

CONTANDO MI HISTORIA: UNA ESTRATEGIA PARA POTENCIAR EL LENGUAJE
ESCRITO A TRAVÉS DE TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS

Bibiana Fernanda Vega Quintero

Francy Milena Castrillón Yepes

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Pereira, 2018

CONTANDO MI HISTORIA: UNA ESTRATEGIA PARA POTENCIAR EL LENGUAJE
ESCRITO A TRAVÉS DE TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS

Bibiana Fernanda Vega Quintero

Francy Milena Castrillón Yepes

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Mg. Rosa María Niño Gutiérrez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Pereira 2018

Dedicatoria

A Dios, que es el motor de mi vida. A mi padre, que un día con sus palabras me retó a enfrentar mis miedos; a mi madre, quien es un gran apoyo; a mi hija, por la bendición de su existencia; a mi esposo por ser mi amigo incondicional y a mis estudiantes, por ser la mayor motivación de mi quehacer profesional.

Francy Milena Castrillón Yepes

Querida familia: hoy quiero decirles que gracias a su apoyo este sueño ha sido realizable. No podía sentirme más feliz con la confianza que ustedes pusieron en mí, y que, gracias a ello, puedo concluir con éxito este proyecto que en un principio pudo parecer interminable. Es por eso que deseo dedicarles este logro, porque con su amor me alentaron a no desfallecer y me enseñaron que cuando se entrega el alma a algo que se quiere, todo se puede lograr. Gracias Dios, por estar presente en mi camino y a ustedes, queridos papás, los amo por ser mi gran motor para lograr todo lo que quiero en mi vida.

Bibiana Fernanda Vega Quintero.

Agradecimientos

Al Ministerio de Educación Nacional, por la posibilidad que brindó a los docentes con las becas para la excelencia educativa, y que contribuyeron de esta manera a una mejor formación, en el sentido de ofrecer mejores herramientas de trabajo y la construcción de conocimientos más cercanos a la realidad de los estudiantes, que den lugar a una aproximación a calidad y a la innovación educativa.

De igual modo, es pertinente mencionar a la Universidad Tecnológica de Pereira, por permitir la participación de los docentes en la formación de las maestrías y por ofrecer sus instalaciones.

Reconocemos también, el apoyo que representaron las Instituciones Educativas Pedro Uribe Mejía y Hugo Ángel Jaramillo, las que facilitaron la aplicación y el diseño de este proyecto de investigación, gracias a que también los estudiantes y los padres de familia de los grupos intervenidos tuvieron la mejor disposición para contribuir a lograr los propósitos que nos habíamos fijado como investigadoras al iniciar este recorrido de aprendizajes.

Por otra parte, agradecemos a la docente Koh Young Sil, quien participó como invitada especial a cada una de las instituciones ya mencionadas, para contar a los estudiantes sobre su historia de vida, la cual guardaba relación con el texto experto.

Finalmente, damos gracias infinitas a nuestra asesora Rosa María Niño Gutiérrez, por orientarnos en todo este proceso de investigación, por su entrega y dedicación para que este proyecto tomara fuerza y se convirtiera en un elemento de partida para mejorar día a día nuestra manera de planear y empezar a transformar las prácticas de aula.

Tabla de contenido

1. Presentación.....	14
2. Marco teórico.....	25
2.1 Teorías del lenguaje como práctica socio-cultural.....	26
2.2 Importancia del lenguaje escrito y su enseñanza.....	28
2.3 Modelos de producción textual.....	31
2.3.1 Modelo de producción escrita de Hayes y Flower (1980).....	31
2.3.2 Modelos de producto.....	32
2.3.3 Modelos por procesos.....	33
2.3.4 Modelos por proyectos.....	34
2.4 Niveles de producción textual propuestos por Jolibert.....	35
2.5 Enfoque comunicativo.....	38
2.6 Texto autobiográfico.....	41
2.7 Secuencia didáctica.....	45
2.8 Prácticas pedagógicas.....	50
3. Marco metodológico.....	54
3.1 Tipo de investigación.....	54
3.1.1 Diseño de la investigación.....	55
3.1.2 Hipótesis.....	55
3.2 Población y muestra.....	56
3.2.1 Población.....	56

3.2.2 Muestra	56
3.3 Operacionalización de las variables	57
3.3.1 Variable independiente	58
3.3.2 Variable dependiente	622
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	68
3.4.1 Rejilla de valoración.....	68
3.4.2 Diario de campo.....	69
3.5 Procedimiento.....	70
4. Análisis de la información.....	72
4.1 Confirmación de hipótesis: comparación Pre-Test / Pos-Test	73
4.1.2 Escritura de autobiografías: comparación por criterios y dimensiones	80
4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza	121
4.2.1 Maestra 1	121
4.2.2 Maestra 2	128
5. Conclusiones.....	140
6. Recomendaciones	147
Bibliografía	150
Anexos	158
Anexo 1. Secuencia didáctica.....	158
Anexo 2. Consentimiento informado	213
Anexo 3. Rejilla para la valoración de texto narrativos autobiográficos	214

Anexo 4. Consignas.....	219
Anexo 5. Evidencias fotográficas.....	220
Anexo 6. Formato diario de campo.....	222
Anexo 7. Cartas de invitación a la profesora Koh Young Sil	223

Lista de tablas.

Tabla 1 Variable independiente	58
Tabla 2 Variable dependiente	63
Tabla 3 Valoración individual de dimensiones.....	68
Tabla 4 Valoración general de dimensiones	69
Tabla 5 Categorías Prácticas Reflexivas.....	70
Tabla 6 Procedimiento	70
Tabla 7 T-Student. Grupo 1	73
Tabla 8 T-Student Grupo 2	73

Lista de gráficas.

Gráfica 1 Total general Pre-Test y Pos-Test grupo 1.	75
Gráfica 2 Total general Pre-Test y Pos-Test grupo 2.	75
Gráfica 3 Comparación General Pre-Test y Pos-Test Grupo 1.....	80
Gráfica 4 Comparación General Pre-Test y Pos-Test Grupo 2.....	80
Gráfica 5 Comparación por desempeños Nivel del contexto situacional del texto Pre-Test y Pos-Test. Grupo 1.	82

Gráfica 6 Comparación por desempeños Nivel del contexto situacional del texto Pre-Test y Pos-Test. Grupo 2.	82
Gráfica 7 Nivel de contexto situacional de un texto, grupo 1.....	90
Gráfica 8 Nivel de contexto situación de un texto, grupo 2.....	90
Gráfica 9 Comparación por desempeños Nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto Pre-Test y Pos-Test Grupo 1.....	97
Gráfica 10 Comparación por desempeños Nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto Pre-Test y Pos-Test grupo 2.....	97
Gráfica 11 Nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto, grupo 1.	99
Gráfica 12 Nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto, grupo 2.	99
Gráfica 13 Comparación por desempeños dimensión de la estructura del texto autobiográfico Pre-Test y Pos-Test, grupo 1.....	108
Gráfica 14 Comparación por desempeños dimensión de la estructura del texto autobiográfico Pre-Test y Pos-Test, grupo 2.....	108
Gráfica 15 Nivel de la estructura del texto autobiográfico, grupo 1.....	111
Gráfica 16 Nivel de la estructura del texto autobiográfico, grupo 2.....	111

Lista de imágenes.

Imagen 1 Contraste de las producciones del Pre-Test y del Pos-Test. Grupo 1.	87
Imagen 2 Contraste de las producciones del Pre-Test y del Pos-Test. Grupo 2.	89
Imagen 3 Contraste de las producciones del Pre-Test y del Pos-Test. Grupo 1.	104
Imagen 4 Contraste de las producciones del Pre-Test y del Pos-Test. Grupo 2.	105
Imagen 5 Contraste de las producciones del Pre-Test y del Pos-Test. Grupo 1.	116

Imagen 6 Contraste de las producciones del Pre-Test y del Pos-Test. Grupo 2. 118

Resumen

El presente proyecto de investigación surge en el Macroproyecto de la línea de investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y tiene como finalidad conocer la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos autobiográficos en estudiantes de grados segundo y cuarto de básica primaria de las instituciones Pedro Uribe Mejía, de Santa Rosa de Cabal y Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira, a la vez que se reflexiona sobre las prácticas educativas de las docentes investigadoras en la enseñanza del lenguaje y las posibles transformaciones que puedan darse en el desarrollo de la misma.

En el proceso se realiza una investigación de tipo cuantitativo, de diseño cuasiexperimental intragrupo, con la aplicación de un Pre-Test y un Pos-Test y se complementa con un análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas de aula en la enseñanza del lenguaje. Además, en la recolección de la información se utiliza una rejilla de valoración de la producción textual de los estudiantes, que se basa en las siguientes dimensiones, cada una con tres indicadores: contexto situacional de un texto (enunciador, destinatario, finalidad); nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto (propiedades del contenido del texto, plano del contenido del texto, recursos de cohesión del texto), y estructuras del texto autobiográfico (superestructura, macroestructura, microestructura).

Para el análisis cuantitativo se utiliza la estadística inferencial con la prueba T-Student, con la cual se contrastan los resultados arrojados antes y después de la implementación de secuencia didáctica, en donde se arrojan cambios significativos en la producción de textos narrativos autobiográficos en los estudiantes vinculados al proceso. Así mismo, se realiza un análisis

cuantitativo de las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras a la luz de un diario de campo realizado por ellas durante los tres momentos que se llevaron a cabo en la implementación de la secuencia didáctica (planeación, desarrollo y evaluación), con lo que se dio cuenta de cambios significativos de las mismas, en la manera de concebir la enseñanza del lenguaje y la importancia de reflexionar sobre su praxis.

Palabras clave: Producción textual, enfoque comunicativo, texto narrativo autobiográfico, secuencia didáctica, consignas, metacognición y prácticas reflexivas.

Abstract

The present research project arises in the Macroproject of the line of research in Language Didactics of the Master in Education of the Technological University of Pereira and has as purpose to know the incidence of a didactic sequence of communicative approach in the production of autobiographical narrative texts in students of second and fourth grades of elementary school of the Pedro Uribe Mejía, Santa Rosa de Cabal and Hugo Ángel Jaramillo institutions in the city of Pereira; while reflecting on the educational practices of research teachers in the teaching of language and possible transformations that may occur in the development of it.

In the process is carried out an investigation of quantitative type of quasi-experimental design intra-group with application of a pre-test and a Pos-Test and it is supplemented by a qualitative analysis of the pedagogical practices of classroom in the teaching of the language. In addition, the collection of information uses a grid for the evaluation of the textual production of students, which is based on the following dimensions, each with three indicators: situational context of a text (enunciator, addressee, purpose), coherence level of the discourse and the cohesion of the text (properties of the content of the text, plan of the content of the text, resources of cohesion of the text) and structures of the autobiographical text (superstructure, macrostructure, microstructure).

For the quantitative analysis, inferential statistics are used with the T-Student test with which the results obtained before and after the implementation of the didactic sequence are contrasted, when significant changes are produced in the production of autobiographical narrative texts in the linked students. to the process. Likewise, a qualitative analysis of the pedagogical practices

of the research faculty is carried out in the light of a field journal carried out by them during the three moments that were carried out in the implementation of the didactic sequence (planning, development and evaluation), with which we noticed significant changes in the way of conceiving the teaching of language and the importance of reflecting on his praxis.

Key words: Textual production, communicative approach, autobiographical narrative text, didactic sequence, slogans, metacognition and reflective practices.

1. Presentación

La preocupación respecto a la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela resulta ser de predominante interés para los maestros y maestras de hoy, a quienes, de manera inmediata, interesa la implementación de estrategias que contribuyan al logro de competencias para la comprensión y producción textual y discursiva de los estudiantes, por lo que enfrentan hoy y en el futuro, retos y exigencias cada vez mayores.

En dirección de lo estratégico, el enfoque que se invoca para el estudio del lenguaje escrito, su aprendizaje y enseñanza, es el comunicativo, cuya base epistemológica está constituida por la teoría del discurso y de la semiótica, pues sus marcos de referencia plantean el desafío de comprender el lenguaje escrito como resultado de la intersubjetividad humana y del proceso sígnico capaz de representar, interpretar y expresar en toda su dimensión la cultura, lo que es justamente esto, la esencia de la vida en sociedad (MEN, 1998, p.10).

Ahora bien, para configurar lo estratégico, teniendo en cuenta la enseñanza del lenguaje escrito como resultado de la intersubjetividad humana, se plantea a la escuela el interesante desafío señalado por Lerner (2003), quien afirma:

De pensar a las comunidades educativas como usuarios reales de la cultura escrita, lectores y escritores que comunican sus intenciones como usuarios intersubjetivos e históricos en contextos reales de la cultura, para así lograr que todos lleguen a ser miembros competentes de la vida social. (p. 25).

La materialidad a la que se acude en el enfoque comunicativo tiene que ver con el proceso sígnico. En este sentido, Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011) citan a Vygotsky para afirmar que los signos tienen un carácter social, son producto de prácticas culturales específicas y cumplen una doble función: *psicológica o intrapsíquica*, en la representación de las realidades y

en la construcción de esquemas y símbolos convencionales (mapas, dibujos, números...), y *comunicativa o interpsicológica*, para establecer relaciones con el entorno físico o social (p. 7).

Por lo tanto, la escuela, por su naturaleza social y como espacio de múltiples determinaciones, interacciones, intereses y expectativas, debe reconsiderar siempre lo estratégico para generar experiencias en las que las representaciones y usos comunicativos en los procesos sígnicos sean de la más alta riqueza. Por ello, es pertinente replantear las prácticas pedagógicas de los docentes que promuevan un ambiente en el que el proceso sígnico, que tiene lugar a través del uso de la lengua, permita hablar, escuchar, leer y escribirla, y donde la relación con los discursos y los textos respondan a propósitos de conocimiento que van más allá de la enseñanza de códigos, estructuras y su funcionamiento en el proceso de la lectura y la escritura.

De acuerdo con Tolchisky (2008), quien afirma que “la formación de miembros activos de la cultura escrita ha de realizarse no solamente desde la clase de lengua sino desde otras disciplinas curriculares no lingüísticas” (p. 1), lo que se pretende es que la enseñanza de la lectura y la escritura trascienda y no sea estrictamente una tarea del área del lenguaje y que, por el contrario, el propósito de trabajo en clase se oriente con los aportes de cada una de las áreas, para lograr producciones de texto con finalidades propias de cada una de ellas.

Por eso, la lectura y la producción de textos escritos en los primeros años de vida escolar tienen un valor representativo, porque mediante este logro los niños pueden realizar una serie de actividades en las que se ponen en juego sus competencias comunicativas, intelectuales y la creatividad que poseen para comunicarse con su entorno. De ahí que la escritura sea considerada una competencia de carácter social, porque se escribe para alguien; a quién se escribe y cómo se escribe está determinado por convenciones sociales, por la historia personal y el entorno en el que siempre está presente la interacción social; es decir, aunque la escritura se constituya en un proceso individual, esta es, ante todo, un proceso socio-cultural, porque es allí donde se

configura un mundo en donde entran en juego todos aquellos saberes, competencias e intereses que surgen en el contexto de cada uno de los individuos.

En este sentido, Lerner (2003), afirma que:

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos, entre ellos y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y su contexto (p. 25).

Por lo tanto, el producir textos escritos debe situarse como uno de los ejes centrales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de manera que se promuevan en el aula nuevas estrategias metodológicas desde los grados iniciales para fomentar la motivación y el deseo de escribir a partir de textos que comuniquen al niño con la vida, a partir de sus inquietudes, intereses y necesidades, y para que de esta manera el acto de escribir cobre un significado real y placentero para él.

Ahora bien, históricamente, la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito ha abarcado diversos dominios: ortografía, caligrafía y composición, porque se tenía la idea de que enseñar a escribir, era enseñar a dibujar las letras y, en esa tarea, el ejercicio de copia era lo central (Alvarado, 2009). Por esta razón, surge la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza del lenguaje en el aula, dado que se siguen adoptando prácticas tradicionales para la adquisición del lenguaje escrito, muy lejos de lo que se busca en la comunidad letrada.

Diversas investigaciones coinciden en afirmar que estas prácticas están basadas en la imposición de modelos, destinadas a uniformar la escritura de los niños y más atentas a los resultados finales que al proceso de producción. En muchas aulas se invierte un tiempo considerable en la realización de tareas sin propósitos claros, lo que genera frustración y poca motivación por parte de los estudiantes hacia el lenguaje escrito y, a su vez, la obtención de un

bajo índice de satisfacción por parte del docente. (Nemirovsky, 1999), (Soto, 2014), (Aguirre & Quintero Arango, 2014), (Chaparro & Meza, 2014).

Lo anterior demuestra que el modelo de escritura tradicional sigue influyendo en el escenario de la escuela actual, e impide que los estudiantes lleguen a convertirse en lectores y escritores competentes, capaces de ejercer con dominio y creatividad el uso del lenguaje en cualquier contexto cultural y social, lo que invita a la reflexión sobre las mediaciones semióticas y las ayudas ajustadas de las que se debe hacer uso en las intervenciones pedagógicas.

De ahí que Carlino & Santana (2003), retomen a Emilia Ferreiro (1986), para afirmar que: “La lengua escrita no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje” (p. 21). Por eso, la importancia de que no se fragmenten los textos y no se reduzca la codificación y decodificación a la idea de un propósito de cumplir con el plan de trabajo, porque lo que se debe buscar es generar la motivación, la pertinencia y la finalidad de lo que se desea comunicar.

Por tanto, en los lineamientos curriculares de lenguaje se concibe que escribir no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual, en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses, y que a la par está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático, que determinan el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (MEN, 1998, p. 27).

Por consiguiente, surge la necesidad de buscar nuevas apuestas pedagógicas innovadoras, dentro de las que se encuentra la secuencia didáctica, que, según Pérez (2010), es entendida como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje”. (p. 61). Siendo esta una estrategia innovadora, que promueve el interés de los estudiantes por el conocimiento, que vincula la participación de los

padres de familia, que conecta al niño con el mundo y su contexto inmediato y que favorece los procesos de lenguaje de una manera transversal.

Así mismo, es importante que el horizonte de las instituciones educativas colombianas se centre en una comunidad letrada, en la que se trabaje el lenguaje desde el uso y no desde la norma, en la búsqueda de lograr mejores construcciones en las producciones escritas de los estudiantes. En este sentido, los estudiantes de la I. E. Pedro Uribe Mejía y la I. E. Hugo Ángel Jaramillo no han sido ajenos a dichas dificultades, lo cual interfiere en que puedan producir mejores textos escritos en contexto.

Una evidencia de ello tiene que ver, precisamente, con el caso de las pruebas PISA, de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, que reveló un nuevo informe del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes, el cual analiza diferentes aspectos académicos en varios países, y señala que los estudiantes colombianos obtuvieron 379 puntos de los 603 obtenidos por Shanghái, que se posesionó en el primer lugar (Nacionales, 2016).

Además, a pesar de que en las Pruebas Saber y los estándares de lenguaje se espera que los estudiantes desarrollen mejores habilidades, destrezas comunicativas y a la vez que mejoren la capacidad de reflexionar crítica y éticamente sobre los contenidos y estructuras de acciones de comunicación (leer, hablar, escuchar y escribir), cuando finalmente se obtiene el resultado, se encuentra que hay dificultades evidentes tanto en la competencia de lectura como en la escritura, aunque, pareciera ser, que en esta última los resultados de las Pruebas Saber apuntan a que hay que mejorar aprendizajes específicos para que los estudiantes se apropien de este saber y se potencie la competencia de lenguaje escrito.

De manera que, de acuerdo con el informe de cada institución educativa de las Pruebas Saber, la interpretación de la evaluación en el área de lenguaje, específicamente de los grados 3° y 5° de la I. E. Pedro Uribe Mejía y la I. E. Hugo Ángel Jaramillo, evidencia que hay algunos

aprendizajes del lenguaje escrito en los cuales se debe profundizar para superar las deficiencias, descritas de la siguiente manera: en el informe de la I. E. Pedro Uribe Mejía se muestra que el 26% de los estudiantes se encuentra en insuficiente; 35%, en nivel mínimo; el 33%, en nivel satisfactorio y solo el 6% de los estudiantes se encuentra en nivel avanzado. Así mismo, en el informe de la I. E. Hugo Ángel Jaramillo se muestra el porcentaje obtenido en los grados 5° en la prueba de lenguaje, en el que se observa que el 13% de los estudiantes se encuentra en insuficiente, el 59%, en mínimo; el 27%, en satisfactorio y tan solo el 1%, en avanzado. (MEN, Reporte de la Excelencia , 2016).

Lo anterior, para concluir que los resultados no son muy alentadores, pues hay una preocupación extendida porque los estudiantes no se atreven a escribir textos y mucho menos desean enfrentarse a una prueba que les exige tener un uso adecuado del lenguaje. De manera que: no basta con lograr que los estudiantes aprendan la escritura y la lectura convencionales, pues lo que se necesita es propiciar situaciones para que participen efectivamente de esas prácticas y reconozcan las funciones y usos que los textos cumplen en los grupos sociales (Pérez & Casas, 2010).

De otro lado, las instituciones educativas en su intento por superar las dificultades en dichos aprendizajes, motivan a los estudiantes mediante el desarrollo de diversas estrategias como la implementación de los proyectos de aula en cada uno de los grados, -los cuales surgen del interés de los estudiantes-, que se desarrollan a través de la investigación compartida de padres, docentes y estudiantes sobre aquello que les interesa o desean saber. Así mismo, otras de las estrategias implementadas tienen que ver con la aplicación del “Programa Todos Aprender”, el Plan Institucional de Lectura, los planes de mejoramiento, basados en resultados internos y externos, con los cuales se pretende superar las dificultades que los estudiantes presentan en su competencia comunicativa.

Durante el rastreo se ha encontrado que algunos trabajos de investigación locales e internacionales se han interesado en las dificultades que resultan al intentar producir textos escritos por parte de los estudiantes, como las de Aguirre y Quintero (2014), Chaparro y Meza (2014), Ramírez (2012), Cazerias (2010) y Martínez (2015). Estas investigaciones han dado pie para replantear las intervenciones de enseñanza en el aula y promover estrategias referidas a secuencias didácticas, unidades didácticas y proyectos de aula para fortalecer y transformar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.

Otras investigaciones, como en el caso de Soto (2014), quien lleva a cabo una propuesta basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de básica primaria, demuestran que después de implementar una secuencia didáctica se evidencian resultados satisfactorios en los cuales se incrementa el nivel de producción de textos narrativos- autobiográficos, además, se enriquece la creatividad de los estudiantes para argumentar sus historias de vida.

Pese a esto, los textos autobiográficos no se utilizan normalmente en la escuela en los grados de primaria como estrategia para la producción de textos. Sin embargo, este tipo de texto resulta interesante porque guarda relación con lo íntimo, indaga en lo personal y aparecen en él temas muy diversos, como aquellos relacionados con la vida del individuo, con su forma de ser, con sus sentimientos, con sus ideas. La escritura autobiográfica es una forma de expresión y se puede manifestar de diversos modos, a la vez que puede responder a distintas intenciones de autor y a distintas lecturas por parte del lector que cumple el papel de destinatario.

Por lo tanto, se considera pertinente abordar el texto narrativo autobiográfico como estrategia de trabajo en el aula con los estudiantes de las Instituciones Educativas Pedro Uribe Mejía y Hugo Ángel Jaramillo y de los grados segundo y cuarto de educación básica primaria, para que se incremente la participación y haya una mejor adquisición y apropiación del lenguaje escrito y

que el docente se convierta en un dinamizador del aprendizaje, permitiéndole a los estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias para lograrlo, a través de diversas mediaciones semióticas que sirvan para que los estudiantes alcancen mejores niveles de comprensión y de producción de textos.

De ahí la importancia de tener en cuenta que el enfoque pedagógico con el que a un estudiante se le enseña a escribir, además de fomentar en él una determinada actitud ante la escuela y ante el aprendizaje, también debe propiciar una actitud diferente hacia la escritura, permitiéndole a los estudiantes ser más conscientes de su aprendizaje y así tomar una actitud crítica frente a lo que es el lenguaje escrito (Camps & Colomer, 1991, p. 3).

En este sentido, se han revisado algunas investigaciones respecto a la adquisición del lenguaje escrito y respecto a la implementación de secuencias didácticas como estrategia metodológica en el aula; Emilia Ferreiro (2006), realizó una investigación denominada “la escritura antes de la letra”, en la cual habla de la adquisición de la representación escrita del lenguaje, tradicionalmente considerada como una adquisición escolar (es decir, como un aprendizaje que se desarrolla, de principio a fin, dentro del contexto escolar); desmitifica la idea anterior y argumenta que no hay prácticamente dominios entre los conocimientos fundamentales, para los cuales se pueda identificar un inicio propiamente escolar (p.4 - 50).

La autora nos plantea que el niño, antes de llegar a la escuela, ya ha construido todo un bagaje del conocimiento convencional de lo escrito que le permite reconocerse como un individuo que hace uso del lenguaje en el medio social, para comunicar sus ideas, sentimientos y emociones, a través de la oralidad, o el lenguaje escrito que adquiere como una preconcepción de lo que será más adelante un aprendizaje elaborado de la escritura.

Los aportes de la investigación psicogenética permiten señalar que antes del inicio de la escolarización el niño ha construido una representación simbólica que le permite empezar a

incorporarse a la vida social y luego en la necesidad de hacer parte de prácticas sociales más formales se sumerge en el proceso de la escritura convencional para ejercer la ciudadanía.

Anna Camps plantea que los escenarios propicios en la escuela para crear situaciones de lectura y escritura se configuran en Secuencias Didácticas – SD que permiten situaciones interactivas diversas que facilitan que docentes y estudiantes, intervengan en el proceso de construcción del conocimiento y de ayuda necesaria para que el lenguaje escrito sea un ejercicio real de ciudadanía (Camps, 2003).

De otro lado, algunos antecedentes relacionados con las secuencias didácticas- SD señalan que incluso para aprender aspectos formales de la gramática, se requiere situaciones cargadas de sentido (Camps, 2003).

Emplear la secuencia didáctica como herramienta evaluadora para valorar la producción de textos de los estudiantes de grado 2° y 4° de las Instituciones Educativas Pedro Uribe Mejía y Hugo Ángel Jaramillo resulta propicio para generar la enseñanza y el aprendizaje desde la significación del lenguaje escrito que propenda por mejorar el uso de esta habilidad comunicativa.

De acuerdo con los planteamientos anteriormente descritos, se deduce que es importante fortalecer y mejorar la enseñanza del lenguaje escrito mediante la implementación de estrategias basadas en situaciones de comunicación que dé significado a la producción escrita. Es así como desde el Macroproyecto de la línea de investigación de lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, surge este proyecto, en el cual se trabajará con base en las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos- autobiográficos en los estudiantes de grado 2° y 4° de las Instituciones Educativas Pedro Uribe Mejía de Santa Rosa de Cabal y Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de

Pereira? Y ¿qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza de lenguaje a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Así mismo, y con la finalidad de dar respuesta a dichos cuestionamientos, se formula como objetivo general de esta investigación determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos- autobiográficos en los estudiantes de grado 2° y 4° de las Instituciones Educativas Pedro Uribe Mejía de Santa Rosa de Cabal y Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación. Para ello, se perfilan los siguientes objetivos específicos que pretenden dar respuesta al anterior: 1. Evaluar el nivel de producción del texto narrativo- autobiográfico previo a la implementación de la secuencia didáctica. 2. Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos- autobiográficos, en estudiantes de grado 2° y 4° de básica primaria. 3. Implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos-autobiográficos y reflexionar las prácticas educativas de la enseñanza del lenguaje. 4. Evaluar el nivel de producción de textos narrativos- autobiográficos como consecuencia de la implementación de la secuencia didáctica. 5. Contrastar los resultados de la evaluación inicial y final.

Con el fin de que el lector tenga claridad sobre el presente informe de investigación, este se encuentra estructurado en seis capítulos que contienen: primero: presentación, en la cual se expone la introducción, justificación, planteamiento del problema y objetivos; segundo: marco teórico, en el que se presentan los principales tópicos conceptuales bajo los cuales está fundamentada la investigación; posteriormente, se presenta el marco metodológico, que contiene el tipo de investigación, diseño, hipótesis, población y muestra, variables e instrumentos, entre otros; tercero: se evidencian los resultados obtenidos durante la intervención realizada en esta investigación y el análisis de los datos arrojados en el Pre-Test y el Pos-Test aplicados a los

estudiantes; así mismo, se analizan las prácticas de trabajo en el aula y se reflexiona sobre estas a la luz del análisis de los diarios de campo realizados por cada docente investigadora, de acuerdo con las sesiones realizadas durante la implementación de la secuencia didáctica. Seguidamente, se proponen unas conclusiones, que surgen como reflexión alrededor de este trabajo investigativo y, finalmente, se presentan algunas recomendaciones que pretenden contribuir a la realización de futuras investigaciones sobre el tema abordado.

2. Marco teórico

El lenguaje se configura en la vida del ser humano como la herramienta más poderosa que le permite construir su condición como ser con memoria, historia y cultura, en un proceso propiamente social. Es una herramienta esencial que actúa como puente flexible para la comunicación y el avance de la historia humana, desde la oralidad, la lectura y la escritura como sistemas convencionales privilegiados, entre otros como el simbólico y el estético.

El presente marco teórico nace en el ejercicio académico del macroproyecto de la línea de investigación en didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Pretende que, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, se potencie la producción de textos narrativos-autobiográficos, a la vez que se genere la reflexión de las docentes investigadoras por el trabajo y la intervención en el aula, que ha de realizarse en el ejercicio escritural de textos relacionados con la narración de la vida de los estudiantes: textos autobiográficos.

En primer lugar, se dará inicio retomando teorías que constituyen un papel fundamental en aquello relacionado con comprender el lenguaje como práctica socio-cultural en la construcción del saber del individuo. En segunda instancia, se pretende asumir la importancia que tiene el lenguaje escrito y la manera de abordar su enseñanza; en tercer lugar, se mostrarán los modelos de producción textual que surgen de apuestas de investigación desde la perspectiva de algunos autores; en cuarto lugar, se abordarán los niveles de producción de los textos; en quinto lugar, se explicará el enfoque comunicativo desde el cual se abordará esta apuesta de investigación; en sexto lugar, se expone el tipo de texto que se propone abordar, que para el caso es el “texto narrativo-autobiográfico”; en séptimo lugar, se presenta la importancia que tiene la secuencia

didáctica como estrategia metodológica y, finalmente, se hace énfasis en la necesidad de reflexionar desde las prácticas pedagógicas del docente en el aula.

2.1 Teorías del lenguaje como práctica socio-cultural

La vida social, cultural y la vida académica transcurren en el terreno del lenguaje y es así, en el espacio de la cultura escrita, como nos vinculamos con el patrimonio cultural de la humanidad, nos relacionamos con la literatura, con las tradiciones. Es de allí donde surgen las razones por las que el lenguaje hace parte de las prácticas culturales, que suelen ser complejas y que se sitúan en contextos específicos de espacio y tiempo (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, p. 23).

De acuerdo con lo anterior, es posible decir que la práctica social y cultural del lenguaje está enmarcada, precisamente, en las situaciones que transcurren en la vida cotidiana de un individuo; tiene que ver, entonces, con la necesidad de generar interacciones con el entorno social, para llegar a descubrir que muchas de las funciones de la cultura escrita están mediadas por las construcciones que se dan en torno al lenguaje y que, estas están presentes, incluso, antes de que el niño llegue a la escuela.

En este sentido, Vygotsky (1978) afirma que: “el lenguaje surge, en un principio como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Solo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna” (p. 12).

De este modo, a la escuela le corresponde abordar esa diversidad de prácticas de lenguaje. Se requiere que los niños reconozcan que hay algunas prácticas en las que se usa un lenguaje oral coloquial y otras en las que, por ejemplo, la elección de cierto léxico, de ciertas posturas corporales, o de las formas de cortesía son indispensables y dependen de las intenciones y del tipo de audiencia al que se dirigen. (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, p. 27).

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje se reconoce como la base fundamental de la comunicación del individuo. Es decir, el lenguaje se convierte en un instrumento social y cultural, en el cual la escuela cumple un papel fundamental en la promoción de su enseñanza, para que el estudiante interprete la realidad de su contexto a partir de las experiencias y las vivencias con los otros, y así posibilitar el hecho de que estos constituyan su identidad individual y social para hacer uso pleno de su ciudadanía.

Sin embargo, en el transcurso del tiempo, la escuela (como institución) ha operado una transmutación de la escritura. De objeto social la ha transformado en objeto exclusivamente escolar, ocultando al mismo tiempo sus funciones extra escolares: precisamente aquellas que dieron históricamente origen a la creación de las representaciones escritas del lenguaje. (Camps, 2008, p. 97)

Podría decirse que en la actualidad, la escuela sigue asumiendo las prácticas tradicionales de la enseñanza escrita y desconociendo su objeto social dentro de las interacciones que el individuo tiene en contexto, porque se continúa enseñando apegados a un modelo por la repetición, la memorización y la copia, automatizándose, de esta manera, la práctica en el aula.

Por tanto, es necesario resaltar que si el lenguaje se aprende mejor y más fácilmente cuando es integral y está en su contexto natural, la integración resulta ser un principio fundamental para el desarrollo lingüístico y el aprendizaje a través del lenguaje (Camps, 2008, p. 120).

De esta manera, la escuela ha de comprender que la enseñanza del lenguaje trasciende al proceso meramente escritural y de lectura y que para hablar de prácticas socio-culturales del lenguaje, el docente debe construir las maneras de validar la interpretación que los estudiantes dan al mundo social y al contexto que los rodea.

Por consiguiente, no se aprende el lenguaje por segmentos, se ingresa directamente a los discursos, a prácticas complejas. Igualmente, se aprende de los lenguajes no verbales, los gestos,

las miradas, los movimientos y posturas corporales, que a su vez van acompañados de los enunciados que la gente produce. Así pues, podría hablarse que estas son prácticas de lenguaje, basadas en prácticas discursivas y sociales, situadas en contextos culturales particulares en los que se hace uso del lenguaje (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, p. 26).

2.2 Importancia del lenguaje escrito y su enseñanza

El lenguaje escrito cumple un papel importante en la vida del individuo y es considerado con cierto estilo o uso del lenguaje que difiere del lenguaje hablado por su explicitud, precisión, léxico variado y sintaxis compleja. Se trata de un uso de los recursos lingüísticos que responde a las diferencias entre el habla y la escritura en funciones, situaciones de uso y condiciones de producción (Díaz, 2006, p. 60). De modo que la escritura se convierte en un conjunto de marcas o grafismos con los que se pretende comunicar una idea o ideas que surgen al interior del individuo para trascender del pensamiento a otro modo de lenguaje. Así mismo, Pérez (2010) concibe que “lejos de ser una mera práctica de transcripción del habla, la escritura es analizada como un modelo para el habla misma” (p. 62).

Por esta razón, Lerner (2001), expresa que “el desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito”; es decir, “para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo, tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (p. 25).

De esta manera, la escuela debe propiciar las herramientas necesarias a los estudiantes para que estos avancen en su formación como productores de textos y, así mismo, el docente ha de promover sus prácticas pedagógicas en torno a una adecuada planificación de las actividades que se plantean para la clase de lenguaje, que enganchen la cotidianidad y el contexto de estos, para

promover situaciones de aprendizaje que permitan construir significativamente el conocimiento, pues tal y como lo afirma Jolibert (2009):

Los niños construyen sus aprendizajes cuando lo que hacen, o aquello que se les propone tiene sentido para ellos. Los niños aprenden cuando los adultos, docentes o padres toman en cuenta a la vez sus competencias ya construidas, sus deseos y necesidades presentes, y su representación de nuevos objetivos por alcanzar (p. 16).

De ahí la importancia de asumir con respeto lo que para los estudiantes resulta importante, ya que esto posibilita avanzar constructivamente en su proceso de aprendizaje, pues cuando se toman en cuenta sus intereses, estos contribuyen para que haya un mejor acercamiento al conocimiento y así favorecerle acertadamente, cuando el pretexto de tomar en cuenta los intereses del estudiante ha de convertirse en el puente que le permitirá pasar de la zona real a la zona potencial y, a la vez, comprender que lo que ellos saben o desean saber, siempre debe ser muy valioso para la vida en la escuela.

Por otro lado, Jolibert (1991) afirma que “no se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo” (Jolibert p. 3). Es por eso que leer y escribir, aunque asumen posiciones diferentes, constituyen un proceso complementario, pues al leer se lleva a cabo un ejercicio de codificación, que parte de un texto que necesariamente está expresado en códigos escritos, y cuando se escribe se parte de un conocimiento que se codifica y se organiza en un esquema para llegar a un texto. Es decir, son dos procesos que se unen para lograr objetivos que van hacia la búsqueda de lo que se pretende con la comunidad letrada.

Desde la escuela debe promoverse la cultura de lo escrito, que parta de la realidad que vive el estudiante en su contexto familiar, escolar y social. De esta manera, cuando se tiene en cuenta su mundo real, se logran mayores aprendizajes en ellos; en este sentido Jolibert & Sraiki (2009)

expresan: “se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas” (p. 57).

En este sentido, el desafío de la escuela es formar practicantes de la lectura y la escritura y no solo sujetos que puedan descifrar el sistema de escritura. Lo que se pretende en la escuela es formar seres humanos más críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a los textos con los que se interactúa, en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros (Lerner, Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario, 2001).

Es preciso insistir, como lo expresan Pérez & Roa (2010), cuando afirman que los estudiantes en sus interacciones con el entorno social inmediato y simbólico van reconociendo la cultura escrita, descubren que hay textos con funciones diversas, variadas intencionalidades y que muchas relaciones están mediadas por el texto escrito.

De acuerdo con lo anterior, la escritura cobra importancia cuando es usada como herramienta para que los estudiantes, en sus producciones escritas, puedan dar vida a sus sentimientos, sueños, emociones, miedos, angustias, anhelos. Partir, entonces, de lo que el estudiante conoce permite conectarlo directamente con el mundo que lo rodea, con su vida real, para que el escribir no sea un hecho aislado de su cotidianidad, sino más bien que parta de su cotidianidad misma.

Por lo tanto, la escuela, como mediador en el proceso de la escritura, ha de entender que el asunto en esta última, busca favorecer la construcción de herramientas para desentrañar las formas como circula la información, con una comprensión de que en la medida en que el estudiante escribe logra la lógica de producción y organización, en un mundo en el que la información cada vez se hace más diversa.

2.3 Modelos de producción textual

La lengua escrita ha derivado el surgimiento de diversos modelos de producción textual, que a su vez han evolucionado y han hecho grandes aportes al conocimiento y a la reflexión sobre la didáctica del lenguaje. Algunos de estos modelos, de acuerdo con las investigaciones que han promovido, han fijado su atención en torno a aspectos como los: sociales, culturales, cognitivos, discursivos, entre otros, con los cuales se han realizado aportes que contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Por consiguiente, algunos constructos teóricos importantes están representados por modelos como los de los autores de Hayes y Flower (1980), con los modelos de producción escrita; Camargo, Uribe y Caro (2011), con el modelo por producto; Camargo y Uribe (2011), con el modelo por procesos, y Camps, (2003), con su reconocido modelo, entre otros.

De este modo, se tomarán algunos aportes de dichos autores para el desarrollo de esta investigación, sin desconocer la validez que suscitan otros modelos de producción sobre los cuales se han realizado reflexiones teóricas pensadas para el mejoramiento de la producción escrita.

2.3.1 Modelo de producción escrita de Hayes y Flower (1980)

Hayes y Flower (1980), asumen la escritura como una construcción prototípica desde la cual se generan ideas, la organización de las mismas y la transcripción de estas al texto. En este modelo no solo interesan los propósitos, las estrategias, los planes y los objetivos, sino también los recursos discursivos del lenguaje escrito (Alvarez & Ramirez, 2006, p. 31-34).

Es así como en el modelo de Hayes (1996) se presenta una descripción organizada de la estructura de la producción escrita al incorporar elementos relevantes como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión.

Bajo la mirada de este modelo se rompe la concepción lineal y unidireccional de la producción escrita y se rescatan las interrelaciones que se gestan en la misma; es decir, la interrelación con el contexto social y con el contexto físico, de manera que los procesos anteriores terminan relacionándose con los procesos cognitivos. (Alvarez & Ramirez, 2006, p. 31).

De acuerdo con lo anterior, la reflexión como proceso cognitivo adquiere una dimensión compleja, que se interrelaciona con operaciones cognitivas en las que se describen tres grandes momentos de este modelo:

- a) *La planificación*: A partir de este momento, se pretende que el escritor asuma los objetivos que desea conseguir, a partir de la generación de ideas, con la recuperación y organización de los datos relevantes para realizar su tarea.
- b) *La textualización*: Según Hayes, el escritor reconsidera las pistas detectadas en la anterior etapa para recuperar el contenido semántico y, si es adecuada, el escritor redacta, tomando en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas.
- c) *La revisión*: En esta etapa, el autor reconoce tres planos: el control estructural o esquema de la tarea, los procesos fundamentales de interpretación y los recursos o memoria de trabajo. Dicho en otras palabras, con este modelo se busca reconocer los procesos básicos del pensamiento que integren la planificación y la revisión. (Alvarez & Ramirez, 2006, p. 33-34).

2.3.2 Modelo de producto

Los modelos de producto se centran en el desarrollo de la competencia textual del estudiante desde una perspectiva fundamentalmente lingüística, ya que revisten gran importancia en ellos los aspectos formales del texto, que involucran en el aprendizaje diversas tipologías textuales, tal como lo afirma S. Mata (1997), citado por Camargo, Uribe y Caro (2011) y que explica esta competencia textual desde la dimensión microestructural y macroestructural, que han generado dos enfoques de enseñanza: el modelo oracional o el enfoque de la enseñanza de la gramática

(dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía) y el modelo textual /discursivo o enfoque basado en las funciones.

Así, entonces, desde el modelo oracional se da mayor importancia a la gramática, al dominio del código gráfico y al conocimiento ortográfico, mientras que en el modelo textual discursivo se favorece la comunicación dentro de un contexto situacional concreto, con el que se evidencia la necesidad de abordar en el aula textos reales y de tipologías diversas con propósitos y receptores concretos en la actividad de escritura.

2.3.3 Modelo por procesos

En los modelos por proceso, la escritura es considerada como una actividad compleja y multidimensional que requiere del desarrollo de procesos cognitivos y, por lo tanto, de estrategias cognitivas y metacognitivas que revelen y demuestren los pasos intermedios que tienen lugar durante el mismo. Camargo & Uribe, (2011) consideran elementos de acuerdo con las finalidades propuestas por el escritor en relación con la función del texto, de su destinatario y de sí mismo como escritor (p. 24)

Estos modelos perciben la escritura como estimulante en la elaboración del pensamiento y no solo como una forma de exponer lo que se piensa e intentan explicar qué procesos se desarrollan en el interior de cada sujeto durante el acto de la escritura; además, consideran como principales unidades de análisis las fases de finalización, organizadas en secuencia y, en estos, las mismas unidades conforman procesos mentales que pueden ocurrir en cualquier momento durante la composición, vistas como operaciones que hay que realizar y no como etapas que se deben cubrir una tras otra.

2.3.4 Modelo por proyectos

Este modelo contempla como marco teórico pedagógico el pensamiento de Kilpatrick (1918), quien establece cuatro tipos de proyectos: el proyecto productor, el proyecto consumidor, el proyecto problema y el proyecto de aprendizaje específico. Se centra, entonces, en el trabajo por proyectos, que tiene en cuenta, de manera especial, la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje, modelo en el cual representa una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, una situación discursiva y unos objetivos de aprendizaje.

Ahora bien, Camps (2003) propone dentro de este modelo el uso de la secuencia didáctica como unidad de enseñanza definida por las siguientes características:

- a) *Preparación*: Momento en el cual se piensa en lo que hay que hacer, en cuáles son las características del proyecto que se llevará a cabo y cuál es la finalidad de la tarea que se emprende, además de definir el o los destinatarios.
- b) *Realización*: Se distinguen para este momento dos tipos de actividades: Las de producción de texto y las orientadas a aprender las características formales del texto por escribir y de sus condiciones de uso; aquí se planifica, se textualiza y se revisa el texto en construcción. (Camargo Martínez & Uribe Alvarez, 2011, p. 38).
- c) *Evaluación*: para Camps, la evaluación debe ser formativa y encontrarse inmersa en el proceso de aprendizaje, por lo cual propone generar instrumentos que permitan la interacción entre el profesor y los estudiantes y entre pares. Además, Camps (2003) explica que “la evaluación tiene una función muy importante porque permite tomar conciencia de lo que se ha hecho y contribuye a la recuperación metacognitiva de los procedimientos seguidos, de sus resultados y de los conceptos utilizados” (p. 44).

Después de haber abordado los anteriores modelos, esta investigación se centrará en el modelo por proyectos de Anna Camps, teniendo en cuenta que dentro del aula se implementará

esta metodología en la cual se hace alusión a la secuencia didáctica que se llevará a cabo en la realización de este trabajo investigativo, ya que esta propuesta permite enriquecer el panorama de la investigación en didáctica de la lengua a través de la observación y el análisis de lo que ocurre en el aula y avanzar en el conocimiento de actividades que lleven a un aprendizaje que pueda evidenciarse como significativo (Camps, 2003, p. 46).

2.4 Niveles de producción textual propuestos por Jolibert

Ahora bien, de acuerdo con lo que se viene planteando sobre los modelos de producción textual, esta investigación asumirá el modelo propuesto por Jolibert, en el que la autora desarrolla siete niveles que abordan de una manera más precisa la producción textual en el aula de clase, pero que, para el presente caso, se centrará en el nivel del contexto situacional del texto y en el nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto.

