

**SEMILLEROS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA POTENCIAR LA ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES DE
GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO GUILLERMO
VALENCIA DE LA CIUDAD DE MONTERÍA**

AUTORES

**CRUCY LUZ BANQUETT
LINEY DEL CARMEN MARTÍNEZ PEÑA
SUGEY LORENZA MENA LLOREDA
TATIANA JUDITH RESTÁN NARVÁEZ**

ASESORES

**MANUEL SANABRIA TOVAR
CARMENZA SÁNCHEZ**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD A DISTANCIA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
MONTERÍA – CÓRDOBA**

2017

**SEMILLEROS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA POTENCIAR LA ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES DE
GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO GUILLERMO
VALENCIA DE LA CIUDAD DE MONTERÍA**

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Didáctica

AUTORES

CRUCY LUZ BANQUETT
LINEY DEL CARMEN MARTÍNEZ PEÑA
SUGEY LORENZA MENA LLOREDA
TATIANA JUDITH RESTÁN NARVÁEZ

ASESORES

MANUEL SANABRIA TOVAR
CARMENZA SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD A DISTANCIA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
MONTERÍA – CÓRDOBA
2017

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

Nota de aceptación

El trabajo de investigación:

**SEMILLEROS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA POTENCIAR LA ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES DE
GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO GUILLERMO
VALENCIA, DE LA CIUDAD DE MONTERÍA**

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Montería, Agosto de 2017

Dedicatoria

Este trabajo de investigación intervención está dedicado a todos los docentes que día a día trabajan por el mejoramiento de los procesos educativos en el aula; a esos maestros que utilizan estrategias que les permiten innovar y transformar su práctica de enseñanza, haciendo que el aprendizaje de sus alumnos sea significativo. También está dedicado a aquellos jóvenes estudiantes que necesitan del acompañamiento de un maestro que se preocupe por sus intereses, necesidades y por buscar herramientas que les permitan alcanzar el conocimiento.

Agradecimientos

Agradecemos en primer lugar a Dios por la oportunidad que puso en nuestras vidas de estudiar y poder adquirir nuevos aprendizajes que han enriquecido nuestro quehacer pedagógico y nuestra formación intelectual. A nuestras familias por apoyarnos moral, afectivamente y sobre todo por comprender cada ausencia y cada espacio en el que no pudimos compartir con ellos; gracias a nuestros tutores Manuel Sanabria y Carmenza Sánchez por cada enseñanza y por permitirnos entender la importancia de investigar en el aula para adelantar procesos que ayuden a mejorar la educación de nuestro municipio; a la profesora Yolima Páez Sanabria por sus valiosos aportes a esta investigación; a la universidad Santo Tomas por brindarnos una educación de calidad fundamentada en valores humanos, al ofrecernos herramientas, espacios, docentes y calidad. A nuestros alumnos, maestros y directivos de la Institución Educativa Liceo Guillermo Valencia por aportar a la construcción de esta investigación/intervención, ya que sus comprensiones de la realidad permitieron co-construir una estrategia real que ha generado transformaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	14
2. Capítulo I	16
2.1 Reconociendo Nuestro Contexto	16
2.2 Propósito general	24
3. Capítulo II	25
3.1 Dialogando con autores	25
3.2 Preguntas que orientan la investigación intervención	30
3.3 Propósitos	31
4. Capítulo III	32
4.1 Fundamentando nuestra investigación	32
4.2 Principios orientadores	39
4.2.1 Auto referencia.	39
4.2.2 Co-construcción.	39
4.2.3 Causalidad circular	40
4.2.4 Equifinalidad	40
4.3 Principios operadores	40
4.3.1 Reflexividad	40
4.3.2 Dialogicidad	41
4.3.3 Auto-eco-organización.	41
5. Capítulo IV	44
5.1 Accionando el semillero	44
5.2 Gestión de la actividad	59
5.2.1. Exploración de los conocimientos que tienen los estudiantes sobre el texto narrativo e hipertexto	59
5.2.2 Lectura y evaluación del primer borrador.	61
5.2.3 Escritura y evaluación de la segunda versión del texto.	62
5.2.4 Producción de la tercera versión del texto y evaluación.	64

5.2.5 Lectura y evaluación de la producción final.	65
5.3 Objetivos de la estrategia didáctica	81
5.4 Escenas y escenarios de investigación intervención	81
5.4.1 I Escena: Reconociendo mi papel como padrino – tutor y amigo (Semillero)	82
5.4.2 II Escena: Reconociendo mi papel como elemento fundamental en el trabajo colaborativo	82
5.4.3 III Escena: Soy docente y reflexiono sobre mi papel en el proceso de enseñanza.	83
5.4.4 IV Escena: Observando la realidad de los apadrinados.	84
5.4.5 V Escena: Creando guías didácticas y aplicando acciones de acompañamiento al apadrinado.	85
5.4.6 VI Escena: Evaluando el proceso.	86
5.5 Reflexiones sobre la implementación de la estrategia didáctica	86
6. Capítulo V	92
6.1 Propuesta Didáctica a dos Años	92
6.2 Propósitos de la estrategia didáctica	93
6.3 Cronograma para la implementación de la estrategia didáctica a dos años (2018-2019)	94
Referencias Bibliográficas	98
Anexos	103

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Cartografía Social.	104
Anexo B. Ver Capeta de Video y link	105
Anexo C. Primera Visita In Situ.	106
Anexo D. Primer Encuentro y Conformación del Semillero.	107
Anexo E. Mapeo sobre comprensiones epistemológicas.	111
Anexo F. Matriz Categorical (ver Carpeta).	112
Anexo G. Protocolo Visita In Situ.	113
Anexo H. Cronograma para la conformación de los semilleros y su accionar.	117
Anexo I. Acompañamiento en el aula.	119
Anexo J. Itto e Itta.	120
Anexo K. Reflexiones de los padrinos y apadrinado sobre las acciones implementadas por el semillero.	132
Anexo L. Diario de campo donde se evidencian las movilizaciones del grupo investigador.	133

RAE

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
País:	Colombia
Tipo de documento:	Trabajo de grado en Maestría
Acceso al documento:	Universidad Santo Tomás – Vuad
Título del documento:	Semilleros de aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para potenciar la escritura en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Liceo Guillermo Valencia.
Autores:	Crucy Luz Banquett - Liney Del Carmen Martínez Peña - Sugey Lorenza Mena Lloreda – Tatiana Judith Restán Narváez.
Publicación	2017
Lugar:	Universidad Santo Tomás – Vuad.
Páginas:	
Palabras claves:	Escritura - Semilleros de aprendizaje – trabajo colaborativo.
Descripción	Trabajo de grado para optar al título de Magister en Didáctica en la Universidad Santo Tomas VUAD - Colombia
Fuentes principales	Número de fuentes bibliográficas
Contenido	Describe brevemente el contenido del trabajo de grado
Metodología	Investigación / Intervención
Objetivo General	Potenciar la escritura en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Liceo Guillermo Valencia a partir de la estrategia didáctica semilleros de aprendizaje colaborativo.
Objetivos Específicos:	• Potenciar los procesos de escritura a partir del trabajo colaborativo entre semilleros de aprendizaje • Reconocer las dificultades de escritura de los apadrinados, a partir de la interacción con el padrino- tutor y el docente (semillero) • • Co-construir secuencias didácticas para potenciar la escritura de diversos tipos de texto
Planteamiento del problema:	El problema que se plantea en esta investigación/intervención es el bajo desempeño que presentan los estudiantes de grado noveno en el área de lengua castellana, específicamente en la competencia de escritura. El 98% de los estudiantes no prevén temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
Conclusiones:	La implementación de la propuesta vista desde el enfoque sistémico complejo ha permitido a los investigadores estudiar la realidad del sistema educativo aceptando que cada actor tienen una realidad y aporta de manera individual a los acontecimientos, eventos y tensiones que se generan en el contexto escolar. El enfoque también aporta a la investigación/intervención unos principios que la orientan y la operan generando un diálogo entre lo epistemológico, lo metodológico y lo didácticos que articulado a una propuesta co-

	construida entre los actores del sistema arroja una estrategia real y acorde a las necesidades de los estudiantes, ya que el trabajo en comunidad le permite a los estudiantes fortalecer sus competencias y potenciar la escritura en el aula, puesto que los estudiantes de grado once aportan desde sus saberes acumulados a la adquisición de unas competencias de escritura a los chicos de grado noveno.
--	---

Resumen

Esta investigación intervención está orientada desde el enfoque sistémico complejo, el cual permite a los investigadores reconocer los eventos, acontecimiento y tensiones que se dan dentro del sistema escolar y los actores que intervienen en este. Para reconocer los eventos propios del contexto, se realizan grupos reflexivos con los subsistemas estudiantes y docentes para conocer las comprensiones que estos tienen de la realidad, a la vez que el subsistema investigador analiza los resultados pruebas saber, plan de mejoramiento institucional y proyecto educativo institucional, la categoría de análisis es la escritura, la cual se busca intervenir a partir de la conformación de semilleros de aprendizaje colaborativo entre estudiantes de grado octavo y grado décimo. Con este semillero se co-construyen acciones para potenciar la escritura, se reflexiona en torno a los avances, transformaciones y por último se crea una propuesta a dos años.

Palabras claves: escritura, enfoque sistémico complejo, semilleros de aprendizaje, trabajo colaborativo.

Abstract

This intervention-research is oriented by the complex systematic approach, which allows researchers to identify the events and tensions that occur within the school system, as well as the protagonists involved. In order to better understand the events in context, reflexive groups are composed of both the student and teacher subsystems in order to outline their understanding of each individual's reality. Meanwhile, the subsystem researcher analyzes the results of knowledge-tests as well as the plans for institutional projects and improvements. The category of analysis is academic writing, which will serve as the main intervention through the formation of collaborative learning "seedbeds" between eighth and tenth grade students. Within these "seedbed" the students will co-construct their own classroom activities, reflected around advances and transformation in order to enhance their writing skills. Finally a two-year implementation proposal is created.

Key Words: writing, systematic approach, complex seedbeds learning, collaborative.

Introducción

Reflexionar sobre el escenario educativo debe ser tarea de todos los actores que lo integran, más si estos reconocen la importancia de su rol en dicho contexto (Felippi, Pérez y Aguirre, 2011, p. 4), plantean que el trabajo colaborativo permite integrar un conjunto de personas en busca de un objetivo en común, donde cada actor interviene aportando su punto de vista a partir de los conocimientos, y de sus experiencias de vida, para el caso de la investigación intervención que lleva por título semilleros de aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para potenciar la escritura en los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Liceo Guillermo Valencia, se hace inicialmente un reconocimiento de eventos y tensiones a partir del uso de grupos reflexivos que permiten a los investigadores relacionar las múltiples interpretaciones de la realidad vista desde diferentes visiones o subsistemas (docentes, estudiantes e investigadores). Lo que permite entender que esta investigación está sujeta a un enfoque sistémico complejo que como plantea Morín citado por (Pereira, 2010, p. 68). Desde este enfoque, las sociedades, los individuos, incluso el universo se consideran “sistemas complejos”, sujetos a múltiples relaciones e interacciones entre sus componentes y con otros sistemas por lo que el enfoque orienta la investigación como un proceso de socio construcción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar el problema. Todos los actores tienen claridad de la manera como cada uno tiene una función determinante dentro del semillero. En el caso de los apadrinados, se identifican como generadores de eventos, acontecimientos que dan cuenta del trabajo de escritura en el aula y cómo a partir del trabajo entre pares pueden mejorar esta competencia.

Además se hizo revisión en el currículo y en los resultados arrojados por las pruebas estandarizadas 2014, 2015 y 2016, reconociendo que en el área de lengua castellana existen deficiencias en algunas competencias y habilidades, los niveles más bajos en la competencias de escritura se representa en: Planeación textual, identificación de estrategias discursivas, en súper, macro y microestructura y en reconocimiento de textos discursivos razón tal, por la que este proyecto está centrado en el desarrollo y en fortalecimiento de esta destreza. (Caldera, 2003, p. 366). Esboza al proceso de la escritura se vinculan ciertas estrategias cuya utilización, consciente o no, influyen de manera determinante en la producción de un texto escrito. Este planteamiento, propone que para activar el proceso escritural de los educandos se deben crear estrategias activas que generen un aprendizaje significativo de aquí que los investigadores pretenden potenciar la escritura por medio de semilleros de aprendizaje colaborativo como una estrategia que optimice las falencias en el proceso de escritura y co-construir acciones para mejorar.

La estrategia didáctica semilleros de aprendizaje se reflexiona sobre las acciones que permiten potenciar la escritura en los estudiantes, a la vez que los docentes reflexionen sobre su quehacer, la manera en la que enseña a producir textos escritos y se convierte en dinamizador del aprendizaje.

El propósito que visualiza este proyecto a tener continuidad es la elaboración de una primera edición de la cartilla con cinco secuencias didácticas que permitan potenciar la escritura a través del trabajo colaborativo con semilleros y que serán implementadas por los docente para responder a las necesidades de los estudiantes.

2. Capítulo I

2.1 Reconociendo Nuestro Contexto

La Institución Educativa “Liceo Guillermo Valencia” (antes Normal Guillermo Valencia) de Montería, inicia actividades en el año de 1.954 en los predios del Colegio Nacional, luego pasa al sitio en donde funciona el Colegio Sagrado Corazón de Jesús (Calle 32 con Carrera 8°), y de allí a la Calle 27 con Carrera 6 y 7.

En el año de 1.962 se traslada al extremo sur de la ciudad de Montería al lado del Batallón Voltígeros y en terrenos en donde funcionan dependencias del Ministerio de Agricultura.

Los terrenos cedidos para que funcione el colegio tienen aproximadamente 10 hectáreas, las que se han reducido como producto de los asentamientos de invasores que se generan en sus cuatro costados. Al parecer, en las intenciones iniciales de los gobernantes del departamento está la posibilidad de convertir a la institución en una escuela con granjas integrales, como las que ya existen en Barranquilla, Corozal y otras regiones del interior del país.

El poblamiento del sector se inicia con la Granja, barrio que fue adjudicado en forma de lotes con servicios a familias de escasos recursos económicos que provienen de todos los puntos cardinales del departamento.

El crecimiento del Sur de Montería se dio en forma no planificada y sin ninguna organización, creándose de esta manera cordones tuguriales desde un comienzo situaciones de inseguridad e insalubridad. La I.E fue ubicada al lado del Batallón Voltígeros, esto generó seguridad, pero también presentó amenaza para la institución por la presencia permanente de

personas armadas, el continuo descenso de helicópteros que genera ruidos ensordecedores, la práctica de polígonos por parte de los militares y el movimiento permanente de personas y automóviles.

Al lado de todas estas incomodidades, crecía también el interés por la Institución, ya que ésta significaba para estudiantes y padres de familia una oportunidad para adquirir una profesión rápida que ayudaría a resolver los graves problemas económicos y sociales que los agobiaba.

Según encuesta realizada se puede observar que actualmente el radio de interés del colegio no solo cobija los barrios aledaños del sector, sino algunos muy distantes así como también de la zona rural. Podemos mencionar: P5. Santafé, Santander, Villa Margarita, Policarpa, San Martín, Pastrana Borrero, Rancho Grande, Mogambo, Edmundo López, La Palma, Las Parcelas, Jaraquiel y otros. Se nota entonces la acogida que tuvo el colegio en tiempos pasados como formadora de pedagogos y hoy como forjadora de bachilleres académicos.

En el año de 1.996 la institución graduó a sus últimos estudiantes bachilleres normalistas, ya que por políticas del Ministerio de Educación Nacional se hizo efectiva la reestructuración de normales en todo el país. Con esta determinación se frustraron las aspiraciones de jóvenes y padres de familia que veían en ella la definición de una promisorio carrera profesional.

A partir de 1.997 la Institución rediseña el currículo y por ende su plan de estudios en lo que se refiere a la transición de bachilleres normalistas a bachilleres académicos.

Actualmente La Institución educativa Liceo Guillermo Valencia sigue estando ubicada en la transversal primera del barrio Santander, al sur de la ciudad de Montería; colinda con los barrios Santafé, Santander, Bolsillo largo, Policarpa y con la décima primera brigada del ejército nacional; cuenta con 1.300 estudiantes; es de carácter oficial; ofrece los niveles de preescolar,

primaria, secundaria y media vocacional; además cuenta con el programa de aceleración del aprendizaje en el nivel de primaria. Desde el año 2015 inició con el programa de jornada única en las dos sedes de primaria (San Marín y Anexa) y a principios del año escolar 2016 en la sede bachillerato, la jornada única se entiende como (Anexo A).

La jornada escolar que busca como principio promover la igualdad de oportunidades a través de la permanencia de los niños en el aula y fortalecer las competencias básicas en las diferentes áreas del saber, lo que lleva consigo un aumento en el tiempo de permanencia en la escuela de los niños y jóvenes. (MEN, 2015).

La Institución al igual que muchas otras no se escapa de estar inmersa en la problemática social del país, entendida esta como las diversas situaciones o eventos que preocupan en la actualidad como son la drogadicción, el abandono, el consumo de sustancias alucinógenas, la prostitución entre otras, lo que directamente interviene de manera general en el ambiente escolar y de allí interfiere en el ambiente de aprendizaje que se crea en el aula; la población estudiantil Liceísta proviene de familias de escasos recursos y bajo nivel educativo, por lo cual se les dificulta el acompañamiento continuo de sus hijos en el proceso de aprendizaje, ya sea porque tienen que trabajar todo el día para obtener el sustento diario o porque sus estudios alcanzados no son suficientes para orientarlos en las actividades académicas; por otro lado hay estudiantes que viven en hogares con características especiales, como hijos de padres separado y ellos están a cargo de abuelos, tíos, otro familiar; también encontramos mamás cabeza de hogar que trabajan todo el día y en la mayoría de los casos estos muchachos no reciben ningún tipo de acompañamiento escolar, y partiendo del principio de que la familia es la fuente de satisfacción de las necesidades psicoafectivas, se puede decir que estos muchachos crecen en ambientes poco propicios para el amor, diálogo, reglas, hábitos, valores, hábitos de estudio, acompañamiento en

los procesos académicos, lo cual es base para un buen ambiente de aula y rendimiento académico; en cuanto al acompañamiento escolar, los padres poco son partícipes de ello, por el tiempo de trabajo o porque no cuentan con la preparación académica necesaria, algunos son analfabetas y no cuentan con los recursos económicos para pagar una persona que le ayude con el acompañamiento en jornada contraria.

Algunos docentes que laboran en la institución fueron años atrás formadores de formadores, esto porque la I.E era una normal y de allí salían los docentes de Montería; estos maestros actualmente son personas de edad avanzada que no tienen un manejo de las nuevas tecnologías y que en algunos casos no comprenden las características de aprendizaje de los jóvenes; por lo cual las clases se convierten en una lucha de poderes donde el estudiante es controlado por medio de la evaluación, notas y seguimiento disciplinario y el maestro es quien sigue teniendo el conocimiento y el control de lo que sucede en el aula. (Anexo B).

El modelo que deben seguir todos los miembros de la I.E es el constructivista establecido por el PEI (2016), donde se busca que el docente sea un mediador entre el alumno y el conocimiento; el currículo se da por medio de la autorreflexión permanente, respondiendo a un interés emancipador, donde el docente desarrolla las potencialidades de los estudiantes mediante la pedagogía activa y estos participan en la construcción del conocimiento facilitando así un trabajo conjunto, que se evidencie la libertad en la toma de decisiones; es así como el educando pasa a crear sus expectativas y les da significado guardando la correspondencia entre sus intereses y las propuestas del docente; además Es libre de dar sus ideas y es autocrítico. El modelo se convierte en el primer desafío para el docente, ya que la mayoría desconoce cómo articular los planteamientos del modelo con el proceso de enseñanza, por lo tanto no se tiene una unificación de las clases y de los criterios necesarios para la planeación, lo que evidencia, que lo

plasmado en el PEI no está articulado con la realidad y prima un interés técnico, donde el docente sirve de mediador del conocimiento, es el protagonista y es quien impone las reglas y normas del proceso educativo y el educando por su parte pasa a tener un papel pasivo, no se potencia la creatividad; la crítica y la reflexión son prácticamente inexistentes.

Yo preparo mis clases utilizando diferentes estrategias didácticas, busco la manera de enseñarle a los alumnos y que ellos entiendan...no utilizo un solo modelo... yo leí sobre todas esas teorías, pero no aplico ninguna, solo preparo mis clases y busco la manera de que los alumnos entiendan.
(Participante 1, subsistema docente)

Se puede inferir que no hay una claridad en cuál es el modelo a seguir, no hay un interés por trazar un camino y unificar algunos criterios básicos que pueden ayudar a superar muchas de las dificultades académicas que están interfiriendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación es cuantitativa basada en el decreto 1290 y se tienen en cuenta algunos aspectos cualitativos, se hace tipo ICFES y se evalúa por medio de exposiciones, textos escritos, la presentación personal, el cuaderno, entre otros; poco se potencia a través de la reflexión y la autoevaluación. La formación de valores, más bien se hace a través de regaños, castigos y con la utilización de la evaluación para controlar las malas conductas de los estudiantes; todo esto responde a una organización del currículo, el cual se da por competencias y desempeños.

Para reconocer los eventos del contexto escolar, se hace necesario revisar cómo está y cómo se ve la institución según el Ministerio de Educación Nacional, por esto es importante que las I.E de Colombia tengan en cuenta el Índice Sintético de Calidad Educativa, el cual está conformado por 4 componentes que pasan a ser definitivos al momento de medir la calidad del establecimiento educativo. Al analizar el ISCE de esta institución encontramos que el componente más bajo es el de “Eficiencia”, entendido este como el componente que “muestra la proporción de alumnos que aprueban el año escolar y son promovidos al grado siguiente” (MEN,

2016) no solo se busca que los estudiantes aprueben su año escolar sino que el aprendizaje sea significativo, que les permita solucionar problemas del entorno y que el docente implemente estrategias para que se construyan saberes. En grupos reflexivos con los estudiantes sujetos de estudio expresaron que los docentes no tienen en cuenta las características de aprendizaje de los estudiantes, no hay autonomía en el pensamiento y permiten poca participación de los estudiantes menos destacados, así lo expresan algunos de estos.

