda a corregir la ortografía fue una de las respuestas que dieron a conocer, “darnos cuenta de los errores”. (Grupo focal No 1)	Con respecto a la pregunta relacionada con el proceso de escritura: ¿se evidenció las etapas de la producción escrita en el desarrollo de las secuencias didácticas? Los docentes respondieron: “Si, los estudiantes hicieron uso de las etapas al momento de producir su texto”. D1P5 “Si, porque se logró que los estudiantes desarrollaran la producción textual tomando como base las etapas” D2P5 ¿La estructura de la secuencia didáctica permitió la comprensión de las etapas de la escritura? “Claro, porque generó conciencia del acto de escribir un texto informativo”. D1P6 “Si hay una explicación de las etapas en cada momento de la secuencia, por ejemplo, las preguntas que se deben hacer en la planeación”. D2P6	Es evidente el desarrollo de la escritura como proceso, dado que la construcción e implementación de la secuencia didáctica posibilitó la producción textual escrita atendiendo las etapas de planificación, textualización, revisión y publicación. Esto dio lugar a producciones escritas que atendieron a propósitos comunicativos claros y a considerar que estos podían ser reescritos luego de la revisión, dejando de lado la escritura como respuesta a una tarea sin orientaciones para llevarla a cabo.
Categoría teórica n° 4	• Texto multimodal		Objetivo específico n° 3	Fortalecer el proceso de enseñanza de la producción textual escrita de los estudiantes

				de quinto grado, a partir de la implementación de una estrategia didáctica.
Subcategoría				
Fecha	Dato n° 1 (Diario de campo)	Dato n° 2 (Grupo focal)	Dato n° 3 (Entrevistas)	Interpretación
30/05/2018	En cuanto al texto multimodal, el docente les volvió a recordar el concepto de este, les dijo que el cortometraje es multimodal y dio las razones. Terminada la explicación, el docente los llevó a la biblioteca para poder utilizar el video beam, donde les puso el vídeo sobre La Bruja, ellos estuvieron muy atentos, antes de terminar, lo detuvo y el preguntó a los niños sobre el final, cómo creían que terminaría. (Diario de campo N° 5, 2018) El docente pregunta a los niños ¿qué es un libro álbum? Un niño responde que se “usa para fotos” otro estudiante dice que son “cuentos, textos” una estudiante	Me gustó porque aprendí muchas cosas nuevas y me relacioné con mis compañeros, me pareció interesante y recreativa, aprendí sobre los afiches y las noticias. (Grupo focal No 2) Me permitió imaginar y para crear (Grupo focal No 2) El libro álbum nos muestra imágenes(Grupo focal No 2)	“El uso de textos multimodales es pertinente ya que hizo que los estudiantes tuvieran mayor imaginación, creatividad, potencializó el desarrollo de cada una de las actividades de la secuencia”.D2P4	El uso de textos multimodales para mediar el proceso de la escritura fue pertinente para el desarrollo de las habilidades comunicativas enfocadas desde la didáctica de la lengua castellana, los docentes manifestaron que se apropiaron de dichos textos para generar proceso en el aula, ya que pese a que los estudiantes interactúan con ellos no son utilizados en la dinámica escolar. Los estudiantes por su parte manifiestan que las clases fueron llamativas y entretenidas.

	dice que se usan para “relatar”. Relacionan el libro álbum con fotos, el docente explica que el libro álbum relata historias pero que su característica principal son el uso de muchas imágenes para contar la historia, inmediatamente presenta un libro álbum y un niño dice que tiene una imagen grande en la portada. (Diario de campo N° 3, 2018)			
--	---	--	--	--

Cuadro No. 14. Sistematización de la información (implementación prueba piloto).

3.3. Análisis de la información y resultados

La recolección de datos realizada después de la implementación de las diferentes secuencias didácticas que componen la estrategia didáctica diseñada para favorecer la práctica de enseñanza con relación a la producción textual escrita, develó muchos aspectos a tomar en cuenta en diversas categorías y subcategorías previstas desde el trabajo de investigación que se relacionarán a continuación.

3.3.1. Categoría didáctica general. Subcategoría práctica de enseñanza- - estrategia didáctica- secuencia didáctica

A partir de la didáctica general se expondrá lo encontrado en la práctica de enseñanza, cabe anotar que como instrumentos de recolección de datos se tuvieron el diario de campo, grupos focales realizados a los estudiantes y entrevista a los docentes que aplicaron la prueba piloto.

Partiendo de los dominios que debe tener en cuenta la práctica de enseñanza se evidencia muchos aciertos con relación a la planeación y estructuración de la clase en este sentido se aprecia que la secuencia didáctica le permitió al docente orientar una clase teniendo en cuenta cada uno de sus momentos desarrollando las actividades para lograr el objetivo propuesto, durante la etapa de exploración se registró lo siguiente: “para la activación de los conocimientos previos de los estudiantes el docente les pregunta sobre que es un texto informativo”, así mismo se encuentra: “El docente presentó un afiche para explorar la información, los estudiantes analizaron la información del afiche presentado por el docente” (Diario de campo No. 1, 2018). Seguidamente se registra actividades para el momento de estructuración que a su vez corresponde a la etapa de textualización en el desarrollo de la de la escritura como proceso: “En esta nueva sesión de clases el docente entrega a los estudiantes la planeación de la noticia y una

hoja para que los estudiantes inicien su escritura, indica que escribirán su noticia a partir de lo que planearon” (Diario de campo No. 1, 2018).

De igual modo se puede corroborar en la entrevista realizada a los docentes quienes ante la pregunta: ¿Qué aportes generó la aplicación de la secuencia didáctica? Un docente respondió: “Me sirvió para aplicar una metodología en la que los niños tengan mayor participación a la hora de construir un conocimiento” (D1P8), esta afirmación nos permite evidenciar un avance significativo en la práctica de enseñanza, ya que según Danielson cuando los estudiantes se involucran en su aprendizaje, no están solo "ocupados", ni "haciendo la tarea." Más bien, están activos intelectualmente en el aprendizaje de contenidos importantes y desafiantes.

La diferencia fundamental entre un salón de clase en el que los estudiantes cumplen y están ocupados, y uno en el que los estudiantes están involucrados en su aprendizaje, es que en este último los estudiantes están desarrollando su comprensión a través de lo que hacen. En este mismo sentido encontramos que: “los estudiantes afirmaron que la secuencia didáctica, les permitió planear un texto, y brindar información para escribir”; otros dijeron: “A través de las de las actividades que nos puso el profesor se pudo planear y escribir una noticia (Grupo focal 2, 2018).

Sumado a lo anterior se observa que los recursos que el docente emplea son acordes al nivel cognitivo de los estudiantes, por tanto, se evidencia interés por parte de estos, al mismo tiempo que involucra a todos los estudiantes, al respeto de los recursos usados los estudiantes afirman: “Me gustó porque aprendí muchas cosas nuevas y me relacioné con mis compañeros, me pareció interesante y recreativa, aprendí sobre los afiches y las noticias” (Grupo focal 2, 2018).

Ante la anterior afirmación podemos evidenciar que el aprendizaje es reafirmado por los materiales que emplea el docente, ya que están alineados con el propósito propuesto, son apropiados para las necesidades de aprendizaje, y les aporta al conocimiento o competencia a desarrollar a la vez que conocen textos que contienen varios modos para la significación; de igual forma se observa que los estudiantes validan la planeación que tiene en cuenta la agrupación intencionada que hace el docente a conformar grupos de trabajo colaborativo, ya que según estos, promueve las relaciones entre ellos.

El evento de ayudar a los estudiantes trabajar en equipos y con poca supervisión por el docente denota que se le da preponderancia a los educandos, lo que significa que estos están involucrados de manera activa, son capaces de construir conocimiento, asumir retos cognitivos y se aleja de la práctica repetitiva que se observó en la etapa diagnóstica de la investigación donde se evidenciaba mera transmisión de conocimiento por parte del docente, donde este jugaba el papel fundamental y relegaba a los estudiantes a simples receptores de conceptos : “ El docente solicita que saquen sus cuadernos para dictarles el concepto de entrevista, partes de la entrevista, modalidades de la entrevista todos los estudiantes toman dictado” (Diario de campo N° 1, 2017).

La anterior práctica ha sido relegada por una práctica de enseñanza que denota dominio de muchos aspectos de la didáctica, por ende se puede afirmar que el avance en este sentido ha sido muy significativo, ya que se desligó de la transcripción de conceptos, se planearon actividades estructuradas de acuerdo a cada momento de la clase, se vincularon recursos acordes a la didáctica del área, hubo planeaciones que contemplaron el aprendizaje ,cooperativo y colaborativo, lo que contribuyó al desarrollo de habilidades sociales, se estimuló el respeto y la empatía entre los estudiantes a la vez que se generaban lazos de confianza esta situación fue

evidenciada en las socializaciones de los textos escritos, estos fueron valorados respetuosamente por sus compañeros y docente.

La reflexión es un proceso orientado desde la didáctica evento que se puede constatar cuando el docente permite o promueve esta en los estudiantes “los estudiantes se organizaron de nuevo en los grupos para realizar la revisión y la edición, el docente anunció que estaban en esa etapa, y que por tanto debían leer la noticia que hicieron, para la revisión entrego una lista de chequeo que los estudiantes debían tener en cuenta para revisar su noticia” (Diario de campo No. 1, 2018) esta posibilidad de que los estudiantes revisen el texto escrito bajo unos criterios dados permite que los estudiantes determinen el avance o falencias que tuvieron en el proceso de escritura y permite que haya una reescritura en busca de lograr los objetivos propuestos, situación que va más allá de la mera calificación sumativa que se evidenciaba en la etapa inicial don el docente era quien revisaba el texto y daba una valoración y de esta manera se daba por concluido el proceso, lo cual no aportaba al aprendizaje de los estudiantes y se daba el desarrollo de habilidades comunicativas para el caso en particular la escritora.

Por otra parte, se evidenció que el docente hizo reflexión sobre su práctica a partir de las opiniones de los estudiantes “El docente indicó que escribieran en una hoja que les habían parecido las actividades de la escritura de la noticia, para determinar que puede trabajar en otras sesiones de clase sobre producción textual escrita”. (Diario de campo N° 1, 2018) evento de gran significación en la práctica de enseñanza, ya que la reflexión invita a dar nuevos nortes en procura de lograr avances en el aprendizaje de los estudiantes y es garante de cambio, flexibilidad y ajuste de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, toda vez que existe la intención de replantear acciones y construir otras en procura de lograr aprendizajes significativos y duraderos en lo estudiantes.

3.3.2. Categoría didáctica de la lengua castellana

El lenguaje como facultad humana permite la interacción de los individuos en diferentes esferas y diferentes contextos, evento que ayuda a constituirse como individuo, hacer parte de una comunidad y relacionarse en ella y con ella, puesto que, por medio de la comunicación, se posibilita la construcción y transformación de pensamiento y por ende de realidades.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, la competencia comunicativa es de vital importancia, de allí que en este se funden los ejes principales de aprensión del conocimiento. Uno de los aspectos fundamentales de la didáctica de la lengua castellana radica en el desarrollo de habilidades comunicativas de ahí que los docentes en el aula de clase privilegien estrategias que potencialice el factor comunicativo de los estudiantes dado que desde los Estándares de Lengua Castellana (2005) precisan lo siguiente:

Formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguajes corporales; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. (p.26).

En los diarios de campo es evidente que el docente a través de la aplicación de la secuencia didáctica utiliza la propaganda de televisión para trabajarla en el aula de clase, permitiendo que se dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que los estudiantes a diario se enfrentan a los medios de comunicación y por ello es fundamental llevarlos al aula de clase, “El docente proyecta la propaganda dada en la secuencia didáctica, seguidamente les pregunta a los estudiantes ¿Cómo se llama lo que acaban de ver? Los niños responden: un anuncio, una propaganda, un comercial, etc., el docente pregunta para que se hace los comerciales, un estudiante responde, para mostrar un producto y ganar dinero, ¿qué palabras

clave decían para convencer? Una niña responde que quita las arrugas. (Diario de campo N° 4, 2018).

Vemos en la anterior información la importancia de la enseñanza del lenguaje empleando diversos medios que captan la atención de los estudiantes, se encuentra significado en una propaganda que usualmente la ven los niños, sin embargo desde el aula de clase se dispone su trabajo para el servicio de la enseñanza orientado hacia la comunicación “ Fue una clase diferente, nos mostraron una propaganda y pudimos opinar sobre ella, cuando la veía en la casa pensaba que era para perder el tiempo y pude escribir algo sobre ella y me sirvió para responder” (Grupo focal No 2, 2018).

El desarrollo de habilidades comunicativas como hablar, leer, escribir, escuchar se logran a partir del despliegue de acciones a las que deben recurrir los docentes para propiciar una enseñanza efectiva y un aprendizaje significativo de los estudiantes, logrando la relación de lo que se propone en el aula de clase con las vivencias del alumnado “Posteriormente el docente indagó acerca del afiche, un niño dijo que se usa para “informar” y lo compara con una cartelera, otro estudiante afirmó que el afiche “está compuesto por imágenes, dibujos, como los que ponen en la tienda para vender las gaseosas” (Diario de campo N° 1, 2018).

La importancia de trabajar en el aula de clase diversos modos del lenguaje como el que se presenta en los textos multimodales que combina el color, audio, sonido imágenes, permite a los docentes explorar la creatividad de los estudiantes, además los enfrenta a diversas situaciones de la vida cotidiana donde se presenta los diversos modos del lenguaje con los que interactúan a diario frente a la pregunta ¿Fue pertinente el uso de textos multimodales como entrada a la escritura de diferentes tipos de textos? Un docente respondió “El uso de textos multimodales fue importante para despertar la creatividad al momento de escribir el texto” (D1P4).

3.3.3. Didáctica de la producción textual escrita. Subcategoría proceso de escritura-tipología textual

La escuela tiene una amplia responsabilidad para desarrollar y hasta replantear la manera cómo se está incorporando la producción textual escrita desde el aula, en la cual se encuentra una diversidad de culturas, costumbres, pensamientos y demás, y todas esas particularidades que enriquecen la manera cómo se puede apropiar la escritura por parte de los docentes y educandos.

Es tarea de los docentes definir estrategias que orienten la enseñanza de la escritura en el aula de clase, ya que esta competencia es fundamental para el desarrollo de los educandos al dar a conocer sus puntos de vista, escribir ante una necesidad de comunicación, es decir, con una intención comunicativa respondiendo interrogantes que encaminen el acto de escribir como por ejemplo para qué escribo, a quién escribo, sobre qué escribo, cómo lo escribo. Además de resolver estos interrogantes es indispensable el manejo de las etapas de la escritura como la planificación, textualización, revisión-edición y publicación ya que el acto de escribir exige un paso a paso para que este cobre importancia y sea significativa para los estudiantes.

En la información recolectada se pudo observar a través de las secuencias didácticas el trabajo de los docentes para abordar la escritura “El docente explica que la escritura de cualquier texto se debe desarrollar a través de las etapas de la escritura: que primero se debe planear, después escribir, luego revisar teniendo en cuenta los signos de puntuación, ortografía, revisar que el tema esté acorde a lo que se piensa escribir y lo que se escribe se publica para que los demás lo lean una niña dice que los “Otros pueden opinar de lo que uno escribe”, un estudiante dijo que después que también “Pueden participar en concursos de cuento”. El docente hace énfasis que es muy importante tener en cuenta las etapas de la escritura. (Diario de campo N° 3, 2018).

La anterior información constata que el docente se está apropiando de las etapas de la escritura para guiar a los estudiantes, toda vez que inicia con la explicación de estas antes de empezar a producir el texto, en consecuencia, es evidente que el desarrollo de la secuencia orienta su práctica de enseñanza con respecto a la escritura en la que también se observó cómo procede a realizar la planificación con los estudiantes.

En la siguiente cita del (Diario de campo N° 3, 2018) se identifica la etapa de la planificación: Luego del análisis del libro álbum el docente explica a los estudiantes que escribirán un cuento y que tendrán en cuenta la historia presentada para recrear su texto, pero que antes deben planearlo. El docente entrega unas hojas a los estudiantes y escribe en el tablero los siguientes aspectos para la planeación:

- Título
- Personaje principal
- Personaje secundarios
- Lugar
- Tema
- Problema a que se enfrentan los personajes

A sí mismo, en el acompañamiento realizado durante tres sesiones del proceso de escritura, se identifica cómo el docente orienta la escritura de una etapa a la otra por medio de la aplicación de la secuencia: “En la segunda sesión el docente orientó la escritura del cuento a partir de la planeación realizada por los estudiantes, explicando que escribieran a partir de la estructura del texto narrativo: inicio, nudo y desenlace, hizo énfasis que se encuentran en la etapa de textualización. En la revisión que realizó el docente a las planeaciones, se evidencia que los estudiantes planearon su escritura, puesto que, él leyó, por ejemplo, título de la

historia, personajes principales, personajes secundarios, tema. Algunos niños solicitaron cambiar la temática dada por el docente” (Diario de campo N° 3, 2018).

Posteriormente, se continuó con el desarrollo de otra etapa de la escritura guiada por el maestro para lograr un proceso continuo y dinámico en la que los estudiantes son partícipes de sus producciones tal como se evidencia en la siguiente aparte del diario “En esta nueva sesión, el docente explica que revisarán el cuento teniendo en cuenta los siguientes requisitos que escribió en el tablero y entregó a los estudiantes una lista de chequeo para evaluar el cuento y que después de este proceso reescribirán de acuerdo a las correcciones realizadas. Los estudiantes socializaron con sus compañeros” (Diario de campo N° 3, 2018).

Se emplea una lista de chequeo en la etapa de revisión como un instrumento importante para evaluar la escritura, dado que los estudiantes toman conciencia que no solo se debe escribir una sola vez, sino que esa escritura debe ser revisada para verificar si se cumplió con lo previsto en la planeación. Los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de revisar y escribir de nuevo a partir del uso de la lista de chequeo.

En las entrevistas realizadas a los docentes con respecto al proceso de escritura que se maneja en las secuencias didácticas los maestros manifiestan lo siguiente: ¿se evidenció las etapas de la producción escrita en el desarrollo de las secuencias didácticas?

R/: “Si, los estudiantes hicieron uso de las etapas al momento de producir su texto” (D1P5)

R/: “Si, porque se logró que los estudiantes desarrollaran la producción textual tomando como base las etapas” (D2P5)

¿La estructura de la secuencia didáctica permitió la comprensión de las etapas de la escritura?

R/: “Claro, porque generó conciencia del acto de escribir un texto informativo” (D1P6)

R/: “Si hay una explicación de las etapas en cada momento de la secuencia, por ejemplo, las preguntas que se deben hacer en la planeación” (D2P6)

En los grupos focalizados realizados a los estudiantes se verifica lo que han aprendido con respecto al proceso de escritura trabajado por los docentes “Aprendí que antes de escribir una noticia o una carta debo hacer una planeación, y que después viene la revisión, para nosotros la actividad fue interesante y creativa” (Grupo focal No 1, 2018); “Yo aprendí con mis compañeros 4 etapas para poder escribir una carta o una noticia planeación, textualización, revisión- edición y publicación” (Grupo focal No 1, 2018). Los estudiantes manifiestan el aprendizaje que obtuvieron con el desarrollo de las secuencias, puesto que refirieron las etapas de la escritura que tuvieron la oportunidad de trabajarla a través de la explicación de los docentes y que se materializó en sus escritos.

Para el desarrollo de la escritura se precisó sobre qué tipo de textos deben escribir los estudiantes en el marco de la secuencia didáctica “El docente inicia haciendo preguntas para explorar los conocimientos de los estudiantes respecto al tipo de texto que se abordará; a la pregunta ¿qué es una opinión? Un estudiante respondió que opinar, es decir lo que se piensa, otros dicen que es hablar sobre algo que les interesa, seguidamente la docente les propone una situación hipotética en la que los estudiantes deberán convencer a su mamá de que les dé permiso de ir a cine. vamos a recordar los otros tipos de texto que hemos trabajado para que no confundan el texto argumentativo, ¿que busca el texto narrativo? Los niños responden al unísono que busca contar historias reales o imaginarias, la docente dice ¡muy bien! ahora vamos con el texto informativo, los niños responden que busca informar y seguidamente la docente pregunta por el propósito del texto descriptivo, una estudiante dice que los textos descriptivos como su nombre lo indica, busca describir” (Diario de campo N° 2, 2018).

Como se es evidente en la anterior información, el docente considera fundamental establecer diferencias entre los diversos tipos de textos, puesto que cada texto maneja una silueta textual diferente y estructura respondiendo a una intención comunicativa diferente, por ellos el docente solicita hacer una diferencia entre el texto argumentativo e informativo, para que al momento de escribir consideren sobre las características de cada tipo de texto, así mismo se manifiesta en el siguiente diario: “ El docente preguntó que, si que diferencias encuentran entre un texto narrativo y uno informativo, un estudiante dijo “Que un texto narrativo relata unos acontecimientos como el cuento, mito, leyenda en cambio el informativo se informa”. Otra estudiante opinó que “El cuento se inventa, sale de la imaginación, el cuento se crea en cambio en la noticia se analiza la información y se hace que sea de verdad la noticia” (Diario de campo N° 1, 2018).

El docente considera oportuno establecer diferencias entre los diferentes textos para que los estudiantes tengan claridad sobre el tipo de texto que van escribir, puntualizar en las características, estructura o silueta textual, intención comunicativa a partir de lo presentado en las secuencias didácticas.

Por medio de la entrevista se indagó a los profesores sobre el uso de los diversos tipos de textos en el aula de clase:

“Es importante para la vida del niño, al enfrentarse a distintos tipos de textos, los cuales deberá criticar y confrontarlos” (D1P9).

“Los tipos de textos son importantes para desarrollar la producción textual, desarrollo del pensamiento, creatividad, imaginación, permite la comunicación de acuerdo a la intención comunicativa” (D2P9),

Los docentes plantean la importancia del reconocimiento, comprensión y uso de diversas tipologías textuales, ya que atienden a diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes, de esta manera, se logra producir textos a partir de situaciones comunicativas reales acorde a los intereses de los estudiantes dentro y fuera del aula, posibilitando la producción textual escrita con diferentes intenciones comunicativas, lo que demuestra un avance significativo, ya que en lo encontrado en la etapa diagnóstica los escritos solo se limitaban a los textos narrativos.

