

IDEAS FABULOSAS: INCIDENCIA DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA
PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS “FÁBULA” CON ESTUDIANTES
DE AULA MULTIGRADO.

Paola Andrea Puertas Salazar

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación

2020

IDEAS FABULOSAS: INCIDENCIA DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA
PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTO NARRATIVO “FÁBULA” CON ESTUDIANTES DE
AULA MULTIGRADO.

Paola Andrea Puertas Salazar

Asesora

Mg. Tatiana Salazar Marín

Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2020

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, 2020

Dedicatoria

A *Dios Padre*, por ser mi fortaleza durante este arduo proceso de formación tanto académica y profesional como personal.

A mi amada madre *María Lucero Salazar Rojas*, quien desde el cielo celebra cada uno de mis triunfos, gracias por enseñarme a luchar por mis sueños. Tú amor y ejemplo fortalecen mi vida.

A mi amado hijo *Juan Felipe Osorio Puertas*, quien es mi motivación y fortaleza más fascinante para vivir.

A mi querida tía *Luz Elena Salazar Rojas*, quien, aunque ya no está a mi lado, siempre me brindó su apoyo incondicional.

Paola Andrea Puertas Salazar

Agradecimientos

A los estudiantes de la Institución Educativa María Inmaculada, sede La Sagrada Familia, por su cariño y disposición, para responder al proyecto de investigación y llevarlo a feliz término.

A la asesora; la Mg. Tatiana Salazar Marín, quien me brindó sus conocimientos y apoyo durante la investigación.

A los profesores de la Maestría en Educación, quienes proporcionaron sus conocimientos y contribuyeron a mi formación académica y profesional.

A las compañeras de la línea de sociales, V cohorte, por la disposición incondicional para brindar sus aportes y contribuir al feliz término de este proyecto de investigación.

A los compañeros de la línea de lenguaje, V cohorte, quienes con sus aportes colaboraron para consolidar la investigación.

A mi amiga María Magaly Gaviria Marín, igualmente a mi colega de trabajo Nidia Stella Hincapié Giraldo, por animarme constantemente a continuar con mi proceso de formación académica y profesional.

Finalmente, a mí, por el trabajo realizado y porque siempre conservé la valentía para mantenerme firme y culminar este proyecto.

Resumen

La siguiente investigación se enmarca en el Macroproyecto de profundización en didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, cuyo propósito central es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo fábulas, de los estudiantes de un aula multigrado, de la I.E. María Inmaculada, sede La Sagrada Familia, del municipio de Ulloa Valle, así mismo reflexionar sobre las prácticas de aula en la enseñanza del lenguaje. El enfoque metodológico asumido para esta investigación es cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental intragrupo, tipo Pre-test Pos-test, por lo que el análisis de los resultados se llevó a cabo mediante la contrastación de los datos obtenidos en las dos pruebas de producción textual aplicadas antes y después de la implementación de la Secuencia Didáctica. El análisis de las producciones escritas se orientó mediante una rejilla de valoración de la escritura, la cual fue validada por juicio de expertos y diseñada teniendo en cuenta la propuesta de Jolibert y Sraïki (2009), Jolibert (1995), Cortés y Bautista (1998), a partir de la cual se determinaron las dimensiones: situación de comunicación, plano de la narración, plano de la historia, plano del relato y lingüística textual. Ahora bien, de acuerdo con los resultados arrojados en el análisis estadístico fue posible validar la hipótesis de trabajo y determinar que la implementación de la propuesta incidió positivamente en el mejoramiento de la producción escrita del grupo objeto de investigación. Igualmente, los procesos reflexivos de la docente investigadora, permitieron identificar no solo las transformaciones experimentadas durante el proceso de la implementación de la secuencia en el ejercicio docente, sino en las concepciones acerca de la enseñanza del lenguaje.

Palabras claves: Lenguaje, producción escrita, enfoque comunicativo, secuencia didáctica, texto narrativo tipo fábula y prácticas reflexivas.

Abstract

The following research frames in the macro-project of language didactic deepening of the Maestria en Educacion de la Universidad Tecnologica de Pereira, and its main purpose is to determine incidence of a didactic sequence of communicative approach, in the production of narrative texts fable style, of the students of a multigroup class of the I.E. María Inmaculada, sede La sagrada familia of Ulloa Valle town, and likewise to reflect about the practice of language teaching in the classroom. The methodological approach taken into consideration in this research is a quantitative approach, with a design quasi-experimental intragroup, it employs a pre-test post-test type. For this the analysis of the results was carried out with the contrast of the gathered data in the two tests of textual production that were applied before and after the implementation of the didactic sequence. The analysis of the written works was oriented through a writing checking scale which was valeted by experts' points of view and designed taken into consideration the proposal by Jolibert and Sraiki (2009) and Jolibert (1995) and Cortés y Bautista (1998). From this, it was determinate the dimensions: communicative situation, narration plan, tale plan, story plan and textual linguistic. According to the result gathered in the statistical analysis, it was possible to prove the hypothesis made before hand and determinate that the implementation of the proposal helped in a positive manner in the improvement of the written production of the research group. In the same line of thought, the researcher reflexive process allowed to identify not only the experienced changes during the implementation process of teaching, but also the knowledge about language teaching.

