

RAE

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Trabajo de grado para optar por título a ESPECIALISTA EN DIDÁCTICAS PARA LECTURAS Y ESCRITURAS CON ÉNFASIS EN LITERATURA.
2. **TÍTULO:** LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UNA CONDICIÓN ESENCIAL PARA EL ÉXITO EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN EL AULA
3. **AUTORES:** Sandra Díaz Rojas, Yuly Andrea Murcia, Cristina Rosales, Lina Paola Rodríguez Ramírez.
4. **LUGAR:** Bogotá D.C
5. **FECHA:** Diciembre de 2015.
6. **PALABRAS CLAVES:** Labor docente, competencias, escritura, competencia disciplinar, competencia pedagógica.
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** El objetivo de este proyecto es determinar en qué medida las competencias tanto pedagógicas como disciplinares de los docentes de lengua castellana en cinco colegios de Bogotá de diferentes estratos socioeconómicos, influyen en el desarrollo de las competencias de escritura de sus estudiantes de quinto grado.
8. **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** Formación y práctica docente.
9. **METODOLOGÍA:** Es de carácter exploratorio – descriptivo. Investigación cualitativa, puesto que se ocupa de los sujetos en acción.
10. **CONCLUSIONES:** La labor realizada por los docentes de lengua castellana en el desarrollo de procesos escriturales no dio frutos significativos, puesto que los docentes no cumplieron con los mínimos esperados en relación con poner en juego las competencias disciplinar y pedagógica que promovieran el desarrollo de procesos de escritura en sus estudiantes de quinto grado de primaria; por tanto el bajo desempeño de éstos es consecuencia lógica de la incidencia de su labor docente.
En los diferentes insumos analizados los estándares propuestos por el MEN relativos al eje de producción escrita, sin embargo se infiere que se trabajan de maneras diferentes; todos los colegios abordan la producción de diferentes tipos de textos, algunos lo hacen con más detalles que otros. De igual manera, se abordan temáticas relacionadas con aspectos gramaticales o literarios; no obstante éstas se trabajan de manera aislada, en algunos casos desarticulada, no son antecedente o consecuente de los ejercicios de producción escrita propuestos. En el mismo sentido, la retroalimentación realizada por los diferentes profesores tampoco contribuye con el desarrollo de los procesos de escritura de sus estudiantes.

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UNA CONDICIÓN ESENCIAL PARA EL ÉXITO
EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN EL AULA

CRISTINA ROSALES

YULY ANDREA MURCIA

LINA RODRÍGUEZ RAMÍREZ

SANDRA DÍAZ ROJAS

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

BOGOTÁ - 2015

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UNA CONDICIÓN ESENCIAL PARA EL ÉXITO
EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN EL AULA

CRISTINA ROSALES

YULY ANDREA MURCIA

LINA RODRÍGUEZ RAMÍREZ

SANDRA DÍAZ ROJAS

Trabajo de tesis para optar por el título de especialista en didácticas para lectura y escritura
con énfasis en literatura

Asesor: Phd. Enrique Ferrer Corredor.

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICAS PARA LECTURAS Y ESCRITURAS CON
ÉNFASIS EN LITERATURA

BOGOTÁ - 2015

Agradecimiento

Al Todopoderoso quien nos permitió alcanzar este nuevo logro, a nuestra familia por el apoyo incondicional, son ustedes nuestro principal motor, a nuestro director de tesis Profesor Enrique Ferrer Corredor quien con su paciencia, apoyo y rigor nos condujo en este proceso, y a cada una de los miembros de este grupo por el trabajo juicioso y el compromiso.

TABLA DE CONTENIDO.

1	JUSTIFICACIÓN.....	7
2	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
2.1	Pregunta problema.	10
3	OBJETIVOS	11
3.1	Objetivo general.....	11
3.2	Objetivos específicos.....	11
4	MARCO TEÓRICO.....	12
4.1	La fundamentación del conocimiento.....	12
4.2	La fundamentación pedagógica	15
4.3	La fundamentación didáctica	18
4.4	La fundamentación del proceso escritural.....	19
4.5	La fundamentación cognitiva	20
4.6	La fundamentación de la textualización.	22
4.7	La fundamentación para la elaboración y análisis de los instrumentos.	22
5	MARCO REFERENCIAL.....	24
5.1	Ley general de educación, Ley 115 de 1994.....	25
5.2	Estándares básicos para las competencias en Lenguaje.....	25
5.2.1	Pruebas Saber.....	27
6	METODOLOGÍA.....	28
6.1	Categorización poblacional.	29
6.2	Instrumentos.	32
6.3	Procedimiento.	36
7	ANÁLISIS	37
7.1	Análisis de planeaciones	37
7.1.1	Colegio 01.....	37
7.1.2	Colegio 02.....	37
7.1.3	Colegio 03.....	39
7.1.4	Colegio 04.....	40
7.1.5	Colegio 05.....	41
7.2	Análisis de cuadernos.....	44
7.2.1	Colegio 01.....	47

7.2.2	Colegio 02.....	48
7.2.3	Colegio 03.....	49
7.2.4	Colegio 04.....	49
7.2.5	Colegio 05.....	51
7.3	Análisis de trabajos de producción escrita.....	52
7.3.1	Colegio 01.....	52
7.3.2	Colegio 02.....	52
7.3.3	Colegio 03.....	53
7.3.4	Colegio 04.....	54
7.3.5	Colegio 05.....	54
7.4	Análisis comparativo.	55
7.4.1	Análisis de los perfiles de los docentes observados.....	55
7.4.2	Análisis comparativo de la planeación.	57
7.4.3	Análisis comparativo de los cuadernos.	58
7.4.4	Análisis comparativo de trabajos de producción escrita.	59
8	CONCLUSIONES	65
9	REFERENCIAS	69

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Resultados Pruebas Saber colegios observados.	27
Tabla 2. Perfiles de los colegios observados.	29
Tabla 3. Matriz análisis de planeador.	33
Tabla 4. Matriz análisis de cuadernos.	34
Tabla 5. Matriz análisis trabajos escritos.....	35
Tabla 6. Formato planeación colegio 01.	37
Tabla 7. Formato de planeación colegio 03.....	39
Tabla 8. Formato de planeación colegio 05.....	42
Tabla 9. Síntesis de cuadernos observados.....	44
Tabla 10 Análisis de los perfiles de los docentes	55
Tabla 11 Síntesis de los trabajos escritos.	60
Tabla 12 Síntesis del análisis comparativo.....	63

1 JUSTIFICACIÓN

“Aprender a escribir bien requiere de una instrucción formal que dura muchos años y que quizás no termina nunca”

Daniel Cassany

Muchos proyectos educativos que se generan en Colombia actualmente buscan promover el desarrollo de las competencias en lectura y escritura de los estudiantes en todo el país. Aunque hay mucho por hacer a este respecto es claro que iniciativas institucionales particulares han alcanzado logros significativos, no obstante el camino por recorrer plantea desafíos que requieren de la participación decidida de los docentes: principales actores en este proceso, en este sentido surge la pregunta ¿Cómo los aciertos o las fallas en que estamos incurriendo los docentes de lengua castellana al momento de desarrollar competencias inciden en el proceso de escritura en nuestros estudiantes?

Así, una de las problemáticas que más se revela en torno al proceso de escritura es que al llegar a básica secundaria los estudiantes no han desarrollado con suficiencia las habilidades y competencias que debieron en los grados anteriores, o eso expresan sus docentes, de igual forma esto se revela en los resultados de las pruebas saber y las pruebas PISA. Lo mismo sucede en la transición de la educación media vocacional a la Universidad, en la que los docentes manifiestan su preocupación frente a la competencia de escritura con la que los estudiantes deberían llegar a esta etapa de su formación.

Esto nos preocupa en la medida en que la escritura, atendiendo a los contextos en que se produzca, demanda de unos mínimos a nivel de contenido y de forma que den cuenta de nuestro nivel de competencia en la producción de un texto.

La presente investigación se realiza en el transcurso de la especialización en didácticas para lecturas y escrituras con énfasis en literatura que ofrece la Universidad de San Buenaventura, en función de determinar cómo inciden las competencias disciplinares y pedagógicas de algunos docentes de lengua castellana de diferentes colegios en la ciudad de Bogotá, en el desarrollo de las competencias de escritura de sus estudiantes. Esto con el fin

de generar un diagnóstico que será la base para continuar la investigación sobre este planteamiento más adelante.

Nuestra investigación, aunque se desarrolla en un lapso breve, provee una mirada de lo que está sucediendo actualmente en las aulas de lengua castellana. Su utilidad radica en que puede servir tanto a los autores de la investigación como a los docentes interesados en el tema, para reflexionar sobre lo que se está pasando en el aula o nos falta por hacer o implementar, en aras de contribuir al desarrollo de competencias necesarias en procesos de escritura efectivos.

Este proyecto será valioso para sus autoras, en la medida en que, al evidenciar las falencias o las debilidades de los docentes, se realice una autoevaluación de las propias prácticas pedagógicas y saber disciplinar en función de mejorar nuestra competencia pedagógica o generar la actualización disciplinar necesaria. Por otro lado, al hacer evidentes los aciertos de los docentes, podemos comparar y compartir nuestras prácticas y adoptar posibles estrategias, tanto pedagógicas como disciplinares en nuestro quehacer docente, específicamente como profesoras de lengua castellana.

2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La problemática educativa en Colombia es compleja, sin duda uno de los aspectos más relevantes es el relacionado con las extremas diferencias sociales de nuestra población, en consecuencia las condiciones laborales y contractuales bajo las que se desempeñan los docentes contribuyen a ampliar las brechas de inequidad; no obstante, en este trabajo nos vamos a ocupar de un aspecto específico, camino de indagar y caracterizar las razones que subyacen al desempeño de los docentes del área de lengua castellana, asociadas con factores del orden disciplinar y pedagógico, y proyectarlas en el desarrollo de las competencias requeridas en los procesos de producción escrita de los estudiantes en un momento dado.

Para tal efecto, analizaremos planeaciones de clase, cuadernos de los estudiantes y trabajos de producción escrita, valiéndonos de instrumentos que diseñamos y que nos permiten establecer la pertinencia y eficacia de las estrategias utilizadas por los docentes y de los saberes puestos en juego en el desarrollo de las competencias escriturales de sus estudiantes. Instrumentos y marco teórico fundamentados en estudios, investigaciones y teorías relacionadas con las competencias: lingüística, comunicativa, pragmática, textual, y discursiva, de Van Dijk, Daniel Cassany, y Gastón Bachelard; de igual manera, las propuestas de Julián de Zuribía y Flórez Ochoa en relación con la pedagogía apoyarán nuestra aproximación; por último, recurriremos a Flower y Hayes quienes abordan lo relacionado con los procesos cognitivos implicados en el proceso de escritura.

En consecuencia, resulta necesario, determinar mínimos temáticos, cognitivos y performativos, relacionados con los saberes disciplinares y pedagógicos implicados en los procesos de escritura, para establecer la concordancia entre el acto de enseñanza y el de aprendizaje, y en consecuencia determinar la incidencia del primero sobre el segundo.

Tras esta mirada del problema, sin ignorar las dificultades y las diferencias contextuales en las que trabajan los docentes, el foco central de nuestra pregunta problema hace énfasis en la aptitud y actitud de los docentes en relación con su formación disciplinar y con el modo cómo guían el proceso de escritura.

2.1 Pregunta problema.

¿Cómo las competencias de orden disciplinar y pedagógico de que se valen los docentes de lengua castellana inciden en el desarrollo de las competencias requeridas en los procesos de escritura de sus estudiantes en unas aulas de quinto grado de educación básica primaria en cinco colegios de Bogotá de diferentes estratos socioeconómicos?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Hacer evidente cómo las competencias disciplinares y pedagógicas de los docentes de lengua castellana inciden en el desarrollo de las competencias requeridas en los procesos de escritura en estudiantes de quinto grado, en un periodo académico, en unas aulas de colegios de Bogotá de diferentes estratos socioeconómicos.

3.2 Objetivos específicos

1. Determinar en qué medida los imaginarios y las concepciones en torno a cómo el docente desarrolla los procesos de escritura incide en los niveles de desempeño de sus estudiantes.
2. Determinar en qué medida la competencia disciplinar del docente incide en el desarrollo del proceso de escritura de sus estudiantes.
3. Identificar las competencias disciplinares y pedagógicas de los docentes de lengua castellana, a través de planeaciones de clase, cuadernos de los estudiantes y trabajos de producción escrita, asociados con el desarrollo del proceso de escritura en la muestra establecida, por medio de instrumentos diseñados para este fin.

4 MARCO TEÓRICO

La investigación que nos ocupa se apoya en teorías y postulados de la pedagogía y la filología, en tanto constituyen los saberes mínimos deseables para el desempeño cabal de la labor del docente que tiene la responsabilidad de guiar, en este caso concreto, el desarrollo de procesos de escritura. Así, acudimos a Gastón Bachelard para encauzar nuestra investigación desde sus planteamientos en torno a los obstáculos epistemológicos para llegar al conocimiento y al conocimiento científico; Julián de Zubiría es referente en cuanto aporta, desde su modelo pedagógico dialogante, la necesidad de que los docentes creamos estrategias y ambientes en los que nuestros estudiantes puedan desarrollarse de manera integral; por su parte Flórez Ochoa contribuye con sus nociones de pedagogía y enseñabilidad; Camilloni propone su perspectiva sobre el saber didáctico como disciplina teórica, también nos apoyamos en Cassany en torno a la necesidad de una didáctica específica en el proceso de escritura, adicionalmente en Flower y Hayes para fundamentar lo relativo al proceso cognitivo implicado en el proceso de escritura; y por último recurrimos a Teun Van Dijk en lo relacionado con la textualización y sus condiciones: coherencia y conectividad.

4.1 La fundamentación del conocimiento

Gastón Bachelard en su obra *La formación del espíritu científico* (1948), propone que el conocimiento constituye un obstáculo que debe superarse para que la ciencia o conocimiento científico avance, al respecto anota: “hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos” (Bachelard, 1948, pág. 15); en ese mismo sentido puntualiza que se conoce en contra de un conocimiento anterior o uno mal adquirido y establece una diferencia entre conocimiento común y conocimiento científico, el primero deviene de la percepción y la observación y depende de los sentidos del observador, mientras que el segundo se edifica a través de la abstracción, rompiendo con la experiencia anterior a lo inteligible, en el que se debe comprender más que sentir o memorizar.

Como introducción a su postulado, uno de los obstáculos que plantea Bachelard es la *opinión*, para quien es necesario destruirla, pues nada puede constituirse sobre ella. No es

posible tener opinión sobre temas que no se comprenden o no se conocen claramente. (Bachelard, 1948, pág. 16)

En su teoría, Bachelard propone diez obstáculos epistemológicos en el avance del conocimiento. El primero: la experiencia básica o previa, es un obstáculo en tanto el conocimiento que se tiene se toma como único y verdadero, lo que impide conocer o adquirir nuevos conocimientos que sean contrarios o diferentes a los que ya se poseen.

En el segundo, Bachelard considera el conocimiento general como un resumen que intenta facilitar la visión del mundo y del conocimiento, lo que conllevaría a la búsqueda prematura de las generalidades inadecuadas y a paralizar el pensamiento; “Se toma el conocimiento general como un obstáculo puesto que siempre es una detención de la experiencia, un fracaso del empirismo inventivo...” (Bachelard, 1948, pág. 66).

El tercer obstáculo alude a los hábitos verbales, el uso inadecuado de las palabras o imágenes para explicar un concepto o una teoría (Lia Castro Forero, 2010, pág. 4). Este obstáculo se refiere, no solo al uso indebido de las palabras, sino a la simplicidad que se utiliza al momento de explicar un concepto o tema específico; lo que conduciría al desconocimiento o confusión de lo que se ha de aprender; es necesario desarrollar la capacidad explicativa.

El cuarto se refiere el obstáculo del conocimiento unitario y pragmático, el que lleva a reducir y simplificar; muy similar al obstáculo del conocimiento general.

El quinto obstáculo, el sustancialista está constituido por las intuiciones más alejadas y hasta las más opuestas. En éste, la sustancia se extiende a toda cualidad del objeto; esto puede ser contradictorio por sus diferentes características, ya que la sustancia se juzga o se define por la sensación inmediata que percibamos de dicho objeto: ácido, suave, absorbente, etc. (Lia Castro Forero, 2010, pág. 6)

Bachelard propone el sexto obstáculo, el realista, el que considera que algo no debe ser o no necesita ser estudiado porque su presencia real transmite la idea de que su entendimiento está dado.

El séptimo, el obstáculo animista, consiste en las dificultades que plantea otorgar alma a ciertos objetos a la hora de adquirir nuevos conocimientos (Lia Castro Forero, 2010, pág. 8); en este sentido primará la vida o lo que se relacione con ella.

La digestión, el octavo obstáculo, refiere que lo esencial de los procesos no se encuentra en lo exterior sino en lo interior. Igualmente, se debe tener en cuenta cómo se procesará o se hará la digestión del conocimiento, qué se obtendrá o brindará y quién lo recibirá. “La digestión es una función privilegiada que es un poema o un drama, que es fuente de éxtasis o de sacrificio” (Bachelard, 1948, pág. 199)

Respecto al noveno, la libido Bachelard anota:

Un amante puede ser paciente como un científico. El apetito se extingue en un estómago repleto. El libido, apenas aplacado, renace. *Exige* la duración. Es la duración. Todo lo que en nosotros, directa o indirectamente, permanece, se vincula al libido. (Bachelard, 1948, pág. 215)

Aunque este obstáculo tiene una connotación sexual; en el ámbito de la educación se refiere al uso positivo o negativo del poder que un docente puede ejercer sobre sus estudiantes. (Lia Castro Forero, 2010, pág. 8)

Por último, se encuentra el obstáculo cuantitativo, que trata sobre la selección del método cuantitativo para la investigación de un tema. Para Bachelard escoger este método es exponerse a caer en una precisión mal fundada.

De esta manera, Bachelard provee una reflexión desde el punto de vista epistemológico sobre los obstáculos para llegar al conocimiento científico que proyectaremos al ámbito pedagógico.

4.2 La fundamentación pedagógica

Por un lado, Julián de Zubiría Samper, basándose en la propuesta de Louis Not en torno a la relación profesor-estudiante centrada en el diálogo, y autores como Vigotsky entre otros, propone un modelo pedagógico dialogante en el que se reconoce la necesidad de desarrollar en el estudiante todas las dimensiones humanas y en el que sostiene que es deber de los docentes y las instituciones educativas crear estrategias y ambientes en los cuales se puedan desarrollar dichas dimensiones.

Hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que, para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. (Zubiría J. D., 2006, pág. 194)

Aunque Zubiría resalta la dimensión cognitiva, también destaca la importancia del desarrollo ético del estudiante, y desde esta perspectiva, formar estudiantes más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico.