3.3.4. Categoría texto multimodal

Como estrategia didáctica se implementó el uso de textos multimodales en las secuencias didácticas propuestas, en vista que, estos tipos de texto combina diversos modos del lenguaje que permiten la interacción comunicativa ya que el color, las imágenes, el audio, los gestos, propagandas de televisión, cortometrajes, posibilitan la alfabetización de los estudiantes con estos modos, configurando así la comunicación, aunque los estudiantes interactúen con estos lenguajes en el aula de clase, es poco su uso.

En la información recolectada a partir de los diarios de campos, se puede evidenciar cómo los docentes hacen uso de textos multimodales en el desarrollo de la secuencia: “El docente proyecta la propaganda dada en la secuencia didáctica, seguidamente les pregunta a los estudiantes ¿Cómo se llama lo que acaban de ver? Los niños responden: un anuncio, una propaganda, un comercial, etc., el docente pregunta para qué se hacen los comerciales, un estudiante responde: “Para mostrar un producto y ganar dinero”, ¿Qué palabras clave decían para convencer? “Una niña responde que quita las arrugas” (Diario de campo N° 4, 2018).

Es evidente que la propaganda de televisión hace parte de los textos multimodales en la que se manifiesta la imagen, el sonido, los movimientos del cuerpo, estos aspectos llaman la atención de los estudiantes, ya que, que permiten hacer una interpretación de la intención comunicativa de la propaganda y a la vez posibilita que los estudiantes den a conocer sus puntos de vista con respecto a la situación que se plantea.

Por otra parte, en otra clase desarrollada a partir de una secuencia didáctica se utilizó el cortometraje que también hace parte del texto multimodal como una estrategia para escribir textos descriptivos “En cuanto al texto multimodal, el docente les volvió a recordar el concepto de este, les dijo que el cortometraje es multimodal y dio las razones. Terminada la explicación, el docente los llevó a la biblioteca para poder utilizar el video beam, donde les puso el vídeo sobre la Bruja, ellos estuvieron muy atentos, antes de terminar, lo detuvo y les preguntó a los niños sobre el final, cómo creían que terminaría” (Diario de campo N° 5, 2018).

El uso de textos multimodales permite centrar la atención de los estudiantes, además dinamiza las clases, ya que se utilizan otros medios que estimulan el aprendizaje de los estudiantes, pues que, el hecho de utilizar recursos como el video beam y presentar el cortometraje, genera expectativas en los estudiantes que siempre están acostumbrados a clases monótonas en la que siempre se utiliza el dictado como medio para enseñar, tal como se constata en el diagnóstico realizado “ Luego de la participación de los niños el docente dicta el concepto de señales de tránsito” (Diario de campo N° 2, 2017).

En el desarrollo de otras secuencias también se constata el uso de textos multimodales en la ejecución de las secuencias didácticas “Posteriormente el docente indagó acerca del afiche, un niño dijo que “Se usa para informar” y lo compara con una cartelera, otro estudiante afirmó que “el afiche está compuesto por imágenes, dibujos, como los que ponen en la tienda para vender las

gaseosas”. (Diario de campo N° 1, 2018). Como se había mencionado anteriormente, los estudiantes en su contexto interactúan con los textos multimodales, por ello tienen referente sobre su uso, tal como se evidencia en el anterior diario de campo cuando el docente indagó sobre el afiche, un estudiante lo relacionó con la publicidad que es ubicada en los centros de comercio.

Del mismo modo, en la implementación de otra secuencia el docente trabaja el libro álbum e indaga sobre los pre saberes de los estudiantes con respecto a este tipo de texto multimodal “El docente pregunta a los niños ¿Qué es un libro álbum? Un niño responde que se “usa para fotos” otro estudiante dice que son “Cuentos, textos” una estudiante dice que “Se usan para relatar”. Relacionan el libro álbum con fotos, el docente explica que este texto relata historias, pero que su característica principal son el uso de muchas imágenes para contar la historia, inmediatamente lo muestra y un niño dice que tiene una imagen grande en la portada”. (Diario de campo N° 3, 2018).

En las entrevistas realizadas a los docentes participantes de la ejecución de las secuencias ante la pregunta ¿Fue pertinente el uso de textos multimodales como entrada a la escritura de diferentes tipos de textos? Las respuestas fueron las siguientes: “El uso de textos multimodales fue importante para despertar la creatividad al momento de escribir el texto” (D1P4) “El uso de textos multimodales es pertinente ya que hizo que los estudiantes tuvieran mayor imaginación, creatividad, potencializó el desarrollo de cada una de las actividades de la secuencia” (D2P4).

De igual forma, a la pregunta realizada a los grupos focales con respecto a los textos multimodales ¿El uso de textos multimodales (afiche, cortometraje, propaganda de televisión, libro álbum) te facilitó la producción textual escrita? Los estudiantes respondieron “Fue una clase diferente, nos mostraron una propaganda y pudimos opinar sobre ella, cuando la veía en la

casa pensaba que era para perder el tiempo y pude escribir algo sobre ella y me sirvió para responder” (Grupo focal No 2, 2018); “Me gustó porque aprendí muchas cosas nuevas y me relacioné con mis compañeros, me pareció interesante y recreativa, aprendí sobre los afiches y las noticias (Grupo focal No 2, 2018); “Me permitió imaginar y para crear” (Grupo focal No 2, 2018); “El libro álbum nos muestra imágenes” (Grupo focal No 2, 2018)

Los datos obtenidos permiten analizar que el uso de textos multimodales en el aula de clase contribuye de gran manera al desarrollo de habilidades comunicativas y permiten a los docentes apropiarse de estos tipos de textos y desarrollar didácticas que faciliten su comprensión y faciliten la enseñanza y aprendizaje del acto de leer, hablar, escuchar y escribir.

3.4. Ajustes a la propuesta desde la implementación.

La implementación de la propuesta didáctica diseñada suscitó en el grupo investigador algunas reflexiones que dan lugar a la realización de ajustes a la misma, en procura de viabilizar el logro de todas las metas propuestas, en este sentido, se ampliarán los tiempos de ejecución de cada secuencia didáctica que componen la estrategia, con el fin de garantizar el desarrollo de todas las etapas del proceso de escritura, ya que en ninguna de las secuencias didácticas se pudo realizar la última etapa de este proceso, la cual consiste en hacer publicación de los escritos de los estudiantes.

Con miras a transformar la enseñanza de la producción textual escrita, se acompañarán a los docentes focalizados en la construcción de secuencias didácticas que atiendan a otras tipologías textuales que deben ser abordadas en el aula. Del mismo modo, se hace necesario que los docentes elaboren instrumentos que posibiliten la evaluación formativa como rúbricas y lista de chequeo, entre otros.

Otros de los ajustes a realizar con relación al aprendizaje de los estudiantes, es propender por la creación conjunta de criterios de evaluación de la producción textual escrita, de tal manera, que los estudiantes contribuyan en todos los aspectos de ese proceso cognitivo.

4. Conclusiones y proyección

4.1. Conclusiones del trabajo investigativo

El proceso de producción textual escrita no es fácil, requiere de tiempo, espacios, conocimiento conceptual, creatividad, procedimiento, para que el docente pueda guiar a los estudiantes y acompañarlos en cada paso. Estar atentos a las necesidades de ellos, posibilita que desde la enseñanza se creen estrategias para mejorar donde haya dificultades.

Cada docente, tiene una formación y por tal razón, una apreciación de cómo se debe enseñar y de alguna forma buscará que sus estudiantes aprendan, sin embargo, no siempre lo que se hace dentro del aula logra los resultados esperados. Con la implementación de los textos multimodales como estrategia didáctica para la enseñanza de la producción textual escrita, se pueden obtener avances, los cuales dan cuenta de la transformación de la práctica docente, pues, conlleva a que se hagan reflexiones, se cambien actitudes, el manejo del discurso sobre la temática de la producción textual escrita como proceso, los tipos de texto, los textos multimodales, etc.

Por otro lado, desarrollar estas secuencias didácticas (y las que se vayan a crear), permite mostrar la articulación de actividades en cada momento de su implementación, usar los referentes de calidad y sobre todo reconocer que se puede y se debe dinamizar el aula con otros materiales para una mayor motivación, atención, hacer trabajo colaborativo o

cooperativo, evaluación formativa, cambiando el hecho que la enseñanza tenga una intención clara para obtener mejores resultados.

Resulta una necesidad como docentes, permitirse conocer y reestructurar la manera de enseñar esta competencia comunicativa e integrarla con otras indirectamente, sobre todo, que se desarrollen unos pasos en la producción textual escrita, para que los estudiantes dentro y fuera del aula planeen un texto, escriban ideas, hagan un borrador, lo pasen a limpio, revisen, vuelvan a corregir y den a conocer sus escritos. Del mismo modo, darles otra función a los textos multimodales, partiendo de la idea que estos están inmersos en la cotidianidad de las personas y más en los medios tecnológicos, pues, se escuchan, se leen, se olfatean, se bailan, tienen imágenes, colores, significados y demás, entonces, tendrán un mayor fundamento en el aula y fuera de este contexto. Es necesario que el docente tenga en cuenta lo que se vive en el día a día y trasladarlo al aula para hacerlo más significativo.

Algo importante y que no se puede dejar atrás, es que, en grado quinto de escolaridad, se cometen errores ortográficos, que hay que mejorar el uso de la puntuación, la letra, la cohesión, coherencia, el léxico, etc., no se trata de hacer énfasis en la competencia gramatical, pero, es necesario hacer esas correcciones para que los potenciales escritores y más los lectores de esos textos, le encuentren sentido.

Esta propuesta puede ser provechada por otros grados y docentes, pues, el hecho de escribir un texto está presente en todas las áreas del saber y entre todos formar estudiantes más autónomos con las competencias requeridas para usar la lengua en cualquier contexto.

4.1.1. Cumplimiento de objetivos

El desarrollo del trabajo de investigación que dio lugar a una propuesta didáctica para transformar las prácticas de enseñanza de los docentes, enfocados a fortalecer el proceso de producción textual escrita en los niños de quinto grado de la Institución Educativa Villa Margarita, permitió mostrar el cumplimiento de los objetivos, lo cual, se detallará a continuación:

OBJETIVO	CUMPLIMIENTO
Identificar las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes de grado quinto de la I. E. Villa Margarita con relación a la producción textual escrita.	Las prácticas de enseñanza de los docentes focalizados en la I E se identificaron en dos momentos. En la etapa diagnóstica de la investigación y durante la etapa de implementación de la estrategia didáctica para resolver a la problemática inicial. En los dos momentos los docentes se mostraron participativos, empáticos y dispuestos a los acompañamientos y a las tareas propias del ejercicio investigativo.
Determinar las dificultades que presentan los estudiantes de grado quinto en torno a la producción textual escrita.	Para determinar las dificultades presentadas por los estudiantes con respecto a la producción textual escrita se utilizaron técnicas de recolección de

	datos como grupos focales y diarios de campo que permitieron evidenciar la concepción de escritura que tenían los estudiantes y su desconocimiento de las etapas de la escritura.
Fortalecer el proceso de enseñanza de la producción textual escrita de los estudiantes de quinto grado, a partir de la implementación de una estrategia didáctica.	El diseño de la estrategia didáctica fortaleció el proceso de enseñanza de la producción textual escrita toda vez que desde los momentos de las secuencias didácticas: exploración, estructuración, transferencia y cierre, se orientaron acciones en procura de orientar proceso de escritura estructurados teniendo en cuenta cada una de sus etapas: planificación, textualización, revisión-edición y cierre. Cabe anotar que los textos multimodales tuvieron un valor muy significativo, ya que constituyeron la entrada al proceso de producción textual escrita, ya que favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas, permitiendo

	la interacción de los estudiantes con estos y con sus compañeros de clase.
--	--

Cuadro No. 15. Cumplimiento de objetivos. Elaborado por grupo investigador.

4.1.2. Socializaciones e impacto

La socialización tuvo lugar con todos los docentes de básica primaria y los coordinadores de sede, en dicha socialización se dieron a conocer los hallazgos encontrados durante la etapa de implementación de esta propuesta didáctica que surgió como respuesta a las necesidades encontradas con relación a la práctica de enseñanza de la producción textual escrita, dado que, esta no era concebida como un proceso, lo cual repercutía negativamente en la escritura de los estudiantes como se pudo constatar en los resultados de las pruebas Saber en lo relacionado con la competencia escrita en los años 2014 2015, 2016 y otros análisis que se hicieron a partir de diferentes técnica de recolección de información.

Durante la socialización de la propuesta se tuvo intervenciones de otros docentes que no fueron partícipes de la implementación, reflexionaron con respecto a su práctica de enseñanza de la escritura, reconociendo que no estaban llevando a cabo el proceso de escritura de forma estructurada teniendo en cuenta las etapas de la misma.

Otro impacto que se presentó en la socialización fue la iniciativa del grupo de docentes para organizar Comunidades de Aprendizaje de formación autónoma, ya que sólo dos docentes hacen parte del área de lenguaje, lo cual brindaría conocimiento didáctico de contenido requerido para llevar a cabo la escritura como proceso.

La implementación de las secuencias didácticas influyó de forma positiva en la motivación y disposición de los estudiantes para la producción de textos de diferentes

tipologías. El grupo de docentes de básica primaria se mostró interesado a participar en la implementación de la propuesta didáctica, haciendo los ajustes pertinentes de acuerdo al nivel de escolaridad.

4.1.3. Hallazgos

- La implementación de la propuesta didáctica permitió vislumbrar aspectos de la práctica de enseñanza de los docentes y del proceso de aprendizaje, con relación a la práctica de enseñanza no identificaban los diferentes modos que constituyen un texto multimodal, por tanto, no los concebían como texto y tampoco promovían su uso en el desarrollo de las clases.
- La implementación de las diversas secuencias dadas les permitió a los docentes reconocer cada una de las etapas de la escritura como la planificación, textualización, revisión-edición y publicación.
- El desarrollo de todas las secuencias didáctica que hacen parte de la estrategia permitió incorporar a sus prácticas de enseñanza la evaluación formativa, dado que se realimentaba el proceso en cada uno de los momentos de la secuencia como en cada etapa del proceso de escritura.
- Los instrumentos presentados en la secuencia didáctica permitieron que los docentes reconocieran instrumentos de evaluación formativa como la lista de chequeo, entre otros para valorar el proceso de escritura.
- El uso de instrumentos para la evaluación permitió desarrollar procesos metacognitivos, toda vez que ellos podían dar cuenta de sus avances y sus falencias.
- Se evidenció flexibilidad y ajustes en la secuencia didáctica, en momentos en que los docentes estimaron oportuno hacer aclaraciones sobre las diferencias entre las tipologías textuales para evitar confusiones al momento de escribir el tipo de texto solicitado.

- Los estudiantes afirmaron reconocer los tipos de textos multimodales por la constante interacción que tienen con ellos, sin embargo, no los clasificaban como textos.
- Los docentes demuestran dominio conceptual sobre la enseñanza de las etapas de la escritura, es decir, han modificado su discurso con respecto a la producción textual escrita.
- El trabajo colaborativo permitió el desarrollo de habilidades sociales a los estudiantes, ya que estos permiten la interacción porque promueve la confianza y el respeto.

4.1.4. Aproximación a las preguntas orientadoras: ¿cuáles se respondieron y cuáles quedan abiertas o cuáles emergen?

La implementación de la presente propuesta didáctica permitió reconocer aspectos específicos de la didáctica de la enseñanza que transformaron las prácticas de enseñanza, con relación a la producción textual escrita; dentro de estos aspectos se pueden señalar la estructuración de textos escritos que responden como proceso, en el cual se enfatiza en las etapas de la escritura como la planificación, textualización, revisión-edición y publicación, que antes no eran tenidas en cuenta en el desarrollo de la competencia escritora.

De igual modo, los textos multimodales jugaron un papel importante en la producción textual escrita, ya que estos constituyeron un elemento de entrada a la construcción de textos de diversas tipologías textuales por parte de los estudiantes, previo a esto, los docentes reconocieron los diversos modos del lenguaje que pueden constituir un texto y como pueden ser llevado al aula con intencionalidades previamente establecidas para la enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, se encontraron aspectos de la didáctica general que dieron lugar a la transformación de la práctica de enseñanza de los docentes, lo cual tiene que ver con el desarrollo de estrategias didácticas que comprenden secuencias que tienen como propósito alcanzar

objetivos a través de una serie de acciones articuladas que responden a una meta más amplia, para el caso de la propuesta didáctica que se ejecutó buscó transformar los procesos de enseñanza de la producción textual escrita.

Preguntas emergentes:

- ¿Cómo la motivación influye en la producción textual escrita de los estudiantes?
- ¿Cómo los textos multimodales permiten que el docente estimule la creatividad en los estudiantes?
- ¿Aprovechar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hace más efectiva el uso de textos multimodales en el aula de clase?
- ¿Cómo la implementación de la estrategia didáctica diseñada permitió fortalecer la evaluación formativa en la práctica de enseñanza de los docentes?

4.2. Diseño de la proyección a dos años de la propuesta didáctica

A continuación, se presentará la manera cómo se va a desarrollar la propuesta didáctica durante los próximos dos años, pues, surge la necesidad que se obtenga sobre todo una transformación de la práctica de enseñanza de los docentes de la Institución educativa Villa Margarita, no solo donde se aplicó la prueba piloto, sino de todo aquel que lo solicite y vea la funcionalidad de esta (docentes de otras áreas y grados). Como se ha dicho antes, los textos multimodales se encuentran en diversas formas y contextos y se va a necesitar que el docente siga formándose en estos conceptos como también, que, en los procesos de producción textual escrita, sea creativo para no caer en la repetición o la monotonía.

De este modo, el docente debe crear una secuencia didáctica cada mes (según el calendario escolar), el proceso incluye la planeación, implementación, seguimiento, revisión de los resultados y ajustes. Es necesario que se le plantee a los directivos docentes y docentes de lengua castellana incluir esta propuesta didáctica en el PEI y, por ende, actualizar el plan de área desde comienzo de año, puesto que, se está teniendo en cuenta también lo expuesto en los Referentes de Calidad propuestos por el Ministerio de Educación Nacional sobre la producción textual escrita.

El grupo investigador presenta a continuación la proyección de la propuesta didáctica que será diseñada por la Comunidad de Aprendizaje del área de lenguaje en conjunto con el grupo investigador, con el objetivo de seguir diseñando e implementando secuencias didácticas que promueven la enseñanza de la producción textual escrita, atendiendo a las etapas de la escritura (planeación, textualización, revisión, edición y publicación); haciendo uso de los textos multimodales como estrategia para el desarrollo de la competencia escritora.

El seguimiento es fundamental para valorar el proceso del diseño e implementación de la propuesta didáctica, por tanto, se hace necesario desarrollar formatos de seguimiento que den cuenta de los avances o falencias de la misma, ya que permitirá tomar decisiones en función de alcanzar los objetivos trazados. En el cuadro No 15 se presenta el formato de seguimiento que se utilizará con los docentes.

FORMATO DE SEGUIMIENTO			
MOMENTOS	CUMPLIDO SI/NO	ACUERDOS	FECHA
PLANEACIÓN			
ACOMPañAMIENTO IN SITU			
RETROALIMENTACIÓN			

Cuadro N° 16. Formato de seguimiento.

I semestre 2019

Secuencia didáctica	Texto multimodal	Tipo de texto y modalidad	Tiempo Desde la planeación, implementación, seguimiento, resultados y ajustes.	Seguimiento	Resultados ¿Qué logró transformar el docente en su práctica de enseñanza?	Ajustes ¿Qué se debe mejorar para la próxima secuencia didáctica?	Responsables
1	Infografía	Textos informativos, modalidad, noticia	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			
2	Libro álbum	Narrativo, modalidad cuento	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			

3	Vídeo clip	Texto descriptivo	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			
4	Propaganda en televisión	Argumentativo	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			

II semestre 2019

Secuencia didáctica	Texto multimodal	Tipo de texto y modalidad	Tiempo Desde la planeación, implementación, seguimiento, resultados y ajustes.	Seguimiento	Resultados ¿Qué logró transformar el docente en su práctica de enseñanza?	Ajustes ¿Qué se debe mejorar para la	Responsables
---------------------	------------------	---------------------------	---	-------------	--	---	--------------

						próxima secuencia didáctica?	
1	Libro álbum	Texto narrativo, modalidad historieta	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			
2	Infografía	Texto explicativo, modalidad instructivo	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			
3	Vídeo clip o cortometraje	Texto Informativo, modalidad, afiche	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			

4	Aviso publicitario radial	Argumentativo, modalidad artículo de opinión	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			
---	---------------------------------	---	----------------	--	--	--	--

I semestre 2020

Secuencia didáctica	Texto multimodal	Tipo de texto y modalidad	Tiempo Desde la planeación, implementación, seguimiento, resultados y ajustes.	Seguimiento	Resultados ¿Qué logró transformar el docente en su práctica de enseñanza?	Ajustes ¿Qué se debe mejorar para la próxima secuencia didáctica?	Responsables
1	Obra de teatro	Texto narrativo, modalidad relato cotidiano	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde			

				se evalúe las fortalezas y debilidades.			
2	Libro álbum	Descriptivo, modalidad carta	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			
3	Propaganda en televisión	Texto explicativo, modalidad receta	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			
4	Infografía	Texto informativo, modalidad noticia	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			

II semestre 2020

Secuencia didáctica	Texto multimodal	Tipo de texto y modalidad	Tiempo Desde la planeación, implementación, seguimiento, resultados y ajustes.	Seguimiento	Resultados ¿Qué logró transformar el docente en su práctica de enseñanza?	Ajustes ¿Qué se debe mejorar para la próxima secuencia didáctica?	Responsables
1	Obra de teatro	Texto narrativo, modalidad obra de teatro	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			
2	Vídeo clip o cortometraje	Texto descriptivo, modalidad cuento	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			

3	Aviso publicitario radial	Texto explicativo, modalidad, reglas de un juego.	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			
4	Propaganda en televisión	Texto argumentativo, modalidad Ensayo.	Cuatro semanas	Revisar la planeación del docente, acompañarlo en la clase y hacer la realimentación donde se evalúe las fortalezas y debilidades.			

Cuadro No. 17. Proyección de la propuesta didáctica. Elaborado por grupo investigador.

Es importante dar a conocer los avances de la implementación de la proyección de la propuesta didáctica, ya que a nivel regional, el gremio de docentes puede utilizarla como un insumo para articularla en los planes de área de lengua castellana y de otras áreas, puesto que el uso de textos multimodales como estrategia didáctica posibilita el desarrollo de la producción textual a partir de las etapas de planeación, textualización, revisión y publicación.