Algunos profes en su materia no aceptan el concepto del estudiante, y esto hace que el estudiante se derrumbe, porque no aceptan que el estudiante de su opinión, humillándolo delante de los demás; y muchas veces pasa que esto no deja que en las clases se dé la participación. Siempre escogen a los mismos, hay favoritismo con algunos estudiantes que son destacados porque ocupan el primer lugar y los demás estudiantes se sienten excluidos. (Participante 1, primer grupo reflexivo con estudiantes).

Yo soy bueno en matemáticas y el profe pregunta y nadie le responde nada, se ponen es a hablar, no hay interés en los estudiantes por aprender y siempre en lo último me pregunta es a mí; si los de grado 11 no tienen ningún interés qué se espera para los demás que no tienen que presentar pruebas saber. (Participante 2, primer grupo reflexivo con estudiantes).

Este grupo reflexivo permitió a los investigadores relacionar las múltiples interpretaciones de la realidad vista desde los subsistemas estudiados y los resultados que arroja ISCE y las pruebas estandarizadas; reconociendo que el papel de quien enseña, visto desde el subsistema estudiantes, debe responder a unas necesidades del contexto y del aula para que quien aprende pueda desarrollar unas competencias y habilidades que le permitan desenvolverse en la vida y en el caso específico de la escuela, responda con las múltiples acciones que permitan al docente reconocer si adquirió un conocimiento. (Anexo C).

En cuanto al resultado de las pruebas estandarizadas (saber 9) se encontró que en el área de lengua castellana las competencias de lectura y escritura representan los niveles más bajos; en el caso de la I.E Guillermo Valencia el Ministerio de Educación Nacional está desarrollando el

plan nacional de lectura focalizándola con el proyecto “pásate a la biblioteca escolar” el cual busca que los niños y jóvenes de las escuelas de Colombia tengan la oportunidad de acceder a materiales de lectura de calidad; que cuenten con bibliotecas escolares como verdaderos lugares de aprendizaje y disfrute, y que mejoren sus competencias en lectura y escritura. Este proyecto está centrado más hacia el fortaleciendo de los procesos de lectura que de escritura; por lo cual se reconoció en el grupo investigador la necesidad de potenciar la escritura. Según lo expuestos por Jurado (1992) escribir es un proceso meta cognitivo de pensamiento para la construcción de conocimiento, no un instrumento para escribir.

Los componentes evaluados en las pruebas saber presentan los siguientes resultados en la competencia escritora:

El 91% de los estudiantes no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que responsan a diversas necesidades comunicativas.

El 72% 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.

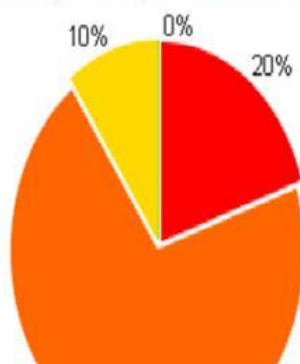
1. Descripción general de la competencia



Interpretación

El 58% de los estudiantes NO contestó correctamente las preguntas correspondientes a la competencia Escritora en la prueba de Lenguaje.

2. Descripción general de los aprendizajes



Interpretación

De los aprendizajes evaluados en la competencia Escritora, su Establecimiento educativo tiene el 20% de aprendizajes en rojo, el 70% en naranja, el 10% en amarillo y 0% en verde.

A continuación encontrará el listado de aprendizajes. Ponga especial énfasis en los que están en rojo y naranja para implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y siga fortaleciendo los que están en amarillo y verde.

3. Aprendizajes

EI	91%	de los estudiantes no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
EI	72%	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.
EI	66%	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.
EI	64%	de los estudiantes no prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular.
EI	57%	de los estudiantes no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.

Fuente: Resultados pruebas saber grado noveno, año 2016.

Los resultados que se muestran en los cuadros anteriores, dan cuenta de que las mayores debilidades a nivel de escritura en la institución están en.

1. Planeación textual.
2. Identificación de estrategias discursivas.
3. Trabajo en súper, macro y microestructuras.
4. Reconocimiento de textos discursivos.

Teniendo claro el problema a investigar, con esta investigación/intervención se pretende potenciar la escritura por medio de semilleros de aprendizaje colaborativo como una estrategia que permite reconocer falencias en el proceso de escritura, co-construir acciones para mejoramiento de este, reflexionar en torno a los avances y propósitos de la implementación y por último crear una propuesta a dos años que permita seguir con el proceso, buscando con ello mejorar los resultados pruebas saber y ante todo los procesos que se desarrollan en el aula, ya que desde el área de lengua castellana es de dónde se potencian estas habilidades que serán de gran importancia para las demás asignaturas; además esta investigación/intervención aporta a la transformación del PEI desde el punto de vista del modelo pedagógico, ya que el trabajo colaborativo se enmarca en el constructivismo de manera que ayuda a transformar las prácticas de enseñanza; con los semilleros de aprendizaje colaborativo se articula el modelo al trabajo que se desarrolla entre pares. (Anexo C).

2.2 Propósito general

Potenciar la escritura en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Liceo Guillermo Valencia a partir de la estrategia didáctica semilleros de aprendizaje colaborativo.

3. Capítulo II

3.1 Dialogando con autores

En este capítulo se encuentra como referencia algunos autores que han permitido entender a través de sus planteamientos e investigaciones la problemática estudiada en la I.E Liceo Guillermo Valencia; además se pretende identificar algunos puntos de partida que ayudan a reconocer cómo algunas investigaciones se acercan a la propuesta adelantada y los propósitos que se tiene con esta investigación/intervención.

Al hacer el levantamiento del contexto, se reconoce que en la I.E Liceo Guillermo Valencia los estudiantes de grado noveno presentan dificultades en la competencia de escritura, por ello se realiza esta investigación/intervención, buscando con ella potenciar estos procesos en el aula y se realiza a partir de semilleros de aprendizaje donde estos funcionan como comunidades de aprendizaje colaborativo, conformado por docentes del área de lengua castellana, estudiantes de grado noveno, estudiantes de grado 11 e investigadores.

Para empezar a entender la problemática estudiada y comprender de qué manera intervenirla, se reconocen algunos autores que permiten entender la categoría central de este estudio; Cassany plantea que “La escritura es una actividad de producción social de sentido, escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (Cassany, 1999, p.305), esto constituye un concepto fundamental dentro de la investigación/intervención, ya que desde donde se concibe este estudio, la escritura permite construir a partir de la interacción social y es precisamente lo que se busca con los semilleros de aprendizaje colaborativo, potenciar la escritura teniendo en cuenta el conocimiento

que se construye entre pares; estos semilleros dentro de la investigación intervención consisten en seleccionar estudiantes de grado 10° y grado 8° los primeros destacados en los aspectos académicos y disciplinarios su función hacer acompañamiento en los procesos escriturales y los segundos, son estudiantes que en reiterados periodos académicos han presentado dificultades en competencias como planeación textual, identificación de estrategias discursivas, trabajo en súper, macro y microestructuras, y reconocimiento de textos discursivos. Serán semilleros porque los estudiantes de grado octavo que están siendo apadrinados por los de grado décimo se proyectan como padrinos – tutores para el 2018 cuando estén en grado diez y puedan con su experiencia orientar el trabajo colaborativo con los estudiantes de grados inferiores (Anexo D).

La escritura como categoría central es vista por los investigadores como un proceso complejo y elaborado donde el escritor se autoevalúa y es obligado por él mismo a revisar sus ideas, su crecimiento cognitivo y sus realidades para poder expresar lo que planea en el acto discursivo. Según algunos autores “La escritura es una herramienta de la humanidad que permite no solo la interacción entre individuos, sino entre épocas y visiones de mundos” (Carvajal, 2013). Los lineamientos curriculares se enmarcan en un enfoque comunicativo y epistemológico, al dar prioridad al proceso de significación entendido como “el proceso humano de elaboración de la realidad objetiva, natural y social” desde el que se entiende la escritura como un escenario discursivo en el que interactúan el pensamiento y los elementos socioculturales que componen la vida en comunidad. (MEN, 2003).

Por otra parte se hace necesario potenciar la escritura, ya que esta “Es una actividad conscientemente dirigida, que nos ayuda a organizar nuestro pensamiento y a elaborar nuevos conocimientos” (Valery, 2000, pp. 40-41). Al potenciar la escritura en el aula se busca que el

estudiante primero autorrefiera todo ese cúmulo de experiencias que posee, para activar el pensamiento; luego utilizando su reservorio lingüístico adquirido a lo largo de su formación académica, lo llevara a construir un texto significativo en el que se implementen competencias imprescindibles en el lenguaje escrito como son las reglas gramaticales y sintácticas que hacen posible la comprensión de estos escritos por parte de los demás; identificación de estrategias discursivas; y a su vez implica la aparición de nuevas experiencias y nuevos conocimientos que fortalecerán su rendimiento en todas las áreas del conocimiento y su convivencia social dentro y fuera del aula. Potenciar los procesos de escritura permite transformar el trabajo en el aula ya que en el desempeño escolar es primordial para el estudiante dar cuenta del manejo de unas estrategias discursivas, donde el hablante tenga en cuenta un plan para responder a una situación determinada, para esto es necesario tener en cuenta la combinación de recursos gramaticales y pragmáticos, así el primero responde al análisis textual y el segundo a cómo el hablante hace parte de una situación particular y de cómo este analiza el discurso; en este sentido potenciar la escritura se convierte en una de las habilidades lingüísticas fundamentales para la sociedad e indispensable para todos los procesos académicos.

Vigotsky (1952), define el lenguaje escrito teniendo en cuenta tres particularidades, el primer aspecto la abstracción es el establecimiento de un sistema complejo de correspondencia entre fonemas y grafemas; el segundo aspecto la ausencia de un interlocutor, es un discurso monologo, con un interlocutor imaginario o solo figurado y el tercer aspecto es la motivación del escrito, nos vemos obligados nosotros mismos a crear las situaciones, más exactamente nos las representamos con el pensamiento (citado por, Schnewly, 1952).

Lo que se busca con la investigación intervención es utilizar el primer aspecto que propone Vigotsky que ya los estudiantes los han adquirido en sus grados de escolaridad,

relacionarlo con el segundo, el monólogo y el tercer aspecto la motivación, mediante los semilleros de aprendizaje colaborativo conformado entre estudiantes que presentan dificultades en interacción con otros que presentan desarrollos más avanzados y así propiciar la escritura, representado sus pensamientos a favor del desarrollo de competencias escritoras que beneficien la construcción de sus conocimientos.

Este autor hace una reflexión de la postura de Vygotsky en relación al propósito que guarda el lenguaje escrito, en sus consideraciones plantea que tal lenguaje aparece como una forma particular de monologo donde el sujeto que escribe requiere de un proceso de planificación interior, del planteamiento de una situación vivida y sobre todo que piense en las reflexiones a las que pueda llegar en caso tal de existir un destinatario. Así, hay que aprender a escribir más temprano, antes de ir a la escuela; hay que aprender en unos contextos con significado, que hagan aparecer la necesidad de la escritura; hay que aprender “naturalmente” es decir: no enseñar letras si no un lenguaje, el lenguaje escrito (Scheuwly, 1991).

Otros elementos propios de la postura Vygotskiana es que el lenguaje escrito genera modificaciones en la relación del individuo con su propio lenguaje, con el contexto social y con su función psíquica. Ajustando estas concepciones a la investigación intervención del Liceo Guillermo Valencia se hace pertinente que los tutores y padrinos reconozcan en su contexto y en sus relaciones interpersonales una gran oportunidad que les despierte a la producción de textos escritos de tal manera que esto los motive y que la escritura llegue a convertirse en una fortaleza. En conclusión las concepciones retomadas permiten reconocer diversas ventajas de la escritura como un lenguaje que media entre las necesidades personales y sociales en la formación de un educando.

El docente cumple un papel primordial en el desarrollo de competencias escriturales, ya que debe leer las redacciones que hacen los estudiantes no para ver los errores que estos cometen, sino para conocer sus escritos, lo que él quiere decir, lo que interpreta, de la forma en que redacta sus visiones de la realidad que vive, que sueña, que imagina, que desea o que repudia, el maestro al leer las producciones textuales de sus estudiantes debe potenciar el estilo que tiene cada uno y llevarlo a crecer como escritor. El aprendizaje colaborativo debe ser fundamental al desarrollar en los niños, niñas y jóvenes la habilidad de escribir, entre compañeros se leen las creaciones, se hacen comentarios constructivos que los lleve a reflexionar y analizar las dificultades y a sugerir soluciones; por medio de la interacción social se fortalece esta habilidad y se potencia la escritura desde el aula desarrollando textos escritos cada vez mejores. Es primordial que el docente induzca al estudiante a reparar sus escritos, corrigiendo esas falencias que él ha encontrado, esto se debe dar de manera respetuosa que el estudiante lo vea como oportunidad, no como imposición o para agradar al docente. Si no que el educando vea la necesidad de perfeccionar cada vez más sus producciones textuales escritas. Al retroalimentar al estudiante este interioriza lo importante que es manifestar sus ideas, pensamientos o sentimientos mediante la composición escrita incrementando en él su expresión comunicativa y lo llevara a reflexionar acerca de lo significativo que es llegar a muchas personas a través de sus escritos. Estos aportes de Cassany (1993), son importantes para la investigación/intervención semilleros de aprendizaje colaborativo para potenciar la escritura en el aula, con esta se busca que entre estudiantes y docentes se construyan saberes que conlleven a mejorar la habilidad escritora que presenta falencias y afecta el desempeño académico de los estudiantes y esto se hace con la estrategia de semilleros con la metodología de aprendizaje colaborativo, a través de secuencias didácticas en las que se desarrollan actividades que

potencian la escritura en el aula, donde los estudiantes avanzados y los docentes intervienen a los estudiantes con dificultades escriturales para que estos encuentren su estilo de composición y fortalecer esta habilidad.

Potenciar la escritura se convierte en el interés de esta investigación intervención, ya que al observar los resultados de las pruebas estandarizadas y teniendo en cuenta lo expresado por los actores del sistema en grupos reflexivos se ve reflejado el bajo nivel de desempeño en la competencia escritora, lo que sugiere que los estudiantes desconocen algunos elementos del lenguaje escrito necesarios en el proceso de producción; así como lo expresa (Scheuwly,1991), quien en algunos estudios plantea que el sujeto que no escribe desecha el gran potencial que guardan en su historial de vida y en muchas ocasiones da poco significado a la producción de textos interesantes. Se hace transcendental reconocer el contenido ideológico que guarda Foucault (1980), cuando plantea la teoría discursiva entendida esta como la formulación teórica formada por un conjunto de proposiciones conceptuales que se ofrece al lector para que este las emplee como herramientas analítica estos planteamientos permitirán que los docentes y los investigadores puedan crear actividades para que los estudiantes identifiquen y reconozcan la importancia y el uso de textos discursivos.

3.2 Preguntas que orientan la investigación intervención

- ¿Qué estrategia didáctica permite potenciar la escritura en el aula?
- ¿Cómo potenciar la escritura en el aula a partir de la metodología de trabajo colaborativo?
- ¿Cómo generar transformaciones en la enseñanza de la escritura?

3.3 Propósitos

- Potenciar los procesos de escritura a partir del trabajo colaborativo entre semilleros de aprendizaje.
- Reconocer las dificultades de escritura de los apadrinados, a partir de la interacción con el padrino- tutor y el docente (semillero).
- Co-construir secuencias didácticas para potenciar la escritura de diversos tipos de texto.

4. Capítulo III

4.1 Fundamentando nuestra investigación

En este capítulo se muestran los referentes epistemológicos, metodológicos y didácticos que ayudan a orientar el trabajo de investigación intervención. Se generan unas comprensiones y una postura desde el enfoque sistémico complejo; además se plantea la metodología de trabajo colaborativo y se reconocen unos referentes didácticos que permiten clarificar y soportar la estrategia didáctica propuesta para la investigación/intervención que se lleva a cabo en la I.E Liceo Guillermo Valencia.

Una investigación /intervención debe tener como fundamento “posibilitar la construcción de escenarios en los cuales emergen conversaciones y relaciones, para la generación de nuevas realidades; es decir, se construyen realidades con el otro” (Cañón, 2019). A través de esto se referencia la construcción de escenarios conversacionales de los cuales emergen acontecimientos que permiten contextualizar los eventos y tensiones que surgen a partir del proceso de escritura a la vez que se co-construyen estrategias para potenciarla.

La investigación/intervención que se adelanta en la institución educativa Liceo Guillermo Valencia desde el enfoque sistémico complejo tiene como bases teóricas desde la perspectiva epistemológica los planteamientos de Morín sobre la complejidad, este dice que es difícil definir lo complejo, sin embargo se atreve a definir dando el siguiente concepto; Morín (citado por Herrera, 2008), dice que “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, asares, que constituye nuestro mundo fenomenológico. La complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo

inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” este planteamiento es base fundamental para empezar a entender lo que ocurre en la I.E observada, ya que en muchos casos se intenta explicar o definir lo que no se puede, solo se ve que hay algo que genera caos y que en muchos casos se cree encontrar soluciones que buscan crear una aparente organización, todo esto sugiriendo que existe una verdad única; al entender la complejidad dentro de un sistema se logra observar una realidad vista desde la perspectiva de los diferentes actores y con un principio de auto-eco-organización, el sistema se autorregula, se autoproduce, lo que conlleva a unas emergencias organizacionales, que son eje fundamental para crear una organización. Ahora bien, dentro de la investigación/intervención se observa la realidad como un sistema, en este caso dentro del sistema educativo, para ello se hace necesario reconocer algunas concepciones sobre qué es la teoría sistémica y cómo esta ayuda a entender la realidad estudiada, para lograr generar cambios en los eventos observados y que más adelante se presentarán dentro del reconocimiento del contexto.

La teoría sistémica ayuda a entender cómo un elemento depende del otro, ya que todo se encuentra tejido dentro de un sistema y cada uno aporta a la observación de eventos, acontecimientos, tensiones y cómo aporta a la construcción de la realidad, para los investigadores esta es entendida como el cotidiano vivir, es un elemento creado por nosotros mismos, es decir, existe un conocimiento que fundamenta y da origen a nuestra vida diaria; esto nos muestra que no existe solo una realidad como se ve diariamente, si no que existe una realidad objetiva y también una realidad subjetiva, estas dos conviven en la vida sin darse cuenta, como también, sus variadas formas en la que la vida se relaciona a la realidad que los participantes construyen.

Las diferentes perspectivas que se tienen de la realidad vista desde la mirada de los diferentes actores es primordial para la investigación/intervención, ya que permite reconocer toda una serie de acontecimientos que generan tensiones y que ponen en riesgo la organización de un sistema, en el caso particular de la I.E Guillermo Valencia el estudiar la realidad observada desde el punto de vista de los participantes del sistema educativo (Docentes- Estudiantes- investigadores) permite saber cómo conciben la realidad cada grupo participante y la verdad que cada uno tiene de ella. (Anexo E).

Los actores de la intervención son los estudiantes de grado décimo (año 2016) grado 11 (año 2017); estos son tutores y padrinos de los estudiantes de grado octavo y los acompañan en el aula. Los estudiantes de grado octavo (año 2016) noveno (año 2017) también son actores de la intervención, ellos son los objetos de estudio; por su parte los investigadores orientan el proceso y son actores del sistema; y los docentes son quienes aportan a comprender la realidad y quienes elaboran y aplican las secuencias didácticas para potenciar la escritura.

Los actores entran a ser parte fundamental en las escenas y los escenarios, visto este como el entorno en el que acontece una historia o suceso, dentro del cual ocurren los episodios o escenas en escenarios específicos diferentes, como un instrumento poderoso que los autores emplean para crear una atmósfera y hacer que la historia cobre vida.

Para la investigación- intervención se co-construyen una serie de escenarios conversacionales, que permiten autorreferir lo que acontece en la realidad escolar de la institución en el encuentro con los actores que interactúan día a día en el aula en torno a proceso de escritura. Cada escenario se inicia con objetos vinculantes como preguntas provocadoras que son el punto de partida para que los actores de los diferentes subsistemas (docentes y estudiantes) interpreten su realidad según sus experiencias. Siendo los investigadores observadores y

participantes de cada escenario; lo que a su vez establece un nivel de reflexividad durante la escena en cada uno de los escenarios y la retroalimentación que se realiza. Un escenario reflexivo, es un espacio en el que se pone a discusión unos eventos que hacen parte de la realidad estudiada y de los cuales surgen reflexiones y se observan esos acontecimientos con detenimiento.

Para la primera intervención se realiza un guion con tres escenas (*Recreando la realidad del aula, reflexionando sobre el quehacer pedagógico e Intercambiando comprensiones sobre la realidad observada*) para reflexionar sobre los eventos, tensiones y acontecimientos que se dan dentro de la I.E estudiada desde la mirada de los actores del sistema y teniendo en cuenta el conocimiento que los investigadores- actores tienen de la realidad, con el fin de reconocer algunas categorías apriorísticas en la investigación/intervención.

Cada escena contiene unos objetos vinculantes, con el fin de indagar y reconocer por medio de ellos los acontecimientos que surgen y que causan tensión en la I.E. con este primer guion se hace un reconocimiento del contexto, para este levantamiento se revisan todos los elementos del sistema que muestran resultados y dan una visión global sobre lo que acontece en la I.E, como son: PEI, Índice Sintético de Calidad Educativa y Plan de Mejoramiento Institucional; inicialmente estos elementos aportan a los investigadores algunas pistas sobre cuál sería el problema a intervenir; luego se inició con las escenas entre los sub-sistemas estudiantes, docentes y estudiantes- docentes, permitiendo a los investigadores lograr unas comprensiones del sistema estudiado según la mirada de los diferentes actores, con el fin de reconocer los eventos que suceden en la institución, lo cual genera unas comprensiones sobre el proceso de lectura y escritura que son fundamentales para el trabajo en las diferentes áreas. Con ello se logró concluir que se debía potenciar la escritura para que se diera un mejoramiento en todas las áreas

del conocimiento; se tomó solo la escritura porque la parte de lectura se trabaja fuertemente con el proyecto del plan nacional de lectura y escritura del MEN.