Zubiría refiere tres dimensiones, la primera está unida al pensamiento, la segunda al afecto y la sociabilidad, y la última a la acción. En palabras del autor, el ser humano ama, piensa y actúa; así, el desarrollo de una de estas dimensiones no implica el desarrollo de las demás, aunque existe una interdependencia. Para él, pensamiento, valores y sentimientos están ligados; de tal suerte que enfocarse solo en una de las dimensiones o, por el contrario, segregar una de ellas es una decisión equivocada que conlleva al no cumplimiento del deber de los docentes: ayudar a que los estudiantes sean personas íntegras, tanto en lo cognitivo como en lo emocional.

De igual manera, Zubiría aborda el contexto y la cultura, considera que es imprescindible conocerlos para entender hechos históricos, costumbres de las diferentes poblaciones e incluso prácticas actuales dentro del ámbito educativo; para este autor, el ser humano debe concebirse como un ser cultural. En consecuencia, los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos deben entenderse atendiendo al contexto sociocultural en el que

se desenvuelven los estudiantes; y añade que los seres humanos pueden llegar a pensar, amar y actuar gracias a los mediadores culturales: escuela, familia y sociedad; los que permiten interiorizar los conocimientos o descubrimientos ya hechos, en lugar de tener que vivenciarlos cada sujeto nuevamente.

Esta pedagogía pretende reconocer el papel activo del estudiante en el aprendizaje y a su vez rescatar el rol esencial y determinante de los maestros, como mediadores de la cultura, en los procesos de aprendizaje. Aquí, el maestro es quien favorece de manera intencionada el desarrollo integral del estudiante. (Ante, 2014, pág. 27)

Por el otro, para Flórez Ochoa cada diseño pedagógico se construye desde una experiencia vivida y replanteada a lo largo de la praxis en el aula que requiere fundamentos imprescindibles en tres dominios desde el conocimiento: las condiciones de enseñabilidad de cada disciplina, el enfoque o la teoría pedagógica que inspira y guía el proceso, y la identificación y descripción de las condiciones psicosocioculturales que enmarcan la mentalidad del alumno respecto de su aprendizaje de la materia y su formación. El maestro debe reflexionar e intuir con claridad la forma en la que sus alumnos crecen y avanzan en su formación, y desde esta perspectiva discernir cuáles son los contenidos, experiencias, propuestas temáticas más importantes con las que se sientan bien y a la vez los impacten y motiven a continuar su proceso de enseñanza- aprendizaje según su especificidad. De esta manera, se resalta el enfoque o dominio pedagógico para la buena enseñanza.

El maestro debe ocuparse, también, de sus alumnos, de sus ideas y experiencias previas sobre el tema, de sus expectativas, de los obstáculos y prejuicios epistemológicos de acuerdo a la materia, de sus intereses y motivaciones vitales, individuales, sociales y profesionales. Flórez Ochoa, puntualiza que el profesor no enseña a entes abstractos sino a personas individuales, quien aprende no es un sujeto universal, el aprendizaje es concreto y subjetivo y se subordina a cada acción mental individual del alumno. Su reconocimiento configura un tercer dominio sobre las condiciones de aprendizaje específicas del alumno que permitirían al profesor planear y diseñar su estrategia didáctica.

Por esta razón, Flórez Ochoa afirma que:

La enseñabilidad de una disciplina se deriva no sólo de las condiciones de comunicación que regula la interacción entre los especialistas de la misma comunidad científica sino sobre todo de las características propias de su rigor, de su racionalidad, de su secuencia y su lógica interna, de las reglas que constituyen la sintaxis de sus proposiciones, de sus grados y niveles de epistemologización, de su lenguaje empírico. (1999, p.65)

Es decir, todos aquellos rasgos que caracterizan la disciplina y a la vez condicionan, matizan y sugieren el orden, el énfasis, el abordaje y el contenido sustancial y prioritario que provocan la curiosidad y el interés formativo del pedagogo desde la estructura científica misma objeto de enseñanza.

Su epistemología de la pedagogía, no es sólo una crítica a la pedagogía tradicional y positivista, sino una propuesta de estructuración conceptual y metodológica que desarrolla el campo de la pedagogía como una disciplina en construcción del lado de las ciencias humanas, de las ciencias de la comprensión, como una ciencia sobre la formación humana. La propuesta de Flórez es el fruto de una genuina combinación de los estudios empíricos y desarrollos teóricos correspondientes a la epistemología.

Desde esta perspectiva enseñar es (ser maestro), primeramente, traducir el horizonte sedimentado lingüísticamente al horizonte vital del aprendiz; es abrir horizontes a la nueva educabilidad correlacionándolo con la efectuación (método), es la pregunta que abre la interacción maestro/alumno, en la que la pedagogía se torna en cuestión vacía si no se busca como en sí misma; ella, como tal, es una actitud, por tanto la pedagogía se llena de contenidos cuando pregunta por la enseñanza, esto por medio del contexto epistemológico de socialización del saber y de reinserción del mismo a la praxis. Por tanto, la pedagogía en cuanto actitud, es la disposición a la conexión histórica en la formación de los pueblos, ya en el campo intelectual la pedagogía se constituye como reflexión disciplinar a partir del intento de explicitar el aporte de las demás disciplinas en la enseñabilidad. Así mismo la pedagogía, en tanto giro hermenéutico-existencial, es una tarea de emancipación que busca fundamentar la autonomía y los conocimientos.

4.3 La fundamentación didáctica

Alicia Camilloni en su texto “Los profesores y el saber didáctico” propone que la relación entre didáctica general y didácticas de las disciplinas no es jerárquica por naturaleza, sino recíproca, lo que significa que no es posible deducir las didácticas de las disciplinas a partir de la didáctica general, aunque traten de los mismos problemas, una materia específica aporta sus características particulares, pero su diferencia reside fundamentalmente en la posibilidad de generalizar sus conclusiones.

En ese orden de ideas, la autora anota que un tema recurrente en la didáctica de las últimas décadas ha sido el análisis de las relaciones de los profesores con el saber didáctico, lo que la autora denomina “didáctica erudita”. La formación didáctica de los profesores, tanto de los futuros como de los docentes en ejercicio, no se puede reducir a presentarles el saber didáctico disciplinario a través de una versión enseñable y adaptada a una rápida transmisión, sino que debe centrarse en la necesidad de producir en los docentes cambios conceptuales; así entonces, la aproximación de Camilloni cobra importancia en nuestro estudio, en cuanto se constituye en condición necesaria a considerar al revisar las prácticas diarias de los docentes, quienes deberían tomar ese saber didáctico y hacerlo praxis en el aula de clase, el profesor debe apoyarse en los preconceptos de los estudiantes para desarrollar la capacidad de producir su propio conocimiento.

Según la autora el propósito de la didáctica es que los estudiantes aprendan el saber erudito y no una versión manipulada y simplificada de éste. “En la formación didáctica de los docentes se plantea la necesidad de brindar orientación a los profesores para el aprendizaje del saber disciplinario sabio que ofrece la didáctica como disciplina teórica dedicada a estudiar la enseñanza”. Camilloni anota que las teorías didácticas están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza, que son para la acción. Sin embargo esto tampoco supone que deban presentar condiciones de «facilidad» de empleo por parte de los docentes. Las teorías deben ser eficaces en la práctica para lograr los fines que se persiguen de acuerdo con las urgencias sociales del momento, los criterios de pertinencia social de las teorías definirán su utilidad para la enseñanza en el marco de una clara y propositiva definición de los fines y objetivos que debe perseguir la escuela; es precisamente

en torno a la concepción de la necesidad de profesores eruditos que sean capaces de manipular el conocimiento en aras de que sus estudiantes comprendan lo que se requiere.

4.4 La fundamentación del proceso escritural

Daniel Cassany en su obra *Describir el escribir* (1989) destaca la importancia de implementar diferentes estrategias para dinamizar y facilitar el trabajo en el aula en relación con el desarrollo de procesos escriturales; para tal efecto, propone la necesidad de hacer un diagnóstico inicial del contexto, a saber: quiénes son los escritores, quiénes serán y que pensarán los lectores cuando se lea el escrito, qué saben del tema del cual escriben, cómo leen su entorno. En ese mismo sentido el autor plantea la importancia de considerar: las necesidades y motivaciones de los estudiantes: Qué les gusta leer, de qué o quién escriben, si tienen algún tema en común que despierte su interés, en qué momento escriben, qué los motiva a hacerlo; estos deberían ser interrogantes a considerar, o puntos de partida al iniciar un proceso de escritura serio y sistemático. A continuación Cassany sugiere, Seleccionar el tema: luego de tener un tema de interés para escribir se genera un espacio para ordenar ideas sobre éste y así planificar la estructura del texto. Acto seguido se inicia la Construcción del texto: El estudiante deberá releer y repasar todo lo que escribe, para alcanzar la versión final del texto; adicionalmente, se puntualiza sobre lo imperioso de elaborar muchos borradores que se deben revisar y corregir más de una vez; este ejercicio será positivo, en tanto se realice acompañado por el docente.

Cassany (1999) plantea, además, que las estrategias que favorecen la construcción del conocimiento tienen las siguientes características: activan los conocimientos previos del aprendiz, hacen emerger sus ideas y opiniones, plantean situaciones comunicativas relevantes, le exigen adaptar sus conocimientos previos a contextos significativos nuevos, permite comparar versiones y representaciones de un mismo texto, realizar listas, esquemas, borradores, en las que el autor repite una u otra vez fases compositivas de generación de ideas, redacción y composición. Todas estas características toman el enfoque comunicativo sobre el cual se fundamenta la propuesta de este autor.

En la actualidad, el contexto educativo ubica en la escuela el punto de encuentro donde debe asumirse el fortalecimiento de las competencias escriturales, el docente debe comprender que la institución educativa ya no es un espacio de adquisición de conocimientos, sino un espacio de formación en las competencias que se requiere para la vida personal y colectiva; considera no solo los aspectos cognitivos, sino también los contextos institucionales y las prácticas pedagógicas de los docentes, así como los prejuicios, motivaciones y creencias que tienen los profesores y los estudiantes y que explican muchas de las dificultades que surgen en el proceso escritural. En el mismo sentido, se asume desde los lineamientos curriculares el acto de escribir como un proceso que a la vez es social e individual en el que se pone en juego saberes, competencias e intereses, que está determinado por un mundo socio-cultural que tiene como fin último desarrollar la competencia comunicativa, entendida como la capacidad que tiene una persona de formar enunciados que además de correctos gramaticalmente sean pertinentes en los contextos sociales en los que surgen; así entonces los diferentes planteamientos de Cassany aquí reseñados resultan válidos y referentes fundamentales en lo relacionado con el proceso escritural, particularmente.

4.5 La fundamentación cognitiva

Flower y Hayes en su artículo “La teoría de la redacción como proceso cognitivo” proponen que la redacción va más allá del paradigma tradicional de etapas operativas para la composición escrita; ellos centran su estudio en los procesos mentales elementales que entraña el acto de escribir, que comienza desde el momento mismo en que se suscitan ideas que más adelante se deben organizar, pasando por lo que ellos llaman “el problema retórico”, que correspondería a la tarea escolar que sería la versión simplificada del mismo, en el que se detalla: el tema, la audiencia y roles asumidos implícitamente por el estudiante y el profesor; en ese orden de ideas, una escritura eficiente entrañaría además, el planteamiento de objetivos por parte de quien escribe. Así entonces, en cuanto se encara el ejercicio de escritura, quien escribe se encuentra con dos fuerzas que “podrían y deberían dirigir el proceso de composición: el conocimiento almacenado en su memoria a largo plazo y sus planes para resolver el problema retórico” (p.7). La memoria a largo plazo la definen como el depósito de conocimiento sobre el tema, la audiencia, los planes de redacción y la

representación del problema, ésta tiene su propia forma de organización interna de la información.

A continuación Flower y Hayes describen los cuatro momentos fundamentales de su modelo de proceso cognitivo implicados en el proceso de escritura:

1. Planificación, en el sentido en el que lo utilizan los autores, debe entenderse como la representación interna del conocimiento, podría darse a través de palabras, de un código visual o perceptual. Esta representación implica varios subprocesos como: concebir ideas, que incluye recuperar información relevante de la memoria de largo plazo, este proceso en ocasiones se da de manera fragmentada, incluso inconexa o contradictoria. De este subproceso deviene el de organización de las ideas que consiste en identificar categorías y agruparlas, en otro nivel se ocupa de la organización de la estructura textual y de la presentación formal. El tercer subproceso es la fijación de objetivos, que va desde la determinación de los objetivos procedimentales hasta los de fondo, cabe señalar que éstos son creados por el escritor y surgen en cualquier momento del proceso.

2. Traducción, consiste en convertir las ideas en lenguaje visible o como lo llama Vigostky, citado por los autores, “palabras saturadas de significado”. Este proceso requiere manejar reglas sintácticas y léxicas, en el caso de los niños:

Las habilidades bien aprendidas, tales como la construcción de oraciones, tienden a hacerse automáticas e inconscientes, debido a que en el niño hay muy poca automaticidad en el proceso de redacción, éste debe dedicar la atención consciente a una variedad de tareas individuales del pensamiento que los adultos realizan automáticamente (Flower y Hayes, p.8)

3. La revisión, depende de dos subprocesos: la evaluación y la revisión, el primero consiste en analizar lo escrito y lo no escrito, y el segundo, en el proceso consciente de leer lo que se ha escrito; ambos pueden darse en cualquier momento del proceso.

4. El control, en este momento quien escribe pretende hacer un control sobre su proceso y progreso, es una suerte de estrategia para verificar si es posible escalar en el proceso de redacción, por ejemplo hay escritores que planifican todo su texto antes

de comenzar a escribirlo, “los niños, por ejemplo, cuentan con las habilidades para concebir ideas, pero carecen del tipo de control, que les dice que deben “seguir utilizando esa habilidad” y generar algo más”. (p.9)

4.6 La fundamentación de la textualización.

Los aportes de Teun Van Dijk en torno a sus nociones de superestructura y coherencia y conectividad son importantes en lo relativo al ejercicio escritural puesto en marcha. En su obra *Las estructuras y funciones del discurso* (1996) propone que el texto escrito no sólo tiene estructura gramatical también esquemática y estilística, así por ejemplo, el cuento tiene una estructura esquemática a la que él llama superestructura narrativa que consta de: introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja. En ese orden de ideas, un texto se constituye como tal, en tanto mantiene unos criterios o propiedades llamadas coherencia y conectividad.

En relación con la coherencia, Van Dijk señala que un texto es coherente a nivel global si se le pueda asignar un tema o asunto; la coherencia lineal o local se verifica, en tanto se advierte la identidad de los participantes de los hechos, de la misma manera que los mundos posibles en los que suceden. “La propiedad semántica global de textos es llamada coherencia, así una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas” (Van Dijk, 1996, p. 25).

De lo que se desprende la relación con lo que el autor llama estructuras de superficie, “las diferentes conexiones entre proposiciones enteras, conexiones que denotan relaciones entre hechos, se expresan frecuentemente por medio de conectivos: y, o peor, porque, así, sin embargo, etc” (p.35) que aunque en primera instancia pertenecen al orden sintáctico adquieren connotaciones absolutamente semánticas y pragmáticas. Los conectivos ordenan las frases y proposiciones como un todo. “La propiedad de una serie de proposiciones que están conectadas se llama conectividad” (Van Dijk, 1980, p. 83)

4.7 La fundamentación para la elaboración y análisis de los instrumentos.

En primer lugar, con el fin de seleccionar adecuadamente las herramientas y/o muestras de clase debemos tener en cuenta el propósito de cada uno de estas dentro de la clase de lengua castellana.

Una de las herramientas que tomamos en cuenta son las planeaciones o programadores de los docentes. Como mencionan Duncan y Met (2010) en su artículo “Del papel a la práctica” (Título original, *From paper to practice*) la planeación ayuda a asegurar que la instrucción de la clase se alinea con las metas y objetivos del currículo, y permite a los estudiantes demostrar un aprendizaje exitoso sobre la unidad, de esta manera podremos observar si los docentes realmente están llevando a cabo lo propuesto en dichas unidades o currículos. Una buena planeación de clase ayuda al docente a llevar a cabo tareas importantes para establecer metas y describir cómo alcanzarlas. (Shrawder, 2006, pág. 2). De igual manera, las lecciones no solo dan forma a qué y cómo los estudiantes aprenden sino que impacta también las actitudes de los estudiantes, puesto que es la lección la que realmente los estudiantes experimentan. (Gregory, 2010)

En este sentido, las planeaciones de clase nos permiten observar qué se realiza o se pretende realizar en el salón de clase donde, como lo plantean Duncan y Met (pg. 2, 2010) suceden muchas cosas a la vez y los docentes son quienes monitorean dichas situaciones mientras que deben tomar decisiones instruccionales durante la clase. Estos autores plantean que la toma de decisión del proceso de planeación requiere que los docentes reúnan una formación de conocimiento y entendimiento como: “¿Qué debo saber sobre aprendizaje en general? ¿Qué características de mis estudiantes afectarán las decisiones que tome sobre las experiencias de clase? ¿Cuáles son las maneras que conozco para ayudar a mis estudiantes a alcanzar los objetivos de la lección? y ¿Qué procesos conozco, que debería escoger y por qué?”, lo que nos permitiría entrever, en cierta medida, qué nivel de competencia pedagógica poseen los docentes; empezando por su motivación y preparación de acuerdo a lo mucho o poco desarrollada que se encuentre la planeación. Como menciona Philip Gurney (2007) si el profesor va sin preparación, indispuerto a compartir, desenfocado en el proceso de desarrollar un contexto que motive y estimule un interés y sed por más conocimiento, entonces en la enseñanza está siendo eludida la responsabilidad de ser un profesor. (Gurney, 2007).

De igual manera, se pretende visualizar si los errores, fallas o actividades no efectivas son modificadas, corregidas o rediseñadas en función de acoplarse a las necesidades de los estudiantes y así generar en ellos el desarrollo de sus competencias escriturales (Shrawder, 2006, pág. 20). Dicha modificación o corrección nos permite percibir la competencia del profesor al momento de autoevaluarse o si se intenta mejorar cada vez la clase y práctica docente.

De la misma forma, en el diseño de nuestras matrices de observación y evaluación, tomamos en cuenta aquellos aspectos que deben ser considerados al momento de diseñar una clase, (Gregory, 2010, pág. 4) como lo son: propósito, diseño, contexto de la lección dentro de la unidad, estrategias instruccionales, valoración, retroalimentación, diferenciación, motivación, taxonomía de Bloom en el cual se tienen en cuenta las tareas, “scaffolding”, técnica en la que se tienen en cuenta los recursos como apoyo, así como el cierre de la clase. (Gregory, 2010). De este modo, tomaremos en cuenta aquellas actividades que permitan el aprendizaje a través de la experiencia (Gurney, 2007, pág. 93) debido a que nos concierne el desarrollo de las competencias de escritura y las capacidades o falencias en las mismas se pueden evidenciar a través del ejercicio de escribir. Apoyado en esto, la retroalimentación del mismo no se puede dejar de lado puesto que es el medio por el cual los estudiantes pueden reconocer sus fallas o falencias y corregirlas, es decir, aprender de ellas. (Gurney, 2007, pág. 94) En este sentido, los objetivos son una parte fundamental en la planeación de las clases puesto que son declaraciones, usualmente de una naturaleza de comportamiento, que especifica lo que el estudiante será capaz de hacer después que la lección es completada. (Shrawder, 2006, pág. 5)

Tomamos como muestra los cuadernos, trabajos y evaluaciones realizados durante un corte académico, (bimestre en el caso de los colegios: 01, 03, 04, y 05 y trimestre en el caso del colegio 02), en los que se deja entrever el “conocimiento” o aprehensión de las competencias escriturales de los estudiantes, de igual forma, la retroalimentación que se realiza por parte del docente.