De ahí que en el proceso de la producción de textos Jolibert y Sraiki (2009) asumen la escritura como la posibilidad de construir el significado de un texto con una intención y un uso determinados, ligada a una situación en contexto real que implica la resolución de problemas; es decir, el escritor debe relacionar los tipos de indicios que percibe y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y responda al objetivo y desafíos a los que se pretende llegar con la cultura de lo escrito (p. 71).

Tal y como se menciona en párrafos anteriores, Jolibert & Sraiki, (2009) proponen siete niveles de conceptos lingüísticos para la valoración de la producción escrita, que permiten a su vez evidenciar la estructura del texto en su globalidad y que responda a las preguntas que formula la autora para el proyecto de producción de un texto: ¿Qué es lo que espero del texto?, ¿para qué me va servir comprenderlo o producirlo? (p. 187 - 252). Por tanto, los niveles se nominan así:

a) *Nivel del contexto situacional de un texto*: Hace referencia al contexto situacional del conjunto de los datos comunes al emisor y al receptor, sobre las condiciones circunstanciales de la producción de un texto. Es decir, los niños tienen que comprender que no existe un texto en “sí”, sin contexto, que ningún texto es neutro, que todo texto escrito o leído, depende de su contexto de producción y de su contexto de lectura, y que se encuentra aclarado por él.

En este sentido, la situación de producción de un texto es, en sí misma, más exigente, al menos si se habla de una producción con proyecto, desafío y destinatario (s) real (es).

b) *Nivel de distintos contextos culturales*: Se entiende por contextos culturales o contextos lejanos de textos, los contextos más amplios. Pero, por ese mismo hecho, los más alejados de la experiencia inmediata de los niños: contexto literario, sociológico, tecnológico, histórico-geográfico. En este nivel ha de tenerse en cuenta el papel que cumple la comprensión y la producción de textos, así:

1) Para la comprensión de un texto específico es necesario identificar y tener claridad en el vocabulario especializado y, sobre todo, establecer lazos (una red) entre sus palabras o expresiones.

2) Para la producción de un texto específico es necesario habituarse a buscar las palabras “posibles” (sustantivos, verbos, adjetivos, conectores) que forman parte de los campos lexicales correspondientes al tema que se va a tratar. Así mismo, ha de asegurarse que estos se comprendan bien, ponerlos en relación con otras palabras conocidas y utilizarlos en su texto de manera coherente.

c) *Nivel de los tipos de escritos leídos o producidos y nivel de la superestructura de los textos*: los modos de organización de los textos desempeñan un rol determinante en los procesos de comprensión y de producción. La utilización de representaciones prototípicas

permite categorizar el tipo de escrito y elaborar predicciones a la organización de las informaciones contenidas en un texto.

En el marco de situaciones de lectura o de producción de escritos contextualizados, cada confrontación con el escrito está en relación estrecha con un proyecto de lectura/escritura explícita. Cada tipo de texto tiene una finalidad o un objetivo comunicativo auténtico.

d) *Nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto:* En este nivel se asume que lo importante no tiene que ver con una sucesión de ideas sino que estas deben estar organizadas de manera tal que participen en la estructuración del texto. Por otro lado, cada frase debe articularse con la precedente, con el objetivo de hacer progresar las ideas del texto y, por otra parte, se debe asegurar la coherencia del texto que depende de factores semánticos y sintácticos. Así, para que un texto sea coherente, debe responder a cierto número de reglas de organización textual: la regla de repetición, que tiene que ver con los elementos que se repiten de una frase a la otra para constituir un hilo conductor que asegure la continuidad temática, y la regla de progresión, que hace alusión a que, en el curso de su desarrollo, el texto debe comportar elementos que aporten una nueva información.

Además, se hace evidente a lo largo de todo el texto y tiene en cuenta: *la enunciación, los sustitutos anafóricos, la utilización de los conectores, la progresión temática, las marcas no lingüísticas del texto y las elecciones enunciativas.*

e) *Nivel de las frases:* Se centra en la construcción de la significación global del texto. Para ello, se requiere una serie de tratamientos lexicales y tratamientos semánticos en la producción de un texto.

f) *Nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen:* Opera un análisis visual de la palabra escrita, identifica las letras que la componen y accede a la representación ortográfica, fonológica y semántica de la palabra.

Los anteriores niveles han de tenerse en cuenta para que el docente en el aula, junto con sus estudiantes, realice mejores construcciones de las producciones de texto, y en esta medida, comprenda que la escritura es la posibilidad de darle sentido y transformación a los usos de lenguaje. Es decir, que a través de esta se puede promover significado y significancia frente a algo que se desea decir.

Así pues, se hace imperante resaltar la función social que cumple el lenguaje en todas las esferas de la vida del ser humano y cómo este debe partir de situaciones en contexto, abordándolo desde un enfoque comunicativo, que se analizará a continuación.

2.5 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo hace referencia a un conjunto diverso de propuestas didácticas que privilegian los cambios en la manera de enseñar y aprender el lenguaje en todos los contextos, y que se enfoca en la importancia de dar sentido y significado al acto de comunicarse. Pues, en efecto, y como aparece en los lineamientos curriculares de lengua castellana “la lengua como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos”. (MEN, 1998, p. 8).

Así mismo, se propone ir más allá de la competencia lingüística, la cual según Chomsky (1965), referenciado por Hymes (1996), tiene que ver esencialmente con un hablante – oyente ideal, en una comunidad lingüística completamente homogénea, con conocimiento implícito de la estructura de la lengua, pensada para producir textos válidos o no, gramaticalmente (p. 3). Cabe decir entonces, que esta interpretación se basa principalmente en una orientación normativa e instrumental del lenguaje, con una teoría gramatical en la que se relacionan la morfología, la sintaxis y la fonética para llevar a cabo prácticas de enseñanza. (MEN, p. 24)

En este sentido, la enseñanza del lenguaje se ve limitada a la construcción de textos sin sentido, porque carecen de una situación en contexto que permita al estudiante partir de su realidad y ser participe activo en la producción de sus textos; pues como lo expresa Hymes (1996):

Un niño que no es formado únicamente por condicionamiento y refuerzo, sino que participa activamente al hacer la interpretación teórica inconsciente del habla que encuentra en su camino, en unos pocos años adquiere la habilidad de producir y entender todas y cada una de las oraciones gramaticales de su lengua (p. 4).

Así entonces, es importante tener en cuenta que la finalidad de la enseñanza lingüística no es la adquisición de formas verbales, sino más bien el desarrollo de las destrezas necesarias para poder alcanzar los propósitos deseados con el uso del idioma (Cassany, 1999, p. 4), en el que debe concebirse el lenguaje como un instrumento social dado por y para el ser humano. De ahí que, de acuerdo con diversos enfoques comunicativos debe enseñarse a usar la lengua por medio de actividades prácticas que lleven al estudiante a comunicarse de forma asertiva en el aula de clase.

Según Cassany (1999) argumenta que:

Los nuevos enfoques conciben al lenguaje como una forma de actividad humana, como un instrumento social que se manifiesta con propósitos diversos, lo cual invita al docente a realizar actividades didácticas, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla la lectura y que atraigan al lector hacia el texto abordado, e incorporen contenidos para poder dar sentido a las formas verbales, entendiendo que para aprender significativamente se requiere crear condiciones que permitan desarrollar actividades coherentes y pertinentes para los estudiantes, lo cual implica que el maestro piense desde actitudes investigativas (p. 3).

Por consiguiente, se hace importante orientar en el análisis de la diversidad, en la búsqueda de dejar a un lado la homogeneidad, pues el lenguaje hace parte de la realidad de los seres humanos y por tanto no se trata solo de aprender a escribir palabras, sino de saber cómo utilizarlas en

contexto, aprendiendo reglas gramaticales, pero con capacidad de aplicarlas en una situación determinada. Así pues, para Hymes (1996) es claro que el trabajo con niños y con el lugar que la lengua debe ocupar en la educación, necesita poder tratar con una comunidad lingüística heterogénea, con competencia diferencial y con el papel constitutivo de factores socio-culturales (p. 21), de modo que el lenguaje debe ser un acto contextualizado, y teniendo en cuenta circunstancias sociales de los estudiantes. En este sentido, Cassany (1999) afirma que:

La lengua no es un código abstracto y desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes concreta que comparte una misma concepción del mundo, unos conocimientos enciclopédicos, unas rutinas comunicativas establecidas, en definitiva: una única cultura (p. 4).

Vale la pena aclarar que no se le puede restar importancia al proceso gramatical en la adquisición del lenguaje, sino más bien se trata de usar el lenguaje con propiedad en actos comunicativos, que privilegien aspectos sociales y culturales que trasciendan de un modelo de referencia al significado, hacia una conducta comunicativa.

Tal como explica Hymes (1996) cuando afirma que “el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma”. (p. 22), adquiere la capacidad de participar en situaciones comunicativas, desde el desarrollo de la oralidad y el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano, que construyan de esta manera vínculos sociales.

De acuerdo con lo anterior, la competencia comunicativa, según Hymes (1996) debe ser vista como:

Un aspecto de lo que desde otro punto de vista podría llamarse la etnografía de las formas simbólicas, el estudio de la variedad de géneros, narración, danza, drama, canto, música instrumental, arte visual, que se interrelaciona con el habla en la vida comunicativa de una sociedad, y es en este sentido que se debe evaluar la importancia y el significado relativos del habla y la lengua (p. 28).

Así mismo, la competencia comunicativa potencia la capacidad de usar el lenguaje en contexto con situaciones del diario vivir, que permita que el lenguaje, ya sea oral o escrito, se encuentre en situaciones con participantes reales para que el acto de comunicación cobre sentido.

Además, el enfoque comunicativo ha de entenderse como una propuesta didáctica para la enseñanza de las lenguas y de la literatura, que subraya como objetivo esencial de esta educación lingüística y literaria la mejora de dicha competencia comunicativa de los estudiantes. Es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos diversos (Zebadúa Valencia & García, 2011, p. 20).

Al respecto, (Lomas, 1999), citado por Zebadúa y Palacios (2011), lo enuncia de la siguiente manera: “al aprender a usar una lengua no solo se aprende a construir frases gramaticalmente correctas, sino que también a saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo, y qué y cuándo callar” (p. 20).

Asumiendo el proceso de adquisición del lenguaje en diferentes contextos sociales y culturales desde un enfoque comunicativo, esta investigación pretende dar relevancia y valorar el aporte que la misma le daría al desarrollo de una secuencia didáctica en la producción de textos narrativos de tipo autobiográfico con estudiantes de primaria, tipología textual tratada a continuación.

2.6 Texto autobiográfico

Si el propósito es, como señala Lerner (2001), citada por Chois (2005), formar ciudadanos de la cultura escrita, sujetos capaces de acudir al papel y al lápiz ante el genuino interés o la auténtica necesidad de comunicarse, producir escritos implica la construcción de ideas situadas en contexto a las que se da vida cuando el lenguaje se convierte en la herramienta para liberar situaciones o ideas que convergen en la mente del individuo que escribe. Es decir, cuando los

estudiantes comprenden la intención de escribir con sentido sus ideas se pueden transformar, pasando de la representación al signo y, de esta manera, hacer más efectivo el acto de comunicarse (p. 14).

Según Jolibert & Sraiki (2009), aun cuando los niños llegan a la escuela habiendo interrogado numerosos escritos, en sus casas o en otros lugares, el rol de la escuela para comprender el sentido de ellos es actuar de modo que los niños en edad escolar descubran más precisa y sistemáticamente el nuevo lenguaje a través de los textos (p. 57).

Es decir, que cuando los niños descubren, exploran y experimentan la diversidad que tienen las funciones de los distintos textos, ellos comprenden que algunos de estos ofrecen información, cuentan historias reales o imaginarias y, dicho en otras palabras, descubren que el lenguaje surge como la posibilidad de recrear y generar el valor que guarda la escritura que una vez hizo parte de su pensamiento.

Por lo tanto, esta investigación asume la diversidad en la producción textual, a través de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, que hará énfasis en la producción de textos narrativos autobiográficos, con el entendido de que la autobiografía es un “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad (Lejeune, 1994)” (Zapatero, 2010, p. 5).

En este sentido, ha de entenderse que el texto autobiográfico es una herramienta fundamental para el trabajo del lenguaje en el aula, dado que a partir de este tipo de texto se posibilita en quien escribe la capacidad de ejercer la creatividad mediante la escritura, escrita en primera persona, quien además, ejerce protagonismo en los sucesos que se describen en la historia de vida y donde se pone en juego situaciones en relación con sucesos reales o de ficción, porque es allí donde el enunciador de la producción escrita configura en su texto todo aquello que desea o

no decir, poniéndose como autor principal de su escrito o utilizando otra serie de personajes que le permitan respaldar lo que en su historia quiere plasmar.

Ahora bien, es preciso tener en cuenta que la autobiografía debe contemplar un contrato que queda implícitamente firmado entre el autor y el lector, en el momento en el que el segundo se acerca a la obra del primero. Hay que tener en cuenta que antes debe haberse cumplido un pacto previo, que no es otro que el compromiso del autor consigo mismo respecto a su identidad y a la veracidad de lo narrado. (Sanchez, 2010, p. 7).

Con lo anterior, la narración autobiográfica de quien escribe, ha de contemplarse en el marco de sucesos reales sucedidos en momentos del pasado, sin ser ajeno a sucesos que probablemente estén aconteciendo en la vida actual del autor, incluso aquellos acontecimientos que pudieran surgir como imaginarios del futuro, lo que implica que quien escribe la autobiografía debe guardar la concordancia de las líneas escritas con la realidad vivida.

Pues, tal y como sostiene Lejeune, una autobiografía no se trata solo de hablar sobre la verdad de su vida, sino, cuando dice que la dice. Es decir, para poder hablar de autobiografía no basta con que el autor cuente la verdad, sino que “además debe anunciar y prometer que va a contarla, declarando su compromiso al lector y pidiéndole su confianza, pues al enunciarle y prometerle que va a contar la verdad, tácitamente solicita que le crea y que confíe en la veracidad del texto. (Sanchez, 2010, p. 10).

El texto autobiográfico, suele ser uno de los tantos textos que presenta forma de escritura autorreferencial, pues el género autobiográfico tiene subgéneros, como las memorias, el diario íntimo y el autorretrato, cuyos deslindes y caracterización son difíciles por las contaminaciones recíprocas. Los estudios que se han intentado establecer sobre este texto muestran una tipología basada en textos autorreferentes, el tipo de enunciación y el tipo de escritura, los cuales se explican a continuación:

Textos autorreferentes: Estos textos privilegian la selección de contenidos referenciales. Esto es, si se da mayor importancia a la actuación del protagonista-narrador o a su testimonio acerca de otros personajes y/o sucesos.

Tipo de enunciación: Es decir, si el relato se verbaliza desde un solo punto cronológico o se apoya en dos o más situaciones enunciativas, como también si el sujeto narrador concede más importancia a los sucesos acontecidos durante su vida.

Tipo de escritura: Hace alusión a aquella escritura esencialmente evocadora o a una escritura argumentativa, en la que el sujeto trata de explicar sus acciones (Becker, 1999, p.14-46).

Así pues, el género autobiográfico se constituye como un texto narrativo en el que el enunciador o autor de la historia se vale de una serie de herramientas que, finalmente, le permiten dar la validez a lo que se escribe, para que el lector sienta la confianza con respecto a la autenticidad de lo que lee y, así, involucrar mayor intención y sentido a lo que desea dar a conocer al destinatario.

Sin embargo, el texto narrativo autobiográfico es un texto que poco se aborda en la escuela, a pesar de que este ofrece la posibilidad de escribir sobre algo que tiene sentido para el estudiante, porque este es un género que permite a quién escribe evocar episodios importantes de la vida, que hace énfasis especial sobre aquello que el autor considera relevante, lo que quiere y puede contar al destinatario. Dado que narrar sobre la propia vida invita a indagar sobre lo íntimo, las emociones, las percepciones y sus implicaciones en los acontecimientos de la vida de quien cuenta la historia, convirtiéndose así en un tipo de texto que contribuye a que el autor sea a su vez: el narrador, protagonista y autor, en lo que converge a una figura a la que se denomina enunciador.

Se hace importante el trabajo por la diversidad textual en el aula, donde participen varias voces en la construcción del aprendizaje de la lectura y la producción escrita, para que esta

última se convierta en la necesidad del estudiante para hacer visible lo que no se puede dejar al servicio de la memoria. Esto tiene que ver precisamente con aquellas representaciones que evocan situaciones o sucesos de la vida, que surgen del contexto y las prácticas sociales en las que se da el lenguaje.

Por ello, esta investigación busca activar de manera permanente en la consecución de sus actividades el trabajo orientado a la diversidad textual en el aula y, más específicamente, al texto narrativo autobiográfico, mediante a implementación de una secuencia didáctica, la cual se abordará a continuación.

2.7 Secuencia didáctica

La escuela, dentro de lo que en nuestro contexto se denomina educación formal, es entendida como un espacio simbólico y comunicativo, en el que ocurren acciones intencionadas pedagógicamente, pero donde a la vez ocurre una serie de acciones no intencionadas, no determinadas a priori (independientemente de la experiencia). (MEN, 1998, p. 13). Esto es, la escuela constituye un espacio en el que tanto docentes como estudiantes promueven la construcción de saberes y competencias que se generan en la interacción de un contexto determinado.

Por tanto, el estudiante puede ser entendido como protagonista dentro del proceso que constituye el conocimiento, para dar lugar a aprendizajes que guarden significancia y significado y de esta manera el docente pueda promover puentes o andamiajes que le permitan a sus estudiantes ejercer ciudadanía, brindándoles herramientas que le posibiliten comprender el mundo.

En este sentido, en el espacio aula los sujetos intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar lo que circunda en el mundo. Así pues, el aula, fundamentalmente, debe

ser considerada como un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una microsociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales. (MEN, 1998, p. 18), de modo que, el docente se constituye en un “jalonador” que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; de este modo, el docente es entendido como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural. (MEN, 1998, p 18).

Por consiguiente, Litwin (1997), citado por Abril y Rincón (2009), define como objeto central de la didáctica las prácticas de enseñanza que toman formas diversas en atención a las concepciones, creencias y decisiones que toma el docente. A estas formas que toma la práctica se les denomina configuraciones didácticas, entendidas como “...la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Perez & Rincón, 2009, p. 5).

Por lo anterior, este proyecto de investigación se sitúa en el trabajo por el desarrollo de una secuencia didáctica (S.D), que según Camps y Zayas (2006) es entendida como:

Un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido, comprendiendo que lo que le otorga unidad al conjunto no es solo el tema, sino la actividad global implicada y la finalidad con que se llevan a cabo (p. 3).

Por lo tanto, cabe decir que a través del trabajo por secuencias didácticas el docente puede incentivar el trabajo del aula para favorecer y generar procesos de construcción de conocimiento en sus estudiantes, y es así como a través de este tipo de prácticas pedagógicas el aprendizaje se puede configurar en el ejercicio de la reflexión y la investigación en el que se gestan y se tejen la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo que estos últimos se convierten en mecanismos de socialización en los que tanto el docente como el estudiante participan en la

apropiación de un conjunto de saberes que ofrece el contexto, pero que solo pueden asimilarse y ajustarse en las estructuras mentales del estudiante, siempre y cuando lo que se enseñe guarde la claridad y el sentido que este necesita para resolver situaciones que emergen en su realidad individual y social.

De acuerdo con lo anterior, la secuencia didáctica se ocupa de algún, o algunos, procesos de conocimiento específicos, en el presente caso procesos de lenguaje, y se organiza en una serie de acciones e interacciones ligadas a un propósito (Perez & Rincón, 2009, p.7). De ahí que es necesario que la secuencia didáctica esté orientada y diseñada con una intención y un propósito claro de enseñanza y aprendizaje, a partir del inicio, el desarrollo y el cierre de las actividades, situadas dentro de un periodo de tiempo específico.

Igualmente, es preciso comprender que la secuencia didáctica debe dar respuesta a una serie de acciones que están determinadas en un primer momento por: el diagnóstico que emerge con la exploración de los saberes previos, los contenidos que se fijan realizar durante las actividades propuestas, los cuales han de garantizar el sentido y la función determinada en los objetivos y, finalmente, los resultados obtenidos durante la intervención y aplicación de esta.

Es, entonces, a través de la secuencia didáctica que se posibilita el trabajo de una práctica de aula, en la que el docente puede hacer uso de diferentes tipos de texto para favorecer el aprendizaje y generar mejores apuestas de la enseñanza por el lenguaje, lo cual contribuye a que haya una mejora de la competencia comunicativa, y haga énfasis especial en el tipo de texto escogido para trabajar propuestas con propósito y finalidad en el aprendizaje del lenguaje.

Por ende, la secuencia didáctica (S.D) se desarrolla en tres fases específicas señaladas por (Camps, 2003, p. 40) como:

- a) *Momento de preparación:* Aquí se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo ¿qué hay que hacer? Este es un momento importante para la explicitación de la

finalidad de la tarea que se emprende. Además, es la fase en la que se promueve la elaboración de los conocimientos para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Así pues, se hace necesario que el docente adecúe las estrategias necesarias para implementarla, y tenga en cuenta los intereses y características que definen a sus estudiantes, para que estos puedan resolver de manera autónoma las actividades que allí se plantean.

b) *Momento de realización del proyecto:* Se distinguen dos tipos de actividades: 1) las de producción del texto; y, 2) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso. De tal modo, es en esta fase donde los estudiantes escriben propiamente el tipo de texto abordado para la secuencia didáctica y donde el docente ejerce un papel fundamental para que, a través de indicaciones precisas, los estudiantes logren llevar a cabo sus producciones escritas.

Para el caso de esta investigación, se llevará a cabo la intervención de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para mejorar específicamente los procesos de producción de textos narrativos autobiográficos, pero donde, además, se espera que los estudiantes logren tener mejores procesos de la comprensión de este tipo de texto, de manera que esto contribuya a favorecer la competencia comunicativa de ellos y así puedan poner en uso sus aprendizajes para dar respuesta a las situaciones que emergen en el mundo de la vida social y cultural de la que hacen parte como individuos.

c) *El momento de evaluación:* Cumple una función importante, la cual tiene que ver con la posibilidad de tomar conciencia de lo que se ha hecho y contribuye, pues, a la recuperación metacognitiva de los procedimientos seguidos, de sus resultados y de los conceptos utilizados. Desde esta perspectiva, la evaluación no se entiende como un juicio sobre los resultados

logrados individualmente por cada estudiante, sino de los que ha conseguido el grupo, y que incluya, por supuesto, al docente.

Es por esto que la evaluación debe ser asumida como aquella que guarda relación directa con lo que se espera que logre el estudiante, en torno a la autoevaluación en la que los estudiantes valoran de manera reflexiva su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta la construcción de conocimiento, las destrezas, habilidades, las responsabilidades, las relaciones, la aplicación en contexto (Gutiérrez, Buriticá, & Rodríguez, 2011, p. 79). Esto, con la idea de dar valor a la manera como el estudiante es capaz de asumir de forma consiente su propio aprendizaje y así dar lugar al autoconocimiento y la autorregulación con relación a sus logros para la adquisición de saberes.

Así mismo, hace parte de este proceso de evaluación la heteroevaluación, en la cual el docente da valor al proceso de aprendizaje de los estudiantes, y tenga en cuenta los propósitos y las competencias involucradas. Esto incluye aspectos cognitivos, afectivos, relacionales y de aplicación en contexto. Y, finalmente, la coevaluación, la cual corresponde a un momento de la evaluación en donde se da la valoración mutua que realizan estudiantes entre sí y con los profesores en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ella se antepone el diálogo y la negociación como una forma de construcción de significados. (Gutiérrez, Buriticá & Rodríguez, 2011, p. 79).

Por esta razón, la implementación de secuencias didácticas para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje se convierte en una estrategia de gran valor para la competencia comunicativa y para lograr una mayor adquisición de aquello que implica la construcción de los saberes del lenguaje, y de esta manera contribuir a la transformación de las prácticas de aula, que den lugar a que el docente reflexione sobre su actuar y así poder hablar de prácticas reflexivas, tal y como se explica en este último apartado.

2.8 Prácticas pedagógicas

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno (Perrenoud, 2007, p. 12).

En este sentido, cuando el docente reflexiona sobre su actuar en el aula, comprende la importancia que guardan las interacciones que se gestan cuando se dan aquellas relaciones entre docentes y estudiantes durante un proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que es allí, en el contexto escolar, donde se dan aquellas acciones observables que emergen del aprendizaje de los estudiantes y que están sujetas a diversos factores que influyen en torno a la comunicación y aquellos aspectos didácticos en las que se favorecen o se limitan las posibilidades de acceder a un saber, porque se ponen en juego otros aspectos relacionados con las emociones y el contexto socio-cultural, en el que surge una condición de enseñanza que busca que ocurra un aprendizaje.

De acuerdo con Shon (1987), citado por Gutiérrez y Buitrago (2011), las practicas reflexivas son denominadas “reflexión en la acción y sobre la acción”, e implican un trabajo consciente sobre los “habitus” (p. 79) y esquemas dirigidos al conjunto de acciones comparables desde lo que las sustenta y les asegura cierta invariabilidad (Perrenoud, 2006), sea a nivel de saberes actitudinales, procedimentales, declarativos o en cuanto a esquemas de acción incorporados a nivel concreto, simbólico o cognitivo (Gutiérrez & Buitrago, 2009, p. 73).

De allí que el docente deba hacer una búsqueda permanente para mejorar las condiciones de su quehacer pedagógico en el aula, lo cual tiene que ver con la necesidad de la autorreflexión en su ejercicio de enseñanza, para no caer en “una repetición irreflexiva de las prácticas pedagógicas experimentadas por el docente en su vida de estudiante, ya que esto puede convertirse en un obstáculo para llevar a buen término sus deseos de innovación”. En otras

palabras, ante el surgimiento de conflictos, el docente se ampara en viejas prácticas que le impiden concretar sus buenos deseos de un maestro planificador y reflexivo del acontecer en el aula (Morales, 2002, p. 28).

Es por ello que resulta fundamental la autorreflexión sobre la manera como el docente incursiona su participación durante el trabajo en el aula, haciendo de su práctica en ella la posibilidad de transformar y organizar las acciones que resultan en consecuencia a la intención de enseñar un saber específico, es decir, cuando el docente es capaz de analizar las situaciones que se presentan durante su interacción y logra valorar su interacción y las relaciones que se construyen con los estudiantes, ha logrado centrarse en la validación de lo que implica la reflexión por las prácticas pedagógicas, lo que le permitirá tener mejores intervenciones durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por consiguiente, la formación inicial tiene que preparar al maestro para reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación. (Perrenoud, 2007, p. 17).

En este sentido, es justamente Perrenoud (2007) quien propone nueve criterios que se configuran para que el docente llegue a ser reflexivo frente a su propia práctica de aula, para lo cual propone, en primer lugar, una trasposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de su transformación, lo cual tiene que ver precisamente con la capacidad que debe tener el docente para hacer del conocimiento algo enseñable, es decir, es la capacidad que logra un maestro para hacer uso de un contenido y adaptarlo a su enseñanza; en segundo lugar, un docente reflexivo debe tener un conjunto de competencias claves, lo cual hace alusión a “las capacidades con que un sujeto cuenta para”. Además, está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades (MEN, 1998, p. 28); en tercer lugar, se propone un plan de formación organizado alrededor de las competencias, lo cual tiene que ver con la promoción de saberes, cultura y

didáctica para que la actuación del docente no se convierta en letra muerta y se dé sentido a la enseñanza. Así mismo, ha de tenerse en cuenta que cuando se elabora un plan de formación se hace necesario darse el tiempo para indagar de una manera profunda sobre las prácticas, pues la reflexión sobre estas permite dar una imagen realista y actual de los problemas que los docentes resuelven en lo cotidiano, de los dilemas que enfrentan y las decisiones que toman (Perrenoud, 2001, p. 8); en cuarto lugar, se propone un aprendizaje mediante el enfrentamiento de los problemas, lo que implica hacer uso permanente de las situaciones emergentes del contexto para propiciar aprendizajes reales, con actores reales; el quinto criterio propuesto por Perrenoud tiene que ver con una verdadera articulación entre teoría y práctica. Así pues, no se puede separar la formación teórica de la formación práctica, pues como lo afirma Perrenoud (2001) “la formación es una, en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad y que ocurre en todas partes.” (p. 14); la sexta propuesta tiene que ver con una organización modular y diferenciada en la que se hace esencial que el plan de formación sea pensado de manera coherente como un camino construido, no como una acumulación de unidades de formación sin espina dorsal (Perrenoud, 2001, p. 17); la séptima propuesta se rige en una evaluación formativa de las competencias, tal como lo expresa Wiggins (1989), referenciado por Perrenoud, estas deben pasar por un co-análisis del trabajo del alumno y la regulación de su inversión antes que pasar por notas y clasificaciones, aproximándose así a las características de toda evaluación auténtica (Perrenoud, 2001, p. 17); en la octava propuesta, Perrenoud establece que un docente reflexivo debe asumir calendarios y herramientas de integración de los conocimientos adquiridos. Se advierte aquí como la importancia de que se prevean en los planes de formación tiempos y dispositivos que apunten específicamente a la integración y a la movilización de los saberes (Perrenoud, 2001, p. 18); en la última propuesta, Perrenoud (2001), contempla que el docente reflexivo ha de hacer parte de una cooperación negociada con las

profesiones, lo cual quiere decir, para apuntar a una trasposición didáctica cercana a la práctica, que para trabajar la transferencia y la integración, aprender a través de problemas y articular teoría y práctica, es necesario construir una asociación sólida entre la formación docente y el terreno (p. 19).

Finalmente, resulta más relevante la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo de aula que el seguimiento de un trabajo definido sin contar con su participación en la elaboración del mismo, y esto solo se logra fortaleciendo los espacios de formación permanente e investigación sobre la labor docente (MEN, 1998, p. 4).

3. Marco metodológico

En este capítulo se presenta el abordaje metodológico que orienta la investigación y, de acuerdo con esto, se exponen los siguientes componentes: tipo de investigación, diseño, hipótesis, población y muestra, variables y operacionalización de las mismas, instrumentos de recolección de información y el procedimiento implementado.

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cuantitativo por cuanto tiene como finalidad determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos autobiográficos, en estudiantes de grados segundo y cuarto de las instituciones educativas Pedro Uribe Mejía, de Santa Rosa de Cabal y Hugo Ángel Jaramillo, de Pereira, respectivamente. Para tal efecto, se cuantifica la información recolectada, con el objetivo de analizar a la luz de los expertos los resultados que se obtengan y que ameriten ser estudiados con el fin de que sean analizados con pruebas estadísticas, las cuales, en este tipo de investigación, “son valiosas para determinar si existen diferencias significativas entre mediciones o grupos, además de que permiten obtener resultados más objetivos y precisos” (Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2014, p. 31).

En este sentido, se utilizan instrumentos que permitan registrar lo que se está investigando, los cuales se han estructurado a partir de dos pruebas: una inicial (Pre-Test) y otra final (Pos-Test), que permiten dar un diagnóstico inicial del grupo por intervenir, para luego contrastar, comparar y analizar los resultados obtenidos después de la intervención al mismo, para posibilitar la sustentación del porqué de los resultados obtenidos.

Además, cuenta con un componente cualitativo, por cuanto se analizan las prácticas de aula de las docentes que llevan a cabo el proceso investigativo, a la luz del registro de sus

experiencias de clase en los diarios de campo que se analizan de acuerdo con las categorías emergentes acordadas en el grupo de la cohorte tres del Macroproyecto en didáctica del lenguaje de la maestría en educación de la UTP.

3.1.1 Diseño de la investigación

Es una investigación diseño cuasiexperimental intragrupo, porque pretende medir y analizar los datos arrojados en un grupo de estudiantes ya conformado, a través de procesos estadísticos que permitan dar cuenta de la significancia de la variable independiente, que es la secuencia didáctica, sobre la variable dependiente, que para el caso es la producción de textos narrativos autobiográficos. Esto debe posibilitar la comprobación o negación de la hipótesis de trabajo, pues como afirma Sampieri, *et al.*, (2014) “La utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas” (p. 94).

En este sentido, se aplica una prueba Pre-Test y una Pos-Test a los grupos seleccionados, sin que haya un grupo control, con la claridad de que la motivación de la investigación es dar cuenta de los avances en los estudiantes intervenidos en la producción de textos narrativos de tipo autobiográfico, para finalmente contrastar los resultados arrojados en el proceso. Para contrastar ambas mediciones se usa el estadígrafo *T de Student*, el cual permite dar cuenta si hay o no cambios significativos, y por tanto aprobar o rechazar la hipótesis nula.

3.1.2 Hipótesis

Según Sampieri, *et al.*, (2014), las hipótesis son las guías de una investigación o estudio, pues indican lo que tratamos de probar (p. 104). Para ello, para el efecto de esta investigación se abordan dos hipótesis: una de trabajo y una nula, las cuales se referencian a continuación:

Hipótesis de trabajo: La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la producción escrita de textos autobiográficos en los estudiantes de 2° y 4° de las I. E. Pedro Uribe Mejía y Hugo Ángel Jaramillo.

Hipótesis nula: La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la producción escrita de textos autobiográficos en los estudiantes de 2° y 4° de las I. E. Pedro Uribe Mejía y Hugo Ángel Jaramillo.

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población

Para el desarrollo de esta investigación, se acoge como población a estudiantes de grados segundo y cuarto del sector oficial. Los primeros hacen parte de las escuelas urbanas del municipio de Santa Rosa de Cabal y los segundos se encuentran en las instituciones urbanas de la ciudad de Pereira.

3.2.2 Muestra

De acuerdo con las necesidades y objetivos planteados dentro de la investigación, se toman como muestra dos grupos de estudiantes: el grupo uno, de grado segundo, correspondiente a estudiantes de la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía de Santa Rosa de Cabal, jornada mañana, cuyo modelo pedagógico es el social cognitivo y que cuenta con 12 estudiantes entre los 7 y 8 años de edad; y el grupo dos, de grado cuarto, pertenecientes a estudiantes de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira, jornada única, con modelo constructivista humanista, que cuenta con 30 estudiantes entre los 9 y 10 años de edad. Ambas instituciones pertenecientes al sector oficial.

Cabe mencionar dentro de las características particulares de esta población que no son familias nucleares, que presentan bajo nivel de escolaridad y que en su generalidad se dedican al comercio informal.

Los estudiantes de ambos grupos presentan, en su mayoría, interés por su aprendizaje. Además, se han desarrollado proyectos de aula, lo que facilita la implementación de la secuencia didáctica propuesta en el presente trabajo investigativo.

Así mismo, se realiza dentro de esta propuesta, un análisis cualitativo de las prácticas de aula de las docentes investigadoras, lo que permite realizar una reflexión desde las puestas de aula que se lleven a cabo. En este sentido se establecen:

Unidad de análisis: Las prácticas de la enseñanza del lenguaje de las maestras.

Unidad de trabajo: Las docentes; Docente 1: Normalista Superior de la Normal Superior Rebeca Sierra de Anserma, Caldas, Licenciada en Tecnología e Informática de la Universidad Católica de Manizales, que cuenta con 16 años de experiencia como docente en básica primaria del sector oficial y, actualmente, con tres años en la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía, sede Risaralda; y Docente 2: Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, con ocho años de experiencia como docente de básica primaria en el sector privado y oficial, actualmente con siete años en la Institución Hugo Ángel Jaramillo, colegio oficial por concesión de la ciudad de Pereira.

3.3 Operacionalización de las variables

En esta investigación se establecen dos variables, una independiente que hace referencia a la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y la otra dependiente para la producción de un texto narrativo autobiográfico.

3.3.1 Variable independiente

Tabla 1 *Variable independiente*

Definición Conceptual de Variable Independiente	Dimensiones	Indicadores
<p>Secuencia Didáctica.</p> <p>Es una unidad de enseñanza formada por un conjunto de acciones relacionadas entre sí, en las que se articulan tanto actividades de producción global como las de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos; orientadas a la composición (oral o escrita) que se formula como un proyecto de trabajo, cuyo objetivo es la producción de un texto (oral o escrito), que para el caso refiere la producción de un texto narrativo autobiográfico, y, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables. La secuencia didáctica consta de tres partes fundamentales que son la preparación, la producción y la evaluación. (Camps, 1996).</p>	<p>Planeación o preparación: En esta etapa se deciden las características y la finalidad del proyecto que se emprende. En este momento se establecen los parámetros de la situación discursiva ¿qué se va a escribir?, ¿con qué intención?, ¿quiénes serán los destinatarios? (Camps, 2003).</p>	<p><i>Motivación:</i> Para darle sentido y significación a la secuencia didáctica, se presentará a los estudiantes una película, preferiblemente animada, sobre la vida de un personaje importante; luego se realizará un conversatorio sobre la película, dando lugar a lo que los estudiantes infirieron de esta.</p> <p><i>Indagación saberes previos:</i> Se realizará un diagnóstico inicial, que fomente la exploración de lluvia de ideas, haciendo uso de algunos talleres en los que se indagarán momentos significativos de la vida de los estudiantes, que involucren el trabajo en familia y así tener una primera aproximación al tipo de texto a trabajar, así como también a las nociones e ideas que los niños tienen sobre el texto autobiográfico a trabajar en la SD.</p> <p><i>Contrato didáctico:</i> En este momento específico se llevará a cabo una serie de acuerdos (quedarán plasmados en un cartel) que permitirán encaminar el propósito que se tiene con la situación de comunicación, la cual tiene que ver con la orientación de la producción del texto narrativo autobiográfico, determinar los posibles lectores y establecer las relaciones de su</p>

Fase de realización: En esta etapa se distinguen dos tipos de actividades: Las de producción y las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso. En este proceso se soportan operaciones de: planificación, textualización y revisión, buscando la construcción del “saber hacer” por parte del alumno. (Camps, 2003).

producción textual con los lectores.

Intervención pedagógica: Se dará lugar a la confrontación de los saberes previos de los estudiantes con respecto a una nueva situación de conocimientos, que posibilite el momento de la asimilación y acomodación de los aprendizajes durante cada sesión de la SD.

Trasposición didáctica: Se dará lugar a la situación discursiva de los contenidos a trabajar, teniendo en cuenta el tipo de texto autobiográfico, haciendo evidente el emisor, el destinatario, el plano del contenido y la finalidad del texto abordado en la SD.

Incorporación de nuevos conceptos: Se ejecutarán actividades que permitan poner en práctica los propósitos de aprendizaje planificados en cada sesión (nuevo aprendizaje), y que impliquen los contenidos de enseñanza: categorías para el análisis de la producción textual, el texto autobiográfico, los niveles de contexto situacional, nivel de la coherencia del discurso y de la cohesión del texto.

Planificación: hace alusión al propósito (el para qué se escribe), sobre el formato gráfico y tipo de lenguaje a emplear característico del tipo de texto, sobre el conocimiento

y los intereses del posible lector, sobre el contenido del texto.

Redacción: tiene que ver con el conjunto de decisiones acerca de cómo expresar lingüísticamente el contenido deseado según su objetivo: debe buscar el léxico adecuado, la concordancia, la cohesión del texto, la ortografía.

Revisión: es volver sobre lo ya escrito, releéndolo y evaluándolo. Se trata de sucesivas revisiones intercaladas a lo largo de toda la tarea de escritura, y no de una revisión única y final.

Reescritura: permite mejorar la escritura a partir de la inicial.

Sistematización metacognitiva y metalingüística: permite hacer una recapitulación de lo que se ha aprendido durante la sesión construida.

Apropiación del conocimiento: Se dará lugar a la retroalimentación del conocimiento de los estudiantes (metacognición), a través de estrategias de trabajo colaborativo y el intercambio verbal del conocimiento entre pares.

Momentos de la evaluación: Seguimiento a las actividades que se desarrollarán durante todo el proceso de la SD, que se llevarán a cabo en las etapas de preparación, realización y evaluación de la tarea (producción textual).

Autoevaluación: Se propiciará un espacio para la reflexión metacognitiva de los

Fase evaluación: Es un proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto (Camps, 2003).

estudiantes, que busca la identificación de los logros y las dificultades presentadas en la ejecución de actividades abordadas durante la SD.

Coevaluación: Se dará lugar a la revisión entre pares para que identifiquen fortalezas y debilidades en sus producciones escritas.

Heteroevaluación: En este momento de la evaluación el docente dará sus aportes a las producciones de texto realizadas por los estudiantes, haciendo una revisión en la que se tengan en cuenta las categorías anteriormente enunciadas.

Fuente: elaboración propia.

Línea de tiempo de la secuencia didáctica





Se presenta la S.D realizada, durante catorce sesiones con una intervención aproximadas de 39 clases.

3.3.2 Variable dependiente

Producción de textos narrativos autobiográficos desde sus dimensiones de nivel de contexto situacional de un texto, nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto, cada una con sus indicadores e índices que permiten su evaluación y análisis.

Tabla 2 *Variable dependiente***Producción textual**

Es entendida como la posibilidad de construir el significado de un texto con una intención y un uso determinados, ligada a una situación en contexto real que implica la resolución de problemas. Es decir, el escritor debe relacionar los tipos de indicios que percibe y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y responda al objetivo y desafíos a los que se pretende llegar con la cultura de lo escrito (Jolibert & Sraiki, 2006).

En este sentido, se abordará el texto autobiográfico, entendido como un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, y que pone énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad. (Philippe Lejeune, 1994).

Dimensiones	Indicadores	Índices	
<p><i>Nivel de contexto situacional de un texto:</i></p> <p>Se refiere al conjunto de datos comunes al emisor y al receptor, sobre las condiciones circunstanciales de producción de un texto. Además, se asumen seis parámetros que pueden influir sobre los textos que los niños producen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El emisor, autor o escritor - El destinatario o receptor - El fin (intención de la producción) <p>(Jolibert & Sraiki, 2006).</p>	<p>- <i>Enunciador:</i> Hace referencia a quien habla en un texto.</p>	Alto (3)	Se evidencia como escritor porque presenta en todo el texto, índices de referencia semántica de pronombre personal y de modalidad verbal y hace visible su autoría al finalizar el texto.
		Medio (2)	Se evidencia como escritor porque presenta en algunos lugares del texto, índices de referencia semántica de pronombre personal y de modalidad verbal.
		Bajo (1)	Se evidencia como escritor porque presenta en algunos lugares del texto, índices de referencia semántica de pronombre personal.
		Alto (3)	La globalidad del texto presenta recursos que permiten despertar el interés del lector intencionado por el escritor.
	<p>- <i>Destinatario:</i> Hace referencia a quien se dirige el texto.</p>	Medio (2)	Parcialmente el texto presenta recursos que permiten despertar el interés del lector

			intencionado por el escritor.
		Bajo (1)	El texto no presenta recursos que permiten despertar el interés del lector intencionado por el escritor.
	- <i>Finalidad:</i> Determina la intención de la producción escrita.	Alto (3)	Es evidente la intención de <u>contar</u> sobre lo que sabe, lo que cree, lo que puede y quiere que el destinatario conozca.
		Medio (2)	Es parcialmente evidente la intención de <u>contar</u> sobre lo que sabe, lo que cree, lo que puede y quiere que el destinatario conozca.
		Bajo (1)	No evidencia la intención de <u>contar</u> sobre lo que sabe, lo que cree, lo que puede y quiere que el destinatario conozca.
<i>Nivel de la coherencia del discurso y de la cohesión del texto:</i>	<i>Propiedades del contenido del texto:</i> Identifica claramente los personajes, el tiempo, el lugar y las experiencias de un texto determinado.	Alto (3)	Identifica claramente los personajes, el tiempo el lugar de experiencias en un texto determinado.
Este nivel se relaciona con las propiedades del discurso y la propiedad del texto. Su objetivo se centra en hacer progresar las ideas del texto, que aseguren la coherencia que depende de factores semánticos y sintácticos. (Jolibert & Sraiki, 2006).		Medio (2)	Algunas veces identifica claramente los personajes, el tiempo y el lugar de experiencias en un texto determinado.
		Bajo (1)	No identifica claramente los personajes, el tiempo y el lugar de experiencias en un texto determinado.
	<i>Plano del contenido:</i> Hace alusión al contenido, a lo que dice y a lo que transmite.	Alto (3)	El contenido del texto autobiográfico refiere “el que” de lo que se habla (refleja condiciones de la existencia de lo que se habla, características de

		lo que se habla, sucesos de lo que se habla).
	Medio (2)	Algunas veces el contenido del texto autobiográfico refiere “el que” de lo que se habla (refleja condiciones de la existencia de lo que se habla, características de lo que se habla, sucesos de lo que se habla).
	Bajo (1)	El contenido del texto autobiográfico no refiere “el que” de lo que se habla (no refleja condiciones de la existencia de lo que se habla, ni características de lo que se habla, ni sucesos de lo que se habla).
- <i>Recursos de cohesión del texto:</i> Las anáforas forman parte de los elementos de repetición	Alto (3)	Los referentes (del qué se habla) se mantienen en la globalidad del texto porque usa adecuadamente las referencias de sujeto, de acción, de tiempo etc., utilizando referencias <u>anafóricas</u> –presentes desde el inicio del texto-, <u>catafóricas</u> –presentes al final del texto-, <u>exofóricas</u> –presentes por fuera del texto-.
	Medio (2)	Los referentes (del qué se habla) se mantienen parcialmente en el texto, porque usa algunas referencias de sujeto, de acción, de tiempo etc.,

			utilizando referencias <u>anafóricas</u> –presentes desde el inicio del texto-, <u>catafóricas</u> –presentes al final del texto-, <u>exofóricas</u> –presentes por fuera del texto-.
		Bajo (1)	Los referentes (del qué se habla) no se mantienen en el texto porque no usa referencias de sujeto, de acción, de tiempo etc., ni utiliza referencias <u>anafóricas</u> –presentes desde el inicio del texto-, <u>catafóricas</u> –presentes al final del texto-, <u>exofóricas</u> –presentes por fuera del texto-.
<i>Estructura del texto autobiográfico:</i>	- <i>Superestructura:</i> Hace referencia a la organización temporal y espacial de los acontecimientos: relacionados con el antes, con los giros y transformaciones y con el final del texto.	ALTO (3)	Se evidencia la organización temporal y espacial de los acontecimientos: relacionados con el antes, con los giros y transformaciones y con el final.
El texto autobiográfico es un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, y que pone énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad. (Philippe Lejeune, 1994)		Medio (2)	Algunas veces se evidencia la organización temporal y espacial de los acontecimientos: relacionados con el antes, con los giros y transformaciones y con el final.
		BAJO (1)	No se evidencia la organización temporal y espacial de los acontecimientos: relacionados con el antes, con los giros y

		transformaciones y con el final.
- <i>Macroestructura:</i> Hace referencia al objeto del mensaje, lo que dice y lo que transmite.	Alto (3)	Presenta un texto completo de relato retrospectivo relacionado con experiencias ligadas a su vida individual.
	Medio (2)	Parcialmente presenta en el texto relatos retrospectivos relacionados con experiencias ligadas a su vida individual.
	Bajo (1)	Es escasa la presencia de relatos retrospectivos relacionados con experiencias ligadas a su vida individual.
- <i>Microestructura:</i> Se refiere a la estructura sintáctica del enunciado.	Alto (3)	El orden sintáctico expresa enunciados completos: pronombres, artículos, marcadores de personas, tiempo, espacio; y utiliza algunos signos de puntuación.
	Medio (2)	El orden sintáctico expresa parcialmente enunciados completos: pronombres, artículos, marcadores de personas, tiempo, espacio; y utiliza algunos signos de puntuación.
	Bajo (1)	El orden sintáctico no expresa enunciados completos: pronombres, artículos, marcadores de personas, tiempo, espacio; y utiliza algunos signos de puntuación.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

3.4.1 Rejilla de valoración

Con el fin de recolectar la información, se diseña una rejilla de valoración que resulta de la variable dependiente (texto narrativo autobiográfico) y que se aplica en dos momentos. El primero, antes de iniciar la implementación de la secuencia didáctica, con el fin de conocer el estado inicial de los estudiantes a intervenir (Pre-Test) y el segundo, después de la implementación de la misma (Pos-Test). (*Ver anexo 3*)

Para dar validez al instrumento, se realizó, en primera instancia, una prueba piloto. Esta consiste en elegir otros grupos, diferentes a los que se pretenden intervenir (muestra) y realizar con ellos la aplicación del instrumento, con el uso de la misma consigna (*Ver anexo 4*) que se pretende emplear tanto en el Pre-Test como en el Pos-Test, con el fin de verificar la claridad y eficacia de la misma. Con base en este ejercicio, se realizaron los ajustes correspondientes al instrumento y posteriormente fue enviado para validación de expertos, previo a su respectiva aplicación.