Como instrumento se utilizó el diario de campo, este según Martínez (2007) “es el principal instrumento de registro de procesos de observación etnográfica porque va acompañado de un análisis con base en la cartografía social del contexto donde la acción, problema o estudio se desarrolla” (p.76).

Es importante emplear el diario de campo en una investigación porque esta herramienta permite tomar elementos a través de la observación en un contexto, para así poder darle solución al problema; este diario de campo se convierte para los investigadores en una herramienta que permite plasmar la información importante para luego organizarla, interpretarla y analizarla, además ayuda a extraer la información que se observa de manera directa y que proporcionan los actores del sistema sobre el contexto y los eventos objeto de estudio. El observador se debe acompañar de un cuaderno de notas como aquel instrumento donde va registrando las anotaciones importantes que durante la observación él va considerando. Estas anotaciones se hacen durante cada grupo reflexivo, visitas in situ, grupos conversacionales, etc., teniendo en cuenta el más mínimo detalle presentado en dicha situación. También se utiliza el registro fotográfico y fílmico, estos proporcionan las evidencias del trabajo que se adelanta y también suministran la información necesaria que se necesita volver a ver, recordar y transcribir, como insumo fundamental durante el proceso de categorización y triangulación de la información obtenida en la i/i.

La matriz categorial representa el momento en el cual se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas. (Cáceres, 2003 p. 67).

En esta investigación/intervención se utilizó dividida en cuatro matrices, la primera es la codificación de documentos; en esta se organizan los documentos analizados cada uno con un código, el título, el tipo de documento si es institucional, normativo, tesis, artículo o transcripción reflexiva; en la segunda es la codificación de categorías en esta se le da un código a cada categoría, se cita la teoría y se ejemplifica cuando esta teoría se usa o no se usa en el foco de la investigación.; la tercera es la matriz de codificación de segmentos en la que se anotan fragmentos de las transcripciones reflexivas que se dan en los escenarios conversacionales y se organizan según la categoría que corresponda, y la cuarta es la matriz de relaciones por segmentos comunes en la cual se escriben unas conclusiones, observaciones y notas de los fragmentos que se asocian con un código o con varios obligando a formular una categoría de mayor tamaño de interpretación. La matriz de categorización es importante porque representa nuevas aproximaciones teóricas, nuevas formas de entender la información recogida, a precisarla y a enriquecer la investigación- intervención y aborda un grado de validez y confiabilidad para este tipo de enfoque que interpreta fenómenos sociales. (Ver Anexo F).

Para alcanzar los propósitos planteados en la investigación intervención de la I.E Guillermo Valencia se hizo necesario utilizar la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos, la cual suministró información relevante de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes., según Buendía, C y Hernández citado por González (2009), las entrevistas semiestructuradas, se basan en una “guía de asuntos o preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducirle preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema investigado.”(p.83). En su efecto las entrevistas semiestructuradas en esta investigación intervención se utiliza como un fundamento del dialogo entre los actores de los subsistemas y

cumple el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y argumentado en la cual se utiliza como elemento fundamental los objetos vinculantes.

Las visitas in situ son una estrategia que permite crear un espacio de reflexión y diálogo en torno al tema de investigación/intervención; en ellas se logra que de manera directa los actores dialoguen sobre el tema, reflexionando sobre los avances, emergencias y nuevas subcategorías que surgen en el transcurso de la investigación/intervención. En estas visitas participan los actores del sistema observante y del sistema observado, los cuales cumplen la función de legitimadores del evento a intervenir y son quiénes tienen el conocimiento de la realidad observada. Para la i/i de la institución educativa Liceo Guillermo Valencia estas visitas hacen parte de las estrategias que tiene el grupo investigador para reconocer los avances, percepciones, comprensiones y propuestas que se generen con todos los actores de la intervención. (Anexo G).

Otro guion que permite reconocer unos eventos significativos en la i/i y que generan propuestas didácticas de intervención, lleva como nombre llenando vacíos conceptuales, el cual se dividió en tres escenas (enredo epistemológico, mesa lecto-conversacional, rediseño conceptual) estos son entendidos como acontecimientos que aportaron al reconocimiento de algunas emergencias y que a su vez posibilitaron la estructuración de las estrategias didácticas diseñadas para potenciar la escritura en el aula.

4.2 Principios orientadores

4.2.1 Auto referencia.

Es entendida como la capacidad que tienen los sistemas de referirse, estudiarse, observarse a sí mismos, en este caso los actores del sistema educativo son observadores de sus propias narrativas. Este es uno de los principio que orienta la investigación/intervención por que permite que los actores en cada uno de los subsistemas puedan recocer los eventos que surgen en su contexto, reconociendo que ellos son elemento generador de esta realidad.

4.2.2 Co-construcción.

Para Estupiñán, la co-construcción se realiza desde los recursos propios de los sistemas humanos, los cuales han de colocarse en disposición del colectivo para generar alternativas de transformación, estas se realizan desde la experiencia personal, institucional y social, que cada actor tengan de su realidad. Este principio permite reconocer entre los actores del sistema educativo los elementos de la realidad, entre ellos tensiones, eventos, acontecimientos, caos que generan un aprendizaje colectivo y significativo del contexto, lo que permite co-construir estrategias para mejorar la producción textual escrita.

4.2.3 Causalidad circular

Packman (citado por Gutiérrez y Delgado 1999) dice que: La causalidad circularidad se apoya en las retroacciones para verificar las hipótesis y proponer otras nuevas. La circularidad implica aprender a saber algo a través de lo que otros ven; en este sentido los otros se convierten en reflejo de lo que yo soy; es hablar desde mí, a través de otros. Este principio permite a la investigación/intervención de la I.E Guillermo Valencia crear una retroalimentación al identificar unos eventos, tensiones o acontecimientos, los que a su vez proporcionan retroacciones que generan una auto organización.

4.2.4 Equifinalidad

En un sistema se puede lograr el mismo objetivo por diferentes caminos. Desde cualquiera de los subsistemas la finalidad es generar transformaciones para el bien del sistema. Este principio permite que se estudien, observen y se creen estrategias para mejorar el ambiente escolar desde los diferentes sub sistemas, buscando generar un cambio desde cualquiera de ellos.

4.3 Principios operadores

4.3.1 Reflexividad

Capacidad del ser humano que nos hace ponernos en contacto con la realidad. El hombre mismo puede comprender la realidad no puede excluirse de ella. En la investigación/intervención

de la I.E, el principio de reflexividad funciona como operador, ya que permite desarrollar un interés creciente sobre las prácticas reflexivas y cómo estas promueven repensar el quehacer, observarse, ser observado y ser intervenido por autores, teóricos y por la realidad misma, surgiendo como respuesta a la experiencia y al análisis de un contexto que se creía determinado.

4.3.2 Dialogicidad

Asociación compleja de elementos que necesitan actuar juntos para su existencia. No se trata de lo uno o lo múltiple, sino de entender la relación dialógica entre ambos. Operar la dialogicidad en el contexto educativo, permite el rescatar el intercambio comunicativo, respetuoso y equitativo, donde los subsistemas distinguen las concepciones subjetivas de cada integrante y permiten resaltar los procesos reflexivos y críticos, convirtiéndose en constructores de su propio conocimiento.

4.3.3 Auto-eco-organización.

Sistema que para preservar su ser debe auto producirse y auto organizarse y a la vez depende de lo que lo rodea, su autonomía es inseparable de la dependencia las partes y el todo están relacionados y surgen emergencias organizacionales. En el contexto de la institución observada este principio operador posibilita que los subsistemas construyan su realidad, teniendo en cuenta las características especiales de su entorno, lo que permite crear un vínculo de autonomía dependiente donde surgen emergencias organizacionales.

Por otra parte, para reconocer las estrategias didácticas que pueden aportar a la intervención en el aula se tiene en cuenta lo planteado por (Dewey, 1933) citado por Camps, este identifica tres momentos: “uno de reflexión durante la acción, un segundo nivel de reflexión después de la acción y finalmente el tercero que los combina y que utiliza teorías públicas” (Camps, 2004, p.12). Se organiza el subsistema docente y los investigadores en grupos conversacionales donde se reflexiona en torno al proceso de enseñanza de la escritura y a partir de ello surgen los semilleros de aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica, esta es asumida desde una didáctica específica según lo planteado por Camps como “una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos” (2004, p. 12)”.

Siguiendo con los planteamientos de Camps, esta reconoce que la didáctica no es solo lo práctico, sino tener un conocimiento teórico-práctico que permita llevar a cabo o fortalecer y reflexionar sobre dicha práctica. Camps aporta a esta investigación un elemento importante que permite entender y comprender los semilleros de aprendizaje como la estrategia didáctica, ya que ella propone que en la enseñanza como ya es reconocido, intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, a esto hace el aporte al sugerir que en su conjunto estos “constituyen un sistema de actividad: el didáctico –podría decirse un sistema de sistemas–, en el cual están implicados otros sistemas de actividad interrelacionados”. (Camps , p.2) este sistema de sistemas al que hace referencia Camps es para los investigadores la estrategia didáctica semillero de aprendizaje, ya que este articula la metodología de trabajo colaborativo junto a otro sistema de actividades como son las secuencias didácticas, con las cuales se potencia la escritura; aclarando que es desde el semillero que se co-construyen las secuencias, se genera intercambio de saberes, se evalúa, se orientan los procesos de enseñanza - aprendizaje y se generan nuevas

comprensiones de la realidad. A demás es vista por los investigadores como la estrategia porque permite articular elementos como modelo pedagógico, políticas públicas, objetivos del área e individuales para alcanzar unos propósitos en torno al proceso de escritura.

En síntesis este capítulo reconoce los aportes que hacen los diferentes autores con su literatura a la investigación intervención y la manera como esas categorías, comprensiones, subcategorías, estrategias usadas sirven como base a la propuesta de trabajo que se tiene, vistas desde un enfoque sistémico complejo, enmarcado en unos principios que orientan y operan dicha propuesta.

5. Capítulo IV

5.1 Accionando el semillero

Este capítulo contiene la explicación de la estrategia didáctica diseñada para potenciar la escritura, las primeras acciones del semillero y algunas reflexiones finales luego de la primera fase de la implementación de esta propuesta.

La propuesta de investigación/intervención de la institución educativa Liceo Guillermo Valencia responde a unas necesidades de contexto que llevaron a los investigadores- actores del sistema a reconocer a través de un principio de auto-referencia los eventos que debían ser intervenidos. Inicialmente se realizaron grupos reflexivos con estudiantes y docentes y se reconocieron varios eventos que generaban caos, entre ellos el desempeño de los estudiantes en lengua castellana; luego de esto y partiendo desde el conocimiento que aportaron los participante, se hace un análisis de los resultados pruebas saber 2015 y 2016, encontrando que en el área de lenguaje existían muchas dificultades en la competencia escritora, ya que según los resultados, el 91% de los estudiantes no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas; Estos resultados dan cuenta de que las mayores debilidades a nivel de escritura en la institución están en:

1. Planeación textual.
2. Identificación de estrategias discursivas.
3. Trabajo en súper, macro y microestructuras.
4. Reconocimiento de textos discursivos.

Teniendo claro que el problema a intervenir es el bajo desarrollo que presentan los estudiantes en la competencia escritora , esta estrategia didáctica busca potenciar la escritura por medio de semilleros de aprendizaje colaborativo como una estrategia que permite reconocer falencias en el proceso de escritura, co-construir acciones para mejoramiento de este, reflexionar en torno a los avances y propósitos de la implementación y por último crear una propuesta a dos años que permita seguir interviniendo en la problemática planteada, busca con ello mejorar los procesos que se desarrollan en el aula, ya que desde el área de lengua castellana es de dónde se potencian estas habilidades que son de gran importancia para las demás asignaturas e impactar en los resultados pruebas saber.

Esta estrategia se fundamenta desde una didáctica específica, en los planteamientos de Ana Camps quien sugiere que la didáctica de la lengua “es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos” (2004, p. 12).

Esta estrategia didáctica es el resultado de la observación y reflexión entre los subsistemas (docentes, estudiantes e investigadores) quienes aportaron desde su realidad comprensiones de una serie de eventos que interfieren en el proceso de escritura en el aula y luego queriendo responder a las necesidades vistas se plantearon unas estrategias didácticas con las cuales se intervino. Las múltiples interpretaciones de la realidad le permiten a los investigadores conocer el contexto en el aula, quiénes son los estudiantes que participan de los eventos y qué tipo de docentes median entre el aprendizaje para llegar a comprender que el trabajo colaborativo es una metodología que permite transformar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje; al inicio de la investigación/intervención, no se tiene esta metodología de trabajo como fundamental, es en el transcurso de la implementación de la propuesta cuando los actores empezaron a dar muestra de que ese trabajo colaborativo era primordial para lograr los

propósitos establecidos; este aprendizaje colaborativo pasó a ser de vital importancia, ya que “favoreció los intercambios y el aprendizaje en comunidad” (García,A,2012) lo que permitió que los estudiantes trabajaran en torno a unos objetivos comunes; en este caso específico, los estudiantes de grado once en torno a las necesidades de los estudiantes de grado noveno.

En el aprendizaje colaborativo se produce la unión e intercambio de esfuerzos entre los integrantes que conforman un grupo; en el caso que nos ocupa, entre alumnos y alumnos, alumnos y profesores o profesores – profesores, de tal manera que el objetivo común y grupal que se persigue, produzca, al final del proceso, un beneficio individual en todos y cada uno de los participantes, entendemos que el aprendizaje colaborativo se sirve de estrategias cooperativas, entendiendo que cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos (Jhonson & Jhonson, 1998, p.163).

El aprendizaje colaborativo, es un postulado constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socio construcción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como «un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas. (Wilson, 1995).

La estrategia consiste en crear inicialmente un semillero conformado por estudiantes de grado décimo (año 2016) grado once (Año 2017) con características como: excelentes estudiantes, compromiso institucional, vocación de servicio, habilidades para la lectura y escritura; entre otras; y estudiantes de grado octavo (año 2016) grado noveno (año 2017) con dificultades académicas en el área de lenguaje; docentes de lenguaje de grado Noveno e

investigadores y actores. Para entender esta estrategia se tiene en cuenta los conceptos planteados por Moliner (1995) y González (2008), para ellos los investigadores hacen una apropiación del concepto de semillero definiéndolo como una comunidad de aprendizaje, con características muy particulares, tales como, dinámicos, flexibles y con un gran sentido de pertenencia; en este interactúan diferentes actores asumiendo los siguientes roles. (Anexo H).

Investigadores: Reconocen los elementos del contexto que provocan tensiones y que tienen la necesidad de ser estudiado , generan espacios de reflexión y de co- construcción de estrategias que permitan intervenir el problema observado; de igual manera son los responsables de socializar ante la comunidad educativa todo lo referente al proyecto de investigación.

Docentes del área de Lengua Castellana: Encargados de hacer la respectiva planeación, aplicación y evaluación de las secuencias didácticas que permiten potenciar la escritura en el aula.

Apadrinados: Son estudiantes de grado noveno que han sido escogidos por presentar dificultades de escritura en el área de lengua castellana, son el foco de atención porque con ellos se realiza el trabajo entre pares y son quienes arrojan comprensiones, transformaciones; ellos deben ser conscientes de sus deficiencias, participar de manera activa, respetuosos y comprometidos con el trabajo colaborativo.

Padrinos tutores y amigos: Son estudiantes de grado 11 destacados en las diferentes áreas, con un excelente comportamiento académico y disciplinario, su rol es participar activamente en el semillero, hacen parte del grupo de trabajo, apoyan al docente en proceso de aplicación de las secuencias didácticas y el resto de actividades programadas; debe crear un vínculo fraternal con su apadrinado y hacer el debido registro en las rejilla de evaluación diseñadas por el grupo investigador.

Se debe recordar que esta propuesta plantea que para potenciar la escritura los docentes de lengua castellana y los investigadores elaboran tres secuencias didácticas, las cuales responden a cada uno de los elementos de escritura en los cuales presentan dificultades los estudiantes, estas son: Planeación textual; Trabajo en súper, macro y microestructuras; Reconocimiento de textos discursivos e Identificación de estrategias discursivas.

Para ello se aplicaron las secuencias didácticas en el siguiente orden: primero para trabajar la parte de planeación textual se elaboró la secuencia didáctica para la escritura de hiperhistorias; para el trabajo en súper, macro y microestructura se aplicó la secuencia didáctica para la escritura de textos argumentativos, columna de opinión y para los otros elementos se aplicó la secuencia didáctica para desarrollar una postura crítica frente a los medios de comunicación a través de la literatura; cabe anotar que en todas las secuencias se trabajaron los elementos que se deben fortalecer para potenciar la escritura.

Este trabajo se elaboró a partir de secuencias didácticas ya que consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formado por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo (Dolz, 1994, citado por Vila, 2005).

Las siguientes secuencias didácticas permitieron alcanzar unos propósitos de aprendizajes específicos, a partir de la planeación y co-construcción de unos momentos de enseñanza aplicados por el docente con apoyo de los padrinos tutores, estas secuencias didácticas aportaron al accionar del semillero de aprendizaje colaborativo ya que cada ciclo de enseñanza permitió potenciar los cuatro elementos que son objeto del problema de estudio.

- **Secuencias didácticas para potenciar la escritura**
- ✓ **Secuencia didáctica para la escritura de textos narrativos a partir de la elaboración de hipertextos (hiperhistorias) aplicada a los apadrinados en el año 2016 cursando grado octavo**
- **Propósito:** planeación textual.
- **Co-construida por:** docentes de lengua castellana, padrinos e investigadores.

Introducción. La secuencia didáctica le permitió a los docentes planear por ciclos actividades de manera organizada y secuencial que llevaron al estudiante a experimentar y a ser constructor de sus saberes, siendo esta un apoyo fundamental en la implementación de la estrategia didáctica, ya que puede adaptarse a una realidad concreta, inculcando valores, actitudes, habilidades comunicativas y cognitivas; fomentando la representación de las propias experiencias y el conocimiento tanto en la escuela como en las demás vivencias del estudiante.

Una de las propuestas metodológicas para la enseñanza de la escritura es la que surge de la planificación de tareas específicas, puesto que ofrece a docentes y estudiantes una guía para la realización de las actividades de producción escrita. Además, permite organizar los contenidos, las acciones a realizar y establece criterios para evaluar su desarrollo. Esto es lo que algunos autores como (Camps, 1994; Dolz, 1994; Vila, 1995, entre otros), denominan secuencias didácticas.

“Las secuencias didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formado por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad” es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los estudiantes y las actividades metalingüísticas metadiscursivas están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa. (Dolz, 1994, citado por Vila, 2005). Además, se encuentran inscritas dentro de un proyecto de aprendizaje

En este sentido, las secuencias didácticas presentan las siguientes características propuestas por (Vilá, 2005: 120).

1. Pequeño ciclo de enseñanza y de aprendizaje orientado a una finalidad en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con los estudiantes.
4. Las actividades se planifican desde una perspectiva bilateral, es decir, desde la mirada del docente puesta en la solución de una situación particular de aprendizaje y teniendo como centro el estudiante, para quien se proponen y articulan las actividades de la secuencia.
5. Integra distintos tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa.
6. Prevé el uso de rejillas o pautas de observación y valoración.
7. Tienen una duración de 6 a 10 horas de clase aproximadamente.

Los aprendizajes se dan durante todo el proceso de producción y es aquí en donde se generan varias situaciones de interacción que favorecen su construcción en conjunto. Aprenden sobre texto narrativo, sus características, elementos principales e intenciones y por otro lado, desarrollan la habilidad escritural durante la elaboración de hipertextos siguiendo una estructura organizada.

Ahora bien, si tomamos en cuenta que la escritura es un proceso sumamente complejo que, además de requerir operaciones mentales específicas, necesita de pautas y modelos concretos para reconocer la estructura de los mismos y buscar que el producto responda a las necesidades del escritor, las secuencias didácticas se convierten en una valiosa herramienta para la formación de lectores y escritores en contextos concretos donde se evidencie el valor social de la escritura.

Se presenta a continuación la estructura y organización de una secuencia didáctica para aprender a escribir textos narrativos a partir de la elaboración de hipertextos (hiperhistorias) en octavo grado de la educación básica secundaria sobre el tema enseñanza de valores.

1. Preparación para la producción. La importancia de escribir textos narrativos radica en permitir al escritor Salirse de la cotidianidad para expresar ideas propias, dejar volar la imaginación, elaborar descripciones y plantear y resolver problemas de forma insospechada. Esto puede incidir en el establecimiento de nuevas relaciones y en la profundización del conocimiento tanto del lenguaje como de un tipo de texto en particular. (Sotomayor, 2013, p.20).

Es por ello que se sugiere elaborar una secuencia didáctica para trabajar la escritura de textos narrativos, sus características, intenciones y elementos principales. La idea de elaborar este tipo de textos surge luego de la lectura que los estudiantes hicieron de algunos capítulos del libro de los Gamer Vegetta777 y WillyRex, donde el lector interactúa con la historia y decide en ciertos momentos seguir las aventuras con alguno de los dos personajes; surgió en los estudiantes interrogantes con relación a la manera de narrar esta historia, por lo cual se propuso elaborar esta secuencia didáctica de textos narrativos a partir de la elaboración de hipertextos (hiperhistorias) con temas libres, pero decidiendo para quién escribir, en este caso para niños de grado primero.

Los textos producidos serán leídos a los estudiantes de grado primero, luego publicados en el blog <https://leyendoporplacerligiva.blogspot.com.co/> y en la fanpage de la biblioteca escolar para que puedan ser leídos por los diferentes actores del sistema educativo (padres, estudiantes, docentes) quienes tendrán la opción de hacer sus comentarios sobre el tema trabajo en clase. La actividad a realizar responderá a unos intereses y a unas necesidades contextuales, ya que los estudiantes aprenderán a elaborar hiperhistorias a la vez que reconocen y plasman la

concepción que tienen de los valores desde la manera en que ven su realidad; además pondrán en práctica el ejercicio de la escritura de textos narrativos.