5 MARCO REFERENCIAL

5.1 Ley general de educación, Ley 115 de 1994

Art. 1. La educación es un proceso de formación permanente, personal cultural, y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad de sus derechos y deberes.

Capítulo II Art. 14. La enseñanza es obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatoria en todos los niveles de la educación preescolar, básica y media

Art. 20. Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

Formación de educadores. Su papel es desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética y profesional.

Art. 11. Profesionalización, la formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado.

5.2 Estándares básicos para las competencias en Lenguaje

En el documento Estándares básicos para las competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional, se plantea la importancia de ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida. El documento puntualiza que el lenguaje como capacidad esencial de los seres humanos cumple dos funciones: subjetiva y social, la primera se constituye en una herramienta cognoscitiva que le permite al individuo apropiarse de la realidad que lo rodea, y la segunda es eje fundamental en la interrelación con sus semejantes; “Gracias a la lengua y la escritura, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos”(p.19), reza el documento, es

incuestionable entonces abordar el estudio sistemático del lenguaje a lo largo de la educación básica y media vocacional, para lo que propone, adicionalmente, formar en tres campos fundamentales: pedagogía de la lengua, pedagogía de la literatura y pedagogía de otros sistemas simbólicos; de igual manera expone “grandes metas de formación”, que se definen en síntesis, en los llamados “estándares” o referentes básicos de los procesos a desarrollar en la competencia lingüística de los estudiantes que buscan fomentar un enfoque holístico para el área.

Así, para el área de Lenguaje se han propuesto cinco factores de organización, a saber: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y Ética de la comunicación; a su vez cada estándar está constituido por: Un factor, enunciado identificador y unos subprocesos. Para la tarea que aquí nos ocupa reproducimos textualmente los de Producción textual, pues son el derrotero a seguir en el desarrollo de la competencia escritural para grado Quinto:

Enunciado identificador: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Subprocesos: Para lo cual:

- Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.
- Diseño un plan para elaborar un texto informativo.
- Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.
- Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.

Resulta importante reseñar también el factor Literatura, y el enunciado identificador: Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto; en cuanto por un lado, el documento propone un

abordaje integrador, y por el otro, en el desarrollo de procesos escriturales la fuente primaria a la que se recurre en el área es a la literatura.

5.2.1 Pruebas Saber.

Las pruebas saber surgieron con el objetivo de determinar el grado de desempeño que alcanzan los estudiantes a partir de los estándares básicos de competencias para el área correspondiente definidos por el Ministerio de Educación Nacional. Estas pruebas sirven como referentes de conocimientos y habilidades que todos los estudiantes deben desarrollar.

Los resultados de estas pruebas permiten a las instituciones educativas, la Secretaria y el MEN construir planes de mejoramiento y con esto contribuir a mejorar el desempeño de los estudiantes y por consiguiente la calidad de la educación de nuestro país.

Teniendo en cuenta lo anterior, tomamos como referente los resultados obtenidos en esta prueba durante el 2014 en los colegios observados en este trabajo, cabe anotar que solo obtuvimos información de tres de los colegios que tomamos como muestra.

Tabla 1. Resultados Pruebas Saber colegios observados.

Área de lenguaje	Colegio 01	Colegio 02	Colegio 03	Colegio 04	Colegio 05
Comunicativa escritora	Muy débil	Muy débil		Muy débil	
Semántico	Fuerte	Fuerte		Débil	
Sintáctico	Débil	Débil		Fuerte	
Pragmático	Débil	Débil		Débil	

Los resultados que aquí se reseñan dan cuenta de los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes de estos colegios. En relación con el ejercicio que aquí nos ocupa nos detendremos en la competencia comunicativa escritora, teniendo en cuenta sus componentes: semántico, sintáctico y pragmático.

Los estudiantes de quinto grado de los tres colegios se encuentran en un nivel muy débil de desempeño en competencia escritora, lo que quiere decir que solo superan las preguntas de menor complejidad esperadas para el grado y el área evaluada.

En cuanto a lo semántico, los Colegios 01 y 02 muestran un desempeño fuerte en la producción de textos que responden a diversas necesidades comunicativas y a la utilización de elementos para el desarrollo de textos; mientras que el Colegio 04 solo los alcanza de forma mínima.

Lo sintáctico en el Colegio 01 y 02 refleja que se alcanzó un desempeño mínimo, puesto que sus estudiantes mostraron dificultad para organizar determinada información dentro de un texto, mientras que el Colegio 04 muestra un desempeño mayor en este componente.

En cuanto al nivel pragmático se evalúa la situación de comunicación propuesta desde su intención, propósito y finalidad; en los tres colegios se evidencia un desempeño mínimo o débil por parte de sus estudiantes, superando solo las preguntas de menor complejidad.

Todo lo anterior pone de manifiesto las falencias que tienen los estudiantes de estos colegios en los niveles semántico, pragmático y sintáctico de la competencia comunicativa escritora; que debió ser desarrollada de forma secuencial, sistemática y retroalimentada debidamente, como supondría una práctica reflexiva y rigurosa que contribuya de manera significativa en el desarrollo de competencias escriturales.

6 METODOLOGÍA

El ejercicio que aquí nos ocupa se enmarca en una investigación cualitativa, en tanto trata con sujetos y problemáticas asociadas con ellos, en este caso los docentes de lengua castellana y su quehacer en torno a los procesos de escritura que deben guiar. En este sentido, el tipo de estudio que se genera en esta investigación es exploratorio-descriptivo, pues se busca por un lado, explorar el problema: en qué medida las competencias de orden disciplinar y pedagógicas de que se valen los docentes de lengua castellana inciden en el desarrollo de las competencias escriturales en sus estudiantes de quinto grado; y por el otro, intenta especificar las características del problema.

6.1 Categorización poblacional.

El corpus que compone la muestra de este trabajo está conformado por cinco colegios ubicados en Bogotá, pertenecientes a diferentes clases sociales.

Tabla 2. Perfiles de los colegios observados.

	COLEGIO 01	COLEGIO 02	COLEGIO 03	COLEGIO 04	COLEGIO 05
Estrato	3	6	2-3	2-3	3 - 4
Modalidad	Privado	Privado	Privada	Pública	Privada
Jornada	Única	Única	Única	Mañana	Única
Nivel ICFES	N/A	Muy superior	Alto	Superior	Muy superior
Total población	160	1750	1720	235	834
PERFIL DOCENTE ESPAÑOL					
Género	Femenino	Femenino	Femenino	Masculino	Femenino
Edad	45 años	58 años	48 años	53 años	37 años.

Formación académica (Pregrado)	Estudios de fonoaudiología y Terapia del lenguaje(6 semestres)	Lic. en básica primaria	Lic. en básica primaria	Lic. en básica primaria	Lic. en educación español – matemáticas.
Formación académica (Posgrado)	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Especialización en matemáticas.
Años de experiencia docente.	18 años	30 años	25 años	30 años	12 años.
Años de experiencia enseñando Español.	1 año	30 años	1 año	8 años	1 año
Cantidad de colegios en que ha laborado.	3	2	8	4	3
Número de horas que labora a la semana.	40	40	26	30	35
Número de horas de contacto (clase)	30	24	26	25	33
Número de horas para planeación/evaluación.	10	16	8	5	1
Asignación salarial.	1'300.000	4'300.000	1'350.000	2'100.000	1'500.000
Incentivos	Detalle día del maestro	Capacitaciones y talleres	Capacitaciones	Capacitaciones talleres	Capacitación –

			Detalle día del maestro		asistencia a congresos.
Otros		1 salario más al año	Reconocimiento a la labor realizada en general		
PERFIL POBLACIÓN GRADO QUINTO					
Promedio de edad	11 años	11 años	11 años	10 años	11 años.
Cantidad de estudiantes por nivel	24	120	130	96	56
Cantidad de estudiantes por curso	24	25	32	32	28
Cantidad de cursos	1	5	4	3	2
Cantidad de estudiantes hombres.	15	12	4	42	0
Cantidad de estudiantes mujeres.	9	13	126	54	56
Cantidad de estudiantes con una condición especial	0	0	0	7	0
Cantidad de horas clase español a la semana	6	6	6	4	5

6.2 Instrumentos.

Se elaboraron tres matrices para determinar en qué medida los cinco docentes de lengua castellana observados incidieron en el desarrollo de las competencias requeridas en los procesos de escritura de sus estudiantes, así: Matriz 1: Análisis de planeación de clases, matriz 2: análisis de cuadernos, matriz 3: análisis de trabajos de producción escrita.

Tabla 3. Matriz análisis de planeador.

ANÁLISIS DE PLANEADORES

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO N° _____

1: Nunca 2: Casi nunca 3: Algunas veces 4: Casi siempre 5: Siempre

Temática	¿Se encuentra?			¿Es / son coherentes con lo trabajado?	¿Hay orden secuencial para la producción escrita?	¿Son adecuados según los intereses de los estudiantes?	¿Son claros de acuerdo a las temáticas?	¿Permiten el desarrollo de competencias cognitivas?	¿Permiten el desarrollo de competencias de escritura?
	Si	Si con deficiencias	No						
Estándares									
Contenidos									
Objetivo general									
Objetivos específicos									
Actividades									
Evaluación									
Tiempo cronograma									
Recursos									

* El grupo de investigación se comunica para evitar criterios distintos sobre los conceptos trabajados.

* Innovador: Entendido como cambiar algo introduciendo nuevas cosas o características.

* Competencias cognitivas: Véase Marco teórico

Tabla 4. Matriz análisis de cuadernos.

ANÁLISIS DE CUADERNOS

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO N° _____

1: Nunca 2: Casi nunca 3: Algunas veces 4: Casi siempre 5: Siempre.

Temática	¿Se encuentra?			¿Son acordes con los objetivos del programa?	¿Son claros de acuerdo a las temáticas?	¿Es/son lúdicos o creativos ?	¿Son secuenciales?	¿Es/son consecuentes con el planeador?	¿Permiten el desarrollo de competencias de escritura?
	Si	Si con deficiencias	No						
Estándares									
Contenidos									
Objetivo general									
Objetivos específicos									
Logros									
Actividades									
Retroalimentación									

Tabla 5. Matriz análisis trabajos escritos.

ANÁLISIS DE TRABAJOS Y/O EVALUACIONES ESCRITAS

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO N°: _____

1: Nunca 2: Casi nunca 3: Algunas veces 4: Casi siempre 5: Siempre.

Tipología				
El ejercicio explícita la tipología a realizar				
El ejercicio tiene la superestructura correspondiente a la tipología				
El ejercicio desarrolla un tema a través de una idea principal				
El ejercicio es coherente				
El ejercicio usa mecanismos de cohesión				
El ejercicio es retroalimentado				
El ejercicio contribuye al desarrollo de la creatividad				
El ejercicio contribuye al desarrollo de competencias en escritura				
El ejercicio se desarrolló siguiendo una metodología				

6.3 Procedimiento.

Para comenzar se determinaron las categorías a observar y analizar en cada instrumento, se continuó con la revisión y análisis de las planeaciones de clase, atendiendo a las categorías propuestas para la observación: Estándares, contenidos, objetivo general, objetivo específico, actividades, evaluación, tiempo, recursos. Se continuó con los cuadernos, observando: estándares, contenidos, objetivo general, objetivo específico, logros, actividades, retroalimentación. La tercera matriz se detenía en las producciones escritas para determinar si el (los) ejercicio(s): explicita la tipología a realizar, tiene la superestructura correspondiente a la tipología, desarrolla un tema a través de una idea principal, es coherente, usa mecanismos de cohesión, es retroalimentado desde la tipología textual, contribuye al desarrollo de la creatividad, contribuye al desarrollo de competencias en escritura, y se desarrolló siguiendo una metodología. Se continuó estableciendo una comparación general para cada instrumento, base de las conclusiones a las que llegamos.

7 ANÁLISIS

7.1 Análisis de planeaciones

7.1.1 Colegio 01.

Este colegio no elabora planeación de clases.

7.1.2 Colegio 02.

Este colegio propone el siguiente formato de planeación. (Ver anexos de planeaciones de clase)

Tabla 6. Formato planeación colegio 01.

GRADO: QUINTO

UNIDAD: NARRACIONES CLÁSICAS- VALORES ETERNOS

CICLO N°:

FECHA:

HORAS POR CICLO: SEIS (6)

Nº CLASE	TEMA	CONCEPTO CLAVE	CONCEPTOS RELACIONADOS	OBJETIVO DE LA CLASE	SUGERENCIAS METODOLÓGICAS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
						Formativa: Sumativa:
Referencias bibliográficas						
Recursos						

Los estándares básicos de competencias de Lenguaje propuestos por el MEN para quinto grado de educación básica primaria, sugieren en torno al eje producción textual escrita, por un lado, encarar la elaboración de diferentes tipos de textos, y por el otro, seguir un procedimiento estratégico para la producción de dichos textos. En este sentido lo que propone este colegio en su planeación diaria, cumple parcialmente con esos lineamientos del MEN, pues aunque se planea la elaboración de tres textos, cuya tipología no se explicita, no hay evidencia en absoluto de que se proponga un plan de escritura de los mismos.

A nivel de contenidos, se plantea una prueba diagnóstica, copiar las definiciones de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo y verbo, lo que supondría, desde la perspectiva de los mismos estándares un abordaje pragmático y en contexto; no obstante, no hay una actividad cuyo correlato sugiera tal, se limita a la “copia”. Cabe anotar que los temas desarrollados a lo largo del periodo académico privilegian el desarrollo de actividades basadas en la lectura de una obra literaria, *Las mil y una noches*.

En cuanto a los objetivos, no hay planteamiento de uno general, sin embargo los tres que se refieren a producción textual, están expuestos como objetivos de clase, no como objetivos de aprendizaje: en uno se propone: “Realizar un escrito corto respondiendo a la pregunta ¿Quién soy yo?”, previa modelación oral hecha por la docente, en otro: “Presentar el concepto de categorías gramaticales”, y en el tercero: “Elaborar dos textos escritos con intenciones comunicativas diferentes”; planteados de esta manera privilegian el producto antes que el proceso; así, resulta pertinente aludir al hecho de que tampoco se abordan de manera explícita las competencias cognitivas que supone el proceso de escritura, propuestas por Flower y Hayes.

En relación con las actividades, éstas son consecuentes con los objetivos propuestos para la clase, no para el desarrollo de competencias en la producción textual: en la planeación se proponen dos actividades de escritura; llama la atención que no se pida una tipología textual concreta. En ese mismo sentido, en lo planeado a nivel de evaluación resulta también precario el abordaje de este componente pues se consigna lo que se propone como producto tanto a nivel de evaluación formativa como de sumativa, pero no se alude al proceso, a la forma como será evaluado cada producto, o los criterios de evaluación que serán tenidos en consideración; en los cuadernos hay unos criterios para evaluar las producciones escritas, sin

embargo en la planeación no se aluden, podría deberse quizá, al hecho que ambas actividades de escritura hacen parte de una prueba diagnóstica.

En lo relativo a la categoría tiempo, hay evidencia que se considera en la planeación, así para cada una de las actividades que apuntan a la producción escrita se destina una hora de clase para cada una, cabría preguntarse aquí si ese tiempo es suficiente atendiendo al hecho que se pretende desarrollar la competencia escritural.

7.1.3 Colegio 03.

Este colegio propone el siguiente formato de planeación. (Ver anexos de planeaciones de clase)

Tabla 7. Formato de planeación colegio 03

Jefe de área:	Docente:	Grado: QUINTO
Periodo académico:	Asignatura:	
Fecha:	CASTELLANO	
Objetivos específicos:	Indicadores de evaluación:	
Unidades temáticas:		
Conceptualización:		
Actividades		
Tipo de evaluación:		
a) Función formativa:		
b) Función sumativa:		
Referencias bibliográficas		

La planeación que propone el colegio 03 en relación con los estándares básicos del MEN resulta insuficiente, no son explícitos. Las competencias a nivel de producción textual se desglosan en la parte de contenidos, estos son claros pero hay demasiada información y no se aborda con claridad. Los conceptos que se plantean, se explican por medio de mapas conceptuales, mapas mentales y esquemas; de igual manera, se plantean algunos ejercicios prácticos de los temas, sin embargo no hay profundidad en el tratamiento de los mismos.

Por otra parte, el objetivo general se encuentra de forma implícita en todo el proceso del segundo periodo escolar, y se resaltan al iniciar el periodo los objetivos específicos, los cuales son enlazados con los estándares correspondientes al nivel de desarrollo de las competencias lingüísticas, gramaticales y fonéticas del mismo. Los estudiantes son capaces de producir textos orales, que le permiten comunicarse, desarrollar la entonación y la articulación por medio de la lectura de narraciones, cuentos y fábulas. De igual manera, el desarrollo de la expresión escrita y de las competencias cognitivas, no está presentado ni de manera explícita en el planeador, ni en la ejecución de las diferentes tareas propuestas.

Una vez analizado el desarrollo de los estándares, los objetivos y las temáticas se evidencia en las actividades el proceso que siguen, pero éste es superficial, pues aunque se abordan las temáticas, no hay profundidad en los ejercicios propuestos.

Así mismo, en las evaluaciones se observa un seguimiento continuo a través de quices, talleres, pruebas objetivas tipo Prueba Saber; se evidencia también, la corrección de ortografía y la implementación de un glosario para fortalecer el vocabulario. En relación con el tiempo, se especifica que hay una hora semanal para lectura, de igual manera se advierte que en casa se realiza el ejercicio, pero no hay un tiempo destinado específicamente para la producción escrita.

7.1.4 Colegio 04.

La planeación en el colegio 04 se puede evidenciar en una planilla que realiza el docente durante cada periodo, ésta solo da cuenta de algunos indicadores y contenidos a trabajar. Cabe mencionar que tuvimos acceso visual a la misma, pero no se nos permitió copiarla.

En ella aparecen solo algunos estándares establecidos por el MEN, con relación a los de producción textual escrita se abordan de manera débil en cuanto, casi nunca son coherentes

con lo propuesto por el docente, ni con el orden secuencial que debería seguirse; de la misma manera, el docente no propicia el desarrollo de competencias cognitivas en los niños ya que nos les plantea el aprender a hacer desde su propia construcción. En la planeación no hay evidencia de espacios que promuevan el desarrollo de procesos de escritura en los estudiantes.

En cuanto a los contenidos, se privilegia lo gramatical como en la unidad llamada “Así soy yo”, se abordan las temáticas: sustantivos, plurales, singulares, pero solo se enuncian sin proponerse cómo se van a abordar. En relación con el orden secuencial, éste no revela un orden de temáticas establecido, puesto que aborda varios tópicos que luego se retoman con mayor o menor rigurosidad, en consecuencia no logra desarrollar ni procesos escriturales, ni los cognitivos que implica el desarrollo de la escritura.