Para hacer evidente la forma de calificar, de acuerdo con la rejilla de valoración, se muestra el siguiente cuadro, en el que se evidencia la ubicación individual y por dimensiones de los resultados, después de realizar el análisis pertinente en los niveles: *Bajo* (), *Medio* () y *Alto* () para cada dimensión y en cada indicador.

Tabla 3 *Valoración individual de dimensiones*

NIVEL	PUNTAJE OBTENIDO POR DIMENSIÓN	PORCENTAJE EQUIVALENTE PARA LA DIMENSIÓN
BAJO	Desde 0 hasta 3	33%
MEDIO	Desde 4 hasta 6	66%
ALTO	Desde 7 hasta 9	100%

Fuente: elaboración propia.

El siguiente cuadro muestra de manera general y grupal la escala de valoración para el análisis de los resultados del Pre-Test y del Post-Test:

Tabla 4 *Valoración general de dimensiones*

NIVEL	PUNTAJE OBTENIDO GENERAL	PORCENTAJE EQUIVALENTE GRUPAL
BAJO	Desde 0 hasta 14	33%
MEDIO	Desde 15 hasta 20	66%
ALTO	Desde 21 hasta 27	100%

Fuente: elaboración propia.

3.4.2 Diario de campo

Como lo afirma Sampieri, *et al.*, (2014), “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). En este sentido, y para el análisis de las practicas reflexivas, después de la implementación de la secuencia didáctica, el instrumento seleccionado es el diario de campo, el cual, según el mismo autor, permite registrar los diversos momentos observados de la realidad de su interés relacionada con su objeto de estudio. (Sampieri, *et al.*, 2014, p. 373).

Para el análisis del diario de campo, surgieron desde el macroproyecto de la línea de investigación en didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación, cohorte III, siete categorías, sustentadas, además, en Perrenoud, que corresponden a: descripción, expectativas, pertinencia, auto percepción, rupturas, continuidades, autocuestionamientos y autorregulación. En la siguiente tabla se presentan las categorías con sus respectivas definiciones:

Tabla 5 *Categorías Prácticas Reflexivas*

Prácticas reflexivas	
Categorías	Definición
Descripción	Presentar de manera detallada actividades, contextos y comportamientos que suceden en el aula de clase.
Expectativas	Todo aquello que el maestro espera (desea) que suceda como consecuencia de sus actuaciones.
Autopercepción	Descripción de las emociones o sentimientos surgidos durante la actividad.
Rupturas	Realización de actividades que nunca había realizado.
Continuidades	Ejecución de actividades que siempre había realizado.
Autocuestionamiento	Reflexión sobre los aciertos o desaciertos de las actuaciones del profesor.
Autorregulación	Toma de decisiones a partir del autocuestionamiento para mejorar la actuación del profesor.

Fuente: elaboración propia.

3.5 Procedimiento

En la siguiente tabla se muestra el procedimiento que se tuvo en cuenta para el desarrollo de la investigación

Tabla 6 *Procedimiento*

Fase	Descripción	Instrumentos
1. Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de la prueba - Validación de la prueba - Aplicación de la prueba. - Medición de resultados 	- Rejilla de valoración
2. Intervención	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos autobiográficos. - Aplicación de la secuencia didáctica 	- Secuencia didáctica

3. Evaluación	- Evaluar la producción de textos narrativos autobiográficos después de la implementación de la secuencia didáctica.	- Rejilla de valoración
4. Contrastación	- Comparación de los resultados del Pre-Test y el Pos-Test.	- Estadística inferencial
6. Reflexión de las prácticas de enseñanza	- Análisis de resultados y del diario de campo. - Reflexión de las prácticas de enseñanza del docente.	- Análisis de resultados - Diario de campo

Fuente: elaboración propia.

4. Análisis de la información

En este apartado se presentan los análisis de resultados obtenidos, según el objetivo de determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos autobiográficos de 12 estudiantes de grado segundo y 30 estudiantes de grado cuarto de las Instituciones Educativas Pedro Uribe Mejía, sede Risaralda, en Santa Rosa de Cabal y Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira, respectivamente.

El primer nivel de análisis corresponde al cotejo de resultados globales Pre-Test y Pos-Test obtenidos por los estudiantes de ambas instituciones educativas, comparación que permite observar las dimensiones relacionadas con la producción de textos autobiográficos: *la dimensión del contexto situacional del texto, nivel de la coherencia del discurso y de la cohesión del texto y la estructura del texto autobiográfico.*

En un segundo nivel de análisis, relacionado con la incidencia de la secuencia didáctica (S.D) para la producción escrita, se examina cómo la misma orienta su influencia respecto a los indicadores de la variable dependiente. Autoras como Jolibert & Sraiki, (2006) permiten comprender los datos relacionados con la producción textual como construcción de significado y a las secuencias didácticas como situaciones en contextos de real comunicación. (Jolibert & Sraiki, 2009).

Se analizan las tres dimensiones referidas, basadas en la estadística inferencial, la cual según Sampieri (2014) permite probar una hipótesis y estimar parámetros. Para ello, se implementó la comparación de medias con la prueba T-Student, que facilita la verificación de la pertinencia de la muestra de la población y validar la hipótesis de trabajo (Sampieri, *et al.*, 2014, p. 299).

En un tercer nivel de análisis, se logra la reflexión de las prácticas de las docentes investigadoras a partir de las categorías emergentes conciliadas con el grupo de la Maestría en Educación, correspondiente al macroproyecto en didáctica del lenguaje de la III Cohorte.

4.1 Confirmación de hipótesis: comparación Pre-Test / Pos-Test

A continuación, el primer nivel de análisis recoge los datos observados en la prueba T-Student para medidas de dos muestras de Pre-Test y Pos-Test aplicados en el grupo 1 de la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía, y el grupo 2, correspondiente a la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo.

Tabla 7 T-Student. Grupo 1

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	<i>Total, Pos-Test</i>	<i>Total, Pre-Test</i>
Media	25,83333333	11,33333333
Varianza	4,515151515	20,78787879
Observaciones	12	12
Coefficiente de correlación de Pearson	0,287761465	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	11	
Estadístico t	11,30902335	
P(T<=t) Una cola	1,06743	
Valor crítico de t (una cola)	1,795884819	
P(T<=t) dos colas	2,13486	
Valor crítico de t (dos colas)	2,20098516	

Tabla 8 T-Student Grupo 2

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	<i>Total, Pos-Test</i>	<i>Total, Pre-Test</i>
Media	26,3333333	13
Varianza	1,5402299	17,241379
Observaciones	30	30
Coefficiente de correlación de Pearson	0,2408939	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	29	
Estadístico t	18,089263	
P(T<=t) Una cola	1,22463	
Valor crítico de t (una cola)	1,699127	
P(T<=t) dos colas	2,44925	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0452296	

Fuente: elaboración propia.

Se rechaza la hipótesis nula (nivel de significancia $\alpha=0.05$), lo que permite afirmar que hay diferencias significativas en los desempeños obtenidos en el Pre-Test y el Pos-Test del grupo 1 y 2, confirmándose la validación de la hipótesis de trabajo, desde el aspecto global de las dimensiones y categorías de trabajo, así como en cada uno de los indicadores tenidos en cuenta para el desarrollo de esta investigación en la producción de textos autobiográficos.

Lo anterior permite evidenciar, entonces, que los resultados de la aplicación de la prueba T-Student del grupo 1, muestran que el valor del *Estadístico t* (11,30902335) es superior al valor crítico de t (dos colas) (2,20098516); en el caso del grupo 2 la prueba T-Student muestra que el valor del Estadístico t (18,08926308) es superior al valor crítico de t (dos colas) (2,045229642). Es decir, los resultados del Pos -Test presentan valores superiores a los obtenidos en la prueba Pre- Test para ambos grupos.

Por tanto, es posible inferir que la aplicación de la secuencia didáctica impacta positivamente a cada uno de los grupos intervenidos en función de potenciar tres dimensiones: *el nivel del contexto situacional del texto, el nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto y la estructura del texto autobiográfico*; los indicadores que permiten valorar las dimensiones mencionadas en las producciones escritas de los estudiantes son los siguientes: *enunciador, destinatario, finalidad, propiedades del contenido del texto, plano del contenido, recursos de cohesión del texto, superestructura, macroestructura y microestructura*.

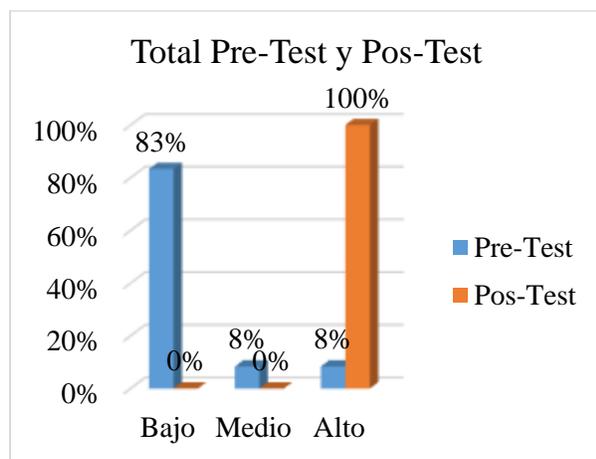
De acuerdo con los datos presentados en la tabla 7, el grupo 1 presenta una situación significativa de acuerdo con la prueba T-Student. Para este caso, los resultados obtenidos en la media durante la aplicación de Pre-Test fueron de 11, 33 y en el Pos-Test presentan un aumento considerable de 25,83; así mismo, en la mediana del Pre-Test se obtuvo 9,5 y en el Pos-Test aumenta a 27. Para el caso de la moda hay una tendencia de 9 en el Pre-Test y de 27 en el Pos-Test; finalmente, en la desviación estándar se obtiene 4,55 en el Pre-Test y 2,12 en el Pos-Test.

La tabla 8 muestra que el grupo 2, en el Pre-Test, la media presenta un valor de 13 y en el Pos-Test 26,33; en la mediana se obtuvo un 12,5, en el Pre-Test y 27 para el Pos-Test. En el caso de la moda, esta arrojó en el Pre-Test 9 y en el Pos-Test tuvo un aumento considerable de 27; finalmente, en la desviación estándar arrojó un 4,15 en el Pre-Test y 1,24 en el Pos-Test.

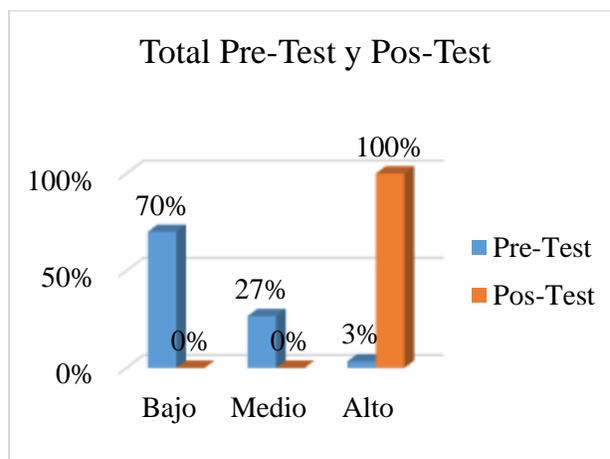
Es posible decir, entonces, que los resultados permiten validar la hipótesis de trabajo, con la que se pretende demostrar que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la producción escrita de textos autobiográficos en los estudiantes de 2° y 4° grados de la I. E. Pedro Uribe Mejía y la I. E. Hugo Ángel Jaramillo.

A continuación, se presenta las gráficas que ilustran el Pre-Test y Pos-Test de los grupos 1 y 2.

Gráfica 1 Total general Pre-Test y Pos-Test grupo 1.



Gráfica 2 Total general Pre-Test y Pos-Test grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

Tal y como se muestra en la gráfica ,1 que compara el Pre-Test y Pos-Test del grupo 1, el 83% de los estudiantes se encuentra en nivel bajo de desempeño; en el caso del grupo 2, la gráfica muestra que para el Pre Test, el 70% de los estudiantes intervenidos se encontraba en nivel bajo, por cuanto no evidenciaban en sus producciones escritas aspectos relacionados con el *nivel del contexto situacional del texto, el nivel de la coherencia y la cohesión del texto*

autobiográfico. Solo el 17 % de los estudiantes del grupo 1 lograba evidenciar estos aspectos, aunque con probada dificultad (porque el 9% de este valor se encontraba en nivel medio y el 8% restante en nivel alto); el 27 % de los estudiantes del grupo 2 se ubicó en el nivel medio y el 3% restante se vio representado en el nivel alto; cabe aclarar, que los estudiantes pertenecientes a este grupo corresponden al ciclo II de la enseñanza y han logrado mayor influencia pedagógica a través de proyectos de aula, lo que logra explicar los porcentajes un poco más elevados que aparecen inicialmente en la prueba de Pre-Test.

A pesar de las diferencias, esta primera aproximación a los datos permite ubicar algunas coincidencias de diagnóstico para ambos grupos: los estudiantes tienen dificultad para clarificar lo que quieren decir, destacar su intención y dar sentido especial a las construcciones escritas de situaciones y/o momentos retrospectivos de sus vidas; ahora bien, estas dificultades tienen explicación en los estudiantes per se, o en la efectividad o no del trabajo integrado del aula. El análisis pormenorizado del efecto de la S.D, propósito de esta investigación, da razones para creer que muy seguramente en el aula siempre queda faltando explicitar contextos y situaciones reales para la producción escrita, así como una mediación didáctica que oriente a los estudiantes como enunciadores con propósitos.

Después de la aplicación del Pos-Test los resultados evidencian un cambio significativo en todos los niveles propuestos. De este modo, se halla que el 100% de los estudiantes logró avanzar en las dificultades que presentaban inicialmente.

Es posible que el grado de mejora con respecto a la prueba inicial, se deba a la expresa intencionalidad de las maestras en la implementación de la S.D para la escritura en contextos y situaciones reales, de manera que la producción de los escritos de los estudiantes estuviera dirigida a destinatarios conocidos y reales para los mismos, lo que genera así la necesidad de escribir en función de un otro llamado destinatario.

De allí que Jolibert (2009) afirme que: lo que los estudiantes tienen que comprender es que no existe un texto “en sí”, sin contexto; que ningún texto es neutro, que todo texto, escrito o leído, depende de su contexto de producción y de su contexto de lectura, y que se encuentra aclarado por él (Jolibert & Sraïki, 2009, p. 187).

De este modo, el trabajo escritural orientado al destinatario determinaba el contenido del texto desde su planificación; el valor retrospectivo de sus propias situaciones de vida se sopesaban con la elección de las maneras de sorprender al destinatario y de encaminar contenido del texto en su conjunto.

Es posible que a pesar de la influencia del trabajo por proyectos de aula que anticipa la creación de contextos de sentido para la escritura exista la imperante necesidad de hacer explícita la función comunicativa entre enunciadore, para cualificar el proceso escritural de los estudiantes. Este es un aspecto fundamental para el trabajo de la vida en la escuela, porque en muchos casos, la producción escrita que surge en el aula tiene como único interlocutor al docente, intención que más que comunicativa se implica en evaluativa, lo cual genera baja expectativa y motivación de los estudiantes por la escritura.

Otro aspecto de inferencia para explicar los resultados del Pre-Test, tiene que ver con la exigencia que contiene la producción del texto autobiográfico, el cual, a pesar de sus bondades para indagar sobre lo íntimo y lo personal, expone el riesgo de enfrentar sin elementos didácticos suficientes la catarsis emocional que generan las situaciones de difícil solución para los escritores, lo cual conlleva retos de orden superior para los docentes.

Cabe decir, entonces, que la situación de producción de texto es, en sí misma, más exigente, al menos si se habla de una producción con proyecto, desafío y destinatario (s) real (es) (Jolibert & Sraïki, 2009, p. 188). Es decir, que para trabajar alrededor de un contexto situacional en la producción de textos escritos es necesario precisar aquellos elementos que dan valor al mismo

acto de escribir, para que los estudiantes encuentren así la necesidad de producir para comunicar con sentido y así promover la pertinencia y el interés por comprender la manera como el otro (destinatario), percibe lo que él escribe.

En este sentido, ha de entenderse que el destinatario ocupa un lugar más definido en relación con la construcción del texto, ya que se considera como interlocutor preferido a quien se dirige el enunciado (Calsamiglia & Tusón, 2001, p. 142). De modo que el acto de escribir implica una reflexión metacognitiva, en la que se elige el modo de escribir, para quién escribir y el contenido de lo que se pretende escribir, para que, de esta manera, pueda hablarse de una verdadera situación de comunicación.

Así pues, la gráfica muestra, además, que los resultados obtenidos durante la prueba del Pos Test tuvieron una transformación significativa, puesto que el 100% de los estudiantes de ambos grupos, se ubicó en el nivel alto, lo que supone un avance en las dificultades que se evidenciaron en un primer momento de la aplicación del Pre-Test.

Lo anterior se debe a que, posiblemente, la intervención de las sesiones implementadas durante la aplicación de la S.D fueron diseñadas para trabajar y potenciar los aspectos relacionados con el reconocimiento del enunciador, el destinatario y la finalidad del texto autobiográfico, esto con el fin de que los estudiantes apropiaran los aprendizajes que contribuyeran al mejoramiento de sus producciones escritas.

De esta manera, se logran evidenciar escrituras mucho más elaboradas y con sentido, lo cual tiene que ver con que los estudiantes se preocupen por reconocerse como autores de sus escritos, identificar el tipo de destinatario al cual se dirige el texto y, en esa medida, elegir el tipo de contenido a plasmar en sus escritos, con el reconocimiento de lo que deseaban o no contar de sus historias de vida.

Cabe decir, entonces, que durante la aplicación de la S.D se observan avances de situaciones importantes del proceso escritor de los estudiantes, dado que cada uno de los escritos realizados por ellos cobró un sentido importante en la medida que se iban ejecutando las actividades y propuestas que surgieron alrededor de la S.D, pues las escrituras de cada uno de los estudiantes resultaron altamente valoradas por el grupo, el que respetó los puntos de vista e identificó el propósito e intención de los contenidos, así como también los resultados escriturales del Pos-Test presentan crecimientos interesantes en la manera como se mostró el discurso, la manera como se socializó y la estructura que se asumió para lograr textos autobiográficos mucho más sentidos y reales.

De este modo, podría decirse que la escritura se debe concebir como una actividad que se nutre de la vida cotidiana, en la que los temas y las motivaciones abundan. Por lo tanto, se invita a centrar los escritos en las experiencias más sentidas, en necesidades apremiantes y en el placer de escribir (Bojacá & Morales, 2002, p. 49).

De otra parte, puede apreciarse que, aunque la propuesta pedagógica del aula esté relacionada con proyectos, en los que surgen situaciones reales de interacción que determinan anticipación de contenidos y estructuras de los textos escritos, esto no se logra de manera inmediata y estable para los futuros escritores; serán necesarias muchas más situaciones reales de comunicación que logren que una experticia se vaya construyendo, pues los escritores son resultado de procesos innumerables de proyectos y experiencias de reales situaciones de escritura.

De acuerdo con lo anterior, es posible que abordar la S.D desde el trabajo con el texto autobiográfico con los estudiantes, fuera muy gratificante para ellos, ya que la mayoría de los escritos que se trabajaron en las bitácoras individuales tienen que ver precisamente con experiencias de sus vidas, pretexto para producir textos más sentidos, más estructurados y

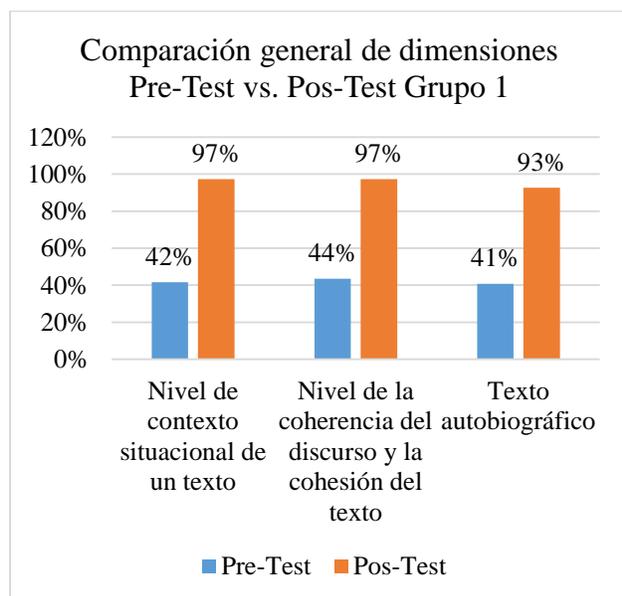
rodeados de marcas textuales que motivaban al destinatario a querer leer completamente el contenido de las autobiografías creadas por cada uno de los estudiantes.

En este sentido, habría de entenderse que todos estos fenómenos resultantes de las autobiografías dejan unas huellas en el texto, en el que se manifiesta la presencia del enunciador y aún de los enunciadores precedentes (Bojacá & Morales, 2002, p. 115).

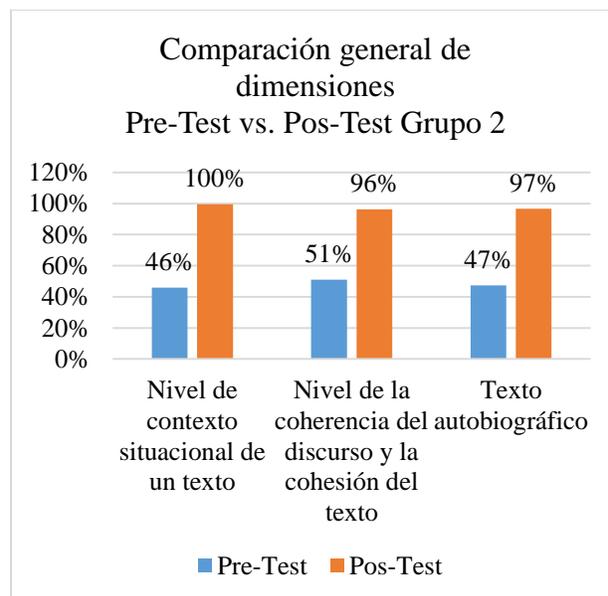
4.1.2 Escritura de autobiografías: comparación por criterios y dimensiones

A continuación, se realiza la comparación general de los datos correspondientes al Pre-Test y Pos-Test de los grupos 1 y 2, en los cuales se podrán determinar los cambios que se registran en las dimensiones del *nivel del contexto situacional de un texto, el nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto y la estructura del texto autobiográfico*.

Gráfica 3 Comparación General Pre-Test y Pos-Test Grupo 1.



Gráfica 4 Comparación General Pre-Test y Pos-Test Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

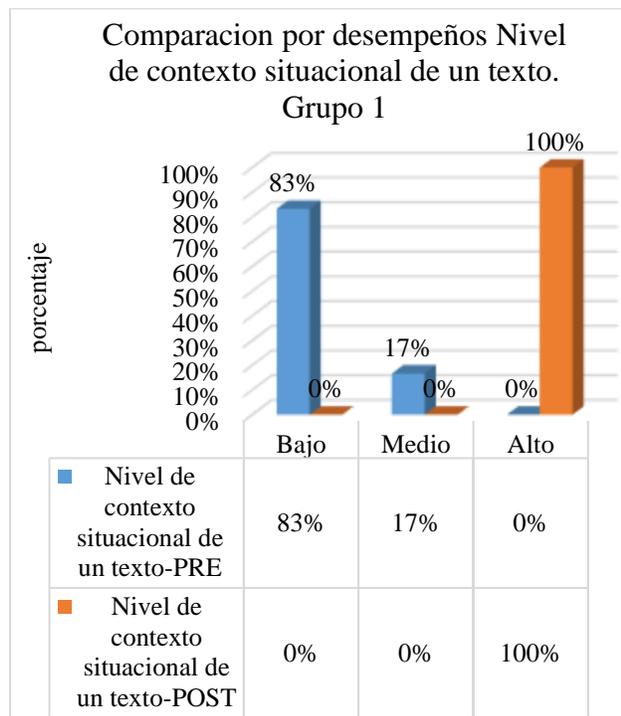
Se observan transformaciones importantes en ambos grupos. Quizá la mayor transformación se evidencie en la dimensión del contexto situacional del texto y en el nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto, porque gran parte de las actividades de la S.D estaba encaminada a que los estudiantes hicieran conciencia del uso de los elementos pertenecientes a estas dimensiones.

En tanto, la dimensión correspondiente a la estructura del texto autobiográfico tuvo transformaciones representadas en un valor porcentual menor a las anteriores; una explicación aproximada, es que se trata de un tipo de texto poco abordado en el aula; los estudiantes tuvieron que comprender, en primer lugar, la importancia del uso del tiempo verbal en primera persona, lo cual es determinante para que este texto se pueda diferenciar de otros, así como también comprendieron que los giros que se dan durante el relato de sus historias son fundamentales para que el destinatario pueda entender la intención de este tipo de texto.

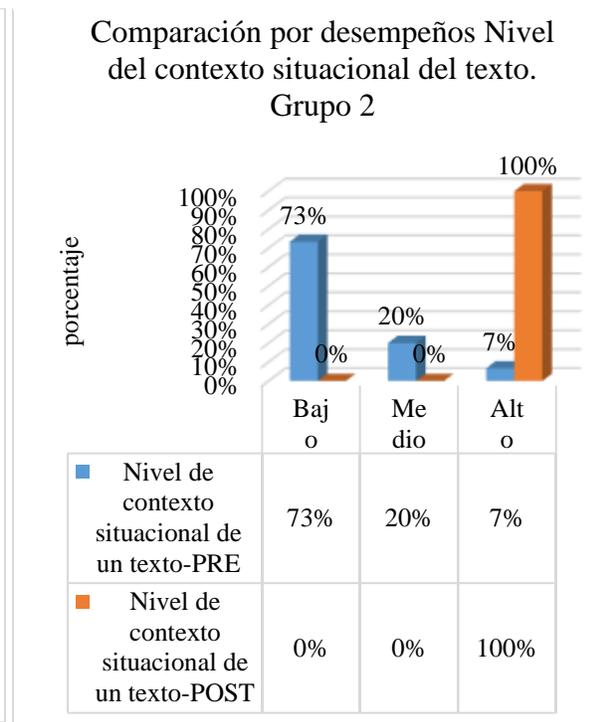
4.1.2.1 Contexto situacional del texto

Esta dimensión hace referencia al conjunto de datos comunes al emisor y al receptor sobre las condiciones circunstanciales de producción de un texto. Además, se asumen tres parámetros que pueden influir sobre los textos que los niños producen: el enunciador, el destinatario y la finalidad. (Jolibert & Sraïki, 2009, ps. 187 - 188).

Gráfica 5 Comparación por desempeños Nivel del contexto situacional del texto Pre-Test y Pos-Test. Grupo 1.



Gráfica 6 Comparación por desempeños Nivel del contexto situacional del texto Pre-Test y Pos-Test. Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, en el grupo 1 se encontró que el 83% de los estudiantes se encontraba en un nivel bajo y solo el 17% de estos logró ubicarse en el nivel medio, y es de suma relevancia para las investigadoras que ningún estudiante lograra el nivel alto. Para el caso del grupo 2, la gráfica muestra que el 73% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, el 20% en medio y solo el 7% en el nivel alto.

En este sentido, es probable que los resultados anteriores muestren que la enseñanza de la escritura en las instituciones aún no logra resultados en torno a que los estudiantes anticipen de manera autónoma el contexto situacional y comunicativo de sus producciones escritas. La reflexión que nos deja este foco de atención es que la escritura en la escuela no debe centrarse en la transcripción y el trabajo de la ortografía, porque se despoja el sentido real del acto de escribir,

lo que tal vez ha generado en los estudiantes una baja motivación y poca necesidad de producir escritos relacionados consigo mismo (texto autobiográfico) o con otro tipo de textos; de allí que Jolibert exprese:

No hay aprendizaje eficaz en situaciones que no tienen sentido para el que aprende, y que la mejor manera de facilitar un aprendizaje significativo es permitir que esas mismas situaciones integren un proyecto del “aprendiz” y sean evaluadas por él mismo y por sus compañeros, con el apoyo de docentes mediadores. (Jolibert & Sraïki, 2009, p. 28).

Por ende, trabajar alrededor de actividades orientadas al texto autobiográfico constituye una amplia gama de posibilidades en el estudiante, para llegar a realizar producciones escritas que guarden sentido y significado a partir de experiencias que están ligadas a momentos importantes de su vida.

De manera que lo anterior pudo verse representado en los resultados obtenidos durante el Post-Test, debido a que el 100% de los estudiantes intervenidos, en ambos grupos, logró en su totalidad comprender e interiorizar la importancia de conservar la interacción comunicativa en la que, tanto el enunciador como el destinatario, cumplen una función importante dentro del contenido del texto, puesto que el primero debe determinar en su producción escrita lo que desea contar a su destinatario, previendo las implicaciones y lo que desea promover en él.

Se considera que la sesión de “presentación y negociación de la secuencia didáctica” generó en ellos una primera impresión positiva para conectarse con lo que sería todo un trabajo alrededor del texto autobiográfico. Se utilizaron autobiografías de personajes reales y cercanos, tal y como sucedió con las autobiografías presentadas por cada una de las docentes investigadoras, en las que se buscó tomar algunas experiencias de vida, importantes para ser trasladadas a un cartel, en el que los estudiantes podían identificar y conocer muchos aspectos relacionados con cada una de ellas.

Además, fueron expuestas las autobiografías de la autora e ilustradora del texto experto abordado en la S.D, para que de alguna manera esta fuera la motivación para que los estudiantes empezaran a pensar y recrear las situaciones más importantes de sus vidas, para luego ser compartidas en otros espacios en los que podían contar con destinatarios en contextos reales.

Así mismo, la sesión “evaluación de condiciones iniciales”, que hizo un énfasis especial para que los estudiantes conocieran sobre la historia de vida de Frida Kahlo, generó en ellos una aceptación importante por el hecho de que, durante la exposición del video, este personaje narraba uno a uno los sucesos más importantes de su vida, tomando aspectos enmarcados desde su niñez, durante su adolescencia y su vida como adulta, los cuales generaron impacto en muchos de los estudiantes, porque Frida expresaba situaciones tanto difíciles como de alegría y satisfacción.

Esta sesión en particular permitió a los estudiantes reconocer que detrás de esta historia de vida se encontraba un enunciador, que en este caso era Frida Kahlo, y que además había una intención de comunicar hechos reales de su vida cotidiana. En este sentido Zayas (2006) expresa:

Es posible decir que el emisor tiene una percepción de la situación comunicativa y del propósito que le mueve a comunicarse, y, en consecuencia, selecciona ciertas formas lingüísticas que muestran su posicionamiento y su actitud hacia lo que dice, a quién lo dice y hacia sí mismo. Estas formas son las marcas enunciativas o huellas que deja el acto de la enunciación en el enunciado (p. 6).

Por ende, generar situaciones reales de comunicación, posibilita la construcción de aprendizajes y además, permite al estudiante conectar su motivación y la participación activa de sí mismo para que halle relevancia y significado, es decir, que haya una relación entre lo que desea contar el enunciador y la manera como el destinatario se conecta con la información suministrada por él, sin desconocer que la autobiografía es un tipo de texto que permite al lector conocer rasgos importantes de las características físicas y psicológicas del protagonista, pero

además, permite identificar situaciones o experiencias que marcan de manera positiva o negativa al personaje.

Del mismo modo, otra sesión de la S.D que jugó un papel fundamental para potenciar el trabajo en este nivel, guarda relación con la sesión cuatro, la cual se denomina “Hellen Keller nos cuenta su historia”. Así como sucedió en la anterior sesión de Frida Kahlo, se buscaba focalizar la situación comunicativa a través de las marcas textuales en su relato. Los testimonios de ambas autoras refieren la relación con la discapacidad, las barreras sociales, la lucha y los logros para ellas y las personas de su alrededor.

Lo anterior generó en los estudiantes una particular conmoción, en la que emergieron sentimientos y emociones individuales y colectivas con respecto a los giros que se daban durante la narración específica de esta historia. La actividad propuesta logró generar un impacto valioso en el aprendizaje sobre el texto autobiográfico, expresado durante la socialización y la retroalimentación de la actividad y ligado a la emocionalidad, los estudiantes lograban hablar en términos de reconocer el enunciador, el destinatario y la finalidad, los cuales hacen parte del nivel del contexto situacional del texto, lo que se reflejó en la mejora de sus producciones escritas. En este sentido Jolibert dice:

El contexto general de un texto corresponde así al conjunto de conocimientos, de experiencias, de esquemas de aprehensión del mundo que el lector o el productor de texto convoca en su memoria de trabajo para interpretar o producir un texto dado, o un elemento de ese texto. (Jolibert & Sraïki, 2009, p. 185).

Otra de las sesiones que incidió positivamente para la mejora de estos niveles fue precisamente la sesión cinco, la cual era la llegada de un experto al aula para contar su historia de vida y que resultó muy valiosa, porque precisamente se pudo contar con la colaboración de una docente Coreana que había llegado a Colombia por un tiempo determinado y quien se

mostró muy interesada por realizar su intervención con los estudiantes, porque, además de contar su historia de vida, podría interactuar con ellos y conocer un poco sobre las dos instituciones educativas que hacen parte de este proceso investigativo.

Esta sesión representó un momento candente en la investigación, pues la presencia de esta docente guardaba gran relación con la historia del texto experto “Me llamo Yoon”, dado que la maestra que aparece en la historia vive una serie de situaciones importantes junto a la protagonista, que es de procedencia coreana.

Ello significaba hablar de un enunciador real, que en este caso era la docente Koh Young Sil, y de un destinatario, que para este caso particular tenía que ser desarrollado con los estudiantes de ambos grupos, quienes interactuaron en armonía y aceptación con la docente invitada, dando lugar a la socialización de diversas situaciones y a un intercambio de experiencias con los estudiantes, y que permitió crear una construcción de correlación para que el contenido del texto experto lograra generar el impacto esperado, mediante el relato de las situaciones de significación más importantes de su historia de vida.

Por consiguiente, puede hablarse de un sentido de la comunicación del lenguaje escrito, en el que, precisamente, se habla de historias de vida con personajes reales, que en este caso están representados en cada uno de los estudiantes. Por lo tanto, en los siguientes ejemplos de los grupos 1 y 2 se puede apreciar el nivel de producción hallado durante la aplicación del Pre-Test y el Pos-Test, evidenciándose un cambio significativo en la producción de textos autobiográficos, después de llevar a cabo la aplicación de la secuencia didáctica.

Es conveniente recordar que durante la realización del Pre-Test y el Pos-Test de ambos grupos se trabajó sobre la misma consigna, lo que permite hallar la transformación en la producción de los escritos realizados por los estudiantes, evidenciándose la presencia de giros con relación a algunos acontecimientos que se mencionan y en los que se hace un intento por

profundizar para que el destinatario elegido por el enunciador se conecte y comprenda lo que desea transmitir durante la producción de su escrito e identifique la necesidad de realizar una construcción del texto en contexto, veamos:

Si un compañero o compañera de tu clase quiere conocer tu historia de vida, ¿qué le contarías? un día cuando era pequeña me llevaron a un ospita porque me si eso una cirugía

Si un compañero o compañera de tu clase quiere conocer tu historia de vida, ¿qué le contarías?

Hola yo me llamo Leidi Johana Cardona ✓
 y yo vivía en el pueblo y después
 los vinimos a la Maria y yo estoy
 muy feliz aquí y yo ahora estoy
 en segundo A y yo cuando era
 muy chiquita me acordó un perro y
 me costero y tengo un hermano y
 cuando yo sea grande yo quiero ser
 profesora y tengo una linda profesora y yo
 tengo muchas amigas y me divierto mucho
 con ellas y un día me fui al
 porque los divertimos mucho y yo
 tengo una mamá y un papá y estoy
 muy feliz con ellos cheo a todos
 Leidi Johana Cardona ✓

Imagen 1 *Contraste de las producciones del Pre-Test y del Pos-Test. Grupo 1.*

Ambos textos corresponden a una estudiante del grupo 1. Se observa en ambos, Pre-Test y Pos-Test, diferencias en cantidad y calidad retórica; a pesar de la diferencia, no se puede negar que existe intención de comunicar en ambas producciones, máxime que la consigna interpela y se hace explícito el destinatario “si un compañero o compañera de tu clase quiere conocer tu historia de vida...” lo cual anima su escritura.

En cuanto al contenido retórico, puede observarse que el texto Pre-Test da cuenta de una apertura de tiempo y situación “*un día, cuando era pequeña*”, similar a las aperturas de textos narrativos como los cuentos: “había una vez”, “hace un tiempo”, “un día”, para proseguir con la creación de un espacio narrativo y una experiencia de impacto “*me llevaron a una cirugía en un*

hospital'. En el segundo texto, Pos-Test, se observa que el proceso didáctico logra que la misma escritora resuelva la tarea de escribir desde la misma consigna, y que aporte en cantidad y calidad al esfuerzo retórico: hace explícito el saludo a su interlocutor “*hola*”, se ubica como enunciadora “*me llamo...*”, hace uso continuo del pronombre en primera persona “*yo*”, “*me*” y del tiempo verbal que permite separar acontecimientos con relación al pasado, al presente y al futuro, y además, acude a información variada de su experiencia, anécdotas, sueños y aspiraciones.

De allí que Jolibert (2009) afirme que “se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas” (p. 57).

De manera que cuanto más sea pensada la construcción del lenguaje escrito con sentido en el aula, los estudiantes tendrán mejores herramientas que les permitan comprender que se escribe para ser leídos por otros, y que la escritura es la mejor manera de liberar el pensamiento, poner en juego aprendizajes y compartir con otros la posibilidad de conocer puntos de vista, que luego les permitirá nutrir y dar sentido a sus propias producciones.

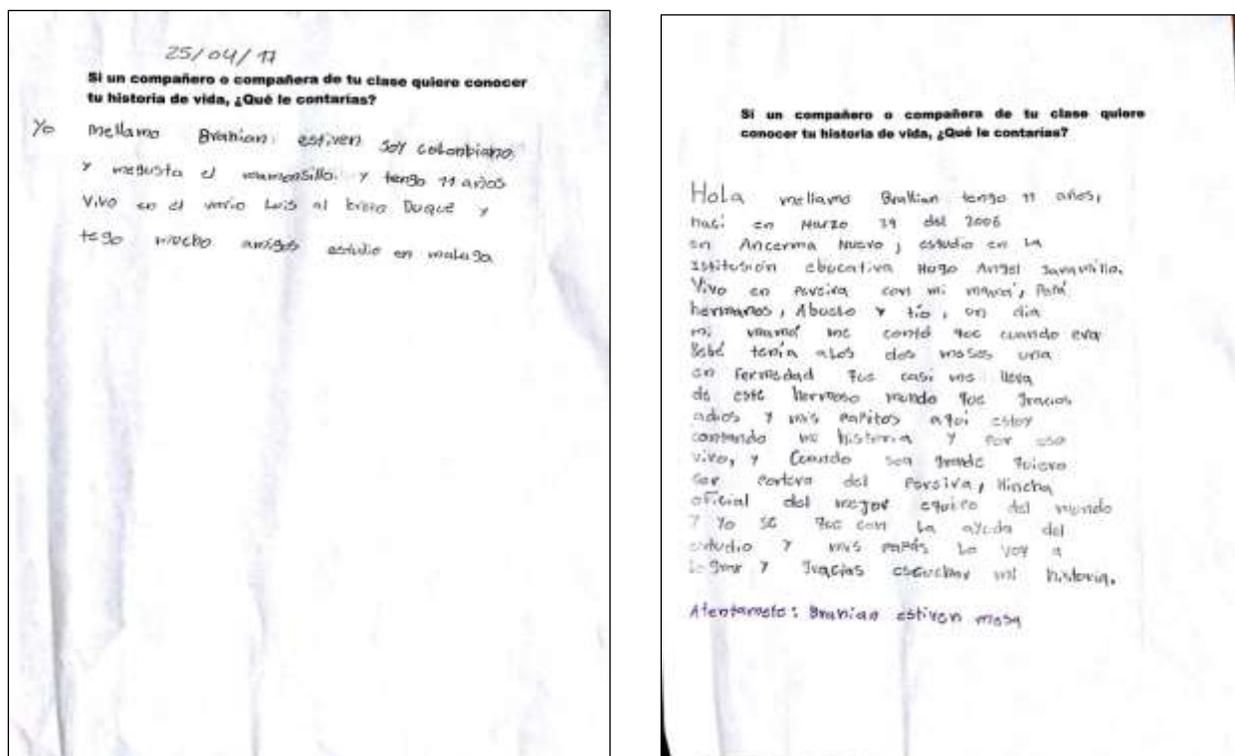


Imagen 2 Contraste de las producciones del Pre-Test y del Pos-Test. Grupo 2.

De acuerdo con las dos producciones que se presentan en el ejemplo realizado por un estudiante del grupo 2, se muestra en ambas que el enunciador guarda la intención de contar acerca de algunas situaciones retrospectivas de su vida, que evidencian giros y reflexiones más claros en la segunda producción, dado que busca hacer explícita la necesidad de contar sobre una enfermedad que adquiere en una época específica de su niñez y lo que sueña ser cuando sea grande.

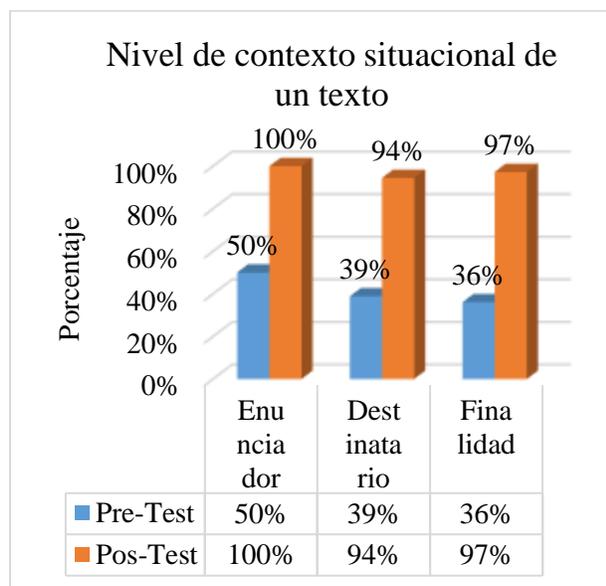
Además, hace evidente el saludo “hola” para su interlocutor y se ubica como enunciador al mencionar en el escrito “me llamo”, así como también hace un uso reiterado de algunos pronombres en primera persona “me”, “mi” y evidencia para el caso de la prueba Pos-Test una mayor necesidad de contar y generar una mejor producción escrita, por el hecho de que profundiza en la retórica de su escrito cuando expresa que “a los dos meses tuve una enfermedad que casi me lleva de este hermoso mundo...”. De igual modo, se observa el uso de tiempos

verbales para expresar acontecimientos del pasado, presente y futuro, tal y como se encuentra en el fragmento “*cuando sea grande quiero ser portero del Pereira...*”, valiéndose, además, en gran parte del texto de signos gramaticales como comas, punto y dos puntos, con el entendido de que estos favorecen la comprensión del lector y a su vez proporcionan la intención de lo que desea expresar durante todo el eje temático.