Objetivos:

- Reconocer las características de los textos Narrativos a partir de la lectura y comprensión de varios de ellos.
- Reconocer las características del hipertexto a partir de la lectura de la Hiperhistoria “El origen de los perros”
- Producir hiperhistorias teniendo en cuenta las características de los textos narrativos e hipertextos, siguiendo el proceso con la elaboración de varios borradores.
- Leer, revisar y evaluar los textos individual y en el semillero por medio de rejillas construidas entre docentes y estudiantes.
- Interiorizar las características de los textos Narrativos e hipertextual.

Justificación:

La escritura de textos narrativos a través de hipertextos, debe ser una actividad guiada y orientada por el docente porque la labor de escribir es compleja y se hace necesario leer primero un modelo, discutir sobre su contenido, intención y estructura para luego iniciarse en su producción. Recordemos que “escribir es una forma de usar el lenguaje, que a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos” (Cassany, 1999:25). Los seres humanos escriben para manifestar sus pensamientos, obtener cosas, reclamar o denunciar. El registro escrito sirve para algo: “responde a intenciones, tiene propósitos, difiere según las situaciones.”

(Jolibert, 1988:18). Por consiguiente, escribir debe ser una realización consciente en situaciones concretas y con un fin determinado.

En este contexto, los estudiantes leerán y producirán textos narrativos a través de la elaboración de hipertextos (hiperhistorias) con el fin de contar hechos reales o imaginarios que suceden en un espacio o tiempo determinado y aprenderán a escribir siguiendo una estructura, a reconocer las características, elementos propios del texto narrativo y del hipertexto. También, socializarán sus producciones y conocimientos con otros estudiantes y los publicaran en el blog y en el fan page de la biblioteca escolar. Esto implica, que los escolares deberán tener presente que los destinatarios de sus escritos son reales y por esta razón será pertinente elaborar un hipertexto con los elementos que lo caracterizan y la organización que requiere esta estrategia para el aprendizaje, no es secuencial, contiene múltiples enlaces que permiten tomar diferentes caminos que pueden ser elegido a voluntad por el lector. Todo esto, se convertirá en un desafío para el escritor, en tanto que, escribirá teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los posibles lectores de su hipertexto (hiperhistoria) y el impacto que pueda producir en ellos. Se apoyaran en el establecimiento de pautas generales para su producción: como un esquema, en las ideas conjuntas entre compañeros puestos que las hiperhistorias se construirán entre pares y la orientación permanente del docente. Recordemos que, la escritura sólo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad.

➤ **Aspectos teóricos:** La escritura como proceso.

La escritura permite organizar la mente y a la vez la vida, supone la utilización de varios procesos mentales ya que el escritor “debe aprender a procesar el lenguaje en soledad, aprender a planificar objetos lingüísticos que representan empíricamente la realidad, exige incrementar la

conciencia y el control sobre el lenguaje, aprender a razonar de manera lógica y a desarrollar una actitud analítica.” (Cassany, 1999: 51- 77). El mismo autor sustenta tres procesos básicos a la hora de escribir: la planificación, la traducción y la revisión.

1. La planificación del proceso se refiere a la manera de trabajar del autor, es el desarrollo de nuevas representaciones a partir de las existentes. Hayes (citado por Cassany, 1999:67-68), distingue tres procesos en esta etapa: “la solución de problemas que consiste en elaborar mentalmente una secuencia de pasos para conseguir un objetivo, la toma de decisiones y la inferencia”. Por consiguiente, el escritor determina la situación de escritura, el propósito y los lectores a quien se dirige, además de especificar la estructura del texto, para dar lugar a la generación de ideas y, por supuesto, a una pre-escritura.

2. La traducción consiste en la elaboración de productos lingüísticos a partir de representaciones internas. Ahora, el escritor elabora un primer borrador tratando de seguir el planeamiento y plasmando paso a paso cada una de las ideas que se han generado teniendo en cuenta los aspectos sintácticos y semánticos para que el texto cumpla con las características de acuerdo con la intención del escrito. La traducción o Textualización incluye tres operaciones: la conexión o interrelación de las proposiciones en una secuencia lógica con la utilización de elementos de enlace, la cohesión con la que las proposiciones se organizan para dar la progresión temática y la modelización, con la que se establece un encaje del texto con la situación comunicativa. Además, la lectura del texto proporcionará datos claves para cambiar algunas estructuras del escrito y buscar que cumpla con el objetivo.

3. La revisión hace referencia al mejoramiento progresivo del texto a partir del plan inicial mediante la utilización de procesos cognitivos variados que abarcan desde la producción textual hasta la evaluación, pasando por la toma de decisiones y la interpretación. Entonces, el escritor

interactúa con el texto a partir de varias lecturas del mismo lo cual le permite detectar errores en los distintos niveles y perfeccionarlos. Vale la pena resaltar que se pueden obtener buenos aportes y resultados cuando el texto se comparte con otros lectores.

Estos procesos no son lineales, lo cual implica que el escritor puede ir y venir sobre cada uno de ellos las veces que sea necesario. Dada la relevancia de la escritura, la escuela debe abordarla a partir de la producción de tareas significativas, en situaciones auténticas y donde el docente colabore con el autor para la producción de los textos.

Sobre el mismo tema, Cuervo y Flórez, (1992: 125-131), también coinciden en plantear la escritura como proceso, y proponen cuatro interpretaciones al respecto: por una parte proponen la escritura como una habilidad compleja que impone al escritor una serie de exigencias simultáneas, las cuales se pueden agrupar en contenidos, propósito y estructura del texto según el nivel de complejidad. Igualmente reconocen tres sub-procesos en el acto de escribir: planeación, transcripción/traducción y revisión/edición, procesos que no ocurren secuencialmente sino que se pueden retomar en cualquier momento de la composición.

Así mismo postulan estrategias para superar las restricciones que impone la tarea de escribir sobre la mente del escritor, tales como una sobrecarga en el proceso de información, el proceso mismo de escribir y la capacidad de la memoria a corto plazo que no permite tener a disposición simultánea todo lo que se necesita para articular un texto. Por último, identifican las diferencias entre escritores expertos y novatos, que radica en la metacognición ya que, quien desarrolla la metacognición sabe cuáles son sus procesos mentales, ejerce un control sobre los mismos y puede hablar sobre ellos.

El texto narrativo y sus características. Un texto narrativo es una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sea humanos (reales o personajes

literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en él se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) y personas en un tiempo y espacio determinados. Dos elementos básicos de las narraciones son la acción. 1) (aunque sea mínima) encaminada a una transformación, y el interés que se produce gracias a la presencia de elementos que generan intriga (definida ésta como una serie de preguntas que porta el texto y a las cuales la narración termina dando respuesta). Español- literatura (2010).

Las narraciones son actos comunicativos que suponen la existencia de un emisor con una intención (¿por qué narrar?) y una finalidad (¿para qué narrar?). 3) Existen narraciones literarias, cuya finalidad es eminentemente artística (por ejemplo, las presentes en cuentos, fábulas, leyendas, mitos y novelas, entre otros textos artísticos o de pretensiones estéticas), así como las narraciones no literarias, cuya finalidad es informativa (por ejemplo, noticias periodísticas, crónicas, reportajes, conversaciones en donde se relata algo, anécdotas, entre otros); en este último caso se narran hechos no ficticios. 4) Las narraciones se caracterizan por presentar de modo indispensable varios sucesos integrados por uno cuya ejecución es necesaria para producir el suceso siguiente; estos sucesos se realizan cronológicamente (por lo cual, en las narraciones predominan marcadores o conectores temporales, tales como “antes”, “después”, “al cabo de una semana”, entre otros), en una serie de progresiones lineales que determinan una construcción regida por el esquema causa/efecto. El participante en una narración (a quien denominaremos sujeto). 5) es un humano, un ser, objeto, pasión, etc., humanizado (antropomórfico), o un hecho que afecta a los humanos; por lo tanto, el tema de las narraciones compete a la vida humana. En toda narración aparecerá un sujeto fijo, personaje principal o actor principal. Español- literatura (2010).

Invariablemente la ordenación de las partes que componen una narración obedece a la siguiente secuencia: a] Un antecedente que corresponde a una situación inicial, también llamado planteamiento o marco, en donde se expone —de manera explícita o implícita— el contexto que precede a la acción central; cuando el contexto está implícito es necesario inferirlo de lo expuesto en los otros elementos de la secuencia. La situación inicial se refiere a todo aquello que puede englobarse en la palabra “antes”. b] Una situación nuclear que puede corresponder a una transformación de la situación inicial, a un proceso, o a un hecho que la complica; a ésta se le conoce también con el nombre de nudo. c] Una situación final o resolución, en donde se expone un resultado de la transformación o complicación; equivale a una nueva situación de equilibrio que puede englobarse en la palabra “después” y que a su vez puede dar lugar a una nueva situación inicial. Los conectores primordiales que caracterizan las narraciones son espacio-temporales y finalizadores, si bien en muchas narraciones se emplean marcadores de inicio (“Había una vez”) y de complicación o transformación (“de pronto”, “de repente”). Español-literatura (2010).

Los elementos constitutivos de una narración son los siguientes:* 1. Un marco (el espacio y el tiempo en el cual se sitúa la acción). 2. Un narrador (la voz que cuenta lo sucedido). 3. La secuencia narrativa (la historia narrada). 4. El discurso (el orden en el cual se ofrece lo narrado; no siempre la historia se ofrecerá al lector en forma cronológica).* 5. Los participantes (personajes o sujetos). Español-literatura (2010).

Dado que el texto narrativo no comprende únicamente textos literarios con pretensiones artísticas, es importante conocer los elementos mínimos que requiere trabajar quien desee redactar un texto narrativo. Estos elementos son los siguientes:

- El tema: es importante definirlo porque decidirá el propósito de nuestro escrito.
El sujeto fijo: al elegirlo se debe pensar en qué elementos mínimos lo caracterizarán y aquello con lo cual podrá interrelacionar (sea semejante a él, animado o inanimado).
- El lugar y el tiempo en el cual se desenvolverá la narración.
El asunto: constituye la secuencia narrativa básica, para llegar a él es preciso esquematizar conforme se vio en el punto dos de este tema.
- Las relaciones estanciales surgidas a partir de la secuencia narrativa. Si la secuencia básica no es suficiente, será preciso elaborar una secuencia desarrollada.
- El público al cual se dirige la narración y la finalidad de presentarla: esto nos permitirá definir qué núcleos y catálisis se ofrecerán, en qué orden, con qué narradores y qué punto de vista se elegirá.
- El argumento: dará forma preliminar a los elementos fundamentales del texto narrativo que se escribirá.
- La elaboración de un esquema general que permita contemplar los elementos que se incluirán y excluirán, así como precisar los tipos textuales, que se utilizarán, tales como descripciones, exposiciones y argumentaciones; todo ello se hará de acuerdo con las necesidades particulares del texto.
- La redacción de un texto preliminar (borrador), tomando en consideración el tipo de lenguaje más conveniente al público y la finalidad de la narración.
- La revisión de la cohesión del texto preliminar (tal como se ofrece en el punto decimoprimer de este tema).
- La redacción del texto corregido, su posterior revisión gramatical y su presentación en un texto final. Español- literatura (2010)

Hipertextos y características. Los textos multisequenciales o hipertextos según Theodoro H. Nelson, citado por (Clavijo, y Quintana, 1974) sostienen que son textos no secuenciales, compuestos de múltiples “contenedores” o nodos de información y las relaciones o enlaces que entre estos pueden hacerse para conformar redes o entramados de información, a los cuales accede el usuario siguiendo aquellos caminos que responden de mejor de mejor manera a sus intereses y necesidades.

Estos hipertextos permiten recorrer diferentes caminos y que sea el lector quien escoja hacia donde seguir, que sea él quien oriente la lectura de estos.

Características

- No secuencial
- Múltiples
- Bifurcación de los recorridos, elegidos a voluntad por el lector.
- Multilinealidad del texto.

5.2 Gestión de la actividad

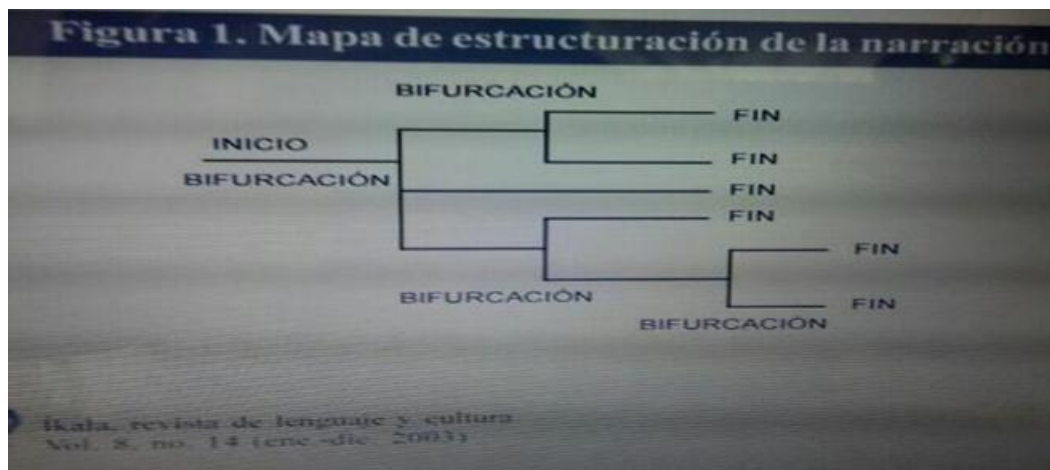
La realización y desarrollo de la secuencia tendrá distintas etapas.

5.2.1. Exploración de los conocimientos que tienen los estudiantes sobre el texto narrativo e hipertexto

Como primera actividad se indagará sobre los conceptos previos que los estudiantes tienen del texto narrativo y del hipertexto, para esto se preguntará sobre las características, intenciones y superestructura del texto, así como el uso cotidiano. Para esta sesión se formularán

algunas preguntas como: ¿qué es un texto narrativo? ¿En qué situaciones concretas de la vida diaria lo utilizamos? ¿Qué partes tiene esta clase de texto? ¿Han leído textos narrativos en la escuela? ¿Qué es un hipertexto? ¿Cuál es su principal característica? Luego se leerá la Hiperhistoria “el origen de los perros” a partir de ese ejercicio se pasa a reconocer la estructura e intención que tienen el texto con la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cómo es la estructura del texto leído? ¿Con qué elementos del texto leído relacionas tu experiencia en las redes sociales? ¿Qué debo tener en cuenta para escribir hiperhistorias?

A partir de ese ejercicio se construye con los estudiantes una estructura de la narración hipermedial que se pretende hacer y luego se compara con el esquema propuesto por (Quintana, A, Quintana, A, 2004) Luego se pasa a escribir en parejas el primer borrador del inicio y las dos primeras bifurcaciones del texto.



Antes de iniciar la escritura los estudiantes deben discutir sobre el tema que van a tratar en su narración y elaborar un bosquejo de la estructura de la historia que quieren plasmar.

5.2.2 Lectura y evaluación del primer borrador.

Luego de escribir en parejas el inicio y la primera bifurcación que llevará su historia, los estudiantes volverán a leer y a revisar la producción para auto evaluar el texto y luego pasar a leer algunos de ellos a sus compañeros, esto con el fin de reflexionar acerca del primer ejercicio realizado.

Para analizar las características del texto narrativo se tendrán en cuenta los siguientes aspectos.

Qué se debe enseñar	Objetivos de aprendizaje
Se debe enseñar a reconocer un texto Narrativo.	• Diferenciar un texto narrativo de otro tipo de texto • Comparar un texto informativo con un texto narrativo y establecer semejanzas y sugerencias.
A reconocer un hipertexto.	• Reconocer la estructura del hipertexto. • Comparar un texto lineal con un hipertexto.
Cómo se organiza un texto narrativo.	• Señalar la estructura del texto narrativo. • Reconocer los elementos que hacen parte del texto narrativo. • Identificar elementos lexicales y sintácticos del texto narrativo.
Cómo se organiza un hipertexto.	• Reconocer la estructura del hipertexto. • Identificar elementos que hacen parte del hipertexto.
Cuál es la intención del texto.	• Reconocer a partir de la lectura de textos narrativos la intención. • Opinar sobre el uso de textos narrativos.
Cuál es la idea principal o tema.	• Identificar la idea principal o tema del que tratará el texto. • Reconocer cómo el autor plantea la idea principal. • Escribir el tema principal que va a desarrollar en su hiperhistoria.
Reconocer los elementos de la narración.	• Señalar las características y elementos del texto narrativo. • Reconocer los elementos (narrador, espacio, tiempo) que van a direccionar el hipertexto. • Realizar una lista de acontecimientos que van a ocurrir en la historia.
Reconocer un esquema de escritura multisecuencial.	• Señalar las bifurcaciones que tienen el hipertexto. • Reconocer la estructura no lineal del hipertexto.

Adaptado de Camelo, Marta (2016).

Luego de realizar el ejercicio anterior los estudiantes contarán con unos elementos que les permitirán evaluar su primer borrador el cual debe tener el inicio y la primera bifurcación de su hiperhistoria. Se co-construirá una rejilla de evaluación para que sea el quién evalúen a sus compañeros.

Cuadro 1.

Rejilla para evaluar el texto.

CRITERIOS	SI	NO	PARCIALMENTE
¿Tiene un título?			
¿Tiene un inicio?			
¿Hay un tema principal?			
¿Se describe personajes y lugares?			
¿Se reconoce un narrador?			
¿Cumple con la estructura de hiperhistoria acordado?			
¿Hay relación y conexión entre los párrafos?			
¿Se utiliza adecuadamente los conectores?			
¿se observa buena ortografía?			
¿El lenguaje es adecuado para estudiantes de cinco a seis?			
¿El tema principal de la narración responde a las necesidades de los niños de cinco a seis años?			

5.2.3 Escritura y evaluación de la segunda versión del texto.

Luego de hacer la evaluación del primer borrador, los estudiantes pasarán a escribir una segunda versión teniendo en cuenta las observaciones realizadas, las características y elementos del texto narrativo e hiperhistoria. Los estudiantes continuarán con la escritura de la segunda bifurcación y los posibles finales. En este proceso se continua con un subproceso de revisar/editar tiene que ver con el perfeccionamiento sucesivo de la primera versión transcrita bajo la orientación de un plan. Es ajustar el texto a una serie de convenciones y modificar la

organización del mismo” (Cuervo y Flórez, 1992:127). En esta fase se llevarán a cabo procesos cognitivos que resultarán complejos para los estudiantes pero que ayudarán a fortalecer la escritura “abarcan desde la producción textual hasta la evaluación” (Cassany, 1999: 77).

Temas para la Producción

Los estudiantes tendrán en cuenta algunos temas para escribir sus narraciones
• Valores como la amistad, el amor, la sinceridad, la tolerancia, el respeto. • Cómo reconocer valores en la interrelación entre pares. • Qué importancia tiene la practicar de valores en la vida cotidiana. • De qué forma se pueden aprender valores.

Terminado el segundo borrador se evaluará teniendo en cuenta los criterios presentados en el cuadro1, primero lo harán de forma individual y luego en grupo; se contará con un espacio de reflexión donde los estudiantes junto al docente expresarán sus apreciaciones sobre los avances y dificultades al momento de producir su texto escrito, para detectar los aspectos a mejorar, así como señalar la pertinencia del tema tratado y de qué forma esa narración hipermedial responde a una necesidades del contexto educativo de los niños de primero de primaria.

Se hará énfasis, en que la escritura es un proceso complejo porque impone demandas sobre el escritor. (Cuervo y Flórez, 1992: 125) así que, será necesario escribir varias veces el texto. Teniendo en cuenta lo complicado que resulta escribir se realizará un taller corto sobre la utilización de conectores para mejorar la cohesión y coherencia del texto.

TABLA DE CONECTORES

Para comenzar un escrito • Ante todo... • La finalidad de este escrito es • Para empezar... • En primer lugar... • El tema que voy a tratar...	Para añadir ideas ordenadas • Por lo que respecta a... • Asimismo... • Después de... • Por añadidura... • Del mismo modo... • En efecto... • Desde que... • A partir de... • A continuación... • Inmediatamente... • En lo que se refiere a... • Por otra parte... • En otras palabras...	Para introducir ejemplos • Por ejemplo... • En concreto... • Para ilustrar esto... • Así como... • O sea... • Particularmente... • Esto es... • De hecho	Para indicar conclusiones • En otros términos... • En otras palabras... • Dicho de otro modo... • En suma... • En resumen... • En síntesis... • En efecto... • Finalmente... • En pocas palabras... • En conclusión... • Por todo lo anterior...
Para indicar ideas contrarias • Sin duda... • Naturalmente... • Admito que... • Seguramente... • Es cierto que... • A pesar de... • Por el contrario... • En contraste con esto... • A pesar de esto... • Hay que tener en cuenta, por el contrario...	Para comparar • De la misma manera... • De modo similar... • Del mismo modo... • Mejor dicho... • Desde otro punto de vista... • Como... • De forma semejante... • Así como... • Asimismo... • De igual forma...	Para indicar una consecuencia • Por consiguiente... • Por lo tanto... • Entonces... • Por esta razón... • Por lo que sigue... • Entonces resulta que... • De manera que... • Así que... • En consecuencia... • Consecuentemente... • Como resultado...	Para terminar un escrito • Para terminar... • Por último... • Finalmente... • En último lugar... • Como conclusión final... • Terminando... • Para resumir...

Algunos conectores y su función.

Luego del ejercicio los estudiantes darán sus propios ejemplos.