En esta planeación no aparecen objetivos generales, ni específicos de los que el docente se pueda valer para llevar a cabo un proceso pedagógico con rigor, no hay actividades destinadas a fortalecer y enriquecer el trabajo escritural, así como tampoco se da cuenta de un tipo de evaluación establecida para desarrollar procesos de escritura. En cuanto al tiempo, no aparece como tal un cronograma establecido para las actividades o temáticas, ni se proponen los recursos a utilizar para fortalecer las mismas.

7.1.5 Colegio 05.

Este colegio propone el siguiente formato de planeación. (Ver anexos de planeaciones de clase)

Tabla 8. Formato de planeación colegio 05

DOCENTE:
GRADO: Quinto

ASIGNATURA: Lengua Castellana

FECHA:

INTENSIDAD HORARIA SEMANAL: 5 horas

# de Horas	TEMAS	METODOLOGIA	EVALUACIÓN	CURSO	FIRMA DOCENTE
OBSERVACIONES:					

La planeación de este colegio no explicita el seguimiento de los estándares propuestos por el MEN, aunque se pueden encontrar implícitos en lo que se intenta realizar a lo largo del periodo académico. De igual manera, aunque los contenidos cumplen las necesidades del programa propuesto, son claros y están acordes con el tiempo; no satisfacen los intereses de los estudiantes, ni permiten el desarrollo de competencias cognitivas, ni de escritura.

Por otra parte, no aparecen objetivos generales, ni objetivos específicos de ningún tipo. Las actividades son coherentes con los temas trabajados durante el bimestre; sin embargo, no reflejan los intereses de los estudiantes, ni permiten el desarrollo de competencias cognitivas, ni de escritura.

La evaluación, por su parte, no se revela como un proceso continuo e integral que brinde retroalimentación significativa a los estudiantes, solo al final del periodo se pide realizar un ejercicio de escritura en la prueba tipo saber, no obstante, la revisión se limita a revisar ortografía. Siguiendo la misma línea de los demás postulados no genera el desarrollo de competencias de escritura, pues no se observa ninguna actividad que fomente el desarrollo de competencias escriturales en los estudiantes.

El tiempo resulta adecuado según las temáticas y aunque los recursos responden a las actividades y contenidos propuestos, el cronograma abarca muchas temáticas de tal forma que no permite ahondar en las temáticas y mucho menos profundizar en el ejercicio de escribir puesto que el tiempo se queda corto para las actividades que se deberían realizar en función de desarrollar este tipo de competencias.

7.2 Análisis de cuadernos

Tabla 9. Síntesis de cuadernos observados.

Colegio 01	Colegio 02	Colegio 03	Colegio 04	Colegio 05
<ul style="list-style-type: none"> - La comunicación: definición (dos renglones). El proceso de la comunicación - La narración : definición, elementos y clases (enumeradas) - Actividad “activity”: Escribe una anécdota que te haya sucedido y dibújala” - La anécdota y el cuento: definición (2 renglones por cada una), partes del cuento - Escribe un cuento con las palabras dadas, aparece una lista de 10 palabras diferentes en cada cuaderno, por ejemplo: perritos, gaticos, compañeros, castillo, zombis, ratón espía, helado, villana, 	<ul style="list-style-type: none"> - Contrato de aprendizaje - Pautas de comportamiento para la clase - Criterios de evaluación: A: Análisis, B: Organización, C: Producción de textos, D: Lenguaje - ¿Quién soy yo? Composición escrita - Comprensión de lectura - Presentación de la unidad: Título de la unidad: Narraciones clásicas, valores eternos - Productos esperados en la unidad (fotocopia) - Síntesis introducción <i>Las mil y una</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de periodos - Se visualizan los temas, indicadores de logro y los procesos de evaluación, más algunas actividades. - Conceptos claves, de la narrativa y clases de narrativa - Mapas conceptuales - Esquemas de los conceptos - Mentefactos del cuento don sus elementos - Ejercicios de los conceptos - Hay ejercicios de copias con textos narrativos, y actividad de comprensión del texto con preguntas de selección múltiple - Evaluaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Así soy yo: Breve descripción que hace cada niño de sí mismo en 10 renglones con su respectivo dibujo. - Sustantivos y plurales: Definición y ejemplo de palabras, 10 de plural que terminen en es, 10 en singular que terminen en s, 10 ejemplos de oraciones en singular. - La carta: Definición y modelo de solicitud ejercicio práctico carta escrita por cada niño al señor alcalde. - Sustantivos y plurales que terminan en vocal lista de palabras, cada uno escribe las suyas entre 10 y 15. - Ejercicio de oraciones utilizando un plural y luego oraciones utilizando más de dos plurales. - Oraciones en las cuales se resalten los sustantivos - Lista de 10 palabras plurales y las mismas terminadas en es, 	<ul style="list-style-type: none"> - Se consignan logro e indicadores de periodo al inicio del mismo. - Clases de narración: Se escribe definición y clases de mito (2 páginas) Posteriormente se escribe un mito de ejemplo. - Como tarea se pide investigar un mito y pegar una imagen representativa. - Se define la leyenda y similitudes y diferencias que tiene con el mito (3 páginas) - Se define el adjetivo, las clases de adjetivos y se proveen ejemplos de cada clase. (6 páginas)

<p>fiesta./ ninja, oscuridad, vehículos, Sensei, serpiente, mutante, entrenamiento, armas poderes / Biblioteca, casa, cumpleaños, personas, motos, bombas, cámara, helicóptero, cañones/ casa avión, abuelo, padres., colegio, piscina, cumpleaños, oso, rock, cámara/ mariposa, científico, robot, regenerada, libro, lápiz, explosión, hipopótamo, cueva, mascota.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clases de cuentos - Actividad: Escribe el resumen de la historia que más te gusta. - Lee y resuelve la siguiente fotocopia: No aparece, - Punto 2: Explica cómo es el narrador del texto. 3 Describe 	<p><i>noches</i>, Brian Anderson</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuadro comparativo géneros literarios - Comprensión de lectura, primera narración: El Sahiriyar y su hermano Sahzaman, resumen - Comprensión de lectura, segunda narración: el pescador y el genio, resumen - Mapa conceptual :Estructura y elementos narrativos (fotocopia) - Categorías gramaticales - Mapa conceptual: La descripción de una persona (fotocopia) - Ejemplos de descripciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas acordes a los temas, leyendas fabulas, mitos y cuentos - Adicional trabajan manejo del uso de la b,g,j - Ejercicios de inventar una fábula - Corrige mucha ortografía - Se visualiza retroalimentación con talleres en clase y casa - Hay muchas actividades con copias - Quiz por cada tema de los conceptos vistos en clase - Todos los temas van con fecha - Hay cuaderno de ortografía y redacción y carpeta de textos y artículos del periódico - Los libros del plan lector son: - Por todos los dioses, (mitos norma) 	<p>oraciones utilizando esta lista de palabras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La carta: Encabezado, destinatario, saludo, contenido de solicitud, despedida, firma. Ejercicio práctico carta escrita por cada niño a un profesor. - Palabras compuestas: Definición, lista de palabras, actividad de sopa de letras utilizando esas palabras, definición por parte de los niños de cada una de esas palabras. - Prefijos y sufijos: cuadros en los cuales aparece el prefijo, significado, palabra base o raíz, nueva palabra y nuevo significado. - Composición: Narración: Ejercicio escritural experiencia compartida con un amigo, escrito de 2 párrafos. - Actividad descripción de tu animal preferido - Actividad ejercicio escritural, narración de cada niño (así fue mi fin de semana) de 2 páginas con su respectivo dibujo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se definen los grados de adjetivos (página y media) - Se define qué es verbo y las clases de verbos que existen. En clase se realiza una actividad en la cual se busca el significado de ciertos verbos. - Se definen los tiempos del verbo. (1 página) - Se consigna el uso de la j, la y y la ll con ejemplos y excepciones. - Como tarea se buscan, recortan y pegan ejemplos de las reglas ortográficas vistas en clase. - Se consignan los tipos de lenguaje (1 página) - Se consigna que es la tilde diacrítica con ejemplos (2 páginas) <p>Como actividad en clase de contestan preguntas sobre los temas vistos.</p>
--	--	---	--	--

<p>cómo es el personaje principal. 4. Elabora una lista de las acciones del héroe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La fábula: definición. Ejemplo de fábula - Actividad: lee la fábula y escribe qué entendiste y qué enseñanza te dejó. Realiza el dibujo de la fábula - Con las siguientes palabras realiza una sopa de letras - Escribe una historia con las siguientes palabras: Ternura, paciencia, amor, bosque, amigos, Cartagena, agua, sal, tres motos, dos carros, panadería. - La leyenda: definición - La biografía 	<ul style="list-style-type: none"> - Síntesis de la última historia de <i>Las mil y una noches</i>. - Biografía de Oscar Wilde, a manera de introducción de <i>El fantasma de Canterville</i> - Figuras literarias: definición (símil o comparación, metáfora, personificación, hipérbole, epíteto, epíteto antepuesto, epíteto pospuesto. - La historieta: definición, elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Choclatosky, Alfaguara - La maría de Jorge Isaac Clásica) - El terror del 6b (historias de escuela), Alfaguara - En cada libro hacen un pequeño resumen y trabajan al tiempo los géneros literarios - El resumen lo escriben en pequeños fragmentos que les da la docente - Escriben semanalmente artículos relacionados con los temas que ven en clase - Son revisados por la docente, evaluando redacción y ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como usar el diccionario general y de sinónimos y antónimos, cuadro explicativo. - Ejercicio ortográfico con su corrección (10 palabras) - Ejercicio de orden alfabético, separación de sílabas, (10 palabras), acepción o significado de esas palabras. - Resumen del libro Juan Salvador Gaviota (Richard Bach) - Análisis literario de la obra: Bibliografía del autor, tema de la obra literaria, resumen, personajes, tiempo y espacio, recursos literarios, vocabulario o glosario, conclusiones. - Trabajo en clase resumen por párrafos de la lectura proceso de elaboración del queso de oveja. - Dictado ortográfico 40 y 36 palabras - Tarea Taller de literatura lectura el delfín, hay respuestas de una serie de preguntas pero no están enunciadas las preguntas. 	<p>Ejemplo: ¿Qué es el mito</p>
--	--	---	---	---------------------------------

7.2.1 *Colegio 01.*

En estos cuadernos hay evidencia de abordaje de diferentes tipos de textos atendiendo al eje literario, así como del relativo a ética de la comunicación propuestos en los estándares; no obstante, los acercamientos resultan parciales y superficiales en tanto se asumen como temas no como desarrollo de competencias: respecto al primero se limitan a escribir en el cuaderno las definiciones de: la anécdota, el cuento, elementos, partes y clases, la fábula, la leyenda y la biografía; seguramente dictadas o copiadas de la misma fuente, todos los cuadernos tienen exactamente lo mismo. En relación con el eje de Ética de la comunicación, de igual manera, en todos los cuadernos aparece un dibujo del circuito de la comunicación con sus elementos, pero no hay un ejercicio que muestre que se trascendió la definición de cada uno.

En relación con los contenidos, éstos se limitan a aspectos meramente literarios, se inició el periodo con el tema sobre la comunicación y después sólo se hizo una aproximación, por demás incipiente a los temas ya mencionados; de igual manera, llama la atención que la forma de abordarlos es siempre la misma: definición del subgénero literario y resumen de un texto correspondiente a esa tipología.

Los objetivos general y específico, así como lo que llamamos logros aparecen en el cuaderno como “desempeños” referidos mayormente en términos de identificación y reconocimiento de las tipologías narrativas, el único desempeño que alude a la escritura sugiere: “Escribir la biografía de un persona cercana o familiar”, sin embargo tampoco se hace referencia a seguir un proceso para lograrlo; y como menciona Bachelard, es necesario tener en cuenta cómo se procesará o se hará la digestión del conocimiento, es decir el proceso que conlleva cualquier actividad dirigida a alcanzar dicho conocimiento, en este caso el desarrollo de competencias de escritura.

Las actividades propuestas para este periodo tienen las mismas características: se les pide a los estudiantes **ESCRIBIR**, una anécdota, un cuento, un resumen, etc., en este sentido resulta importante puntualizar cómo la escritura aparece ligada al proceso de lectura, es su correlato; no obstante, su abordaje parece sugerir una actividad espontánea, que no necesita guía, o no sigue una planeación.

7.2.2 Colegio 02.

En estos cuadernos se advierte un énfasis particular en la comprensión de lectura, en ese sentido al respecto Estándares propone leer diferentes tipos de textos; no obstante, en este colegio el ejercicio se basa solo en la lectura de *Las mil y una noches*, más adelante se propone otra tipología, la historieta, que por cierto es abordada de manera ligera en cuanto se pide elaborar una e identificar sus elementos.

En cuanto a los contenidos, llama la atención que se introduce el tema de los géneros literarios a través de un cuadro comparativo, se continúa con la estructura y los elementos narrativos, y a continuación se abordan las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo y verbo, a manera de definición copiada por todos los estudiantes, pero no se logra establecer su funcionalidad en relación con lo que se venía trabajando o con lo que se va a trabajar a continuación; más adelante se aborda la descripción y sus clases, pero se hace de manera aislada, no hay evidencia de un ejercicio que establezca una relación con el anterior tema o con el que sigue.

Respecto a los objetivos y logros están esbozados de manera original y creativa en algo que llaman “contrato de aprendizaje”, del que resulta importante destacar, en lo que respecta a lo que se compromete el estudiante, a reflexionar de manera permanente sobre su proceso de aprendizaje, que tiene su correlato en lo que se compromete la profesora, a acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante, a monitorear y evaluar el avance del estudiante en el proceso; entre otros.

Las actividades resultan variadas: transitan entre leer un texto, glosar la lectura atendiendo a unas indicaciones dadas por la profesora, contestar un taller de comprensión de lectura, y escribir; es importante resaltar respecto a la última, que aunque se recurre a ella como complemento lógico de lectura es también abordada de manera “espontánea”, en tanto no hay una planificación del ejercicio de escritura y en ese mismo sentido la retroalimentación hecha se limita a la corrección de ortografía, en ningún ejercicio monitoreado o evaluado hay evidencia de una valoración diferente.

7.2.3 *Colegio 03.*

En los cuadernos no se encuentran explícitos los estándares, sin embargo atendiendo a las diferentes temáticas y actividades desarrolladas se infiere que hay un acercamiento más detallado a los estándares propuestos para el eje de Literatura, en tanto se abordan mayormente temáticas relacionadas con el género narrativo. Los temas para el periodo correspondiente, junto con los objetivos específicos, y los indicadores de desempeño a alcanzar con las temáticas propuestas en la planeación, aparecen en cada uno de los cuadernos de manera clara al iniciar el periodo académico.

Cada clase tiene su fecha correspondiente, se evidencia: toma de apuntes de conceptos, como las clases de narrativa, las partes del cuento y las clases de los mismos. Sin embargo, no hay propuesta de ejercicios de producción escrita que siga un proceso, a pesar de que están los conceptos y talleres para aplicar las temáticas vistas.

La retroalimentación es pobre, se limita a corrección de ortografía. Cabe anotar que los estudiantes llevan un cuaderno de ortografía, en el que se evidencia que la profesora les pide a los estudiantes que corrijan la palabra mal escrita, escribiendo oraciones cortas en las que aparezca el error. Al final del cuaderno hacen un glosario con las palabras nuevas encontradas en los temas o lecturas del libro de comprensión lectora, los estudiantes se apoyan en el diccionario e investigaciones que hagan por su cuenta.

Adicionalmente, en el cuaderno se registran los quices, talleres, copias de temas vistos, mapas mentales, esquemas, sopas de letras, crucigramas con ejercicios, por cierto la mayoría de las veces sin relación con las temáticas abordadas.

7.2.4 *Colegio 04.*

En el cuaderno no se ven reflejados los estándares propuestos por el MEN que den cuenta del proceso a realizar y el resultado a alcanzar por parte de los estudiantes. En tanto hay un énfasis particular en temáticas relacionadas con aspectos gramaticales y ortografía, éstas tampoco son coherentes con los objetivos del programa ya que no aparecen en la planeación, no se ven reflejados los estándares relativos al eje de producción textual, no se puede

reconocer si son claros o no en relación con las temáticas a trabajar durante el periodo o si son secuenciales al ser llevados a la práctica en el desarrollo de procesos de sus estudiantes; de igual manera, no es evidente la coherencia entre lo planeado y lo trabajado en los cuadernos porque aunque en ellos aparecen referidos, ninguna práctica o ejercicio propuesto dio cuenta de ello.

Por el contrario, se encuentran contenidos en el cuaderno que de una u otra manera muestran el trabajo realizado por el docente y los estudiantes, como lo que tiene que ver con lo gramatical, o temas como la carta, la narración, el análisis literario y el uso del diccionario; mas no se plantean objetivos, por lo tanto no se puede establecer concordancia con lo trabajado.

Los contenidos propuestos algunas veces son claros, aunque las explicaciones se reducen al significado encontrado en un texto, sin permitir que el estudiante haga su reflexión, se apropie y llegue al concepto. Allí también se puede ver que los contenidos algunas veces son abordados de forma secuencial trabajándose de diferentes maneras en varias clases, partiendo de lo micro a lo macro como por ejemplo (sustantivos, ejemplo de palabras, oraciones, frases cortas, largas, escritura de párrafos...); estas temáticas casi siempre son consecuentes con el planeador ya que se evidencian los contenidos propuestos inicialmente para desarrollar con sus estudiantes en los temas trabajados durante el periodo; es importante mencionar que solo algunas veces estos contenidos permiten el desarrollo de competencias escriturales ya que a pesar de generar espacios de escritura autónoma, no se lleva un proceso, no hay una retroalimentación, no existe una corrección, el docente se limita a verificar si lo hizo o no, independientemente si este cumple o no con los parámetros propuestos.

En el cuaderno no se encuentran establecidos logros ni generales, ni específicos que den cuenta de lo que se quiere que alcancen los estudiantes durante el periodo en la asignatura, tampoco se evidencian logros que ayuden a direccionar procesos de escritura.

En cuanto a las actividades allí encontradas se ve cómo el docente da paso a la realización de éstas luego de cada explicación de algún concepto, trata de que el estudiante construya varios ejemplos acerca del mismo, y a partir de lo que conoce, el estudiante debe crear conceptos que algunas veces son secuenciales. Se puede decir que estas actividades son

consecuentes con lo que se propone en el planeador, pues responden a las temáticas propuestas. A pesar de que en el cuaderno se encuentran actividades de escritura casi nunca hay ejercicios que promuevan el desarrollo de procesos escriturales, no se ve el paso a paso acompañado y dirigido, tan solo un escrito, al parecer, por salir del paso sin una retroalimentación consciente y asertiva; recordando lo que Zuribía propone, hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente, necesario tanto al momento de la enseñabilidad como en el momento de la retroalimentación.