Las comunidades académicas en aras de responder a las necesidades de los estudiantes están en la permanente búsqueda de nuevas estrategias que promuevan el desarrollo de competencias en los estudiantes en el aula de clase y fuera de ella. Se considera oportuno también, aprovechar dichos espacios académicos como congresos, coloquios, simposios y otros para vincular a docentes y docentes en formación, pues, esta propuesta didáctica brinda herramientas para la enseñanza de la producción textual escrita, teniendo en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

4.3. Evaluación

La evaluación de la propuesta didáctica fue permanente y debe continuar en la implementación en los próximos dos años. Es necesario contar con el acompañamiento de los Directivos Docentes, el docente tutor PTA (en caso de haberlo) y pares académicos para posibilitar diálogos y reflexiones continuas sobre los avances o dificultades que se vislumbren, por lo tanto, es preciso contar con los espacios para continuar con la implementación de la propuesta.

Por otro lado, es pertinente utilizar un formato para llevar un registro del seguimiento en la puesta en escena desde la planeación de la clase, la gestión de aula, el manejo de conceptos,

el uso de materiales, evaluación formativa, la realimentación de este con los estudiantes, etc. El docente debe seguir transformando sus prácticas de enseñanza de la producción textual escrita y que sus estudiantes sean competentes al momento de utilizar la lengua en diversos contextos.

5. Referencias bibliográficas

- Camps, A., y Ribas, T. (1993). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. *Colección: Investigación, (143)*, Paracuellos de Jarama (Madrid).
- Calsamiglia, H., Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*. España: Ariel s.a.
- Cassany, D. Luna, M.,y Sanz,G. (1998). *Enseñar la lengua*. España: Graó.
- Chaverra – Fernández. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de investigación, 13(1)*, 181-187.
- Danielson, C. (2013). *A Framework For Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feo, R. (2010). Orientaciones Básicas para el diseño de estrategias didácticas. Instituto Pedagógico de Miranda. En: *Tendencias pedagógicas, (16)*, 220-236.
- Jurado, F., y Bustamante, G. (1994). Por una diversidad de textos en el aula de clase. *Opciones Pedagógicas, (12)*. Universidad Distrital. Bogotá. Colombia.
- Latorre, A. (2003). *Investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Mackernan, J. (2008). *Investigación- acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario. México: fondo de cultura económica.

Martínez, J. (2011). Métodos de evaluación cualitativa. *Silogismo*, (8), 12

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*, V2. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares de Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia.

Monsalve, M. (2012). Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales. En D. Hernández (presidencia), *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es*. Congreso llevado a cabo en Salamanca, España.

Osorio, N. (2007). La teoría Crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt, algunos presupuestos teórico – críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 106.

O’Guinn T., Allen C., y Semenik R. (2004). Publicidad y comunicación integral de marca. (3era edición). México: Edit. Thomson.

Sagastizábal, M. y Perlo, C., (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Editorial Stella y Ediciones La Crujía.

Van Dijk, T A. (1993). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.

Webgrafía

ACARA, (2016) Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. Glossary

<http://www.australiancurriculum.edu.au/english/glossary#T>

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Currículum. De la Modernidad a la Postmodernidad*. Recuperado de

<http://site.ebrary.com/bdatos.usantotomas.edu.co:2048/lib/bibliotecaustasp/detail.action?docID=11217179&p00=antonio+bolivar>

Camilloni, A., Cols, E., Besabe, L., Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Recuperado de

<https://es.scribd.com/doc/74381464/Camilloni-El-Saber-Didactico>

Camps, A. (2006). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en*

didáctica de la lengua. Recuperado de

[https://books.google.com.co/books?id=d5_CyEqBuQsC&pg=PA2&dq=Camps,+A.+\(2006\).+El+aula+como+espacio+de+investigaci%C3%B3n+y+reflexi%C3%B3n:+Investigaciones+en+did%C3%A1ctica+de+la+lengua.+Barcelona:+GRAO.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiZoNDn74rcAhXCy1MKHRVyDxAQ6AEILzAB#v=onepage&q=Camps%2C%20A.%20\(2006\).%20El%20aula%20como%20espacio%20de%20investigaci%C3%B3n%20y%20reflexi%C3%B3n%3A%20Investigaciones%20en%20did%C3%A1ctica%20de%20la%20lengua.%20Barcelona%3A%20GRAO.&f=true](https://books.google.com.co/books?id=d5_CyEqBuQsC&pg=PA2&dq=Camps,+A.+(2006).+El+aula+como+espacio+de+investigaci%C3%B3n+y+reflexi%C3%B3n:+Investigaciones+en+did%C3%A1ctica+de+la+lengua.+Barcelona:+GRAO.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiZoNDn74rcAhXCy1MKHRVyDxAQ6AEILzAB#v=onepage&q=Camps%2C%20A.%20(2006).%20El%20aula%20como%20espacio%20de%20investigaci%C3%B3n%20y%20reflexi%C3%B3n%3A%20Investigaciones%20en%20did%C3%A1ctica%20de%20la%20lengua.%20Barcelona%3A%20GRAO.&f=true)

Chaverra, D., y Gil, C. (2017) Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura

de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la Educación Básica Primaria. *Folios*.45(1), 3-15. Recuperado de

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/4435/3657>

Chiuminatto, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Revista humanidades y*

- ciencias sociales*, 1 (26), 59-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65027769004>
- Flower, L., y Hayes, J. (s.f). Textos en contexto. Recuperado de https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- González, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto*, 32 (1), 91-113. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4952178.pdf>
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social, la interpretación social del lenguaje y del significado*. Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Halliday%20-%20El%20lenguaje%20como%20semiotica%20social%20Caps%201%20-%206%20-%2010.pdf>
- Hayes. J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing*, 1 (27). Recuperado de https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/OBLIGHayes._Nuevo_marco_para_la_comprension_de_lo_cognitivo_y_lo_emocional_escritura.pdf
- Lomas, C. (1995). *Leguaje y comunicación*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1995/09/19/sociedad/811461620_850215.html
- Lomas, C. (2012). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Recuperado de https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/la-enseñanza-de-la-lengua-carlos_lomas.pdf
- Manghi, D. (2012). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(22), 4-15. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2011/dialogos-e-22-manghi.pdf>
- Manghi, D., Lagos, P., y Pizarro, D. (2016). Oportunidades de producción semiótica en el

- aula: mirada sociocultural y multimodal. *Literatura y lingüística*, (34), 197-220. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000200010>
- Medina, A., y Salvador, F. (2009) *Didáctica general*. Recuperado de <http://postgrado.uatf.edu.bo/viidiplomado/docs/1DidacticaGeneral.pdf>
- Melo, A. (2014). Procesos de comprensión y producción de textos multimodales a través del libro álbum. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, (2), 37-56. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/2555>
- Monje, C. (2011) *Metodología de la investigación cualitativa. Guía didáctica*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Pérez, M., y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Recuperado de [file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGAJE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGAJE%20(1).pdf)
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Recuperado de <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>

6. ANEXOS

Anexo No 1. Transcripción entrevista a docente (D1). Implementación de las secuencias didácticas.

ENTREVISTA

NOMBRE DEL ENTREVISTADO(A): Ludo Len López (D1)

DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: 03:00 min.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS:

1. ¿La presentación de la secuencia didáctica es comprensible y aplicable en el aula de clase?

R/: “Sí, es dinámica, creativa y no entra en la monotonía”.

2. ¿Los momentos presentados en la secuencia didáctica permitieron la implementación de la misma?

R/: “Si permitió y dieron las bases para un correcto desarrollo de la actividad”.

3. ¿La implementación de la secuencia didáctica permitió fortalecer la producción textual escrita de los estudiantes?

R/: “Claro, brindó herramientas para estimular la producción textual”.

4. ¿Fue pertinente el uso de los textos multimodales como entrada a la escritura de diferentes tipos de textos?

R/: “El uso de textos multimodales fue importante para despertar la creatividad al momento de escribir el texto”.

5. ¿Se evidenció las etapas de la producción escrita en el desarrollo de las secuencias didácticas?

R/: “Si, los estudiantes hicieron uso de las etapas al momento de producir su texto”.

6. ¿La estructura de la secuencia didáctica permitió la comprensión de las etapas de la escritura?

R/: “Claro, porque generó conciencia del acto de escribir un texto informativo”.

7. ¿De qué manera el análisis e implementación de las secuencias contribuyó a mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura?

R/: “la manera de la producción obedece a las etapas que son importantes explicarlas y desarrollarlas para que el estudiante entienda que la escritura es un proceso”.

8. ¿Qué aportes generó la aplicación de las secuencias didácticas?

R/: “Me sirvió para aplicar una metodología en la que los niños tengan mayor participación a la hora de construir un conocimiento, permitió conocer diferentes estrategias didácticas que facilita y hace más productivo el desarrollo de las clases”.

9. ¿por qué es importante trabajar las tipologías textuales en el aula de clase?

R/: “Es importante para la vida del niño, al enfrentarse a distintos tipos de textos, los cuales deberá criticar y confrontarlos”.

Anexo No 2. Transcripción entrevista a docente (D2). Implementación de las secuencias didácticas.

ENTREVISTA

NOMBRE DEL ENTREVISTADO(A): Limber Rodríguez Guevara (D2)

DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: 03:00 min.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS:

1. ¿La presentación de la secuencia didáctica es comprensible y aplicable en el aula de clase?

R/: “Si es comprensible, primero porque tiene que ver con una secuencia de pasos que permiten desarrollar la imaginación a través del libro álbum, la creatividad permite a los estudiantes desarrollar la producción textual”.

2. ¿Los momentos presentados en la secuencia didáctica permitieron la implementación de la misma?

R/: “Si porque hay cohesión y coherencia entre los diferentes momentos”

3. ¿La implementación de la secuencia didáctica permitió fortalecer la producción textual escrita de los estudiantes?

R/: “Sí, ya los estudiantes tenían unos saberes previos, más el desarrollo de la secuencia se fortalece la competencia de la escritura a través de las diferentes etapas”.

4. ¿Fue pertinente el uso de los textos multimodales como entrada a la escritura de diferentes tipos de textos?

R/: “El uso de textos multimodales es pertinente ya que hizo que los estudiantes tuvieran mayor imaginación, creatividad, potencializó el desarrollo de cada una de las actividades de la secuencia”.

5. ¿Se evidenció las etapas de la producción escrita en el desarrollo de las secuencias didácticas?

R/: “Si, porque se logró que los estudiantes desarrollaran la producción textual tomando como base las etapas”.

6. ¿La estructura de la secuencia didáctica permitió la comprensión de las etapas de la escritura?

R/: “Si hay una explicación de las etapas en cada momento de la secuencia, por ejemplo, las preguntas que se deben hacer en la planeación”.

7. ¿De qué manera el análisis e implementación de las secuencias contribuyó a mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura?

R/: “La implementación de la secuencia contribuyó a la producción de los estudiantes, ya que obedece a unas etapas que son importantes explicarlas y desarrollarlas para que el estudiante entienda que la escritura es un proceso”.

8. ¿Qué aportes generó la aplicación de las secuencias didácticas?

R/: “Me permitió corroborar que los estudiantes a través de la secuencia y cada una de las etapas de la escritura pueden desarrollar la producción textual a través de imágenes, a mi como docente me permitió un conocimiento profundo de las etapas de la escritura para llevarla al aula de clase”.

9. ¿por qué es importante trabajar las tipologías textuales en el aula de clase?

R/: “Los tipos de textos son importantes para desarrollar la producción textual, desarrollo del pensamiento, creatividad, imaginación, permite la comunicación de acuerdo a la intención comunicativa”.

Anexo No 3. Instrumento para la recolección de la información (Grupo focal, No1, 2017).

Grupo focal n° 1

Fecha	04/05/17	N° Participantes	26
Categoría	Producción escrita		
Palabras clave	Prácticas de escritura		
	Etapas de la escritura		
Preguntas orientadoras	Planeación de la escritura		
	¿Cómo se enseña el proceso de producción escrita en la clase de lengua castellana?		
	¿Conoces cuáles son las etapas de la producción escrita?		
Reporte y conclusiones			
Las preguntas se realizaron con los grados 5°4 y 5°5. La actividad se inició en el grado 5°4, los estudiantes en un principio se interrogaban para que debían responder las preguntas, se les explicó que las preguntas buscaban indagar sobre sus conocimientos en la producción escrita. Con respecto a la pregunta Cómo se enseña el proceso de composición escrita en la clase de lengua castellana los estudiantes manifiestan que se trabaja a través de dictados, el profesor dicta y ellos escriben, reciben explicación de las palabras que no entienden o no conocen su ortografía para que la escriba de forma correcta, transcriben las palabras equivocadas en clase. Algunos niños afirmaban que la producción escrita se trabaja cuando escriben un poema o una canción; además refieren que el docente le hace énfasis durante el dictado que se empieza con letra inicial mayúscula, un niño contaba que el profesor les habla sobre la importancia de la lectura para tener muchos conocimientos, muchos niños dicen que se			

trabaja transcribiendo en clase, una niña afirma que el profesor les explica con interés en la clase de lengua castellana, un niño dialogaba que se les enseña dictando el texto y escribiendo lo que el profesor dice.

Al indagar a los estudiantes de grado 5° 5 con respecto a la pregunta que se hizo en 5°4 sobre la producción escrita, un niño dice que el docente trabaja preguntas que ellos deben resolver, el profesor realiza explicaciones, les hace preguntas, deja tareas, y cada estudiante escribe en su cuaderno las respuestas.

Un grupo de estudiantes dice que el profesor les dicta y ellos escriben, también afirman que se trabaja a través de la lectura, ejemplos, actividades y explicaciones. El docente les trabaja las dificultades de la ortografía y problemas de redacción, realizan lecturas de diferentes tipos de textos, una niña decía que el profe les daba ejemplos de palabras importantes que debían escribir, se enseña los signos de puntuación.

Con respecto a la pregunta ¿Conoces cuáles son las etapas de la producción escrita? los estudiantes de ambos grupos se notaron extrañados, puesto que afirmaron desconocer las etapas para escribir un texto. Un grupo de niños respondió que las etapas son inicio, nudo y desenlace, esa respuesta fue muy recurrente. Un niño manifestó que entre las etapas se encuentra la ortografía, mejorar la letra y mejorar la ortografía.

Se continúa con el dialogo con varios niños y estos responden que entre las etapas se encuentra escribir mucho y el uso de planas lleva a la escritura; entre las etapas consideraron usar letra despegada, no confundir la letra mayúscula y minúscula; también mencionaron que el inicio, nudo y desenlace son las etapas para escribir un cuento; afirmaron que leer y comprender también son etapas de la escritura; un niño se refirió que para él las etapas es transcribir, realizar dictados y no comerse las letras.

En el último grupo donde se estableció el dialogo dijeron que el profesor no les ha explicado las etapas de la producción escrita.

Finalmente, los niños se sintieron a gusto y afirmaron que la producción escrita es un tema nuevo para ellos y que les gustaría saber sobre ese tema.

Conclusiones

Teniendo en cuenta las repuestas dada por los estudiantes, se evidencia que la composición escrita no se desarrolla como un proceso de desarrollo del pensamiento. Los niños relacionan el proceso de composición a las actividades como los dictados, las transcripciones como la forma de producir un escrito. Se trabaja la corrección de la ortografía a través de dictados que se realizan a diario, en vista que los niños afirmaban que el profesor les recordaba constantemente las palabras de difícil escritura y las anotaba en el tablero para que ellos la corrigieran o los niños la buscaban en el diccionario.

Los elementos que subyacen a la práctica de la escritura no se tienen en cuenta, debido a que los niños desconocen las etapas que se deben llevar a cabo para escribir un texto. Consideran que el inicio, nudo y desenlace son las etapas, esta situación obedece porque en el aula de clase y desde los primeros años de escolaridad se privilegia la lectura y la escritura de textos narrativos, desconociendo las tipologías textuales como el texto informativo, expositivo.

El único propósito por el que escribirían los niños sería por una nota, en vista que durante el dialogo, algunos estudiantes preguntaron que si sus respuestas le permitirían obtener una nota.

Anexo No 4. Instrumento para la recolección de la información (Grupo focal, No 1,2018).

Grupo focal n° 1

Fecha	03/05/18	Nº Participantes	35
Categoría	Producción textual escrita		
Palabras clave	Prácticas de escritura Etapas de la escritura Planeación de la escritura		
Preguntas orientadoras	• ¿La etapa de la planificación te ayudó a escribir el texto? • ¿Para escribir tu texto tuviste en cuenta su estructura y el propósito comunicativo? • ¿La etapa de revisión te permitió reflexionar sobre el proceso de escritura de un texto?		
Reporte y conclusiones			
Las preguntas se realizaron en los grados 5º1 y 5º8. La actividad se inició en el grado 5º1, se explicó a los estudiantes que las preguntas buscaban indagar sobre los conocimientos que adquirieron cuando escribieron un cuento, una noticia, la descripción y el texto de opinión. Con respecto a la pregunta ¿La etapa de la planificación te ayudó a escribir el texto? los estudiantes manifiestan que esa etapa les ayudó a planear su cuento, realizar la descripción, hubo una estudiante que dijo que si no se planea se escribe “alocado”, otra estudiante utilizó el siguiente término para responder la pregunta “hay que calcular lo que se va a escribir en el cuento” también respondieron que les ayudó a escribir su noticia. En cuanto a la pregunta ¿Para escribir tu texto tuviste en cuenta su estructura y el propósito comunicativo? Los estudiantes afirmaron que deben tener en cuenta el inicio, nudo y desenlace, en la producción del texto informativo responder a cómo, cuándo,			

dónde, por qué, otros estudiantes afirmaron que tuvo en cuenta un propósito donde se comunica y se informa.

En relación a esta pregunta ¿La etapa de revisión te permitió reflexionar sobre el proceso de escritura de un texto? Los estudiantes respondieron que esa etapa los ayudó a mejorar las palabras del cuento, otros afirmaron que “si uno se equivoca encuentra los errores”, “me permitió reflexionar para mejorar”, ayuda a corregir la ortografía fue una de las respuestas que dieron a conocer, “darnos cuenta de los errores”.

En cuanto a la pregunta que aprendizajes obtuvieron unos estudiantes respondieron lo siguiente: “Aprendí que antes de escribir una noticia o una carta debo hacer una planeación, y que después viene la revisión, para nosotros la actividad fue interesante y creativa” “yo aprendí con mis compañeros 4 etapas para poder escribir una carta o una noticia planeación, textualización, revisión- edición y publicación”.

Finalmente se cerró el grupo focal, los estudiantes les pareció importante el desarrollo de la actividad pues les permitió escribir a partir de unos pasos, compartieron con sus compañeros, revisaron sus textos contaron que hicieron una nueva escritura después que corrigieron.

Conclusiones

A través de los grupos focales se evidenció que los estudiantes se apropiaron de las etapas de la escritura, puesto que consideraron relevante planear su escrito antes de plasmar la escritura como tal, ya que esto les permite orientarse y tener un norte sobre la intención comunicativa de sus textos. La revisión por su parte constituye un elemento fundamental, dado que las acciones ahí establecidas estaban encaminadas a corregir errores a partir de una lista de chequeo, releer lo que escribieron para verificar si cumplía con los requisitos propuestos en la evaluación.

Teniendo en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes, se concluye que escribir requiere de un proceso continuo en la que se establecen unas etapas para lograr un texto bien redactado a partir de la planeación y que posteriormente se realizará un nuevo escrito a partir de los corregido para finalmente sea publicado y dado a conocer a otras personas.

Anexo No 5. Instrumento para la recolección de la información (Grupo focal, No 2, 2018)

Grupo focal n° 2

Fecha	04/05/18	N° Participantes	36
Categoría	Didáctica		
Palabras clave	Texto multimodal		
	Secuencia didáctica		
Preguntas orientadoras	Enseñanza-aprendizaje		
	• ¿El uso de textos multimodales (afiche, cortometraje, propaganda de televisión, libro álbum) te facilitó la producción textual escrita? • ¿Qué aportes generó en ti la implementación de la secuencia didáctica realizada por el docente?		
Reporte y conclusiones			
Al iniciar el trabajo en grado 5°1, los estudiantes se mostraron expectantes por el desarrollo de la actividad. Los estudiantes se mostraron dispuestos a responder abiertamente lo que se les preguntaba. De igual forma las preguntas se aplicaron en el grado 5°8. Como respuesta a la pregunta sobre ¿El uso de textos multimodales (afiche, cortometraje, propaganda de televisión, libro álbum) te facilitó la producción textual escrita? Los estudiantes respondieron que fue una clase diferente, nos mostraron una propaganda y pudimos opinar sobre ella, cuando la veía en la casa pensaba que era para perder el tiempo y pude escribir algo sobre ella y me sirvió para responder. También afirmaron que “Me gustó porque aprendí muchas cosas nuevas y me relacioné con mis compañeros, me pareció interesante y recreativa, aprendí sobre los afiches y las noticias”. “Me permitió imaginar y para crear”, “El libro álbum nos muestra imágenes”. Con respecto a la pregunta ¿Qué aportes generó en ti la implementación de la secuencia didáctica realizada por el docente? Un estudiante respondió lo siguiente: Aprendí que antes			

de escribir una noticia o una carta debo hacer una planeación, y que después viene la revisión, para nosotros la actividad fue interesante y creativa.

De igual forma, también respondieron que “yo aprendí con mis compañeros 4 etapas para poder escribir una carta o una noticia planeación, textualización, revisión- edición y publicación”

Los estudiantes afirmaron que la secuencia didáctica, les permitió planear un texto, y brindar información para escribir.

A través de las actividades que nos puso el profesor se pudo planear una noticia.

Conclusiones

De acuerdo a los grupos focales se puede concluir que los estudiantes dieron uso a los textos multimodales, ya que estos les permitió la entrada para la escritura, a partir de los videos presentados, el libro álbum, el afiche, puesto que en estos tipos de textos convergen lenguajes que llaman la atención de los estudiantes al estar compuestos por color, sonido, imágenes. El uso del lenguaje multimodal en el aula de clase es un factor motivante y propende por despertar el interés y la creatividad de los estudiantes.

Además, las secuencias didácticas propiciaron el aprendizaje de las etapas de la escritura como la planificación, textualización, revisión- edición y publicación, puesto que, al indagar a los estudiantes sobre el uso de las secuencias por parte de los docentes, ellos responden sobre las etapas y como las utilizaron para escribir sus textos.

Anexo No 6. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo, No1, 2017).