5.2.4 Producción de la tercera versión del texto y evaluación.

Los estudiantes pasan a escribir una tercera versión de la hiperhistoria, teniendo en cuenta los aspectos que se revisaron en el segundo borrador; lo que surgió durante el proceso de reflexión y sobre la utilización de conectores. De igual forma se evaluará la producción teniendo en cuenta la rejilla de evaluación y los procesos seguidos para la producción escrita de hiperhistorias

5.2.5 Lectura y evaluación de la producción final.

Luego del trabajo de reescritura y de evaluación a partir de los criterios plasmados en la rejilla, se pasan a leer individual y grupalmente las hiperhistorias antes de ser publicadas en el blog y redes sociales, con el fin de retroalimentar el trabajo realizado en clase; luego se leerán con los niños de grado primero quiénes serán los destinatarios finales. Los estudiantes de grado octavo realizarán la lectura de sus hiperhistorias y el docente de grado primero orientará las preguntas a los niños para reconocer las comprensiones y apreciaciones que surgen sobre el texto leído.

3. Sistematización metacognitiva y metalingüística.

La metacognición hace referencia al conocimiento que alguien posee sobre su propio funcionamiento cognitivo y sus tentativas para controlar este proceso. (Jolibert y Sraïki, 2009: 66). Al respecto, la reflexión alrededor de la estructura que se seguirán para la construcción del texto narrativo a través del hipertexto (hiperhistoria), favorecerá el que los estudiantes comprendan el esquema utilizado durante el proceso de la producción del hipertexto y hagan un balance general sobre la actividad. Para tales efectos, responderán a preguntas como: ¿Qué nuevos aprendizajes adquirí con la escritura de hipertextos (hiperhistorias)? ¿Qué estrategias de escritura utilizo usualmente y que otras estrategias descubrí durante la escritura de textos narrativos e hipertextos? ¿Cómo superé las dificultades y obstáculos encontrados? Las respuestas a todos estos interrogantes se socializarán en grupo, con la dirección del docente porque será un ejercicio enriquecedor para todos en tanto que aporta, el uso de otros recursos cognitivos y metacognitivos que pueden también, ser utilizados en otro tipo de tareas. A través

de esta actividad los estudiantes estuvieron muy motivados al darle inicio donde se plasmaron las comprensiones y las vivencias que los estudiantes tienen sobre los valores, para luego poderlo compartir sus producciones con niños y niñas de grado primero.

Cada estudiante escribió en su cuaderno de apuntes, las conclusiones de la reflexión adelantada como también, elaboró una lista de estrategias útiles al momento de escribir. Además, registró las características y estructura del texto narrativo y del hipertexto para tenerlo en cuenta para próximas producciones. (Anexo J).

Secuencia Didáctica para la Escritura de Textos Argumentativos a Través de la Columna de Opinión en el Grado Noveno de la Institución Educativa Liceo Guillermo Valencia

Propósito. Trabajo en súper, macro y microestructuras.

Introducción

Esta propuesta metodológica surge de la planificación de tareas específicas, ya que proporciona una guía para la realización de actividades de producción escrita y permite organizar los procesos de enseñanza, las acciones a realizar y establece criterios para evaluar su desarrollo.

“Las secuencias didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formado por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, en este caso, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo. Se proponen uno objetivos limitados y

compartidos por los estudiantes y las actividades metalingüísticas y metadiscursivas están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa”. (Dolz, 1994)

En este sentido, las secuencias didácticas presentan las siguientes características propuestas por (Vilá, 2005).

1. Pequeño ciclo de enseñanza y de aprendizaje orientado a una finalidad en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el estudiantado.
3. Incorpora las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), aunque se da prioridad a una de ellas.
4. Las actividades se planifican desde una perspectiva bilateral, es decir, desde la mirada del docente puesta en la solución de una situación particular de aprendizaje y teniendo como centro el estudiante, para quien se proponen y articulan las actividades de la secuencia.
5. Integra distintos tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa.
6. Prevé el uso de rejillas o pautas de observación y valoración.
7. Tienen una duración de 6 a 10 horas de clase aproximadamente.

Los aprendizajes se dan durante todo el proceso de producción y es aquí en donde se generan varias situaciones de interacción que favorecen su construcción en conjunto. Por un lado, aprenden sobre los textos argumentativos y las columnas de opinión y por otro lado, desarrollan capacidades metalingüísticas en tanto, utilizan la lengua como objeto de reflexión y análisis. También, propician el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en el proceso de producción escrita.

Se presenta a continuación la estructura y organización de una secuencia didáctica para aprender sobre los textos argumentativos y las columnas de opinión en grado noveno utilizando temas de interés para la construcción de estos.

1. Preparación para la producción

Contextualización: contexto situacional y contexto cultural.

Los estudiantes de grado noveno de la I.E. Guillermo Valencia son jóvenes que tienen poco acompañamiento académico por parte de sus padres; pasan mucho tiempo bajo la influencia de los medios y presentan conflictos porque no aceptan sus diferencias; no toleran las ideas que expresan los otros y no les importa la opinión de los demás. Por todo esto se trabajará el texto argumentativo, ya que este busca expresar opiniones o rebatirlas para persuadir a un receptor. La argumentación por importante que sea o suele darse en estado puro, suele combinarse con la exposición. Mientras la exposición se limita a mostrar, la argumentación intenta demostrar, convencer o cambiar ideas. Por ello, en un texto argumentativo.

Dada su relevancia se propone una secuencia didáctica para trabajar la escritura de los mismos, reconocer sus características e intenciones a partir de columnas de opinión y sobre temas de actualidad y que sean de interés para los estudiantes. A partir de esta situación surgen preguntas como: ¿qué postura adoptan frente a temas de actualidad? ¿Cómo aceptan que sus compañeros piensen diferente a ellos? ¿Sobre qué temas les gustaría escribir su columna de opinión? Estas y otras dudas pueden ser resueltas a partir de la escritura de textos argumentativos.

Los textos que resulten de esta producción se publicarán en el Facebook del semillero con el fin de que puedan ser leídos por varios destinatarios entre ellos padres y estudiantes, quienes a su vez, pueden escribir sus comentarios y opiniones sobre las producciones hechas en clase.

2. Objetivos

- Reconocer las características de los textos argumentativos a partir de la lectura y comprensión de varios de ellos.
- Producir textos argumentativos teniendo en cuenta sus particularidades y siguiendo un proceso con la elaboración de varios borradores.
- Reconocer súper, macro y microestructura
- Leer, revisar y evaluar los textos individual y grupalmente por medio de rejillas construidas entre docente y estudiantes.
- Interiorizar las características de los textos argumentativos.

Justificación

La escritura de textos argumentativos, debe ser una actividad guiada y orientada por el docente porque la labor de escribir es compleja y se hace necesario leer primero varios modelos, discutir sobre su contenido, intención y superestructura para luego iniciarse en su producción. Recordemos que “escribir es una forma de usar el lenguaje, que a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos” (Cassany, 1999:25). Los seres humanos escriben para manifestar sus pensamientos, obtener cosas, reclamar o denunciar. El registro escrito sirve para algo: “responde a intenciones, tiene propósitos, difiere según las situaciones.” (Jolibert, 1988:18). Por consiguiente, escribir debe ser una realización consciente en situaciones concretas y con un fin determinado.

En este contexto, los estudiantes leerán y producirán textos argumentativos sobre temas de actualidad de interés para ellos, aprenderán a escribir siguiendo un proceso y a reconocer las características propias del texto argumentativo. También, socializarán sus producciones y

conocimientos con otras personas cercanas y lejanas a ellos. Esto implica, que los escolares deberán tener presente que los destinatarios de sus escritos son reales y por esta razón será pertinente elaborar un texto claro y coherente que pueda ser entendido por los lectores. Todo esto, se convertirá en un desafío para el escritor, en tanto que, escribirá teniendo en cuenta los intereses de los posibles lectores de su texto y el impacto e interés que pueda producir en ellos. Se apoyará en la elaboración de un plan de trabajo, en los aportes de los compañeros y por supuesto en la orientación del docente. Recordemos que, la escritura sólo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad.

Temática y contenidos a orientar

El texto argumentativo y sus características

Estructura del texto argumentativo

¿Qué son columnas de opinión?

2. Gestión de la actividad

La realización y desarrollo de la secuencia tendrá distintas actividades.

Exploración de los conocimientos que tienen los estudiantes.

I Actividad:

Para iniciar se leerá una columna de opinión del espectador El matadero del futbol, por Reinaldo Spitaleta, esta lectura responde a unos interés del contexto ya que la mayoría de los estudiantes de la I.E son barristas y con esta lectura se busca que se expresen libremente y den su opinión frente al tema y dialoguen sobre cómo desarrolla las ideas y cómo argumenta el autor su

punto de vista en el texto. <http://www.elespectador.com/opinion/el-matadero-del-futbol-columna-449529>

I Actividad: Pregunta que orienta esta actividad.

- ¿Qué opinión tienen los estudiantes sobre temas de interés, sociales y de debate público?
- Se escogerán algunos temas de interés de los estudiantes así como temas sociales y de debate público en el país, con el fin de hacer un primer acercamiento a la argumentación. Los estudiantes escribirán en máximo diez renglones su punto de vista frente al tema que por sorteo le toque, algunos temas son: pena de muerte en Colombia, aborto, ideología de géneros, drogadicción y prostitución, políticas y políticos, programas de televisión, papel de los padres, papel del maestro.
- Al finalizar el ejercicio los estudiantes leerán los textos escritos.

III Actividad:

- El docente junto a los estudiantes armaran en el tablero un mapa conceptual con fichas en cartulinas elaboradas previamente por el docente las cuales servirán de apoyo a la parte expositiva de la ciclo de enseñanza.
- Los estudiantes volverán a leer las pautas para elaborar una tesis y escribirán dos posibles tesis para cada tema enunciado en la tabla.

TEMAS	TESIS
Medio Ambiente	1.
	2.
Educación en Colombia	1.
	2.
Las redes sociales	1.
	2.
El fútbol	1.
	2.
El consumo de drogas	1.
	2.

IV Actividad:

- Después de repasar los tipos de argumentos, escribirán el tipo correspondiente a cada argumento en la siguiente tabla, explicaran su elección.

ARGUMENTO	TIPO DE ARGUMENTO	EXPLICACIÓN
“ El mar es una fuente de vida”		
“Según el manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, psicótico significa la perdida de los límites de sí mismo y de la evaluación de la realidad”		

V Actividad:

Los estudiantes elaboraron su texto argumentativo teniendo en cuenta los elementos de macro y microestructura; durante el trabajo en clase los padrinos ingresaron a aula a apoyar el

trabajo, estos le evaluaron lo que escribían sus apadrinados, aportaron ideas para mejorar el texto y ayudaron a corregir la ortografía y sintaxis.

VI Evaluación:

Rejilla De Observación Y Evaluación.

CRITERIOS	SI	NO	PARCIALMENTE
¿Tiene un título?			
¿Tiene una tesis?			
¿Lo argumentos logran soportar la tesis?			
¿Tiene introducción?			
¿Hay un desarrollo del tema?			
¿Tiene una conclusión?			
¿Utiliza más de tres tipos de argumentos?			
¿Hay relación y conexión entre los párrafos?			
¿Se utilizan adecuadamente los conectores?			
¿Tiene errores de ortografía?			

4. Socialización de los resultados de la implementación de la propuesta

Los apadrinados elaboraron dos borradores, donde lograron elaborar columnas de opinión defendiendo su punto de vista frente al tema que libremente escogieron. Fueron orientados por sus apadrinados; se leyeron ante la clase y todos participaron en torno a los temas desarrollados, reconocieron la importancia del diálogo en el proceso de argumentación, ya que cada punto de vista aporta al desarrollo de la postura crítica frente a cualquier situación. (Anexo J).

Secuencia Didáctica para desarrollar una postura crítica frente a los medios de comunicación a través de la literatura

Propósito. Identificación de estrategias discursivas y reconocimiento de textos discursivos

Se desarrolló un diseño didáctico y se aplicó con estudiantes de grado noveno de la I.E Liceo Guillermo Valencia de la ciudad de Montería. Se escogió este grupo ya que ellos son el objeto de estudio de la investigación/intervención que se adelanta en este establecimiento. Durante el levantamiento de contexto se reconocieron dificultades en lectura y escritura, pero la I.E se encuentra focalizada por el MEN con el programa pásate a la biblioteca escolar; por medio de este proyecto se busca mejorar el procesos de lectura; que por esta razón los investigadores deciden hacer una intervención que permita potenciar la escritura y así mejorar los procesos en el aula y los resultados pruebas saber.

Secuencia Didáctica:

Título de la secuencia didáctica	Secuencia Didáctica para desarrollar una postura crítica frente a los medios de comunicación a través de la Literatura.
Áreas vinculadas y contenidos asociados	Área: Lengua Castellana.
Contexto Institucional	La Institución al igual que muchas otras no se escapa de estar inmersa en la problemática social del país, entendida esta como las diversas situaciones o eventos que preocupan en la actualidad como son la drogadicción, el abandono, el consumo de sustancias alucinógenas, la prostitución entre otras, lo que directamente interviene de manera general en el ambiente escolar y de allí interfiere en el ambiente de aprendizaje que se crea en el aula; la población estudiantil Liceista proviene de familias de escasos recursos y bajo nivel educativo, por lo cual se les dificulta el acompañamiento continuo de sus hijos en el proceso de aprendizaje, ya sea porque tienen que trabajar todo el día para obtener el sustento diario o porque sus estudios alcanzados no son suficientes para orientarlos en las actividades académicas; Por otro lado hay estudiantes que viven en hogares con características especiales, como hijos de padres separado y ellos están a cargo de abuelos, tíos, otro familiar; también encontramos mamás cabeza de hogar que trabajan todo el día y en la mayoría de los casos estos muchachos no

	reciben ningún tipo de acompañamiento escolar. Los resultados pruebas saber dan cuenta de que las mayores debilidades a nivel de escritura en la institución están en: 1. Planeación textual. 2. Identificación de estrategias discursivas. 3. Trabajo en súper, macro y microestructuras. 4. Reconocimiento de textos discursivos. A continuación encontrará el listado de aprendizajes. Ponga especial énfasis en los que están en rojo y naranja para implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y siga fortaleciendo los que están en amarillo y verde. 3. Aprendizajes <table> <tr> <td>EI</td> <td>91%</td> <td>de los estudiantes no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.</td> </tr> <tr> <td>EI</td> <td>72%</td> <td>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.</td> </tr> <tr> <td>EI</td> <td>66%</td> <td>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.</td> </tr> <tr> <td>EI</td> <td>64%</td> <td>de los estudiantes no prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular.</td> </tr> <tr> <td>EI</td> <td>57%</td> <td>de los estudiantes no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.</td> </tr> </table> Dentro del contexto escolar se reconoce la importancia que tienen los medios de comunicación frente al actuar de los jóvenes, y se reconocen estos como fuerte influencia en la vida de los estudiantes, ya que al no tener acompañamiento en casa ellos dedican mucho tiempo a la televisión, radio o internet.	EI	91%	de los estudiantes no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.	EI	72%	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.	EI	66%	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.	EI	64%	de los estudiantes no prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular.	EI	57%	de los estudiantes no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.
EI	91%	de los estudiantes no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.														
EI	72%	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.														
EI	66%	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.														
EI	64%	de los estudiantes no prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular.														
EI	57%	de los estudiantes no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.														
Objetivos	• Asumir una postura crítica frente a los medios de comunicación a través de la literatura. • Potenciar la escritura de textos narrativos. • Reconocer textos y estrategias discursivas.															
Preguntas de investigación que serán abordadas	¿Qué elementos de tu contexto se ven influenciados por los medios de comunicación? ¿Cómo lees la información suministrada por los medios de comunicación? ¿Puedes reconocer la intención de los medios de comunicación y adoptar una postura crítica frente a ellos? ¿Cómo puede ser evaluada la adopción de una postura crítica frente a los medios de comunicación? ¿Cómo podemos entender la intención de los medios de comunicación por medio de la literatura? ¿Cómo se puede desarrollar la escritura a partir de la literatura?															
Aspectos Teóricos	Secuencia Didáctica Las secuencias didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formado por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad,															

	es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los estudiantes y las actividades metalingüísticas metadiscursivas están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa”. (Dolz, 1994, citado por Vila, 2005). Medios de comunicación Los medios de comunicación masiva, son aquellos que se envían por un emisor y se reciben de manera idéntica por varios grupos de receptores, teniendo así una gran audiencia; el mundo los conoce y reconoce como la televisión, la radio, el periódico, entre otros. Los medios masivos son utilizados en la publicidad, la mercadotecnia, la propaganda y muchas formas más de comunicación. Su principal objetivo es reducir el tiempo invertido en la comunicación, enviando un solo mensaje a toda la sociedad, si bien los mensajes tienen un público deseado, no quiere decir que este público será el único que lo reciba, añadiendo así más audiencia al mensaje. La principal finalidad de los medios masivos es informar, formar y entretener, es por ello que dentro de los mismos medios existen diferentes tipos, para distintas finalidades; por ejemplo; dentro de la televisión, hay programas de entretenimiento, de noticias e información, culturales y educativos, y formativos para infantes de todas la edades. (Domínguez, 2012.) Escritura “escribir es una forma de usar el lenguaje, que a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos” (Cassany, 1999:25). Los seres humanos escriben para manifestar sus pensamientos, obtener cosas, reclamar o denunciar. El registro escrito sirve para algo: “responde a intenciones, tiene propósitos, difiere según las situaciones.” (Jolibert, 1988:18). Por consiguiente, escribir debe ser una realización consciente en situaciones concretas y con un fin determinado.
Grado en el que se desarrollará la secuencia	El grado en el que se desarrolló la propuesta es grado 9º, ya que con este se implementa el trabajo investigativo.
Tiempo para su desarrollo	Se desarrolló en 4 clases.

Desempeños esperados	• Reflexiona acerca de la temática planteada. • Desarrolla el tema dando a conocer sus ideas y argumentos. • Respeta las diferentes posturas asumidas ante la temática. • Identificar textos discursivos. • Reconocer y utilizar estrategias discursivas.
Momentos	
I Momento • Se observó el capítulo de Mafalda “la televisión deforma la mente infantil” https://www.youtube.com/watch?v=Uv3MGXbE_1Q Con ese video los estudiantes dialogaron sobre la televisión y su influencia con una mirada desde lo positivo y negativo. Algunos elementos del texto que observaron.	II Momento Los estudiantes observaron el video Manipulación de los medios, donde se presentaron las 10 estrategias (escritas por el lingüista Noam Chomsky) que utilizan los medios de comunicación masiva para manipular y persuadir a las personas. Luego, escribieron las ideas que consideraron importantes.
III Momento • Los estudiantes leyeron en parejas el cuento de Juan José Arreola, Baby HP y reconocieron en el cuento las estrategias de manipulación planteadas por Chomsky. Al reconocer estas estrategias, se buscaba que ellos reflexionaran en torno al impacto de los medios y cómo estos pueden influenciar sus vidas, para así desarrollar una postura crítica frente a estos medios Baby H. P. [Cuento - Texto completo.] Juan José Arreola	

Señora ama de casa: convierta usted en fuerza motriz la vitalidad de sus niños. Ya tenemos a la venta el maravilloso Baby H.P., un aparato que está llamado a revolucionar la economía hogareña.

El Baby H.P. es una estructura de metal muy resistente y ligera que se adapta con perfección al delicado cuerpo infantil, mediante cómodos cinturones, pulseras, anillos y broches. Las ramificaciones de este esqueleto suplementario recogen cada uno de los movimientos del niño, haciéndolos converger en una botellita de Leyden que puede colocarse en la espalda o en el pecho, según necesidad. Una aguja indicadora señala el momento en que la botella está llena. Entonces usted, señora, debe desprenderla y enchufarla en un depósito especial, para que se descargue automáticamente. Este depósito puede colocarse en cualquier rincón de la casa, y representa una preciosa alcancía de electricidad disponible en todo momento para fines de alumbrado y calefacción, así como para impulsar alguno de los innumerables artefactos que invaden ahora los hogares.

De hoy en adelante usted verá con otros ojos el agobiante ajetreo de sus hijos. Y ni siquiera perderá la paciencia ante una rabieta convulsiva, pensando en que es una fuente generosa de energía. El pataleo de un niño de pecho durante las veinticuatro horas del día se transforma, gracias al Baby H.P., en unos inútiles segundos de tromba licuadora, o en quince minutos de música radiofónica.

Las familias numerosas pueden satisfacer todas sus demandas de electricidad instalando un Baby H.P. en cada uno de sus vástagos, y hasta realizar un pequeño y lucrativo negocio, transmitiendo a los vecinos un poco de la energía sobrante. En los grandes edificios de departamentos pueden suplirse satisfactoriamente las fallas del servicio público, enlazando todos los depósitos familiares.

El Baby H.P. no causa ningún trastorno físico ni psíquico en los niños, porque no cohibe ni trastorna sus movimientos. Por el contrario, algunos médicos opinan que contribuye al desarrollo armonioso de su cuerpo. Y por lo que toca a su espíritu, puede despertarse la ambición individual de las criaturas, otorgándoles pequeñas recompensas cuando sobrepasen sus récords habituales. Para este fin se recomiendan las golosinas azucaradas, que devuelven con creces su valor. Mientras más calorías se añadan a la dieta del niño, más kilovatios se economizan en el contador eléctrico.

Los niños deben tener puesto día y noche su lucrativo H.P. Es importante que lo lleven siempre a la escuela, para que no se pierdan las horas preciosas del recreo, de las que ellos vuelven con el acumulador rebosante de energía.

Los rumores acerca de que algunos niños mueren electrocutados por la corriente que ellos mismos generan son completamente irresponsables. Lo mismo debe decirse sobre el temor supersticioso de que las criaturas provistas de un Baby H.P. atraen rayos y centellas. Ningún accidente de esta naturaleza puede ocurrir, sobre todo si se siguen al pie de la letra las indicaciones contenidas en los folletos explicativos que se obsequian en cada aparato.

El Baby H.P. está disponible en las buenas tiendas en distintos tamaños, modelos y precios. Es un aparato moderno, durable y digno de confianza, y todas sus coyunturas son extensibles. Lleva la garantía de fabricación de la casa J. P. Mansfield & Sons, de Atlanta, Ill.