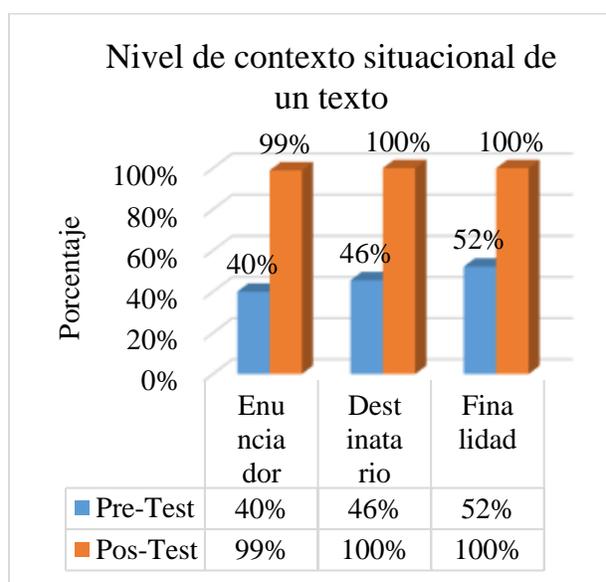
Lo anterior, quizás incide en la motivación del estudiante para producir un mejor texto autobiográfico, y deja entrever que cuando se proporcionan situaciones en contextos reales, y estas constituyen propósitos más claros, facilitan y generan en los estudiantes el deseo de escribir, sobre todo, si se trata de contar historias de vida.

En este orden de ideas, se abordaron tres indicadores correspondientes al nivel ya mencionado, los cuales se presentan en la siguiente gráfica de acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación del Pre-Test y el Pos-Test, correspondientes al grupo 1 y 2.

Gráfica 5 Nivel de contexto situacional de un texto, grupo 1.



Gráfica 6 Nivel de contexto situación de un texto, grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

La gráfica N°7 representa el nivel de contexto situacional del texto. El resultado del Pre-Test para el grupo 1 muestra que a los estudiantes se les dificulta evidenciar en sus producciones escritas el contexto de la situación comunicativa. Se observa en la gráfica del Pre-Test que el 50% de ellos se reconoce como enunciadorees o autores de sus relatos, y el 50% restante no logra usar este indicador durante la realización de sus producciones escritas.

De otro lado, con respecto a los valores correspondientes al grupo 2, se muestra que para el caso del Pre-Test, en el indicador de “enunciador”, el 60% de los estudiantes intervenidos, no logra referenciarse como enunciadorees de sus producciones escritas, evidenciándose así, dificultad para asumir la escritura de textos autobiográficos como suyos, lo que quiere decir que no hay una conciencia de la autoría de producción de textos, mientras que el 40% de ellos evidencia reconocerse como autores de sus escritos durante la aplicación de la prueba.

Esto puede deberse a que las intervenciones en el aula que se han llevado a cabo en la escuela han carecido de intención comunicativa y claridad para trabajar desde propósitos claros, tal y como se evidencia en algunas investigaciones, como es el caso de Zamora 2012, Aguirre & Quintero 2014, Chaparro Manrique & Meza Villa 2014 y Soto Ocampo 2014, en las que se coincide que la práctica del aula en la enseñanza del lenguaje no contribuye en gran medida a mejorar las producciones de los estudiantes, porque no se trabaja en contexto real, lo cual impide que los estudiantes sientan la necesidad de escribir.

Sin embargo, después de efectuada la intervención de la S.D se encuentra una evidente transformación en los valores porcentuales para ambos grupos, dado que hay un incremento, con respecto a la primera intervención, que logró que casi la totalidad de los estudiantes intervenidos se reconozcan como enunciadorees de sus producciones escritas, que hacen visible y consiente la apropiación de sus textos autobiográficos, para el caso de quienes inicialmente no lograban

hacerlo, y que tan solo un bajo porcentaje de ellos continúa en proceso de lograr la construcción y transformación de este indicador.

Por otra parte, en el indicador del “destinatario”, la gráfica para el grupo 1 presenta que no hay una relación de la interlocución de lo que los estudiantes escriben, dado que el 61% de ellos, no logra explicitar la intención para orientar sus escritos a un destinatario, y que tan solo el 39 % de los estudiantes evidencia la presencia de algunos recursos o marcas textuales durante la globalidad del texto que visibilicen dicho indicador.

En la gráfica del grupo 2, se encuentra que en el resultado obtenido en este mismo indicador que el 54% de los estudiantes no logra comprender o identificar la necesidad de un interlocutor que lea sus escritos, dado que no hay una intención de contar y rodear los acontecimientos allí expuestos con marcas textuales o expresiones que permitan identificar al tipo de destinatario elegido; solo el 46% de ellos logra evidenciar en sus escritos los recursos o marcas textuales que permiten identificar el posible lector de los relatos escritos durante la intervención inicial.

De allí la necesidad del trabajo del lenguaje en el aula, y que sea considerada la relación con la reflexión, teorización y diseño de las situaciones en las que se construyen las condiciones para que los niños avancen, se vean retados, exigidos, acompañados y respetados en ese recorrido por el mundo de la cultura, a través del lenguaje, para pensar la escritura en torno a un interlocutor real (destinatario), que contribuya a que el enunciador planifique y cree la manera de hacer llegar su mensaje a aquel que se llama destinatario (Pérez, 2010, p. 18).

Esto conlleva una consideración pedagógica importante, porque la falta de claridad de los docentes en las consignas que permiten evidenciar el tipo de destinatario real al que se dirige la escritura puede tener como consecuencia que los estudiantes lo encuentren carente de importancia y por ello su escritura solo se haga para sí mismos o para el docente, como un deber o tarea, lo cual sucede en la mayor parte de las situaciones de escritura en el contexto escolar, lo

que resta importancia a la función interactiva y significativa como herramienta para comprender y aportar sentido en un contexto real de comunicación.

Sin embargo, al realizar la aplicación del Pos-Test, se evidencia en ambos grupos una considerable transformación en la que se muestra, para el grupo 1, que el 55% de los estudiantes que no lograba orientar sus escritos a un posible destinatario, después lograron crear mejores construcciones escritas en las que se pudo apreciar la intención de comunicar uno o varios hechos particulares de las historias de vida, ligado a la intención de que el interlocutor hiciera parte de un contexto real.

En el grupo 2, la gráfica presenta que el 100% de los estudiantes intervenidos logra alcanzar mejores producciones de texto, en términos de contemplar la importancia de saber para quién se escribe y comprender la intención de la escritura del texto autobiográfico en el cual se ve representado lo que el enunciador quiere decir y que, a su vez, está mediado por el tipo de destinatario elegido, quien en este caso es un compañero de clase.

Atendiendo esto a que, quizá después de la implementación de la S.D, los estudiantes encontraran un sentido amplio de la significancia de las producciones escritas que ellos realizaron, dado que la escritura del texto autobiográfico implica que el enunciante elija los acontecimientos y las situaciones de introspección que desea contar al lector elegido, (que en este caso sería el destinatario), tal y como sucede en un ejemplo particular de la aplicación de la S.D, en la que uno de los estudiantes intervenidos le muestra una producción inicial a la docente acerca de una situación familiar compleja sobre su procedencia y la manera como llega a ser parte de su grupo familiar.

Así pues, el estudiante asume que lo que allí escribió es un “secreto”, y que solo desea contarlo a la docente, a quien le pide discreción, y asume a su vez que ella sea su primer destinatario elegido, por lo que decide repetir su escritura con acontecimientos de su vida que,

según él, “si podía contar”, lo que permite evidenciar que hay una comprensión importante de lo que implica hacer la elección de un destinatario real, que determine en el enunciador la manera de relatar y proponer giros a los acontecimientos que resultan de la autobiografía de cada uno de los estudiantes. De modo que el destinatario se concibe como aquel para quien está específicamente construido el texto (conocido, ratificado y apelado) (Calsamiglia & Tusón, 2001, p. 141).

Por tanto, ha de entenderse, para el caso del texto autobiográfico, que la escritura cumple un papel fundamental, porque permite recrear y preservar situaciones transcurridas a lo largo del tiempo y plasmarlas en el papel de acuerdo con la necesidad que tenga el enunciador de generar una situación comunicativa y tomar aspectos particulares de su introspección para ser contado a alguien, que en este caso sería el destinatario. Por esta razón:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino que se trata de un proceso que a la vez es social e individual, en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses y que a la vez está determinado por un contexto socio cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (MEN, p. 26).

De otro lado, en el indicador de “finalidad”, en el Pre-Test, se halla para el grupo 1 que solo el 36% de los estudiantes logra comprender la intención o el propósito de escribir textos con relación a una o varias situaciones de su vida, con respecto al 64% de aquellos que no lo logran, lo que hace evidente que es difícil mantener el eje temático de sus relatos o narraciones escritas, que no presentan los giros y cambios en sus propias historias y no existe una organización ordenada de los acontecimientos, como contenido del decir en sus producciones escritas.

Para el grupo 2, se encuentra que el 48 % de los estudiantes que realizaron la prueba no logra evidenciar la finalidad de producir textos autobiográficos, mientras que el 52% de ellos, se

acerca a la intención de producir autobiografías, lo que muestra que, parcialmente, hay una intención de contar sobre lo que saben, lo que creen, lo que pueden y quieren que el destinatario conozca.

Es posible que el hecho de que este tipo de texto no es usualmente abordado en el aula puede generar desconocimiento de los estudiantes con respecto a su estructura, su propósito y su finalidad.

Sin embargo, cabe decir que en este indicador la transformación porcentual del resultado es muy satisfactoria, dado que tanto en el grupo 1 como en el grupo 2 se presentan cambios significativos, expresados en el 52% de mejora con respecto al 41% para el grupo 1 y el 50% de avance con respecto al 47% para el grupo 2, después de aplicar la prueba del Pos-Test.

Podría decirse que el trabajo realizado a partir del texto autobiográfico ofrece amplias posibilidades al escritor para utilizar con libertad recursos expresivos, que le van dando la posibilidad al interlocutor de conectarse con el enunciador. Es decir, que la manera como se describen los acontecimientos y la creatividad configuran una relación bilateral que imprime y guarda de alguna manera cierta autenticidad, y que busca así que la producción escrita esté orientada a un destinatario de la predilección de quien lo relata.

En este sentido, cabe tomar como ejemplo una situación que se presentó con una estudiante, en la sesión “armando el rompecabezas de mi vida”, quien manifestó a la docente que “como se sentía triste por haber peleado con su papá, no quería escribir como lo había hecho en otras oportunidades, y por esta razón solo contaría algunas cosas de la historia de su vida a sus compañeros”.

Lo anterior, permite apreciar que la estudiante eligió claramente lo que le quería contar a su interlocutor, evidenciándose aquí que las intervenciones realizadas permitieron a los estudiantes realizar una construcción consciente de la importancia de elegir preferiblemente a un destinatario

real, para orientar sus producciones y que esta decisión afecta el propósito y la finalidad de sus escritos. De otra parte, afecta la decisión sobre los recursos y marcas textuales en la autobiografía, lo que muestra la individualidad y el toque personal de esta apuesta para la producción escrita. Estas decisiones, todas, se aprenden gradualmente en el trabajo de aula.

En este sentido, es posible que durante la implementación de las sesiones de la S.D afloraran muchos momentos de emotividad que contribuyen en gran medida a que los estudiantes que antes no lograron establecer o explicitar este indicador en sus escritos pudieran reflejar en el relato de acontecimientos y situaciones en las que este tipo de texto les permite hacer proceso de catarsis, en algunas situaciones que probablemente, al hacer uso de otra habilidad comunicativa distinta de la escritura, pudieran resultar difíciles de expresar y revelar.

Otro ejemplo que da prueba de ello se basa en la historia relatada por una estudiante, quien expresa en uno de sus escritos que su padre no tenía el comportamiento de un papá normal, porque la acosaba y maltrataba a ella y a su madre, por lo cual ella “le temía, y sentía una sensación de quererlo por el hecho de ser su padre, pero también de odiarlo por ser quien era”.

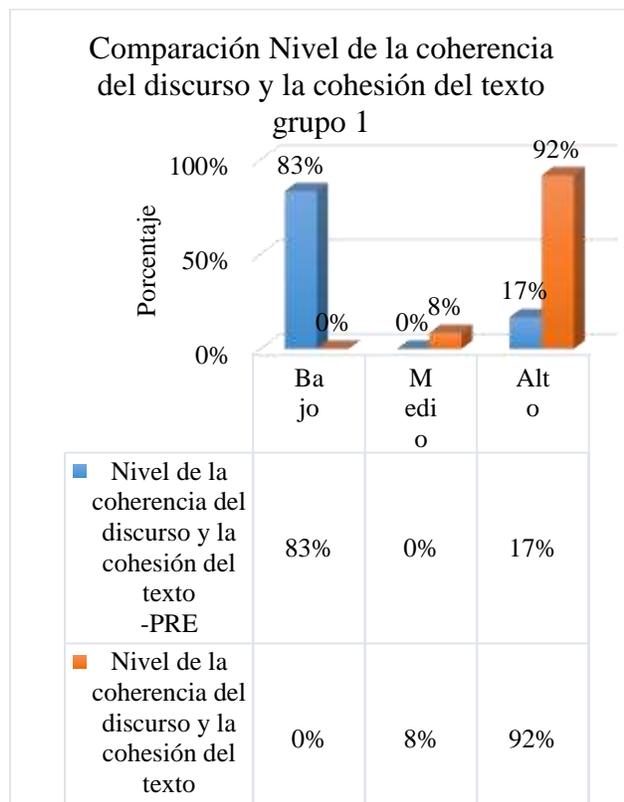
A partir de relatos como este, puede evidenciarse que la estudiante tenía gran claridad de lo que quería contar y de la manera como lo quería hacer, de modo que genere expectativa en el lector respecto a su escrito, mediante la retoma de varios acontecimientos en los que se pueden determinar los giros que toma la historia durante el eje temático que la enmarca.

Por tanto, la autobiografía ofrece la ilusión de que el pasado vuelve a la vida, pero a pesar de lo convincente que pueda resultar el texto autobiográfico, el pasado es una ilusión creada por la mente del artista, que ahora lo recrea (Álvarez, 2006, p. 441).

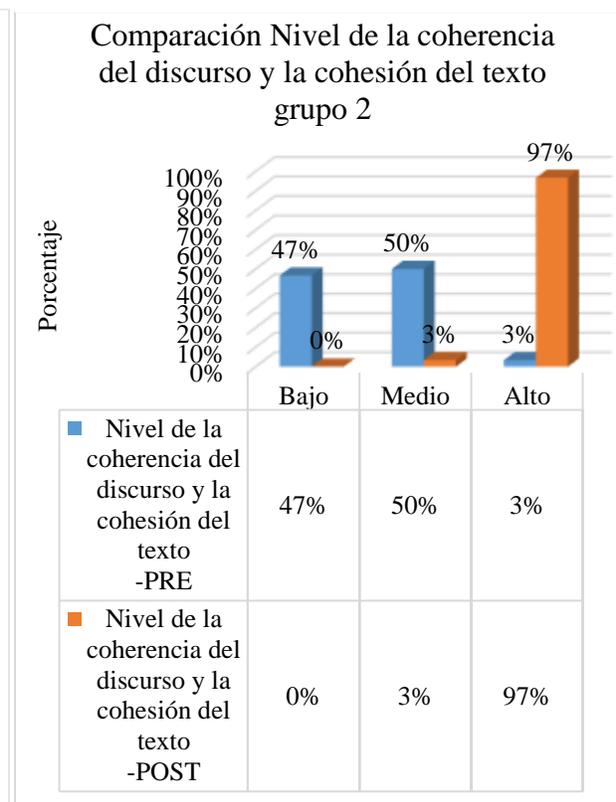
En este sentido, se hace necesario formar niños que sean lectores y productores de texto, que estén en capacidad de leer y escribir en el marco de la diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito comunicativo (Pérez, 2010, p. 35).

4.1.2.2 Nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto

Gráfica 97 Comparación por desempeños Nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto Pre-Test y Pos-Test grupo 1.



Gráfica 10 Comparación por desempeños Nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto Pre-Test y Pos-Test Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados relacionados con la coherencia y la cohesión en los textos, se encuentra que el 83% de los estudiantes del grupo 1 se ubica en nivel de desempeño bajo, el 0% en el nivel de desempeño medio y solo el 17% de estos se ubicó en el nivel de desempeño alto. En el caso del grupo 2, el 47% de los estudiantes se ubica en el nivel bajo, el 50% en el nivel medio y solo el 3% se ubica en el nivel alto.

Lo que quiere decir que, de acuerdo con los resultados del Pre-Test, en la mayoría de estudiantes intervenidos no hay conciencia de la importancia en la organización lógica de los enunciados que se producen, más allá de considerar la sucesión de frases, sino que estas deben

estar organizadas en función de que contribuyan a la estructuración del texto para encontrar el sentido y comprender lo que se desea decir.

Se pudo encontrar que, durante la primera intervención, la construcción de los textos, en general, no coincidía en la manera de articularse algunas ideas, desconociéndose así la importancia de que se conserve el eje temático de un referente en contexto, lo que implica, además, reconocer la existencia de algunos factores de orden semánticos y sintácticos, en los que necesariamente se recurre a algunos elementos que pueden ser reemplazados en el caso de una palabra o frase, que guarda relación con sus significados, de manera que haya presencia de recursos de cohesión que permiten mantener referentes e incluir otros nuevos.

Al respecto Jossette Jolibert advierte:

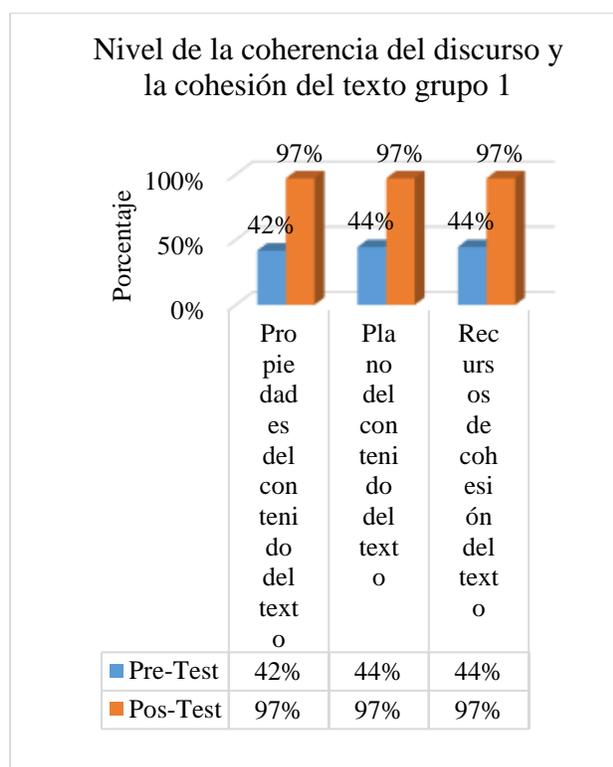
...a medida que se progresa en un texto, el lector es confrontado al aporte de informaciones nuevas y a la repetición de elementos ya conocidos, es decir, las anáforas forman parte de esos elementos de repetición. Pueden ser de naturaleza diferente, es decir, que la repetición total o parcial del referente, puede estar asegurada por: pronombres, grupos nominales, pronombres demostrativos... (Jolibert & Sraïki, 2009, p. 219).

Sin embargo, estos mismos resultados (Pre-Test) indican que en algunos casos los estudiantes presentaron algunas dificultades relacionadas con la construcción escrita y eje temático que se presentaba a lo largo de los textos, pues a pesar de la necesidad de utilizar un término distinto para sustituir otro que se presentaba antes o después del escrito, se evidencian pocos recursos anafóricos que dieran cuenta de la progresión temática del texto y su coherencia al momento de ser leído por el destinatario.

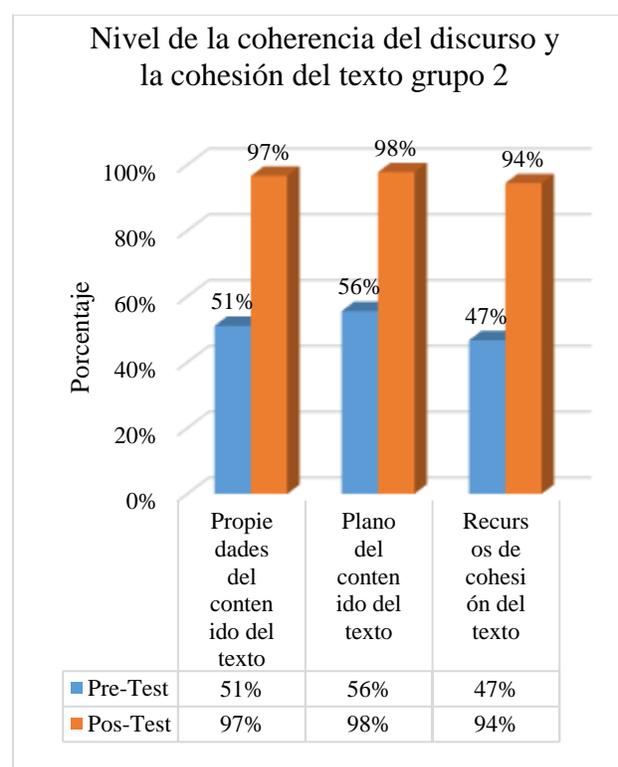
A su vez, se encuentra una dificultad en cuanto a mecanismos por el que un elemento del texto remite a otro que aparece posteriormente, comprendiéndose así que hay una evidente necesidad de que algunos estudiantes tengan conciencia de lo que implica aclarar una o varias

ideas en un texto dado, haciendo uso de términos que luego sean mencionados durante la escritura del texto. También se hace preciso mencionar que en los textos iniciales de los estudiantes no hay recursos exofóricos, los que están relacionados con hechos de realidad que se encuentra dada por fuera del texto (extralingüística), es decir, que en el nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto se presentó la dificultad de mantener el referente a lo largo de sus producciones escritas, se perdía el referente o aparecía escasamente.

Gráfica 8 Nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto, grupo 1.



Gráfica 9 Nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto, grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

La gráfica número 11 representa el nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto. El resultado del Pre-Test para el grupo 1 muestra que el 58% de los estudiantes no evidenció las propiedades del contenido del texto autobiográfico con relación a los personajes, el tiempo y el

lugar de experiencias, mientras que el 42% restante de los estudiantes evidenció la presencia de algunos de estos elementos.

De otro lado, en el plano del contenido del texto se encontró que 56% de los estudiantes no refería en sus escritos las características en términos de lo que implica la construcción de un texto autobiográfico, en torno a los sucesos que se presentan para reflejar las condiciones del “qué de lo que se habla”; sin embargo, el 44% de estos identifica los personajes, el tiempo y el lugar de experiencias en la construcción del texto autobiográfico, en razón de los sucesos descritos del “qué de lo que se habla”. Además, se muestra en la gráfica que el 56% de los estudiantes no presenta claramente los recursos de cohesión del texto, en relación con referentes de tipo anafórico, catafórico o exofórico a lo largo del texto producido.

Por otra parte, con respecto a los valores correspondientes al grupo 2, el 51% de los estudiantes evidencia algunos recursos de las propiedades del texto autobiográfico en sus producciones escritas, mientras que el 49% restante, no presenta una construcción escrita con relación a la categoría anteriormente mencionada.

De otro lado, se halla que el 56 % de los estudiantes presenta en sus construcciones escritas algunos sucesos o acontecimientos que guardan relación con el plano del contenido del texto, aunque el 44% de estos no logra realizar producciones escritas con relación a este indicador. Algo similar ocurre con el indicador de recursos de cohesión del texto, en el que solo el 47% de estudiantes intervenidos evidencia el uso adecuado de las referencias anafóricas, catafóricas y exofóricas al momento de realizar sus producciones escritas, mientras que el 53% restante, no evidenció el uso de dichos recursos de cohesión en el texto escrito.

Lo anterior, implica la necesidad de que los estudiantes comprendan la importancia de escribir con relación entre lo que se desea decir entre una idea y otra para darle sentido y estructura al cuerpo del texto, a la vez que se hace necesario que el trabajo en el aula, en relación con las

producciones escritas, guarde estricta relación entre el referente de lo que se escribe y se conserva en la globalidad del texto en contexto. Así pues, ha de comprenderse que delante de un texto que deben leer o producir, los alumnos se encuentran enfrentados a dificultades que son del orden de la coherencia o de la cohesión del texto. Si la primera se relaciona con las propiedades del discurso, la segunda es una propiedad del texto (Jolibert & Sraïki, 2009, p. 218).

Además, los estudiantes no logran evidenciar en sus escritos la capacidad de reconocer e implementar un sustituto de uso anafórico o catafórico, generándose así dificultad para comprender los sucesos descritos que hacen parte de la superestructura del texto autobiográfico, tal y como lo expresa Jolibert, cuando se refiere a que las dificultades para la comprensión de textos, puedan deberse:

Al hecho que los alumnos solo reconocen un personaje si se lo nombran; a su incapacidad para reconocer un sustituto, al número de sustitutos presentes en una misma frase o a la utilización del sustituto antes del o de los referentes de un texto” (Jolibert & Sraïki, 2009, p. 219).

Lo anterior, implica que quien escribe un texto (autobiográfico), debe tener un uso adecuado de los “sustitutos anafóricos”, para que de esta manera sea posible encontrar la claridad y la cohesión textual que guarde la relación semántica y pragmática que se establece a través de los mecanismos o las formas de referencia anafórica que se usa.

No obstante, después de realizar la S.D, en la prueba del Pos-Test, se observa para ambos grupos una evidente transformación en los tres indicadores anteriormente mencionados, hallándose, en el caso del grupo 1, que el 97% de los estudiantes evidencia en sus escritos elementos relacionados con los personajes, el tiempo y el lugar de experiencias al realizar la producción final del texto autobiográfico; además, se encuentra una coincidencia porcentual en

los indicadores correspondientes al plano del contenido del texto y a los recursos de la cohesión del texto, con el indicador anterior.

Para el caso del grupo 2, se muestra que el 97% de estudiantes toma en cuenta los elementos que hacen parte del indicador correspondiente a las propiedades del contenido del texto, el 98% logra evidenciar en sus textos autobiográficos lo referido al “qué de lo que se habla”, en relación con los sucesos descritos y el 94% hace uso de los recursos de cohesión del texto, lo que evidencia el uso de referencias anafóricas, catafóricas y exofóricas.

Por ende, es posible que al ejecutar la intervención con la S.D, se haya generado un impacto positivo en relación con el trabajo de los indicadores que hacen parte de este nivel, dado que en algunas sesiones como: “evaluación de condiciones iniciales”, y más precisamente con la actividad de la autobiografía de Frida Kahlo, los estudiantes pudieron inferir la importancia de mantener la idea del qué se dice, lo que logró que contemplaran los sucesos o giros de la historia como la posibilidad de usar algunos recursos y marcas textuales que permiten conectar una idea con otra, en el sentido de darle comprensión y uso lógico al texto. (Ver anexo de S.D).

Es posible evidenciar transformaciones importantes en las producciones escritas de los estudiantes, tal y como se puede apreciar en la construcción de varios textos escritos, en los que se evidencian la manera cómo un texto remite a otro que aparece anteriormente o que antecede a lo que se pretende decir, y que buscan que el lector pueda dar sentido y comprenda el o los sucesos que se muestran del ejercicio retrospectivo al que invita el texto autobiográfico.

En cuanto al uso de las referencias catafóricas y exofóricas, se puede encontrar la presencia de algunas de estas, hallándose en las escrituras de los estudiantes al momento de producir los textos autobiográficos, que ellos se valen de recursos o referentes que les permite aclarar, mediante el uso de términos o marcas textuales, una situación o suceso de una historia de vida, en donde lo fundamental es contar la historia que mueve una serie de emociones personales, pero

donde también la manera de contar, por parte del enunciador, debe ser tan intencionada como pensada para evitar repetir palabras en una u otra situación particular que se describe previamente o después en la producción escrita.

Es decir, que posiblemente después de realizar la intervención de la S.D para mejorar la producción de textos autobiográficos los estudiantes lograron comprender que el uso de referencias anafóricas en un texto hace visible enlazar distintos elementos que se mencionan en él, para llegar a formar un todo en la globalidad del texto. En este sentido, Morales y Bojacá (2002) afirman que “el lenguaje supone un carácter dialógico cuya principal función es la comunicación con sentido” (p. 97).

Otra de las experiencias de las sesiones importantes para fortalecer este nivel, es precisamente con “mi historia de vida: una secuencia en fotografía”, dado que a través de la experiencia inicialmente oral con las historias que surgían a través de la familia, es posible que los estudiantes comprendieran que mantener el referente en el texto y comprender que hay ciertos elementos que contribuyen a darle cohesión al texto, genera la necesidad de escribir, pero contemplando dichos elementos para darle razón de ser a lo que se escribe. (Ver anexo de S.D).

Ahora bien, algunas producciones escritas de los estudiantes correspondientes a los grupos 1 y 2 permiten identificar la mejora de los textos escritos, por la manera como se hace uso de referencias anafóricas y catafóricas, como también de la coherencia y la cohesión textual, como es posible apreciar en los siguientes ejemplos:

Si un compañero o compañera de tu clase quiere conocer tu historia de vida, ¿qué le contarías? Absil 27

un día me fui a comprar con mi familia y nos fuimos a comer carne frita y a contar Historias de todos

Si un compañero o compañera de tu clase quiere conocer tu historia de vida, ¿qué le contarías? yo nací en pereira, y cuando tenía 3 años me fui a un circo y me divertí mucho, cuando tenía 2 años estaba en la guardería y una niña me gritaba y me jalaba el pelo cuando le profesora llegó la castigaron en ese mismo día yo me reí muchísimos cuando tenía 3 años me fui a comprar un peluche con mi abuela y me compró un teddy, o sea un oso que cuando le dabas en la barriga decía te amo, cuando tenía 4 años me fui para una fiesta de una prima y me divertí mucho nos dieron perno caliente, cuando tenía 5 años estaba jugando de canchales en cama y me caí de una cama y me golpeé muy fuerte la cabeza y me desmayé, a mis 6 años estaba aprendiendo a pañar y me caí muy feo y me raspé la rodilla y me dolía mucho, a mis 7 años entré a preescolar y tenía muchos amigos buenos y una pefe muy chevere, a mis 8 años entré a segundo A y ahora estoy muy feliz en mi escuela.

Lauxa Sofia

Imagen 3 Contraste de las producciones del Pre-Test y del Pos-Test. Grupo 1.

Este ejemplo, perteneciente a una estudiante del grupo 1, evidencia en la producción escrita, en la prueba del Pre-Test, que la estudiante acudió a algunos recursos y marcas textuales “*me, mi, nos*” para construir el contenido de su texto autobiográfico, a pesar que en los sucesos que intentó describir en el relato no precisara acciones de los personajes, así como tampoco presenta sus cambios y giros; el texto carece de referencias anafóricas y catafóricas que contribuyen a lo que allí desea plantear la estudiante en su rol de enunciador.

Sin embargo, en la prueba del Pos-Test, se encuentra una mejor construcción del texto autobiográfico si se comprenden y asumen el tiempo verbal y la primera persona, como un recurso de tipo anafórico, mediante el cual un elemento del texto remite a otro que se va presentando durante los giros de la producción escrita, tal y como se expresa en algunos momentos: *yo, tenía, fui, me, mis, estoy, ahora, estaba, etc.*

Así mismo, se encontró una narración de hechos mucho más concretos, en la que el hilo conductor de la historia se mantiene alrededor del eje temático que se plantea, dado que la estudiante recurre a utilizar diversos recursos o marcas textuales que permiten dar mayor cohesión al texto y, en este sentido, posibilitan que el lector encuentre situaciones o acontecimientos de su narración que sirven como referente catafórico, en la medida que se acude a elementos que remiten a otros posteriormente, tal y como sucede cuando la estudiante manifiesta que “*cuando ella tenía 7 años había ido a la fiesta de una prima y que allí en la fiesta se divirtió mucho, pero que no dieron perro caliente*”.

A partir de este suceso, la estudiante acude a recursos tanto anafóricos como catafóricos, dado que está tratando de expresar que durante la fiesta sucedieron acontecimientos para ella muy importantes y que en el relato hay que conectar para ser comprendidos.

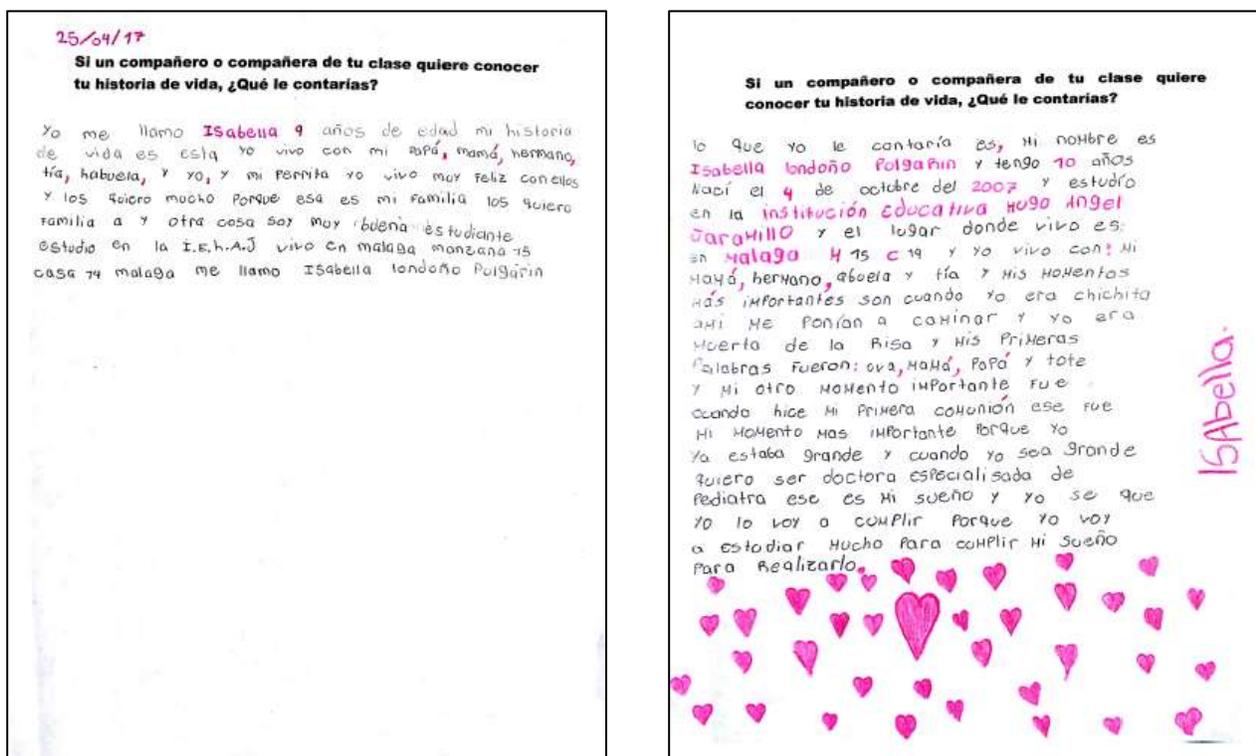


Imagen 4 Contraste de las producciones del Pre-Test y del Pos-Test. Grupo 2.

De acuerdo con las dos producciones que se presentan en el ejemplo realizado por una estudiante del grupo 2, en la prueba Pre-Test, recurre a algunos recursos propios de las referencias anafóricas expresados así: “*yo, mi, estudio, me*”. Además, presenta algunas marcas textuales, en un intento por mostrar en su producción escrita que esta guarda relación con lo que representa una historia de vida o más específicamente lo que implica producir un texto autobiográfico.

Así mismo, se aprecia en el escrito que la estudiante se vale de algunos sucesos que quizá guardan un significado especial para ella, aunque estos son presentados como enunciados en los que no hay mayor profundización, lo que hace que el texto carezca de elementos tan importantes como los que corresponden a las propiedades del contenido del texto narrativo-autobiográfico, al plano del contenido y los recursos de la cohesión del texto.

Es decir, en esta primera versión de texto autobiográfico no se evidencian claramente aspectos que logren dar fuerza y sentido a la producción escrita que desarrolla la estudiante, dado que, aunque algunos sucesos son mencionados durante la narración y se acude a personajes que participan de las acciones, no se presentan giros importantes durante la historia, que permitan al lector comprender con claridad lo sucedido, lo que quizá puede generar que el destinatario pierda interés por la manera como se enuncian las situaciones.

Sin embargo, después de la intervención de la prueba del Pos-Test, la producción escrita del texto narrativo-autobiográfico presenta una mejor construcción del escrito en la globalidad del texto, lo que permite que el destinatario se conecte con los sucesos que son desarrollados allí; pues se asume de manera más visible el tiempo verbal en el que se narran los sucesos, y acude a hechos mucho más precisos “*contaría, nací, vivo, era, ponían, fue*”, en los que se dan giros de la narración mucho más detallados y en los que, quizá, la estudiante busca mantener la atención del

destinatario, asumiendo el tiempo verbal en primera persona y con buen uso de signos de puntuación que facilitan la comprensión del texto.

Esto, para decir que la estudiante quizá comprende la necesidad de recurrir a expresiones que remitan a otras que ya hayan aparecido anteriormente, tal y como sucede cuando esta expresa: *“le, mi, yo, tengo, mis, estudio, hice”*; lo que la hace acudir a más referencias anafóricas, con relación al primer escrito presentado en la prueba Pre-Test. Además, son mucho más visibles los giros que se dan en torno a la narración de los sucesos allí descritos, dado que la estudiante busca precisar y hablar en detalle durante su producción acerca de hechos de su vida ya ocurridos, en los que incluye los deseos particulares de lo que desea ser y hacer cuando sea grande, con cierta claridad para ello, cuando acude a los tiempos verbales en futuro *“voy, sea”*, para evidenciar algo que representa importancia para ella cuando sea adulta.

Por otro lado, se encuentra también que durante la narración la estudiante hace uso de recursos catafóricos, tal y como sucede cuando expresa: *“cuando yo sea grande quiero ser doctora especializada de pediatra, ese es mi sueño y yo se que lo voy a cumplir porque yo voy a estudiar mucho para cumplir mi sueño y realizarlo”*.

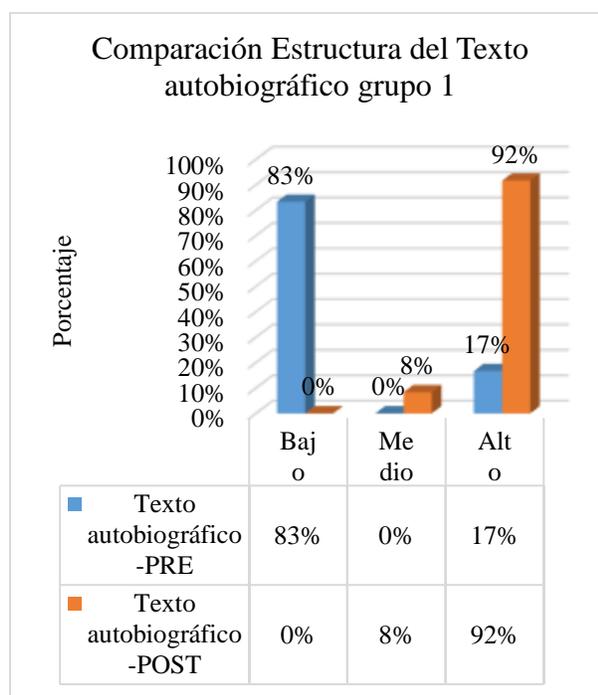
A partir de este suceso, la estudiante se vale de recursos tanto anafóricos como catafóricos, y comprende que para que el destinatario pueda entender su historia de vida, este ha de poner en juego su habilidad para escribir en términos de usar expresiones que hagan referencia a otras que se utilizaron anteriormente o comprender el hecho de que puede usar elementos de su producción escrita que remitan a otros que aparecen posteriormente, tal y como se muestra en el ejemplo utilizado por esta para hablar de un suceso en el futuro.

Así pues, es posible evidenciar transformaciones importantes de las producciones escritas de los estudiantes después de aplicar la prueba Pos-Test, lo que a su vez explica la importancia de haber implementado la secuencia didáctica, ya que la gran mayoría de las sesiones estaban

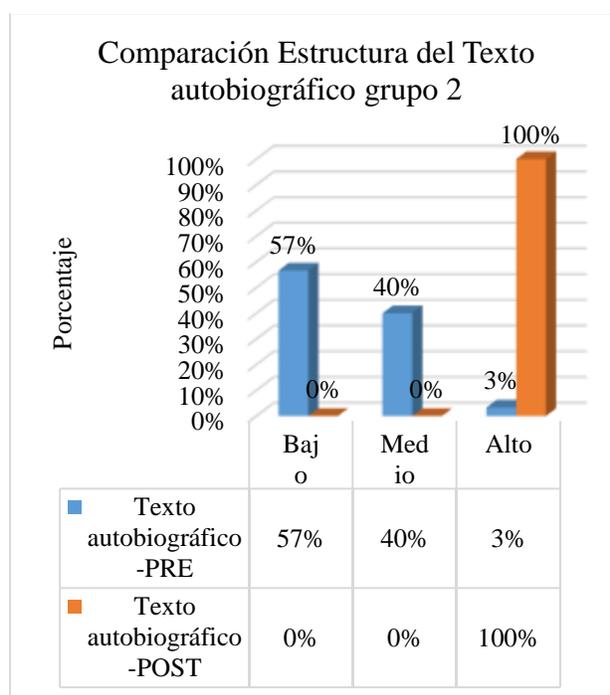
orientadas para que los estudiantes realizaran producciones escritas, pero con las que, además, se buscó siempre que ellos comprendieran la importancia de escribir a destinatarios reales, en tiempo y uso real del acto comunicativo.

4.1.2.3 Estructura del texto autobiográfico

Gráfica 13 Comparación por desempeños dimensión de la estructura del texto autobiográfico Pre-Test y Pos-Test, grupo 1.



Gráfica 14 Comparación por desempeños dimensión de la estructura del texto autobiográfico Pre-Test y Pos-Test, grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados expresados en la gráfica, con respecto a la estructura del texto autobiográfico, se encuentra que durante la aplicación del Pre-Test el 83% de los estudiantes del grupo 1 se encuentra ubicado en el nivel de desempeño bajo, el 0% en el nivel medio y en alto solo el 17%. Para el grupo 2, el 57% de los estudiantes se ubicó en nivel bajo, el 40% en medio y el 3% en alto.

Lo anterior quizás obedezca a que este tipo de texto es poco conocido o abordado en el aula, situación que puede generar dificultad para establecer bases en la construcción de la producción escrita de los estudiantes, lo que refleja también la necesidad de usar permanentemente en el aula la diversidad textual para promover la motivación y la necesidad de escribir textos auténticos y propios de una mejor situación de significación del lenguaje.

Sin embargo, después de haber implementado la prueba Pos-Test, se encuentra que del total de estudiantes intervenidos en el grupo 1, el 8% de estos se ubicó en nivel medio y que el 92% pasó a nivel alto. En el grupo 2, el 100% de los estudiantes se ubicó en el nivel de desempeño alto, lo que evidencia un cambio significativo para ambos grupos, situación que obedece a la intervención de las sesiones implementadas durante la secuencia didáctica.

El hecho de que esta investigación haya sido orientada al trabajo por el texto narrativo – autobiográfico dio lugar a que los estudiantes conocieran y encontraran nuevas maneras de liberar las ideas que surgen del pensamiento para ser plasmadas en el papel, y más aún, cuando se trata de relatar sucesos que se viven a lo largo de la vida del ser humano.

Ahora bien, realizar la intervención con la secuencia didáctica permitió que los estudiantes dibujaran y escribieran sus pensamientos e ideas, aquellas que muchos guardan con temor y recelo, y que a través de este proyecto se facilitó que estas tuvieran lugar en la producción de textos narrativos autobiográficos, con más sentido e intencionalidad clara de que, cuando se escribe, se hace para ser leído por otro, razón por la que ha de construirse de la mejor manera todo un rompecabezas de sucesos que dé lugar a escritos claros y orientados a un determinado tipo de destinatario.