7.2.5 Colegio 05.

En los cuadernos tomados como muestra no se hace evidente un seguimiento a los estándares propuestos por el ministerio de educación. Los contenidos que se trabajan son acordes con los objetivos del programa propuesto por el docente en la planeación y se puede advertir claridad en lo que se provee y lo que se pide a los estudiantes; sin embargo, se observa en los cuadernos, en concordancia con el planeador, que la clase de lengua castellana trabaja desde temas como el mito, la leyenda, el verbo, etc. no en el desarrollo de habilidades; no se les proporciona a los estudiantes oportunidades y/o herramientas para desarrollar su competencia de escritura. De igual manera, al no existir en el planeador ni objetivo general, ni objetivos específicos, se hace casi imposible determinar cuál es el o los objetivos centrales de la clase, incluso se podría decir que son nulos, que no existen.

Por otro lado, el trabajo propuesto en los cuadernos se alinea perfectamente con los logros propuestos; lo que se puede llegar a concluir es que los logros no son ambiciosos en función de desarrollar competencias escritoras, sino que se limitan a identificar características, clasificar y comprender textos. De forma similar, las actividades propuestas están en concordancia con lo que el programa busca, pero al momento de aplicarse en clase, estas no son claras, creativas, son repetitivas y no retan a los estudiantes; en definitiva, tampoco promueven el desarrollo de competencias escritoras, puesto que se realizan solo transcripciones, por ejemplo de leyendas o mitos, o escribir oraciones que contengan los verbos, adjetivos o tema en particular visto, por cierto oraciones ideales, no producto de situaciones comunicativas reales, que es lo que propone Estándares cuando habla del

abordaje del nivel pragmático de la lengua. De aquí que la retroalimentación de las actividades de escritura se limite a revisar ortografía, lo que no contribuye tampoco a que el proceso de escritura se desarrolle exitosamente.

7.3 Análisis de trabajos de producción escrita

7.3.1 Colegio 01.

Los diferentes trabajos de producción escrita que se plantean están referidos en términos de: escribir una anécdota, inventar un cuento con base en unas palabras, al parecer elegidas por el estudiante, o escribir el resumen de una historia; en ese sentido lo que propone hacer la docente resulta variado como actividad, no como tipología.

A nivel de superestructura, por ejemplo, los cuentos realizados por los estudiantes no dan cuenta de claridad en cuanto a las partes que debe tener este tipo de texto, (nos detenemos en esta tipología, en tanto ofrece más posibilidades de análisis y estandarización del mismo). En relación con la coherencia textual, en general hay evidencia de una unidad temática, no obstante el ejercicio de exponer y desarrollar las ideas que trascienda lo relativo al accionar del personaje resulta pobre en la mayoría de los casos, de igual manera el uso de mecanismos de cohesión es precario. Es importante destacar que aunque hay un intento de promover la creatividad y desarrollar competencias escriturales, la retroalimentación que hace la docente resulta también pobre, se limita a corregir solo la ortografía.

7.3.2 Colegio 02.

Los trabajos de producción escrita que realizaron los estudiantes durante el periodo observado son básicamente: una autobiografía y resúmenes de algunos capítulos de *Las mil y una noches*, en estos ejercicios no se evidencia un trabajo diferente de abordaje de otra tipología; de igual manera, no hay una consignación respecto a las características de la autobiografía o el resumen, ni el procedimiento seguido para su elaboración. Los ejercicios en su mayoría manejan una idea principal y son coherentes en su planteamiento general, sin embargo el uso de mecanismos de cohesión resulta muy limitado. La retroalimentación que la docente hace del ejercicio se enfoca en la ortografía, en algunos casos aparece una

anotación del tipo: “Bien, mejoraste el orden y la letra, no descuides la ortografía” o “Tu autobiografía bien, pero ojo con el empleo de párrafos y el orden. Tienes que ser más atento con la ortografía”, de lo que se infiere que los estudiantes deben manejar el concepto de párrafo, no obstante no hay registro en los cuadernos de que éste haya sido trabajado.

Cabe mencionar que algunos cuadernos tienen un protocolo de una clase, de lo que se infiere que de manera aleatoria hacen el ejercicio y lo registran en sus cuadernos, sin embargo no aparece ninguna retroalimentación del ejercicio. Los ejercicios de producción escrita propuestos resultan limitados en cuanto al desarrollo de la creatividad, en el mismo sentido, las habilidades cognitivas implicadas en el proceso resultan implícitas, no hay un ejercicio observable del proceso de escritura.

7.3.3 Colegio 03.

En los cuadernos se consignan los temas con conceptos y algunas actividades con ejercicios tales como: copias con tipos de narración, mapas de lo que es la narrativa y clases de la narrativa con sus respectivos elementos y partes, también hay ejemplos de cuentos, fábulas y leyendas con su estructura y orden, de igual manera, talleres con retroalimentación de preguntas tradicionales del tipo, ¿Cuál es el tema del cuento?, ¿Quiénes son los personajes principales?, ¿En dónde se desarrolla la historia?, etc., asimismo se propone la elaboración de: sopas de letras, rompecabezas, crucigramas, adivinanzas y coplas con los elementos de los temas vistos. Adicionalmente, el cuaderno de ortografía y redacción está dividido en dos partes, una mitad para corrección de ortografía y la otra para glosario de las palabras desconocidas con el fin de aumentar el léxico en su proceso de comunicación verbal y escrita; a la vez la corrección de redacción y escritura de oraciones cortas coherentes. Además llevan una carpeta por estudiante con copias, recortes y actividades de transcripción e interpretaciones de artículos del periódico y análisis escrito de los mismos, mas no se identifica relevancia en procesos rigurosos de escritura. Sin embargo las actividades de comprensión con preguntas tipo Pruebas Saber, quices, fortalecen su nivel comunicativo y contribuyan con el desarrollo de las competencias en el proceso de escritura.

7.3.4 *Colegio 04.*

En los trabajos que han realizado los estudiantes casi nunca se evidencian los enunciados de los ejercicios a realizar, simplemente aparecen listados de palabras, por ejemplo de sustantivos, o de prefijos, sin una estructura que evidencie la tipología requerida.

Algunas veces se ven reflejados ejercicios que da el docente para desarrollar un tema partiendo de una idea principal como por ejemplo, escribir una carta al Señor Alcalde, sin haber hecho la explicación correspondiente a las características formales de esta tipología; de igual manera, los ejercicios realizados no utilizan mecanismos de coherencia y cohesión claros; para el docente, al parecer, esto no es importante, él solo revisa que los estudiantes hayan realizado el ejercicio; de igual manera, el ejercicio de producción escrita nunca es retroalimentado, no hay ninguna observación, ni buena, ni mala por parte del docente.

Estos ejercicios en la mayoría de los casos casi nunca permite en los estudiantes el desarrollo de la creatividad pues se limitan al abordaje de lo gramatical y cuando se asumen temas diferentes, casi nunca hay trascendencia en ellos, por lo cual esta serie de ejercicios no contribuye al desarrollo de competencias escriturales, pues no siguen una metodología estructurada por el docente que logrará dar cuenta de la adquisición gradual de procesos.

7.3.5 *Colegio 05.*

Además de la actividad de transcripción, se propone un quiz, la prueba tipo saber realizada al final del bimestre y un taller de refuerzo. Dichas actividades se enfocan en el tratamiento de los temas vistos en clase; piden descripciones, significados, ejemplos, etc., no permiten al estudiante usar la coherencia o usar elementos de cohesión, además de retroalimentar por medio de la indicación de la respuesta correcta. Solo en dos de las actividades de refuerzo, al final de periodo, se promueve la escritura en los estudiantes; en una actividad se pide que se describa una imagen específica y en la otra que se cree un mito. En este último ejercicio, se tiene el enunciado “Con los siguientes personajes inventa un mito (Eros, Egeo, Pan, Gea y Zeus)”, dicho ejercicio propicia la creación en los estudiantes y el desarrollo de las competencias de escritura. En las muestras tomadas podemos observar que aproximadamente

la mitad de las estudiantes maneja la superestructura del texto, se intenta desarrollar el tema a través de una idea principal y en general mantienen coherencia; sin embargo, no se ve un ejercicio juicioso en la utilización de elementos de cohesión. De igual manera, se observa que el ejercicio no es retroalimentado, aunque presenta errores ortográficos, de redacción, y como se mencionó anteriormente, también de cohesión, el docente se limita a poner una marca de aprobación en el texto, sin escribir ningún comentario sobre el contenido del mismo.

7.4 Análisis comparativo.

El siguiente apartado se presenta la comparación de los resultados de los cinco (5) colegios observados, obtenidos por medio de los instrumentos diseñados y aplicados posteriormente. Se comparan las situaciones evidenciadas en los planeadores, cuadernos y trabajos de escritura, en función de recoger un análisis general de todos los colegios y así, empezar a hacer evidentes los resultados de nuestra investigación, de tal suerte que sea también este análisis el punto de partida para llegar a las conclusiones generales del trabajo propuesto.

7.4.1 Análisis de los perfiles de los docentes observados.

El siguiente cuadro destaca los aspectos relevantes de los perfiles docentes que podrían asociarse con el proceso de desarrollo de competencias escriturales.

Tabla 10 Análisis de los perfiles de los docentes

	Colegio 01	Colegio 02	Colegio 03	Colegio 04	Colegio 05
Formación académica (Pregrado)	Estudios de terapia del lenguaje (6 semestres)	Lic. En básica primaria.	Lic. En básica primaria	Lic. En básica primaria	Lic. en básica primaria español – matemáticas

Formación académica (Postgrado)	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Especialización en matemáticas.
Años de experiencia docente.	18 años	30 años	25 años	30 años	12 años.
Años de experiencia enseñando Español	1 año	30 años	10 años	8 año	1 año
Número de horas para planeación /evaluación.	10	16	8	5	1
Asignación salarial.	1'300.000	4'300.000	1'350.000	2'100.000	1'500.000

El cuadro anterior resulta revelador en los aspectos que destacamos a continuación:

Excepto la docente del colegio 01, los demás docentes tienen una formación de pregrado que contempla la formación pedagógica y la aproximación a la enseñanza de la lengua, en tanto su título es en Licenciatura en básica primaria; cabe destacar que ninguno de los docentes tiene una formación disciplinar especializada en la enseñanza de lengua castellana; en ese mismo sentido, solo hay una docente que tiene un título de posgrado y éste no tiene que ver tampoco con la enseñanza de lengua castellana.

Hay diferencias significativas en cuanto a la experiencia docente, no solo en los años de quehacer sino, y particularmente, en la enseñanza de la lengua materna. La profesora del colegio 02 tiene 30 años de experiencia enseñando la materia y el profesor del Colegio 04 8 años, frente a un año de los profesores de los colegios 01 y 05. Cabe destacar a este respecto, que independientemente de la diferencia en años de experiencia entre los docentes observados, los resultados alcanzados por los estudiantes de los docentes de los Colegios 02 y 04 tampoco dieron cuenta de que ellos contribuyeran en el desarrollo de competencias escriturales en sus estudiantes.

Es importante anotar, también, que hay condiciones extrínsecas que, sin duda inciden en el desempeño de los docentes y que no podemos desconocer, es el caso de las horas de planeación que los diferentes colegios proveen a los docentes, la asignación salarial y las condiciones contractuales. Como lo muestra el cuadro anterior se revelan también diferencias considerables que nos obligan a focalizar la atención, en la docente del Colegio 02, particularmente, en cuanto éstas resultan favorables: un buen salario y horas razonables de clase y para la planeación; no obstante, estas variables tampoco inciden en el desarrollo de las competencias escriturales de sus estudiantes como lo muestra el análisis realizado.

Tomando en consideración los aspectos descritos, llama la atención que independientemente de la formación disciplinar, la experiencia que se tenga o las condiciones laborales, más o menos favorables para algunos de los docentes observados, el resultado alcanzado por los estudiantes en el desarrollo de sus competencias en escritura es indistintamente insatisfactorio.

7.4.2 Análisis comparativo de la planeación.

Los Estándares Básicos de competencias de Lenguaje planteados por el MEN no aparecen referenciados de manera explícita en ninguna de las planeaciones de los colegios observados; hay, en su lugar, un intento de abordar diferentes tipologías textuales como: cartas, cuentos, biografías, etc.; cabe mencionar que el Colegio 05 no trabaja ninguna tipología, solo se les pide a los estudiantes hacer transcripciones, copias de textos y resúmenes. Como lo proponen Duncan y Met, la planeación ayuda a asegurar que la instrucción de la clase se alinea con las metas y objetivos del currículo, y así con los intereses de los estudiantes.

Es una constante la preocupación relacionada con categorías gramaticales o aspectos gramaticales generales; no obstante, no hay actividades que refuercen estas temáticas o se trabajen en contexto como lo sugieren los estándares. Es importante anotar que en tres de los cinco colegios, las actividades de lecturas que se realizan a partir del plan lector son el fundamento para ejercicios de escritura que no logran trascender un proceso.

Cabe destacar que todos los colegios realizan una prueba diagnóstica al inicio del año, sin embargo ésta no es tenida en cuenta en la planeación para el desarrollo de las temáticas a

abordar en el proceso de escritura; en este sentido Cassany es enfático al sugerir que el diseño curricular, en consecuencia la planeación, debe considerar o contemplar los resultados arrojados por este tipo de prueba y de allí partir para la implementación y fortalecimiento del proceso de escritura.

Excepto en el Colegio 03 los demás no plantean objetivos generales, ni específicos, ni logros; no obstante, las actividades que se plantean están apuntando implícitamente al desarrollo de lo que Cassany llama el nivel funcional e instrumental dentro de los procesos de escritura. Así, refiriéndonos al primer nivel, en las planeaciones de todos los colegios se proponen actividades con las que se pretende fortalecer la comunicación interpersonal y dar cuenta del uso apropiado de la lengua en los contextos en que aparecen los diferentes ejercicios de escritura; el nivel instrumental que implica recurrir a la lectura como punto de partida para la escritura es trabajado en los Colegios 02, 03 y 05; sin embargo, insistimos en que no hay evidencia de proceso al momento de encarar la escritura, en su lugar se propone ejecutar tareas de manera aislada.

En cuanto a la evaluación, los Colegios 02 y 03 plantean evaluación formativa y sumativa, no obstante, no especifican los criterios a evaluar en cada una. Los Colegios 04 y 05 en su formato de planeación no contemplan la evaluación, recordemos que el Colegio 01 no hace planeación.

En relación con el aspecto tiempo, hay evidencia de conciencia frente a él para el desarrollo de las diferentes temáticas; sin embargo en lo relativo específicamente al proceso de escritura que supone, desde Cassany y Flower y Hayes, un proceso que pasa por diferentes momentos, éste no se refleja en el desarrollo de las diferentes actividades escriturales.

7.4.3 Análisis comparativo de los cuadernos.

En los cuadernos de los diferentes colegios observados, no se explicitan los estándares; sin embargo, se infiere que son trabajados de diferentes maneras, en el caso particular de los relativos a la producción textual, todos los colegios abordan la producción de diferentes tipos de textos, algunos con más detalle que otros; no obstante, en lo relacionado con el estándar que propone seguir un proceso en la producción textual en ninguno se da cuenta de ello.

Respecto a los contenidos, todos los colegios analizados abordan temáticas relacionadas con temas gramaticales o literarios, específicamente la narrativa; en este sentido, llama la atención que los temas gramaticales que podrían constituirse en un punto de partida para el desarrollo de un proceso escritural riguroso se trabaja de manera desarticulada, sin un antecedente, ni un consecuente.

En lo relativo a los objetivos, aparecen explícitos los objetivos específicos en el Colegio 03, mientras que en los Colegios 01 y 05 los objetivos podrían corresponder con los llamados desempeños e indicadores de logro respectivamente. Cabe anotar que en el Colegio 01 se sugiere un desempeño en términos de proceso de escritura, en los demás colegios tanto los objetivos como los logros están referidos en términos de identificar y reconocer, por ejemplo, tipologías narrativas, o características del cuento, la leyenda, o el mito.

Las actividades propuestas en los Colegios 02 y 03 son variadas, mientras que en los Colegios 01, 04 y 05 siguen cada uno un patrón, por ejemplo: leer cualquier tipo de texto, llámese cuento o fábula, hacer un resumen o síntesis, o en un caso inventar o crear una historia o cuento de ese tipo de texto.

Esto lleva a concluir que las actividades que se proponen, no promueven, ni apoyan el desarrollo de procesos escriturales. En ese orden de ideas, la retroalimentación que realizan los diferentes profesores tampoco contribuye con el mismo, en tanto lo limitado de su alcance, pues una corrección ortográfica es apenas el comienzo de una buena retroalimentación que debería considerar, antes que aspectos formales, los relacionados con los contenidos, con el desarrollo y claridad en la exposición de las ideas. Como menciona Cassany el estudiante deberá releer y repasar todo lo que escribe, para alcanzar la versión final del texto; sin dicha retroalimentación, el estudiante no pudo hacer evidente sus falencias y en este sentido mejorar cada vez más su proceso de escritura; este ejercicio será positivo, en tanto se realice acompañado por el docente.

7.4.4 Análisis comparativo de trabajos de producción escrita.

Tabla 11 Síntesis de los trabajos escritos.

	Clase de texto (superestructura)	Extensión (Número de palabras)	Estructura (Número de párrafos)	Coherencia (Unidad temática)	Mecanismos de cohesión (conectividad)		
					Uso	Cantidad	Conectores usados.
Colegio 01	Anécdota, cuento, fábula, leyenda	240	6	Sí	Sí	2	luego, cuando
Colegio 02	Biografía	240	4	Sí	Sí	5	Pero, lo cual, la cual.
Colegio 03	Cuento	140	3	Sí	Sí	2	Porque, pero.
Colegio 04	Resumen	260	6	Sí	Sí	3	cuando, pero, entonces
Colegio 05	Mito	82	1	Sí	No		

Los diferentes trabajos de producción escrita realizados en los cinco colegios observados proponen de manera muy limitada el abordaje de diferentes tipologías; particularmente el Colegio 01, aunque pide realizar diferentes tipos de texto como: anécdota, cuento, fábula, leyenda, no muestra un tratamiento riguroso de la tipología narrativa, que supondríamos debería ser trabajada de alguna manera como antecedente del ejercicio de creación; la teoría se limita a una definición y caracterización muy básicas de las mismas, que se reduce a unas pocas líneas escritas en el cuaderno. El Colegio 02 propone la elaboración de una biografía

y varios resúmenes basados en unos capítulos del plan lector, al respecto cabe anotar que tampoco hay un tratamiento teórico previo a la elaboración de los trabajos escritos pedidos, ni hay evidencia de proceso. El Colegio 03 pide elaborar dos cuentos como actividad complementaria del tema correspondiente al género narrativo y sus características; es importante mencionar que en los cuentos se evidencia la superestructura correspondiente, aunque limitado en el desarrollo de la trama. El Colegio 04 solo trabajó dos resúmenes basados en las obras del plan lector; de igual manera, no se verifica previamente el tratamiento del tema alusivo a la elaboración de los mismos y mucho menos se da cuenta de un proceso. En el Colegio 05 no hay evidencia de elaboración de ningún tipo de texto. Las actividades relacionadas con el proceso de producción de textos escritos se limitan a la transcripción de diferentes tipologías.