Diario de campo n° 1

Cuadro de referencia recolección de información observada	
Categoría	Didáctica de la lengua castellana
Subcategoría	Práctica pedagógica Son las 2:00 el docente inicia la clase en el grado 5° con fuerte calor, los niños se encuentran inquietos y el profesor les llama la atención para que mejoren su comportamiento, algunos niños hacen caso y otros continúan hablando. Después de unos segundos se mantienen callados y el docente les pregunta si trajeron el taller, unos dicen que no lo han terminado y lo dejaron en la casa, solo 10 niños de 37 entregaron el taller y el docente les llama la atención diciendo que es muy importante la responsabilidad de entregar a tiempo los trabajos y les bajará notas a aquellos estudiantes que no lo entregaron. Luego de esto le dice que verán un tema nuevo que es la entrevista y les da a conocer el objetivo de la clase: Conocer los pasos para realizar una entrevista a un personaje de tu comunidad o contexto. El docente indaga a los estudiantes que si ese tema lo habían visto en otro grado y los niños responden en coro que en grado 4°, además les dice que den ejemplos de entrevistas a diferentes personajes de la vida pública. Una niña dice que vió en televisión una entrevista a Radamel Falcao y mencionan el programa de Caracol que se llama Que se dice de mí donde entrevistan a personas famosas de la televisión. El docente le pregunta a los estudiantes que sí que es una entrevista. Todos quieren responder al mismo tiempo y el profe les dice que deben participar en orden, una niña dice que una entrevista es cuando se le hace unas preguntas a alguien para saber de esa persona sobre su vida, un niño dice que las entrevistas las ve en la televisión cuando un periodista se las hace a un cantante famoso, un deportista, un político. Surge una conversación en torno a la entrevista, la mayoría de los niños quieren participar, otro dice que le da pena hacer entrevista y que lo entrevisten, el profesor dice que van a hacer un ejemplo de una entrevista, solicita a un niño que salga al frente y le haga una serie de preguntas. Una niña participa y le pregunta al profe cómo se llama, cuántos años tiene, qué

es lo que más le gusta hacer, entre la estudiante y el docente sentados al frente a los niños ejemplifican la entrevista, el docente contesta a cada una de las preguntas que realiza la estudiante.

Terminado el ejercicio el docente explica a los estudiantes que en primer lugar se debe escribir lo que se le va a preguntar al entrevistado para no hacer las cosas improvisadas. El docente solicita que saquen sus cuadernos para dictarles el concepto de entrevista, partes de la entrevista, modalidades de la entrevista todos los estudiantes toman dictado, el docente hace énfasis en la escritura y ortografía de las palabras, les recuerda que todo texto se inicia con mayúscula. Luego del dictado, les solicita que se reúnan en grupo de dos y cada uno les entrega unas preguntas para que entre ellos hagan el ejercicio de una entrevista.

Hay algunos niños penosos que no quieren hacer la actividad, el profesor los motiva y les dice que esa actividad es una nota. Las preguntas dicen que cual es tu nombre, comida favorita, deporte preferido, programa de TV que más les gusta, cuál es la asignatura que más les llama la atención, en cuál asignatura tienen dificultades, a qué se dedican en sus ratos libres. Los niños se reían porque nunca había hecho ese ejercicio de conocerse a través de una entrevista. Después que los estudiantes realizan esta actividad el docente les pregunta sobre el tema de la entrevista: qué es la entrevista, que podemos conocer por medio de este género periodístico, como se inicia generalmente la entrevista, en una entrevista quienes se destacan, quién es la persona que hace las preguntas y quien las responde, cual son las tres partes de una entrevista, cual son las modalidades de entrevistas que existen, cual al son los pasos para realizar una entrevista. Los niños inmediatamente buscan en sus cuadernos el dictado que les hizo el profe para poder responder y participar de las preguntas que hizo el profe, dicen que la entrevista es se utiliza para saber a cerca de una persona, otra niña participa diciendo que la entrevista primero se debe participar, que hay entrevista formal e informal. Finalmente, la clase se acaba el docente explica de nuevo el tema de la entrevista, les dice a los niños que afianzarán el tema con un taller con unas preguntas que deben realizar una entrevista a un docente y vecino para saber sobre su vida

profesional. Toca el timbre y los niños se levantan de su puesto sin que el docente haya salido del salón.	
Relación con los objetivos de investigación	El docente realiza una clase de la entrevista donde se pone de manifiesto la expresión oral de los estudiantes al participar de la puesta en marcha de una entrevista. A través de un ejemplo el profesor quiere que los estudiantes aprendan a realizar una entrevista, el docente elabora las preguntas que aplicarán los estudiantes. En esta clase se evidencia que el docente quiere acercar a los estudiantes a los pasos para realizar una entrevista que no es diseñada por los estudiantes sino por el docente.
Conclusión	Se nota el miedo que tienen los estudiantes para desarrollar la entrevista, lo que quiere decir que no están acostumbrados a hablar en público. La entrevista que aplicarán los estudiantes es elaborada por el docente, no se evidencia que los niños sigan unos pasos para que ellos redacten la entrevista, por tanto, no se evidencia producción o composición escrita por parte de los estudiantes que les permita desarrollar procesos o etapas de la escritura que sean revisados por parte del docente. En este sentido, no se evidencia un plan textual para que los estudiantes elaboren la entrevista teniendo en cuenta un tema determinado. Desde la didáctica de la lengua castellana es propicio que el docente utilice diferentes estrategias para lograr un aprendizaje significativo de la enseñanza de la entrevista. El objetivo de la clase propuesto por el docente manifiesta que los estudiantes identifiquen los pasos para elaborar una entrevista. La estrategia de enseñanza utilizada por el docente es la puesta en marcha de una entrevista realizada por el mismo y un estudiante.
Fecha del evento	07 de abril 2017

Anexo No 7. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No 2, 2017).

Diario de campo n° 2

Cuadro de referencia recolección de información observada	
Categoría	Didáctica de la lengua castellana
Subcategoría	Estrategias didácticas
Siendo las 2:30 de la tarde el docente de lengua castellana inicia la clase en el grado 5°A conformado por 35 estudiantes , el docente da a conocer el título de la clase: “la señales del tránsito y escribe en el tablero el objetivo de la clase: identificar las señales de tránsito, pregunta a los estudiantes que si conocen las señales de tránsito, una niña participa y dice que la señal de prohibido parquear es una señal de tránsito, así como girar a la izquierda, no tener en cuenta el semáforo. La mayoría de este grado son niñas y participan activamente de la clase. Las niñas continúan respondiendo a la pregunta que dijo su profesor. Sus respuestas fueron: “las señales de tránsito evitan los accidentes”. “las señales de tránsito sirven para no ocasionar accidentes o no tener una infracción de tránsito” “las señales de tránsito evitan no tener accidentes” “las señales de tránsito nos orientan” “las señales de tránsito evitan los accidentes” El docente les pregunta si el tema lo vieron en otros grados, los estudiantes respondieron que en 3° y 4° elaboraron semáforos de cartón, mencionan el nombre de los profesores que tuvieron durante esos años. Un niño busca en el diccionario las señales de tránsito a través de unas imágenes y vieron que tienen diferentes formas, tamaños y símbolos y se los da a conocer al profesor.	

El docente explica lo que el niño mostro y buscó a través del diccionario porque se acordó que un día las había visto ahí. El docente coge el diccionario al revés y los niños se echaron a reír.

Otra niña participa diciendo que las señales de tránsito se las inventaron porque había muchos accidentes. Además, que las señales las veía en afiches.

El docente invitó a que los estudiantes pensaran por qué es importante conocer y respetar las señales de tránsito. Una niña respondió que ella en las películas veía que si no respetaban las señales de tránsito había muchos muertos y personas sin piernas.

Un estudiante habló sobre los policías muertos para reducir la velocidad.

El docente pregunta que sí que señales conocen.

Varios niños responden en coro que hay señales para las personas invalidas, señales de ruta para las bicicletas, una niña dice que esas señales se ven en los centros comerciales que también hay piso resbaloso, hay señales de final del pavimento, entrada y salida de volquetas, ruta de buses, esta niña participa continuamente afirmando que hay señales de vías destapadas y de prohibición del paso.

El docente felicita a los niños por su participación, un niño continúa diciendo que hay una señal que dice prohibido girar en u, la niña que participa constantemente explica a sus compañeros en que consiste adelantar, afirmando que si un carro adelanta a otro puede ocasionar un accidente.

Luego de la participación de los niños el docente dicta el concepto de señales de tránsito, enfatiza que cuando participen deben esperar su turno para hablar o pedir la palabra. Empieza el dictado y los estudiantes escriben en su cuaderno, en la medida que dicta recuerda reglas ortográficas como iniciar con mayúscula.

Suspende un momento el dictado y pregunta a los estudiantes que si saben que es un peatón, una niña confunde peatón con peaje, otra estudiante responde que un peatón son

los que caminan por el andén. La misma niña que siempre participa dice que todos los días camina por el andén. El docente recuerda que deben escribir las palabras bien y continúa con el dictado. Un niño solicita al docente que repita de nuevo el dictado porque según él se quedó, el docente continúa recalcando que escriban las palabras aplicando reglas de ortografía, dice que la palabra amplio lleva la regla que dice que antes de p y b se escribe m, otro niño solicita que le repitan el dictado.

La mayoría de los niños toman atentos el dictado, una niña pregunta porque las señales tienen diferentes colores, el docente no responde. La niña que siempre participa da su apreciación que conoce otra señal de tránsito de dos carros chocándose. Continúa el dictado. El docente hace una pausa y pregunta porque surgen los accidentes, los niños no responden y el docente explica que hay personas imprudentes que se pasan las señales de tránsito. Luego un niño dice que las señales si no las utilizan ponen en juego la vida y la salud del cuerpo. Un niño desvirtúa la clase hablando de tatuajes. La niña que suele participar dice que los accidentes ocurren porque andan hablando por el celular, llegan a la conclusión que el celular es un distractor. El docente continúa con el dictado. Hace énfasis en la escritura correcta de las palabras, los niños continúan escribiendo atentamente. Recalca la escritura de la palabra vía y la acentuación de la palabra pública, diciendo que lleva tilde en la u.

Recuerda el objetivo de las señales de tránsito y que los busquen en lo consignado, los niños participan que ellas buscan evitar accidentes y garantizan el tráfico vehicular, siempre participan los mismos niños. El docente prosigue con el dictado. Escribe en el tablero Imperio Roma para recordar que se escriben con mayúscula inicial al igual que la palabra Roma. El docente pregunta que si Roma se escribe con mayúscula o minúscula, un niño contesta que se escribe con, minúscula. Continúa el dictado, algunos niños están hablando, de nuevo recalca la escritura de las palabras. Escribe en el tablero las clases de señales, recuerda cómo se escribe la palabra objeto, sigue el dictado, suena el timbre a las 3:20, entrega un taller con varias preguntas y dice que en la pregunta 11 deben escribir porque son importantes las señales de tránsito.

Relación con los objetivos de investigación	En la clase observada se identifica que el docente orienta la enseñanza a través de la verificación de los conocimientos previos de los estudiantes para identificar que tanto saben ellos de la temática que va abordar. Este tema además de lo trabajado en clase se hubiese desarrollado con la utilización de imágenes, análisis del color, la forma y función de las señales de tránsito. La práctica del docente en el desarrollo de la temática vista no configura procesos de composición escrita, se privilegia la exposición oral de los estudiantes.
Conclusión	Se evidencia que la práctica del docente desarrolla la enseñanza trabajando la activación de conocimientos previos de los estudiantes cuando les pregunta que si conocen las señales de tránsito que desde los Estándares Básico de Competencia se propone “Explico el sentido que tienen mensajes no verbales en mi contexto: señales de tránsito, indicios, banderas, colores, etc.” con la pregunta de indagación que plantea el docente los estudiantes explican la importancia de las señales de tránsito, aunque en el objetivo solo se buscaba que las identificaran, en el desarrollo de la clase intencionalmente los estudiantes le buscan sentido a la función de las señales como se constata en cada una de la participaciones de los estudiantes. El docente privilegia el dictado como una forma de conceptualizar el tema a desarrollar, haciendo énfasis en la ortografía. Los estudiantes escriben atentamente y en el taller entregado hay una pregunta donde los estudiantes deben producir un texto de acuerdo a la temática vista, dicha pregunta solo se enuncia sin tener en cuenta un plan para su elaboración.
Fecha del evento	21 de abril de 2017

Anexo No 8. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No 5, 2017).

Diario de campo n° 5

Cuadro de referencia recolección de información observada	
Categoría	Producción escrita
Subcategoría	Plan textual
En la clase de lengua castellana: El docente organiza al salón de clase antes de iniciar el tema, solicita a los estudiantes que se organicen y que todos se sienten porque hay muchos niños fuera de sus puestos, la mayoría de los niños hacen caso, algunos todavía están hablando con sus compañeros, el docente de nuevo les llama la atención hasta que ya se quedan quietos y en sus lugares. El docente les dice que continuaran con la clase anterior de texto narrativo, pregunta que es un texto narrativo y los niños contestan en coro que es cuando relatan una historia. El docente les dice que deben pedir la palabra y la gran mayoría de ellos levantan la mano, una niña dice que un texto narrativo se encarga de contar historias. El docente escribe en el tablero el objetivo de la clase: Identificar a través de un texto literario los elementos del cuento. El docente solicita a los estudiantes que se organicen en grupos de dos, los niños se empiezan a organizar, en el salón se escucha el ruido estruendoso que forman los estudiantes para trabajar en grupo porque no levantan las sillas sino que las arrastran en el suelo, el docente les llama la atención, luego de tener los grupos organizados, el docente les entrega una fotocopia con un cuento para que los estudiantes lo lean y reconozcan los elementos del cuento que vieron la clase anterior, les recuerda que vieron los personajes, tema, espacio, tiempo y les dice que los escriban en la fotocopia entregada. Los niños inician la lectura, un niño dice que tiene pereza para leer, el docente les recuerda la importancia de leer, porque a través de la lectura enriquecen sus conocimientos y mejoran la lectura aquellos niños que todavía se les dificulta leer y comprender un texto. De nuevo explica que en el cuento van identificar los elementos del cuento que vieron en la clase anterior.	

Mientras que los niños leen el docente explica los elementos del cuento, para que los estudiantes realicen la actividad, unos niños que encontraron los personajes, entonces el docente les pide que lo escriban en la fotocopia. El docente les pregunta que si ya terminaron algunos grupos dicen que sí, otros grupos dicen que ya casi. Mientras eso ocurre el docente escribe un cuento en el tablero para que los niños lo transcriban cuando terminen la actividad de la fotocopia entregada anteriormente. El docente solicita que los grupos que estén finalizando la actividad de la copia pueden ir escribiendo el cuento del tablero y de nuevo se identifiquen los elementos del cuento. Mientras que los niños escriben lo del tablero el profesor de nuevo les entrega una copia con un glosario de palabras que los niños deben transcribir a sus cuadernos, les dice que una de las actividades es ver las imágenes que tiene la copia y que deben elaborar un cuento teniendo en cuenta los elementos vistos en clase. Finalmente, tocan el timbre y el docente les dice que continúan en la próxima clase, que revisará la actividad de la primera copia y lo que escribieron en el tablero.

Relación con los objetivos de investigación	La identificación de los diferentes elementos de los diversos géneros literarios, es primordial en la medida que los estudiantes sean capaces de establecer nexos entre dichos elementos y les permita no sólo su reconocimiento sino también haga uso de los mismos al momento de producir textos escritos.
Conclusión	El desarrollo de un plan textual, no es evidente dentro de las orientaciones dadas, ya que a los estudiantes se les propone escribir un cuento teniendo en cuenta los elementos de este tipo de narración, mas no son guiados por las diferentes etapas de la escritura.
Fecha del evento	04 de mayo de 2017

Anexo No 9. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No 6, 2017).
Diario de campo n° 6

Cuadro de referencia recolección de información observada	
Categoría	Producción escrita
Subcategoría	Plan textual.
En la clase de lengua castellana: El docente inicia la clase, organizando a los niños que están de pie y hablando para que todos vuelvan a su puesto. Les dice que iniciarán un tema nuevo y que deben prestar mucha atención. Escribe el objetivo de la clase en el tablero: Identificar en un texto las partes de una oración. Les pregunta a los estudiantes sobre si conocen sobre el tema de la oración, los niños se quedan callados, luego de un momento un niño dice que la oración se utiliza para escribir frases y da el siguiente ejemplo “mi mamá cocina”, otro niño participa y dice que las oraciones les permite hablar, construye esta oración “yo juego futbol en el parque”. El docente les pide a los estudiantes que piensen una oración y les pide el favor que la escriban en el cuaderno. Los estudiantes empiezan a hablar al mismo tiempo a decir oraciones como el perro ladra, el caballo salta, mi mamá ama juan come mucho. El docente de nuevo les solicita que las escriban en el cuaderno. Los niños continúan hablando de las oraciones. El docente les pregunta que si han escuchado de las partes de la oración y los niños se quedan pensando, el profesor los mira y de repente un niño dice que es algo así como sujeto o predicado, el docente lo felicita porque esas son las partes de la oración. Escribe en el tablero la siguiente oración los niños estudian para un examen, señala que la parte de los niños es el sujeto porque es de quien se habla; y, a partir de estudiar se llama predicado porque es lo que se dice del sujeto, subraya en la oración las partes y de nuevo escribe una oración para explicar las partes: Cristóbal Colón descubrió a América.	

Luego escribe otra oración para que los mismos estudiantes identifiquen las partes: Alejandra pasea a su bebé. Los estudiantes participan en coro y el profesor les dice que deben pedir la palabra, entonces los niños levantan la mano y una niña va al tablero a señalar las partes de la oración. Luego de esta actividad, el docente les dicta a los estudiantes que una oración es una unidad de sentido completo que se utilizan para comunicarse y que tiene dos partes: sujeto y predicado; que el sujeto es la persona, animal o cosa que realiza la acción y el predicado es lo que se dice del sujeto, lo que hace. Los niños escriben atentamente el dictado, el docente les recalca que todo escrito empieza por mayúsculas, que deben tener en cuenta las reglas ortográficas.

Después de la explicación del tema, el docente solicita a los estudiantes que se ubiquen en grupos de dos, se forma desorden porque los niños no levantan las sillas y además están formando los grupos por afinidad de amistad, ya reunidos, el docente les entrega una hoja para que los estudiantes elaboren cinco oraciones teniendo en cuenta las partes (sujeto y predicado). Los niños empiezan a trabajar, un grupo dice que no saben hacer la actividad, en otro grupo le responden que no prestaron atención que deben inventarse unas oraciones. Se escucha entre los niños oraciones como mi papa me ama, salí a jugar. Los niños están haciendo las oraciones, el docente les dice que si no saben escribir bien una palabra la deben buscar en el diccionario. El docente les pide a unos grupos que salgan al tablero a escribir las oraciones que construyeron y que es una nota para lengua castellana. Varios niños quieren salir al tablero al mismo tiempo y el docente les dice que es en orden, les pregunta que si todos terminaron la actividad, sale una niña al tablero y escribe la siguiente oración: los peces nadan en el rio, la oración la escribió con la letra inicial minúscula y el profe les dice que todo escrito debe comenzar con letra mayúscula y terminar en punto. El docente continúa la clase preguntando para reforzar el tema ¿Qué es la oración?, ¿Para qué nos sirve la oración?, ¿Cuál son las partes de la oración? Un estudiante participa diciendo que una oración son frases, una niña dice que las oraciones sirven para comunicarse. El docente de nuevo explica las partes con los ejemplos que están en el tablero.

La clase termina con la entrega de un taller a los estudiantes para que identifiquen en unas oraciones el sujeto y el predicado, el taller tiene un texto para que los estudiantes realicen

lectura e identifiquen las oraciones y las escriban en su cuaderno además deben elaborar 10 oraciones.

Relación con los objetivos de investigación	Los aspectos formales de la lengua son visiblemente trabajados durante el desarrollo de la clase. Los estudiantes construyen oraciones y tienen en cuenta las reglas de capitalización.
Conclusión	La producción textual se realiza a partir de la temática trabajada donde la edición de textos como etapa de la escritura se desarrolla cuando los estudiantes tienen la oportunidad de revisar si las oraciones inician con mayúsculas y terminan en punto aparte, no obstante se dejan de lado las otras etapas de la escritura.
Fecha del evento	05 de mayo de 2017

Anexo No 10. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No1, 2018).

Diario de campo n° 1

Cuadro de referencia recolección de información observada	
Categoría	Didáctica general
Subcategoría	Practica de enseñanza- secuencia didáctica
El docente indicó a los estudiantes que se ubicaran en grupo de cuatro para desarrollar trabajo colaborativo, para la activación de los conocimientos previos de los estudiantes el docente les pregunta sobre que es un texto informativo, un estudiante respondió que “el texto informativo es como el de las noticias del periódico que se usa para informar”, otro estudiante afirmo que “es para dar noticias”. Luego el docente preguntó que, sí que diferencias encuentran entre un texto narrativo y uno informativo, un estudiante dijo “que un texto narrativo relata unos acontecimientos como el cuento, mito, leyenda en cambio el informativo se informa”. Otra estudiante opinó que “el cuento se inventa, sale de la imaginación, el cuento se crea en cambio en la noticia se analiza la información y se hace que sea de verdad la noticia”. El docente explica que la noticia es objetiva y un niño interrumpió para decir que “la noticia sale de un suceso”. Posteriormente el docente indagó acerca del afiche, un niño dijo que se usa para “informar” y lo compara con una cartelera, otro estudiante afirmó que el afiche “está compuesto por imágenes, dibujos, como los que ponen en la tienda para vender las gaseosas”. El docente presentó un afiche para explorar la información, los estudiantes analizaron la información del afiche presentado por el docente en la que se podía evidenciar la promoción de un campeonato de Taekwondo, los estudiantes sin leer apreciaron las imágenes y vieron los diferentes deportes del concurso. El docente continuo la secuencia explicando a los estudiantes que escribirán una noticia que para ello deben seguir unas etapas a la hora de escribir, indica que a partir de un afiche se puede escribir una noticia por la información que contiene. El docente explica cada	

aspecto de las etapas de la escritura como la planificación, textualización, revisión edición y publicación. En los grupos, el docente entrega una copia donde se encuentran las etapas de la escritura, los estudiantes identifican cada etapa e identifican que para escribir se debe seguir unos pasos. Cada grupo lee una etapa y un niño dice que en la etapa de la planeación se “analiza y piensa” sobre que escribir, un niño dijo que en la etapa de la revisión se “verifica si está bien”, otro niño afirmo que en la publicación “es mostrar lo que se escribió”.