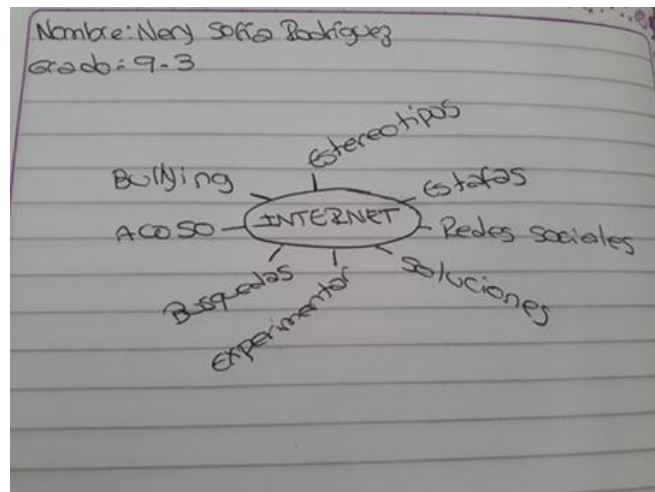
FIN

Pensamos que en este cuento encontramos la estrategia de manipulación mediática N° 10 de Noam Chomsky porque aprovechan la desesperación de las mamás para venderles un producto que según la propaganda es la solución a sus problemas. También encontramos la N° 7 haciéndolos creer que con este producto puede obtener energía eléctrica para sus necesidades y hasta para hacerse rico.

IV Momento

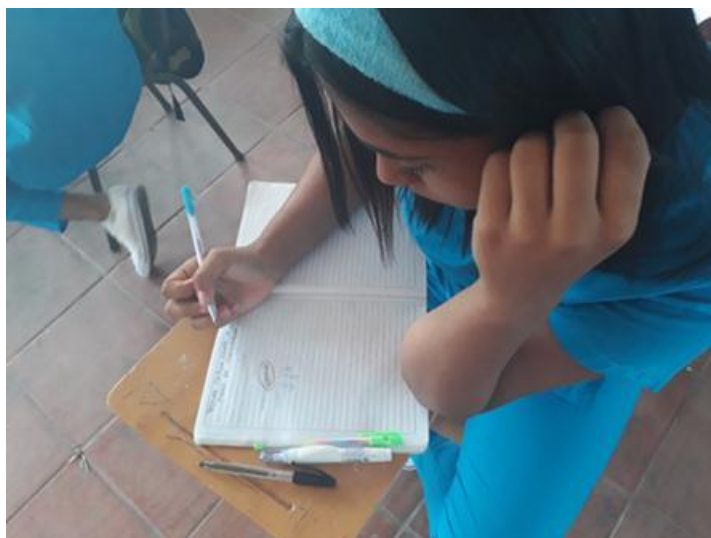
Se tomó como base la técnica planteada por Gianni Rodari, la piedra en el estanque; según el autor “una piedra lanzada en un estanque provoca ondas concéntricas que se extienden sobre la superficie (...) de la misma manera una palabra lanzada a la mente por azar produce ondas, esta involucra analogías, imágenes, recuerdos, significados, sueños, etc” (Rodari, G.) Durante este momento se escribió en el tablero los tres medios de comunicación más usados por los estudiantes y luego ellos seleccionaron el que más les agradaba o el que más usaban. Luego de esto, ellos escribieron alrededor de esa palabra que escogieron ocho palabras que guardaban alguna relación.

- Opción #1 Televisión
- Opción #2 Internet
- Opción #3 Radio



V Momento

Con las nueve palabras en total, los estudiantes pasaron a escribir un cuento corto. Utilizando las ocho palabras que surgieron en el cuarto momento del ejercicio



VI Momento

- Teniendo en cuenta el trabajo colaborativo, los estudiantes intercambiaron los textos escritos para leerse y reconocerse en sus producciones. Luego de esto surgió un diálogo en torno a lo escrito por los compañeros y en torno a su postura crítica frente a los medios de comunicación.

Evaluación: Se utilizó una rejilla de evaluación con consignas claras que permitieron favorecer la evaluación de los textos orales y escritos donde los padrinos fueron los encargados de evaluar las producciones de sus apadrinados.

Rejilla para evaluar la participación oral

CRITERIOS	SI	NO	PARCIALMENTE
¿Expresa sus ideas de manera coherente?			
¿Adopta una posición crítica frente al tema planteado?			
¿Respeta la opinión de los demás?			
¿Escucha el punto de vista de sus compañeros?			

Rejilla para evaluar textos narrativos escritos

CRITERIOS	SI	NO	PARCIALMENTE
¿Tiene un título?			
¿Maneja la temática acordada?			
¿Incluye de manera coherente las nueve palabras del ejercicio?			
¿Se describen personajes y lugares?			

(Ver anexo J). Formato tomado del Plan Nacional de Lectura y Escritura 2016

5.3 Objetivos de la estrategia didáctica

- Potenciar los procesos de escritura a partir del trabajo colaborativo entre pares (semilleros de aprendizaje)
- Reconocer las dificultades de escritura de los apadrinados, a partir de la interacción con su padrino- tutor amigo (semillero de aprendizaje)
- Co-construir secuencias didácticas para potenciar la escritura

Para este trabajo de intervención, el escenario principal fue el aula de clases de grado noveno, pero, al emerger la necesidad de compartir otros espacios, surgió como escenarios la biblioteca escolar, la escuela, la casa del apadrinado y las redes sociales (Facebook y Whatsapp) como comunidad de aprendizaje. Esta intervención se desarrolló en seis escenas las cuales se orientaron de la siguiente forma.

5.4 Escenas y escenarios de investigación intervención**5.4.1 I Escena: Reconociendo mi papel como padrino – tutor y amigo (Semillero)**

Propósito: Reconocer el papel que cumple un padrino y tutor frente a las necesidades de su apadrinado y co-construir un decálogo de funciones.

Actores: Estudiantes de grado décimo seleccionados para el semillero.

Descripción de la escena: la estrategia didáctica para todas las escenas está centrada en el accionar del semillero de aprendizaje “Mi padrino, tutor y amigo” en este caso los chicos de décimo como actores recrearán escenas donde asumen roles de padrino y apadrinado, para crear un concepto de lo que debe hacer un padrino y su función frente a las necesidades académicas y socio-afectivas de su apadrinado; a partir de un trabajo colaborativo se co- construirán un decálogo de funciones según las comprensiones generadas durante el primer encuentro; luego se sortearán y conformarán los equipos de trabajo, dos apadrinados por tutor, se presentarán y se finalizará el trabajo con un tiempo dedicado a dialogar y conocerse entre los grupos conformados.

Técnica: Grupo Reflexivo – Rol Play.

Es una técnica dinámica donde un grupo de estudiantes, en este caso los estudiantes padrinos tutores y amigos y los apadrinados representan a través de una puesta en escena situaciones propias del aula y más concretamente propias del área de lengua castellana.

5.4.2 II Escena: Reconociendo mi papel como elemento fundamental en el trabajo colaborativo

Propósito: reconocer que son parte de los actores principales del sistema escolar; que es parte activa en la comunidad de aprendizaje (semillero) y que genera eventos y tensiones.

Actores: Estudiantes de grado noveno (apadrinados)

Descripción de la escena: En esta parte de la estrategia todos los actores tienen claridad de la manera como cada uno tiene una función determinante dentro del semillero. En el caso de

los apadrinados, se identifican como generadores de eventos, acontecimientos que dan cuenta del trabajo de escritura en el aula y cómo a partir del trabajo entre pares pueden mejorar esta competencia.

Técnica: Rol Play : escenificaciones donde muestran como se les dificulta hacer producciones escritas durante las actividades de clase y como visiona él las orientaciones de su maestro para potenciar en ellos la competencia escritora, en el caso de los docentes reconocen la necesidad de reflexionar sobre su planeación y aplicación de estrategias que motiven la elaboración de textos escritos.

5.4.3 III Escena: Soy docente y reflexiono sobre mi papel en el proceso de enseñanza.

Propósitos: Reflexionar y construir acciones que permitan potenciar los procesos de escritura a partir de la elaboración de tres secuencias didácticas.

Actores: Docentes de grado Noveno.

Descripción de la escena: a partir de la estrategia didáctica semilleros de aprendizaje se reflexiona sobre las acciones que permiten potenciar la escritura en los estudiantes, a la vez que los docentes reflexionen sobre su quehacer, la manera en la que enseña a producir textos escritos y se convierte en dinamizador del aprendizaje.

La reflexión inicia a partir de los objetos vinculantes que articulan, preparación de secuencias didácticas, estrategia utilizada (semilleros de aprendizaje) y retroalimentación, dejando como resultado del trabajo colaborativo la co-construcción de secuencias didácticas para potencializar la escritura apuntando a mejorar los resultados en el componente escritural de las pruebas saber.

Técnica: grupo reflexivo – talleres de formación: este consiste en la participación de los docentes en un taller de planeación educativa donde un especialista comparte con ellos su experiencia en el tema, permitiéndoles que autoevalúen sus prácticas, retroalimenten su planeación.

5.4.4 IV Escena: Observando la realidad de los apadrinados.

Propósito: Recocer a partir de la observación directa las necesidades del apadrinado con el fin de realizar un trabajo colaborativo.

Actores: padrinos – tutores (estudiantes de grado once).

Principio operador: co-construcción, porque en esta escena los padrinos tutores tendrán la oportunidad de reconocer las necesidades de su apadrinado para tenerlas en cuenta como aporte al momento de elaboración de las secuencias.

Principio Orientador: Causalidad Circular, porque en esta escena existe una interacción entre los actores.

Estrategia didáctica: Estrategia didáctica: etapa II de la aplicación del semillero de aprendizaje.

En esta segunda etapa de la escena los padrinos tutores se involucran más de cerca con sus apadrinados, tendrán la oportunidad de ingresar al aula de clases durante la hora de lengua castellana y reconocer en este escenario cómo es su participación y su comportamiento como actor del sistema; esto con el fin de reconocer algunos elementos importantes para aportar durante la elaboración de la guía con secuencias didácticas. (Anexo I).

Técnica: Observación directa, se hace necesaria porque en esta escena los padrinos observan atentamente a sus apadrinados, que hacen, como actúan y cuál es su participación en el desarrollo de las actividades del área de lengua castellana, hacen una narrativa de lo observado y reconocen las tensiones que se presentan, aquí observan que sus apadrinados presentan dificultades al momento de producir textos escritos.

5.4.5 V Escena: Creando guías didácticas y aplicando acciones de acompañamiento al apadrinado.

Propósito: elaborar una guía de tres secuencias didácticas que permitan potenciar la escritura a través del trabajo colaborativo con semilleros.

Actores: Docentes, padrino – tutor – amigo y apadrinado.

Descripción de la escena: Elaborar tres secuencias didácticas que serán implementadas por el docente para responder a las necesidades de los estudiantes y elaborar un cronograma individual de acompañamiento que implementarán los padrinos junto a sus apadrinados, con el fin de trabajar colaborativamente durante las acciones planeadas por el docente, con el fin de co- producir textos y mejorar la competencia escritora.

Técnica: Trabajo en equipo, en esta escena permite que los actores se integren para lograr los propósitos establecidos en los grupos reflexivos y que se hacen evidentes en el trabajo al co- construir las secuencia didácticas.

Instrumentos: guía de secuencias didácticas y cronograma (Ver anexo J)

5.4.6 VI Escena: Evaluando el proceso.

Propósito: Reconocer las comprensiones que los padrinos –tutores y apadrinados tienen de la intervención realizada a partir del semillero de aprendizaje.

Actores: padrinos- tutores, apadrinados e investigadores.

Descripción de la escena: Se realiza un conversatorio donde dialogan los actores del semillero sobre las comprensiones que hasta el momento tienen de toda la experiencia como tutores y como apadrinados; se realiza a través de una transmisión en vivo por el facebook del semillero y los estudiantes que no se encuentran presentes pueden acceder desde sus casas y hacer los respectivos comentarios y preguntas. (Anexo K).

Técnica: Grupo Reflexivo. En este grupo reflexivo, a través del diálogo y del conocimiento de la realidad los participantes co-construyen las secuencias didácticas con las cuales se pretende potenciar la escritura.

5.5 Reflexiones sobre la implementación de la estrategia didáctica

Teniendo en cuenta lo expresado por los actores de la i/i se puede concluir que para ellos esta experiencia como tutores y apadrinado les ha permitido reconocer sus fortalezas y oportunidades para mejorar; además han visto este espacio, como uno de crecimiento personal, al ver las necesidades que algunos estudiantes de noveno tienen en cuanto al proceso de escritura, dándoles la oportunidad de entrar a sus vidas para acompañarlos en este proceso que busca a partir de la conformación de semilleros de aprendizaje, potenciar la escritura, a la vez que se transforman las prácticas de enseñanza en el aula. Esta estrategia pretende tener continuidad hasta el 2019, para ese año los estudiantes que en este momento son apadrinados estarán en

grado once y serán padrinos de otro nuevo grupo de estudiantes que necesiten fortalecer su competencia escritora. Anualmente se elaborará una edición de guía de secuencias didácticas, por lo tanto a 2019 se tendrá un módulo con aproximadamente diez secuencias didácticas que servirán de guía para todos los docentes de lengua castellana de la I.E Guillermo Valencia. En esta investigación/intervención, se generan varias movilizaciones; inicialmente el ambiente de aula es reconocido como un evento que genera caos y que interfiere con los procesos escolares; en grupos reflexivos con los actores del sistema, estos aportan que este ambiente escolar afecta el trabajo en todas áreas, así que se inicia con la revisión del plan de mejoramiento, PEI y pruebas estandarizadas, a la vez que se hacen grupos reflexivos con estudiantes, lo cual arroja que si bien es cierto que el ambiente de aula se presenta como un problema, hay otros acontecimiento que deben ser intervenidos; se busca intervenir el área de lengua castellana ya que esta presenta los niveles más bajos en pruebas saber y para los docentes las competencias que se desarrollan con ella son fundamentales para el buen desempeño en todas las áreas y para la vida; esta se convierte en otra movilización, ya que al revisar a fondo las competencias se reconoce la lectura y la escritura como las competencias a trabajar y luego al saber que el Ministerio de Educación Nacional interviene en la I.E los procesos de lectura con el proyecto pásate a la biblioteca escolar, se llega a la comprensión de que la escritura debe ser investigada e intervenida para mejorar los procesos escolares, sabiendo que estos dos procesos van unidos y que de una u otra forma se está trabajando la lectura, es ahí donde el principio de equifinalidad está presente, ya que se interviene la escritura pero a su vez esta transforma los procesos de lectura en el aula (Anexo L).

El reto que queda para los docentes de lengua castellana luego del primer momento de la implementación de la propuesta, es el de co-construir secuencias didácticas que permitan

potenciar la escritura, teniendo en cuenta los elementos en los cuales presentan más dificultades los estudiantes, para que al 2019 se logren mejores resultados en pruebas saber en el área de lengua castellana en la competencia de escritura.

La implementación de la propuesta vista desde el enfoque sistémico complejo ha permitido a los investigadores estudiar la realidad del sistema educativo aceptando que cada actor tienen una realidad y aporta de manera individual a los acontecimientos, eventos y tensiones que se generan en el contexto escolar. El enfoque también aporta a la investigación/intervención unos principios que la orientan y la operan generando un diálogo entre lo epistemológico, lo metodológico y lo didácticos que articulado a una propuesta co-construida entre los actores del sistema arroja una estrategia real y acorde a las necesidades de los estudiantes, ya que el trabajo en comunidad le permite a los estudiantes fortalecer sus competencias y potenciar la escritura en el aula, puesto que los estudiantes de grado once aportan desde sus saberes acumulados a la adquisición de unas competencias de escritura a los chicos de grado noveno.

El semillero de aprendizaje es una propuesta que permite articular el modelo institucional, los propósitos del área, los objetivos particulares de la clase y las políticas públicas que son fundamentales para que se den eficazmente los procesos en el aula; la metodología de aprendizaje colaborativo surge como una emergencia, ya que el semillero funciona como una comunidad de aprendizaje y para que esta sea pertinente debe darse el trabajo entre pares, se debe tener la libertad de planear actividades o aportar a la construcción de lo que se va a implementar, en este caso de las secuencias didácticas que se co-construyen en el semillero; Esta metodología va de la mano con el aprendizaje constructivista y genera transformaciones en el aula en cuanto surge para los estudiantes como una propuesta nueva, ya que encontrarse en una

clase de lenguaje realizando las actividades programadas junto con estudiantes de grado once que los apoyan en lo que producen, al corregir sus escritos, darles su valoración con respecto a lo que crean y hasta aportan para enriquecer la producción textual, al explicarles el tipo de texto, ayudarlos a elaborar un plan de escritura o el bosquejo inicial, hace que el procesos de aprendizaje sea significativo. En cuanto a los docentes, se transforma la práctica , ya que se propone una estrategia con la que puede abordar la enseñanza de la escritura desde una perspectiva constructivista a la vez que se siente apoyado y respaldados por los investigadores.

Revisando el trabajo realizado en cada secuencia didáctica, las cuales tienen un propósito que apunta a mejorar los procesos de escritura, se encontró que en la primera secuencia co-construida por los docentes de lenguaje, los padrinos y los investigadores en el año 2016 cuando los apadrinados estaban en grado octavo, permitió a los estudiantes reconocer que para escribir se hizo necesario elaborar un plan textual a través de un esquema inicialmente mental que los condujo y orientó en el proceso de escritura. Las hiperhistorias al ser textos multisecuenciales generaron un mayor esfuerzo para desarrollar las ideas y organizarlas de tal forma que se lograran los objetivos de escritura, puesto que con ella se logró impactar este proceso, en la medida en que los estudiantes lograron elaborar procesos de metacognición tales como reconocer sus saberes previos, identificar sus dificultades al escribir e intentar superarlas, elaborar un plan mental de escritura para luego plasmarlo en el texto multilineal. Los estudiantes realizaron este proceso de escritura durante unos tiempos específicos tomando un esquema de escritura multilineal que les permitió crear un plan textual diseñado para ser leído por un público específico, en este caso los estudiantes de grado primero de la I.E. al finalizar el ejercicio se reconocieron textos muy bien elaborados que cumplían con las consignas planteadas antes de

empezar con la escritura y que al momento de ser evaluados por los apadrinados usando las rejillas de evaluación los resultados fueron satisfactorios. (Anexo J. Hiperhistoria).

Por otro lado, se aplicó la secuencia didáctica para la escritura de textos argumentativos a través de la columna de opinión, con esta se realizó un trabajo en súper, macro y microestructura, lo cual hace parte de los elementos en los que presentaron más dificultades los estudiantes.

Este trabajo dio muy buenos resultados, ya que se logró que los apadrinados reconocieran dentro de la estructura textual unas ideas, argumentos y elementos que les permitieron identificar información relevante, también información explícita e implícita fundamental al momento de escribir; los estudiantes elaboraron sus textos dando cuenta de tener una postura crítica y haciendo unos procesos meta cognitivos que les permitieron planear el texto en torno a unas ideas principales y secundarias, tales como algunos argumentos que les ayudaron a respaldar su tesis. Esta secuencia co-construida entre docente de lenguaje, apadrinados e investigadores, aportó mucho a transformar los procesos de lectura, ya que a los estudiantes se les dificultaba reconocer las ideas principales y secundarias, además no encontraban en un texto los elementos que hacían parte de la macro y microestructura, lo cual es necesario tener claro al momento de elaborar el plan textual.

Todas las secuencias didácticas aplicadas respondieron a un reconocimiento de estrategias discursivas, ya que los estudiantes elaboraron un plan textual teniendo en cuenta las competencias a nivel gramatical y pragmático preconcebidas, lo cual permitió para este momento de la investigación alcanzar los objetivos propuestos. Para reconocer textos y estrategias discursivas se aplicó la secuencia didáctica para desarrollar una postura crítica frente a los medios de comunicación a través de la Literatura, con ella se consiguió que los estudiantes tuvieran en cuenta los aprendizajes adquiridos durante la aplicación de las dos secuencias

anteriores al momento de escribir, así como producir textos de manera colaborativa entre los padrinos y apadrinados con los cuales se reconocieron y se utilizaron recursos gramaticales y pragmáticos combinados de tal forma que dieron muestra de tener una apropiación de estrategias y textos discursivos. (Ver anexo J)

La co-construcción de las secuencias didácticas entre docentes, investigadores y padrinos, es decir el trabajo colaborativo, permitió tener en cuenta las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes, así como sus características e intereses, los padrinos suministraron información relevante al entrar a los salones de clase y trabajar con sus apadrinados, ya que reconocieron algunas dificultades como poco uso de elementos de cohesión y coherencia, elementos gramaticales, reconocimiento de tipología y características textuales; esto ayudó a co-construir las secuencias en base a estas dificultades presentadas, permitiendo planear los ciclos de enseñanza, de tal forma que ayudaran a potenciar los procesos de escritura. el trabajo colaborativo generó liderazgo entre los padrinos, ya que ellos podían tomar decisiones, generar espacios y tiempos de estudio, además de evaluar y aportar a la co-construcción del trabajo en clases, puesto que ellos generaban comprensiones sobre lo que estaba ocurriendo durante la implementación de las actividades.

La estrategia didáctica semillero de aprendizaje está pensada a dos años como una propuesta que se seguirá implementando con estudiantes, docentes y equipo investigador, a través de la co-construcción e implementación de una secuencia didáctica que responda a mejorar la competencia escritora en los estudiantes; esta secuencia didáctica estará conformada por ciclos de aprendizaje que respondan a los elementos con mayor dificultades; cada ciclo se convertirá en una guía para potenciar la escritura y servirá de apoyo durante el tiempo de implementación de esta propuesta, tal como se describe en el siguiente capítulo.

6. Capítulo V

6.1 Propuesta Didáctica a dos Años

En este capítulo se encuentra la propuesta didáctica a dos años, la cual contiene, escenarios de intervención, escenas, el cronograma a dos años del accionar del semillero de aprendizaje colaborativo con el cual se co-construirán las acciones didácticas para intervenir el proceso de escritura en el aula y el cierre a manera de reflexión.