Los trabajos escritos realizados por los estudiantes en las muestras analizadas, en general, dan cuenta del desarrollo de un tema, en ese mismo sentido hay evidencia de coherencia temática; no obstante, a nivel de cohesión; o de conectividad como le llama Van Dijk, es demasiado limitado el uso de estos mecanismos, éstos resultan básicos y elementales; los muy pocos que allí aparecen, por ejemplo: entonces, porque, pero, luego, corresponden más al uso cotidiano de la lengua que al uso formal que exige el texto escrito.

La retroalimentación que realizan los profesores de los cinco colegios, sin excepción, se limita a la corrección ortográfica o a observaciones relativas a la caligrafía o a la presentación de los ejercicios; todas las observaciones son del orden formal, no del contenido, no hay una sola observación relativa a: tipología textual, coherencia o cohesión.

En relación con la promoción de la creatividad, resulta importante destacar que solo el Colegio 01 propone una actividad creativa en la que se les pide a los estudiantes inventar un cuento a partir de diez palabras que ellos eligen, en este sentido cabe anotar, siguiendo a Cassany, que hay una suerte de consideración manifiesta en relación con los intereses o gustos de los estudiantes. Los trabajos y actividades planteados por los demás profesores brillan por su falta de creatividad, incluso alguno de ellos muy desenfocado en su planteamiento: elaborar un mito a partir de nombres de personajes, lo que no resulta una instrucción significativa, en cuanto no aporta una característica específica del género, no direcciona el tipo de texto que el estudiante debe elaborar; en su lugar se debería haber

propuesto una instrucción del tipo: inventar una historia relacionada con el **origen** de tu animal favorito, de tu fruta favorita, etc.; destacando la palabra en negrilla pues de entrada sugiere la relación directa con la tipología. En este mismo sentido, la escasa promoción de la creatividad, en palabras de Zubiría, estaría segregando una de las dimensiones que debemos desarrollar en nuestros estudiantes: la afectividad; en los diferentes trabajos de escritura propuestos, los profesores no promovieron de manera intencionada la creatividad, ni el desarrollo cognitivo; así entonces, al obviar este tipo de ejercicio, como ocurrió en el Colegio 02 o en el 04, los profesores desaprovecharon una herramienta infalible, no sólo en la promoción de la creatividad, sino en la construcción de identidad; en la elaboración de textos creativos hay un escenario efectivo, también, para el desarrollo tanto de la afectividad, en cuanto el estudiante puede crear mundos posibles a través de seres de papel que se interrelacionan; como el de la escritura; sí los profesores no propician esos espacios, no favorecen el desarrollo de ninguna de las dos.

Tabla 12 Síntesis del análisis comparativo.

		Síntesis del análisis comparativo.
Lo disciplinar	Estándares	Nunca aparecen explícitos ninguno de los ejes sugeridos para el desarrollo de competencias en lenguaje, y en el caso particular de los relativos a la producción textual, en ninguno de los colegios aparece mencionado.
	Contenidos	Hay un intento de abordar diferentes tipos de textos; no obstante se privilegia el abordaje de temáticas gramaticales y/o literarias.
	Objetivos	En ninguno de los colegios se proponen objetivos generales, ni específicos relacionados con el proceso de escritura, excepto el Colegio 01. Cabe anotar que los logros o desempeños propuestos en los diferentes colegios se plantean solo en términos de identificación, de géneros literarios o categorías gramaticales.
	Tipología textual	Aunque se propone el abordaje de diferentes tipos de textos, éste resulta muy limitado. Cabe subrayar que se privilegia el texto narrativo.
	Superestructura	Aunque en la mayoría de los trabajos escritos se refleja que hay conciencia de, por ejemplo, las partes de un cuento, ésta distinción es muy básica.
	Coherencia textual.	La mayoría de trabajos escritos reflejan unidad temática; sin embargo, el desarrollo de los temas es limitado, esto se refleja fundamentalmente en el desarrollo de las ideas y en el vocabulario básico.
	Mecanismos de cohesión.	Llama la atención que aunque hay coherencia textual en los diferentes trabajos escritos analizados, los mecanismos de cohesión empleados son muy restringidos y hacen parte más del discurso oral de los estudiantes, que de un texto escrito, que de suyo requiere más formalismo.
	Desarrollo de competencias escriturales.	Ninguna de las muestras observadas dio cuenta de proceso de escritura. Los diferentes trabajos observados parecen surgir de una suerte de escritura espontánea.

	Evaluación	Dos colegios hacen la distinción entre evaluación formativa y sumativa; sin embargo, al igual que los demás no especifican los criterios a evaluar.
	Retroalimentación	Esta se limita a la corrección de ortografía y caligrafía. Ningún colegio hace retroalimentación del proceso de escritura.
	Creatividad	Es una constante que las diferentes actividades creativas parecieran circunscribirse a producir por producir, al activismo sin un propósito significativo. Los docentes no proponen manipulativos o detonantes para incentivar la creatividad.
Lo pedagógico	Actividades	En todos los colegios se proponen actividades de escritura del tipo: transcripción o copia de un texto, y elaboración de resúmenes o síntesis principalmente; no obstante, en ninguno de ellos se realiza un proceso de escritura, es decir no se propone un paso a paso.
	Metodología	En ninguno de los colegios hay evidencia de metodologías que contribuyan con el desarrollo de competencias en el proceso de escritura, se apela a proponer ejercicios de escritura espontánea.
	Recursos	El plan lector se constituye en la fuente primaria y el correlato infalible para proponer actividades de escritura. No hay referencias, ni explícitas, ni implícitas de otro tipo de recurso que favorezca el desarrollo del proceso de escritura.
	Tiempo	En ninguna de las diferentes actividades de escritura propuestas en los colegios se refleja la conciencia en relación con el factor tiempo, entendido como variable fundamental en un proceso que de suyo implica diferentes fases o momentos.

8 CONCLUSIONES

Esta investigación se enfocó en hacer evidente de qué forma las competencias disciplinares y pedagógicas de los docentes de lengua castellana de quinto grado de primaria incidieron en el desarrollo de los procesos escriturales de sus estudiantes; estos fueron nuestros hallazgos.

La labor realizada por los cinco docentes de lengua castellana observados en su ejercicio de guiar y contribuir en el desarrollo de competencias en escritura no redundó en frutos significativos. Los docentes impartieron una enseñanza mecánica y aislada que se verificó en la aplicación y reproducción de conceptos desarticulados que no tenían un norte claro; en consecuencia, las producciones escritas que se propusieron no pasaron de ser simples actividades, no se plantearon como parte del desarrollo de un proceso de escritura planificado; a pesar de que el imaginario en torno a la enseñanza de la lengua materna le confiere un valor fundamental al proceso de escritura, éste en la realidad observada no dio cuenta de ello.

En relación con lo disciplinar, es evidente, por un lado, que en cada una de las categorías analizadas para dar cuenta de esta competencia, los docentes observados no cumplieron con unos mínimos esperados y requeridos, de entrada esbozados en el documento rector del área: los Estándares Básicos para las Competencias en Lenguaje. En todas las categorías, como se observa en la tabla 11, el análisis se sintetiza en valoraciones del tipo: no se realizó, el alcance fue muy limitado, el abordaje fue básico, elemental, no hay evidencia, se hizo un intento, etc. Así entonces, podemos cotejar esto con lo encontrado en el análisis de los perfiles de los docentes (7.4.1). La enseñanza del proceso de escritura está orientada por docentes con formación pedagógica en cuatro de los casos, pero no disciplinar como fundamento, los mismos cuatro docentes son licenciados en Básica Primaria, lo que supondría tener una formación mínima y decorosa en torno a los saberes disciplinares propios de este nivel educativo; no obstante, por lo observado en las planeaciones de clase, en los cuadernos de los estudiantes y en los diferentes trabajos de producción escrita propuestos, no hay evidencia del saber erudito del que habla Camilloni, en tanto no se constata en las estrategias pedagógicas y didácticas desplegadas en los mismos que los profesores manejen teorías y sean capaces de transmitir las a sus estudiantes con el ánimo de incidir en el

desarrollo de sus procesos de escritura; seguramente estos docentes están enseñando como aprendieron, están perpetuando, en consecuencia, unas prácticas de las que fuimos víctimas muchos de nosotros, y que en un momento determinado de nuestra formación académica o de nuestra vida laboral nos confrontaron, tampoco sabíamos escribir cuando llegamos a la universidad.

Se infiere, entonces, que si no se tiene la formación disciplinar, la pedagógica no es suficiente para lograr los objetivos que se propongan, así como tampoco las condiciones laborales o contractuales bajo las que ejercen los docentes, variables extrínsecas del problema, que sin duda son también importantes, tuvieron ninguna injerencia en el resultado observado y que está relacionado con el perfil docente (Tabla 11)

En cuanto a las competencias pedagógicas asociadas con el desarrollo del proceso de escritura, se observó que las diferentes actividades de producción escrita planteadas por los profesores no eran claras, ni creativas; adicionalmente, muchas de ellas eran repetitivas y no retaban a los estudiantes; en definitiva, no promovían el desarrollo de competencias escritoras. La mayoría de las veces se recurrió solo a transcripciones, por ejemplo de cuentos, leyendas o mitos, o en ellas se pidió escribir oraciones con los verbos, adjetivos o temas vistos en una clase en particular. Al respecto cabe mencionar que muchos ejercicios que privilegiaban lo gramatical, proponían oraciones ideales, no producto de situaciones comunicativas reales, que es lo que sugiere Estándares cuando habla del abordaje del nivel pragmático de la lengua. Es importante destacar que el ejercicio de escritura más trabajado en los colegios fue el resumen, en todos asumido o abordado como un ejercicio de escritura automática, espontánea, que, al parecer, no entraña características textuales o discursivas específicas y tampoco necesita de un proceso.

A través de los instrumentos analizados: planeaciones de clase, cuadernos de los estudiantes y trabajos de producción escrita, se constató que los docentes del área de lengua castellana de los colegios observados no dieron cuenta de competencias pedagógicas que promovieran el desarrollo de las competencias de escritura en sus estudiantes, puesto que en ninguna de las muestras analizadas se hizo evidente una intención, ni explícita, ni implícita de desarrollar este tipo de competencias, no hubo un solo ejercicio escritural juicioso y riguroso que mostrara el desarrollo de un proceso por parte de los docentes. De igual manera,

en relación con la retroalimentación, cuando hubo un ejercicio de producción escrita que propusiera o incitara a escribir, ésta resultó precaria o nula, lo que no permitió, tampoco, el avance en el desarrollo de las competencias escriturales.

Así entonces, en tanto no hay evidencia de que los docentes dieran cuenta de competencias disciplinares y pedagógicas fuertes, los bajos niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes son la consecuencia lógica de estas falencias; en los diferentes trabajos escritos analizados, se observaron además, de manera contundente, serios problemas de redacción, léxico limitado, estilo oralizado y ausencia de mecanismos de cohesión, propios del texto escrito; asimismo, la promoción de la creatividad resultó insuficiente.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario que los docentes de lengua castellana que tienen la responsabilidad de guiar y acompañar el desarrollo de competencias de lectura y escritura tomen conciencia del rol fundamental que desempeñan en este proceso. Como se vislumbra el panorama a partir de la muestra analizada, los docentes de lengua no están haciendo lo suficiente para que sus estudiantes alcancen unos niveles de desempeño, por lo menos, decorosos en sus producciones escritas.

En consecuencia, es imperioso que los profesores de lengua castellana sean reflexivos acerca de su práctica diaria y asuman con rigor la responsabilidad que les asiste, lo que implica comprender e interpretar el proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto que les corresponde, valiéndose del diagnóstico, la planificación y la evaluación rigurosa del proceso escritural; de tal suerte que estaríamos dando un paso significativo en la consecución de estándares más altos y más dignos, en concordancia con una sociedad que requiere que sepamos hacer en contexto.

Si el docente dejara de lado el afán por el cumplimiento de unos temas o contenidos y se concentrara en el desarrollo de competencias, el resultado que se alcanzara sería otro, sin duda mejor. Esto implica moverse del paradigma contenidista que ha imperado en nuestra educación, al paradigma del desarrollo de competencias, una tarea de hecho más demandante, pero que redundaría en estudiantes reflexivos y críticos, capaces de expresar ideas claras y contundentes en sus producciones escritas, los que requiere nuestra realidad: la de un país *ad portas* del posconflicto.

9 REFERENCIAS.

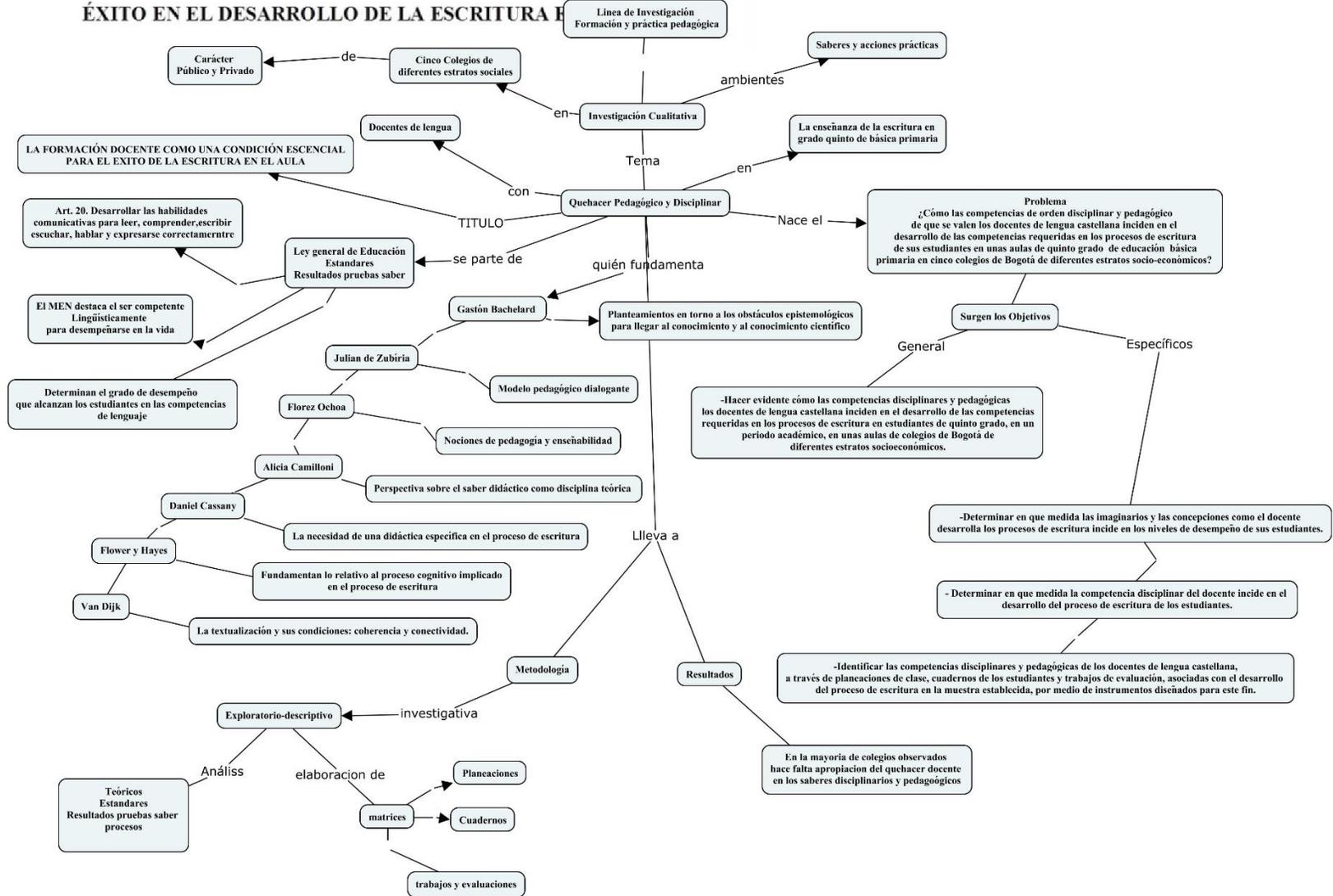
- Bachelard, G. (1948). *La formación del espíritu científico* (23 ed.). Buenos Aires: Argos.
- Camiloni, A. W. (2007). *El saber didáctico* (Primera ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Madrid: Paidós.
- Duncan, G., & Met, M. (2010). From paper to practice. *Startalk*, 1-19.
- E. Arnal, F. Carlos. (2009). Diseño, construcción y control de un MAV bimotor. *Tesis*. Escuela Politécnica Superior de Castelldefels.
- Flower, L., & Hayes, J. (s.f.). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En L. Flower, & J. Hayes, *Textos y contextos*. Obtenido de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>
- Flórez, R. (1995) *Hacia una pedagogía del Conocimiento*. McGraw Hill. Santafé de Bogotá.
- Gregory Ducan, M. M. (2010). From Paper to Practice. *STARTALK*, 2-20.
- Gurney, P. (2007). Five Factor for effective teaching. *Journal of Teachers' work*, 89-98.
- Jack H Shrawder, D. W. (2006). Planing a successful lesson. *A+ Faculty Training and Development*.
- Leyton, O. (2011). *La investigación en Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Lia Castro Forero, D. H. (2010). Una mirada de los obstáculos epistemológicos desde Gastón Bachelard. *Ensayo*. Obtenido de <http://repository.unimilitar.edu.co:8080/bitstream/10654/5008/2/CastroForeroLia2010.pdf>
- Mendoza, L. E. (2008). La noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Obtenido de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/obstepis.html>
- Shrawder, J. H. (2006). Planning a sucessful lesson. *A+ Faculty Training and Development* .
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo Veintiuno.
- Zubiría, J. d. (2004). ¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa? *Revista internacional del Magisterio*. Obtenido de <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/que-modelo-pedagogico-subyace.pdf>
- Zubiría, J. D. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. (Segunda ed.). Bogotá: Magisterio. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wyYnHpDT17AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=pedagog%C3%ADa+dialogante&ots=nbYx1_xR5a&sig=PJT6ugfldg0bG_wUCcX3isYai-Q#v=onepage&q&f=false

ANEXOS.

Aquí se evidencian las matrices que se diseñaron para hacer un proceso de investigación y análisis para dar claridad al planteamiento del problema y responder de alguna manera los objetivos tanto general como específicos y desde la comprobación de estos elementos se hace el análisis e interpretación y a la vez se obtienen las conclusiones. Así mismo se hacen las sugerencias correspondientes o planes de acción a futuro.

Anexo N° 1. Mapa conceptual

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UNA CONDICIÓN ESENCIAL PARA EL ÉXITO EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN EL AULA



Anexo N° 2. Matriz de planeador colegio 02:

ANÁLISIS DE PLANEADORES

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 02

1: Muy insuficiente 2: Insuficiente 3: Básico 4: Satisfactorio 5: Sobresaliente.