Seguidamente, el docente presenta un recorte de noticia para que los estudiantes identifiquen su estructura. Exploran la noticia e identifican qué paso, cuándo, dónde. Los niños participan respondiendo que la noticia ocurre el 22 de abril de 2010, ocurre en las profundidades del mar, unos científicos investigan utilizando un submarino.

Luego se presentan unos interrogantes para entender la planeación de la escritura. El docente explica que en la ciudad hay dos periódicos El Meridiano y El propio, cada uno va dirigido a un determinado publico específico el Propio como es económico lo leer en los hogares de bajos recursos porque solo vale \$ 1000 y el otro periódico en estrato medio o personas que tengan recurso para comprarlo, una niña dijo que “El propio es el que leen donde mi abuela y que las noticias son de personas asesinadas”.

El docente explica los interrogantes que deben tener en cuenta para escribir la noticia:

¿De qué tratará la noticia?

¿Cuándo sucederá este hecho?

¿Dónde sucederá?

¿Cómo sucederá?

Los estudiantes daban ejemplos con la noticia que fue entregada anteriormente, el docente entregó a los niños unos afiches para que escojan sobre que escribir en su noticia, explica que se encuentran en la etapa de la planificación. El docente pasa por los grupos para ver el trabajo de los niños. Un niño solicita que le explique que van a trabajar, el docente explica que a partir de la información del afiche van a responder los interrogantes para

planear la escritura de una noticia, algunos niños de acuerdo a los afiches entregados escogen sobre la celebración del día del idioma, celebración del día del agua, concurso de taekwondo, concurso de cómo evitar desastres, promoción de actividades recreativas. El docente revisa la planeación algunos niños todavía tienen duda del trabajo a realizar y el docente de nuevo explica, les dice que tienen 20 minutos para hacer la planeación y que en la próxima clase realizarán la etapa de textualización donde plasmarán lo que planearon. El docente recoge las hojas de la planeación de los estudiantes.

En esta nueva sesión de clases el docente entrega a los estudiantes la planeación de la noticia y una hoja para que los estudiantes inicien su escritura, indica que escribirán su noticia a partir de lo que planearon y solicita que hagan de nuevo los grupos de la clase anterior, se evidencia el trabajo colaborativo entre los niños se despejan dudas sobre el trabajo a realizar a otros que no entienden de su mismo grupo el docente dice “escriban su noticia a partir de lo planeado. Los estudiantes inician su escritura algunos no entienden, por lo que el docente de nuevo recuerda las etapas de la escritura un niño cuenta que primero hay que planear. Entonces, el docente orienta que la noticia la escriban a partir de lo planeado y que responda a las preguntas de ¿De qué tratará la noticia?, ¿Cuándo sucederá este hecho?, ¿Dónde sucederá?, ¿Cómo sucederá? Y que desarrollen el título de la noticia. En las noticias entregadas algunos estudiantes hicieron dibujos para complementar sus noticias.

En esta nueva sesión, los estudiantes se organizaron de nuevo en los grupos para realizar la revisión y la edición, el docente anunció que estaban en esa etapa, y que por tanto debían leer la noticia que hicieron, para la revisión entregó una lista de chequeo que los estudiantes debían tener en cuenta para revisar su noticia. El docente leyó en voz alta, cada uno del ítem para explicar a los estudiantes en qué consistía la revisión. El docente va a los grupos para verificar que los estudiantes estén trabajando en su revisión. Los estudiantes encontraron que tenían problemas de ortografía, por ello utilizaron el diccionario para corregir sus palabras, el docente entrega a los estudiantes una copia con la estructura del texto informativo para que los estudiantes sigan esa silueta textual, también entregó unas imágenes para que complementaran su noticia o ellos podían dibujar también alusivo a la noticia. Algunos grupos se dieron cuenta que el tema de la noticia no respondía a la

temática y tenían oraciones incoherentes por tanto fue importante que hicieran la revisión, el docente entregó una hoja de blok para que los estudiantes hagan la edición de su noticia. Se evidenció en la noticia presentada por los estudiantes que siguieron la estructura de la noticia y que diferenciaban el título del resto de la noticia. Finalmente, cada grupo socializó la noticia y el docente solicitó que los estudiantes evidenciaran que si cumplía los requisitos de los interrogantes. El docente indicó que escribieran en una hoja que les había parecido las actividades de la escritura de la noticia, para determinar que puede trabajar en otras sesiones de clase sobre producción textual escrita.

Relación con los objetivos de investigación	La puesta en marcha de la secuencia didáctica permitió la reflexión del docente en cada uno de los momentos de la misma, involucrando de manera activa a los estudiantes quienes desarrollaron cada una de las actividades propuestas en la exploración, estructuración, transferencia y evaluación y cierre.
Conclusión	La secuencia didáctica le permitió al docente orientar una clase teniendo en cuenta cada uno de sus momentos desarrollando las actividades para lograr el objetivo propuesto. La implementación de la secuencia didáctica facilitó la práctica de enseñanza, ya que esta contempla la planeación, evidenciada en preparación de los recursos que el docente lleva al aula para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, involucró a los estudiantes en el proceso de la clase, y la evaluación fue coherente con el objetivo previsto
Fecha del evento	3 de abril de 2018

Anexo No 11. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No2, 2018).

Diario de campo n° 2

Cuadro de referencia recolección de información observada	
Categoría	Didáctica de la producción textual escrita
Subcategoría	Tipología textual Siendo las 7:00 AM la docente inicia la clase en el grado 5°, los estudiantes se muestran expectantes por la clase, ya que fueron trasladados a la sala de informática, al llegar a la sala está estaba organizada en hileras. El docente dice a sus estudiantes hoy vamos a hacer un taller que se va a llama, escribo mis opiniones, seguidamente escribe el objetivo dado en la secuencia didáctica: Escribo un texto de opinión teniendo en cuenta las etapas de la escritura. El docente inicia haciendo preguntas para explorar los conocimientos de los estudiantes respecto al tipo de texto que se abordará; a la pregunta ¿qué es una opinión? Un estudiante respondió que opinar, es decir lo que se piensa, otros dicen que es hablar sobre algo que les interesa, seguidamente El docente propone una situación hipotética en la que los estudiantes deberán convencer a su mama de que les dé permiso de ir a cine, muchos de los estudiantes, se mostraron participativos, no obstante en sus intervenciones no hay argumentación, los estudiantes solo responden que quieren ir, la pregunta del docente de porqué quieren ir se limitan a decir porque sí, a lo cual el docente les dice que para convencer se deben dar razones y valederas, la docente en este momento dice: vamos a recordar los otros tipos de texto que hemos trabajado para que no confundan el texto argumentativo, ¿que busca el texto narrativo? Los niños responden al unísono que busca contar historias reales o imaginarias, el docente dice ¡muy bien! ahora vamos con el texto informativo, los niños responden que busca informar y seguidamente el docente pregunta por el propósito del texto descriptivo, una estudiante dice que los textos descriptivos como su nombre lo indica, busca describir, el docente dice bueno ahora vamos a volver con el tema que estamos trabajando e interroga a sus estudiantes sobre que es una propaganda, a

lo cual un niño responde que se hacen para hacer que las personas gasten dinero, otro niño dice que sirve para ofrecer productos.

El docente les dice ahora veremos una propaganda, la propaganda es presentada, los niños se mostraron atentos, muchos dijeron que la habían visto, luego el docente pega en el tablero un ejemplo de texto argumentativo y dice a los estudiantes que teniendo en cuenta como se presentan los argumentos en el texto leído van a escribir su propio texto de opinión en el cual darán respuesta al siguiente interrogante ¿Por qué las personas no aceptan los cambios del cuerpo con el pasar del tiempo?

Mientras los estudiantes escriben, el docente hace en el tablero una rúbrica evaluativa, a medida que los estudiantes van acabando, el docente solicita que escriban la rúbrica y respondan las preguntas; los estudiantes se mostraron inseguros al responder y solicitaban por iniciativa propia a sus compañeros que le revisaran si había o no errores ortográficos, entre otros aspectos que indagaba la rúbrica.

Para terminar el docente solicita que lean el texto escrito, participan 5 estudiantes de 30, los demás estudiantes se muestran reacios a dar a conocer sus escritos.

Relación con los objetivos de investigación	La implementación de la secuencia didáctica posibilitó trabajar no solo la tipología textual que esta contempla, sino que dada la necesidad de los estudiantes el docente recordó los propósitos comunicativos de otras tipologías textuales con el objetivo de distinguir cada una de ellas y favorecer la producción textual planteada para la sesión.
Conclusión	Es preciso abordar todas las tipologías textuales en el aula de clases, de tal manera que los estudiantes puedan producir textos que respondan a una necesidad autentica de comunicación y que les permita comunicarse dentro y fuera de la escuela, para de esta manera traspasar la mera conceptualización de conceptos y se de paso a la producción textual, desarrollando así habilidades comunicativas.
Fecha del evento	10 de abril de 2018

Anexo No 12. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No3, 2018).

Diario de campo n° 3

Cuadro de referencia recolección de información observada	
Categoría	Didáctica de la producción textual escrita
Subcategoría	Proceso de escritura
Siendo las 2: 00pm el docente inició la clase y escribió en el tablero el docente escribió el nombre de la secuencia didáctica a trabajar con los estudiantes y presentó el objetivo, explicó que la secuencia busca crear cuentos y que por eso se llama Imagino y creo historias. Activó los conocimientos previos de los estudiantes por medio de los siguientes interrogantes ¿qué es una narración? Un estudiante responde que “narrar es contar una historia”, luego pregunta ¿cómo se crea una historia? Los niños responden en coro que con “la imaginación”. El docente explica que se debe pensar antes de escribir y que por eso hay que planear la escritura para la creación de historias. El docente explica que la escritura de cualquier texto se debe desarrollar a través de las etapas de la escritura: que primero se debe planear, después escribir, luego revisar teniendo en cuenta los signos de puntuación, ortografía, revisar que el tema esté acorde a lo que se piensa escribir y lo que se escribe se publica para que los demás lo lean una niña dice que los “otros pueden opinar de lo que uno escribe”, un estudiante dijo que después que también “pueden participar en concursos de cuento”. El docente hace énfasis que es muy importante tener en cuenta las etapas de la escritura. El docente pregunta a los niños ¿qué es un libro álbum? Un niño responde que se “usa para fotos” otro estudiante dice que son “cuentos, textos” una estudiante dice que se usan para “relatar”. Relacionan el libro álbum con fotos, el docente explica que el libro álbum relata historias pero que su característica principal son el uso de muchas imágenes para contar la historia, inmediatamente presenta un libro álbum y un niño dice que tiene una imagen grande en la portada. El docente utiliza el libro “Buenas noches Gorila” hacen exploración del título, porque se llamará Buenas noches Gorila, una estudiante dice que “se va a dormir en el zoológico”, realizan la lectura del libro, interpretando las imágenes para comprender la historia. Luego del análisis del libro álbum el docente explica a los estudiantes que escribirán un cuento y que tendrán en cuenta la historia presentada para recrear su cuento pero que antes deben planear su historia, se da inicio a la etapa de planeación. El docente entrega unas hojas a los estudiantes y escribe en el tablero los siguientes aspectos para la planeación: • Título	

- Personaje principal
- Personaje secundarios
- Lugar
- Tema
- Problema a que se enfrentan los personajes

El docente indica que tienen 20 minutos para hacer la planeación, una estudiante dijo que lo que van a realizar “es como escribir las ideas en la planeación”. El docente recordó que estaban en la etapa de planeación con los elementos explicados anteriormente. Los niños dijeron que estaban planeando, una niña empezó a escribir un cuento y el docente la orientó que primero debían planear la escritura a través de una lluvia de ideas. El docente recogió las planeaciones de los estudiantes para trabajarla en la próxima clase.

En la segunda sesión el docente orientó la escritura del cuento a partir de la planeación realizada por los estudiantes, explicando que escribieran a partir de la estructura del texto narrativo: inicio, nudo y desenlace, hizo énfasis que se encuentran en la etapa de textualización. En la revisión que realizó el docente a las planeaciones se evidencia que los estudiantes planearon su escritura puesto que el leyó por ejemplo título de la historia: personajes principales personajes secundarios tema, algunos niños solicitaron cambiar la temática dada por el docente.

Durante media hora los estudiantes escribieron su cuento, una estudiante dijo que la planeación le permitió escribir más fácil el cuento. El docente solicitó las hojas y dijo que en la próxima clase revisarán el cuento para ver si cumple con unos requisitos que serán socializados.

En esta nueva sesión, el docente explica que revisarán el cuento teniendo en cuenta los siguientes requisitos que escribió en el tablero y entregó a los estudiantes una lista de chequeo para revisar el cuento y que después de la revisión escribirán de nuevo el cuento de acuerdo a las correcciones realizadas, los estudiantes leyeron su cuento y usaron la lista de chequeo para revisar el cuento. La lista de chequeo contenía los siguientes aspectos: ¿se identifican las partes del cuento (inicio, nudo y desenlace) ?, ¿el título está relacionado con el tema del cuento?, ¿el cuento está bien organizado?, ¿se identifican los personajes principales y secundarios?, ¿tiene buena ortografía?, ¿se tiene en cuenta los signos de puntuación? Una estudiante se dio cuenta que su cuento tenía palabras que no cumplían con la ortografía y le dijo al maestro que “menos mal lo estoy revisando escribí murciélago por murciélago”. Los estudiantes preguntaban al docente sobre la escritura de palabras sobre las que tenían dudas. Una niña solicitó al docente iniciar el cuento de nuevo porque no se entendía lo que escribió, el docente le dijo que, si pero que de nuevo hiciera

la planeación, entonces solicitó a los estudiantes recordar las etapas de la escritura a lo que los estudiantes respondieron en coro: “planeación, textualización, revisión y que otra vez se tenía que escribir después de revisarlo”. Luego de terminar de revisar el docente entregó una hoja para que los estudiantes escribieran de nuevo el cuento teniendo en cuenta los ajustes que hicieron en la revisión.

El docente solicito a unos estudiantes leer el cuento para socializar los escritos, los niños quedaron sorprendidos con los escritos de los compañeros.

Relación con los objetivos de investigación	La implementación de la secuencia didáctica Imagino y creo historias, posibilitó trabajar la escritura de un texto narrativo teniendo en cuenta las etapas de la escritura: planeación, textualización, revisión y publicación, lo cual permitió a los estudiantes valorar los escritos propios y de sus compañeros y tomar decisiones en procura de responder la meta trazada.
Conclusión	En aras de favorecer la producción textual escrita en los estudiantes la práctica de enseñanza debe orientar la escritura como proceso toda vez que genera aprendizajes, ya que este es consciente de su producción y se aleja de la escritura como producto que solo responde a calificaciones, dejando de lado el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.
Fecha del evento	17 de abril de 2018

Anexo No 13. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No 4, 2018).

Diario de campo n° 4

Cuadro de referencia recolección de información observada	
Categoría	Didáctica de la lengua castellana
Subcategoría	
Siendo las 7:30 de la mañana el docente de lengua castellana inicia la clase en el grado 5°2 conformado por 32estudiantes, el docente les pregunta a los estudiantes ¿Cómo está el día hoy? Los niños responden al unísono. Está lloviendo ¿te gusta el ambiente? ¿Por qué no estamos sudando? Los estudiantes responden a las preguntas de la docente, esta dice todo lo que acaban de responder son sus opiniones, y seguidamente les pregunta ¿Cuándo tu esas argumentando qué estás haciendo? Un niño dice hablando, otro responde haciéndose respetar. El docente proyecta la propaganda dada en la secuencia didáctica, seguidamente les pregunta a los estudiantes ¿Cómo se llama lo que acaban de ver? Los niños responden: un anuncio, una propaganda, un comercial, etc., el docente pregunta para que se hace los comerciales, un estudiante responde, para mostrar un producto y ganar dinero, ¿qué palabras clave decían para convencer? Una niña responde que quita las arrugas. El docente le dice a los estudiantes que lean mentalmente un texto argumentativo que está pegado en el tablero, luego el docente explica la estructura de un texto argumentativo y solicita a los estudiante que escriban un texto teniendo en cuenta las características explicadas y respondan a la pregunta: ¿Por qué las personas no aceptan los cambios del cuerpo con el pasar del tiempo? Los estudiantes permanecen en silencio y dan inicio a la construcción de su texto su texto, el docente monitorea el trabajo y aclara a los estudiantes que las opiniones que planteen pueden ser contraatacadas y que pueden citar ejemplos que corrobore lo que quieren plantear.	

Luego de la producción de los estudiantes, el docente pega la rúbrica en el tablero, estos deben copiar y llenar teniendo en cuenta su escrito, los estudiantes responden rápidamente y entregan a la docente, esta llama a cada estudiante quien lee el texto escrito.

Relación con los objetivos de investigación	La secuencia didáctica hace uso de un texto multimodal, la propaganda televisiva, para mediar la producción de un texto argumentativo, esta estrategia permitió captar la atención de los estudiantes, toda vez que los estos están muy relacionados, con este tipo de texto, así mismo ofrece diversos modos del lenguaje como, la imagen, el movimiento, el color, entre otros, que permiten una mayor comprensión de los mismos.
Conclusión	La implementación de los textos multimodales como entrada a la escritura favoreció la producción textual de los estudiantes, ya que estos tipos de textos configuran su realidad, pues los educandos interactúan con ellos en su cotidianidad, por lo cual lograron captar su atención a la vez que los diferentes modos del lenguaje implícitos en ellos aportaron en la comprensión de su significado.
Fecha del evento	24 de abril de 2018

Anexo No 14. Instrumento para la recolección de la información (Diario de campo No 5, 2018).

Diario de campo n° 5

Cuadro de referencia recolección de información observada	
Categoría	Texto multimodal
Subcategoría	En clase de producción textual escrita de un texto descriptivo, utilizando el cortometraje- La jornada de clase empieza a las 6:30 a.m. los estudiantes forman, se les da recomendaciones del día. Allí duran 10 minutos y cada grupo se dirige a su aula de clase. Hay que hacer aseo, un grupo de estudiantes colabora junto con el docente, cuando baja el polvo, los estudiantes entran. El docente les da la bienvenida, hace las indicaciones de la clase de lengua castellana en forma general; en este sentido, les hace preguntas para ver si recuerdan sobre la descripción, algunos niños participan oralmente, les explica sobre el texto descriptivo, lee un párrafo sobre la descripción de un trompo, le pregunta a los estudiantes qué más falta por describir. Alguien dice, “de qué están hechos”, “cómo es la dimensión”, “cuáles son las medidas de la cuerda”, “cuántos pueden jugar al trompo”, la mayoría está centrada en la clase. Luego el docente les dice que van a elaborar un texto descriptivo, pero antes, les indica los procesos de la escritura, les hace un esquema en el tablero, partiendo y que se hagan lluvias de ideas, luego el momento de la escritura, donde iban a organizar sus ideas y plasmarlas, seguidamente el docente les escribe el siguiente punto, sobre la revisión, que debían leer su texto y mirar si le faltaba punto, coma, si concordaba con el tipo de texto, la intención, etc. y luego de eso corrigiera y volvieran a escribir. Al final se socializaba lo que ellos habían redactado y entre todos harían una evaluación o daban sugerencias. En cuanto al texto multimodal, el docente les volvió a recordar el concepto de este, les dijo que el cortometraje es multimodal y dio las razones. Terminada la explicación, el docente los llevó a la biblioteca para poder utilizar el video beam, donde les puso el vídeo sobre la Bruja, ellos estuvieron muy atentos, antes de terminar, lo detuvo y el preguntó a los niños sobre el final, cómo creían que terminaría, algunos participaron. Con preguntas de lo realizado en clase, que realizaran un resumen oral, se terminó la sesión de la clase, a las 8:30 a.m.

Al día siguiente, sesión dos, entrando a la misma hora de clase, el docente dio la bienvenida, luego les recodó lo realizado el día anterior, les dijo que recordaran lo visto en el vídeo. Seguidamente, los organizó por trabajo colaborativo, donde entre todos debían organizar el texto. Haciendo la planeación, escribir, revisar y editar. Él iba pasando por los puestos, respondiendo inquietudes de los niños, revisando. Ellos hicieron el plan textual, según las orientaciones del docente, redactaron el texto, revisaron, en la mayoría hicieron tachones, reescribieron, otros borraron, al final volvieron a escribir según lo corregido y uno del equipo leyó el texto. Algunos estudiantes empezaron con un texto descriptivo, pero, terminaron narrando la historia vista. Dicho por ellos mismos. El docente al final, hizo unas observaciones y dijo que había que volver a corregir, en aquellos que no hicieron un texto descriptivo. La sesión de clase terminó a las 8:30 a.m. con los compromisos adquiridos. Todos le entregaron al docente lo que hicieron, cada paso a paso.

Relación con los objetivos de investigación	El docente siguió la secuencia didáctica y agregó según las necesidades de los estudiantes. En el desarrollo de la clase, pudo evidenciar que la mayoría se apropiaron de la realización de un plan textual. Los estudiantes escribieron según el problema retórico planteado, desde lo visto en el texto multimodal (cortometraje). Los estudiantes escribieron el texto, lo revisaron y luego reescribieron.
Conclusión	La sesión de clases pudo ser aprovechada por los estudiantes, reafirmando lo que se ha venido haciendo con respecto a la producción textual escrita, realizando así un plan textual, escribir, revisar y editar, a partir de un texto multimodal.
Fecha del evento	30 de abril de 2018

Anexo No 15. Formato estrategia didáctica.

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	Camino a la escritura
Docente:	Docentes grado 5°
Grupo:	5°
Asignatura:	Lengua Castellana
Duración:	4 meses
Objetivo de Aprendizaje:	Fortalecer la enseñanza de la producción textual escrita, utilizando los textos multimodales como estrategia didáctica para la escritura.

Competencias desde los Lineamientos curriculares De Lenguaje:	Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos. Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte
---	--

de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.

Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos 37, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.

Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son contruidos en el ámbito de la cultura escolar o

	socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
--	---

Estándares Básicos De Competencia:	FACTOR: PRODUCCIÓN TEXTUAL. Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. SUBPROCESO: Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. Diseño un plan para elaborar un texto informativo. Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos. Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.
---	---

**FACTOR: MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS
SISTEMAS SIMBÓLICOS**

Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.