Esta propuesta didáctica tiene como participantes a los estudiantes de grado décimo quiénes fueron padrinos durante el año 2016 de los estudiantes de grado octavo, luego en el año 2017 pasaron a los grados once y noveno respectivamente; para el año 2018 los estudiantes de grado noveno estarán en décimo y se convierten en padrinos de un nuevo grupo de estudiantes de grado octavo. Recordando que la estrategia consiste en que el semillero se va renovando y van cambiando los roles a medida en que los estudiantes van siendo promovidos; es decir los estudiantes de grado 11, que eran padrinos tutores se gradúan en el año 2017 y los de grado noveno que eran apadrinados y que estuvieron durante todo el proceso inicial de investigación intervención pasan a ser padrinos de un grupo nuevo que ingresa al semillero, en este caso nuevamente de grado octavo, para a dos años reconocer las transformaciones a partir de las comprensiones de los docentes de lenguaje, sus padrinos, y los resultados pruebas saber. Para esto se iniciará igual que con el grupo anterior, ya que cambian los roles y los estudiantes de grado décimo deberán reconocerse dentro del grupo, ya no como apadrinados sino como padrinos y tendrán otros compromisos que permitirán seguir potenciando la escritura. Además de los padrinos y apadrinados, participarán los docentes de grado octavo y décimo como parte

fundamental del semillero y junto a los investigadores orientarán el trabajo con el que se intervendrá el aula de clases.

6.2 Propósitos de la estrategia didáctica

- Convocar a los nuevos integrantes del semillero de aprendizaje y reconocer a partir de grupos reflexivos sus roles.
- Co-construir tres secuencias didácticas por año para trabajar los elementos de la escritura en los que presentan dificultades los estudiantes.
- Aplicar las secuencias didácticas para potenciar la escritura.
- Reflexionar en torno al trabajo realizado y co-construir un artículo para ser difundido en la I.E.

6.3 Cronograma para la implementación de la estrategia didáctica a dos años (2018- 2019)

Propósito	Momentos		Descripción del momento	Responsables	Técnica	Instrumento de Registros	Fecha probable
Retomar el accionar del semillero de aprendizaje	I Momento: la germinación y la preparación de una nueva semilla	Escenario I: Asumiendo nuevos roles en el semillero de aprendizaje colaborativo. Escena I: Diálogo reflexivo sobre la experiencia del semillero, año (2016 – 2017) Escena II: Diálogo sobre Roles (Tutores-amigos y amigo, docentes e investigadores) puesta en marcha del plan de acción. Escena III: Interacción entre el padrino y el apadrinado.	Durante este momento ingresarán nuevos estudiantes al semillero, los estudiantes de grado octavo que presenten dificultades en el área de lengua castellana; y a su vez los estudiantes de grado décimo cambian de rol (de apadrinados a padrinos) y los docentes del área responsables de esos grupos; para ello se hacen grupos reflexivos para reconocer los roles y reflexionar frente a la experiencia inicial.	Investigadores Sugey Mena Tatiana Restán Liney Martínez Crucy Banquett	Grupo reflexivo	Diario de campo Registro fotográfico audio	Primer trimestre 2018
	II Momento: Co-construyendo secuencias didácticas.	Escenario II: Co-construcción de secuencias didácticas con los sistemas docente e investigador (docentes de grado octavo) e investigadores.	Para este momento se reunirán los docentes de lengua castellana de grado octavo, décimo y los investigadores.	Docentes de lengua castellana Investigadores Padrinos, tutores y amigos.	Mesas conversacionales. Talleres.	Diario de campo Formato de secuencia didáctica.	Finalizando primer trimestre 2018.

Propósito	Momentos		Descripción del momento	Responsables	Técnica	Instrumento de Registros	Fecha probable
		Escena I se realizan mesas conversacionales con los docentes de grado octavo, de grado décimo y los investigadores con el fin de co-construir las secuencias didácticas que conformarán las guías para orientar el proceso de escritura en el aula. Escena II: revisión de las secuencias y elaboración del cronograma de aplicación. Escena III: Reconociendo el papel del padrino en la aplicación de las secuencias.	Inicialmente se reconocerán las características de los estudiantes y se tendrán en cuenta los intereses, dificultades de los estudiantes, además de las comprensiones de la realidad que tiene los docentes y los investigadores; teniendo eso claro, se elaboraran 3 secuencias didácticas para trabajar los elementos de la escritura, en los cuales dan cuenta de tener mayor dificultad; luego se revisarán y se les explicará cada actividad contenida en ellas a los padrinos y cómo van ellos a participar en el trabajo colaborativo y a apoyar a sus apadrinados en el proceso de escritura, para finalizar se co-construirá un cronograma para aplicar las secuencias.				

Propósito	Momentos		Descripción del momento	Responsables	Técnica	Instrumento de Registros	Fecha probable
	III Momento Aplicación de secuencias didácticas.	Escenario III Aplicando las secuencias didácticas. Escena I: Aplicación de secuencia didáctica para trabajar planeación textual.	Las secuencias didácticas co-construidas responderán a cada elemento de escritura en el que presenten dificultades los estudiantes.	Todos los integrantes del semillero Docentes, investigadores, padrinos-tutores y apadrinados.	Secuencias didácticas	Diario de campo Secuencias Registro audio visual	Tercer y cuarto período académico año 2018 Primero y segundo período académico 2019
		Escena III: Secuencia didáctica para trabajar identificación de estrategias y textos discursivos. Escena II: secuencia didáctica para trabajar súper, macro y microestructura.	Se aplicarán en el aula de clase; en ella se encontrarán los docentes de lengua castellana, los investigadores como observadores; los padrinos como pares apoyando el proceso de escritura y los apadrinados.				

Propósito	Momentos		Descripción del momento	Responsables	Técnica	Instrumento de Registros	Fecha probable
	IV Momento Reflexiones	Escenario IV reflexionando sobre la aplicación de las secuencias. Escena I: reconociendo las comprensiones adquiridas por los integrantes del semillero luego de la aplicación de las secuencias didácticas. Escena II: organización de las secuencias implementadas para la elaboración de las guías de apoyo para los docentes de la I.E.	Durante este momento se realizará la evaluación de la implementación de la propuesta didáctica semilleros de aprendizaje colaborativo con todos los integrantes (docentes, investigadores, padrinos y apadrinados). Para conocer las comprensiones de la realidad y de las transformaciones generadas durante el tiempo de la implementación	Todos los integrantes del semillero	Equipos reflexivo	Registro audio-visual Diario de campo	Tercer período académico 2019
Observaciones:							
Reflexiones:							

Referencias Bibliográficas

Bojacá, B. (2010). Criterios para la elaboración de secuencias didácticas. Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Caldera, Reina El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela Educere, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 363-368 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Camelo, M.J. (s.f). Módulo 1 Didáctica de la comunicación. Bogotá. Colombia.

Camps, A. (2011). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua.

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. Revista iberoamericana de educación, (59).

Camps, Anna. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Editorial Grao. Barcelona.

Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias
¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del
Profesorado*, 28(12- 1), 181-204.

Cañón, C. I. S. (2009). Intervención/investigación: una mirada desde la complejidad.

Cassany, Daniel. (1999). Construir la escritura. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Clavijo, A. y Quintana, A. (2004). Maestros y estudiantes escritores de hiperhistorias.
Una experiencia pedagógica en lengua materna y lengua Extranjera. Fondo de
Publicaciones. Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Colombia/ Ley_115_1994.pdf

Cuervo, Clemencia y Flórez, Rita (1992). “La escritura como proceso”. En: Los
Procesos de la escritura. Cooperativa Editorial del Magisterio. Bogotá.

Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios
pedagógicos (Valdivia), (29), 97-113.

Español – Literatura (2010). Enciclopedia de conocimientos fundamentales. México.

Filippi, José Luis; Pérez, Daniel; Aguirre, Sofía Nuevo escenario educativo. El aula virtual Multiciencias, vol. 11, núm. 4, octubre-diciembre, 2011, pp. 353-361 Universidad del Zulia Punto Fijo, Venezuela.

Forma y función, (6), 37-46. Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.

González, J. (2008). Semilleros de Investigación: una estrategia formativa *Psychologia. Avances de la disciplina*, 2, (2) , 185-190 Bogotá, Colombia.

Herrera, J. D. (2008). Implicaciones del pensamiento complejo para la investigación científica. *Actualidades Pedagógicas*, (52), 119-127.

Jolibert, Josette y Sraïki, Christine. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Manantial. Buenos Aires. Argentina.

Jolibert, Jossete. (1988). Formar niños productores de textos. Hachette. Chile.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4, 73-80.

MEN. (1994). Ley 115 general de educación. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/>

MEN. (1994). Ley 115 general de educación. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/Colombia/ Ley_115_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/Colombia/Ley_115_1994.pdf).

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico “siempre día e”. Guía 4. Recuperado del sitio de internet [http://www.mineduacion.gov.co/1759/Articles -349925_DIA_2_4_dia_E.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/Articles-349925_DIA_2_4_dia_E.pdf)

Ministerio de Educación Nacional.(2015). Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico“siempre día e”. Guía 4. Recuperado del sitio de internet [http://www.mineduacion.gov.co/1759/Articles -349925_DIA_2_4_dia_E.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/Articles-349925_DIA_2_4_dia_E.pdf)

Muñoz-Repiso, A. G. V., Martín, A. H., & Payo, A. R. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos.

Pereira Chaves, José Miguel Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación Revista Electrónica Educare, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 67-75 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.

Revista complutense de educación, 23(1), 161-18

Revista complutense de educación, 23(1), 161-18.

Sotomayor, C. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. Santiago de Chile: Onomázein.

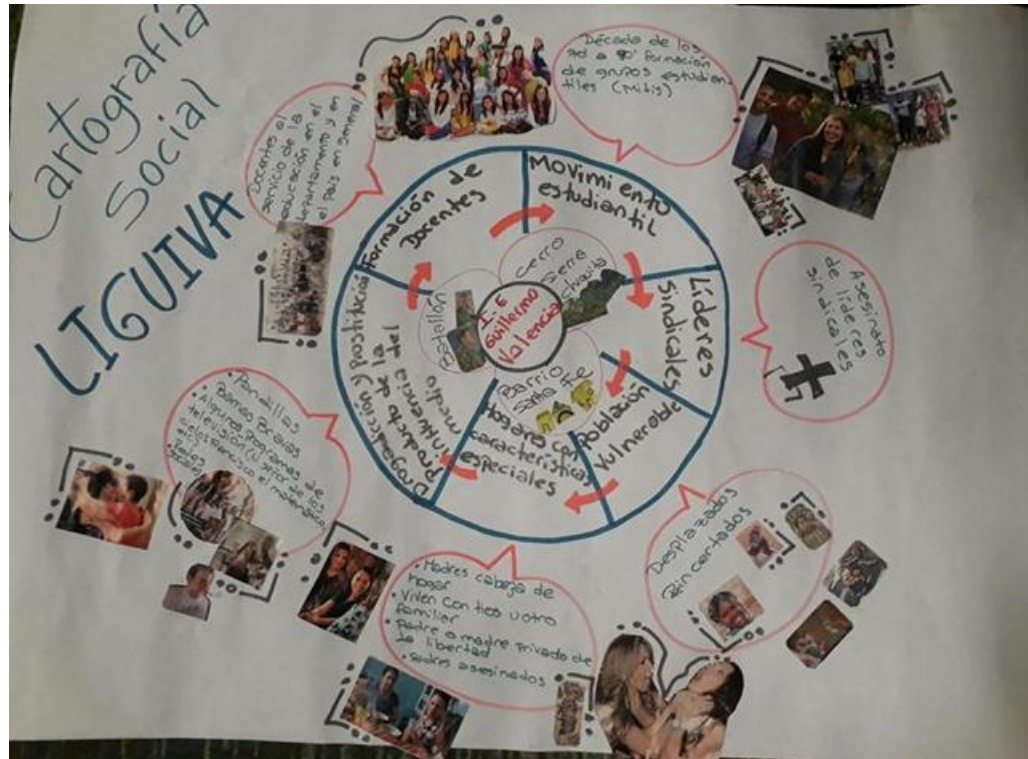
Tendencias & Retos, (14), 237-243. Rescatado de <https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=Intervenci%C3%B3n%2Finvestigaci%C3%B3n%3A+una+mirada+desde+la+complejidad&btnG=&lr=>

Valencia, F. D. J. J. (1992). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia.

Vila, Monserrat & Santasusana y otros. (2005). La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal. En: El discurso oral formal. Editorial Grao. Barcelona.

Anexos

Anexo A. Cartografía Social.



Con esta cartografía social reconocimiento del contexto.

Anexo B. Ver Capeta de Video y link

<https://www.youtube.com/watch?v=kDnIuwc4hJw>.

Anexo C. Primera Visita In Situ.



Primera visita In Situ. Legitimación del problema de investigación por parte de los actores del sistema.

Anexo D. Primer Encuentro y Conformación del Semillero.

Montería, 13 de Septiembre de 2016

Grupo Reflexivo con estudiantes (mi padrino, mi tutor y mi amigo)

Propósitos:

- Conformar el grupo de padrinos que harán parte del semillero de aprendizaje y quiénes acompañarán a los jóvenes de grado octavo, como estrategia para mejorar el ambiente de aprendizaje en el aula.
- Co-construir un decálogo de funciones de los padrinos, pensando en las necesidades de los estudiantes de grado octavo.

Objetos Vinculantes:

- Para ustedes ¿Qué es un padrino y qué papel cumple?
- Si ustedes fueran padrinos y sus apadrinados tuvieran problemas de comportamiento y académicos en el aula ¿qué estrategias propondrían para aportar al mejoramiento de estos elementos?

1. Reflexionaron durante 15 minutos entorno a la primera pregunta provocadora

Para los chicos un padrino debe ser como un papá, debe buscar el bien para su ahijado y debe ser un apoyo para los apadrinados.

2. Por medio de representación de escenas los chicos hicieron el papel de padrinos y apadrinados

3. A partir de lo que observaron en las escenas los estudiantes reflexionaron sobre el comportamiento y rendimiento de los estudiantes en el aula.

Los estudiantes piensan que los jóvenes tienen problemas de indisciplina, afectivos, carácter, falta de hábitos, se dejan influenciar por los compañeros, se reían mucho, lenguaje vulgar. Este ejercicio permitió que los muchachos tuvieran un acercamiento y un reconocimiento del contexto, este ejercicio aporta a los padrinos herramientas necesarias para observar y entender la realidad de los estudiantes que van a apadrinar, en el momento en que entren a acompañarlos en el aula.

4. Co-construcción de un decálogo sobre las funciones que debe tener el padrino.

Los padrinos se organizaron en cinco grupos para co-construir el decálogo de las funciones como tutores de los estudiantes de grado octavo.

Socialización de los decálogos:

Los padrinos socializaron sus decálogos y se co-construyó el decálogo general de funciones del padrino, el cual quedó de la siguiente manera

- ♥ Hacer un acompañamiento en horario extracurricular
- ♥ Elaborar un calendario con metas para mejorar su comportamiento dentro y fuera de la I.E.
- ♥ Apoyar los procesos académicos de los estudiantes.

- ♥ Hacer un análisis de los resultados académicos de períodos anteriores para hacer un seguimiento a los procesos y poder ayudarlos a mejorar.
- ♥ Dialogar con los apadrinados fuera de clases, para reconocer intereses, necesidades y todas las características contextuales.
- ♥ Comunicación permanente y asertiva entre pares.
- ♥ Apoyarlos en su proceso formativo con confianza, paciencia y buen trato.
- ♥ Crear espacios de reflexión con el apadrinado, buscando que este se autoevalúe.
- ♥ Elaborar rejillas de seguimiento para reconocer los avances, esto se evaluará teniendo en cuenta las convenciones por colores.
- ♥ Llevar un diario de campo donde se plasmen las dificultades y avances del apadrinado en el aula.

5. Sorteo de apadrinados: luego de un sorteo quedaron organizados de la siguiente forma.

- **Karol Polo:** Fredy Álvarez 8-3. 4ta hora.
- **Maroly Muñoz: Brayan** 8-3. 5ta hora.
- **Katia Dávila: Dagoberto** 8-3. 6ta hora.
- **Fabián Caro:** Deison Hernández 8-3. 6ta hora.
- **Yarith Montalvo:** Andrés Seña 8-4. 4ta hora.
- **Daniel Baquero:** Jesús Alberto Pérez 8-2. 4ta hora.
- **Luisa Negrete:** Yulia Urango 8-4. 5ta hora.
- **María José Arrieta:** Jhornaldo Ayala 8-2. 5ta hora.
- **Lesly Pinto:** Yara Blanco 8-1. 4ta hora.

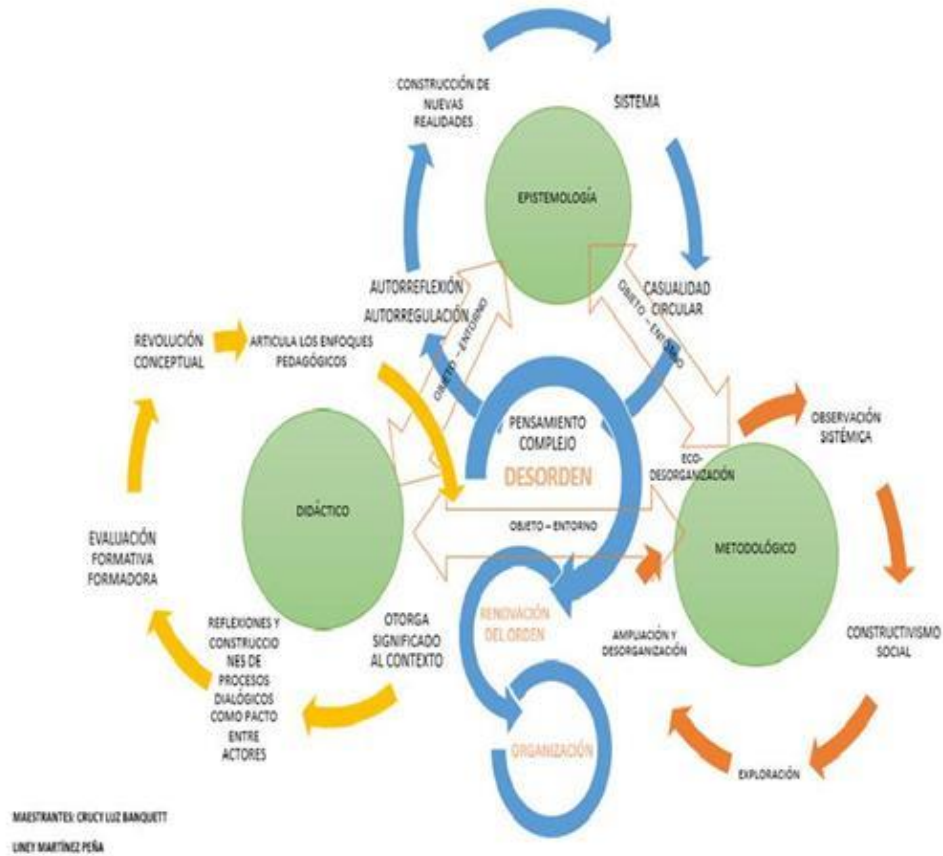
- **Ángela Lambertines:** Kevin Taleiwa 8-4. 6ta hora.
- **Camila Márquez:** Rafael Ayazo 8-2. 6ta hora.
- **Lili Rada:** Brandy Benítez 8-1. 5ta hora.
- **Yesica López:** Elieth Sotelo 8-2. 1ra hora viernes.
- **Viviana Osorio:** Miguel Vázquez 8-3. 1ra hora viernes.
- **Tomás Ortiz:** Isaías Rivera 8-2. 2da hora viernes.
- **Luís Martínez:** Jhonatan Zúñiga 8-1. 6ta hora.
- **Leidy Martínez:** Luz Adriana Navarro 8-4. 1ra hora viernes.
- **Xilena López:** Yesith Yánez 8-2. 3ra hora viernes.
- **Diego Hernández:** Daniela Pastrana 8-4. 1ra hora viernes.
- **Meitry Correa:**
- **Bob Fernández:**
- **Daniel Bolaños : Alfonso González**

Actividades sugeridas:

- Lectura al parque e invención y escritura de un cuento.
- Acompañamiento en el aula.
- Resolviendo labores escolares.
- Charla sobre cómo ser un líder positivo en el aula.
- Retroalimentación mi aprendizaje con mi tutor.
- Aprendo colaborativamente.

Anexo E. Mapeo sobre comprensiones epistemológicas.

EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y SUS IMPLICACIONES DESDE UNA MIRADA EPISTEMOLÓGICA, METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA



Anexo F. Matriz Categorical (ver Carpeta).

Anexo G. Protocolo Visita In Situ.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

LINEAMIENTOS PARA PROTOCOLO VISITA IN SITU

INSTITUCIÓN: Institución Educativa Liceo Guillermo Valencia

FECHA: 22 DE Septiembre DE 2016 **HORA:** 8:20- 10:20

NOMBRE INVESTIGADORES:

CRUCY LUZ BANQUETT	LINEY MARTÍNEZ PEÑA
SUGEY MENA LLOREDA	TATIANA RESTÁN NARVÁEZ

Propósitos: Enuncien los propósitos de la visita in situ.

● Socializar la propuesta de investigación/intervención y las estrategias a implementar con docentes de grado octavo y los padrinos – tutores
● Realizar taller de acompañamiento con subsistema docentes como primera aplicación de la estrategia en la categoría de escritura
● Dialogar sobre las reflexiones generadas a partir del taller con subsistema docente
● Co-construir con subsistema docente un decálogo de propósitos para potenciar los procesos de escritura en el aula

Principios:

PRINCIPIOS ORIENTADORES: Co-construcción y autorreferencia
PRINCIPIOS OPERADORES: Dialogicidad y Reflexividad
PRINCIPIOS ÉTICOS:
Agregue tantas filas como necesite

Escenas: Diseño de escenas, escenarios, coreografías, guiones, actores, objetos vinculantes provocadores de narrativas y acciones.