Key words: Language, written production, communicative approach, didactic sequence, narrative text tale type, reflexive practices.

Tabla de Contenido

1. Presentación	13
2. Marco Teórico	32
2.1 Lenguaje	32
2.2 Lenguaje escrito.....	35
2.3 Producción escrita	39
2.4 Enfoque comunicativo.....	45
2.5 Texto narrativo	47
2.6 Fábula.	53
2.7 Secuencia didáctica	55
2.8 Práctica reflexiva.....	57
3. Marco Metodológico	61
3.1 Tipo de investigación	61
3.2 Tipo de diseño	62
3.3 Población y muestra	62
3.3.1 Población.	62
3.3.2 Muestra.	62
3.4 Formulación de hipótesis.....	64
3.4.1 Hipótesis.	64
3.4.1.1 Hipótesis H1.	64
3.4.1.2 Hipótesis Nula (H0).....	64
3.5 Definición de variables.....	64
3.5.1 Variable independiente.	64
3.5.2 Variable dependiente.	67

3.6 Técnicas e instrumentos.	71
3.7 Unidad de análisis.....	73
3.8 Unidad de trabajo	73
3.9 Procedimiento.....	74
4. Análisis de los resultados	76
4.1 Análisis cuantitativo	76
4.1.1 Prueba de hipótesis.	77
4.1.2 Desempeño general del grupo.	78
4.1.3 Movilidad de los estudiantes.	80
4.1.4 Análisis general de las dimensiones.	82
4.1.4.1 Situación de comunicación.	87
4.1.4.2 Plano de la narración.....	101
4.1.4.3 Plano del relato.	113
4.1.4.4 Plano de la historia.....	125
4.1.4.5 Lingüística textual.....	136
4.2 Análisis cualitativo: prácticas de enseñanza del lenguaje.	147
4.2.1 Fase de planeación o preparación.	148
4.2.2 Fase de ejecución o desarrollo.	153
4.2.3 Fase de evaluación.	159
5. Conclusiones	164
6. Recomendaciones.....	171
Referencias Bibliográficas	175
Anexos.....	188

Lista de Cuadros

Cuadro 1. Variable independiente.	66
Cuadro 2. Fases de la secuencia didáctica y número de clases.	67
Cuadro 3. Operacionalización de la variable dependiente.	71
Cuadro 4. Descripción del procedimiento de la investigación.	75

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Desempeño general de los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test.	78
Gráfica 2. Comparativo global de los resultados por nivel.	80
Gráfica 3. Desempeño del grupo por dimensión.	82
Gráfica 4. Comparativo global en la dimensión Situación de Comunicación.	87
Gráfica 5. Comparativo Situación de Comunicación por indicadores.	89
Gráfica 6. Comparativo global en la dimensión Plano de la Narración.	102
Gráfica 7. Comparativo Plano de la Narración por indicador.	104
Gráfica 8. Comparativo global en la dimensión Plano del Relato.	114
Gráfica 9. Comparativo Plano del Relato por indicador.	115
Gráfica 10. Comparativo global en la dimensión Plano de la Historia.	125
Gráfica 11. Comparativo Plano de la Historia por indicadores.	127
Gráfica 12. Comparativo global en la dimensión Lingüística Textual.	137
Gráfica 13. Comparativo Lingüística Textual por indicadores.	138

Lista de Figuras

Figura 1. Rejilla de clasificación de tipologías textuales.	93
--	----

Figura 2. Identificación del destinatario.....	97
Figura 3. Producción escrita “Al cine”.....	98
Figura 4. Pre-test estudiante 1.....	99
Figura 5. Apartados del Pos-test estudiante 1.....	100
Figura 6. Pre-test estudiante 2.....	105
Figura 7. Pos-test estudiante 2.....	106
Figura 8. Producción escrita "El patito rechazado".....	108
Figura 9. Producción con narrador protagonista.....	109
Figura 10. Animal del mundo de referencia y personaje de la historia.....	110
Figura 11. Características del mundo de referencia.....	112
Figura 12. Pre-test estudiante 1.....	117
Figura 13. Pos-test estudiante 1.....	118
Figura 14. Pos-test estudiante 1.....	120
Figura 15. Pos-test estudiante 1.....	120
Figura 16. Pos-test estudiante 1.....	121
Figura 17. Apartado del Pos-test estudiante 2.....	124
Figura 18. Pre-test estudiante 2.....	128
Figura 19. Pos-test estudiante 2.....	130
Figura 20. Pos-test estudiante 2.....	130
Figura 21. Pos-test estudiante 2.....	132
Figura 22. Pos-test estudiante 2.....	134
Figura 23. Pos-test estudiante 2.....	134
Figura 24. Pos-test estudiante 1.....	140
Figura 25. Pre-test estudiante 1.....	142

Figura 26. Pos-test estudiante 1.....	143
Figura 27. Pos-test estudiante 1.....	143

Lista de Tablas

Tabla 1. Media o promedio general del grupo.	77
---	----

1. Presentación

El presente proyecto de investigación se realiza en el marco de la línea “Didáctica del Lenguaje” del programa Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, cuyo propósito central es la reflexión acerca de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje en ámbitos educativos. Esta línea de investigación se fundamenta en la transversalidad del lenguaje para la construcción de los diversos conocimientos, su condición como objeto de enseñanza del saber escolar y su sentido como práctica social.