SUBPROCESO:

- Entiendo las obras no verbales como productos de las comunidades humanas.
- Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.
- Explico el sentido que tienen mensajes no verbales en mi contexto: señales de tránsito, indicios, banderas, colores, etc.
- Reconozco y uso códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.

DBA:	N°8. ENUNCIADO: Produce textos verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar. <u>Evidencias de aprendizaje.</u> - Establece relaciones de coherencia entre los conceptos a tratar, el tipo de texto a utilizar y la intención comunicativa que media su producción. - Elabora planes textuales que garantizan la progresión de las ideas que articula en un escrito. N° 2. ENUNCIADO: Interpreta mensajes directos e indirectos en algunas imágenes, símbolos o gestos. <u>Evidencia de aprendizaje:</u> Identifica la coherencia de las imágenes en los textos representados con ellas.
-------------	--

CONTENIDOS	
Conceptuales:	El docente debe manejar el concepto de textos multimodales, tipos de textos, procesos de escritura, pues, en esta secuencia se enseña a producir textos informativos de modalidad noticia, a partir de una infografía, acompañada de un vídeo clip, para ser más amplio en el ejemplo de textos multimodales.
Procedimentales:	El docente guiará el desarrollo de la producción textual escrita de sus estudiantes por medio del trabajo colaborativo de ellos. Irá revisando los avances de los escritos, realimentando, dando sugerencias y evalúe el proceso de escritura.

Actitudinales:	El docente orientará al logro de la producción de textos escritos, que se tenga buena actitud en cada momento de la escritura y que entre ellos mismos valoren el trabajo de cada uno. También será un ejemplo para los otros profesores con el ánimo de apropiarse de lo que conlleva la escritura.
-----------------------	---

Anexo No 16. Secuencia didáctica No 1.

La presente secuencia didáctica pretende que los docentes aborden la enseñanza de la producción textual escrita como un proceso a través de las etapas de la escritura: planeación, textualización, revisión-edición y publicación, enmarcando la escritura a partir del tipo de texto informativo dentro de la modalidad de la noticia y se empleará el afiche que hace parte del texto multimodal para producir una noticia. El docente explorará los conocimientos previos de los estudiantes y podrá identificar la capacidad creativa de los estudiantes. En cuanto a la evaluación es de carácter formativa, dado que tiene en cuenta todo el proceso realizado en la secuencia.

SECUENCIA DIDÁCTICA # 1	
NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Pasito a pasito mi noticia
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Redactar una noticia teniendo en cuenta las etapas de la producción textual escrita.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
Texto informativo El texto informativo se encuentra dentro de la tipología de texto explicativo:	Texto multimodal El afiche Desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana “el afiche es un texto que tiene como propósito principal informar sobre algo, como la

“la explicación parte de un supuesto previo. La existencia de información. Ésta se puede entender como un conjunto de datos sobre un tema, obtenidos por la vía de la experiencia o la reflexión- en este caso los datos están organizados dentro de un sistema-, adquiridos de forma directa en indirecta” Casamiglia y Tusón, 2001, p. 307). Desde esta perspectiva, un texto informativo provee o recopila datos con la intención de transmitir una información. Dentro del texto informativo se encuentra la modalidad de noticia que responde a los siguientes interrogantes: ¿Qué ocurrió? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué?	realización de un evento, un espectáculo o una campaña. El afiche tiene unas intenciones que se derivan del propósito de informar, por ejemplo, la de invitar para que se asista, para que se escuche, para que se prevenga, etcétera” p.82.		
MOMENTOS	RECURSOS Y MEDIOS	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	
EXPLORACIÓN	Hojas, fotocopias, lápiz, marcadores, etc.	Evaluación diagnóstica: reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes con respecto a la temática a desarrollar.	

El docente indagará sobre los conocimientos previos con respecto al afiche y el texto informativo. De igual forma, se interrogará sobre los pasos que los estudiantes conocen para empezar a escribir cualquier tipo de texto, las respuestas se escribirán en el tablero. Luego de la participación de los estudiantes, el docente retroalimenta la información dada por los estudiantes apoyándose en el anexo 1 que explica detalladamente las etapas de la escritura Posteriormente, el docente presentará un afiche anexo 2 para que los estudiantes reconozcan sus características. Se entregará a los estudiantes varios recortes de noticia para que identifiquen la silueta textual. Seguidamente, se indica que se inicia la etapa de planeación del texto, para esto los estudiantes escogerán uno de los cuatro afiches (anexo 3) para escribir sobre esta. El docente orienta que la planificación se llevará a cabo a partir de los siguientes interrogantes:		
---	--	--

Para determinar el propósito comunicativo: ¿Cuál es la razón para escribir una noticia sobre la imagen escogida? Para identificar a los destinatarios: ¿Quién leerá la noticia que escribiré? ¿De qué tratará la noticia? ¿Cuándo sucederá este hecho? ¿Dónde sucederá? ¿Cómo sucederá? Escribe un título para la noticia. Una vez terminada la planeación se iniciará la etapa de la textualización.		
ESTRUCTURACIÓN	Escritos realizados por los estudiantes.	Revisión de los escritos realizados por los estudiantes
Etapas de textualización: El docente explicará a los estudiantes que se inicia la siguiente etapa de la escritura en la que se debe escribir una noticia teniendo en cuenta los siguientes aspectos: • El titular de la noticia se resalta con letras grandes.		Se llevará a cabo la coevaluación, entre los estudiantes revisarán los escritos por medio de una rejilla.

• La noticia se desarrolla a partir de párrafos. • La escritura de la noticia se relaciona con el qué, dónde, cuándo y cómo de acuerdo a lo que se informará. • El texto puede ir acompañado de una imagen. El docente recuerda a los estudiantes que la noticia que van a escribir se basa en lo que respondieron en la planificación. Los estudiantes tendrán presente la silueta textual de un texto informativo a través del anexo 4, además contarán con el anexo 5 sobre Marcadores textuales o discursivos para realizar una buena redacción. Cuando todos los estudiantes hayan culminado su primer borrador de la noticia, se inicia la Etapas de revisión - edición: Los estudiantes intercambiarán la noticia entre los compañeros del grupo para iniciar la revisión, utilizando una rejilla de seguimiento anexo 6. Luego de la revisión la noticia llegará de nuevo a su autor con los resultados de la rejilla para editar		
--	--	--

la escritura de acuerdo a lo corregido y así redactar un escrito final bien presentado		
TRANSFERENCIA	Escrito de los estudiantes, hojas, lápices, periódico mural	Socialización de contenidos trabajados en la secuencia como ¿qué es una noticia? ¿Cuál es la estructura de la noticia?
Publicación o divulgación. El docente puede proponer que los estudiantes expongan las noticias que escribieron, además realicen comparaciones y busquen diferencias y similitudes de las noticias. Las noticias redactadas por los estudiantes serán publicadas en el periódico mural de la institución. Posteriormente, los estudiantes escribirán noticias acerca de eventos que ocurren en la institución teniendo en cuenta las etapas de la escritura y la estructura de la noticia enseñada por el docente.		

Observaciones:**Bibliografía:**

Tusón, A. y Calsamiglia, H. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. España. Editorial Ariel.
Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá.

.Anexo 16.1. Etapas del proceso de producción textual escrita.

PRODUCCIÓN TEXTUAL	ETAPA DE PLANIFICACIÓN: • Analizar los elementos de la situación comunicativa: ✓ ¿Sobre qué se escribirá? ✓ ¿Para qué se escribirá? ✓ ¿Quiénes lo leerán? ✓ ¿Qué tipo de texto se creará? (estudiar modelos o siluetas textuales) • Consultar fuentes de información diversa. • Organizar las ideas. • Identificar criterios que la rejilla de seguimiento al aprendizaje plantea como ideales para la producción del tipo de texto a crear.
	ETAPA DE TEXTUALIZACIÓN: • Plasmar sobre el papel las ideas y argumentos con sentido. • Usar reglas de uso del idioma que permitan expresar lo que se quiere de forma lógica.
	ETAPA DE REVISIÓN-EDICIÓN: • Comparar el texto producido con los modelos o siluetas textuales previas y rejillas de seguimiento al aprendizaje. • Rehacer o retocar el escrito en distintos aspectos de contenido y forma (reformular ideas, eliminar o añadir palabras o frases, emplear sinónimos, etc.)
	ETAPA DE PUBLICACIÓN-DIVULGACIÓN: • Compartir el texto producido con otros (compañeros de clase, familiares, amigos, público en general). Puede ser en un evento (familiar, comunitario, de salón, grado, institucional o interinstitucional, etc.) o por algún medio de comunicación impreso o digital (mural escolar, cartelera de salón, periódico institucional, página web del colegio, blog de la clase)

Anexo 16.2. afiche #1.

2º Campeonato Bi Nacional de
TAEKWONDO
 "Copa Bartolome de las Casas"
OSORNO

Patrocina:

Chile - Argentina

Organizan:

Combate Pre-infantil

Formas

Inscripciones e Informaciones Fono/Fax: (056)-64-202383
 Cel.: 09 6105692 - E-mail: marcialteam@yahoo.es
 www.bartolomedelascasas.cl - www.taekwondoutf.cl

GIMNASIO MONUMENTAL MARIA GALLARDO
DOMINGO 02 DE OCTUBRE DE 2005

Auspician:












Tomado de: <https://www.definicionabc.com/comunicacion/afiche.php>

Anexo 16.3 afiche #2.



Tomado de: <http://alumnosdelaescuela91.blogspot.com.co/2013/08/ejemplos-de-afiches-sobre-el-agua.html>

Anexo 16.4 afiche #3.



TOKI TOKI

Plan Vacacional 2012

Plan Vacacional 2012 en Maracaibo; Ofrecemos planes corporativos para su empresa. Con actividades recreativas, divertidos paseos, talleres creativos y mucho más. Disfruta con nosotros la mejor opción para tus vacaciones de Julio y Agosto...!

Nuestro principal objetivo es proporcionar a los niños, durante sus vacaciones, la oportunidad de entretenerse jugando y aprendiendo con actividades divertidas, facilitándoles experiencias significativas y permitiéndoles el logro de nuevos aprendizajes.

Para NIÑOS de 5 a 12 años

Ofrecemos las actividades más divertidas...

- Títeres
- Karaoke
- Planetario
- Piscinadas
- Cuentacuentos
- Cine y mucho más...

Contáctanos

recreacionestokitoki@hotmail.com
recreacionestokitoki@gmail.com

0414-6315520/ 0412-7863187/
04146015118

@PlanTokiToki RecreacionesTokiToki

RecreacionesTokiToki.blogspot.com

Tomado de: <http://recreacionestokitoki.blogspot.com.co/>

Anexo 16.5. Afiche #4.



Tomado de: https://www.unicef.org/costarica/media_18151.htm

Anexo 16.6. Afiche #5.

DÍA DEL IDIOMA

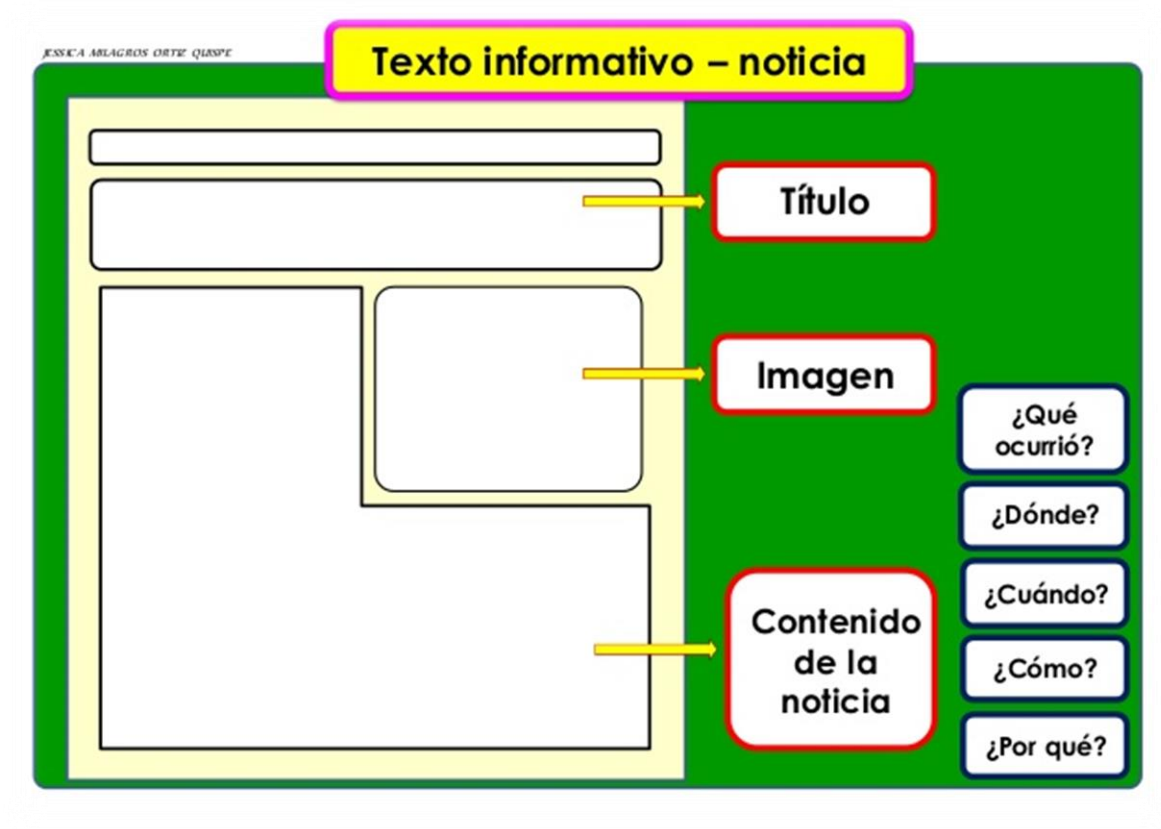
José Manuel Arango

- Taller de escritura creativa
- Banquete Literario
- Algunos fragmentos de la obra María de Jorge Isaacs
- Lectura al aire libre: El Rinconcito de la Carreta de Leer
- Narración Oral con el cuentero Gabriel Jaime Cárdena
- Inauguración Exposición: Travесías y lágrimas de Dinosaurio
- Artista plástico: Jhonatan C. Henao "Ziggy"
- Lanzamiento del libro Aquitania. siempre se vuelve al primer amor del periodista Juan Camilo Gallego Castro
- Lanzamiento del libro de José Manuel Arango: *Obra selecta*
- Editor: Guillermo Baena
- Lanzamiento del Primer Premio Local de Poesía José Manuel Arango
- Obra Volpone de Teatro Tespys

21 de abril de 2017 - Instituto de Cultura - Entrada Libre

Tomado de: <http://www.culturaelcarmen.gov.co/el-instituto/noticias/blog-sala-de-lecrura-jma/194-celebracion-dia-del-idioma>

Anexo 16.7. Silueta textual texto informativo- modalidad noticia.



Tomado de: <https://es.slideshare.net/jessicaortiz90260/siluetas-de-textos>

Anexo 16.8. Marcadores textuales.

FUNCIÓN O RELACIÓN ESTABLECIDA	MARCADOR
Para indicar una relación de tiempo	Antes, ahora mismo, anteriormente, poco antes, hace un rato, al mismo tiempo, simultáneamente, en el mismo momento, entonces, después, más tarde, más adelante, a continuación, acto seguido, tan pronto como, en tanto que, en un principio, antes que nada, al instante, acto seguido, mientras tanto, paralelamente, a la vez...
Para indicar causa	Porque, visto que, a causa de, por razón de, con motivo de, ya que, puesto que, gracias a que, por culpa de, a fuerza de, pues, como, dado que, considerando que, teniendo en cuenta que, entonces, así pues, en consecuencia, por ello, a causa de esto, por lo cual, por ende, en tal caso
Para indicar finalidad	Para que, en vistas a, con miras a, a fin de (que), con el fin de (que), con el objetivo de, a fin y efecto de (que), con la finalidad de..
Para resumir o concluir	En resumen, recapitulando, en pocas palabras, en una palabra, en resumidas cuentas, brevemente, globalmente, recogiendo lo más importante, en conjunto, sucintamente, en suma, en/como conclusión, para terminar o finalizar, finalmente, así pues, en definitiva, en fin, por fin, bueno, a fin de cuentas, por último, total, dicho de otro modo...
Continuar sobre el mismo punto	Además, luego, después, asimismo, a continuación, así pues, es más, incluso, cabe añadir, cabe observar, otro tanto puede decirse de, algo parecido/semajante ocurre con, a continuación...

Anexo 16.9 rejilla para evaluación.

CRITERIOS	SI	NO
Al leer el texto, ¿tiene sentido? (coherencia)		
¿Se tuvo en cuenta los signos de puntuación?		
¿Hay repeticiones seguidas de palabras?		
¿Tiene buena ortografía?		
¿Se tuvo en cuenta la temática?		
Responde a las preguntas: ¿qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? y ¿cómo?		
¿Se da una información?		

Anexo No 17. Secuencia didáctica No 2.

A continuación, se desarrollará una secuencia didáctica donde la producción textual escrita está basada en el texto narrativo, modalidad cuento. El texto multimodal que se utilizará como pretexto o impulsador, es el libro álbum, donde la imagen juega un papel importante y puede contar por si sola la historia y las letras se conjugan para darle sentido al texto y darle vida a una historia. Hay que recordar que el docente debe revisar lo que los estudiantes vayan produciendo, según el objetivo de aprendizaje propuesto.

SECUENCIA DIDÁCTICA # 2	
NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Imagino y creo historias
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Producir un texto escrito narrativo, teniendo en cuenta las etapas de la producción escrita (exploración, estructuración, revisión – edición, publicación).
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
Texto narrativo Modalidad cuento. El hecho de narrar se hace continuamente, dentro y fuera del aula, sin embargo, para hacerlo de una manera formal se	Texto multimodal El libro álbum En este tipo de texto multimodal, se evidencia la importancia que se le da a la imagen, más que al código

necesita mayor orientación y formación, para su construcción o producción, Calsamiglia y Tusón (2001) afirman que La narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos, que domina sobre otras formas más distantes u objetivas como pueden ser la definición o la explicación. (p.270) Entonces, por lo general, se facilita a un escritor novato producir este tipo de textos. Donde se puede tener dificultades, es en los primeros grados de escolaridad, por no tener acceso a un vocabulario, ortografía, cohesión, coherencia; ese tipo de trabajo estructural, pero, con la ayuda del docente y con actividades creativas, se llega producir textos escritos cada vez más exigentes según el grado.		
escrito, que a veces se omite. Todo lo que contiene este libro cobra importancia, empezando por la imagen que está llena de significados, colores, el formato, tamaño y forma de la letra (si la hay), etc. Cada lector puede darle una interpretación y contarlo diferente, le da vida a lo narrado, según lo observado. Chiuminatto, M. (2011), dice que El libro álbum puede explicitar y poner en evidencia los mecanismos internos del lenguaje, la construcción de significados, los procesos de lectura, con un carácter lúdico, que juega con los recursos de la expansión y proyección que se pueden producir entre el texto y la imagen. (p.7) El libro álbum, por su significación es una forma dinámica de leer, está dirigido a la población infantil, pero, dependiendo la intención, en cualquier grado escolar se puede utilizar.		
MOMENTOS	RECURSOS Y MEDIOS	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
EXPLORACIÓN		

docente indagará sobre los conocimientos previos que tengan los estudiantes con respecto al libro álbum y el texto narrativo de modalidad cuento. (Características, relación, diferencias, estructura, la silueta textual, etc.). El docente seleccionará un libro álbum, se recomienda de la “Colección semilla”. (Buenas noches gorila, ¡Así fue! ¡No fue así! ¡No, Así! Entre otros). En trabajo colaborativo, se podrá utilizar imágenes de esos libros para organizarlas por secuencia y narrar oralmente lo que sucede ahí, un SQA o un juego relacionado sea con la temática, los personajes, etc., buscando dinamizar la clase. Para la lectura del texto multimodal (libro álbum), se sugiere el uso del vídeo beam, si lo hay, o el libro en físico. Ir realizándoles preguntas a los estudiantes sobre el mismo, pues, es importante saber si este es comprendido.	. Libro de la Colección Semilla, vídeo beam, fotocopias o impresiones a color, papel, lápiz, marcadores, etc.	Evaluación diagnóstica: conocimientos previos de los estudiantes. Participación, planteamiento de las ideas a desarrollar en el texto a producir según la temática y la intención comunicativa.
---	--	--

Seguidamente, se desarrolla la etapa de planeación. Basados en lo visto, analizado, socializado del libro álbum, se plantea desarrollar el problema retórico para orientar el proceso inicial de la producción de textos escritos narrativos, modalidad, cuento (junto con los estudiantes escogen el tipo de cuento a realizar, como por ejemplo fantástico, terror, policial, etc.) Se recuerda que, en este caso, el docente les realiza las siguientes preguntas y las consignan y luego las socializan. Posible lector del texto. Propósito comunicativo Tema, según ese propósito. El tipo de texto. Aquí ya saben cuál es, un texto narrativo, modalidad, cuento. E ir escribiendo ideas sobre lo que se quiere narrar.		
--	--	--

ESTRUCTURACIÓN	Escritos de los estudiantes.	Texto escrito por los estudiantes.
Etapas de textualización: El docente explicará a los estudiantes que, terminada la etapa de planeación, se continúa con la textualización, donde se va escribir teniendo en cuenta el problema retórico resuelto y la organización de las ideas planteadas. Aquí debe quedar un borrador. Los estudiantes tendrán presente la silueta textual de un texto narrativo (título, autor, inicio, conflicto y final). Es importante que se vaya leyendo lo que se escribe y que el docente haga énfasis en el propósito del texto. Etapas de revisión - edición: Los estudiantes leerán sus escritos, mirando posibles errores, cohesión, coherencia, intención comunicativa, etc. Se apoyarán en una rejilla construida por el docente para la evaluación y autoevaluación de lo escrito. (Aquí también, sigue jugando un papel		Socialización de los textos, revisiones y reescritura. Autoevaluación.

importante el problema retórico). Lo corregirán y volverán a escribir, añadiéndole palabras, cambiándola por un sinónimo, organizar una idea, etc. Luego, socializarán con sus compañeros los textos y ellos pueden aportar para hacer posibles ajustes, llegado el caso, se reescribe.		
TRANSFERENCIA	Escritos de los estudiantes.	Socialización de lo aprendido o elaboración de un informe por escrito, fortalezas, dificultades, qué se debe mejorar.
El docente puede hacer el resumen de lo aprendido de forma oral o escrita (informe), que se exponga cómo fortalecer las dificultades, sugerencias y demás. Publicación o divulgación. Los cuentos creados por los estudiantes serán publicados en el blog del colegio, periódico mural, revista escolar, leídos en algún evento, etc., cualquiera de los medios que el docente considere pertinente dependiendo con lo que cuente la Institución Educativa.	Blog institucional, revista escolar, periódico mural, o cualquier otro medio que utilice el docente para publicar las producciones de los estudiantes.	