Escena 1: Reconociendo nuestra propuesta de investigación/intervención
Actores: investigadores, subsistema docente y semilleros de padrinos
Descripción de la actividad: los investigadores socializarán con los docentes y semillero de padrinos la propuesta y la estrategia puesta en marcha
Agregue tantas filas como necesite

Escena 2: Reconociendo las secuencias didácticas como herramienta fundamental para potenciar la escritura
Actores: investigadores, subsistema docente y docente especialista en planeación educativa
Descripción de la actividad: El especialista en planeación educativa compartirá sus experiencias del tema a tratar con el subsistema docente; a partir de una autorreferencia los docentes autoevaluarán sus prácticas y retroalimentarán sus planeaciones, de tal manera que reflexionen sobre la importancia de planificar.

Escena 3: Reflexionando sobre el proceso de escritura
Actores: investigadores y subsistema docente
Descripción de la actividad: se dialogará y reflexionará en torno a los elementos de la escritura en los que los estudiantes dan cuenta que presentan bajo rendimiento

OBJETOS VINCULANTES :

- ¿Según el contexto del aula qué elementos se deben tener en cuenta para mejorar los elementos en los que presentan dificultades los estudiantes.
- ¿Cómo influye una adecuada preparación de secuencias didácticas en el mejoramiento del proceso de escritura.
- ¿Qué estrategias utiliza en el aula para potenciar la escritura?
- Teniendo en cuenta lo planteado por el tallerista ¿cómo retroalimentaría sus clases?

Anexo H. Cronograma para la conformación de los semilleros y su accionar.
Cronograma IV momento

MOMENTOS	ESCENAS	PROPÓSITOS	FECHA	PRINCIPIOS	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS O INSTRUMENTOS
IV MOMENTO 1. Reconociendo mi papel como padrino – tutor y amigo (Semillero)	Escenario I: Conformando semilleros de aprendizaje colaborativo	Reconocer el papel que cumple un padrino y tutor frente a las necesidades de su apadrinado y co-construir un decálogo de funciones	13 de septiembre de 2016	PRINCIPIOS ORIENTADORES DEL PROYECTO € Co-construcción € Equifinalidad	1. Grupos Reflexivos: estos grupos reflexivos permiten dialogar reflexionar y repensar los roles que se deben asumir en la estrategia semilleros	Rol Play TALLERES: Los talleres serán el espacio donde docentes y estudiantes co-construirán las unidades didáctica.
	Escena I: Dialogo sobre Roles (Tutores- amigos y amigo) puesta en marcha del plan de acción	Dialogar sobre los roles y funciones de los padrinos y de los apadrinados para poner en marcha la estrategia didáctica	13 de septiembre de 2016 14 de septiembre de 2016	PRINCIPIOS OPERADORES € Reflexividad € Dialogicidad € Auto-eco-Organización	2. Semilleros de Aprendizaje Colaborativo	Matriz de observación directa. Diario de campo.
	Escena II: Diagnóstico reflexivo hecho por mi padrino.	Aplicar el rol de padrino observando acciones en el aula, para luego analizar en las sesiones del semillero, con el fin de contribuir a la planeación de las secuencias didácticas	15 y 16 de septiembre de 2016		3. Mi padrino: mi tutor y mi amigo: Esta estrategia surge de un grupo reflexivo con estudiantes donde se busca seleccionar estudiantes que respondan a ciertos criterios de excelencia formativa para que sean tutores de estudiantes que tengan bajo	Observación directa.
	Escena III: Analizando y creando		20 de septiembre de 2016			

	cronograma de acompañamiento para los apadrinados. Escena IV: Co-construyendo secuencias didácticas con sistema docente (docentes de grado 9) e investigadores para co-construir las guías que oriente el proceso de escritura en el aula Escena V Aplicando las secuencias didácticas Escena VI Evaluando Roles Evaluando la escritura.	Co-construir un informe oral y escrito donde se dé cuenta sobre las comprensiones que los padrinos – tutores y apadrinados tienen de la intervención realizada a partir del semillero de aprendizaje. Evaluando la competencia escritural a partir del informe presentado por los padrinos tutores y apadrinados.	Semana del 6 al 30 de Marzo de 2017 15 de abril de 2017 18 de Abril de 2017		resultado en el área de lengua castellana. 4. Co- Construyendo Secuencias Didácticas Estos talleres serán necesarios para reconocer características y elaborar secuencias que permitan potenciar la escritura en el aula. Grupo reflexivo a partir de una transmisión en vivo por el Facebook del semillero.	Video en vivo Facebook Boletín informativo publicado en Facebook
--	--	---	--	--	--	--

Anexo I. Acompañamiento en el aula.



Los estudiantes de grado décimo (año 2016) actualmente en grado once acompañando a sus apadrinados en el aula.

Anexo J. Itto e Itta.

Itto es un hipopótamo grande y de un color gris muy hermoso, a él le gusta mucho la comida, pasar el tiempo con sus amigos y jugar con ellos en su lago favorito.

Itta es una hipopótamo grande con su nariz rosa y un hermoso color gris; a ella le gusta hablar mucho con sus amigas, pintarse las uñas y maquillarse. Ellos son muy diferentes, él siempre pasa sucio lleno de barro, en cambio a ella le gusta estar limpia, tener sus uñas y rostro perfecto y siempre oler a rosas.

Itta vive al norte del lago donde todo está lleno de flores, grandes árboles que dan sombra y donde corre una brisa agradable; Itto vive al sur del lago donde todo es menos colorido, donde hay árboles grandes y huecos llenos de lodo .

Una tarde con el sol radiante y una brisa muy fresca Itta decidió ir con sus amigas a hacer un picnic, para charlar de todo lo que habían hecho en vacaciones. Pepa la pata y kika la cocodrila tenían todo preparado, ellas eran las de la idea, se encontraron y estaban disfrutando de una deliciosa merienda cuando unos gritos las asusto, todas miraron hacia esa misma dirección y vieron un hipopótamo grande y sucio junto a una jirafa y un tejón mielero que corrían hacia ellas; Venían unas abejas y pasaron por encima de donde ellas estaban comiendo; destrozaron todo los que ellas tenían para comer.

- 1) Ittoo paró a pedirle disculpas a Itta y sus amigas?
- 2) O Ittoo siguió y no le importó haber destrozado el picnic de las chicas?

1) Ittoo al oír un grito detuvo su andar y notó que había pasado por encima del picnic de una hipopótamo grande y hermosa, así que decidió devolverse para disculparse con ella. Cuando llegó a donde Ittaa , esta le comenzó a gritar y él le dijo que la disculpara.

A) Será que Ittaa aceptó sus disculpas.

B) Siguió gritando descontroladamente.

A) Cuando Itto llegó a pedirle disculpas , Itta solo le reclamaba por el daño que le había hecho; en ese momento Itta se quedó mirándolo fijamente a los ojos y hubo un minuto de silencio; Itto con pena le ofreció disculpas, a lo que Itta respondió con ojos de enamorada, que si lo perdonaba. Itto y sus amigos deciden ayudarlas a organizar nuevamente el picnic y así transcurrió la tarde entre risas y juegos. Ellos se hicieron grandes amigos y ahora salen de picnic todos los fines de semana, como los grandes amigos que son.

B) Itta estaba muy brava porque Itto y sus amigos les habían dañado el picnic que ella y las amigas habían planeado desde mucho tiempo. Itta de lo molesta que estaba lo comenzó a gritar sin respirar, pidiéndole una explicación, porque no había visto por donde caminaba, ni el gran esfuerzo que ella y sus amigas habían hecho, Y Itto muy avergonzado le pidió muchas disculpas y le dijo que él y sus amigos le iban a ayudar a arreglar todo lo que destruyeron; Itta al no ser rencorosa lo perdonó al pasar el tiempo los chicos y las chicas se hicieron muy Buenos amigos y así empezaron a salir todos los fines de semanas de picnic.

2) Itto por ir huyendo de un enjambre de abejas no se dio cuenta que había destrozado el picnic de Itta pero igual no le importó haberlo hecho, él siguió corriendo con sus amigos buscando un lugar a salvo de las abejas. Mientras Itta y sus amigas recogían aquel desorden que el hipopótamo sucio y sus amigo habían dejado; Itta llena de rabia se dijo así misma que lo iba a encontrar y le reclamaría por lo que había hecho, Itta emprendió la búsqueda de aquel hipopótamo descortés y grosero sin decirle nada a sus amigas, puesto que ellas se negarían y le pedirían que olvidara el tema, pero Itta quería venganza pensó en voz alta

A) Las amigas descubrieron el plan de venganza de Itta y la detuvieron.

B) Itta encontró a Itto.

a) Pepa la pata escucho sin querer aquellas palabras de Itta y le pareció muy extraño ya que ella no era rencorosa, así que decidió ir con Kika y contarle todo lo que había escuchado

- Kika...kika- gritaba pepa.
- Que pasa pepa- pregunto Kika.
- Escuche a Itta decir que iba a encontrar al hipopótamo para vengase por lo del picnic.

Kika se sorprendió y después de pensarlo decidieron ir a hablar con ella y decirle que lo que pensaba hacer estaba muy mal. La pata y la cocodrilo llegaron lo más

rápido que pudieron a la casa de Itta, ella se encontraba por salir, la detuvieron y le dijeron

- Itta no vayas a hacer eso- dijo pepa la pata.
- Exacto, eso está muy mal, la venganza no es buena eso hace daño y envenena el alma- dijo Kika.
- Puede que ese hipopótamo no lo haya hecho con malas intenciones tienes que Aprender a perdonar y olvidar- dijo pepa.

Itta se dio cuenta del error tan grande que iba a cometer, ella no era una chica vengativa, así que desistió de esa idea.

De pronto en un futuro me lo encuentre y le pida una explicación- pensó Itta; las mejores amigas entraron a la casa y comieron una deliciosa cena.

B) Itta se dispuso a salir de su casa con la idea de encontrar a ese hipopótamo así le tomara toda la tarde y toda la noche, así le tocara caminar toda la pradera. Itta recordó ver que el hipopótamo corría hacia el lado sur, así que decidió caminar hacia allá. Cuando ya se estaba cansando de buscar a ese hipopótamo odioso vio a una cebrá; -señora cebrá disculpe, usted no sabe dónde puedo encontrar a un hipopótamo grande y sucio que va acompañado por un tejón mielero y una jirafa?- pregunto Itta

- No estará usted hablando de Itto, zumba y rabith?, si, deben ser ellos, los puede encontrar del otro lado de ese gran árbol- contesto la jirafa

Itta le agradeció y emprendió su camino.

Itta se iba acercando y acercando cuando los vio, ellos se encontraban en un picnic, lo cual enfureció más a Itta

– Tu, hipopótamo sucio, destrozaste mi picnic y el día especial con mis amigas, y ahora te encuentras aquí feliz como si no hubieras hecho nada- gritó Itta

Itto reconoció de inmediato esa voz, era la de la chica de a la cual le habían arruinado el picnic. si yo no tuve mi picnic, ellos tampoco- pensó Itta. Cuando se dispuso a vengarse, Itto se paró frente de ella y le pidió que le diera la oportunidad de explicarle qué había pasado y así poder pedirle disculpa.

A) Itta no le importó lo que Itto dijo y destrozó el picnic.

B) Itta se detuvo y escuchó las explicaciones de itto y sus disculpas.

A) a Itta no le importó lo que aquel hipopótamo decía, ella estaba segada por la ira y lo único que quería era venganza, así que empujó a Itto con todas sus fuerzas y destrozó aquel picnic, pisoteando todo lo que estaba a su paso; Itto y sus amigos se quedaron paralizados viendo cómo la hipopótamo destrozaba todo.

En un momento Itta escuchó la voz de dos chicas que le gritaban que parara y fue cuando ella reaccionó y notó lo que había hecho; se sintió muy mal por lo sucedido. Se dirigió hacia Itto y sus amigos

– De verdad lo siento, discúlpeme me dejé llevar por la rabia y las ganas de vengarme de ustedes, de verdad lo siento- dijo Itta entre lágrimas.

Te entendemos y te disculpamos y también te pedimos que nos disculpes a nosotros, sabemos que debimos haberlo hecho desde un principio y lo sentimos mucho- dijo Itto.

Las chicas le ayudaron a los chicos a recoger el desorden, cuando escucharon un ruido proveniente del estómago de Zumba, todos empezaron a reírse, este al parecer tenía mucha hambre ya que no habían comido. Así que Itta los invitó a su casa a una cena de reconciliación.

Ellos se hicieron muy buenos amigos y ahora cenar juntos todos los sábados.

FIN.

B) Cuando Itta iba a destrozar el picnic, Itto la detuvo y le pidió que lo escuchara, que le diera la oportunidad de explicarle todo, Itta después de pensarlo mucho y darse cuenta de que la venganza no llevaba a nada bueno, dejó que le explicara.

Itto comenzó...

- Yo me encontraba con Rabith la jirafa y Zumba el Tejón mielero en la orilla del lago, cuando en la cima de un árbol vimos un panal de abejas, así que decidimos alcanzarlo, Rabith se subió encima de Zumba y yo encima de Rabith, pero lo que no sabíamos era que en el panal aún estaban las abejas, así que estas salieron enfurecidas a atacarnos y nosotros empezamos a correr en busca de un refugio, sin darnos cuenta por donde corríamos y sin querer pasamos por encima de tu

picnic destrozando todo, no nos detuvimos porque pensábamos que aún nos perseguían las abejas. Terminó de contar Itto.

- De verdad lo sentimos mucho debimos haberle pedido disculpas desde un principio pero ¿nos puedes disculpar?- pregunto Itto

Itta no era una hipopotamo rencorosa, así que los perdonó

- Para recompensar nuestro error, queremos invitarte a ti y a tus amigas a un picnic mañana- dijo Zumba.
- Ohhh, por supuesto que si-dijo Itta

Los chicos charlaron por un buen tiempo organizando todo para el picnic. Así fue como una bonita amistad se formó, ahora ellos son grandes amigos, salen a pasear todas las tardes y hacen picnic todos los sábados.

FIN

MARIAM RODRÍGUEZ y SARA CARABALLO

I.E. LICEO GUILLERMO VALENCIA

la Guerra Es Un Mal Necesario

Desde que tengo memoria he
oido hablar sobre las Guerras.
La Guerra es la forma de Conflicto
Socio - Político mas grave entre dos
o mas grupos humanos, se enfrentan
de manera violenta, el uso de armas
de todo indole, amenado con resultados
de Muerte.

Cuando nos hablan de guerra nos
imaginamos Muerte, lugares destruidos,
Caos y dolor. Pero estos enfrentamientos
son un mal necesario si se me
permite así decirles, hay determinados
momentos en los que no se
pueden solucionar los problemas
por medio del dialogo y se recurre
a las armas, las palabras pueden
solucionar muchos problemas pero
en el mundo en el que vivimos el
poder y la ambición reina sobre el
hombre.

las guerras son soluciones logísticas
y económicas en la cual tambien
podemos luchar por nuestros
propios ideales.
Con estas guerras tambien se
han echo avances y grandes
descubrimientos, y estos tambien
morcen un final y un contento

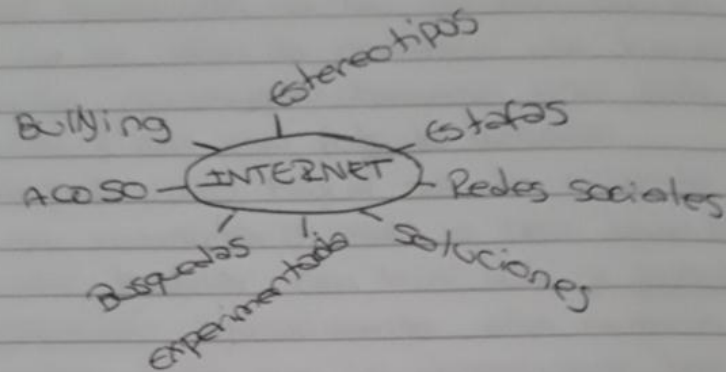
las guerras son necesarias y
no es que este de acuerdo
con que lo sean pero es asi
la naturaleza, es algo que siempre
ha estado en la historia del
hombre el querer y querer mas
poder y por ahora es necesario
hasta que evolucionemos, por que

"Si Quieres Paz prepara la
Guerra" (Vegecio)

Columnista: Sara Caraballo
9:2

Nombre: Nery Sofía Rodríguez

Grado: 9-3



Mini Lolú es una chica de 14 años que le gusta divertirse en Internet; le encantan los estereotipos, ella piensa que son maneras de sobre salir entre la multitud; pero así como le gusta seguir estereotipos, también le gusta hacer bullying, acoso y estafas a sus amigos por Facebook; ella se cree experimentada por lo que hace y no piensa que en algún momento alguien le podría hacer lo mismo. Su compañero de clase, Miguel, cansado de su acoso empieza a manifestar su desacuerdo e idea un plan. Lo primero que hace es crear un perfil falso en Facebook para hacerse amigo de ella; poco a poco empezó a ganarse su

confianza, ya que él se mostraba como un chico con personalidad, forma de hablar e ideas parecidas a las de ella. con el paso de los días la convenció de hacer algo más arriesgado, tomarse una foto desnuda, y con esa foto la pensaba chantajear; pero Miguel se dio cuenta que se comportaría igual o peor que ella y decidió hablar con Mini Lulú y buscar una solución. Inicialmente ella quería sobornarlo para que le devolviera las fotos, pero Miguel muy maduro y seguro de lo que le decía, le hizo entender que así como ella cayó en su juego así muchos amigos les había pasado y que eso que Lulú hacía no estaba bien porque las redes sociales pueden llegar a hacerle mucho daño a las personas si no se saben usar.

Fin

La evaluación fue permanente, se evaluó la oralidad y la escritura, en cuanto a la oralidad los estudiantes fueron bastante activos, se escucharon y se expresaron de manera libre, sin temor a los comentarios o a ser juzgados por los compañeros, sus ideas fueron transmitidas de manera clara y fueron reconocidas sus intervenciones como importantes en todos los momentos del ejercicio.

Algunas ideas expresadas por los jóvenes y anotadas por el docente fueron:

- En el cuento critican a los padres porque no encuentran qué hacer con sus hijos (así como el hijo de mi vecina)
- El producto que venden es muy descabellado, pero en si lo que quiere decir con el cuento es que los medios nos venden cualquier cosa y nosotros las terminamos comprando
- Vivimos en una sociedad de consumo y hacemos todo lo que muestran las redes sociales
- Nos dejamos engañar por los medios y no pensamos en lo que nosotros preferimos o queremos hacer
- Para mí es un texto publicitario que busca convencernos de comprar un producto “conozco muchas mamás que lo comprarían, por más ilógico que suene” eso es lo que nos pasa, creemos que los medios dicen la verdad y son todo nuestro mundo, muchas veces no pensamos más allá.

En cuanto a la escritura se pudo evidenciar que los estudiantes adquirieron conciencia de elaborar un plan de escritura, ya que con la técnica utilizada necesitaban incluir ciertas palabras y para ello pensar antes de iniciar con su escrito; a partir de esto escribieron textos narrativos cortos, bastante coherentes, cuidando de incluir en el momento apropiado las palabras que ellos relacionaron.

Los jóvenes en sus relatos dieron cuenta de la adquisición de una postura crítica frente a los medios de comunicación, ya que plasmaron en los acontecimientos narrados un punto de vista frente a algunos medios y algunas situaciones que durante el intercambio oral las discutieron y con las que en algunos casos no se sentían agradados y reconocieron unas situaciones sociales que se presentan en los medios de comunicación y que en algunos casos ellos no le dan importancia.

Se puede evidenciar que los estudiantes leyeron el cuento final de una manera crítica, relacionándolo con su contexto y dando cuenta de algunas reflexiones interesantes con relación a los medios de comunicación y cómo estos se involucran en sus vidas. Los estudiantes estuvieron muy motivados durante la aplicación de esta secuencia didáctica, cada momento lo disfrutaron y se pudo palpar en la participación activa que tuvieron.

Anexo K. Reflexiones de los padrinos y apadrinados sobre las acciones implementadas por el semillero.



Grupo reflexivo transmitido en vivo por facebook sobre las Reflexiones de los padrinos y a padrinados.

Anexo L. Diario de campo donde se evidencian las movilizaciones del grupo investigador.

DIARIO DE CAMPO INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO GUILLERMO VALENCIA Fecha: Septiembre 2016 Lugar: Auditorio de la institución educativa Liceo Guillermo Valencia. Fase: Implementación de la propuesta didáctica

DESARROLLO	PERCEPCIONES
Mesa Conversacional Momento 1 Los docentes, estudiantes, directivos y maestrantes dialogan acerca de los problemas que están afectando el desempeño académico de los estudiantes de grado 9° según las reflexiones pedagógicas de los docentes y el índice sintético de calidad educativa. Momento 2 Transición El ambiente escolar es una problemática que afecta la sana convivencia de los estudiantes; pero mediante actividades extracurriculares se ha evidenciado mejoras significativas en este aspecto y ha decaído portentosamente según los docentes de lengua castellana de la institución y el índice sintético de calidad la eficiencia más exactamente en las habilidades comunicativas de lectura y escritura; en la institución educativa Liceo Guillermo Valencia el Ministerio de Educación Nacional está fortaleciendo la lectura con el proyecto “Pásate a la biblioteca escolar” la escritura se está dejando de lado y estas dos habilidades se deben desarrollar de manera conjunta para fomentar estudiantes competentes libres, reflexivos y críticos que aporten sus potenciales a la sociedad; por estos motivos se vio la necesidad prioritaria de hacer una transición y cambiar la investigación/intervención al desarrollo de la habilidad escritora mediante la propuesta didáctica Semilleros de aprendizaje colaborativo para potenciar la escritura en el aula.	Tanto para los estudiantes, docentes, directivos y maestrantes la propuesta fue acogida unánimemente, pues la prioridad es intervenir la problemática más relevante que tiene la institución y que afecta directamente las necesidades de los estudiantes; además se analizó que potenciando la escritura en el aula a través de la estrategia de semilleros de aprendizaje colaborativo se está interviniendo la interacción social de los estudiantes y la construcción de saberes de manera conjunta involucrando transversalmente en toda la propuesta el ambiente escolar y fomentando la sana convivencia entre los estudiantes, maestros, directivos, administrativos y comunidad educativa en general.