Por tanto, pensar un texto de tipo autobiográfico implica que el enunciador elabore un relato significativo de su vida o parte de ella, que dé lugar a aproximaciones de sucesos o acontecimientos que precisen la posibilidad de indagar sobre lo íntimo, lo personal o las

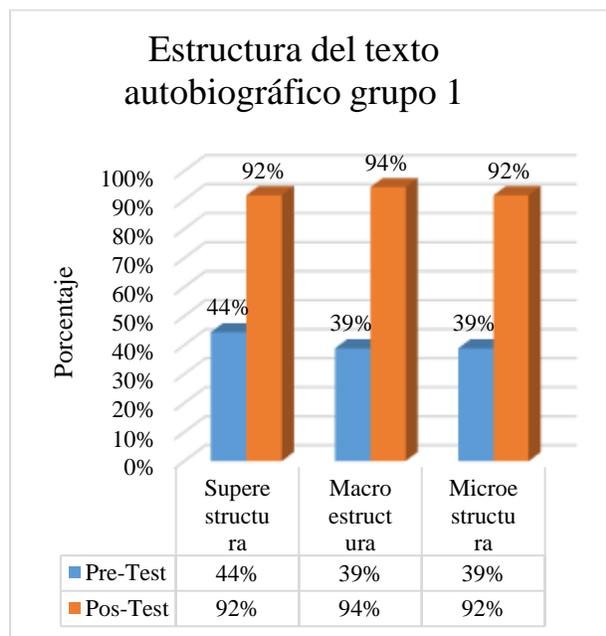
emociones, las cuales son contadas por un enunciante que narra hechos de su propia vida. En este sentido, Alvarez (2006) expresa que:

“La autobiografía es una forma literaria en la que el escritor habla sobre sí mismo y los acontecimientos de su experiencia personal, es por tanto, la narración de una vida de una persona, escrita por ella misma, dado que el autobiógrafo conoce su pasado desde la perspectiva limitada de su propia imagen y, queriendo expresar la verdad de ese pasado, adopta estrategias verbales específicas para superar esta limitación” (p. 430).

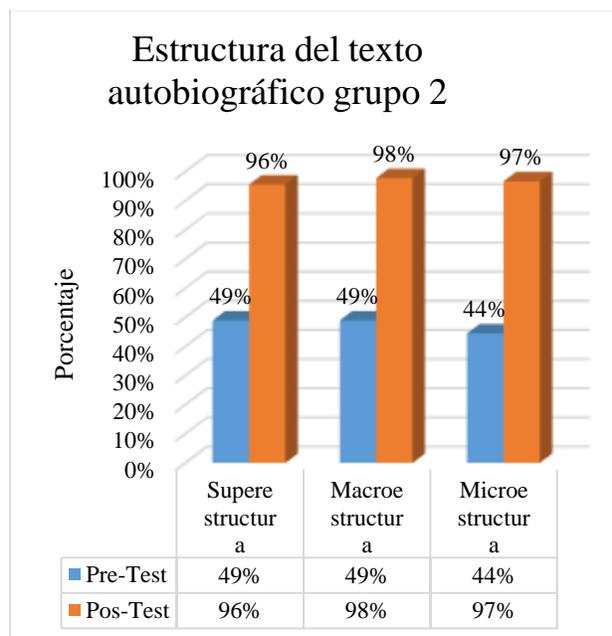
Por consiguiente, es el enunciador, quien a su vez es autor y protagonista de lo que escribe, cuando se trata de un texto relacionado con una historia de vida, es decir, que a partir de este tipo de texto quien escribe tiene la posibilidad de crear y dar libertad a lo que desea expresar en su producción escrita, y a acudir a su propia manera de decir y visibilizar lo que desea relatar de su vida, pero teniendo en cuenta el tipo de destinatario al que va dirigido.

De allí la importancia de que en la escuela se acuda al trabajo por la diversidad textual, de la que hace parte fundamental el texto narrativo- autobiográfico, con el que el estudiante se identifica para hablar de cosas y situaciones concretas que le generen motivación para producir textos.

Gráfica 10 Nivel de la estructura del texto autobiográfico, grupo 1.



Gráfica 11 Nivel de la estructura del texto autobiográfico, grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

La gráfica 15 representa el nivel de la estructura del texto autobiográfico. El resultado del Pre-Test para el grupo 1 muestra que el 56% de los estudiantes no hace visible la superestructura en la producción de sus textos autobiográficos, mientras el 44% restante lo evidencia parcialmente en algunos aspectos relacionados con esta. Así mismo, se puede observar que en la macroestructura solo el 39%, con respecto al 61% de estudiantes restante, presenta este aspecto en sus escritos; además, en la microestructura se evidencia que solo el 39% de los estudiantes logra evidenciar este aspecto, con respecto a un 61% que no lo logra.

De otro lado, conforme a la gráfica correspondiente al grupo 2, se halla que el 51% de los estudiantes no logra evidenciar en sus producciones escritas aspectos relacionados con el indicador de la superestructura del texto; es decir, que de la totalidad de estudiantes, el 49% presenta claridad en sus escritos al momento de identificar en ellos la superestructura.

En cuanto al indicador de la macroestructura, se muestra que el 51% de estudiantes no presenta marcas textuales o indicios que evidencien la presencia de este indicador; sin embargo, el 49% de los estudiantes intervenidos presenta en sus producciones aspectos relacionados con este. Finalmente, en el caso del indicador de la microestructura, el 56% de estudiantes no evidencia aspectos que guarden relación con el indicador, pero el 44% de estos logra presentar indicios con relación a la microestructura.

Esto puede deberse a que los estudiantes carecen de capacidad para evidenciar la organización temporal y espacial de los acontecimientos relacionados con el antes, con los giros, con las transformaciones y con el final del texto, y con escasa la presencia de relatos retrospectivos que estén ligados a su vida y con uso inadecuado de signos de puntuación que permitan dar mayor sentido a sus producciones.

De ahí que según (Lomas, 1999), citado por Camps (2008), es necesario enseñar a leer y escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios. De allí que hoy esta sea una manera de evitar ese desajuste (y en ocasiones inevitable) entre lo que se hace en el aula y lo que ocurre fuera de los muros escolares y una forma de contribuir, desde el mundo de la educación, a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas. (p. 145).

Sin embargo, después de implementar la prueba de Pos-Test, se observa que hubo un avance significativo en ambos grupos, dado que el 92% de los estudiantes del grupo 1 evidencia en sus escrituras aspectos relacionados con la superestructura del texto autobiográfico. Por otro lado, se obtiene un incremento del 55% en el indicador de macroestructura, con respecto a la primera prueba, dado que el 94% de los estudiantes presenta en sus escritos mejores relatos retrospectivos relacionados con experiencias ligadas a sus vidas. De igual modo, se aprecia que en el indicador de la microestructura el 92% de estudiantes logra presentar avances considerables

en este aspecto al momento de usar los signos de puntuación, para dar mayor comprensión a los textos.

En el grupo 2 se presenta que el 96% de estudiantes hace visible mejores producciones de texto en cuanto a la organización de tiempo y espacio de acontecimientos que solo lograron el 49% de estos, cuando fue aplicada la prueba del Pre-Test. Así mismo, en el indicador de la macroestructura se halla que el 98% de los estudiantes logra relatar mejores escritos con relación a experiencias de vida con respecto a un 49% de quienes eran inicialmente los que lo lograban; y, en el caso de la microestructura, el 97% logra incorporar en sus escritos el uso de signos de puntuación para dar mayor sentido a sus producciones, lo que permite comprender que tan solo 3% restante de estudiantes está en proceso de afianzar este aspecto del lenguaje.

En este sentido, promover la escritura en la escuela es un reto que implica asumir la diversidad textual que propicie otras miradas del estudiante, en las que se ponga en juego la creatividad y la imaginación para generar producciones en un sentido de la comunicación, en la que el pensamiento pueda dar origen a la composición del signo como cultura escrita.

Así pues, la producción de un texto ha de mover fibras en el estudiante para que este dé lugar a textos únicos, que guarden un sello personal, tal y como sucede con la producción de textos autobiográficos, con los que es posible promover construcciones escritas en sentido de deliberar situaciones o sucesos ocurridos en un tiempo determinado de la vida del enunciador o autor del texto, para expresar incluso acontecimientos que guardan un sentido entrañable de dolor o de tristeza, y que en muchas ocasiones, solo a través de la escritura se puede lograr la catarsis a una dificultad que probablemente no se logra o no se puede difundir con la tranquilidad que puede garantizar hacerlo a través del bolígrafo y el papel.

Se trata de que los estudiantes puedan organizar mentalmente la puesta en texto de las informaciones (categorizarlas, jerarquizarlas, relacionarlas) antes de utilizar la lengua, es decir,

las marcas, los indicios lingüísticos que facilitarán la entrada en comprensión del futuro lector (Jolibert & Sraïki, 2009, p. 131).

Por tanto, ha de comprenderse la importancia de que los estudiantes tengan encuentros cercanos con sus realidades próximas y de su interés para que el ejercicio de pensar en producciones escritas de vele composiciones que guarden la intención del acto comunicativo, en el que se busca que el estudiante explore, cree y relate escritos conforme a la motivación con la que se le ha jalonado en los procesos de producir; esto es, que cuando la escritura surge de la motivación, el acto de producir se desarrolla de forma natural y no se da en medio de los traumatismos que genera escribir por obligación o por cumplir la tarea; por tanto, el lenguaje es una herramienta que moviliza el mundo social y cultural del individuo y permite entretejer aprendizajes que contribuyen a que el estudiante sueñe, cree y se aproxime a las realidades que imprimen los textos que realmente comunican al estudiante con la vida. En este sentido, producir un texto escrito, implica tener claridad en la forma global como se presentan sus componentes y, sobre todo, ha de tenerse en cuenta el tipo de texto a trabajar.

Ahora bien, con relación a la competencia textual se puede decir que:

... Es la capacidad de construir textos bien formados y puede manifestarse en su modalidad oral o escrita. Incluye un saber sobre la super- la macro- y la microestructura de los textos; a partir de ello, el individuo puede desarrollar como parte del conocimiento de las superestructuras textuales y de los tipos de textos una competencia, entre otras, narrativa, la cual tiene que ver con aquella competencia narrativa que permite organizar textos o fracciones de textos como secuencias de acciones referidas a actuantes. (Marinkovich, 1999, p. 2).

Así mismo, la escritura de un texto se concibe en una construcción que asegura aspectos que no solo son relacionados con el nivel de la superestructura de la narración, sino también de aquellos que guardan relación con el nivel de la macroestructura, que contribuye de una manera

sustancial a dotar de coherencia al texto en su conjunto, porque es una representación del tema general que vertebra la unidad comunicativa.

La producción de un texto debe contemplar, al menos: el tema tratado (título, campos lexicales y semánticos), la relación con el destinatario, las elecciones de la enunciación hechas por el enunciador del texto: ¿texto con “yo” (o nosotros) o sin “yo”?; tiempos verbales, los aspectos formales de la conjugación, el registro de lengua, el vocabulario específico (Jolibert & Sraïki, 2009, p. 133).

En cuanto a la microestructura de un texto, esta se asocia con el concepto de cohesión. Se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. Las relaciones que sirven para remitir a otros elementos lingüísticos apuntan preferentemente al mantenimiento del referente. Este mantenimiento puede realizarse a través de mecanismos léxicos y gramaticales (Marinkovich, 1999, p. 4-5).

Se trata entonces de que la distribución de la información en un texto, se caracterice por la presencia de temas, es decir, “de quién se habla” y de declaración, “lo que se dice de él”. En un texto, el tema asegura la continuidad en tanto que la declaración aporta una información nueva y se asegura de la progresión (Jolibert & Sraïki, 2009, p. 220).

Por tanto, la diversidad textual contribuye al menos al reconocimiento de otras maneras de pensarse la escritura, para que los estudiantes comprendan que la comunicación es toda una travesía en la que se centra el lenguaje como mediador para establecer interrelación con otros sujetos, intercambiar saberes y así poder llegar a hablar de un aprendizaje metalingüístico y metacognitivo, en el que converge la reflexión por el propio aprendizaje y, a su vez, la necesidad

de ponerlo en contexto y de participar plenamente en la construcción de la llamada “cultura escrita”.

Se presentan a continuación los ejemplos correspondientes a algunas de las producciones escritas de un texto autobiográfico, que permite contemplar el antes y el después de la construcción de los escritos realizados por los estudiantes de los grupos 1 y 2, con relación a la estructura, superestructura y microestructura en la globalidad del texto. De esta manera, se puede apreciar una mejora significativa de las producciones realizadas, después de haber implementado la aplicación de la secuencia didáctica.

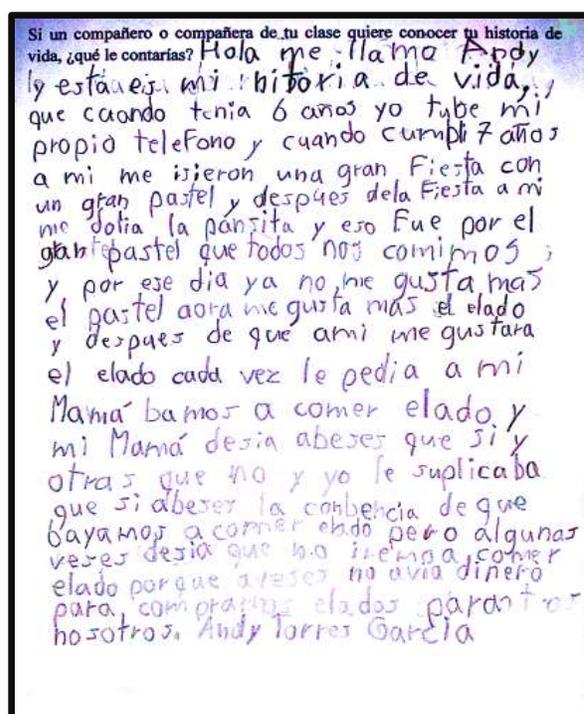
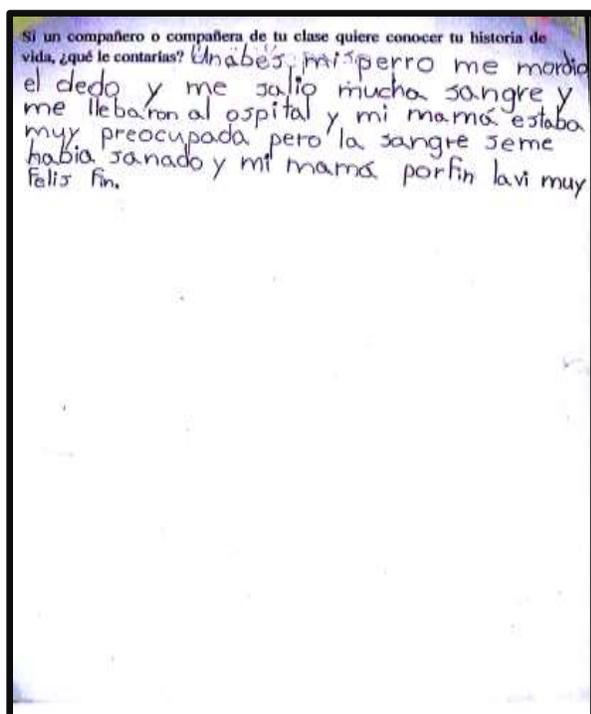


Imagen 5 Contraste de las producciones del Pre-Test y del Pos-Test. Grupo 1.

De acuerdo con este ejemplo, perteneciente a un estudiante del grupo 1, se encuentra que en la primera versión de la prueba Pre-Test el estudiante realiza un escrito en el que, pese a que desarrolla un suceso que ocurrió en su vida durante un momento dado, “una vez mi perro me mordió el dedo y me salió mucha sangre...”, presenta una serie de dificultades en relación con la organización temporal de la información que explicita en la producción del texto, dado que el

acontecimiento que narra presenta giros que no permiten encontrar la profundidad de lo ocurrido. Así mismo, el estudiante se queda corto al momento de hablar de su autobiografía, pues se limita exclusivamente a escribir sobre un hecho particular y cuando concluye pareciera que deja la expectativa de lo que pudo seguir ocurriendo, “...*la sangre se me había sanado y mi mamá por fin la vi muy feliz...*”

Sin embargo, cuando se compara el escrito inicial con el obtenido de la prueba Pos-Test, se encuentra que el texto inicia aclarando que el estudiante hablará sobre su historia de vida, lo cual logra evidenciar al momento de relatar “*esta es mi historia de vida*”, y pone de entrada su nombre “*me llamo Andy*”, como autor oficial del escrito; además, escribe en torno a varios sucesos ocurridos durante un lapso de tiempo “*cuando tenía 6 años..., cuando tenía 7 años...*”, en los cuales se observan giros, marcas textuales y la coherencia y la cohesión durante la narración que teje a lo largo del eje temático, lo que permite la organización de la información entre sí, y a la vez, evidenciando aspectos de los niveles de la superestructura, macroestructura y microestructura del texto, con relación a la ordenación de las ideas que teje, los conectores que utiliza, “*después, por eso*”, los tiempos verbales “*tenía, tuve, cumplí, hicieron, comimos, gustará, vayamos*” y los verbos “*está, tuve, dolía, fue, comer, vamos*”, en concordancia de personas que menciona, el género y el número, “*...todos nos comimos, no me gusta,...*”, asegura un mejor sentido del contenido semántico global del texto.

El texto muestra, además, un interés especial del estudiante por detenerse a relatar un acontecimiento específico de los que desarrolla en el texto, pues al parecer este tiene todo un significado o componente especial para él, por la manera como registra intencionalmente las palabras que utiliza, las frases y las marcas textuales con las que evidencia la producción del texto, “*me hicieron una gran fiesta con un gran pastel y después de la fiesta a mí me dolía la pancita... por ese día ya no me gusta más el pastel ahora me gusta el helado...*”

En este sentido, se muestra claramente la silueta del texto autobiográfico, donde además de narrar hechos muy próximos a su vida, los desarrolla intencionalmente a propósito de reconocer que su texto será leído por un destinatario que, aunque sea implícito, revela situaciones con las que busca atrapar o conectar al lector, por la manera como le da la apertura al texto, la manera como progresa entre una situación y otra y la manera como establece el cierre, haciendo uso de una conclusión personal del suceso y reconociéndose como autor de algunos momentos retrospectivos de su vida.

25/04/17
Si un compañero o compañera de tu clase quiere conocer tu historia de vida, ¿Qué le contarías?

yo me llamo Daniela Jimena Villegas Buato le contaría con quien vivo y como vivo primera yo vivo con mi mamá, papá, hermana, Abuela, / 20 Segunda Amí me tratan bien pero hay cosas que me rogan y que mis papas pelean por cualquier disgustos. yo nací en el 2007 ahora tengo 10 años. Bueno le voy a contar que cuando tenía 7 años me caí de la bicicleta y me hice un corte de la rodilla al el tobillo del pie tan bien me caí de cabeza y me rompí la cabeza y al otro día amanecí con unas sales de cabeza y diarrea estaba en Hugo Angel Jaramillo y debo estudiar para cuando sea grande ser una abogada profesional y por último mi comida favorita es la hamburguesa y mis papas tienen muchos problemas y se van a separar por que mi papá le roba los cosas a mi mamá.

Si un compañero o compañera de tu clase quiere conocer tu historia de vida, ¿Qué le contarías?

Hola me llamo Daniela Jimena tengo 10 años vivo en Pereira del 2007 a la 7:30 de la noche estudio en la institución educativa Hugo Angel Jaramillo vivo con mi mamá, mi abuela, mi hermana y yo mi historia comienza así los misie que me apesadecí en lo bido de maltrato por mi hermana por maltrato de mi padre cuando estaba como papa, mi mamá se al budo y mi papa aprobacito para darme un piro en la boca amí. entonces yo salí a correr y puse novia y mi mamá se fue a preguntar que porque había echo eso y mi papa se enojó y amí me pego con la cinta de la correa. Bueno así es mi historia y cuando sea grande quiero ser una gran abogada.

Daniela Jimena

Imagen 6 Contraste de las producciones del Pre-Test y del Pos-Test. Grupo 2.

De acuerdo con el ejemplo presentado, perteneciente a una estudiante del grupo 2, puede observarse que la producción escrita que se obtiene de la prueba inicial del Pre-Test evidencia claramente la necesidad de visibilizar el tema a tratar durante la globalidad del texto, dado que la estudiante se vale de palabras y expresiones precisas para relatar sucesos que tienen relación con su historia de vida “yo nací, ahora tengo, le voy a contar, mi comida favorita”. En este caso

particular, la estudiante evoca momentos importantes para ella, y hace una retrospectiva que le permite organizar las ideas del texto de acuerdo con la forma como ella las desea contar, y dando jerarquía a algunas de estas, con giros y marcas textuales en unos apartados, más que en otros.

Sin embargo, cuando expresa la fecha en que nació lo hace en el medio del texto, después de haber relatado algunos hechos o acontecimientos de su vida, lo cual normalmente se espera que aparezca al principio de la producción autobiográfica. Así mismo, cuando narra al principio sobre situaciones particulares relacionadas con sus padres, “*mis papás pelean por cualquier disgusto, hay veces que me regañan*”, evidencia algo de dificultad para tratar de organizar esta idea dentro del texto, dado que cuando finaliza retoma nuevamente el acontecimiento para profundizar sobre este, olvidando la idea anterior, “*mis papás tienen muchos problemas y se van a separar*”. A esto se añade que la estudiante, cuando escribe su primer texto, no se reconoce como protagonista o autora de la producción escrita, pues no aparece su firma al final del texto, que dé muestra del sello personal.

No obstante, en la producción de texto obtenida durante la prueba del Pos-Test, se encuentra que hay una mejor versión del texto autobiográfico que escribe la estudiante, pues la introducción, para empezar el texto, guarda total relación con la manera estructural a la que se pretende llegar con este tipo de texto. Es decir, la estudiante hace referencia a su nombre, a su edad e incluso a datos precisos relacionados con el día de su nacimiento, “*me llamo Daniela Ximena tengo 10 años nací en Pereira del 207 a las 7:30 de la noche*”. Así mismo, utiliza tiempos verbales adecuados, “*nací, estudio, vivo, perdí*” y reconoce que, aunque hace participes algunos personajes durante la narración de su historia, es un texto que exige de escritura en primera persona.

También se observa un interés especial por la organización de las ideas durante la progresión temática, que busca jerarquizar la aparición de los acontecimientos conforme a los momentos

particulares en los que se dieron dichos sucesos. La producción permite observar que la estudiante tiene una gran necesidad de liberar y crear catarsis a una situación ocurrida con su padre, tal y como lo expresa cuando dice: *“estaba con mi papá, mi mamá se fue a bañar, mi papá aprovechó para darme un pico en la boca a mí, entonces yo salí a correr, me puse nerviosa y mi mamá le fue a preguntar que porqué había hecho eso y mi papá se enfureció, a mí me pegó con la chapa de la correa”*.

En este apartado se observa el desarrollo de un suceso a profundidad, en el que se presenta una honda marca psicológica; afloran sentimientos dolorosos que solo a través de la escritura se pueden liberar, lo cual es un rasgo característico de este tipo de texto; también ofrece la posibilidad de denunciar, en ello compromete a una lectora ideal como su maestra, para que ayude a procesar, tramitar y sanar su experiencia. En el plano textual hay giros y marcas textuales que le dan mayor coherencia y cohesión al texto.

Cuando la estudiante concluye el texto precisa la manera de ir cerrando la historia que inició *“bueno así es mi historia y cuando sea grande quiero ser una gran abogada”* y, además, se reconoce como autora del texto, y comprende que ella es quien enuncia una serie de ideas alusivas a momentos específicos de su historia.

Así pues, en el último escrito hay una compilación de una serie de ideas organizadas, que buscan darle sentido a la construcción global del texto, en el cual se asumen verbos en primera persona *“nací, estudio, perdí, quiero”*, conectores *“entonces, así”*, signos gramaticales *“puntos y comas”* y la concordancia de la producción narrativa- autobiográfica con relación a lo obtenido durante la prueba del Pre-Test.

4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza

En este apartado se pretende reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de las maestras investigadoras en sus aulas de clase, a partir de un análisis reflexivo de los diarios de campo, para lo cual se tendrán en cuenta el número de sesiones planeadas, número de clases realizadas en la aplicación de cada sesión y el análisis de todo el proceso de implementación, de acuerdo con las categorías de descripción, expectativas, autopercepción, rupturas, continuidades, autocuestionamiento y autorregulación que emergieron en el grupo de estudiantes pertenecientes a la III cohorte en el marco del Macroproyecto de la Línea en Didáctica de Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

A continuación, se presentan los análisis de cada fase planeada en la secuencia didáctica de acuerdo con las reflexiones realizadas por las maestras que ejecutan el proyecto de investigación, y que parten de la reflexión individual y el sentir que aflora en sus intervenciones en el aula de clase. Cabe anotar, que en la fase de planeación se tienen en cuenta los momentos de la construcción de la secuencia didáctica, así como la sesión trabajada con los estudiantes durante la presentación y negociación de la misma. Ya en la fase de desarrollo cada una expresa cómo se llevaron a cabo en su grado de enseñanza las diferentes sesiones y las clases planteadas, con el fin de que los estudiantes se apropien de la tipología textual abordada a lo largo de la investigación y, por último, se reflexiona sobre la fase de evaluación en la que se hacen evidentes los resultados del proceso.

4.2.1 Maestra 1

Se presenta el análisis del proceso de planeación, desarrollo y evaluación de la secuencia didáctica, en la que se realizaron 14 sesiones de trabajo con los estudiantes de grado segundo de la institución educativa Pedro Uribe Mejía, sede Risaralda.

4.2.1.1 Momento 1: Planeación¹

Durante la realización de esta fase, se trabajó una sesión con dos clases de cinco horas cada una, es decir, diez horas de trabajo para su implementación con los estudiantes.

En este sentido, y durante el análisis de los diarios de campo, pude observar que en el desarrollo de la fase de planeación, fui muy recurrente en la categoría de “descripción”, pues hago evidente la necesidad de detallar paso a paso los acontecimientos sucedidos en el aula de clase, lo que hace de esta categoría la de mayor presencia. De otra parte, otra categoría que se hace presente en mis registros es la “autopercepción”, quizá porque al momento que describo lo sucedido en el desarrollo de mis clases, también busco la manera de expresar mis sentimientos y emociones en ellas. Otras de las categorías que se hicieron presentes en mi análisis, aunque en menor intensidad, fueron la de “expectativas” y la de “rupturas”. Pienso que esto se debe a mi necesidad de que sucedan aprendizajes importantes en mis estudiantes con la aplicación de la secuencia didáctica y, por otro lado, a la disposición que evidencio para posibilitar la ejecución de actividades que no había realizado antes, como lo hice en el momento en el que llevé al aula mi historia de vida, cosa que nunca había hecho y que generaba en mí un poco de temor, por la exposición que tendría frente a mis estudiantes.

Sin embargo, fue una experiencia maravillosa para mí, pues tuve la oportunidad de observar el interés que se generó en mis estudiantes por conocer mi historia de vida, por saber más de “la profe”, por indagar sobre alguno de los momentos expresados allí, con preguntas sobre alguna fotografía presentada o sobre cosas que no estaban presentes en el escrito. En ese momento comprendí que había logrado interesar a mis estudiantes en el trabajo realizado y que el hecho de exponer algunas de mis vivencias más íntimas, lejos de exponerme de manera negativa, logró,

¹ Por la naturaleza de los datos recolectados en los diarios de campo y su contenido subjetivo, este apartado se presentará en primera persona.

más bien, que ellos vieran en mí un ser humano normal, que ha trabajado y construido paso a paso, motivándolos para pensar que uno puede lograr muchas cosas, aunque no parezcan fáciles, como los expresaron algunos de mis estudiantes, y que registré en mi diario de campo, cuando me decían “*¿profe, y usted tenía que venir desde tan lejos caminando para poder ir al colegio?*”.

En este sentido, percibo que se hace necesario que, como maestros, realicemos un análisis a conciencia de nuestras prácticas pedagógicas, pues como lo afirma Elliott: “cuanto mayor sea la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios fundamentales en la misma”. (Elliott, 2000, p. 54).

Y es que, pensar en el quehacer del maestro, requiere un análisis retrospectivo de su desempeño de acuerdo con el rol que representa, su disposición al cambio y la conciencia de su responsabilidad en el proceso educativo. Es allí, cuando el diario de campo cobra sentido desde mi praxis como docente, pues me ha permitido resaltar categorías que me llevan a la reflexión, autoevaluación y análisis de mis prácticas pedagógicas de aula, lo cual ha contribuido a dar sentido a mi proceso.

Así mismo, en esta parte inicial de la secuencia didáctica pude observar la importancia que tiene el dar sentido a lo que se enseña, y esto hizo que me cuestionara muchísimo como maestra: *¿Qué estaba haciendo desde mi aula con mis estudiantes?, ¿por qué he tenido en cuenta sus intereses tan pocas veces?, ¿por qué nunca había trabajado textos con sentido, con una intención clara de comunicación, con destinatarios reales?, y todo lo que Shön asume como autocuestionamiento, y que se da por la reflexión constante del maestro sobre las preguntas que le surgen desde su hacer en el aula de clases.* (Shön D. A., 1992).

Fue difícil para mí aceptar que todo lo que creía que estaba haciendo bien antes, en ese momento quedaba sin piso y era totalmente cuestionable. Pensaba en todos aquellos niños que pasaron antes por mi aula y sentí tristeza por no haber hecho mejor mi labor; pero fue en ese

instante en el que pensé que era el momento del cambio y que debía aprovechar al máximo todo lo que estaba aprendiendo ahora para mejorar mi práctica en el presente con mis estudiantes y en el futuro con los que vendrían, y que eso era lo importante.

4.2.1.2. Momento 2: Desarrollo

Esta fase se realizó en once sesiones de aproximadamente treinta y nueve clases, durante su ejecución. En este momento de la secuencia didáctica prioricé mi atención en las actividades que se propusieron para el desarrollo de la tipología textual abordada en el marco de esta investigación, las cuales fueron planeadas y estructuradas pensando en posibilitar un desequilibrio cognitivo en los estudiantes, que permitiera en ellos un aprendizaje significativo, en contexto, con sentido y significado.

Considerando, además, y como lo expresa Solé, que en el aprendizaje intervienen los aspectos de tipo afectivo y relacional, y en general todo aquello que suele incluirse en las capacidades de equilibrio personal (Solé, 1999), que eran estos aspectos muy relevantes para esta investigación, toda vez que el texto abordado es el narrativo autobiográfico, en el cual se indaga sobre la historia de vida del autor del texto, en este caso, mis estudiantes.

De esta manera, el aprendizaje también se dio en mí, pues estaba abordando en mi aula una estrategia totalmente nueva y novedosa como lo es la secuencia didáctica, pues esta me permitió organizar mejor mi planeación, y proponer una estructura real y en contexto con un propósito claro y no actividades aisladas, que a la larga, no contribuyen a la apropiación del aprendizaje en mis estudiantes, como lo hice por mucho tiempo, antes del inicio de esta maestría.

Así mismo, pude observar cada vez más rupturas en mi práctica pedagógica de aula, pues fui tratando de hilar cada momento con mis estudiantes, de aprovechar cada sesión planeada en la

secuencia didáctica para favorecer la tipología textual que quería abordar con claridad, pero sin dejar de lado otras que podrían sumarse al proceso y generar aprendizajes importantes.

Sentía cada vez más confianza en el proceso que estaba haciendo y notaba el interés generado por mis estudiantes, ya no por seguir paso a paso los contenidos, sino por realizar un trabajo estructurado que tenía en cuenta los intereses de los niños y que me permitía reflexionar con una posición más crítica y analítica mi trabajo en aula, ya que, de acuerdo con los lineamientos curriculares, esto resulta más relevante que el seguimiento de un programa definido, sin contar con la participación del docente y sin fortalecer los espacios de reflexión permanente e investigación sobre nuestra labor. (MEN, 1998, p. 4).

En esta fase aparecieron categorías nuevas como la autorregulación y el autocuestionamiento, y cada vez se hacían más evidentes las rupturas en mi praxis; ya no estaba solo pendiente del trabajo de los niños, sino del mío, del cómo yo estaba ejecutando la planeación que tenía en las diferentes sesiones de la secuencia didáctica y si estaba logrando o no los objetivos propuestos, pero desde mi rol primero.

Al permitirme realizar este análisis, puede darme cuenta de todo lo que hacen mis estudiantes y esto hizo que cada vez tuviera más confianza en ellos y en todo lo que estaban en capacidad de lograr, y comprendí que cuando se trazan rutas concretas y se dan consignas claras a los estudiantes, ellos logran avanzar significativamente en sus procesos y comprenden la intención con la que se realiza una acción.

Como lo expresa Perrenoud (2007), al afirmar que “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (p. 12). Y fue precisamente esta reflexión la que me llevó a comprender la riqueza que tengo en mi aula de clase con cada uno de mis estudiantes.

Con el paso de los días, puede observar cómo se daban aún más rupturas en la manera en que desarrollaba mis clases, pues ya no era yo quien hablaba principalmente y recitaba unos contenidos, sino que los estudiantes se integraban mucho más en el proceso con una vinculación activa, que les permitía aprender de sus pares y no solo de lo que yo, como maestra, proponía.

De esta manera, poco a poco fui menos descriptiva en los relatos que consignaba en mi diario de campo, pues se hacían más evidentes los momentos de reflexión sobre mi forma de compartir el saber con mis estudiantes, teniendo presente que una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. (Perrenoud, 2007, p. 13).

En consecuencia, fue por más gratificante observar todos los avances obtenidos durante el desarrollo de esta fase, porque el aprendizaje no solo se dio en los estudiantes, sino en mí, y, además, poder ser testigo del crecimiento y la apropiación de los conceptos abordados por los niños en la tipología textual abordada es maravilloso en mi experiencia como docente.

4.2.1.3 Momento 3: Evaluación

Este momento de la secuencia didáctica se llevó a cabo en dos sesiones, las cuales tuvieron una duración de seis clases.

Debo precisar que el proceso de evaluación, durante toda la secuencia didáctica, fue continuo. Se realizó teniendo en cuenta la participación de los estudiantes a través de un proceso de metacognición, que me permitió, además, reflexionar sobre la forma en la que venía realizando este proceso anteriormente, pues solo me limitaba al momento final de un tema abordado, en el que se evalúa principalmente la adquisición de un contenido.

Este análisis me permite, como lo expresa Perrenoud (2007), comprender la importancia de evolucionar, de aprender con la experiencia, para tener la capacidad de reflexionar sobre lo que quiero hacer, lo que realmente he hecho y los resultados de ello (p. 17), lo cual me lleva a un

análisis de mis aciertos y mis equivocaciones en la realización de cada actividad, pero, sobre todo, en mi actitud frente a las situaciones presentadas con mis estudiantes.

Esta fase estuvo marcada por la categoría de expectativas, pues me encontraba totalmente inquieta por lo que iba a pasar y por los resultados que se iban a obtener después de haber realizado todas las sesiones anteriores de la secuencia didáctica. También se hicieron presentes las categorías de autopercepción y autocuestionamiento, como sucedió en el momento en el que los niños redactaban el texto final, donde escribían sobre ellos mismos, sobre su historia de vida, instante en el que evidencié las fortalezas y los avances tan significativos que había tenido en todo este proceso: el crecimiento de mis estudiantes para abordar esta tipología textual y la apropiación de saberes que esta vez tenían un sentido claro, un destinatario real, que era un mismo compañero suyo, y todo, a partir de su contexto.

Fue, en verdad, muy grato compartir ese momento de socialización final, al cual estuvieron invitados padres de familia, directivos y otros docentes; observar cómo unos niños de grado segundo explicaban el paso a paso de su trabajo, mostraban con gran orgullo sus bitácoras, respondían cuestionamientos y hablaban con gran propiedad de las riquezas que ofrece el texto autobiográfico, la verdad, mis expectativas estaban lejos de los resultados. En ese momento, solo puede sentirme muy feliz, orgullosa y satisfecha por el trabajo realizado.

Puedo afirmar que el efecto que todo este proceso ha dejado en mí es totalmente positivo, pues más que enseñar, aprendí. Ahora, como maestra, es para mí de gran importancia la reflexión que pueda dar a mi práctica y a cada proceso emprendido con mis estudiantes, el cual sé que me permitirá reconocer mis falencias, corregir mis errores y potenciar mis habilidades y las de mis estudiantes, pues son ellos mi verdadera razón de ser maestra.

4.2.2 Maestra 2

A continuación, se presentará una breve descripción del proceso de planeación, desarrollo y evaluación de la secuencia didáctica, en la que se realizaron 14 sesiones de trabajo con los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Hugo Ángel Jaramillo.

4.2.2.1 Momento 1: Planeación

Trabajar alrededor de este primer ejercicio significó mucho para mí, por el hecho de que no era ajena la manera de planear y pensar creativamente en una clase para mis estudiantes, pues he tenido la oportunidad de ser formada para trabajar en la ejecución con “proyectos pedagógicos de aula”, en los que necesariamente emerge la creatividad y la búsqueda por la indagación desde perspectivas pedagógicas, didácticas, críticas y psicológicas, encaminadas a explorar y analizar acciones y procesos llevados a cabo en mis intervenciones de enseñanza.

Debo decir también que la experiencia que he vivido en la Institución Educativa en la que laboro actualmente ha sido fundamental en mi formación como docente, dado que allí el trabajo en el aula implica tener una mirada reflexiva con respecto a las situaciones de aprendizaje que se presentan en el aula, pues siempre se busca orientar las condiciones de entregar el conocimiento encaminado al surgimiento de los proyectos de aula.

Esto implica para el maestro la tarea ardua de tejer y hacer transversal el conocimiento, es decir, los proyectos de aula se convierten en una excusa para generar investigación en la escuela, rescatar el asombro y la curiosidad del estudiante, sin olvidar que esto sería imposible si se desconocieran los intereses y las necesidades contextuales de los estudiantes.

Sin embargo, mi práctica pedagógica nunca antes había sido objeto de investigación, lo que me genera mucha expectativa en cuanto a la manera como se dispondrá y a su vez cómo se analizará mi trabajo en el aula. Así pues, para llevar a cabo el desarrollo de esta fase fue

necesario trabajar durante 1 sesión, correspondiente a dos clases de dos horas cada una, es decir, 4 horas de trabajo en clase, aproximadamente.

Al hacer el respectivo análisis del diario de campo, me puedo dar cuenta que, en el desarrollo de esta fase, la categoría que más predomina en mí es la “autopercepción”, pues durante el ejercicio escrito siento la necesidad de reflejar las emociones o sentimientos que fueron aflorando en mí a lo largo de las actividades implementadas. Un ejemplo de ello se refleja en el siguiente fragmento: “*Vi el asombro de muchos de mis estudiantes, parecían curiosos y motivados con lo que observaban a su alrededor; eso me hizo sentir que todo había iniciado muy bien, y que este día nos dejaría grandes aprendizajes*” (Diario de Campo Maestro 2 sesión 1, 2017).

Así mismo, otra de las categorías que pude visualizar en mi análisis de diario de campo tiene que ver con el “autocuestionamiento y la autorregulación”, dado que hay algunas reflexiones sobre los aciertos de mi actuar durante esta sesión, lo que además me hizo generar la necesidad de auto cuestionarme con respecto a las situaciones de aprendizaje que se dieron en torno a estas primeras intervenciones de la S.D en el aula. Por esta razón, pensar en la reflexión por mi práctica de aula constituye que, como docente, parta de la autorreflexión y el autocuestionamiento, de manera que me sea posible orientar la construcción de los propósitos y las competencias planteadas durante la intervención de una clase cualquiera en el aula.

Por tanto, el hecho de poder hacer una confrontación personal y pensar de manera crítica sobre mi acción pedagógica en el aula me permite empezar a hablar de una transformación por la práctica y el deseo de hacer mejor mi trabajo, tal y como se muestra en el siguiente apartado, en el que expreso sobre mis aciertos y reflexiono, así:

Me di cuenta que realmente la actividad había funcionado y que los estudiantes se habían conectado mucho con el ejercicio, pues en las mesas de trabajo hablaban

con entusiasmo sobre las autobiografías y decían entre ellos la razón por la que iban a dibujar y hablar sobre ciertas autobiografías y no de otras. Así mismo, vi cómo muchos de los estudiantes se interesaron por mi autobiografía y me hacían muchas preguntas sobre mi vida, interesados por saber mucho más de lo que allí les había compartido. Fue entonces cuando comprendí que había valido la pena investigar y pensar creativamente en una clase, en la que logro ver que cuando me esfuerzo por generar asombro y curiosidad en mis estudiantes, puedo realmente mover fibras y emociones tanto, en mí como en ellos (Diario de Campo Maestro 2 sesión 1, 2017).

En este sentido, Perrenoud señala:

Es fundamental partir de lo que el enseñante hace en la práctica educativa, para trabajar sobre sus “habitus” y esquemas, entendiendo estos como “organizaciones invariables de la conducta para un tipo de situación concreta, también denominados por Piaget (1973), “esquemas de acción”, que son acciones que se pueden trasponer, generalizar o diferenciar de una situación a la siguiente, es decir, lo que tiene en común con las diferentes repeticiones o aplicaciones de la misma acción (Gutierrez Martha B. O., 2009).

Por otra parte, pude encontrar también, la presencia de la categoría de expectativas, pues antes y durante la intervención en el aula fue posible evidenciar mi deseo de que todo saliera igual o mejor a lo planeado, siempre buscando la manera de cautivar la curiosidad y la emoción de los estudiantes, para obtener respuestas positivas de la situación de aprendizaje y, a la vez, ser capaz de generar en mí un estado de tranquilidad y confianza con respecto a lo que estaba sucediendo.

Por consiguiente, en el presente ejemplo vivencio la categoría de expectativas ,en el cual expreso:

Lo que más deseaba cuando empezara a introducir el concepto de “autobiografía” era que mis estudiantes estuvieran conectados y motivados a cada una de mis palabras y mis acciones, pero que, además, fuera tan acertada mi intervención como para cautivar en ellos la necesidad de hacer una y más preguntas acerca del

tema, porque solo así podría sentir que esta sesión de actividades realmente había interesado a mis estudiantes, y que realmente había podido cautivar en ellos el deseo de seguir aprendiendo sobre el texto autobiográfico en las próximas sesiones (Diario de Campo Maestro 2 sesión 1, 2017).

Shön, (1992) concibe que:

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción, forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria puede parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos (p. 41).

Así mismo, aparece otra categoría presente en mi diario de campo la cual tiene que ver con “la descripción”. En esta, se hizo posible recoger situaciones y sucesos que fueron descritos como parte de acontecimientos relevantes y significantes de aprendizaje durante este primer acercamiento de lo que fue la fase de planeación de la S.D. Tal y como se presenta en el siguiente apartado:

Pude darme cuenta que muchos de los estudiantes se sintieron atraídos por las autobiografías, por las fotos y la información que estas contenían. También el hecho de observar la disposición del aula con el mural alusivo a un contexto coreano, tener al personaje principal del texto experto allí, expuesta (aunque no la conocían), y hablar en cartelera un poco sobre su vida, generaba mucha expectativa ante sus miradas (Diario de Campo Maestro, 1 sesión 1, 2017).

Podría decir, entonces, que la anterior categoría surge por la necesidad de explicitar las situaciones de acción e interacción verbal que se dieron durante la conversación dialógica con mis estudiantes, a lo largo de las actividades propuestas de esta fase, es decir, si esta categoría no hubiera tenido una mirada crítica de mi actuar como docente, tal y como afirman Morales y Bojacá: “Cuando las rutinas resultan de una repetición irreflexiva de las prácticas pedagógicas

experimentadas por el docente en su vida de estudiante, pueden ser un obstáculo para llevar a buen término sus deseos de innovación” (Morales & Bojacá, ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua, 2002).

Por lo anterior, comprendo que en la categoría de descripción tengo la necesidad de focalizar mi actuar en relación a las situaciones que se provocaban en el aula y, a su vez, analizar la incidencia de mi enseñanza en la manera como reflexionan mis estudiantes cuando llega el aprendizaje.

Otras de las categorías concertadas para el análisis del diario de campo fueron: las rupturas y las continuidades, aunque durante mi ejercicio escritural sea escasa su presencia.

Otra de las categorías emergentes durante la reflexión de mi práctica pedagógica tiene que ver con la autorregulación, asumida en la propuesta Vigotskiana como aquella que se caracteriza por dos aspectos fundamentales: el primero porque atiende a la implicación del sujeto en la actividad y en la tarea; el segundo, por la preeminencia que asigna el lenguaje, en especial al diálogo y al lenguaje interno, como aspecto de la autorregulación de las actuaciones (Gutierrez, 2011, p. 73).

De esto modo, se puede asumir como ejemplo un apartado de mi diario de campo en el que expreso mi reflexión acerca de algunos sucesos que se dieron durante la ejecución inicial de la S.D:

Puedo decir que el día fue muy bueno, se generó la motivación y los aprendizajes esperados, sobre todo, me sentí satisfecha de que mis estudiantes estaban contentos con lo que estaba sucediendo, pues realmente se generó impacto, afloraron muchas preguntas, pero también se dieron muchas respuestas; aunque, debo decir, que en esta sesión fue muy importante generar la expectativa y el deseo en los estudiantes para mantener la conexión y el entusiasmo con las sesiones siguientes, todo esto con la idea de mantenerlos motivados y que se sientan agradados en todo momento con las sesiones que se vendrán desarrollando

a lo largo de este proyecto de investigación.” (Diario de Campo Maestra 2 sesión 1, 2017).

De acuerdo con lo anterior, en mi ejercicio de práctica docente y en un intento por romper con los hábitos o continuidades de uso metodológico tradicional, es posible encontrar la presencia de algunas situaciones de clase en las que la innovación es parte fundamental para la reflexión, pues hay una clara preocupación por generar una enseñanza enmarcada en un propósito para la construcción de aprendizajes; es decir, la necesidad de la reflexión por la práctica, la cual involucra no solo aspectos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, sino también por el hecho de que se involucra una posición humana del sentir docente con respecto a la relación dialógica de construcción de conocimientos, para que de aquí en adelante se mejore la reflexión autocrítica de la realidad que se presenta en el aula.

Es por esta razón que un docente, capaz de reflexionar, no separa el pensamiento del hacer, y racionaliza su camino hacia una decisión que más tarde debe convertirse en acción (Pérez, 1992). Cabe decir, entonces, que mientras el docente sea capaz de generar en sí mismo la autocrítica, hay mayor probabilidad de empezar a hacer transformaciones de la enseñanza en el aula, y a su vez generar situaciones reales de aprendizaje, porque cuando el docente genera conciencia en su hacer, ha iniciado realmente la acción y el ejercicio de mejorar las prácticas pedagógicas.