Temática	¿Se encuentra?			¿Es / son coherentes con lo trabajado?	¿Hay orden secuencial en la producción textual escrita?	¿Son adecuados según los intereses de los estudiantes?	¿Son claros de acuerdo a las temáticas?	¿Permiten el desarrollo de competencias cognitivas?	¿Permiten el desarrollo de competencias de escritura?
	Si	Si con deficiencias	No						
Estándares			X						
Contenidos		X		4	2	3	2	2	2
Objetivo general		X		3	2	3	2	2	2
Objetivos específicos		X		3	2	3	2	2	2
Actividades	X			3	2	3	3	3	2
Evaluación		X		2	2	3	3	2	2
Tiempo/cronograma	X			2	2	3	2	2	3
Recursos	X			3	2	2	2	2	2

* El grupo de investigación se comunica para evitar criterios distintos sobre los conceptos trabajados.

* Innovador: Entendido como cambiar algo introduciendo nuevas cosas o características.

* Competencias cognitivas: Véase Marco teórico

Anexo N° 3. Matriz de planeador colegio 03:

ANÁLISIS DE PLANEADORES

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 03

1: Muy insuficiente 2: Insuficiente 3: Básico 4: Satisfactorio 5: Sobresaliente.

Temática	¿Se encuentra?			¿Es / son coherentes con lo trabajado?	¿Hay orden secuencial en la producción textual escrita?	¿Son adecuados según los intereses de los estudiantes?	¿Son claros de acuerdo a las temáticas?	¿Permiten el desarrollo de competencias cognitivas?	¿Permiten el desarrollo de competencias de escritura?
	Si	Si con deficiencias	No						
Estándares		X	X	3	3	N/A	2	3	1
Contenidos	X			4	2	N/A	2	4	3
Objetivo general		N/A		1	1	2	2	1	1
Objetivos específicos	X			4	4	3	4	4	3
Actividades	X			3	3	2	4	3	3
Evaluación	X			4	3	2	3	3	3
Tiempo/cronograma	X			2	2	1	2	2	2
Recursos	X			3	2	3	3	2	3

* El grupo de investigación se comunica para evitar criterios distintos sobre los conceptos trabajados.

* Innovador: Entendido como cambiar algo introduciendo nuevas cosas o características.

* Competencias cognitivas: Véase Marco teórico

Anexo N° 4. Matriz de planeador colegio 04

Este colegio no se encuentra evidencias de planeación.

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 04

1: Muy insuficiente 2: Insuficiente 3: Básico 4: Satisfactorio 5: Sobresaliente.

Temática	¿Se encuentra?			¿Es / son coherentes con lo trabajado?	¿Hay orden secuencial en la producción textual escrita?	¿Son adecuados según los intereses de los estudiantes?	¿Son claros de acuerdo a las temáticas?	¿Permiten el desarrollo de competencias cognitivas?	¿Permiten el desarrollo de competencias de escritura?
	Si	Si con deficiencias	No						
Estándares		X		2	3	N/A	N/A	1	3
Contenidos	X			3	2	N/A	4	2	3
Objetivo general			X	1	1	N/A	1	1	1
Objetivos específicos			X	1	1	1	1	1	1
Actividades	X			3	3	2	3	2	3
Evaluación			X	1	1	1	1	1	1
Tiempo/cronograma			X	1	1	N/A	1	1	1
Recursos			X	2	1	1	2	2	2

* El grupo de investigación se comunica para evitar criterios distintos sobre los conceptos trabajados.

* Innovador: Entendido como cambiar algo introduciendo nuevas cosas o características.

Anexo

* Competencias cognitivas: Véase Marco teórico

ANÁLISIS DE PLANEADORES

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 05

1: Muy insuficiente 2: Insuficiente 3: Básico 4: Satisfactorio 5: Sobresaliente.

Temática	¿Se encuentra?			¿Es / son coherentes con lo trabajado?	¿Hay orden secuencial en la producción textual escrita?	¿Son adecuados según los intereses de los estudiantes?	¿Son claros de acuerdo a las temáticas?	¿Permiten el desarrollo de competencias cognitivas?	¿Permiten el desarrollo de competencias de escritura?
	Si	Si con deficiencias	No						
Estándares	X			2	2	N/A	N/A	2	2
Contenidos	X			5	4	N/A	4	3	3
Objetivo general			X	1	1	N/A	1	1	1
Objetivos específicos			X	1	1	N/A	1	1	1
Actividades		X		4	4	3	4	3	3
Evaluación	X			3	3	5	3	4	3
Tiempo/cronograma	X			4	4	N/A	3	3	3
Recursos			X	1	1	1	1	1	1

* El grupo de investigación se comunica para evitar criterios distintos sobre los conceptos trabajados.

* Innovador: Entendido como cambiar algo introduciendo nuevas cosas o características.

* Competencias cognitivas: Véase Marco teórico

Anexo 5. Matriz de planeador colegio 05

Anexo N° 6. Matriz de cuadernos colegio 01.

ANÁLISIS DE CUADERNOS

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 01

1: Nunca 2: Casi nunca 3: Algunas veces 4: Casi siempre 5: Siempre.

Temática	¿Se encuentra?			¿Son acordes con los objetivos del programa?	¿Son claros de acuerdo a las temáticas?	¿Es/son lúdicos o creativos?	¿Son secuenciales?	¿Es/son consecuentes con el planeador?	¿Permiten el desarrollo de competencias de escritura?
	Si	Si con deficiencias	No						
Estándares		X		3	3	3	3	1	3
Contenidos	X			3	3	2	3	1	3
Objetivo general		X		3	3	3	3	1	3
Objetivos específicos		X		3	3	3	3	1	3
Logros	X			3	3	2	3	1	3
Actividades		X		3	3	3	3	1	3
Retroalimentación		X		2	2	2	2	1	2

Anexo

Anexo N° 7. Matriz de cuadernos colegio 02

ANÁLISIS DE CUADERNOS

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 02

1: Nunca 2: Casi nunca 3: Algunas veces 4: Casi siempre 5: Siempre.

Temática	¿Se encuentra?			¿Son acordes con los objetivos del programa?	¿Son claros de acuerdo a las temáticas?	¿Es/son lúdicos o creativos?	¿Son secuenciales?	¿Es/son consecuentes con el planeador?	¿Permiten el desarrollo de competencias de escritura?
	Si	Si con deficiencias	No						
Estándares		X		3	3	3	3	4	3
Contenidos	X			3	3	2	3	3	3
Objetivo general		X		3	3	3	3	3	3
Objetivos específicos		X		3	3	3	3	3	3
Logros		X		3	3	2	3	3	3
Actividades		X		3	3	3	3	2	2
Retroalimentación			X	2	2	2	2	2	2

Anexo N° 8. Matriz de cuadernos colegio 03

ANÁLISIS DE CUADERNOS

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 03

1: Nunca 2: Casi nunca 3: Algunas veces 4: Casi siempre 5: Siempre.

Temática	¿Se encuentra?			¿Son acordes con los objetivos del programa?	¿Son claros de acuerdo a las temáticas?	¿Es/son lúdicos o creativos?	¿Son secuenciales?	¿Es/son consecuentes con el planeador?	¿Permiten el desarrollo de competencias de escritura?
	Si	Si con deficiencias	No						
Estándares			X	2	2	1	1	1	1
Contenidos	X			3	3	2	4	4	1
Objetivo general			X	1	1	1	1	1	1
Objetivos específicos	X			3	3	2	3	3	1
Logros	X			3	3	2	3	3	1
Actividades	X			4	3	3	2	3	1
Retroalimentación	X			2	2	2	2	1	1

Anexo

Anexo N° 9. Matriz de cuadernos colegio 04

ANÁLISIS DE CUADERNOS

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 04

1: Nunca 2: Casi nunca 3: Algunas veces 4: Casi siempre 5: Siempre.

Temática	¿Se encuentra?			¿Son acordes con los objetivos del programa?	¿Son claros de acuerdo a las temáticas?	¿Es/son lúdicos o creativos?	¿Son secuenciales?	¿Es/son consecuentes con el planeador?	¿Permiten el desarrollo de competencias de escritura?
	Si	Si con deficiencias	No						
Estándares			X	1	1	1	1	1	1
Contenidos	X			1	2	2	3	2	3
Objetivo general			X	1	1	1	1	1	1
Objetivos específicos			X	1	1	1	1	1	1
Logros			X	1	1	1	1	1	1
Actividades	X			1	3	2	3	1	3
Retroalimentación			X	1	1	1	1	1	1

Anexo N° 10. Matriz de cuadernos colegio 05

ANÁLISIS DE CUADERNOS

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 05

1: Nunca 2: Casi nunca 3: Algunas veces 4: Casi siempre 5: Siempre.

Temática	¿Se encuentra?			¿Son acordes con los objetivos del programa?	¿Son claros de acuerdo a las temáticas?	¿Es/son lúdicos o creativos?	¿Son secuenciales?	¿Es/son consecuentes con el planeador?	¿Permiten el desarrollo de competencias de escritura?
	Si	Si con deficiencias	No						
Estándares			X	2	2	1	2	2	1
Contenidos	X			5	4	1	3	4	2
Objetivo general			X	1	1	1	1	1	1
Objetivos específicos			X	1	1	1	1	1	1
Logros	X			5	5	1	3	5	2
Actividades	X			5	3	3	3	3	1
Retroalimentación	X			3	4	1	1	3	1

Anexo

Anexo N° 11. Matriz trabajos escritos colegio 01

ANÁLISIS DE TRABAJOS DE PRODUCCION ESCRITA

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 01

1: NUNCA 2: CASI NUNCA 3: ALGUNAS VECES 4: CASI SIEMPRE 5: SIEMPRE

Tipología	Actividades
El ejercicio explícita la tipología a realizar	4
El ejercicio tiene la superestructura correspondiente a la tipología	3
El ejercicio desarrolla un tema a través de una idea principal	4
El ejercicio es coherente	3
El ejercicio usa mecanismos de cohesión	2
El ejercicio es retroalimentado	2
El ejercicio contribuye al desarrollo de la creatividad	3
El ejercicio contribuye al desarrollo de competencias en escritura	2
El ejercicio se desarrolló siguiendo una metodología	1

Anexo

Anexo N° 12. Matriz trabajos escritos colegio 02

ANÁLISIS DE TRABAJOS DE PRODUCCION ESCRITA

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 02

1: NUNCA 2: CASI NUNCA 3: ALGUNAS VECES 4: CASI SIEMPRE 5: SIEMPRE

Tipología	Actividades
El ejercicio explícita la tipología a realizar	4
El ejercicio tiene la superestructura correspondiente a la tipología	3
El ejercicio desarrolla un tema a través de una idea principal	4
El ejercicio es coherente	4
El ejercicio usa mecanismos de cohesión	3
El ejercicio es retroalimentado	2
El ejercicio contribuye al desarrollo de la creatividad	2
El ejercicio contribuye al desarrollo de competencias en escritura	2
El ejercicio se desarrolló siguiendo una metodología	1

Anexo

Anexo N° 13. Matriz de trabajos escritos colegio 03

ANÁLISIS DE TRABAJOS DE PRODUCCION ESCRITA

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 03

1: NUNCA 2: CASI NUNCA 3: ALGUNAS VECES 4: CASI SIEMPRE 5: SIEMPRE

Tipología	Actividades
El ejercicio explícita la tipología a realizar	2
El ejercicio tiene la superestructura correspondiente a la tipología	1
El ejercicio desarrolla un tema a través de una idea principal	3
El ejercicio es coherente	2
El ejercicio usa mecanismos de cohesión	2
El ejercicio es retroalimentado	2
El ejercicio contribuye al desarrollo de la creatividad	1
El ejercicio contribuye al desarrollo de competencias en escritura	2
El ejercicio se desarrolló siguiendo una metodología	1

Anexo

Anexo N° 14. Matriz de trabajos escritos colegio 04

ANÁLISIS DE TRABAJOS DE PRODUCCION ESCRITA

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 04

1: NUNCA 2: CASI NUNCA 3: ALGUNAS VECES 4: CASI SIEMPRE 5: SIEMPRE

Tipología	Actividades
El ejercicio explícita la tipología a realizar	2
El ejercicio tiene la superestructura correspondiente a la tipología	2
El ejercicio desarrolla un tema a través de una idea principal	3
El ejercicio es coherente	3
El ejercicio usa mecanismos de cohesión	3
El ejercicio es retroalimentado	1
El ejercicio contribuye al desarrollo de la creatividad	2
El ejercicio contribuye al desarrollo de competencias en escritura	3
El ejercicio se desarrolló siguiendo una metodología	3

Anexo

Anexo N° 15. Matriz de trabajos escritos colegio 05.

ANÁLISIS DE TRABAJOS DE PRODUCCION ESCRITA

Asignatura: Español Grado: Quinto de primaria

COLEGIO 05

1: NUNCA 2: CASI NUNCA 3: ALGUNAS VECES 4: CASI SIEMPRE 5: SIEMPRE

Tipología	Actividades
El ejercicio explícita la tipología a realizar	4
El ejercicio tiene la superestructura correspondiente a la tipología	4
El ejercicio desarrolla un tema a través de una idea principal	4
El ejercicio es coherente	4
El ejercicio usa mecanismos de cohesión	2
El ejercicio es retroalimentado	1
El ejercicio contribuye al desarrollo de la creatividad	4
El ejercicio contribuye al desarrollo de competencias en escritura	4
El ejercicio se desarrolló siguiendo una metodología	3

Anexo N° 16 Muestra de planeación colegio 02

Lengua A: Español

PLANIFICADOR DE UNIDADES POR CICLOS

GRADO: QUINTO
VALORES ETERNOS
CICLO N°: UNO (1)

PROFESORES:

(6)

UNIDAD: NARRACIONES CLÁSICAS-

FECHA: Agosto 13 a agosto 22.

HORAS POR CICLO: SEIS

Nº CLASE	TEMA	CONCEPTO CLAVE	CONCEPTOS RELACIONADOS	OBJETIVO DE LA CLASE	SUGERENCIAS METODOLÓGICAS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
1	INTRODUCCIÓN AL CURSO			<ul style="list-style-type: none"> Presentar al profesor y el contenido del curso. Aclarar normas de trabajo y comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de conocimiento. Entrega de materiales para la clase. 	
2	INICIO DEL CURSO	COMUNICACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> Entregar y explicar de las normas de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de seguimiento de instrucciones: doblar, recortar, pegar, hacer márgenes y escribir títulos. 	Reglas de comportamiento en clase en el cuaderno.
3	PRUEBA DIAGNÓSTICA	COMUNICACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> Entregar y explicar de las normas de clase. Rúbrica de evaluación del cuaderno. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de seguimiento de instrucciones. 	Criterios de evaluación y rúbrica en el cuaderno.
4-5	PRUEBA DIAGNÓSTICA	COMUNICACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> Entregar y explicar los criterios de evaluación para el curso. 	Actividad de seguimiento de instrucciones de doblar, recortar y pegar. Lectura en voz alta de cada criterio y explicación de lo leído.	Criterios pegados en el cuaderno de clase.
6	PRUEBA DIAGNÓSTICA	COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar dos textos escritos con intenciones 	<ul style="list-style-type: none"> Entregar hojas de papel de colores para realizar los escritos. Plantear dos preguntas para responder por 	Escritos elaborados por los estudiantes.

Anexo

				comunicativas diferentes.	escrito: ¿Cómo fue mi primer día de colegio en bachillerato? Y ¿cuáles son mis compromisos para este año? (Códigos de corrección, cómo se escribe un párrafo, uso de la margen, un reglón únicamente cuando se cambia de párrafo, asterisco la idea que pertenece al siguiente párrafo, ovalo encerrado es omitir palabra, cuando hace circulo en una letra significa que sobra, raya con rojo para tildes, subrayar que repitió palabra)	Escritos en carteleras del salón.
		RECURSOS: Fotocopias de Normas de clase, criterios de evaluación y rúbrica de cuaderno.				
BIBLIOGRAFÍA		BIBLIOGRAFÍA DE APOYO				
NOTAS		NOTAS: Solicitar la compra del texto: “las mil y una noches” Selección de Brian Alderson. Editorial Vicens Vives.				

GRADO: QUINTO

UNIDAD: NARRACIONES CLÁSICAS-

VALORES ETERNOS

CICLO N°: DOS (2)

FECHA: Agosto 25 a septiembre 2

PROFESORES: ELSY ARANGO- **HORAS POR CICLO:** SEIS (6)

Nº CLASE	TEMA	CONCEPTO CLAVE	CONCEPTOS RELACIONADOS	OBJETIVO DE LA CLASE	SUGERENCIAS METODOLÓGICAS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
7	PRUEBA DIAGNÓSTICA	COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> Realizar un escrito corto respondiendo a la pregunta ¿Quién soy yo? 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de la profesora para modelar la respuesta a la pregunta. Dinámica preguntando diversos aspectos de la vida de los estudiantes. Escrito individual y en silencio en el cuaderno. 	Escritos elaborados por los estudiantes.
8-9	PRUEBA	COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none"> Realizar la lectura mecánica en 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar el salón en grupos de trabajo. 	Evaluación de lectura mecánica.

Anexo

	DIAGNÓSTICA			voz alta del texto “Robin Hood” – Hipertextos 6.	<ul style="list-style-type: none"> En primera ronda, se lee por párrafos. Concurso de no equivocarse en lectura. 		
10	INICIO DEL CURSO	COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none"> Entregar y explicar los “Contratos de aprendizaje” para el año. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrega , lectura y explicación de los contratos. Tabla de productos esperados y evaluaciones dela Unidad. 	Contratos firmados y pegados en el cuaderno de clase. Listado de evaluaciones y prod. Esp.	
11 - 12	Comprensión de lectura	COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> Realizar la comprensión de lectura con base en el texto “Robin Hood” 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de comprensión de lectura, desarrollando los puntos 1-4 y 6-8. Respuestas escritas en el cuaderno. Corrección individual. 	Criterios de evaluación y rúbrica en el cuaderno.	
		RECURSOS : Lectura “Robin Hood” del libro Hipertextos.					
BIBLIOGR		BIBLIOGRAFÍA DE APOYO Hipertextos del lenguaje seis. Editorial Santillana.					
NOTAS		NOTAS: Solicitar la compra del texto: “Las mil y una noches” Selección de Brian Alderson. Editorial Vicens Vives.					

GRADO: QUINTO
VALORES ETERNOS
CICLO N°: TRES (3)

UNIDAD: NARRACIONES CLÁSICAS-

FECHA: Septiembre 7 A SEPTIEMBRE 15

PROFESORES: ELSY ARANGO- JESSICA VILLA- BLANCA NUBIA.
SEIS (6)

HORAS POR CICLO:

Nº CLASE	TEMA	CONCEPTO CLAVE	CONCEPTOS RELACIONADOS	OBJETIVO DE LA CLASE	SUGERENCIAS METODOLÓGICAS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
13	INICIO DE UNIDAD	COMUNICACIÓN	TIEMPO Y ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> Presentar los elementos básicos de la unidad uno. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación y copia en el cuaderno del título de la Unidad, concepto clave, conceptos relacionados, contexto global, enunciado de indagación, y preguntas de indagación 	Elementos visibles y copiados en el cuaderno. Proyección en el Smartboard.