Observaciones:		
Bibliografía:		
Bibliografía:		
Tusón, Amparo y Calsamiglia, Helena (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. España. Editorial Ariel.		
Chiuminatto, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. <i>Revista humanidades y ciencias sociales</i> , vol. (1), núm. 26, pp. 59-77. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65027769004		

Anexo No 18. Secuencia didáctica No 3.

La presente secuencia didáctica pretende la enseñanza de la producción de textos descriptivos a partir de la proyección de cortos documentales para posibilitar la estimulación de los sentidos, la comprensión de la realidad y suscitar la escritura teniendo en cuenta las etapas de la misma.

SECUENCIA DIDÁCTICA # 3	
NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Describo y creo mi mundo
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Escribir un texto descriptivo teniendo en cuenta las etapas de la escritura.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
Texto descriptivo: Con la descripción representamos lingüísticamente el mundo real o imaginado: en el ámbito humano- personal y social- y sus esferas de actividad; en el ámbito creado por los humanos: construcciones, aparatos y artefactos; y el ámbito natural: rocas y montañas, animales, plantas y paisajes. Con la descripción expresamos la manera como se percibe el mundo a través de los sentidos- lo que oímos, olemos, tocamos y gustamos- y a través de nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta... la descripción enlaza con a definición, porque esta es una operación discursiva que sirve para especificar un concepto a partir de establecer sus características y la	Texto multimodal El Corto documental El corto documental se define como la representación e interpretación de la realidad desde el punto de vista del documentalista que se expresa en la organización y

clase de objetos a que pertenecen...” Casamiglia y Tusón, 2001, p. 279).	estructura de imágenes y sonidos. Existen documentales cinematográficos, televisivos, Periodísticos o informativos, de divulgación, etcétera. Por lo tanto, un corto documental es una obra audiovisual que expresa una representación e interpretación de la realidad sobre un tema específico, (desde el punto de vista del documentalista) y cuya duración no rebasa los 20 minutos.	
MOMENTOS	RECURSOS Y MEDIOS	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

EXPLORACIÓN Etapas de planeación del texto: el docente presentará un corto documental a los estudiantes como entrada a la escritura de un texto descriptivo, para lo cual se recomiendan algunos. https://www.youtube.com/results?search_query=la+bruxa https://www.youtube.com/watch?v=56WjEAGf5Vo El docente seleccionará temáticas a partir del videoclip visto, las socializarán con los estudiantes quienes luego de elegir un tema harán una lluvia de ideas que deberán organizar en un mapa conceptual.	Hojas, lápices, marcadores, papel periódico.	Los estudiantes compartirán el mapa conceptual con el grupo y complementarlo si es necesario.
ESTRUCTURACIÓN	Hojas, lápices, marcadores, papel periódico.	Revisar y corregir el texto de acuerdo a la revisión y

Etapas de textualización: Etapas de textualización: el docente propondrá realizar el primer borrador de un texto descriptivo, para lo cual deberá socializar la estructura de este tipo de texto: •Presentación del ente a describir •Características físicas, de comportamiento, de localización etc., según corresponda) •Cierre, relación con lo que se describe Etapas de revisión - edición: El docente solicitará a los estudiantes organizarse en grupos cooperativos de acuerdo con el tema que trabajaron, quienes asignarán un nombre al grupo y se asignarán los siguientes roles: • Dinamizador: Anima al grupo y en caso de que el grupo requiera de alguna explicación, se la solicita al tutor • Verificador: Encargado de verificar que todos comprendieron y por consiguiente todos pueden explicar • Relojero: Se encarga de que el tiempo se use adecuadamente y se cumpla con las tareas propuestas • Secretario: Promueve la toma de notas. En el grupo se compartirán los escritos para hacer la revisión en cuanto a contenido, de los cuales se elegirá uno. Para esto se tendrá en cuenta la lista de revisión.		edición realizada por los compañeros.
--	--	---------------------------------------

Para el momento de edición el docente diseñará convenciones para identificar los cambios que se deben hacer en el texto que pueden ser: • Usar un color distinto al negro para garantizar visibilidad. • Una viñeta al lado del renglón donde se hace una edición llama la atención del autor. • Una palabra encerrada en un círculo contiene un error ortográfico que debe ser revisado y corregido. • Una palabra encerrada en un triángulo tiene un error de capitalización que debe ser editado. • Cuando un rectángulo es insertado dentro del renglón, hay una falla de puntuación por presencia u omisión que debe ser atendida por el autor.		
TRANSFERENCIA Publicación o divulgación. Los textos descriptivos serán socializados en el aula de clases luego se publicarán en carteles y murales de la institución educativa	Blog estudiantil, periódico mural	Participación de los estudiantes en el blog estudiantil.

Observaciones:		
Bibliografía: Tusón, A. y Calsamiglia, H. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. España. Editorial Ariel. ¿Qué es corto documental? Recuperado de http://gc.initelabs.com/recursos/files/r162r/w18140w/Evidencia_Corto%20documental.pdf		

Anexo No 19. Secuencia didáctica No 4.

La presente secuencia didáctica pretende la enseñanza de la elaboración de textos argumentativos como la opinión, donde los estudiantes identificarán sus características, intención comunicativa y puedan expresar sus ideas con respecto a alguna temática, para el caso de la secuencia se utilizó la temática que aborda una propaganda de televisión que genera puntos de vista. El desarrollo de la secuencia permitirá realizar futuros escritos de temas de interés desarrollando las etapas de la escritura.

SECUENCIA DIDÁCTICA # 4	
NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Escribo mis opiniones
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Escribir un texto de opinión teniendo en cuenta las etapas de la escritura.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
Texto argumentativo El texto argumentativo tiene entre sus características presentar una opinión con respecto a una temática específica. Al respecto Tusón y Casamiglia (2001), refieren:	Texto multimodal Propaganda de televisión La propaganda de televisión se caracteriza por manejar distintos modos como la música, imagen animada, lenguaje verbal y oral.

Para el texto como unidad global fundamentalmente argumentativa, la organización se construye sobre un esquema de tesis y antítesis, sostenidas por partes en confrontación. El texto se arma a partir de un problema y demás de una forma de darle solución. (p. 296). Como docentes se tiene la tarea de enseñar a proponer, a dar opiniones y defenderla a través de justificaciones y llegado el caso, persuadir.	Las propagandas hacen parte de la publicidad que es definida por O'guinn, Allen y Semenik (2004) como “un esfuerzo pagado, transmitido por medios masivos de información con el propósito de persuadir.” (p. 8). Este recurso es útil para enseñar, es algo cercano al día a día, que se ve, se escucha, se lee, etc.	
MOMENTOS	RECURSOS Y MEDIOS	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
EXPLORACIÓN El docente recurrirá a preguntas para explorar los saberes previos de los estudiantes con relación al texto argumentativo como, por ejemplo: ¿Cómo haces para convencer a una persona para lograr algo? ¿Cuál es el propósito comunicativo? ¿Qué tipo de texto argumentativo conoces?	Hojas, lápices, marcadores, papel periódico.	Se tendrá en cuenta la participación de los estudiantes en la exploración de los conocimientos previos.

Luego, el docente hace las claridades y retroalimenta las respuestas de los estudiantes con respecto al texto argumentativo. Seguidamente presentará el siguiente video de propaganda de televisión https://www.youtube.com/watch?v=kUj-NGQiSKI , donde los estudiantes identificarán el tema central y las tesis planteadas en la misma. El ejercicio de planeación de escritura se puede desarrollar a partir del siguiente interrogante: ¿Por qué las personas no aceptan los cambios del cuerpo con el pasar de los años? Los estudiantes dialogan con respecto a la pregunta y toman nota de las respuestas dadas. El docente lee un texto de opinión para que los estudiantes se familiaricen con las características del texto. (anexo 1)		
---	--	--

ESTRUCTURACIÓN	Hojas, Video Beam.	Evaluación formativa considerando la participación de los estudiantes, elaboración del primer borrador del escrito.
Etapas de textualización: El docente muestra un esquema (anexo 2) que explica que la opinión es un texto argumentativo. A través de un escrito, los estudiantes expresan su opinión teniendo en cuenta la propaganda y las respuestas dadas en el diálogo con respecto al interrogante planteado. Se explica que para escribir el texto se debe tener presente aspectos de contenido y de forma, para que el texto tenga sentido y que cumpla con el propósito comunicativo, por ejemplo: • Claridad en las ideas. • Uso de mayúscula al inicio. • Uso de los signos de puntuación		

Etapas de revisión-edición: Posteriormente, los estudiantes revisarán su escrito a partir de una rejilla (anexo 3) para autoevaluar su escrito. Luego deberán reescribir el texto teniendo en cuenta los aspectos a mejorar a partir de la autoevaluación.		
TRANSFERENCIA	Blog estudiantil, periódico mural	Participación de los estudiantes en el blog estudiantil.
Publicación o divulgación. En el aula de clase, el docente solicitará a los estudiantes la lectura de las opiniones de los estudiantes expresadas en sus escritos y así encontrar similitudes y diferencias entre los puntos de vista. Para finalizar, los textos creados por los estudiantes serán divulgados a través de un blog educativo creado por el docente.		

Observaciones:		
Bibliografía: O'Guinn T., Allen C. y Semenik R. (2004). Publicidad y comunicación integral de marca. (3era edición). México: Edit. Thomson. Tusón, A. y Calsamiglia, H. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. España. Editorial Ariel.		

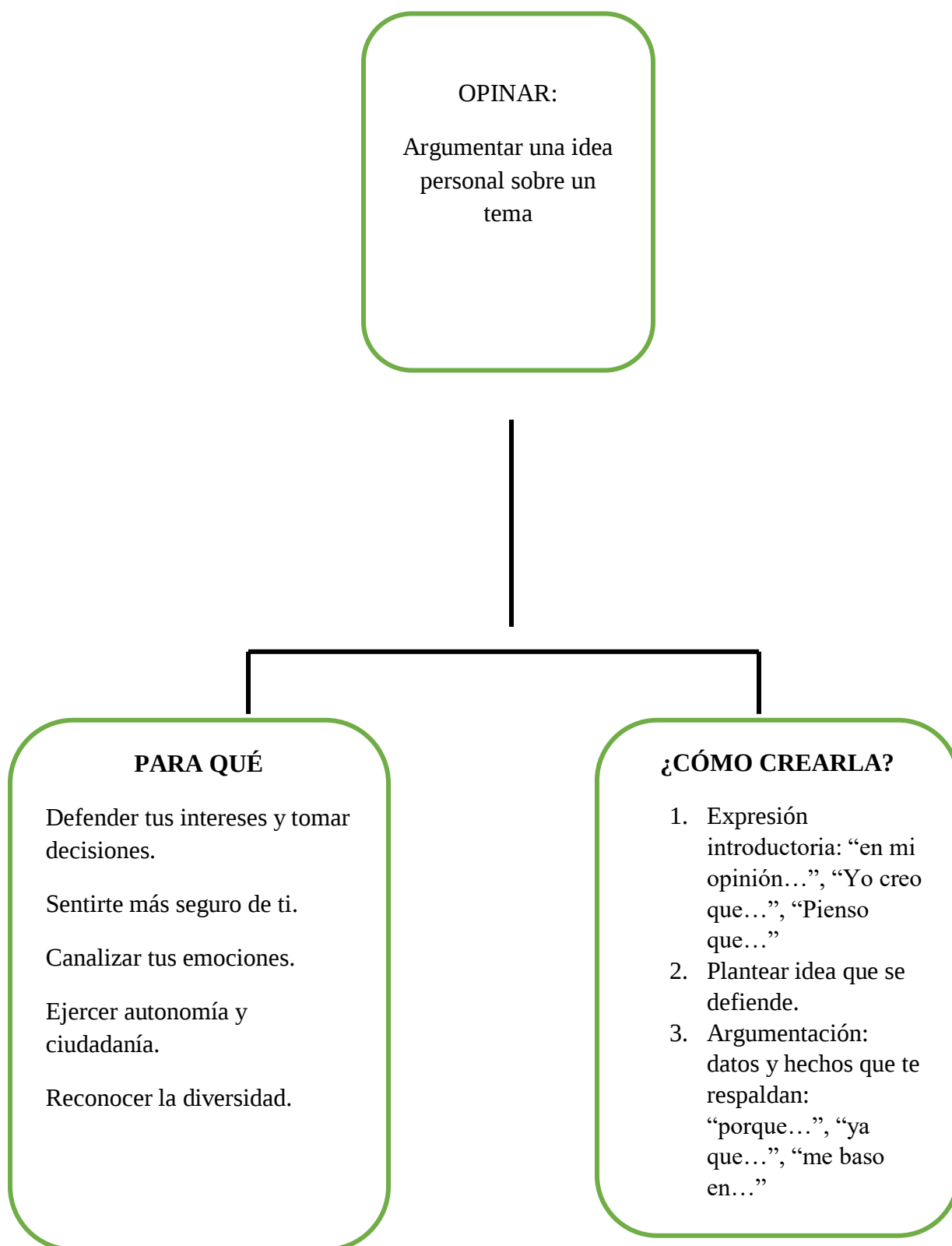
Anexo 19.1. Texto de opinión.

Opinión

Considero que se debería implementar una campaña de información a las personas sobre cuales son los animales que están en peligro de extinción para tratar de protegerlos. También la justicia tendria que ser mas estricta con quienes cazan ciertos animales que están en peligro de extinción. Y ponen en riesgo la reproducción de la especie.

Tomado de: <http://lostextosescritos.blogspot.com.co/2016/10/para-compartir.html>

Anexo 19.2. Mapa conceptual.



Anexo 19.3. Rejilla para evaluación.

Aspectos	Si	No
¿Expresé mi opinión con respecto al interrogante planteado?		
¿Tengo en cuenta reglas ortográficas?		
¿Es clara mi opinión?		
¿Utilicé mayúscula al iniciar el escrito y despues de un punto?		
¿La letra es clara?		
¿El texto se encunetra bien presentado?		

Anexo 20. Instrumento de observación No 1.

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

FASE: REFLEXIÓN SOBRE LA PLANEACIÓN DE CLASE

Marque con una X, según corresponda.

Clase de matemáticas		Grados (si es multigrado marcar todos)	1	2	3	4	5
Clase de Lenguaje	X	Fecha de acompañamiento	04	MM	04	2017	

Por favor asegúrese de marcar con un visto (✓) en la casilla correspondiente de acuerdo con los siguientes criterios:

A. Completamente en desacuerdo B. Algo en desacuerdo C. Algo de acuerdo D. Completamente de acuerdo

AFIRMACIÓN		A	B	C	D
Conocimiento de sus estudiantes	El docente evidencia conocimiento del nivel de fluidez y comprensión lectora de sus estudiantes en la planeación.			X	
Objetivos de la clase	La planeación se relaciona de forma explícita con los referentes de aprendizajes, o tiene en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (DBA, Mallas, estándares).		X		
	En la planeación se evidencia el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase.			X	
Uso de material	Dentro de la planeación se consideran materiales o recursos que el docente utilizará en el desarrollo de la clase.		X		
Actividades de aprendizaje	En la planeación se proponen actividades que evidencian el Conocimiento Didáctico del Contenido para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en lenguaje.		X		
	En la planeación se proponen diversas actividades de interacción entre los estudiantes (trabajo independiente, en parejas o cooperativo).			X	
Gestión de Aula	En la planeación se evidencian mecanismos de evaluación formativa para el logro de los aprendizajes planteados.		X		
Evaluación formativa	En la planeación se hace explícito los desempeños que el docente espera observar como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.		X		

FASE: REFLEXIÓN POSTERIOR A LA VISITA EN EL AULA

A. Completamente en desacuerdo B. Algo en desacuerdo C. Algo de acuerdo D. Completamente de acuerdo

AFIRMACIÓN		A	B	C	D
Clima de aula	a. La interacción entre el docente y sus estudiantes, está orientada por el buen trato.			X	
	b. La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.			X	
	c. La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento		X		
Gestión de aula	a. El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.			X	
	b. Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).			X	
	c. Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.			X	
	d. Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.		X		
	e. Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).			X	
	f. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando la organización del espacio físico y los recursos disponibles.		X		
	g. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.		X		
Práctica pedagógica	a. Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.		X		
	b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso de materiales.		X		
	c. El docente refleja una profunda comprensión de los contenidos de lenguaje y matemáticas, y la didáctica pertinente para la enseñanza de dichas disciplinas.		X		

	Evaluación formativa	d. Los estudiantes participan en actividades de trabajo cooperativo.		X		
		a. El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.		X		
		b. Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.			X	
		d. Los estudiantes reciben realimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos ³ en el proceso.			X	
		e. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).		X		

Anexo 21. Instrumento de observación. No 2.

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

FASE: REFLEXIÓN SOBRE LA PLANEACIÓN DE CLASE

Marque con una X, según corresponda.

Clase de matemáticas		Grados (si es multigrado marcar todos)	1	2	3	4	5
Clase de Lenguaje	X	Fecha de acompañamiento	28	MM	03	2017	

Por favor asegúrese de marcar con un visto (✓) en la casilla correspondiente de acuerdo con los siguientes criterios:

A. Completamente en desacuerdo B. Algo en desacuerdo C. Algo de acuerdo D. Completamente de acuerdo

		AFIRMACIÓN	A	B	C	D
Conocimiento de sus estudiantes		El docente evidencia conocimiento del nivel de fluidez y comprensión lectora de sus estudiantes en la planeación.			X	
Objetivos de la clase		La planeación se relaciona de forma explícita con los referentes de aprendizajes, o tiene en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (DBA, Mallas, estándares).		X		
		En la planeación se evidencia el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase.			X	
Uso de material		Dentro de la planeación se consideran materiales o recursos que el docente utilizará en el desarrollo de la clase.		X		
Actividades de aprendizaje		En la planeación se proponen actividades que evidencian el Conocimiento Didáctico del Contenido para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en lenguaje.		X		
		En la planeación se proponen diversas actividades de interacción entre los estudiantes (trabajo independiente, en parejas o cooperativo).			X	
Gestión de Aula		En la planeación se evidencian mecanismos de evaluación formativa para el logro de los aprendizajes planteados.		X		
Evaluación formativa		En la planeación se hace explícito los desempeños que el docente espera observar como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.			X	

FASE: REFLEXIÓN POSTERIOR A LA VISITA EN EL AULA

A. Completamente en desacuerdo B. Algo en desacuerdo C. Algo de acuerdo D. Completamente de acuerdo

		AFIRMACIÓN	A	B	C	D
Clima de aula		a. La interacción entre el docente y sus estudiantes, está orientada por el buen trato.			X	
		b. La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.			X	
		c. La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento			X	
Gestión de aula		a. El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.			X	
		b. Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).		X		
		c. Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.			X	
		d. Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.			X	
		e. Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).			X	
		f. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando la organización del espacio físico y los recursos disponibles.			X	
		g. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.			X	
Práctica pedagógica	enseñanza y aprendizaje	a. Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.			X	
		b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso de materiales.		X		
		c. El docente refleja una profunda comprensión de los contenidos de lenguaje y matemáticas, y la didáctica pertinente para la enseñanza de dichas disciplinas.		X		

Evaluación formativa	d. Los estudiantes participan en actividades de trabajo cooperativo.		X		
	a. El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.		X		
	b. Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.			X	
	d. Los estudiantes reciben realimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos ⁵ en el proceso.			X	
	e. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).		X		

Anexo 22. Imágenes de la implementación de las secuencias didácticas.



Imagen No.1. implementación secuencia didáctica #2.



Imagen No. 2. Implementación secuencia didáctica #2.



Imagen No. 3. Implementación secuencia didáctica #1.



Imagen No. 4. Implementación secuencia didáctica #1

Anexo 23. Producciones textuales de los estudiantes donde se evidencian las etapas de la escritura que demuestran el cumplimiento de los objetivos.

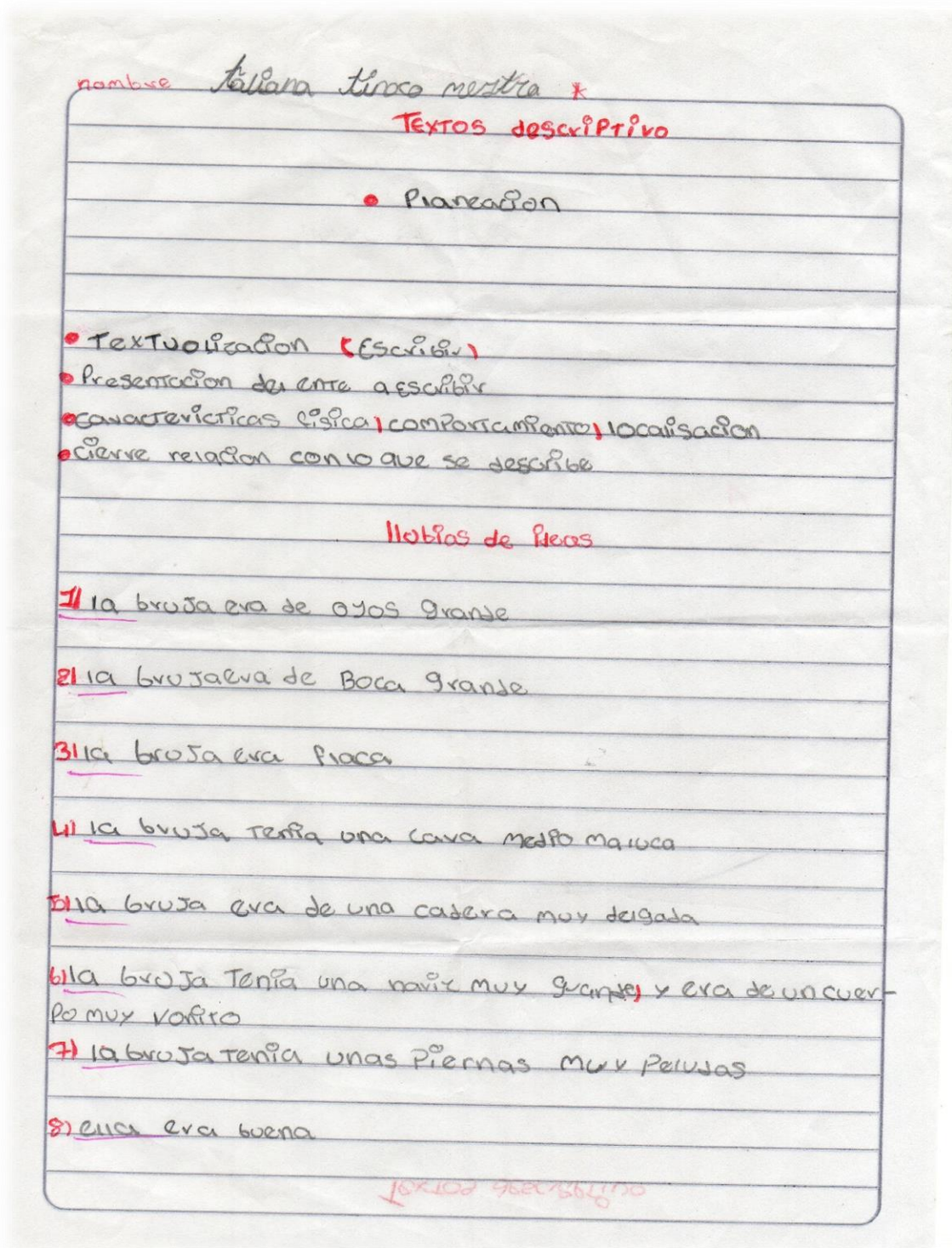


Imagen No 5. Etapa de planeación. Secuencia #3.