4.2.2.2 Momento 2: Desarrollo

Durante la ejecución de esta fase se llevaron a cabo 14 sesiones, que iniciaron a partir de la sesión 2 a la 12, con un aproximado de 39 intervenciones de clase durante su ejecución. Lo anterior, con la idea de profundizar en el trabajo del texto narrativo - autobiográfico, para lo cual se generó una serie de estrategias orientadas a mejorar la producción de este tipo de texto.

Ahora bien, llevar a cabo la construcción de las sesiones de esta fase de la S.D, generó en mí grandes aprendizajes, pues era la primera vez que realizaba una, lo cual me llevó a profundizar

en mi creatividad y pensar en actividades con propósito que motivaran y pudieran enganchar a mis estudiantes en cada una de las sesiones que se pretendían llevar a cabo, pero donde, además, me la jugaba por fortalecer mi puesta en escena para garantizar la utilidad y significancia que guarda este tipo de estrategias en el aula.

Creo, además, que esta experiencia fue la oportunidad para madurar mis conocimientos con respecto a la diferencia que ejerce realizar un proyecto de aula (que ya lo había trabajado en otras ocasiones) y una secuencia didáctica, comprendiendo las ventajas que tiene cada una de estas. En este sentido, pienso que lo realmente importante es poder realizar un trabajo más consciente en el aula, porque cuando esto sucede no hay satisfacción más grande que la de sentir que se hicieron bien las cosas y que como respuesta a ello se recibe de los estudiantes la gratitud que desprenden sus actuaciones y la satisfacción de que lo aprendido, pueda ser aplicarlo en el “mundo de la vida”.

Conforme a ello, en esta fase de la S.D pude encontrar, además, la presencia de la categoría de “expectativas”, tal y como lo expreso en el siguiente fragmento:

En este día me sentí especialmente motivada porque me pude dar cuenta que todo había salido mejor a lo que había planeado. Y puedo decir esto, porque después de que los estudiantes vieron la historia de vida de Frida Kahlo, se generaron muchas reflexiones y asociaron la vida de este personaje con la de uno de sus compañeros que había librado muchas batallas para vencer una difícil enfermedad; fue entonces cuando comprendí que aprender tiene sentido si lo que enseño tiene sentido para el estudiante, porque de esta manera hay un crecimiento especial en el alma y la convicción del docente (Diario de Campo Maestra 2 sesión 3, 2017).

Es por esta razón que Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez señalan que la intencionalidad en las interacciones remite al diálogo reflexivo con finalidades explícitas y congruentes entre lo planeado y las prácticas realizadas (Gutierrez, Buriticá, & Zulema, 2011, p. 67).

Por otra parte, la categoría de autopercepción también se encuentra presente en la reflexión por mi práctica docente, lo cual aflora precisamente en una de las sesiones que más me gustó, cuando inicié esta fase en la tercera sesión, la cual hacía referencia al tema: “Mi historia de vida: una secuencia en fotografía”, de la cual retomo los siguientes apartados de lo que expreso:

Fueron muchos los sentimientos y emociones que afloraron en mí cuando escuché las historias de vida que recreaban mis estudiantes. Entonces entendí que la fotografía era un claro ejemplo de la representación del lenguaje, porque a pesar de que yo no había hecho parte de estas historias, pude imaginar y despertar, incluso, sentimientos de amor o tristeza, en respuesta a lo que había pasado en cada uno de los sucesos narrados por mis estudiantes (Diario de Campo Maestra 2 sesión 3, 2017).

En tanto, Pérez Abril retoma a Shön para señalar que el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria puede parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos (Pérez Abril M. , La práctica reflexiva: Una perspectiva para la formación docente en la obra de Donal Shon, 2011).

De acuerdo con lo anterior, pienso que esta investigación ha generado en mí una transformación importante; en primera instancia, como ser humano, porque soy una docente movida por las emociones y la vocación de querer dejar huella positiva en mis estudiantes; y como segunda medida, me deja la enseñanza de que la mejor manera de relacionar el aprendizaje con la vida es la de construir conocimiento en contexto, pues a partir de ello, puedo lograr mayor claridad en los propósitos y hallar una real intención comunicativa. Por ende, pienso que cuando el docente logra la sincronía entre lo que dice y lo que hace, pude empezarse a hablar de la

reflexión por la enseñanza, reflexión en la que la retrospectiva juega un papel fundamental para pensar conscientemente sobre mi actuar en el aula.

Por ende, auto cuestionarme resulta muy importante para reflexionar sobre los aciertos o desaciertos de mi actuar, razón por la cual retomo el siguiente ejemplo en el que manifiesto:

Me sentí tan satisfecha, que expresé con la gratitud de una sonrisa lo que me generó haber acertado en esta sesión con la presencia de un experto en el aula. Allí comprendí que cuando aprendemos colectivamente, el poder del aprendizaje prevalece aún a través de la distancia, tal y como sucedió con la presencia de la profesora coreana Koh Young Sil, quien representó su vida en imágenes y palabras, transmitiendo en mí y en mis estudiantes tantas sensaciones, como respuestas a lo que implica narrar una historia de vida, sobre todo, cuando esta guarda gran relación con el personaje principal del texto experto, por tener la misma procedencia coreana”; fragmento que surge de la sesión 5, nominada “un experto llega al aula para compartir su historia de vida”. (Diario de Campo Maestra 2 sesión 5, 2017).

Por lo anterior, puedo deducir que el trabajo realizado durante la implementación de la S.D en esta fase de desarrollo me permitió tener una constante transformación con respecto a mi manera de trabajar en el aula, para generar en mí la inquietud por innovar, investigar y pensar creativamente en cada una de mis intervenciones, para jalonar mejores procesos de aprendizaje, en los que se determina de manera fundamental la intencionalidad de los propósitos por la producción de textos narrativos-autobiográficos, con una mejor construcción de los conocimientos que surgen en contextos y situaciones de vida real.

Como Perrenoud (2007) señala, autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción, esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno. (p. 12).

4.2.2.3. Momento 3: Evaluación

Pensar en términos de evaluación me permite evocar acontecimientos realmente importantes que surgieron de este proceso de investigación durante la ejecución de la S.D, los cuales dieron lugar a un proceso de metacognición, como respuesta a una autorreflexión de los aprendizajes construidos, que surgieron en cada una de las intervenciones pedagógicas de aula que realicé con mi grupo de estudiantes.

Para ello, en esta fase de la S.D, se llevaron a cabo la sesión 13 y 14, sobre las cuales se hace un énfasis particular de profundización, para determinar la evaluación resultante de aquellos saberes que los estudiantes evidenciaron en su proceso, así como también asumo la pertinencia de estas sesiones, mediante las cuales puse en juego la construcción de saberes y la creatividad para alcanzar los resultados soñados; tal y como se planteó en un principio, para poder llevar a cabo este proyecto de investigación, en el cual se dio un valor especial al trabajo escritural para potenciar las producciones narrativas de textos autobiográficos.

En este sentido, encuentro que durante esta parte final de la reflexión por las prácticas pedagógicas, las categorías que más prevalecen en mí son: la autopercepción, la expectativa y el autocuestionamiento, dado que, en cada una de estas sesiones propuestas para la evaluación afloraron muchas emociones, en las cuales encontré la sensación de satisfacción y la alegría que me acompañaba en situaciones específicas de las intervenciones, tal y como sucede cuando expresé a mis estudiantes:

¡Hoy es un día muy especial!, y me siento muy feliz y orgullosa de todos los logros que veo en cada uno de ustedes, pero sobre todo siento que todo nuestro esfuerzo es un resultado soñado, porque veo en ustedes a unos estudiantes distintos a los que iniciaron conmigo este proceso de investigación, pues los veo más decididos y creativos a la hora de escribir (Diario de Campo Maestra 2 sesión 13, 2017).

Por consiguiente, Shön (1992) señala que:

La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar (p. 12).

De otro lado, debo decir también que en la categoría de autocuestionamiento encuentro la presencia de una situación que se dio durante la ejecución de la sesión 9, la cual se tomó varias clases, por la manera como la planteamos, y en la que se presentaron algunas dificultades por situaciones ajenas a mí, dado que en la institución se presentaron celebraciones y eventos que no me permitían avanzar en el tiempo que había estimado, lo cual, en muchos momentos, llegó a generarme un poco de frustración, porque en algunos casos iniciaba sesión y quedaba por la mitad de la intervención, afectándome esto un poco en términos de tiempo, pues tuve que tomarme más tiempo del estimado para la culminación de esta sesión. Sin embargo, de allí en adelante todo se fue dando tan bien como al principio, lo cual me permitió recuperar la tranquilidad y el deseo de seguir implementando la S.D.

Así pues, considero que durante esta fase obtuve logros maravillosos de mí quehacer pedagógico, dado que siempre me mantuve muy positiva con respecto a lo que iba sucediendo en cada uno de los momentos de las intervenciones, que generaron en mí la expectativa de que concluir este proceso de investigación iba a arrojar resultados espléndidos, en el sentido de que habría mejores producciones escritas y que la elaboración de mi plan de aula guardaría mayor armonía entre la contextualización y los propósitos de comunicar el sentido social en el que debe darse el lenguaje.

En tanto, en el siguiente fragmento expreso:

No era fácil dejar de lado la ansiedad que me generaba pensar en la socialización, pues había planeado cada uno de los momentos más representativos del proceso vivido en la S.D, lo cual fue toda una aventura porque quería que todo saliera tal y como lo había soñado, en torno a la decoración del espacio, la representación de personajes y la muestra de producto final en el que estarían presentes: padres de familia, docentes, directivos y representantes de entidades de Pereira, como es el caso de la Universidad Tecnológica, que habían sido invitados a la “Feria de Proyectos” de nuestra institución. (Diario de Campo Maestra 2 sesión 13, 2017).

Finalmente, pienso que cuando se trabaja con estrategias innovadoras en el aula todo puede resultar más satisfactorio, porque aunque este tipo de ejercicio requiere la creatividad y un mayor esfuerzo como docente, también es cierto que los resultados muchas veces pueden superar las expectativas, sobre todo, si a cada cosa que se plantea para mejorar la calidad de la enseñanza se le pone el alma y la dedicación para hacer del conocimiento una oportunidad real de aprendizaje y así, con real comprensión de que cuando se planea en contexto y se tienen unos propósitos reales de comunicación para la enseñanza, los logros pueden ayudarte a diseñar planes de aula más creativos, como aquellos que se ofrecen cuando se trabaja por proyectos de aula (con los que ya he venido trabajando durante un tiempo), las unidades didácticas y las secuencias didácticas, con las que, gracias a este proyecto de investigación, pude conocer esta última propuesta didáctica, la que espero poner sobre ruedas en mi ejercicio de enseñanza, para que mis estudiantes lleguen a ser mejores productores y lectores de textos.

5. Conclusiones

Se presentan a continuación las conclusiones de la investigación, que tuvo como objetivo conocer la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos autobiográficos en estudiantes de grados segundo y cuarto de dos instituciones educativas oficiales de los municipios de Santa Rosa de Cabal y Pereira, y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras. De este modo se presentan a continuación las conclusiones encontradas durante la realización del proyecto de investigación, así:

Con la realización de este proyecto de investigación se valida la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que la implementación de esta secuencia didáctica de enfoque comunicativo si evidenció transformaciones importantes en la producción de textos narrativos- autobiográficos, orientado a estudiantes de grado segundo y cuarto de básica primaria.

En la comparación de cada una de las dimensiones que fueron evaluadas durante el Pre- Test, ambos grupos presentaron dificultades relacionadas con la dimensión del nivel del contexto situacional de un texto, la coherencia del discurso y la cohesión del texto, y, sobre todo, se encuentra dificultad para que los estudiantes produzcan textos narrativos autobiográficos en una situación real de comunicación, en relación a aspectos propiamente relacionados con las dimensiones mencionadas.

Lo anterior se debe a que posiblemente el trabajo por la diversidad textual en la escuela, se reduce a la realización de planes de aula en las que se usan pocos tipos de texto, y los que se utilizan comúnmente como el texto narrativo, es poco explorado y quizá se trabaja en función de un aprendizaje que surge de manera desarticulada al contexto, no hay destinatarios reales y situaciones de significación que le permitan experimentar al estudiante una mejor construcción

de conocimientos en torno a la comunicación y a la significación del lenguaje, que den lugar a mejores producciones escritas.

En consecuencia, la competencia escritora se torna compleja para que el estudiante se apropie y se motive a usar el código a manera de producto de una representación mental, en la que el pensamiento cumple un papel fundamental del desarrollo, tal y como lo expresa Jolibert (2009) al afirmar que “se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas” (p. 57).

De otro lado, se considera que cuando la producción de textos escritos surge en el marco de secuencias didáctica o proyectos de aula, es posible romper con paradigmas que son propiamente de la escuela tradicional, por el hecho de que el docente hace uso de la innovación en función de mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, tal y como sucedió con la implementación de la S.D de este proyecto de investigación, en el que no solo los estudiantes se involucraron y se motivaron para ser partícipes activos de la construcción de conocimientos, sino que también se logró vincular a las familias y a otros pares que contribuyeron en el ejercicio de aprender a aprehender. Por lo que:

Una situación didáctica está multideterminada por aspectos relacionados con el docente que la configura y el contexto en el que tiene lugar; toma forma a partir de las decisiones del docente, de su posición frente a diversos campos, de sus concepciones e imaginarios frente al acto de enseñar, de los sujetos a quienes forma y del objeto de su enseñanza. (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, p. 56).

En este sentido, se concluye que para el caso de ambos grupos la implementación de la secuencia didáctica fue una estrategia con la que los estudiantes evidenciaron transformaciones en la producción de textos- narrativos autobiográficos, en los que se tuvieron en cuenta niveles y dimensiones como la situación del contexto situacional del texto, el nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto, y la estructura del texto autobiográfico.

Así pues, los resultados del Post- Test son una fiel muestra del impacto que se obtuvo con la ejecución de la S.D, en la que los estudiantes logran transformaciones con relación al nivel del contexto situacional del texto, al momento de reconocerse como enunciadores o escritores del texto autobiográfico, así como evidencian índices de referencia semántica de pronombre personal y de modalidad verbal, que permitieron descubrir la autoría de un alto porcentaje de estos, al finalizar el texto.

Además, se hallaron descubrimientos importantes en torno al nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto, y la estructura del texto autobiográfico, dado que las producciones de la mayoría de los estudiantes de ambos grupos hacían referencia a los personajes, al tiempo y al lugar de experiencias, por la manera como se presentaba el texto, lo que finalmente dio mejores resultados de textos autobiográficos, en los que la organización temporal y espacial de los acontecimientos guardaban relación con el antes, los giros y las transformaciones que aparecían al final de cada uno de los textos.

De igual modo, se puede concluir que las producciones resultantes de la prueba del Post- Test evidenciaron escritos más completos de relatos retrospectivos que se relacionaban con experiencias ligadas a la vida individual de los estudiantes, en razón de que los referentes (del qué se habla) hicieron parte en la globalidad del texto, porque se encontró un mejor uso de las referencias del sujeto, de la acción y del tiempo, con la utilización a la vez de referencias de tipo anafórico -presentes desde el inicio del texto-, catafóricas y exofóricas al final de los textos relatados por los estudiantes, lo que da lugar a que estos hicieran metacognición de los aprendizajes adquiridos durante las intervenciones realizadas en cada una de las sesiones.

Por lo anterior, Camps afirma que puede haber divergencias entre la representación que el profesor cree fomentar y la que el alumno hace realmente, por lo cual la observación de los procesos de elaboración en tiempo real de los alumnos durante la producción de un texto y el

desarrollo de secuencias didácticas controladas, contribuyen a comprender la manera en que los conocimientos que se dan inciden en todo el proceso de composición. (Camps, 2008, p. 29).

Por otro lado, se toma en cuenta que implementar rejillas para la evaluación de los procesos de escritura en los estudiantes permite que el docente haga una mejor valoración de las producciones que logran estos, porque este tipo de herramienta considera aspectos fundamentales que se revelan entre las líneas de un escrito, que permiten entrever los índices o marcas que no se pueden comprender cuando el docente se limita a evaluar de manera tradicional y poco consciente, las composiciones escritas que resultan de implicaciones que representa el lenguaje en cada uno de los niveles de adquisición de la escritura.

Por tanto, el hecho de que la S.D se plantee unos objetivos específicos tiene como consecuencia que estos objetivos puedan convertirse en criterios de evaluación de los textos. Es decir, que cuando se explicitan los criterios de evaluación es posible superar la concepción de la habilidad de escribir como un don que unos alumnos tienen y otros no (Camps, 2008, p. 30).

En tanto, se considera fundamental que las consignas se formulen con claridad durante las intervenciones en el aula, de manera que se favorezca la comprensión del estudiante para la construcción con sentido del aprendizaje de la comunicación y el lenguaje. Así pues, podría decirse que:

Los maestros construimos unas maneras de interpretar el mundo educativo y, en especial, ensayamos todos los días una categorización de los modos de aprender de nuestros alumnos. Estos se pueden tomar como concepciones interiorizadas por los sujetos para orientar las acciones, las decisiones y fijar posiciones en contextos particulares (Morales & Bojacá, 2002, p. 34).

Es por esto que el docente ha de fijar en sus argumentos la posibilidad de que los estudiantes movilicen aprendizajes cargados de significado, pero, sobre todo, el docente debe valerse de estrategias que favorezcan en su discurso la mejor manera de estructurar y dar sentido a cada una

de las consignas que entrega cuando pone en escena no solo su saber, sino también cuando pone en juego la transposición didáctica.

Ahora bien, se considera que la tarea integradora es un aspecto fundamental para la orientación del plan de aula que lleva a cabo el docente, pues a partir de esta se orienta al estudiante para que conozca la intención y el objetivo particular de las actividades a desarrollar durante la ejecución de estrategias, como es el caso de las secuencias didácticas.

Por consiguiente, las tareas integradoras tienen un reconocido valor didáctico, ya que desarrollan habilidades para la reflexión, regulación y autorregulación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, es habitual que no se utilicen adecuadamente, quizá por las escasas propuestas que pueden funcionar como herramientas metodológicas y la inexistencia de una didáctica integradora específica, que faciliten su empleo. (Mass, p. 84).

En esta medida, poder hablar de tarea integradora como parte del plan de aula del docente constituye la posibilidad de que este piense creativamente en estrategias de tipo metodológico significativo, tal y como lo proponen las secuencias didácticas, unidades didácticas y los proyectos de aula, estrategias con las que indiscutiblemente el docente puede romper con el paradigma tradicional de la enseñanza del lenguaje, para precisar mejores construcciones del conocimiento en torno a realidades existentes para el estudiante.

Por otra parte, se concibe que el enfoque comunicativo es un referente fundamental para la reflexión del aprendizaje del docente y del estudiante, en la medida que este se promueva adecuadamente dentro de la praxis del docente, para que deje visualizar y asumir el lenguaje como un eje primordial de todos los aspectos que rigen la vida cotidiana del estudiante; es decir, este enfoque comunicativo promueve particularmente la intención y el propósito claro de aquello que implica contribuir a mejores construcciones de quien enseña y de quien aprende a dar uso adecuado al lenguaje como agente social de comunicación. Acerca de esto, se hace referencia a

que la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje adecuadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan cada día. (Hymes, 1972, p. 15).

Por tanto, se considera que trabajar en función del enfoque comunicativo en el aula genera mejores apuestas de la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, lo que permite hablar en términos de la claridad y la intención a la hora de hacer uso del lenguaje.

Del mismo modo, se asume que haber realizado la secuencia didáctica para mejorar el trabajo de la producción escrita en torno al texto autobiográfico favoreció significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, dado que cuando estos escribieron sobre acontecimientos importantes de sus vidas afloraron muchas situaciones en las que algunos de ellos hicieron visibles momentos de alegría, pero también momentos de dolor, en los que, gracias al poder de la escritura, se liberaron angustias y tristezas, y se hizo catarsis, al poder hablar de momentos de los que normalmente no revelan en la oralidad, pero que fueron producidos a través del poder de contar la historia a un destinatario real.

Además, se considera que este tipo de texto es poco abordado en la escuela y se desconocen las virtudes que ofrece a quien lo implementa, porque permite a quien lo escribe aflorar sobre lo íntimo, lo personal, sobre las emociones, hablar de acontecimientos del pasado, pero también relacionar acontecimientos para hablar del presente o del futuro. Es así como:

Toda autobiografía ofrece la ilusión de que el pasado vuelve a la vida; el acto de escribir una autobiografía es una estrategia que el ser humano desarrolla para hacer que su vida trascienda. La creación autobiográfica como arte literario, es la forma que toma nuestra vida en la cual el pasado ocupa el presente, gobierna el presente, pero en realidad todo poder genuino reside en el momento de la creatividad (Álvarez, 1989, p. 441).

Así pues, la diversidad de textos en el aula, debería ser considerada como una de las mejores opciones que tiene el maestro para innovar en la producción de textos, tal y como lo ofrece el

texto autobiográfico, dentro de la categoría de textos narrativos que son poco explorados, quizá por desconocimiento del maestro o por la falta de creatividad al momento de pensar en una excusa para que los estudiantes produzcan más y mejores textos auténticos, en realidades y contextos de su cotidianidad.

Finalmente, se concluye que la transformación de las prácticas pedagógicas en el aula son una necesidad que requiere la escuela en su actualidad, porque cuando el docente no logra trascender en la transformación de su praxis, se ancla a las prácticas de aula de enseñanza tradicional en las que probablemente se seguirá haciendo uso de una enseñanza descontextualizada, en la que se sugiere mantener vivo el discurso repetitivo de los conceptos del lenguaje, y que desvirtúe el aprendizaje que emerge de la innovación y que busca la claridad de la intención y los propósitos claros en los que los estudiantes descubren y exploran la escritura como una herramienta que libera, y no como un proceso que coarta la creatividad, porque el docente se ciñe a cumplir la tarea y a no salirse del esquema que ofrece el plan de estudios.

En consecuencia, Morales & Bojacá (2002) señalan que las rutinas de una repetición irreflexiva de las prácticas pedagógicas experimentadas por el docente en su vida de estudiante pueden ser un obstáculo para llevar a buen término sus deseos de innovación. Ante el surgimiento de conflictos, el docente se ampara en viejas prácticas que le impiden concretar sus buenos deseos de un maestro planificador y reflexivo del acontecer en el aula (p. 28).

De allí la necesidad de que el docente auto reflexione sobre su práctica de aula y advierta un cambio para replantear su planeación y su discurso, y que deje entrever que su puesta en escena representa la búsqueda por la investigación, la innovación y la capacidad de autoevaluar su manera de actuar y poner en juego los conocimientos para dar lugar a una verdadera trasposición didáctica.

6. Recomendaciones

De acuerdo con los resultados que se obtienen en la realización de esta investigación, es posible llegar a una serie de recomendaciones respecto a la necesaria innovación de las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito y fortalecer las estrategias metodológicas que son implementadas en el aula.

Una innovación rescata en primer lugar la importancia de un enfoque teórico orientado al fortalecimiento de la competencia comunicativa; se recomienda a los educadores porque les permite diseños orientados al uso real del lenguaje, en situaciones concretas y con destinatarios reales.

En segundo lugar, que el docente se apropie de estrategias diversas de innovación: caso de las secuencias didácticas –S.D- y los proyectos pedagógicos de aula, como referentes estratégicos que involucran la investigación, la creatividad y la reflexión constante de aquello que se enseña, que promueva interés y motivación en los estudiantes que logre la participación activa de las familias y otros pares de trabajo que se pueden incorporar, cuando lo que se busca es que halle un aprendizaje con sentido y significancia del lenguaje y la comunicación.

Esta investigación permite encontrar claridades como la eficacia que tiene la implementación de rejillas para la producción de textos escritos, dado que este tipo de herramienta permite al docente hacer una mejor valoración de los escritos que producen los estudiantes y reconocer aspectos fundamentales del lenguaje escrito que no logran valorarse cuando se asume la evaluación de la escritura como un cúmulo de aspectos gramaticales, que nada tienen que ver con producciones creativas que inquietan y motivan a los estudiantes.

Se sugiere también la implementación de la tarea integradora y construcción de consignas claras como herramientas de uso fundamental cuando se piensa el trabajo por la innovación y la enseñanza de un saber, en el que se haga visible la trasposición didáctica del docente. Es decir, que con este tipo de herramientas el docente, en permanente reflexión sobre sus actuaciones discursivas, verbales y no verbales, pero sobre todo las relacionadas con sus consignas de trabajo en clase, apropie y halle las razones para mejorar su práctica de aula.

Por tanto, considerar una investigación por la interactividad en el aula posibilitaría hacer visible las estrategias discursivas de los maestros en su pretensión de fortalecer la competencia escritora haciendo énfasis en lo que habla el maestro cuando esta el aula.

Así mismo, valdría la pena que futuras investigaciones en torno a las competencias de escritura de textos autobiográficos, consideren el “*nivel de distintos contextos culturales, nivel de los tipos de escritos leídos o producidos y de la superestructura de los textos y, actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de las frases*”, niveles que son propuestos por Josette Jolibert y otorgan la importancia en el referente del que de lo que se habla. Es decir, pensar en una investigación que dé lugar a nuevos hallazgos de los procesos de escritura, distintos al “*nivel del contexto situacional del texto y al nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto*”, que son en sí mismos los rasgos de la innovación por la enseñanza del lenguaje y que pueden dar lugar al hallazgo de procesos de escritura poco convencionales en la enseñanza tradicional del lenguaje.

En este sentido, trabajar la diversidad textual en el aula e involucrar textos como el narrativo-autobiográfico logra en los estudiantes el fortalecimiento de posturas más críticas y reflexivas de las producciones escritas, que es finalmente lo que ofrece este tipo de texto al permitir indagar sobre situaciones particulares de la vida de quien lo relata. Además, es un tipo de texto que favorece el reconocimiento a sí mismo y el de otros porque se asumen contextos y destinatarios

reales que le dan fuerza y mejores posibilidades de participación a los estudiantes, teniendo en cuenta que se escribe sobre algo conocido y se rescatan acontecimientos que generalmente se dejan a la memoria, pero no se escriben.

Finalmente, se considera que la reflexión por las prácticas pedagógicas, ha de convertirse en una estrategia para que el docente actual reflexione en torno a su quehacer en el aula y a la manera como hace posible la enseñanza de un saber que se relaciona con el lenguaje para optimizar su uso real y aplicarlo en el mundo de la vida.

Bibliografía

- Aguirre, P., & Quintero Arango, Y. (2014). *Incidencia de una Secuencia Didáctica desde una Perspectiva Discursiva Interactiva en la Producción de Textos Narrativos en Estudiantes de grado 1° de EBP, de la I. E. Inmaculada de la ciudad de Pereira*. pereira: Repositorio UTP.
- Alvarado, M. (2009). Entre Líneas - Teorías y Enfoques en la Enseñanza de la Escritura, la Gramática y la Literatura. En M. Alvarado, *Enfoques de la Enseñanza de La Escritura* (p. 14). Buenos Aires - Argentina: Manantial SRL.
- Álvarez, M. A. (1989). La autobiografía y sus géneros afines. En M. A. Álvarez. UNED.
- Álvarez, M. A. (s.f.). La autobiografía y sus géneros afines. En Á. M. Antonia, *La autobiografía y sus géneros afines* (p. 430).
- Álvarez, M. A. (s.f.). *La utobiografía y sus géneros afines*. UNED.
- Alvarez, T., & Ramirez, R. 2. (2006). Modelo de Hayes y Flower. En T. A. Bravo, *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura* (ps. 31, 32, 33, 34). Nariño: Grupo Didactext.
- Becker González, M. (1999). La metanarración en la utobiografía . *Revista Signos v.32 Valparaiso*, 14-46.
- Bojacá, B., & Morales, R. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). *Las Cosas del decir Manual de Analisis del discurso*. España: Ariel.
- Camargo Martínez, Z., & Uribe Alvarez, G. C. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAO.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAO.
- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para Aprender a Escribir*. España: Grao.
- Camps, A. (2008). *Palabrario*. Bogotá - Colombia: Fundalectura.
- Camps, A. (2008). *Palabrario: Lecturas complementarias para los maestros - leer y escribir con niños y niñas*. Bogotá: Fundalectura.
- Camps, A., & Colomer. (1991). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Signos "Teoría y práctica de la educación"*, 3.
- Camps, A., & Zayas, F. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En A. Camps, & F. Zayas, *Secuencias didácticas para aprender gramática* (ps. 1-4). Barcelona: Graó.
- Carlino, P., & Santana, D. (2003). *Leer y Escribir con Sentido: Una experiencia Constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Machado Libros.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Revista del Departamento de Lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia*, 4.
- Chaparro Manrique, A. M., & Meza Villa, M. Y. (2014). *El Estilo Pedagógico de una docente de Educación Preescolar en un Proceso de Comprensión y Producción Textual*. Pereira: Repositorio UTP.

Choís Lenís, P. M. (2005). Escribir en la escuela 4. *Serie: construir cultura escrita en la escuela*, 14.

Díaz Oyarce, C. (2006). El lenguaje escrito en la educación inicial: Una comunicación lingüística, social y contextual. *Pensamiento Educativo*, 60.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa* 3, 4-50.

García Vera, N. O. (2009). La Pedagogía de Proyectos en la Escuela. *Enunciación*, 2.

Gutiérrez Martha, B. C. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Pereira: Publiprint Ltda.

Gutiérrez Martha, B. O. (2009). *La formación docente en las prácticas. Una propuesta basada en la investigación*. Pereira.

Gutiérrez, M. C., & Orfa, B. (2009). *La formación docente en las prácticas educativas*. Pereira: Publiprint.

Gutiérrez, M. C., Buriticá, O. C., & Rodríguez, Z. E. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Pereira: Publiprint Ltda.

Gutiérrez, M. C., Buriticá, O. C., & Rodríguez, Z. E. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Pereira: Centro de Recursos Informáticos y Educativos, Universidad Tecnológica de Pereira.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación, 6ta edición*. Mexico: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.

Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Universidad Nacional de Colombia*, traducido por Juan Gómez Bernal, 15.

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función Número 9*, 3.

Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores Y productores de textos. *Lectura y vida*, 3.

Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). Del contexto de la palabra: Siete Niveles de conceptos lingüísticos que hemos elegido para trabajar con los niños. En J. & Josette, *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (ps. 71 - 255). Argentina: Manantial.

Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires : Manantial.

Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir* . Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method*. *Teachers College Record*.

Lejeune, J. (1994). *Pacto autobiográfico y otros estudios*. MEGAZUL .

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la Escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. En D. Lerner, *Leer y escribir en la Escuela: Lo real, lo posible y lo necesario* (p. 25). Mexico: Fondo de Cultura Económica.

- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Marinkovich, J. (1999). Una perspectiva de evaluación de la competencia textual narrativa. *Signos*, 2.
- Mass, S. A. (2010). Las tareas docentes integradoras dentro de la estructura de la actividad de estudio. *MediSur*, 84.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: MEN.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana*. Santa Fé de Bogotá: MEN.
- MEN. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2016). *Reporte de la Excelencia*. Bogotá: MEN.
- Morales, R. &. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Morales, R., & Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Morales, R., & Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá: Colciencias.
- Nacionales, P. C. (2016). *Evaluaciones Censales*. Colombia: Mineducación.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del Lenguaje escrito. y temas aledaños*. Barcelona: Paidós Colección "Maestros y Enseñanza".

Pérez Abril, M. &. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Kimpres Ltda.

Perez Abril, M. (1992). La práctica reflexiva. Una perspectiva para la formación docente en la obra de Donal Schon. En M. Perez Abril.

Pérez Abril, M. (2011). La práctica reflexiva: Una perspectiva para la formación docente en la obra de Donal Shon. *Pontificia Universidad Javeriana*, cap. 29.

Perez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: CERLALC.

Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo*. Bogotá: Kimpres Ltda.

Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo*. Bogotá: Kimpres Ltda.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 8.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

Sanchez Zapatero, J. (2010). *Autobiografía y pacto autobiográfico: revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Shön, D. (1992). Una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Shon.
Pontificia Universidad Javeriana.
- Shön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. C, M. E, M. T, M. M, O. J, S. I, & Z. A, *El constructivismo en el aula* (ps. 25 - 45). Graó.
- Soto, J. (2014). *Incidencia de una Secuencia Didáctica basada en las Categorías de Contexto y Situación de Comunicación para la Producción de Textos Autobiográficos en Estudiantes de Grado 4° y 5° EBP*. Pereira: Repositorio UTP.
- Teberosky, A., & Ferreiro, E. (2003). Uso Escolar de la Lengua Escrita. En P. C. Santana D, *Leer y escribir con sentido: Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria* (p. 24). Madrid: Machado Libros.
- Tolchisnky, L. (2008). Usar la Lengua en la Escuela. *Iberoamericana*, 1.
- Usar la Lengua en la Escuela. (2008). *Iberoamericana*, 1.
- Vigotsky. (1978). Zona de desarrollo: Una nueva aproximación. En L. Vigotsky, *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* (p. 12). Barcelona: Critica.
- Vigotsky, L. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Critica.
- Vigotsky, L. (1978). Zona de desarrollo proximo: Una nueva aproximación. En L. Vigotsky, *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* (p. 12). Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (1978). Zona de Desarrollo Próximo: Una nueva aproximación. En L. Vigotsky, *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* (p. 12). Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (1978). *Zona de desarrollo: Una nueva aproximacion*. Barcelona: Editorial Critica.

Vigotsky, L. (1978). Zona de desarrollo: Una nueva aproximación. En L. Vigotsky, *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* (p. 12). Baecelona: Crítica.

Vigotsky, L. (1978). *Zona de desarrollo: Una nueva aproximación* . Barcelona: Editorial Critica.

Zayas Hernando, F. (s.f.). La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua. *La educación lingüística y literaria en secundaria*, 6.

Zebadúa Valencia, M. d., & García Palacios, E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Coyoacán, México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

Anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **NOMBRE DE LA ASIGNATURA:** Lenguaje
- **NOMBRE DE LOS DOCENTE:** Bibiana Fernanda Vega Quintero
Francy Milena Castrillón Yepes
- **GRUPO O GRUPOS:** Segundo y cuarto
- **FECHAS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:** Primer Semestre del 2017

FASE DE PLANEACIÓN: “Y ASÍ MI HISTORIA EMPIEZO A CONTAR...”
<p>TAREA INTEGRADORA:</p> <p>“Contando mi vida”: Una secuencia didáctica para producir textos autobiográficos. Surge a raíz de la necesidad de romper con la práctica habitual de la escritura en el aula, insertando el trabajo de textos completos, con sentido real y propósitos claros, dando lugar a ambientes auténticos de escritura para cautivar el interés de los estudiantes.</p> <p>Por lo tanto, se da lugar al desarrollo de una secuencia didáctica que promueva la producción de textos sobre “sus propias vidas” para que, a través de la enseñanza, se genere una aproximación de los estudiantes hacia su propio modo de pensar y plasmar la escritura para que finalmente trasciendan a la cultura de lo escrito, y así fortalecer el ejercicio de producir textos narrativos autobiográficos.</p>
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</p> <p>Promover la escritura de textos narrativos en los estudiantes de grado segundo y cuarto de las Instituciones Educativas Pedro Uribe Mejía y Hugo Ángel Jaramillo, mediante la</p>

implementación de una SD de enfoque comunicativo que lleve a la producción de textos autobiográficos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Tener en cuenta la producción de textos autobiográficos y los elementos que constituyen el Nivel del contexto situacional del texto: (emisor-destinatario- finalidad).
- Tener en cuenta los elementos que constituyen el Nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto: (propiedades del contenido del texto, plano del contenido, recursos de cohesión del texto)
- Tener en cuenta la estructura y los elementos del texto autobiográfico (superestructura, macro estructura, microestructura).

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales (Según el texto)**
 - El texto narrativo y su clasificación
 - El texto autobiográfico
 - Enunciador
 - Destinatario
 - Finalidad
 - Propiedades del contenido del texto
 - Plano del contenido
 - Recursos de cohesión del texto
 - Superestructura
 - Macroestructura
 - Microestructura
- **Contenidos procedimentales**
 - Ambientación y adecuación del aula para la presentación de la SD
 - Autobiografías: “Yoon, Helen Recorvits y mi maestra
 - Construcción colectiva del “contrato didáctico”
 - Indagación de conocimientos previos y video de la autobiografía de “**Frida Kahlo**” https://www.youtube.com/watch?v=zd_Mtyi-9Zs
 - Exposición: “El origen de mi nombre y mi historia de vida en fotografía”
 - Película La historia de “**Helen Keller**”: <https://www.youtube.com/watch?v=GpyKhQxD8ac>
 - Presentación y narración del texto experto “Me llamo Yoon”

Video El perro Bartolo La Serie - Capítulo "Autobiografía"

https://www.youtube.com/watch?v=lwCgxL_Mh8o

- “Re-narrando, ando – reconstruyendo estoy... Y todo esto con la historia de “Me llamo Yoon”
 - Reinvento la historia “Me llamo Yoon”
 - Inserción y trabajo de diferentes tipos de textos narrativos durante la SD (texto descriptivo, texto ficción).
 - Construcción y decoración de bitácoras individuales “Contando mi vida”
 - Mis raíces: Trabajo con el árbol genealógico
 - Conversatorios – debates durante las sesiones
 - Texto epistolar: “Escribamos la carta a un personaje de “Yoon” y algunas adivinanzas.
 - Armando el rompecabezas de mi vida (expresión artística y producción)
 - Me reconozco y descubro ¿quién soy yo, a través del espejo?
 - Construcción y elaboración de vestuarios para los participantes del dramatizado
 - Dramatizado “me llamo Yoon” (socialización y producto final con las familias)
- **Contenidos actitudinales**
 - Participación en clase
 - Trabajo de valores (La autoestima- autocuidado- autopercepción)
 - Trabajo entre pares
 - Respeto a la diferencia y a la validación de las historias de vida de mis compañeros
 - Interés y disposición por el trabajo a realizar en las intervenciones pedagógicas

SESIÓN No 1

PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

Objetivo: Promover interés y expectativa de la entrada de la SD al aula e incluir el contrato didáctico, con el fin de que los estudiantes se motiven y se lleve a cabo el desarrollo de esta.

Desarrollo

Previo a iniciar la SD, se convocará la ayuda de algunos padres o acudientes de los estudiantes para pintar y ambientar el aula con un gran mural alusivo a la temática de trabajo, propuesta en el cuento de Helen Recorvits “Me llamo Yoon”, donde se presenta un contexto de un paisaje coreano y a su vez unos personajes con las características propias de la cultura oriental. De este modo, se pretende que los padres de familia se vinculen en el ejercicio de aprendizaje que sus

hijos(as) van a emprender durante el desarrollo de la SD, para que , cuando los chicos ingresen al aula al día siguiente, estén expectantes a lo que allí va a suceder, generando curiosidad por la manera como encontraran decorada el aula, la posición de sus puestos y la manera como se organizará la exposición de autobiografías con imágenes sugestivas de personajes como: Helen Recorvits (autora del texto experto), Yoon (personaje principal de la historia) y otro personaje quizá inesperado para ellos, que seremos nosotras como maestras mostrando nuestra autobiografía con un registro fotográfico que evidencie aspectos marcados de nuestra historia de vida.

De acuerdo a lo anterior, se pretende que los estudiantes circulen por el aula, observen el mural y los personajes que allí se encuentran; además, que lean cada una de las autobiografías expuestas a su alrededor y lleguen hacerse preguntas como:

¿Por qué el aula está organizada de esta manera?

¿Quién es Helen Recorvitz?

¿Quién es Yoon?

¿Por qué la imagen de Yoon aparece en diferentes espacios del aula?

¿Por qué la maestra está compartiendo su historia y sus fotografías?

Así pues, de esta manera se buscará insertar la tarea integradora que se propone llevar a cabo a lo largo de la SD. Luego, se pedirá a los estudiantes que se ubiquen de acuerdo a como se organizaron los puestos (media luna) para dar lugar a la socialización de lo que ellos creen que está sucediendo ese día en el aula. Para ello se les hará una serie de preguntas que los lleven a participar, las cuales están pensadas de la siguiente manera:

- ¿Les gusta la ambientación que se le ha dado a nuestra aula?
- ¿Creen ustedes que esta ambientación tiene un propósito especial? ¿Cuál?
- Cuando hicieron el recorrido por el aula ¿qué fue lo que más les llamó la atención?
- ¿Por qué creen ustedes que aparecieron las historias de estos personajes en el aula? (se menciona el nombre de los personajes).
- ¿Se parece en algo la historia de estos personajes a nuestras vidas?
- ¿Por qué podría ser importante que otros conozcan mi historia de vida?

Después de realizar la socialización de esta primera parte de la actividad, se pedirá a los estudiantes que registren en sus cuadernos lo que más les llamó la atención de este ejercicio de observación, teniendo en cuenta todos los detalles que hayan podido encontrar en el aula. Así mismo, se les pedirá que realicen un dibujo del personaje que más le haya gustado durante la exposición de las autobiografías y que escriban las razones por las que éste les generó interés, para luego socializarlo con sus compañeros de clase. (Dichas actividad, se recopilará para cuando los chicos empiecen a elaborar la bitácora con las actividades realizadas en clase).

Como cierre a esta primera parte de la sesión, se dará lugar a que los estudiantes hablen acerca de: ¿cómo les pareció la actividad propuesta para la clase, ¿qué aprendieron? Y ¿qué fue lo que más les gustó?

Para llevar a cabo el desarrollo de la próxima actividad, se hará un breve recuento de la clase anterior y de lo que se observó en ella, para contarles que “Yoon y Helen Recorvits” hacen parte de una historia maravillosa que se trabajará durante el desarrollo de una SD en la que se abordarán muchas actividades relacionadas con el “texto autobiográfico”. Se hará, además, una pequeña apertura en la que se les dirá que “Yoon” es un personaje muy importante en esta historia y que por lo tanto vamos a conocer muchas cosas acerca de su vida.

Seguidamente se llevará a cabo una serie de preguntas encaminadas a conocer sobre el cuento “Me llamo Yoon”, las cuales están dadas de la siguiente manera:

- ¿les gustaría conocer la historia de Yoon?
- ¿Cómo se imaginan la historia de Yoon?
- ¿Por qué sería interesante saber sobre la historia de este personaje?

De esta manera, se presentará la carátula del cuento “me llamo Yoon”, generando en ellos la expectativa de esta historia, para luego contarles que de allí se desprenderá el inicio de la SD a trabajar en el aula llamada “Contando mi historia” una estrategia para producir textos autobiográficos, con el fin de que los estudiantes sepan un poco de que se trata este trabajo de investigación.

Luego, se fijará con los estudiantes un pacto al que se llamará “contrato didáctico”, en el que se llevarán a cabo unos acuerdos puntuales que permitan la ejecución de la SD para generar aprendizajes significativos durante las actividades que se vayan desarrollando a lo largo de ésta. Cabe decir que en dicho contrato se especificará que tanto docentes como estudiantes se comprometen a garantizar un buen trabajo individual y de grupo, durante la SD, en el cual se tendrá en cuenta:

- ¿Qué esperamos aprender durante la SD?
- ¿Qué necesitamos para lograrlo?
- ¿Quiénes harán parte de ella?
- ¿Cuándo lo vamos hacer?
- ¿Qué esperamos de nuestros compañeros y profesora?
- ¿A qué compromisos vamos a llegar para poder aprender mucho durante el desarrollo de la SD?

Cuando ya se haya llegado a dichos acuerdos, se tomará el cartel con el contrato didáctico y finalmente cada estudiante junto con la docente, sellaran el pacto con la huella de cada uno, buscando que con ello se valide la importancia de cumplir con lo pactado.

Cierre

En este sentido, se socializará y se pegará el contrato didáctico en un lugar visible para poderlo tener como garantía en el aula de que todo se va a cumplir a cabalidad y recordarlo si se hace necesario en alguna intervención pedagógica.

Para concluir, con esta sesión, se enviará una circular a los padres de familia o acudientes en la que se les solicita elaborar junto con sus hijos la pasta decorada para la bitácora de sus hijos, de la manera más creativa y llamativa para luego ir registrando las actividades que se irán desarrollando a lo largo de esta SD.

FASE DE DESARROLLO “LA LLEGADA DE YOON”

SESIÓN No 2

EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES “LA VIDA DE FRIDA KAHLO”

Objetivo: Activar los conocimientos previos de los estudiantes respecto a los textos narrativos autobiográficos y los rasgos característicos de este tipo de texto.

Desarrollo

Como apertura a la actividad, se partirá de los conocimientos previos que los estudiantes tienen acerca de los textos narrativos, y específicamente de los textos autobiográficos, para ello, se hará una serie de preguntas, que permita a los estudiantes reflexionar sobre lo que conocen o han escuchado para responder:

- ¿Podemos decir que narrar es...?
- ¿Para qué se narra?
- ¿qué podemos hacer a través de la narración?
- ¿Sabemos qué es una autobiografía?
- ¿Para qué sirven las autobiografías?
- ¿De qué se habla en una autobiografía?
- ¿Puede cualquier persona hacer una autobiografía?

Luego de conocer las respuestas dadas por los estudiantes, se les contará que van a ver un corto video de un personaje muy importante, una mujer llamada “**Frida Kahlo**”, quien aparece como caricatura contando su historia desde que nace, y recopilando los momentos claves de su vida. (Anexo 1)

Al finalizar el video, se pedirá a los estudiantes que conformen parejas de trabajo para que realicen la siguiente ficha para que luego la socialicen en clase y así compartir entre todos lo que por parejas registraron sobre el video de “Frida Kahlo”.