14 - 15	INICIO DE UNIDAD	COMUNICACIÓN	TIEMPO Y ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir el concepto de Exlibris. • Iniciar el trabajo de lectura de texto. “Las mil y una noche” 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los exlibris y cómo hacerlos. Reglas de libro marcado y personal para todas las clases. • Inicio de la lectura de la Introducción del libro y la historia de su origen. • Origen de la caja china. 	Formativa: Copiar en el cuaderno la definición de la caja china. Proyección en el Smartboard.
16 - 17	INICIO DEL CURSO	COMUNICACIÓN	TIEMPO Y ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer la lectura y el glosado del texto. “Las mil y una noche”, la historia de San Samán y su hermano: personaje de Sherezada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de glosa: personajes (azul), espacios (rojo); tiempo (verde). 	FORMATIVA: Texto glosado. CRITERIOS A Y B.
18 - 19	GÉNEROS LITERARIOS	COMUNICACIÓN	TIEMPO Y ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar la definición de Géneros literarios y subgéneros. Cuadro sinóptico. 	Presentación en el smartboard de los conceptos a estudiar. Evaluación escrita.	FORMATIVA: quiz. Criterio A.
RECURSOS:		Presentaciones en power point de Exlibris y Géneros literarios. Texto: “Las mil y una noches” Selección de Brian Alderson. Editorial Vicens Vives. Resaltadores de texto para el trabajo de glosado.				
BIBLIOGRAFÍA DE APOYO		BIBLIOGRAFÍA DE APOYO Texto: “Las mil y una noches” Selección de Brian Alderson. Editorial Vicens Vives.				
NOTAS						

(6)

Nº CLASE	TEMA	CONCEPTO CLAVE	CONCEPTOS RELACIONADOS	OBJETIVO DE LA CLASE	SUGERENCIAS METODOLÓGICAS	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
20	CATEGORÍAS GRAMATICALES	COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN ESCRITA	Presentar el concepto de categorías gramaticales.	<p>Actividad de introducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pensar en una palabra y decirlo en voz alta. Copiar en el cuaderno la definición de categorías gramaticales y sus clases. Ver la película de www.brainpop.com sobre las categorías gramaticales. 	Actividad de comprensión de la película de brainpop.
21	COMPRESIÓN DE LECTURA	COMUNICACIÓN	TIEMPO Y ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer dentro de la lectura personajes, espacios y tiempos. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de glosa: personajes en azul, espacios en rojo y tiempo en verde. 	Evaluación formativa. Criterio A Y B.
22 - 23	COMPRESIÓN DE LECTURA	COMUNICACIÓN	TIEMPO Y ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> Resolver el cuestionario sobre la historia marco. 	<ul style="list-style-type: none"> Dar respuesta a las preguntas del cuestionario número uno, narración marco pg. 3 de Propuesta de trabajo, numerales A,B,C, D Y E. 	Respuesta completa en el cuaderno, evaluación formativa Criterio A.
24	GÉNEROS LITERARIOS	COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las características propias de cada género literario. 	<ul style="list-style-type: none"> Se entregará a los estudiantes un cuestionario para que lo resuelvan individualmente. 	Evaluación sumativa Criterios A
25	CLASES DE DESCRIPCIÓN	COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> Identificar y diferenciar los tipos de 	<ul style="list-style-type: none"> Explicar y copiar en el cuaderno las diferentes clases de descripciones. Entregar fotocopia con ejemplos de 	Socialización

Anexo

				descripcio nes.	descripciones pegarlas en el cuaderno.	
	RECUR SOS :					
	BIBLIOGRAFÍA DE APOYO	BIBLIOGRAFÍA DE APOYO Texto: "Las mil y una noches" Selección de Brian Alderson. Editorial Vicens Vives. Página web: Brainpop Cuestionario y fotocopias				
	NOTAS					

Anexo

Anexo N° 17 Muestra planeación colegio 03

ÁREA CASTELLANO		GRADO QUINTO		PERIODO SEGUNDO	
EJES CONCEPTUALES	CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL NIVEL	LOGRO DESEMPEÑO	INDICADORES DE LOGRO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	
Procesos de construcción de sistemas de significación	Distinguirá palabras antónimas, sinónimas, homónimas, homónimas, parónimas, y reglas ortográficas.	Distinguirá y Utilizará palabras antónimas, sinónimas, homónimas, homónimas, parónimas. Ortografía: uso de la S y la C. Uso de la B y V.	Amplia su vocabulario utilizando adecuadamente las palabras antónimas, sinónimas, homónimas, homónimas, parónimas. Utiliza correctamente las reglas ortográficas.	Utiliza y distingue las palabras antónimas, sinónimas, homónimas, homónimas, parónimas. Aplica correctamente las reglas ortográficas en sus escritos.	
Procesos de interpretación y producción de textos	El género narrativo estructura de la narración, elementos de la narración. Iteraria. Clases de narrador. La descripción en la	Identificará la estructura y los elementos de la narración, utilizando los recursos del diálogo y la descripción.	Identifica la estructura y los elementos de la narración. Utiliza los recursos del	Demuestra facilidad para narrar hechos de la vida cotidiana utilizando los	

Producción de textos	El debate		informativos	de las reglas y abreviaturas.
Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje y al papel de la literatura	Género dramático: el guión teatral, clases de obras dramáticas: tragedia, comedia, tragicomedia	Diseñará guiones sencillos y preparará el montaje de una obra teatral.	Reconoce textos dramáticos, escribe guiones sencillos y realiza el montaje de una obra teatral.	Elabora guiones sencillos y prepara el montaje de una obra teatral.
Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación	El diálogo. Neologismos. Jergas	Comprenderá neologismos, jergas en la comunicación y utilizará el diálogo en la resolución de conflictos.	Identifica neologismos y jergas en la comunicación. Utiliza el diálogo en la resolución de conflictos cotidianos.	Diferencia neologismos y jergas en la comunicación y utiliza el diálogo en la resolución de conflictos.

Producción de textos	narración, clases de descripción. El diálogo en la narración.		diálogo y la descripción de la narración	recursos del diálogo y la descripción.
Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje y al papel de la literatura	Clases de textos: narrativos, el cuento, clases de cuentos. La novela, clases de novela.		Identificará las clases de cuento y novela e inventará un cuento corto.	Identifica las clases de cuentos e inventa un cuento corto. Identifica las clases de novela. Reconoce un cuento, una novela, sus elementos constitutivos y crea un cuento.
Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación	La prensa o el periódico.		Identificará las características y las funciones de la prensa.	Identifica las características y funciones de la prensa. Reconoce las características y funciones de la prensa.
Procesos de interpretación de sistemas simbólicos	Elementos gráficos de la historieta.		Reconocerá las características de la historieta y las inventará con creatividad.	Reconoce las características de la historieta y las inventa con creatividad. Identifica las características de la historieta y la inventa con creatividad.

Anexo

Colegio Santa Teresa de Jesús		PLAN DE ESTUDIOS		
AREA CASTELLANO		GRADO QUINTO	PERIODO CUARTO	
EJES CONCEPTUALES	CONTENIDOS TEMATICOS DEL NIVEL	LOGRO DESEMPEÑO	INDICADORES DE LOGRO	INDICADORES DE EVALUACION
Procesos de construcción de sistemas de significación.	Sujeto tácito, sujeto explícito. La oración: partes de la oración, clases de oraciones según la actitud del hablante. Núcleo del sujeto y núcleo del predicado Ortografía: El diptongo, el hiato. Uso de la H	Reconocerá la estructura gramatical de una oración y el uso adecuado del diptongo y el hiato.	Reconoce en una oración sus partes, el núcleo del sujeto y el núcleo del predicado. Reconoce y utiliza adecuadamente el diptongo y el hiato.	Identifica las partes constitutivas de una oración y las funciones de cada una de ellas
Procesos de interpretación y	Las reglas y las abreviaturas. Producción de un texto argumentativo y texto informativo	Reconocerá el uso de las abreviaturas, y construirá textos argumentativos e informativos.	Reconoce el uso de las reglas y abreviaturas. Reconoce y elabora textos argumentativos e	Identifica y elabora textos argumentativos e informativos y comprende el uso

Versión 4
05 Oct 2012

Procesos de interpretación y producción de textos	La reseña El párrafo El resumen	Reconocerá las características de una reseña, de un resumen y de un párrafo, elaborando sus propios escritos	Reconoce la reseña como texto argumentativo. Identifica características de un párrafo. Elabora resúmenes sintetizando la información.	Identifica las características de la reseña, de un párrafo y elabora resúmenes de diferentes textos.
Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje y al papel de la literatura	El género lírico: el poema, en versos y en prosa. Las figuras literarias.	Comprenderá y reconocerá una figura literaria dentro de un poema	Comprende y reconoce una figura literaria dentro de un poema	Utiliza las figuras literarias como recurso en sus composiciones poéticas
Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación	Formas comunicativas: lenguaje, lengua, habla, dialecto. Clases de lenguaje: lenguaje cotidiano, científico, literario	Identificará las diferentes formas comunicativas.	Identifica las diferentes formas comunicativas.	Diferencia lenguaje, lengua, habla
Procesos de interpretación de sistemas simbólicos	Pictogramas funcionales. Gráficas de barras	Identificará pictogramas funcionales, e interpretará gráficas de barras.	Identifica pictogramas funcionales. Analiza gráficas de barras.	Comprende y elabora gráficas de barras y pictogramas funcionales

Versión 4
05 Oct 2012

estéticos asociados al lenguaje y al papel de la literatura	mitos, la fábula y la leyenda	fábulas y leyendas	leyendas	leyendas
Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación	El consenso Las variedades de la lengua	Comprenderá el consenso como un compromiso personal, y establecerá diferencias con las variedades de la lengua	Soluciona situaciones de acuerdo buscando consenso entre las partes. Identifica diferentes variaciones regionales dentro del país.	Reconoce la importancia del consenso para la buena convivencia y la clasificación de las variedades lingüísticas.
Procesos de interpretación de sistemas simbólicos	Los códigos no lingüísticos: gestos, señales y símbolos.	Identificará y explicará que significan los mensajes no verbales que hay en su entorno.	Analiza imágenes presentadas y extrae de ellas los respectivos mensajes.	Identifica los códigos no lingüísticos en la comunicación.

Versión 4
05 Oct 2012

producción de textos	narración, clases de descripción, El diálogo en la narración.	diálogo y la descripción de la narración	recursos del diálogo y la descripción.
Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje y al papel de la literatura	Clases de textos: narrativos, el cuento, clases de cuentos. La novela, clases de novela.	Identificará las clases de cuento y novela e inventará un cuento corto.	Identifica las clases de cuentos e inventa un cuento corto. Identifica las clases de novela.
Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación	La prensa o el periódico.	Identificará las características y las funciones de la prensa.	Identifica las características y funciones de la prensa.
Procesos de interpretación de sistemas simbólicos	Elementos gráficos de la historieta.	Reconocerá las características de la historieta y las inventará con creatividad.	Reconoce las características de la historieta y las inventa con creatividad. Identifica las características de la historieta y la inventa con creatividad.

Versión 4
05 Oct 2012

Anexo N° 18. Muestras actividades de cuaderno. Colegio 01

que muestra aunque diga la verdad nadie le cree.

Actividad

Lee la fábula y escribe que entendiste y que enseñanzas te dejó.

Realiza el dibujo de la fábula.

Solución

Yo entiendo que había un pastor mentiroso que tenía un rebaño de ovejas. Se le dio una broma a los campesinos sobre los lobos que venían a comerse sus ovejas y los campesinos le creían entonces ellos le crecieron hasta que se cansaron de sus bromas y así un día le avisaron al lobo se le presento y el granjero y al final ayuda los campesinos no le crecieron y el lobo se llevo las ovejas.

Moralidad

Uno no debe decir mentiras porque luego cuando uno dice la verdad ya no

Le creían



discrepancia a su costa. Así que se dirigió al pueblo con sus ovejas. Mientras gritaba gritó viene el lobo ayúdame el lobo viene a comerse mis ovejas.

Los habitantes del pueblo se fueron de trabajo y se fueron hacia su lugar donde estaba el pastor. Para ayudar a poco cuando llegaron allí, el muchacho se burló de ellos y se burló porque no había ningún lobo.

Un tiempo después volvió a repetir la misma broma. Los campesinos acordaron a ayudarlo y ayudar se burló de ellos.

Pero un día el lobo se burló de ellos. Pero un día el lobo se presentó de verdad y atacó las ovejas.

Muy asustado, el muchacho corrió gritando: el lobo el lobo ayúdame.

Los campesinos lo oyeron pero pensaron que era una broma.

Así le presto la atención al lobo en su ayuda.

El pastor perdió todo su rebaño.

Esto es lo que le ocurre a las personas

El Sino



Objetivo

La oración

Es un conjunto de palabras ordenadas que expresan ideas con sentido completo. En una oración debe haber por lo menos un verbo conjugado.

Partes de la oración: la conjunción de las oraciones de conjunción de 2 partes.

El sujeto: en todas las oraciones se dice algo acerca de una persona, un animal o de una cosa. Esa persona o animal o cosa es el sujeto de la oración.

Las **fantasmas** vienen de una época a otra.

Sujeto

El **sujeto** es el sustantivo o un sustantivo o es

Actividad

Con las siguientes palabras escribe una historia.

Ternura ✓
 Paciencia ✓
 Amor ✓
 Deseo ✓
 Engaño ✓
 Amigos ✓
 Calabazón ✓
 Camilo ✓
 Marcela ✓
 Agua ✓
 Sol ✓
 3 motivos ✓
 2 crisis ✓
 Panadería ✓
 Amaduría ✓

Camilo y su gatito

Había una vez un gatito que era una mujer su nombre era Marcela ella llenaba de ternura el ambiente Camilo estaba lleno de paciencia y amor para darle a Marcela Marcela Camilo tenía muchos amigos.

Anexo N° 20. Muestras actividades de cuaderno. Colegio 03

El cuento

Características del cuento

- Inicio
- Mundo
- Resolución
- Final
- Personajes
- Acción
- Escenario
- Tempo

El cuento es un relato breve que narra una historia ficticia o imaginaria. Se caracteriza por tener un inicio, un desarrollo y un final. Los personajes son los protagonistas de la historia y actúan en un espacio y tiempo determinados.

Tipos de cuentos:

- Cuento realista
- Cuento fantástico
- Cuento de ciencia ficción
- Cuento de terror
- Cuento de misterio
- Cuento de aventuras
- Cuento de amor
- Cuento de guerra
- Cuento de guerra civil
- Cuento de guerra mundial
- Cuento de guerra fría
- Cuento de guerra fría y caliente

Elementos del cuento:

- Personajes
- Acción
- Escenario
- Tempo
- Inicio
- Mundo
- Resolución
- Final

El cuento es un género literario que narra una historia ficticia o imaginaria. Se caracteriza por tener un inicio, un desarrollo y un final. Los personajes son los protagonistas de la historia y actúan en un espacio y tiempo determinados.

LA LINGÜÍSTICA

Observa y analiza el material

Texto narrativo

Características del texto narrativo:

- Relato de hechos extraordinarios
- Menciona seres imaginarios
- Relato de hechos extraordinarios
- Menciona seres imaginarios

Tipos de texto narrativo:

- Novela
- Mito
- Fábula
- Cuento
- Tragedia

El cuento es un relato breve que narra una historia ficticia o imaginaria. Se caracteriza por tener un inicio, un desarrollo y un final. Los personajes son los protagonistas de la historia y actúan en un espacio y tiempo determinados.

Solución

1. Hago Rosé

2. Ci, oo, los cerillos y los lobos

3. A los tres cerillos y al lobo

4. Así el oso siguió su camino, cantando y bailando diciendo adios a los cerillos después de unos días el oso y los cerillos se volueron a ver y tuvieron un día de camping y se al acaban en el camping los cerillos se digieron.

5. A los tres cerillos se volueron a ver cada uno se estrecharon la mano para y se fueron

LA ESCRIBIENDO

La sílaba tónica es la penúltima

Tipos de sílabas:

- Sílaba tónica
- Sílaba átona

El cuento es un relato breve que narra una historia ficticia o imaginaria. Se caracteriza por tener un inicio, un desarrollo y un final. Los personajes son los protagonistas de la historia y actúan en un espacio y tiempo determinados.

La ecología

En el mundo de hoy los carros, los aviones están dañando la naturaleza con el escape de gases y el mundo estamos cubriendo con los bosques con el agua. Los recursos naturales. Por eso los invitamos a no botar papeles que se contaminen el agua, los ríos, los mares, también pasamos de beber los ríos, la naturaleza.

Responde las siguientes preguntas, escribiendo con letra clara y excelente.

- ¿De qué trata el texto?
A. Unos nombres armados.
B. Unos policías y el alcalde.
C. Toda la gente del pueblo.
D. El cura y varios jóvenes. **20**
- ¿Qué sucedía al intentar subir el cerro?
A. Se realizaba una misa.
B. El camino se oscurecía.
C. Nunca llegaban.
D. La gente lo saludaba. **20**

5. Observa detenidamente las siguientes imágenes y crea un texto informando su estructura textual.

CONTINUACIÓN

Anexo N° 21. Muestras actividades de cuadernos. Colegio 05

Legro:
 2. Comprende e interpreta diversos tipos de textos narrativos, utilizando correctamente las categorías dramáticas en sus escritos.

Indicadores:
 2.1 Identifico características propias en los clases de narración.
 2.2 Clasifico adjetivos, verbos, según su grado o clase.
 2.3 Identifico las características y elementos propios de los tipos de lenguaje.
 2.4 Comprende diversos textos, entre ellos los del plan lector.
 2.5 Muestra apropiación de los conocimientos adquiridos, evidenciados

15-Abril-2019

La leyenda

Es una narración de hechos humanos que se transmiten de generación en generación. Su intención es hacer creer que esto relata hechos o sucesos verdaderos, pero realmente la leyenda relata situaciones irreales que trata de dar a conocer, de manera llamativa las características de un pueblo, región entre otros.

Por esta razón, son consideradas de tradición popular.

Similitud entre el mito y la leyenda:

- Son narraciones de tradición oral.

¿Qué quiere mamá?

- Atributivos:
 Van unidos directamente al sustantivo.
 Ejemplo:
 Es una niña bonita
 Es un perro salvaje

- Predicativos:
 Van unidos al sustantivo por un verbo copulativo. (ser, estar, parecer)
 Ejemplo:
 Ella es muy tierna
 Alfredo me parece buena gente
 María es amable

Adjetivos determinativos:
 Delimitan la extensión en que se toma el sustantivo, estableciendo una relación de las personas gramaticales.

B: Este es un cullo recuerdo de mi infancia.
 D: Mi papá se fue de casa al bosque, con unos amigos.
 E: El avellano crece rápidamente.
 F: El que apolla puede exigir después.
 G: Alex tiene vello grueso en los brazos.
 H: Cuando condensas, arroyo todo lo que se encuentra enfrente.

2. Buscar en el diccionario el significado de:

Bareh: Grantera nacional del sexo masculino que ha llegado a la edad adulta.
 Bareh: Grantera nacional del sexo masculino que ha llegado a la edad adulta.

1. La carpeta de plan lector
 2. Preparar para evaluación del 3 de mayo (palabras homófonas y verbos)