Revisión - Escritura

Lluvia de ideas

- 1) La bruja era de ojos grandes
- 2) Ella era Maluca
- 3) La bruja era de unas Piernas velludas
- 4) Ella era muy Buena.
- 5) La Bruja es de una cadera muy delgada, y un cuerpo bonito.
- 6) Ella era flaca
- 7) La Bruja era ovejuna
- 8) Ella tenía una boca grande
- 9) La bruja tenía una nariz grande

Taliana Tinoco maestra.

Imagen No 6. Etapa de revisión- edición. Secuencia #3.

TEXTO descriptivo

Bruja buscando felicidad
 Bruja buscando Príncipe azul
 "quien la ame"

Lluvia de ideas.

Bruja buscando con quien casarse
 Bruja era maluca
 Bruja era narizona
 Bruja tenía dos animales un raton y un
 Sapo y el Sapo era el Príncipe cya se
 puso bonita para el Príncipe y el
 raton la ayudo

Textualización

la bruja era narizona,
 era ojona
ella tenía los ojos grande
era fea y el Sapo era el príncipe y cya
 puso al príncipe y es puso bonita para
 el Príncipe azul

**LUISA
 FERNANDA
 SOLENZ
 GARCIA**

Imagen No 7. Etapa planeación y textualización. Secuencia #3.

Revisión

- La Bruja tenía la nariz muy grande
- La Bruja tiene los ojos muy grande
- La Bruja es buena
- El vestido de la bruja es morado
- La bruja se viste muy bien
- La bruja tenía la cara arrugada
- La bruja es alta
- La bruja tiene los zapatos feo
- La bruja es vieja
- La bruja es maluca
- La bruja es delgada

Imagen No 8. Etapa edición. Secuencia #3.

Autores: Amador Fernando Figueredo Mendez Grado: 5^o 1^a 1^a 1^a 1^a
 Título: Superar tus Pesadillas
 Tema: Tenor
 Personajes Principales: Niño
 Personajes Secundarios: Animaciónicos
 Lugar: Conciencia del niño (Cerebro)
 Asistente lector del texto: Mrs. Papas.
 Objetivo comunicativo: Que demás amigos sepan de un juego muy popular que se llama five nights
 Tipo de texto: at Freddy 4.
 Narrativo-cuento

Imagen No 9. Etapa de planeación. Secuencia #2.

Super tu pesadilla Amador Figueroa Mendoza

Inicio: Había una vez un niño, que sufría pesadillas durante 4 días seguidos, el tenía que aguantar hasta el despertador y unas animatronicas lo perseguían cuyo nombre era: Nightmare Freddy, Nightmare Bonnie, Nightmare chica, Nightmare foxy, Nightmare Fredbear y la pesadilla máxima Nightmare.

Desarrollo: Llego la primera pesadilla (1ª noche), los animatronicos empezaron a ser activos primero lo ataco Nightmare Bonnie pero lo evadio el niño pudo evadir a Nightmare Freddy, Nightmare chica y Nightmare foxy, hasta que sonara el despertador. Llego la segunda pesadilla (2ª noche), los animatronicos empezaron a ser mas violentos, los animatronicos empezaron a atacar por suerte el niño los evadio todos y pudo evadirlos, Llego la tercera pesadilla (3ª noche), Los animatronicos fueron aun mas violentos pero Nightmare foxy entro al closet pero el niño lo pudo evadir y pudo pasar la noche. Llego la cuarta pesadilla (4ª noche), Los animatronicos ya se cansaron de que el niño los evadiere e hicieron un plan que era: todos lo iban a atacar al mismo tiempo pero el niño los pudo evadir, Llego la quinta pesadilla (5ª noche), Los animatronicos fueron activos pero un nuevo animatronico lo ataco cual era Nightmare Fredbear pero el niño lo pudo evadir, Llego la sexta pesadilla (6ª noche), Los animatronicos empezaron a ser activos los animatronicos querian que el niño se desoyera para ellos podian atacar pero no fue así el niño evadio a los animatronicos hasta que sonara el despertador...

Final: Llego la septima pesadilla (7ª noche), Los animatronicos empezaron a ser activos y un nuevo animatronico lo ataco y ese fue Nightmare pero el niño no lo pudo evadir y el niño de tanta frustración el niño fallecio. Fin.....

Imagen No 10. Etapa de textualización. Secuencia #2.

Supera tus pesadillas

Había una vez un niño, que sufría pesadillas durante 7 días seguidos al tener que aguantar hasta que sonara el despertador y unos animatronicos lo perseguían cuyo nombre eran: Nightmare Freddy, Nightmare Bonnie, Nightmare chica, Nightmare Foxy, Nightmare Fredbear y la pesadilla máxima Nightmare.

Llegó la primera pesadilla (La primera noche), los animatronicos empezaron a ser activos. Primero lo atacó Nightmare Bonnie pero el niño lo evadió y también pudo evadir a los demás animatronicos pero Nightmare Fredbear y Nightmare no lo atacaron. Llegó la segunda pesadilla (La segunda noche), los animatronicos empezaron a ser más violentos, los animatronicos lo empezaron a atacar por suerte el niño los pudo evadir. Llegó la tercera pesadilla (La tercera noche), los animatronicos empezaron a ser más activos pero la suerte del niño era tan alta que casi Nightmare Freddy casi lo mata pero lo pudo evadir. Llegó la cuarta pesadilla (La cuarta noche), los animatronicos empezaron a ser más activos Nightmare chica casi lo mata pero el niño, por suerte los pudo evadir. Llegó la quinta pesadilla (La quinta noche), los animatronicos empezaron a ser más activos hasta que en un momento Nightmare Fredbear lo atacó pero por suerte el niño lo pudo evadir a él y a los demás. Llegó la sexta pesadilla (La sexta noche), los animatronicos fueron más violentos pero Nightmare todavía no lo ha atacado, pero el niño pudo evadir a los demás.

Llegó la séptima pesadilla (La séptima noche), los animatronicos empezaron a ser más activos y la pesadilla máxima lo atacó (Nightmare), pero por desgracia el niño no lo pudo evadir, y el niño de tanta frustración y tanto susto, el niño falleció.

Imagen No 11. Etapa de edición. Secuencia #2.

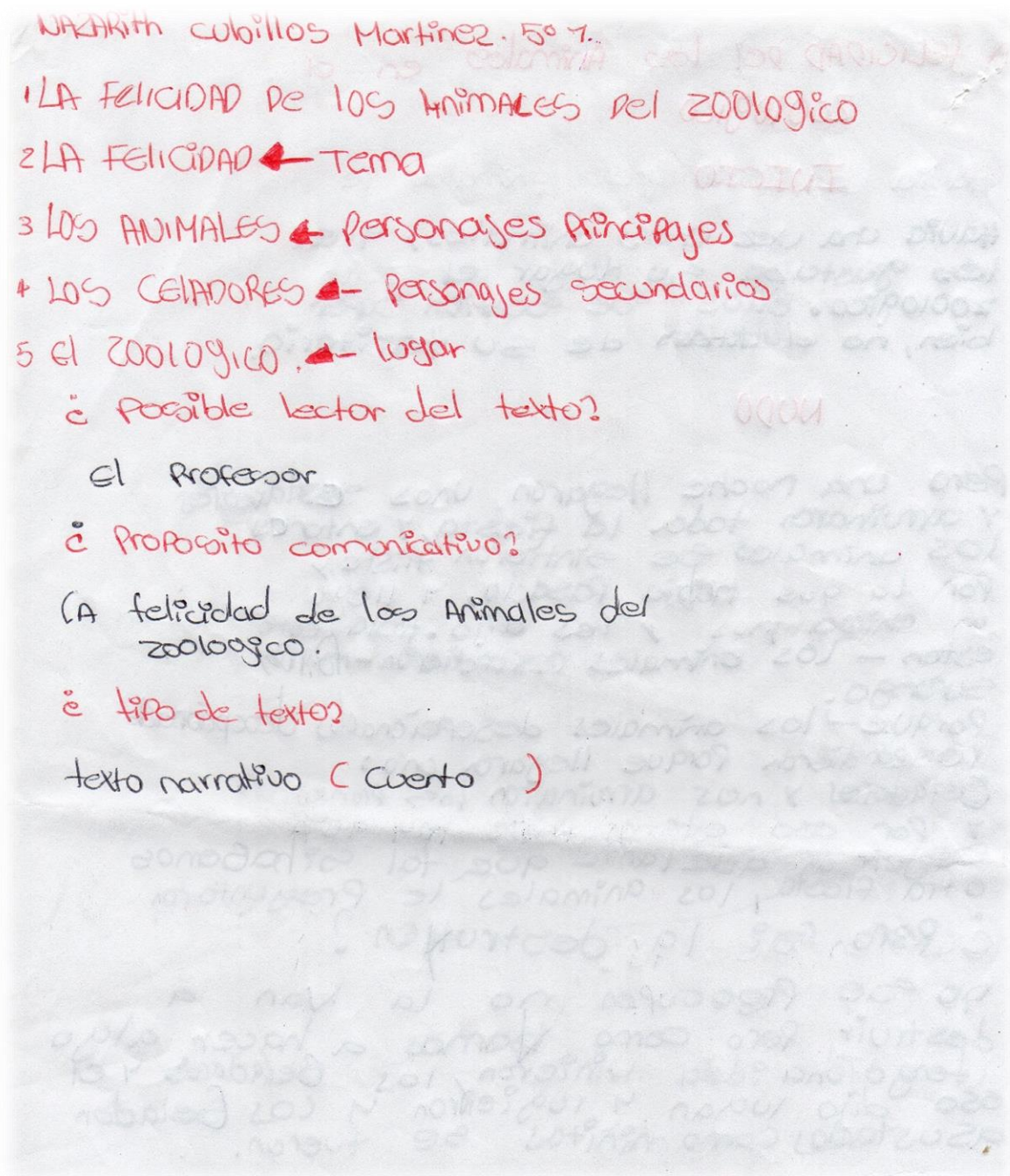


Imagen No 12. Etapa de planeación. Secuencia #2.

La felicidad de los animales en el
Zoológico

Havia **INICIO** unos animales de

Havia una vez unos animales, que les gustaba su lugar el zoológico. Ellos se sentían super bien, no dudaban de su territorio.

NUDO

Pero una noche llegaron unos celadores y arruinaron toda la fiesta, y entonces los animales se sintieron tristes. Por lo que había pasado, y llegó un oso y les dijo. Hola como estan - los animales respondieron -

supongo. Porque - los animales deseperados deseperados respondieron porque llegaron unos

celadores y nos arruinaron los planes y por eso estamos tristes hay que seguir adelante que tal si hacemos otra fiesta, los animales le preguntaron

¿pero si la destruyen?

no se preocupen no la van a destruir, pero como vamos a hacer algo tengo una idea vinieron los celadores y el oso dijo rugan y rugieron y los celadores sustados como niñas se fueron.

FINAL

los animales se sintieron

Imagen No 13. Etapa de textualización y revisión. Secuencia #2.

LA FELICIDAD DE LOS ANIMALES EN EL ZOOLOGICO

Habia una vez unos animales, que les gustaba su lugar el zoológico. Ellos se sentían super bien, y no dudaban de su territorio.

Pero una noche llegaron unos celadores que les arruinaron su fiesta, y entonces los animales se sintieron tristes por lo que había pasado, y llegó un oso. Y les dijo: Hola ¿cómo están? Responden los animales:

Bien supongo

¿Por qué?

Responden los animales:

Es que nosotros teníamos una fiesta y llegaron los celadores y la arruinaron toda. El oso les pregunta

¿Y si hacen otra fiesta?

Responden los animales:

Después los celadores vienen y se arruina otra vez la fiesta. No se preocupen que no la van a destruir.

Los animales preguntan:

¿Cómo vamos a lograr eso?

Bueno vamos a hacer lo siguiente:

¿Que?

Si nosotros hacemos una fiesta y vienen los celadores venimos y rugimos lo más fuerte posible ok

Esta bien Responden Los animales cuando vienen los celadores rugen todo lo que puedan los celadores asustado corriendo se fueron como niñitas.

Fin

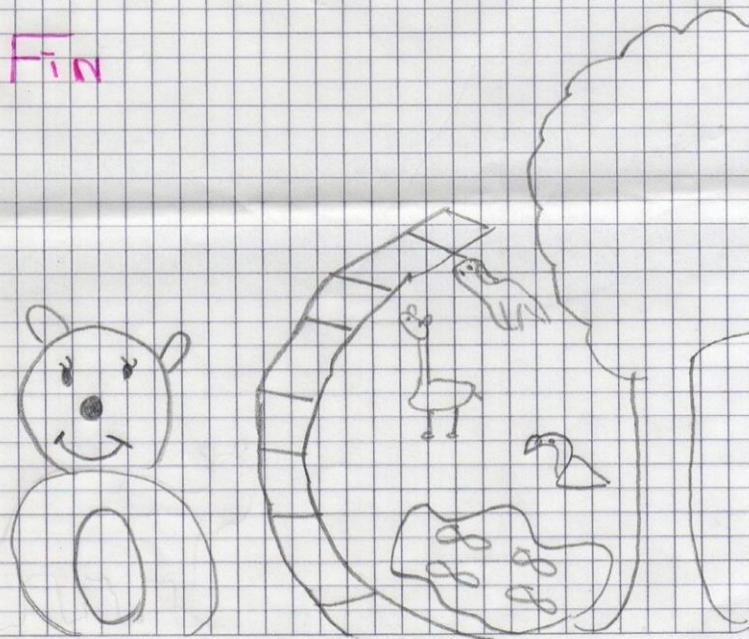


Imagen No 14. Etapa de edición. Secuencia #2.

- ... la recolección para escribir una noticia
- 1) Sobre la imagen escogida?
 R) → Por que es Campeonato B1 nacional de taekwondo
- 2) ¿quien leera la noticia que escribire
 R) → Las personas de uages recurso que les gusta el deporte
- 3) ¿de que tratara la noticia?
 R) → sobre un campeonato de taekwondo
- 4) ¿Cuándo sucedio este hecho?
 R) → Domingo 02 De octubre de 2005
- 5) ¿Donde sucedio?
 R) → Gimnasio MONUMENTAL MARIA GALLARDO
- 6) ¿Como sucedo?
 que estan organizando un deporte
- 7) ¿escribe un titulo para la noticia?
 TAEKWONDO

Imagen No 15. Etapa de planeación. Secuencia #1.

Domingo 02 De octubre De 2008

Concurso de Taekwondo

① Se realizará un campeonato Bi nacional De Taekwondo en un gimnasio monumental llamado Maria Gallardo donde se realizara el campeonato. Participaran dos concursantes que representaran a Chile y Argentina quien recibira por la medalla del mejor premiado De Taekwondo. Las personas de ^{bajo} recursos celebraran con el ganador de Taekwondo.

Imagen No 16. Etapa de textualización. Secuencia #1.

ANEXO 6 REJILLA PARA EVALUACIÓN

CRITERIOS	SI	NO
Al leer el texto, ¿tiene sentido? (coherencia)	X	
¿Se tuvo en cuenta los signos de puntuación?		X
¿Hay repeticiones seguidas de palabras?	X	
¿Tiene buena ortografía?		NXO
¿Se tuvo en cuenta la temática?	X	
Responde a las preguntas: ¿qué? ¿Quién?	X	
¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? y ¿cómo?	X	
¿Se da una información?	X	

Imagen No 17. Etapa de revisión. Secuencia #1.

Domingo 02 De octubre De 2005
Concurso De Taekwondo.

Se realizará un campeonato
Bilateral De Taekwondo
En un gimnasio monumental
llamado Maria Gallardo

donde se realizará el
campeonato. Participarán
dos concursantes que repre-
sentará a Chile y Argentina
quien peleará por la meda-
lla del mejor premiado

De Taekwondo. Las personas de bajo recursos
celebrarán con el ganado De Taekwondo.



Imagen No 18. Etapa de edición. Secuencia #1.

PLAN DE REDACCIÓN DE LA NOTICIA

1) ¿Cuál es la razón para escribir una noticia sobre la imagen escogida?

R// Porque nos enseña que el agua es un recurso preciado para nosotros.

2) ¿Quién leerá la noticia que escribiré?

R// Esas personas que no valoran el agua.

3) ¿De qué tratará la noticia?

R// Sobre el agua.

4) ¿Cuándo sucedió esto (cho)?

R// El 22 de marzo de cada año.

5) ¿Dónde sucedió?

R// Sucede todos los años en la tierra.

6) ¿Cómo sucedió?

R// Cuando las personas se dieron cuenta que el agua es un derecho y fuente de vida.

7) ¿Escribe un título para la noticia?

R// "Día Mundial del agua".

Elias David Felix p
Sebastian Herrera

Imagen No 19. Etapa de planeación. Secuencia #1.

mi noticia

Día mundial del agua



El 22 de Marzo de cada año se celebra el día mundial del agua.

Esas personas que no valoran el agua pueden tener una oportunidad de quererla.

Ahora el agua es un recurso preciado para nosotros los humanos. Debemos amarla y quererla no solo como agua, sino como recurso. Por esta razón el Gobierno de Arequipa celebra el día del agua.

ANEXO 6 REJILLA PARA EVALUACIÓN

CRITERIOS	SI	NO
Al leer el texto, ¿tiene sentido? (coherencia)	☒	☐
¿Se tuvo en cuenta los signos de puntuación?	☐	☒
¿Hay repeticiones seguidas de palabras?	☐	☒
¿Tiene buena ortografía?	☒	☐
¿Se tuvo en cuenta la temática?	☐	☒
Responde a las preguntas: ¿qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? y ¿cómo?	☒	☐
¿Se da una información?	☒	☐

Imagen No 21. Etapa de revisión. Secuencia # 1.



○ DIA MUNDIAL DEL AGUA ○

El 22 de marzo de cada año se celebra el día Mundial del agua. Esas personas que no valoran el agua pueden tener una oportunidad de quererla.

El agua es un recurso preciado para nosotros los humanos.

Debemos amar y quererla, no solo como agua, sino como un recurso.

Por esta razón el gobierno de Arequipa celebra el día del agua.

Imagen No 22. Etapa de edición. Secuencia # 1.

PORQUE LAS PERSONA NO ACEPTAN el p.d.to

En mi opinion ~~de~~ las ~~personas~~ ~~que~~ ~~no~~ ~~aceptan~~ ~~los~~ ~~cambios~~ ~~del~~ ~~cuerpo~~ ~~porque~~ ~~obtienen~~ ~~los~~ ~~desgusto~~ ~~personales~~ ~~se~~ ~~dan~~ ~~cuenta~~ ~~de~~ ~~ese~~ ~~paso~~ ~~debido~~ ~~a~~ ~~el~~ ~~pasar~~ ~~del~~ ~~tiempo~~ ~~no~~ ~~les~~ ~~gusta~~ ~~eso~~ **PORQUE** ~~se~~ ~~van~~ ~~avanzando~~ ~~en~~ ~~edad~~ ~~y~~ ~~reoran~~ ~~de~~ ~~hacer~~ ~~nada~~ ~~lo~~ ~~posible~~ ~~para~~ ~~atrasar~~ ~~ese~~ ~~paso~~ ~~y~~ ~~se~~ ~~aplica~~ ~~cremas~~ ~~umectantes~~ ~~y~~ ~~Rejuvenecedoras~~ ~~etc~~ **FIN**

Imagen No 23. Etapa de textualización. Secuencia # 4.

Revisión aspecto

	SI	NO
¿Expone mi opinión con respecto al interrogante planteado?	✓	
¿Tengo encuadra según ortográficas?	✓	
¿Es clara mi opinión?	✓	
¿Utilice mayúscula al	✓	
¿Utilizar mayúscula al iniciar el escrito y después de una?	✓	
¿La letra es clara?	✓	
¿El texto se encuentra bien presentado?	✓	

Imagen No 24. Etapa de revisión. Secuencia # 4.

Nombre Sara Sofia Lopez Perez Grado: 5-B

¿Porque a las personas no aceptan los cambios del cuerpo al pasar los años?

En mi opinion pienso que las personas no le gustan el cambio del cuerpo porque se vuelven arrugadas viejas unas se vuelven bajitas pero corto pierden el equilibrio la fuerza si corrian muy rapido ya no tienen esa fuerza para correr. No pueden comer tanto se enferman muy de seguido. Casi no pueden aser nada. Unas cuando eran pequeñas al pasar el tiempo se vuelven obesas y no les gusta no les queda bien la ropa y ect.

y esa es mi opinion sobre porque las personas no aceptan el cambio de su cuerpo al pasa el tiempo.

Imagen No 25. Etapa de textualización Secuencia # 4.

Regilla de aspectos

	Si	No
Expreso mi opinión con respeto al Interrogante planteado	X	
Tengo en cuenta regla ortográfica	X	
es clara mi opinión	X	
utilice mayúsculas al empezar el escrito después de un punto?	X	
¿la lectura es clara?		X
¿el texto se encuentra bien?	X	



Imagen No 26. Etapa de revisión Secuencia # 4.