ACTIVIDAD DE ACERCAMIENTO AL TEXTO AUTOBIOGRÁFICO



Colorea la imagen y luego responde al frente las siguientes preguntas teniendo en cuenta el video visto en clase:

¿Quién es el autor?

¿Cuál es el título de esta obra?

¿A qué se dedicaba Frida Kahlo?

¿Dónde nació Frida Kahlo?

¿Cuál es el propósito de este personaje en el video?

¿Por qué la historia que acabamos de ver de Frida Kahlo es una autobiografía?

¿Quién narra esta autobiografía?	
¿Quién era la familia de Frida Kahlo?	
¿Qué hecho marcó la vida de este personaje?	
¿A quién le cuenta esta historia Frida Kahlo?	
¿Qué le gustaba hacer a este personaje?	
¿Qué le gustaba plasmar en sus pinturas?	
¿Qué destacarías de la historia de este personaje?	

Cierre

Después de llevar a cabo la realización del anterior cuadro de información, cada pareja hará la respectiva socialización de la actividad de manera que se pueda realizar después, la autoevaluación y coevaluación de esta actividad de exploración de conocimientos previos y primer acercamiento al texto autobiográfico.

SESION No 3

MI HISTORIA DE VIDA: “UNA SECUENCIA EN FOTOGRAFÍA”

Objetivo

Motivar a la exposición de los estudiantes sobre “el origen sus nombres y su historia de vida en fotografía”.

Desarrollo

Para llevar a cabo el desarrollo de la actividad propuesta, se enviará previamente una circular a los padres de familia o acudientes, solicitándoles que se vinculen con sus hijos en la realización de una actividad de clase la cual consiste en indagar sobre la historia u origen del nombre de su hijo(a) para que el estudiante la lleve escrita y decorada en una hoja de block tamaño carta, y para que además sea ésta la posibilidad de generar ese espacio de conversación y compartir con sus hijos donde les cuenten a ellos a cerca de su vida desde que nacieron y que luego elijan los mejores momentos de ésta para hacer una historia fotográfica en hojas de block, para que luego puedan contar o narrar en clase las razones por las que escogieron esos momentos específicos de su vida y no otros. Con esto se busca que los estudiantes en compañía con sus familiares, afloren sentimientos y emociones guardados para luego revelarlos en clase con sus compañeros y profesora.

En este sentido, los estudiantes junto con sus padres deberán elegir de manera concertada los momentos más cruciales de su vida para que los escriban y utilicen fotografías, y así, abrir un espacio muy especial en clase en la que los estudiantes sientan la tranquilidad y el deseo de contar sus historias, donde finalmente cada uno de ellos será protagonista de un momento único que va a compartir en clase.

Para llevar a cabo dicha actividad, los estudiantes tendrán en cuenta:

- El origen del nombre
- Registro de los momentos más cruciales de su vida y fotografías
- Cualidades que destaquen lo mejor de sí mismos

Para ello, se le dará la posibilidad a los estudiantes que salgan a exponer de acuerdo a como ellos lo vayan manifestando, para que así sea posible contar con la participación de todos y garantizar el respeto y aceptación de la vida del otro como mi par o amigo dentro del grupo de clase.

Así pues, cada estudiante irá saliendo a exponer con todo el orgullo que amerita este ejercicio, para que el otro conozca aspectos marcados de su vida y empiecen a comprender los elementos que caracterizan el texto autobiográfico, como uno de aquellos que permite indagar sobre lo íntimo, las emociones y sensaciones de la vida misma del ser humano.

Así pues, luego se dará lugar a la socialización con la intención de que los estudiantes puedan manifestarlo por escrito:

- Cuando tuvieron que elegir los momentos más significativos de sus vidas ¿Qué fue lo más fácil o lo más difícil?
- ¿Creen que vale la pena que otros conozcan sobre tu autobiografía? ¿Por qué?
- ¿Qué fue lo que más disfrutaron de esta actividad?

- ¿Cómo se sintieron al conocer el origen del nombre de cada uno de ustedes?
- ¿Te gustaría conocer la autobiografía de alguien especial? ¿de quién y por qué?

Luego de que los estudiantes registren en sus bitácoras las anteriores preguntas, se hará la socialización de algunas de las respuestas registradas allí.

Cierre

Para este momento específico de la sesión, se hará un ejercicio de meta cognición en la que los estudiantes socialicen lo que aprendieron durante esta actividad sobre el texto autobiográfico y las bondades que este ofrece al momento de escribir.

SESIÓN No 4

Helen Keller nos cuenta su historia

Objetivo: Proyectar la película de la vida de Helen Keller para que los estudiantes identifiquen los elementos característicos de una autobiografía.

Desarrollo

Para iniciar se propondrá un diálogo con los estudiantes, en el cual se les preguntará por lo abordado en la sesión anterior en la que ellos mostraron una cartelera con fotografías de su vida, desde su nacimiento hasta hoy; mostrando cómo pasa el tiempo y hablando sobre los cambios que ellos han tenido desde que nacieron hasta ahora, preguntándoles que si solo a ellos les suceden estos cambios o si conocen a alguien que también haya cambiado.

Después se les invitará a pasar a la sala de audiovisuales, la cual estará organizada para proyectar la película de la historia de la vida de “**Helen Keller**”. (Anexo 2).

Allí se le entregará a cada niño una bolsa de papel con palomitas de maíz para que disfrute mientras ve la película.

La película tiene una duración de una hora cinco minutos, durante este tiempo cada estudiante deberá estar sentado en su silla observando muy bien la cinta.

Cuando la película termine pasaremos nuevamente al aula de clase y se realizará un conversatorio con los estudiantes donde se les harán preguntas como: ¿quién era la protagonista de la historia?, ¿qué le sucedió cuando era niña?, ¿Cómo se imaginan ellos que pudo sentirse la protagonista de la película con lo sucedido?, ¿Qué momento de la vida de Helen Keller se parece un poco a sus vidas y por qué?, ¿Quién cuenta la historia? ¿A quién le cuentan la historia? ¿Qué creen que se busca al contar esta historia... por qué o para qué? entre otras que vayan surgiendo con la charla.

Luego se le entregará a cada estudiante una hoja, en ella deben escribir la vida de Helen Keller, narrada en la película, de acuerdo a lo que ellos comprendieron de la misma. La maestra pasará constantemente, para colaborar con las dudas que se vayan presentando al realizar este ejercicio.

Cierre

En este momento se hará una dinámica en la que los estudiantes deberán formar pareja con otro compañero e intercambiar sus historias para leerlas y así puedan hacerse aportes mutuos. Luego, algunos leerán sus producciones y nos fijaremos en que se parecen o se diferencian las unas de las otras. Es importante tener en cuenta que las producciones de los niños se recopilarán para la bitácora que se tiene pensada como producto final.

SESIÓN No 5

“UN EXPERTO LLEGA AL AULA PARA COMPARTIR SU HISTORIA DE VIDA”

Objetivo

Generar expectativa sobre la autobiografía en los estudiantes, mediante un conversatorio con un experto en el aula, para que se susciten aprendizajes de más valor significativo y se despliegue la motivación de la entrada del texto “Me llamo Yoon”.

Desarrollo

Para llevar a cabo el desarrollo de esta sesión, previamente se investigó sobre la docente

KOH YOUNG SIL, quien llegó a Colombia en octubre del año 2016 a través de la Agencia de Cooperación de Corea Koica como voluntaria de su país en Risaralda; y que ahora se encontraba laborando como docente de arte en Santa Rosa de Cabal en el Colegio Francisco José de Caldas. Luego de leer en el periódico “El Diario” un artículo dedicado a su labor y después de tener un conocido cercano a dicha institución, las docentes de ambas instituciones consideramos toda la pertinencia de un posible conversatorio de la docente en nuestras aulas con los estudiantes, teniendo en cuenta que ella era coreana y podía hablarles a los niños como un “experto” sobre su historia de vida y la cultura de su país.

De acuerdo a lo anterior, consideramos pertinente que llegara al aula la voz de otro actor, ya que en nuestro libro experto “Me llamo Yoon”, la protagonista de la historia es una niña coreana que habla de su país y de algunas experiencias que vive allí. Es por eso que pensamos que era una gran oportunidad para invitarla y proponerle que llegara a nuestros colegios como experta hablar de su historia de vida y sus experiencias más significativas en Colombia y en su país.

En esta medida, se redactará una carta por cada institución con el aval de los rectores y la participación de los estudiantes para que la docente coreana, conozca sobre nuestro proyecto de investigación y acepte compartir una charla amena con los estudiantes de grado segundo y cuarto, con la idea de mantener la línea de lo que se ha venido hablando en sesiones anteriores

sobre el texto autobiográfico y asumiendo que su venida sería tomada como un recurso que como docentes utilizaríamos para llevarla a la aula y generar motivación y participación de los estudiantes.

En este sentido, fueron enviadas las cartas a la docente, quien muy emotiva y amablemente acepto ir a cada una de las instituciones con cada grupo de estudiantes, ofreciendo además “enseñarle a los niños(as) a escribir sus nombres en coreano y entablar un conversatorio en el que ella hablaría sobre su historia de vida, sus experiencias más significativas, su cultura, el significado de su nombre, además de las inquietudes que pudieran ir surgiendo en los estudiantes , a medida que se fuera realizando la actividad con en el aula.

Cuando se tuvo conocimiento de que la docente coreana vendría a nuestras instituciones, se le conto a los estudiantes sobre su venida a las aulas y se les contó la intención de que esta persona llegara a compartir en un conversatorio sobre su vida. Así mismo, se les pidió que realizáramos como grupo un mensaje especial de bienvenida para la coreana y que pensarán en algunas preguntas que a ellos les gustaría hacer alrededor de la actividad que se tenía programada.



Además, se les llevó al aula el artículo del periódico “El diario” en el cual aparecía su fotografía y además se hablaba un poco sobre su labor en la institución del colegio en Santa Rosa para el que trabajaba. También se les contó a los estudiantes que como la protagonista de la historia que llegaría al aula era coreana y contaba una serie de experiencias alrededor de este lugar; entonces, la docente Koh podría hablarles con mucha más veracidad sobre la cultura de aquel país y cómo eran las personas de aquel lugar.

Cierre

Para concluir el conversatorio con la docente coreana, se dio lugar a una serie de preguntas que los estudiantes realizaban al final de su exposición y además la docente con cada uno de los estudiantes del aula, les enseñaría a escribir su nombre en coreano y tomaría algunas fotografías. (Ver anexo de carta).

SESIÓN No 6 Y LLEGA LA HISTORIA AL AULA... “ME LLAMO YOON”

Objetivo: Presentar y abordar con los estudiantes el texto experto “Me llamo Yoon”.

Desarrollo:

Previo a dar inicio a la entrada del libro experto al aula “Me llamo Yoon”, se hará el saludo de bienvenida a los estudiantes y luego se les contará que al aula va a llegar un texto maravilloso con el cual se llevarán a cabo una serie de actividades que guardan relación con algunas de las actividades ya realizadas y con aspectos puntuales sobre lo que representa la historia de vida. Luego se dará lugar a proyectar un video corto acerca de “la autobiografía”. Para esto, se les pedirá que se mantengan en silencio y que estén muy atentos porque “Bartolo”, el perrito del video les va a contar acerca de este tema, y de esta manera podrán ir construyendo de manera comprensiva lo que representa o significa este término y consigo lo que representa como tipo de texto. (Anexo 3).

Después de que los chicos hayan visto el video, se dará lugar a la socialización, haciendo una serie de preguntas relacionadas con este así:

- ¿Sobre qué se trataba el video de Bartolo?
- ¿Quién era Bartolo?
- ¿Qué se encontraba haciendo Bartolo cuando llegaron sus amigos?
- ¿A qué conclusiones llegan los niños cuando intentan saber qué es la autobiografía?
- Según los niños cuando intentan comprender la palabra autobiografía, ¿qué significa auto y qué significa grafía?
- ¿Para qué sirve entonces una autobiografía?
- ¿Creen que sea importante la autobiografía y por qué?
- ¿Tiene relación esto con lo que hemos venido trabajando en la SD?
- ¿Qué les llamó la atención del video y por qué?
- ¿Qué aprendizajes nuevos nos deja este video?

Posterior a que los niños socialicen sus respuestas, se les presentará la carátula del libro “Me llamo Yoon”, y se les contará que a cada uno de ellos se les entregará el mismo texto para que juntos llevemos a cabo la lectura del cuento y así ir confirmando las hipótesis que ellos irán haciendo durante la lectura de éste. (Anexo 4).

Sin embargo, la lectura inicial del texto experto, inicialmente la hará la docente de manera general, sin entregar aún el libro, y así poder llevar a cabo algunas preguntas así:

PREGUNTAS ANTES DE LA LECTURA

- ¿De qué creen que se pueda tratar esta historia?
- ¿Qué les dice el nombre de este texto?
- ¿Quién será Yoon?
- ¿Qué relación tendrá la imagen de la niña con el texto que se va a leer?
- ¿Cuál será la relación que guarda la imagen del libro con el título?
- ¿Cuál será la relación que guarda el video que vimos del perrito Bartolo con la lectura de este libro?

Una vez se haya abordado estas preguntas iniciales, se entregará a cada uno de los estudiantes el texto experto y se les pedirá que lo abran solo hasta el momento en que todos tengan el texto en sus manos.

Seguidamente, se dará la indicación de que se va a leer y que se irán haciendo preguntas comprensivas acerca del texto así:

PREGUNTAS DURANTE LA LECTURA

- ¿Cómo se llama la autora de este texto?
- ¿A qué harpa alusión las ilustraciones del texto?
- ¿Cómo se llama la encargada de ilustrar el texto, y porqué será importante su labor aquí?
- ¿Saben ustedes dónde se encuentra Corea y cómo es esta cultura?
- Cuando Yoon llegó aquel nuevo lugar ¿qué debía aprender para cuando llegara a su nueva escuela?
- ¿Por qué a Yoon le gustaba más la escritura de su nombre en coreano y no en español?
- ¿Por qué el padre de Yoon pensó que era importante enseñarle primero el alfabeto a su hija?
- ¿Qué imaginan que sucedió cuando llegó Yoon por primera vez a la escuela?
- ¿Cómo se habrá sentido Yoon cuando conoció a sus nuevos compañeros de clase?
- ¿Cuál fue la primera palabra que escribió la maestra en la pizarra?
- ¿Qué habrá pensado Yoon cuando vio que la maestra escribió la palabra “gato” en la pizarra?
- ¿Por qué cuando Yoon escribió sobre la hoja “gato” la maestra sonrió?
- ¿Cuál fue el dibujo que Yoon realizó en su hoja, y que sucedió cuando aprendió a escribir su segunda palabra?
- ¿Por qué crees que a Yoon le gustaban otros nombres en español y no el suyo?
- ¿Qué le dijo la madre a Yoon cuando esta le contó sobre su primer día de clase?
- ¿Cómo se llamaba la primera niña que quiso ser la amiga de Yoon y qué le regaló?
- ¿Cuál fue la idea que tuvo Yoon cuando su compañera le regaló la magdalena o tortuga?
- ¿Cuál fue la motivación de Yoon para escribir su nombre en español por primera vez y qué sucedió?
- ¿Cómo finaliza la historia de Yoon?

PREGUNTAS DESPUES DE LA LECTURA

- ¿Por qué creen que los seres humanos necesitamos de un nombre?

¿Qué pasaría si no tuviéramos un nombre que nos identificara?

-Si fuéramos a vivir a Corea, y tu nombre se escribiera diferente a como lo escribes en español, ¿qué harías?

¿Qué fue lo que más te gustó de la historia de Yoon?

Posteriormente a la socialización de las preguntas que surgieron alrededor del libro, se les pedirá a los estudiantes que elaboren una ficha en parejas, pero cada uno(a) tendrá su respectiva ficha en la que deben identificar unos momentos específicos de la historia para que luego se dé lugar a una puesta en común y recrear la historia así:

ACTIVIDAD

RESCATANDO MOMENTOS CLAVES DE LA HISTORIA

Observa la ficha de trabajo que se presenta a continuación y escribe al frente lo que corresponda:



¿QUIÉN ESCRIBE LA HISTORIA?

¿QUIÉN ILUSTRA LAS IMÁGENES DE ESTA HISTORIA?

PERSONAJE PRINCIPAL

PERSONAJES SECUNDARIOS

¿ESCRIBE BREVENTE QUIEN ERA YOON EN LA HISTORIA?

¿EN QUÉ LUGAR OCURRE LA HISTORIA?	
¿CUÁL ES EL CONFLICTO QUE MARCA LA HISTORIA?	
¿QUIÉN NARRA ESTA HISTORIA?	
SEGÚN TU, ¿CUALES SON LOS MOMENTOS MÁS IMPORTANTES DE LA HISTORIA DE YOON?	
¿CUAL ERA LA INTENCIÓN DE LA AUTORA AL ESCRIBIR ESTE LIBRO?	

Cierre

Al concluir esta parte de la actividad, se pedirá a los estudiantes que socialicen sus ejercicios por parejas, y se hará la retroalimentación de la actividad, hablando de los acontecimientos claves de la historia y especialmente de aquellos momentos que más les gustó. Además, cada uno hará su autoevaluación, registrando en la bitácora, sobre el siguiente cuadro:

Autoevaluación

Después de leer y realizar las anteriores actividades en clase, podemos decir que la historia de Yoon:

¿Se parece a una historia de vida? Escribe tus razones.	¿Para qué nos sirve entonces, una autobiografía?	¿Qué cosas nuevas aprendiste y qué fue lo que más te gustó?

SESIÓN No 7

“RECAPITULEMOS LA CONSTRUCCIÓN Y LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJES”

NOTA: Se llevará a cabo la recapitulación de algunas actividades trabajadas, dado que los estudiantes salen a vacaciones por espacio de tres semanas consecutivas.

Objetivo

Recapitular las actividades realizadas alrededor de la S.D en días anteriores para retomar el texto experto.

Desarrollo

Para dar lugar al desarrollo de esta sesión, se contará a los estudiantes que se llevará a cabo un recuento de las sesiones anteriores para poder continuar con el desarrollo de la S.D y la construcción de aprendizajes alrededor del texto autobiográfico. De este modo, se llevará a cabo una serie de preguntas para indagar nuevamente sobre las historias de vida que se recrearon al comienzo de la S.D, para dar lugar a que los estudiantes empiecen a reconocer la estructura narrativa del texto autobiográfico enmarcado en el eje temporal (antes, lo que pasó) comprendiendo que a través del eje temporal hay un contenido que se toma de un espacio de vida de cada uno de los personajes expuestos en momentos anteriores de las sesiones presentadas y además la historia de vida contada por la docente coreana junto con sus experiencias.

En este sentido, se llevarán a cabo una serie de preguntas que jalonen procesos de conciencia metalingüística de los estudiantes sobre la estructura narrativa que realicen para ayudar a la construcción de la historia de personajes como “Helen Recorvits, Yoon, Gabi Swiatkowska, la docente de aula, Hellen Keller y la docente coreana Koh Young Sil. Así pues, se dará lugar a una serie de preguntas enmarcadas de la siguiente manera:

Si recordamos las historias de vida ya conocidas en sesiones anteriores

- ¿Qué podríamos decir acerca de la forma como se escriben estas historias?
- Cuando los personajes ya mencionados querían contar sobre alguna experiencia de su vida, ¿Normalmente cuál es la manera de iniciar para contar la historia?
- ¿Cuál historia les ha llamado la atención y por qué?
- Retomando la visita de la docente Koh, ¿qué podríamos resaltar de su historia de vida?

- ¿Qué fue lo más significativo para ustedes de la historia de vida que contó la coreana?
- ¿Creen que vale la pena contar una historia de vida? ¿Por qué?
- Cuando la coreana empezó el conversatorio ¿qué fue lo primero que ella dijo para iniciar su historia?
- ¿Creen que el nombre en las personas es importante y por qué?
- ¿Qué pudiéramos decir de la visita de la docente Koh a nuestra institución?
- ¿Qué aprendimos de la historia de vida que compartió la docente coreana?
- ¿Qué fue lo que más les gustó de la visita de la docente Koh y por qué?
- ¿Qué creen que hace especial nuestra historia con respecto a la vida de otras personas?

Después de realizar y retroalimentarnos con las respuestas dadas a las preguntas anteriores, retomaremos nuevamente el texto experto **Me llamo Yoon**, realizando una lectura dirigida del mismo, donde se le dará la palabra a cada estudiante, y analizaremos además las ilustraciones que presenta este para entender su relación con el texto. A partir de la realización nuevamente del libro, retomaremos el cuadro abordado en la sesión anterior en el espacio de autoevaluación, buscando reflexionar sobre las respuestas que los estudiantes dieron allí semanas atrás, cuando se abordó por primera vez el texto experto, proponiéndoles que analicen si están de acuerdo aun con las respuestas que dieron a estas preguntas en ese momento.

Después de leer y realizar las anteriores actividades en clase, podemos decir que la historia de Yoon:

¿Se parece a una historia de vida? Escribe tus razones.	¿Para qué nos sirve entonces, una autobiografía?	¿Qué cosas nuevas aprendiste y qué fue lo que más te gustó?

Cierre

Después de realizar esta socialización con los estudiantes, se les pedirá que escriban en el siguiente cuadro como reflexión, lo que aprendieron durante esta sesión de recapitulación y además que escriban cuál es la expectativa que se tiene durante el desarrollo de esta S.D.

ACTIVIDAD PARA REFLEXIONAR

¿Cómo podrías reconocer una historia de vida?	
Si fueras a contar tu historia de vida ¿Cómo iniciarías?	
¿Qué te permite conocer una autobiografía?	
¿Crees que vale la pena que otros conozcan tu autobiografía?	
¿Qué fue lo que más te gustó de la sesión de visita de la profesora coreana?	
¿Qué nuevo aprendiste de esta sesión?	

SESIÓN No 8

“RE-NARRANDO ANDO, RECONSTRUYENDO ESTOY... Y TODO ESTO CON LA HISTORIA “ME LLAMO YOON”

Objetivo

Re-narrar y reconstruir la historia “Me llamo Yoon”, mediante actividades con secuencia de imágenes y el uso de la memoria individual y colectiva de los estudiantes.

Desarrollo

Para llevar a cabo el desarrollo de la actividad que se propone, se dará lugar a una retroalimentación que permita reconstruir paso a paso la historia del cuento experto “Me llamo Yoon”.

Para ello, se hará uso del video proyector con el cual se mostrará una secuencia de imágenes alusivas a la historia para que inicialmente de manera oral, los estudiantes evoquen los momentos que marcaron la historia de Yoon, y a su vez organicen de forma ascendente con números, la posición que debe ocupar la imagen que aparezca, de acuerdo al acontecimiento que cada una de ellas representan. En este sentido, se les pedirá a los estudiantes que salgan a la pizarra y con marcador vayan ubicando el número correspondiente al orden lógico de la secuencia de imágenes, y entre todos se irá tomando la decisión de si es correcto o no, lo que sus compañeros ponen para organizar los acontecimientos.

Después de realizar colectivamente esta primera parte de la actividad, se le entregará a cada estudiante, la misma ficha que se proyectó en video proyector y ellos la elaborarán para incluirla en su bitácora. Además, deberán reconstruir por escrito con sus propias palabras, la historia haciendo uso de las imágenes en secuencia para que no olviden ningún acontecimiento, es decir, se les aclarará a los estudiantes que la re-narración que hagan debe contar con: un estado inicial, un conflicto y un estado final en el que se involucren uno a uno los personajes principales y secundarios de la historia.

A continuación, se presenta la ficha de trabajo a realizar para la re-narración, así:

FICHA DE TRABAJO EN CLASE

“RE-NARRANDO ANDO, RECONSTRUYENDO ESTOY... Y TODO ESTO CON LA HISTORIA “ME LLAMO YOON”.

1. Observa las imágenes que se presentan a continuación y luego utilizando un número de 1 a 15, ubica en el cuadro que se presenta debajo de cada imagen el orden lógico que, de estas, teniendo en cuenta los acontecimientos más importantes que se presentan en la historia, así:

SECUENCIA DE IMÁGENES



2. Apoyándote en la secuencia de imágenes que acabas de resolver, escribe en una hoja en blanco con tus palabras la historia “Me llamo Yoon”, asegurándote que tenga: un estado inicial, un conflicto y un estado final o desenlace.

Cierre

RE-ESCRIBE LA HISTORIA

3. Haciendo uso de cuento “Me llamo Yoon”, compara tu re-narración con la historia real y escribe si tu narración es completa o si le faltaron algunos acontecimientos importantes.
4. Escribe qué fue lo que más te gustó de esta actividad y si tuviste alguna dificultad, escríbela.

SESIÓN No 9

OBSERVANDO Y DESCRIBIENDO LOS PERSONAJES DE “YOON”

Objetivo

Describir los rasgos físicos y psicológicos de los personajes de “Yoon” y el lugar donde transcurre la historia.

Desarrollo

Previo a dar inicio al desarrollo de la actividad que se propone, se indagarán los conocimientos previos que tienen los estudiantes con respecto a “la descripción”, para lo cual se hará una serie de preguntas que permita conocer las primeras hipótesis sobre el tema y a su vez se irá registrando en la pizarra las respuestas en general que van dando los estudiantes para después contrastarlas con los aprendizajes que se obtengan de este ejercicio.

Algunas preguntas de estas son:

- ¿Saben ustedes qué es una descripción?
- ¿Para qué me sirve describir?
- ¿Qué cosas se pueden describir?
- Si describo a una persona ¿qué podría describir de ella?
- ¿Es posible describir un lugar?
- ¿Qué puedo describir de un lugar?

Después de consignar en la pizarra las respuestas dadas por los estudiantes, se les contará el propósito que se tiene con la actividad de describir los personajes más representativos de la historia del texto experto. Para ello, se hará un ejercicio de manera colectiva con uno de los personajes propuestos para que entre todos se construya una descripción detallada, y luego, esto les permita hacer sus propias descripciones con los otros personajes y respectivamente con la del lugar donde ocurre la historia.

De este modo, se hará uso del video proyector y se les mostrará una presentación en power point donde se propone la actividad, y así se hará entre todos un primer acercamiento a lo que es una descripción de personajes, para que luego ellos en una ficha que contiene las actividades que se proponen en la presentación inicial, se reúnan en parejas y realicen el ejercicio teniendo en cuenta cada uno de los aspectos que se trabajaron en el ejercicio de la primera descripción realizada por todos.(Anexo 5).

ACTIVIDAD 1

OBSERVANDO Y DESCRIBIENDO LOS PERSONAJES DE “YOON”

A continuación, aparecen las imágenes de los personajes más representativos de la historia de “Yoon”, para que los observes y a partir de esto, escribas las características físicas de cada uno de ellos y las características psicológicas que el texto me muestra o que yo puedo inferir.

Para las características físicas en general debo tener en cuenta:

Sexo: hombre, mujer, niño, niña

Edad: bebé, niño, joven, adulto

Estatura: alto, bajo, mediano

Complexión: grueso, macizo, gordo, delgado, flaco

Para las características psicológicas debo tener en cuenta:

- Marcas textuales o señales que me indique la historia
- Actitud o personalidad que puedo inferir de los personajes

1. Describe a cada personaje en una hoja aparte, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Características físicas
- b. Características psicológicas

YOON PAPÁ DE YOON MAMÁ DE YOON



PROFESORA DE YOON



2. Con tu libro en mano, describe el lugar donde ocurre la historia, teniendo en cuenta la ubicación geográfica (ubicación) y los detalles que se observan de acuerdo a las imágenes que ofrece la historia.

3. Resuelve lo que se te pide en la tabla y luego socializa en clase:

¿Qué sabíamos?	¿Qué sabemos?	¿Cómo lo aprendimos?

Luego de que se realice la actividad en parejas, se hará uso nuevamente de la presentación en power point para que entre todos nuevamente hagan sus aportes y se lleve a cabo las

descripciones de los demás personajes y del lugar donde se desarrollan los acontecimientos de esta historia.

Finalmente, se entregará a cada estudiante una ficha en la que deberán pegar una foto reciente o dibujarse, para que luego realicen el mismo ejercicio de descripción y se socialice en clase a manera de retroalimentación de este tipo de texto.

ACTIVIDAD 2

ME OBSERVO Y ME DESCRIBO

En el cuadro que se presenta a continuación, me dibujo detalladamente o pego una foto y me describo física y psicológicamente.

NOMBRE:



- a. Mis características físicas**

- b. Mis características psicológicas o emocionales**

Cierre

Para esta parte de la sesión, se tiene estimado que los estudiantes realicen en una de las fichas anteriores una autoevaluación y luego, se haga una puesta en común para socializar lo que se consignó.

SESIÓN No 10

REINVENTANDO LA HISTORIA: “ME LLAMO YOON”

Objetivo:

Promover la creatividad de los estudiantes en la construcción y producción de una nueva historia, a partir del texto experto que se propuso para la SD.

Desarrollo

Previo a dar inicio a la actividad propuesta, se hará un breve conversatorio con los estudiantes para recordar los personajes de los que se habla en la historia original de “Yoon”. En esa medida, se irán registrando en la pizarra y a su vez se pedirá a los estudiantes que hablen a grandes rasgos de los acontecimientos más relevantes que se dieron durante la historia. Seguidamente, se hará uso del video proyector, y se les mostrará la idea de un mapa mental que recoge a los personajes del cuento y los acontecimientos que rodea a cada uno de estos, para luego de esta manera, propiciar un primer acercamiento a lo que sería una nueva historia de “Yoon” con otros posibles personajes, y un nuevo curso de esta, distinto al que propone el texto experto original. (Anexo 6).

Para ello, se buscará inicialmente construir una historia colectiva con todo el grupo. Así pues, se les mostrarán dos nuevos personajes que ingresarán a la historia y se les propone darle un final diferente a la historia original incluyendo dichos personajes.

A partir de esto, se espera que los estudiantes participen y empiecen aflorar muchas ideas, sin perder el eje temático de la propuesta original, y además se les entregará la historia de “Yoon” con un párrafo que se propone después del final que se narra en la historia original para que a partir de este, surjan entonces nuevas ideas las cuales se irán registrando sobre la diapositiva que se presentará y a su vez, los estudiantes irán registrando dichas ideas dadas por todos en la ficha para luego ingresarla a la bitácora.

ACTIVIDAD

REINVENTA LA HISTORIA “ME LLAMO YOON”

1. Para llevar a cabo este ejercicio, utiliza tu cuento de “Me llamo Yoon” y ubica el siguiente párrafo para que a partir de este construyamos con todo el grupo un final distinto involucrando los dos personajes anteriores:

.... Al día siguiente en la escuela, casi no podía esperar para escribir. Esta vez escribí YOON en cada línea.

Cuando la maestra miró mi hoja de papel, me dio un fuerte abrazo.

- ¡Oh! ¡Eres YOON! – dijo.

Desde entonces, fui muy feliz porque había aprendido a escribir mi nombre, pero también había aprendido un nuevo idioma y ya tenía muchos amigos en aquel lugar.

Pasaron los días y en la escuela se planeaba una actividad muy esperada por todos para el verano...

2. Ahora debes reunirte y conformar un grupo de 4 personas para que entre todos construyan otro final diferente al anterior y lo socialicen en clase.

Finalmente, se pide que salgan por grupos y socialicen el final que entre ellos convinieron (este también se registrará como trabajo de grupo en la ficha) y de esta manera escuchar aportes o sugerencias de los demás grupos, para tenerlo en cuenta en el producto final de esta SD donde se buscará hacer un dramatizado de la historia de “Me llamo Yoon”.

Cierre

De manera oral se preguntará a los estudiantes: ¿qué aprendieron de esta actividad?, ¿qué fue lo que más les gustó?, ¿qué fue lo más difícil?, ¿cómo lo lograron? Y en esa medida se irá registrando en la pizarra las respuestas dadas por los estudiantes.

SESIÓN No 11

“CONOCIENDO MIS RAÍCES”

Objetivo

Realizar el árbol genealógico de cada estudiante buscando identificar sus raíces.

Apertura

Se desarrollará un conversatorio con los estudiantes con el fin de retroalimentar los videos abordados en las sesiones anteriores: de quiénes hablamos y qué recuerdan de estas importantes personas. Construiremos entre todos, la línea del tiempo de la vida de Hellen Keller, con pequeños carteles que llevará la docente, en los cuales estarán escritos momentos específicos de la vida de esta importante mujer, los nombres de sus abuelos, padres y hermanos; los cuales deberán ser ubicados por los estudiantes. Así entonces, daremos paso a la construcción de algunos árboles genealógicos en un cartel buscando contar con la participación de todos.

Desarrollo

Para dar inicio a esta sesión de la SD, se dará lugar a una recapitulación de la película vista en días anteriores sobre la vida de Hellen Keller, de manera que sea posible elaborar entre todos sus árboles genealógicos. Así mismo, se llevará a cabo una serie de preguntas que ayudarán a facilitar la intención que se tiene con la actividad, recordando sus parientes más cercanos, así:

¿Creen ustedes que son importantes las personas que hicieron parte de la vida de Helen Keller?

¿Por qué?

¿Creen que el rol que cumple cada miembro en una familia es importante y por qué?

¿Creen ustedes que es importante conocer o que nos cuenten acerca de nuestros antepasados?

¿Son importantes los abuelos en nuestras vidas?

¿Recuerdan los padres de Hellen Keller?

¿Qué otros parientes Hellen muestra la película?

Después de escuchar las respuestas dadas por los estudiantes, se dará lugar a un diálogo sobre la importancia de la vida en familia para los seres humanos.

En dicho conversatorio, se hablará acerca del rol que cumplen las mamás, los papás, los abuelos, los hermanos, tíos y otros parientes que hacen parte de la familia. En este sentido, se presentará a los estudiantes la idea de un árbol genealógico donde entre todos podamos ubicar las imágenes de los parientes de Hellen Keller de acuerdo a la organización o ramificación que tenga este en su estructura.

Luego de realizar este primer acercamiento a lo que se pretende con la actividad de la sesión, se preguntará a los estudiantes:

- ¿Para qué creen entonces que se usa el árbol genealógico?
- ¿Cuál es el sentido de conocer cuál es nuestro árbol genealógico?
- ¿Qué nos permite conocer el árbol genealógico de una persona?

De acuerdo a lo anterior, la docente hará su intervención pedagógica para contrastar las respuestas dadas por estudiantes y así explicar que: “un **árbol genealógico** es un esquema que permite detallar los parentescos que existen entre los integrantes de una familia, el nombre está vinculado a la forma que adopta esta representación gráfica, similar a la apariencia de un árbol por sus ramificaciones”.

Después de este intercambio de saberes entre docente y estudiantes y el ejemplo realizado del árbol genealógico de Hellen, se entregará a cada estudiante una ficha con dos árboles genealógicos y se les propondrá que organicen inicialmente el árbol genealógico de Yoon, la protagonista del texto experto y luego que realicen el propio valiéndose de dibujos realizados por ellos mismos. En este sentido, se busca que los estudiantes vuelvan al libro experto de “Me llamo Yoon” para que de allí extraigan los parientes que se muestra a lo largo de la historia propuesta y luego empiecen hacer la comparación con sus propios árboles genealógicos, para que de esta manera los estudiantes conozcan cuáles son las raíces de su familia y tengan claro de qué rama vienen sus padres, abuelos, hermanos, tíos, etc. Así mismo, se incluirá en la ficha de trabajo unas preguntas para reflexionar sobre la actividad realizada. (Previo a la realización de esta actividad, se pedirá a los estudiantes que traigan escrito en el cuaderno de apuntes, el nombre de sus parientes).

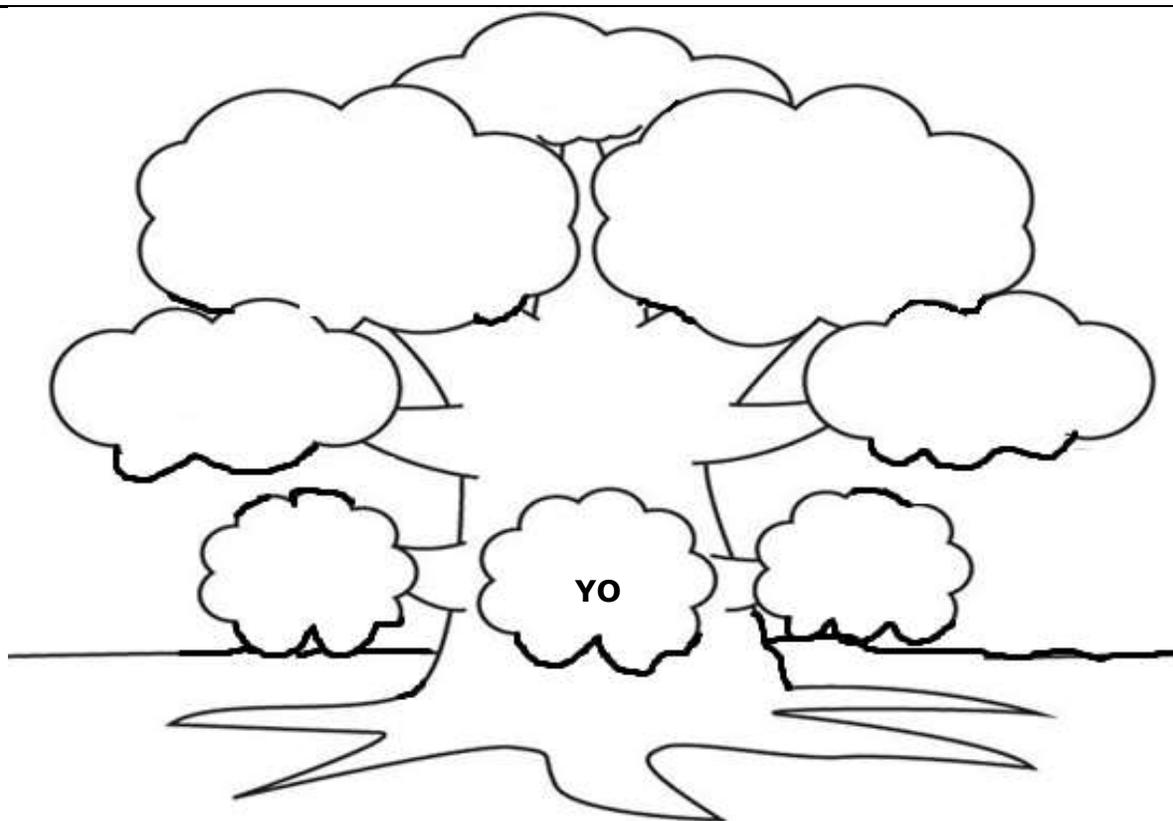
ACTIVIDAD

“CONOCIENDO MIS RAÍCES”

1. Revisa nuevamente en el texto “Me llamo Yoon”, la familia de este personaje que allí se presenta y luego construye su árbol genealógico dibujando de acuerdo a lo encontrado.



2. Construyo mi propio árbol genealógico:



3. Reflexiono y escribo:
- ¿por qué es importante conocer mi árbol genealógico?
 - ¿Qué sentimientos surgen al momento de hacer mi árbol genealógico?

Así pues, estos trabajos serán socializados en clase, realizando partiendo de la individualidad de cada uno de ellos, de sus experiencias personales y sobre todo de aquellas situaciones en las que algunos estudiantes no tienen ese referente de mamá o papá porque están siendo criados por abuelos o en otros casos, no conocen a la mamá o el papá.

Para ello la docente hará claridad en que debemos escuchar con respeto y evitar los comentarios negativos sobre algún caso particular de algún compañero(a).

Cierre

Durante la puesta en común, los estudiantes irán socializando al grupo su árbol genealógico y a su vez se dará lugar que todos compartan ¿cómo fue la experiencia de su construcción?, ¿qué aprendieron sobre su familia y cómo les pareció la experiencia?

SESION No 12

“ESCRIBE UNA CARTA A UN PERSONAJE”

Objetivo

Incentivar la producción escrita del texto epistolar por medio de cartas y adivinanzas a los personajes de la historia que se propone en el texto experto.

Desarrollo

Previo a dar inicio a la sesión propuesta, se hará la activación de conocimientos previos a los estudiantes para dar lugar a las hipótesis iniciales que luego se contrastarán durante la intervención pedagógica de la docente y la construcción colectiva del concepto carta.

En este sentido algunas preguntas que se llevarán a cabo son:

- ¿Qué es una carta?
- ¿Para qué se escribe una carta?
- ¿Qué elementos serán importantes al momento de escribir una carta?
- ¿Crees que la carta puede facilitar la comunicación en los seres humanos? ¿por qué?
- ¿En qué momentos podemos escribir una carta?

En este sentido, la docente irá registrando las respuestas dadas por los estudiantes en la pizarra y luego les contará acerca de la actividad que se propone para esta sesión y la cual tiene que ver con escribir una carta a un personaje de los mencionados en la historia “Me llamo Yoon”.

Para ello, se les explicará que pueden elegir la persona que para ellos haya sido el más significativo y entonces se hablará de unos momentos específicos de la carta como texto, tomando en cuenta los aportes iniciales que ellos dieron en la lluvia de ideas previa y complementando con los aportes que la docente dará para que se desarrolle un buen ejercicio escrito. Seguidamente, se irán escribiendo en la pizarra dichos pasos de manera que cada estudiante, haga inicialmente un borrador de lo que desearían decir a su personaje elegido. Luego se les pedirá que intercambien sus escritos con otro compañero o compañera de clase para que entre ellos se hagan observaciones que tengan que ver con la redacción y los signos ortográficos.

Posteriormente, cada estudiante hará la reescritura de su carta en una hoja de block que se legará luego en la bitácora; además se le entregará una hoja adicional a cada estudiante para que diseñen un sobre en el que meterán su carta y luego pegarán dicho sobre, en una hoja de block.

Para ir concluyendo, se buscará hacer una puesta en común para que todos conozcan las producciones escritas que cada uno realizó y a quién fueron realizadas.

Para esto, previamente se les pedirá a los estudiantes que den pistas acerca del personaje elegido para escribir sus cartas, hablando de cosas como el aspecto físico, rasgos psicológicos u otras ideas que se les pueda ocurrir.

Cierre

Finalmente, se hace una socialización en la que los estudiantes expresen de manera oral lo que aprendieron durante la sesión, lo que más les gustó y lo que más se les pudo haber dificultado al momento de escribirle al personaje elegido.

FASE DE EVALUACIÓN
“CONTANDO LA HISTORIA DE MI VIDA”
Producto final y socialización

SESIÓN No 13
“ARMANDO EL ROMPECABEZAS DE MI VIDA”

Objetivo

Evaluar el aprendizaje de los estudiantes con respecto a la producción final de un texto autobiográfico que dé cuenta de todas las actividades trabajadas durante la implementación de la S.D.

Desarrollo

Previo a dar inicio al desarrollo de esta actividad se hará una indagación sobre lo que representa para ellos el texto autobiográfico. Para ello se propone trabajar alrededor de una serie de preguntas, teniendo en cuenta el trabajo ya realizado alrededor del texto autobiográfico, así:

- ¿Qué podríamos decir a cerca del texto autobiográfico?
- ¿Qué nos permite hacer el texto autobiográfico?
- ¿Para qué sirve el texto autobiográfico?
- ¿Qué escribirías en tu autobiografía?
- ¿Para quién escribirías tu autobiografía? ¿Por qué?

Después de confrontar al estudiante con lo que saben a cerca del texto autobiográfico, se hará una reconstrucción conceptual y colectiva sobre dicho texto, para que después cada uno de los estudiantes hagan inicialmente un borrador de su historia de vida y al terminar, solicitar que otro compañero haga una revisión del texto, teniendo en cuenta: la coherencia y cohesión local del texto, el eje temático y la utilización de algunos signos de puntuación para una mejor comprensión del texto.

Cierre

De acuerdo a lo anterior, y para el momento de cierre de esta sesión, cada estudiante regresará el texto inicial a su compañero y se les pedirá a los autores de las autobiografías, que realicen un texto escrito, como producto final para luego socializar en clase y finalmente, integrarlo en la bitácora que han venido realizando durante la S.D.

Finalmente, se pedirá a cada estudiante que realice su autoevaluación partiendo de un cuadro donde se propone:

¿Qué aprendiste sobre el texto autobiográfico?	
¿Qué fue lo que más te gustó durante la implementación de la SD?	
¿Fue importante para ti escribir sobre tu vida? ¿Por qué?	

SESIÓN No 14 “SOCIALIZACIÓN”

Objetivo

Generar un espacio en el que los estudiantes expongan el producto final y puedan socializar los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de la S.D.

Desarrollo

Para concluir la S.D cada grupo que fue intervenido hará una preparación en la que participen todos los estudiantes exponiendo los aprendizajes individuales y colectivos que obtuvieron al trabajar sobre el texto autobiográfico. En este sentido, se buscará que los mismos estudiantes se postulen para realizar una serie de actividades encaminadas a que ellos den a conocer sus logros. Dentro de las actividades propuestas, se pretende que la socialización tenga como invitados especiales a padres de familia o familiares. Así mismo, los estudiantes llevarán a cabo las siguientes actividades:

- **Representantes en mesa de trabajo:** Con esta actividad, se busca que quienes estén a cargo, puedan contar con precisión cada uno de los logros que obtuvieron al desarrollar las actividades que se trabajaron a lo largo de la S.D, hablar de la importancia del texto autobiográfico y lo que lo caracteriza. Además, deberán exponer y explicar de qué se trataba el trabajo con las bitácoras; ¿cómo lo hicieron?, ¿quiénes le colaboraron?, hablar del texto experto que se trabajó en el aula, y de qué se trataba la historia contenida en este.

- **Representar a los personajes de la historia “Me llamo Yoon”:** Para esta actividad, se propone que algunos estudiantes se postulen para representar a cada uno de los personajes existentes en la historia de “Me llamo Yoon”; esto con el fin de que cada uno hable desde lo que se propone en la historia real del texto; es decir, que la niña que represente a Yoon, se empodere de su personaje y hable en primera persona de las experiencias vividas durante la historia para que las personas que estén allí puedan comprender a grandes rasgos la intención del texto experto. Así mismo, cada representante de los personajes a dramatizar, hablará en primera persona desde el papel que representa, para hacer posible la historia de “Me llamo Yoon”. Se debe aclarar que la personificación que harán los estudiantes será también desde el vestuario.
- **Historia fotográfica:** Los estudiantes mostrarán a los visitantes en la socialización, una serie de fotografías que evidencien las acciones realizadas por ellos durante las actividades e irán contando acerca de sus emociones, su sentir y aprendizajes obtenidos. Para ello se dispondrá de un video proyector que servirá como apoyo a la actividad.
- **Carteleras de algunas autobiografías:** Con esta actividad se busca que algunos estudiantes se animen a elaborar una cartelera decorada con sus autobiografías contando con la ayuda de sus familiares, para que luego estas sean expuestas dentro de la socialización, y que en la medida de lo posible el autor de cada una de estas carteleras, sea quien la exponga.
- **Folleto:** Las docentes elaborarán un folleto en el que se recopilarán los momentos más significativos de la S.D, haciendo uso de algunas fotografías de las escrituras logradas por los estudiantes, con la idea de que quienes vayan como espectadores de la socialización conozcan el tema a tratar en la exposición.

Cierre

Para concluir este día de socialización, los participantes de la S.D pedirán la atención de los espectadores para agradecer la asistencia y, a la vez, hablar de las razones por las que fue importante participar en este proyecto de investigación y qué fue lo que aprendieron tanto a manera individual como grupal.

Anexos secuencia didáctica

Sesión 2

Anexo 1

Se expone el video sobre la vida de Frida Kahlo, quien es fue una reconocida pintora mexicana, la cual tuvo que enfrentar una serie de acontecimientos difíciles que marcaron su vida, pero que, pese a todas estas situaciones, decidió afrontar la vida pintándola de colores. Además, la historia esta recreada con dibujos animados y es la misma autora quien cuenta su historia de vida.

Tomada del enlace https://www.youtube.com/watch?v=zd_Mtyi-9Zs

Sesión 4**Anexo 2**

Helen Keller, quien fue una escritora, oradora y activista política sordociega, nacida en Estados Unidos, nos cuenta su historia, en una película animada.

Tomada del enlace <https://www.youtube.com/watch?v=GpyKhQxD8ac>

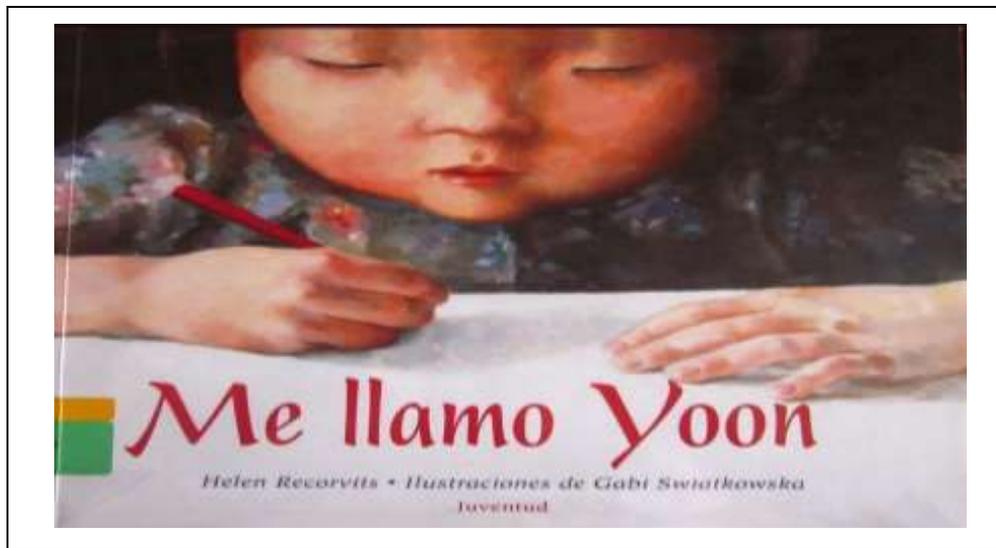
Sesión 6**Anexo 3**

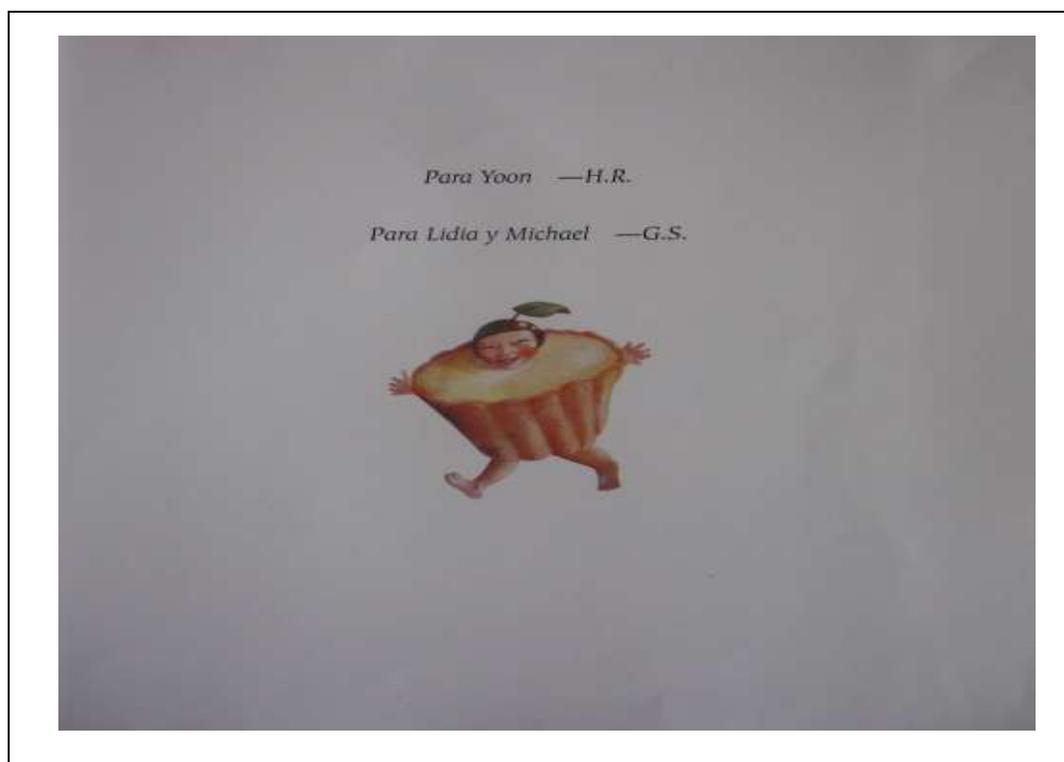
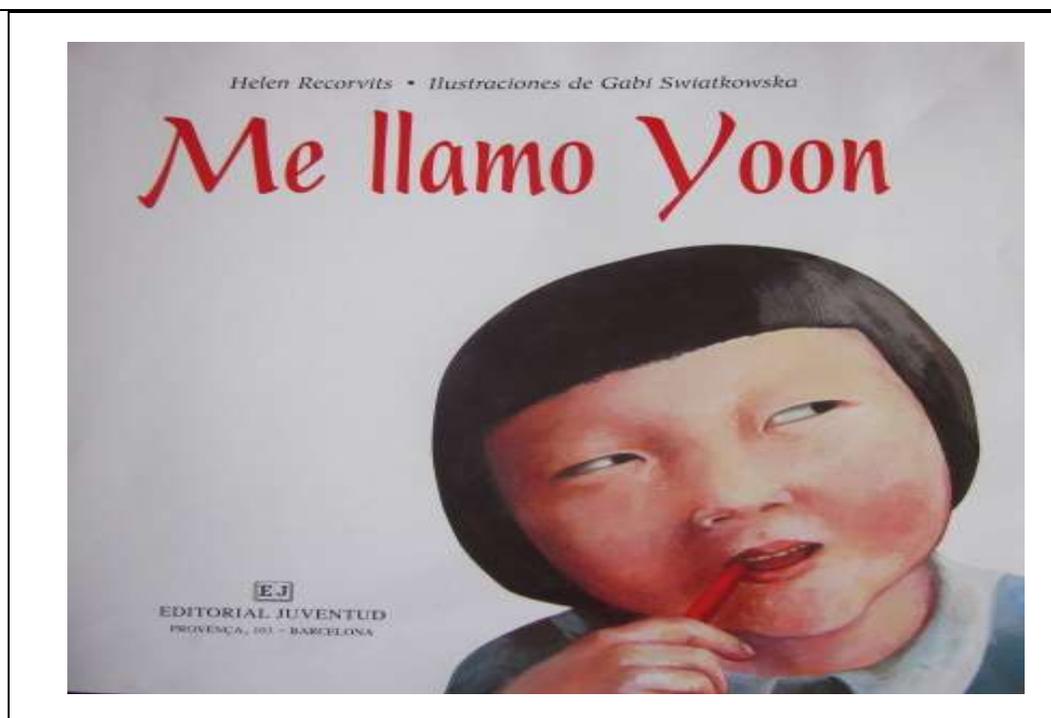
El perro Bartolo y sus amigos, nos explican qué es y por qué es útil la producción de una autobiografía.

Tomado del enlace https://www.youtube.com/watch?v=lwCgxL_Mh8o

Anexo 4

Texto experto “**Me llamo Yoon**”







Me llamo Yoon. Vine de Corea, un país muy lejano.

Poco después de instalarnos aquí, mi padre me llamó a su lado.
 –Pronto irás a tu nueva escuela. Debes aprender a escribir
 tu nombre en español –dijo–. Mira, se escribe así:

YOON

Arrugué la nariz. No me gustaba YOON. Líneas, círculos, cada
 uno por su lado.

–Mi nombre en coreano parece alegre –dije–. Los símbolos
 ballan todos juntos.



»Y en coreano mi nombre quiere decir Sabiduría Resplandeciente.
 Me gusta más en coreano.

–Bueno, pero tienes que aprender a escribir tu nombre de esta
 manera. Y no olvides que aunque lo escribas en español, siempre
 significará Sabiduría Resplandeciente.



No quería aprender la nueva manera de escribir. Quería volver a mi casa, a Corea. No me gustaba este país. Todo era diferente. Pero mi padre me dio un lápiz y sus ojos decían «Haz-lo-que-te-digo». Me enseñó a escribir todas las letras en el alfabeto español. Así fui practicando y mi padre se puso muy contento.

–Mira –dijo, llamando a mi madre-, ¡mira qué bien lo hace nuestra pequeña Yoon!

–Sí –dijo ella-. ¡Será muy buena alumna!
Arrugué la nariz.

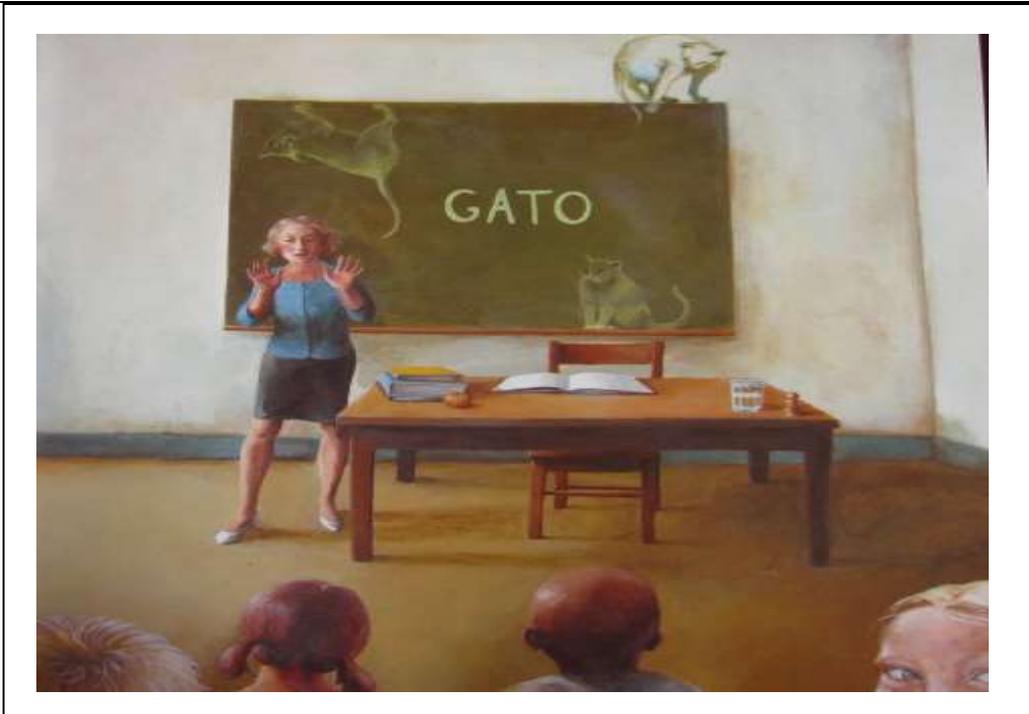


En mi primer día de escuela me quedé sentada en silencio en mi pupitre mientras la maestra hablaba de un GATO. Escribió GATO en la pizarra. Leyó un cuento sobre un GATO. Yo no entendía sus palabras, pero sabía qué decían sus dibujos. Cantó una canción sobre un GATO. Era una canción bonita, y yo también intenté cantar la letra.

Luego me dio una hoja de papel en la que estaba escrito mi nombre.

–Nombre. Yoon –dijo. Y señaló las líneas vacías por debajo.

Pero yo no quería escribir YOON. En vez de eso, escribí GATO. Puse GATO en cada línea.





La maestra miró mi hoja. Sacudió la cabeza y frunció el entrecejo.
 –¿Así que eres un GATO? –preguntó.
 La niña con cola de caballo sentada detrás de mí soltó una risita.

Al volver de la escuela dije a mi padre:
 –Deberíamos volver a Corea. Es mejor.
 –No digas eso –contestó–. Este país es tu nuevo hogar ahora.



Estaba sentada al lado de la ventana y miraba un petirrojo dando saltitos en el patio.

–Él también está solo –pensé–. No tiene amigos. Nadie lo quiere.

Después tuve una idea muy buena. «Si hago un dibujo para la maestra, quizá me quiera un poquito.»

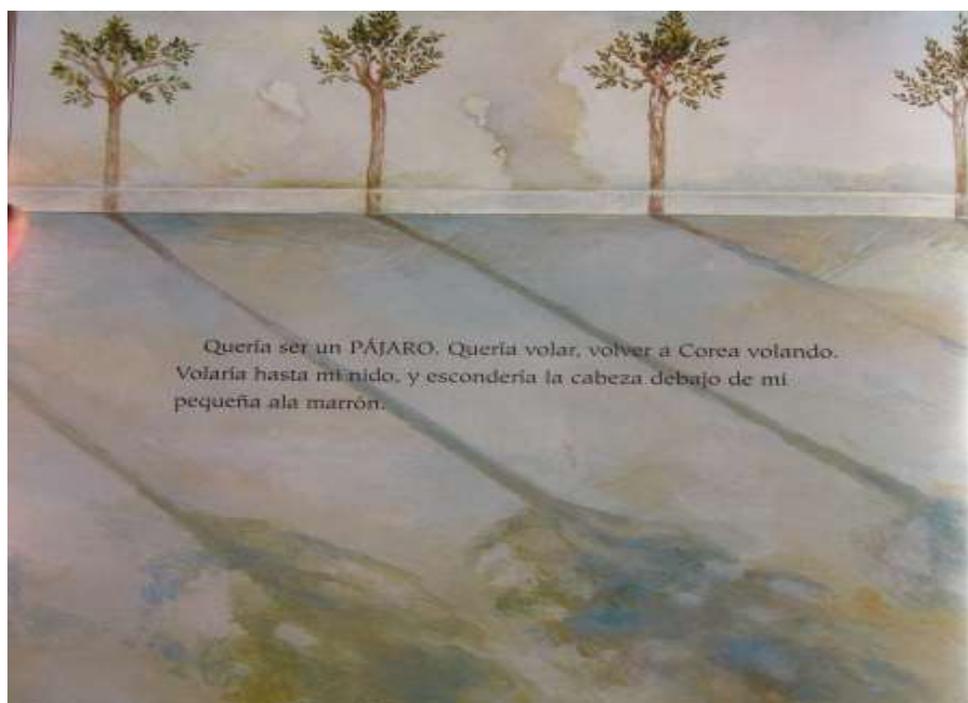
Era el pájaro más bonito que había dibujado jamás.

–Mira, papá –dije orgullosamente.

–¡Oh, eso me hace muy feliz! –contestó mi padre–. Y ahora haz esto.

Me enseñó a escribir PÁJARO debajo del dibujo.

Al día siguiente, la maestra me entregó otra hoja de papel para escribir YOON. Pero yo no quería. En vez de Yoon, escribí PÁJARO. Puse PÁJARO en cada línea.



Quería ser un PÁJARO. Quería volar, volver a Corea volando.
Volaría hasta mi nido, y escondería la cabeza debajo de mi
pequeña ala marrón.



La maestra miró mi hoja de papel. Volvió a sacudir la cabeza.
 –¿Así que eres un PÁJARO? –preguntó.

Entonces le enseñé el dibujo con el petirrojo que había hecho para ella. Le señalé mi vestido rojo y luego el petirrojo. Bajé la cabeza y miré a la maestra de reajo. Ella sonrió.

–¿Qué tal ha ido la escuela hoy, hija mía? –preguntó mi madre.

–Creo que la maestra me quiere un poco –dije.

–¡Eso es estupendo! –dijo mi madre.

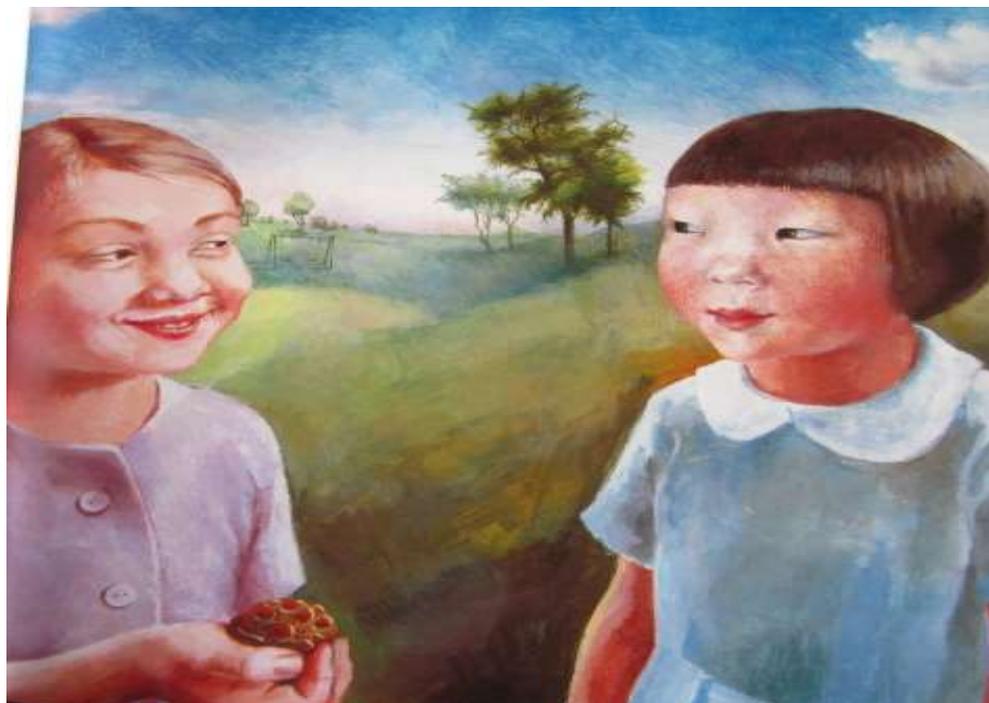
–Sí, pero en mi escuela de Corea yo era la preferida de mi maestra. Tenía muchos amigos. Aquí estoy sola.

–Debes tener paciencia con todos, incluso contigo misma –dijo mi madre–. Serás una alumna excelente, y harás muchos nuevos amigos aquí.



Al día siguiente durante el recreo estaba cerca de la valla, sola. Miré a la niña de la cola de caballo sentada en el columpio. Ella me miró también. De repente saltó del columpio y vino hacia mí corriendo. Llevaba un paquetito en la mano. En la envoltura ponía MAGDALENA. Lo abrió y me la dio. Sonreía. Yo también sonreí.

Cuando volvimos al aula, la maestra nos dio más hojas de papel. No quería escribir YOON. En vez de eso escribí MAGDALENA.



Quería ser una MAGDALENA. Los niños aplaudirían al verme.
Se pondrían muy contentos: «¡MAGDALENA! ¡gritarían~ ¡Aquí
está MAGDALENA!»





La maestra miró mi hoja.
-¡Y hoy eres una MAGDALENA! -dijo. Hizo una sonrisa muy grande. Sus ojos decían «Me-gusta-esta-niña-Yoon».

Al acabar la escuela le hablé a mi madre de la niña con cola de caballo. Le canté una canción nueva a mi padre. Canté en español.

-Nos haces sentir muy orgullosos, pequeña Yoon -dijo mi madre.

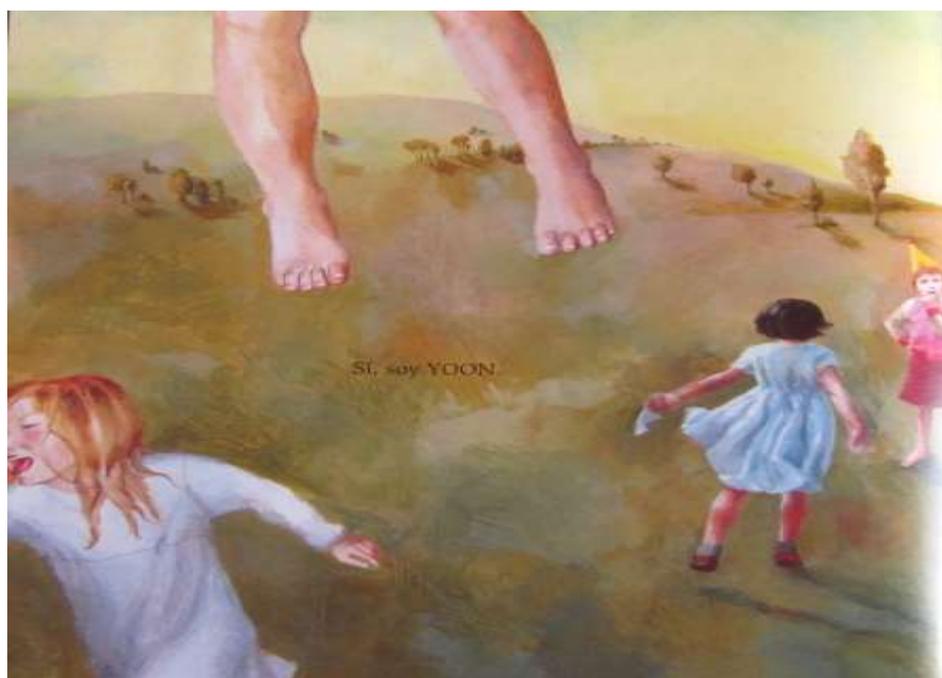
«Quizá estaré bien aquí -pensé-. Quizá lo diferente también es bueno.»

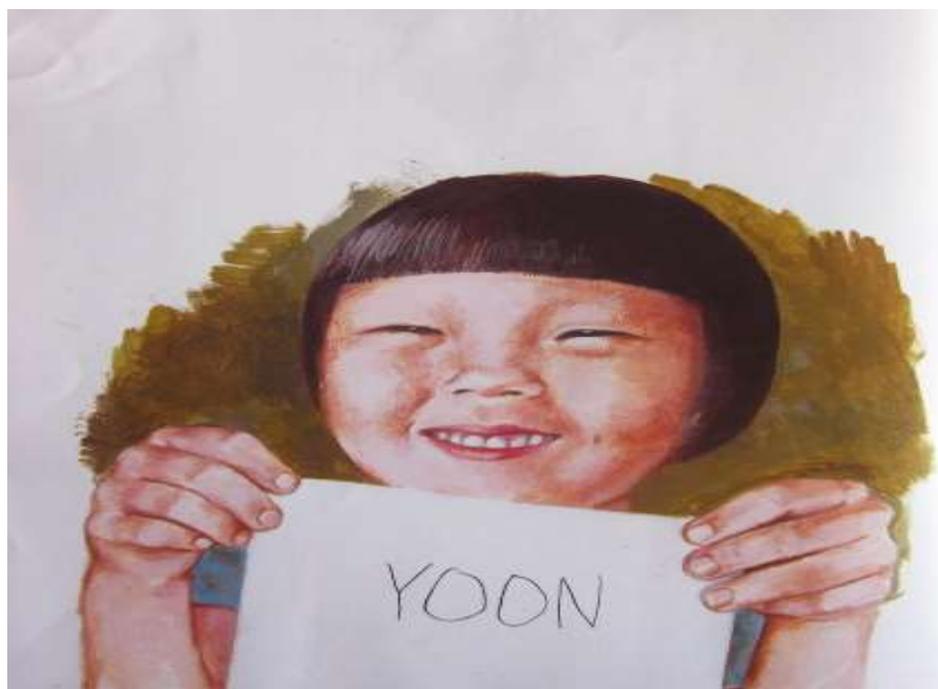
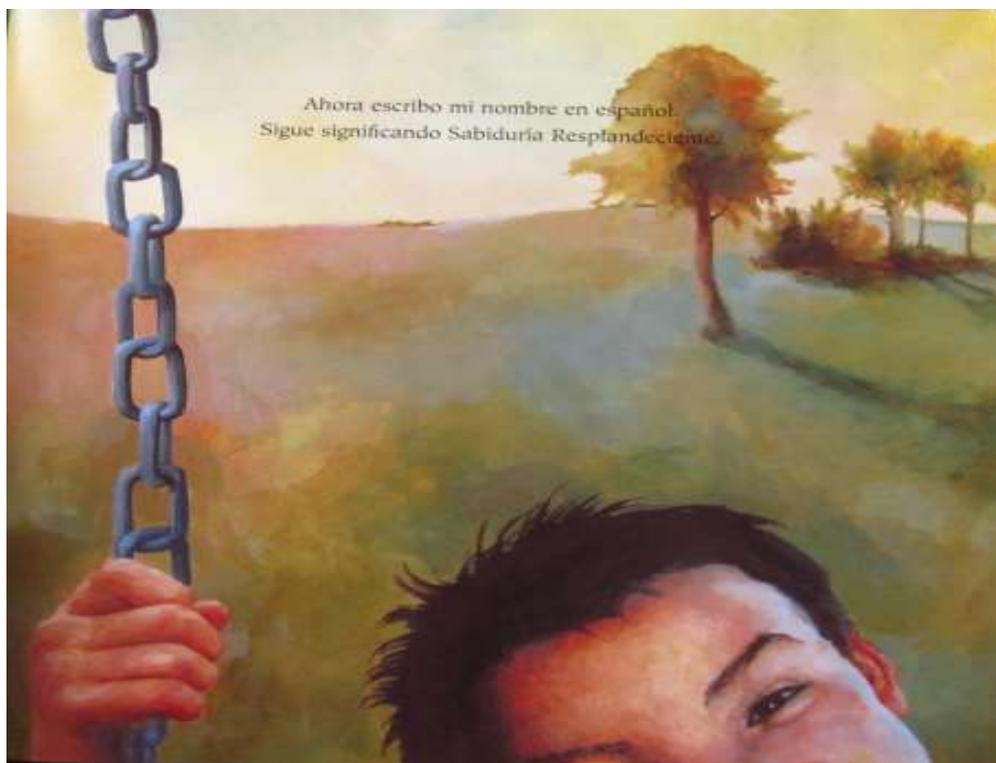


Al día siguiente en la escuela, casi no podía esperar para escribir. Esta vez escribí YOON en cada línea.

Cuando la maestra miró mi hoja de papel, me dio un fuerte abrazo.

–¡Oh! ¡Eres YOON! –dijo.







Sesión 9 Descripción (presentación)

Anexo 5

Descripción de los personajes de la historia “Me llamo Yoon”



DESCRIBAMOS LOS PERSONAJES DE LA HISTORIA “ME LLAMO YOON”

DOCENTES: BIBIANA FERNANDA VEGA QUINTERO
FRANCY MILENA CASTRILLÓN YEPES

¿Y QUIÉN ES YOON?

DATOS GENERALES:



- ES UNA NIÑA.
- NACIÓ EN COREA.
- VIVE CON SUS PADRES.
- SU RETO ES APRENDER EL IDIOMA ESPAÑOL.
- AHORA VIVE EN OTRO PAÍS.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE YOON

- Yoon es una niña de estatura baja, su contextura es gruesa, su cabello es oscuro corto y liso.
- Tiene ojos pequeños, rasgados y oscuros, su nariz es pequeña y redonda.
- Sus labios son color rosa, delgados y pequeños. Además tiene dientes muy blancos.
- La forma de su cara es redonda, tiene mejillas sonrojadas y su color de piel es clara.

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE YOON

- Su actitud es seria
- Tranquila
- Es inquieta
- Desea conseguir amigos
- Tiene mirada triste



¿Y QUIÉN ES ÉL?

DATOS GENERALES:



Four empty blue boxes are connected to the central image by arrows, indicating where general information about the boy should be placed.

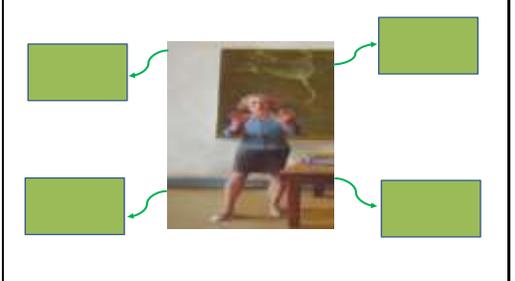
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DEL PAPÁ DE YOON

¿Y QUIÉN ES ELLA?
DATOS GENERALES:



CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LA MAMÁ DE YOON

¿Y QUIÉN ES ELLA?



CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LA PROFESORA DE YOON

DESCRIBAMOS JUNTOS EL LUGAR DE LA HISTORIA



Sesión 10

Anexo 6

Reinventando la historia “Me llamo Yoon”



JUNTOS CONSTRUIMOS UN NUEVO FINAL PARA LA HISTORIA...

Para llevar a cabo este ejercicio, utiliza tu cuento de “Me llamo Yoon” y ubica el siguiente párrafo para que a partir de este construyamos un final distinto involucrando los dos personajes anteriores:

... Al día siguiente en la escuela, casi no podía esperar para escribir. Esta vez escribí YOON en la cada línea.
Cuando la maestra miró mi hoja de papel, me dio un fuerte abrazo.
- ¡Oh! ¡Eres YOON! - dijo.
Desde entonces, fui muy feliz porque había aprendido a escribir mi nombre, pero también había aprendido un nuevo idioma y ya tenía muchos amigos en aquel lugar.
Pasaron los días y en la escuela se planeaba una actividad muy esperada por todos para el viernes.....

TRABAJO EN GRUPO

Ahora se deben conformar grupos de 4 personas para que juntos construyan un final diferente al ya creado en todo el grupo, para luego socializarlo y elegir el mejor para tenerlo en cuenta en el dramatizado que se realizará como producto final de la SD.

Anexo 2. Consentimiento informado

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente del estudiante _____, quien participará de una investigación, acerca de la naturaleza de la misma, así como del rol del estudiante en ella.

La presente investigación está siendo desarrollada por las docentes **Bibiana Fernanda Vega Quintero** y **Francy Milena Castrillón Yepes** estudiantes de la **Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira**. El objetivo de este estudio es que los estudiantes produzcan textos autobiográficos y analizar sus procesos.

Si usted accede a que el niño o niña participe de este estudio, se le pedirá participar de diferentes actividades, encaminadas a mejorar la producción de textos narrativos autobiográficos. En algunos momentos se podrán realizar registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial, siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Con base en los resultados encontrados se harán recomendaciones para mejorar el trabajo en el aula sobre producciones escritas, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de haber implementado una secuencia didáctica para mejorar textos escritos en el aula.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su ejecución, el cual durará aproximadamente, seis meses. Igualmente, si lo considera necesario, puede sugerir que el estudiante no participe más del proyecto, en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto que mi hijo (a) o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por la docente _____, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio.

Me han indicado también que el estudiante en cuestión, participará en diferentes actividades, fotografías y videos encaminados a mejorar la producción de textos autobiográficos y que estos serán publicados con fines académicos, solo si es necesario, mediante una propuesta que durará aproximadamente, seis meses.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar al estudiante, a mi cargo, del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para éste o para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona que está desarrollando este proyecto.

Nombre del Acudiente

Firma del Participante

Fecha CC

Anexo 3. Rejilla para la valoración de texto narrativos autobiográficos

DIMENSIONES	INDICE	PUNTAJE			TOTAL
		ALTO 3	MEDIO 2	BAJO 1	
NIVEL DE CONTEXTO SITUACIONAL DE UN TEXTO	ENUNCIADOR: Se evidencia como escritor porque presenta en todo el texto, índices de referencia semántica de pronombre personal y de modalidad verbal y hace visible su autoría al finalizar el texto.				
	ENUNCIADOR: Se evidencia como escritor				

	<p>porque presenta en algunos lugares del texto, índices de referencia semántica de pronombre personal y de modalidad verbal.</p>				
	<p>ENUNCIADOR: Se evidencia como escritor porque presenta en algunos lugares del texto, índices de referencia semántica de pronombre personal.</p>				
	<p>DESTINATARIO: La globalidad del texto presenta recursos que permiten despertar el interés del lector intencionado por el escritor.</p>				
	<p>DESTINATARIO: Parcialmente el texto presenta recursos que permiten despertar el interés del lector intencionado por el escritor.</p>				
	<p>DESTINATARIO: El texto no presenta recursos que permiten despertar el interés del lector intencionado por el escritor.</p>				
	<p>FINALIDAD: Es evidente la intención de <u>contar</u> sobre lo que sabe, lo que cree, lo que puede y quiere que el destinatario conozca.</p>				
	<p>FINALIDAD: Es parcialmente evidente la intención de <u>contar</u> sobre lo que sabe, lo que cree, lo que puede y quiere que el destinatario conozca.</p>				

	<p>FINALIDAD: No evidencia la intención de <u>contar</u> sobre lo que sabe, lo que cree, lo que puede y quiere que el destinatario conozca.</p>				
<p>NIVEL DE LA COHERENCIA DEL DISCURSO Y DE LA COHESIÓN DEL TEXTO</p>	<p>PROPIEDADES DEL CONTENIDO DEL TEXTO: Identifica claramente los personajes, el tiempo y el lugar de experiencias en un texto determinado.</p>				
	<p>PROPIEDADES DEL CONTENIDO DEL TEXTO: Algunas veces identifica claramente los personajes, el tiempo y el lugar de experiencias en un texto determinado.</p>				
	<p>PROPIEDADES DEL CONTENIDO DEL TEXTO: No identifica claramente los personajes, el tiempo y el lugar de experiencias en un texto determinado.</p>				
	<p>PLANO DEL CONTENIDO: El contenido del texto autobiográfico refiere “el que” de lo que se habla (refleja condiciones de la existencia de lo que se habla, características de lo que se habla, sucesos de lo que se habla).</p>				
	<p>PLANO DEL CONTENIDO: Algunas veces el contenido del texto autobiográfico refiere “el que” de lo que se habla (refleja condiciones de la existencia de lo que se habla, características de lo</p>				

	que se habla, sucesos de lo que se habla).				
	PLANO DEL CONTENIDO: El contenido del texto autobiográfico no refiere “el que” de lo que se habla (no refleja condiciones de la existencia de lo que se habla, ni características de lo que se habla, ni sucesos de lo que se habla).				
	RECURSOS DE COHESIÓN DEL TEXTO: Los referentes (del qué se habla) se mantienen en la globalidad del texto porque usa adecuadamente las referencias de sujeto, de acción, de tiempo etc., utilizando referencias <u>anafóricas</u> –presentes desde el inicio del texto-, <u>catafóricas</u> –presentes al final del texto-, <u>exofóricas</u> –presentes por fuera del texto-.				
	RECURSOS DE COHESIÓN DEL TEXTO: Los referentes (del qué se habla) se mantienen parcialmente en el texto porque usa algunas referencias de sujeto, de acción, de tiempo etc., utilizando referencias <u>anafóricas</u> –presentes desde el inicio del texto-, <u>catafóricas</u> –presentes al final del texto-, <u>exofóricas</u> –presentes por fuera del texto-.				
	RECURSOS DE COHESIÓN DEL TEXTO: Los referentes (del qué se habla) no se				

	<p>mantienen en el texto porque no usa referencias de sujeto, de acción, de tiempo etc., ni utiliza referencias <u>anafóricas</u> – presentes desde el inicio del texto-, <u>catafóricas</u> – presentes al final del texto-, <u>exofóricas</u> –presentes por fuera del texto-.</p>				
<p>TEXTO AUTOBIOGRÁFICO:</p>	<p>SUPERESTRUCTURA: Se evidencia la organización temporal y espacial de los acontecimientos: relacionados con el antes, con los giros y transformaciones y con el final.</p>				
	<p>SUPERESTRUCTURA: Algunas veces se evidencia la organización temporal y espacial de los acontecimientos: relacionados con el antes, con los giros y transformaciones y con el final.</p>				
	<p>SUPERESTRUCTURA: No se evidencia la organización temporal y espacial de los acontecimientos: relacionados con el antes, con los giros y transformaciones y con el final.</p>				
	<p>MACROESTRUCTURA: Presenta un texto completo de relato retrospectivo relacionado con experiencias ligadas a su vida individual.</p>				
	<p>MACROESTRUCTURA:</p>				

	Parcialmente presenta en el texto relatos retrospectivos relacionados con experiencias ligadas a su vida individual.				
	MACROESTRUCTURA: Es escasa la presencia de relatos retrospectivos relacionados con experiencias ligadas a su vida individual.				
	MICROESTRUCTURA: El orden sintáctico expresa enunciados completos: pronombres, artículos, marcadores de personas, tiempo, espacio; y utiliza algunos signos de puntuación.				
	MICROESTRUCTURA: El orden sintáctico expresa parcialmente enunciados completos: pronombres, artículos, marcadores de personas, tiempo, espacio; y utiliza algunos signos de puntuación.				
	MICROESTRUCTURA: El orden sintáctico no expresa enunciados completos: pronombres, artículos, marcadores de personas, tiempo, espacio; y utiliza algunos signos de puntuación.				
TOTAL					

Anexo 4. Consignas

Consigna Pre-Test

Si un compañero o compañera de tu clase quiere conocer tu historia de vida, ¿qué le contarías?

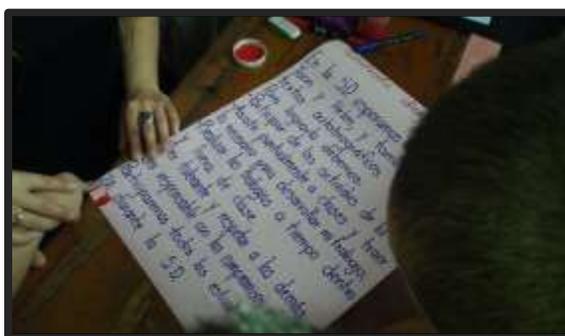
Consigna Pos-Test

Si un compañero o compañera de tu clase quiere conocer tu historia de vida, ¿qué le contarías?

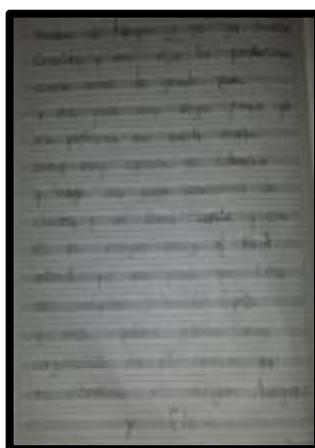
Anexo 5. Evidencias fotográficas



Visita profesora Koh (grupo 1)



Contrato didáctico (grupo 1)



Nuevo final para la historia de Yoon (grupo 1)





Momentos de socialización (grupo 1)



Llegada del texto experto al aula (grupo 2)



Visita profesora Koh (grupo 2)

Descripción de los personajes de la historia de Yoon (grupo 2)



Momentos de socialización (grupo 2)

Anexo 6. Formato diario de campo

MOMENTOS	SESIONES		CLASES
Planeación “Y así mi historia empiezo a contar...”	N°	Presentación y negociación de la secuencia.	
	1		
Desarrollo “La llegada de Yoon”	2	Evaluación de condiciones iniciales. “La vida de Frida Kahlo”	
	3	Mi historia de vida: “una secuencia en fotografía”.	
	4	Hellen Keller nos cuenta su historia.	
	5	Un experto llega al aula para compartir su historia de vida	
	6	Y llega la historia al aula... “Me llamo Yoon”	
	7	Recapitulemos la construcción y la experiencia de aprendizajes	
	8	Re-narrando ando, reconstruyendo estoy... y todo esto con la historia “Me llamo Yoon”	

	9	Observando y describiendo los personajes de “Yoon”	
	10	Reinventando la historia: “Me llamo Yoon”	
	11	Conociendo mis raíces	
	12	Escribe una carta a un personaje	
Evaluación “Contando la historia de mi vida” Producto final y socialización	13	Armando el rompecabezas de mi vida	
	14	Socialización	

El número de clases se desarrolló de forma diferente en cada grupo intervenido.

Anexo 7. Cartas de invitación a la profesora Koh Young Sil

<i>Carta grupo 1</i>
Santa Rosa de Cabal, mayo 22 de 2017 Docente: KOH YOUNG SIL Voluntaria Agencia de Cooperación de Corea, KOICA Asunto: solicitud Atento saludo. Respetada docente, he conocido la valiosa labor que se encuentra haciendo en el municipio, y especialmente con los estudiantes de la Institución Educativa Francisco José de Caldas; en este sentido me interesa darle a conocer el proyecto que actualmente nos encontramos

desarrollando con los estudiantes de grado segundo A, de la Sede Risaralda perteneciente a la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía, del mismo municipio y con los estudiantes de grado cuarto dos, de la Institución Educativa Julio Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira, a cargo de la docente Bibiana Fernanda Vega Quintero.

Dicho proyecto se basa en la realización de una secuencia didáctica que busca fortalecer la producción escrita de textos narrativos autobiográficos en los estudiantes, para lo cual se eligió como texto experto, un reconocido libro de Helen Recorvits, titulado Me llamo Yoon, el cual cuenta la autobiografía de una niña coreana que, por causas familiares, debe desplazarse a vivir a otro país.

De acuerdo a lo anterior, sería para mí muy oportuno y de gran apoyo para los niños tener la oportunidad de contar con su presencia en mi grupo, con el fin de que los estudiantes puedan compartir con usted y conocer algo de su cultura, pues es precisamente sobre ésta, que se ha realizado la ambientación en el aula, y además los niños y niñas se encuentran expectantes a tener la posibilidad de conocer a una persona de su país.

Agradezco su atención y comprensión al respecto.

Cordialmente;

FRANCY MILENA CASTRILLÓN YEPES

Docente

Carta grupo 2

Pereira, 30 de mayo de 2017

PROFESORA:

Koh Young Sil

Santa Rosa de Cabal

Querida profesora Koh:

Por medio de la presente la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo, y más específicamente el grado 4-2 de la docente Bibiana Fernanda Vega Quintero y la Rectora Rosa María Niño, queremos dar gracias infinitas por haber aceptado venir a nuestro Colegio a compartírnos sobre su vida como docente y a la vez sobre su cultura, pues en este preciso instante el grado anteriormente mencionado junto con los estudiantes de grado segundo de la docente Francy Milena Castrillón de la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía de Santa Rosa de Cabal, nos encontramos realizando un hermoso proyecto de investigación que tiene que ver con “la autobiografía”, en el cual abordaremos precisamente el cuento “Me llamo Yoon” que trata sobre la vida de un niña Coreana, y que al conocer de su participación como docente de arte de la Institución Francisco José de Caldas, nos pareció magnífica la idea de que los niños de ambas instituciones pudieran conocer de cerca una historia de vida de una persona Coreana real y que además pudiera compartir un rato de su valioso tiempo para con nuestros niños.

En este sentido, es para nosotros un gran honor contar con su presencia y con su voluntad para desplazarse hasta nuestro querido colegio, en el que el grupo de estudiantes de 4-2 la esperan con gran anhelo porque ya le hemos hablado un poco sobre que se comparte allí en el periódico del “Diario”.

Por lo anterior, agradecemos nuevamente su disposición y deseamos pedirle además que considere que su venida se en cualquier día de la semana, exceptuando el día martes porque este día es el pico y placa para el carro de la rectora del colegio quien la recogerá y llevara nuevamente hasta su lugar de residencia, pero que necesita tener también la tranquilidad de que puede movilizarse por cualquier espacio cuando usted decida venir a nuestra institución.

Esperamos una pronta respuesta, para lo cual anexamos nuestros números telefónicos y nuestros correos para que nos podamos comunicar (bibiana.vega@gmail.com y rosamar.niño@mail.com).

Atentamente,



Bibiana Fernanda Vega Q.

BIBIANA FERNANDA VEGA Q.

DOCENTE

ROSA MARIA NIÑO

RECTORA