De acuerdo con la anterior perspectiva, surge el trabajo de investigación “Ideas fabulosas: incidencia de una propuesta didáctica para la producción escrita de texto narrativo “Fábula” con estudiantes de aula multigrado”, con el propósito de analizar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en los procesos de producción escrita y reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas, como una apuesta por el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Los hallazgos podrían servir de base para futuras investigaciones, así como para el desarrollo de propuestas pedagógicas y didácticas, desde las cuales se aborde la comprensión y producción de textos partiendo de contextos comunicativos reales, al interior de proyectos intencionados y secuenciales.

Ahora bien, la estructura del informe de investigación da cuenta de seis apartados en los cuales se fundamenta la propuesta: el primer capítulo corresponde al planteamiento del problema de investigación, desde el cual se asume el lenguaje como una práctica social que fortalece la interacción, la construcción de ciudadanía y el ejercicio democrático; pero que ha sido objeto de prácticas tradicionales que lo reducen a un proceso mecánico y memorístico, de igual manera, en

dicho apartado se plantean la pregunta y los objetivos de investigación.

El segundo capítulo comprende el marco teórico, donde se establece conceptualmente qué es lenguaje, lenguaje escrito, cuáles son los modelos de producción, tipo de enfoque, secuencia, texto narrativo, fábula, y desde luego las prácticas pedagógicas reflexivas; el tercer capítulo hace referencia al marco metodológico, en él se da a conocer el tipo de investigación, diseño cuasi-experimental y el procedimiento utilizado; en el cuarto capítulo se lleva a cabo el análisis de resultados, el cual estará enfocado desde dos perspectivas: cuantitativa y cualitativa; para finalmente establecer el quinto y el sexto capítulo, correspondientes a las conclusiones y recomendaciones respectivamente.

A continuación, se da curso al primer capítulo, correspondiente al problema que motiva la realización de esta investigación.

El lenguaje es la facultad ineludible que cada hombre o mujer requiere para desarrollar su humanidad. Esto significa acceder a la oportunidad de comunicarse con y en el mundo para desaprender, aprender y construir comunidad con sus pares; por lo que el uso del lenguaje devela desde la lingüística la necesidad de la formalidad académica y desde lo social el desarrollo de competencias comunicativas que le permitan impregnar cada mensaje e interacción de significado y sentido, atendiendo de manera pertinente a situaciones comunicativas específicas.

Lo anterior, configura el lenguaje como herramienta social que facilita la comunicación, el desarrollo del pensamiento crítico, argumentativo y propositivo, que capacita al ser humano para enfrentar la gran variedad de información y situaciones a las cuales se tiene acceso, esto es descubrir “los propósitos para los cuales existe el lenguaje y la forma como estos propósitos se concretan en el habla, en la comprensión auditiva, en la lectura y en la escritura” (Cisneros y Silva, 2007, p.13-14).

En este sentido, desarrollar el lenguaje implica fortalecer las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, escribir y leer, incluso antes de llegar a la escuela; debido a que estas habilidades son indispensables en los espacios y procesos comunicativos para generar intercambios, servir, escuchar, reconocer y aceptar la diferencia, ser sensible, y salir al encuentro del otro; dada su naturaleza social, el lenguaje posibilita la capacidad racional, la interacción, la construcción de historias de vida, el reconocimiento y la creación de mundos; por lo que es pertinente plantear que:

El lenguaje es una facultad exclusiva de la especie humana, el cual, a su vez, requiere ser descifrado en todas sus facetas, en su estructura, en su uso, en su historia, y en su lugar social para poder comprenderlo y utilizarlo (Cisneros y Silva, 2007, p. 14).

De modo que, han sido diversas las investigaciones (Molina y Rodríguez, 2017; García y Quiceno, 2017; Aceves y Mejía, 2015; Vega y Castrillón, 2018; y Valverde 2014) que confirman la imperante necesidad que representa desarrollar para cada individuo las competencias comunicativas y lingüísticas, a partir de las cuales el ser humano puede usar con sentido el lenguaje y atender a su función social. En efecto, estas competencias poseen particularidades que se vinculan a distintos usos e implican esencialmente ser descifrados desde y mediante la interacción con el otro y la cultura, para lograr crear perspectivas y concepciones que se transforman en pensamientos y expresiones propias. En línea con tal planteamiento, Vigotsky (1995) afirma que el lenguaje está constituido por dos funciones fundamentales, las cuales se reconocen como la función cognitiva representacional que tiene relación con las estructuras y esquemas internos e individuales y la función comunicativa, enfocada a las manifestaciones externas y la interacción con otros.

Por lo tanto, el lenguaje devela un dinamismo amplio y constante en el mundo, que le

permite al individuo escuchar, observar, actuar y aprender del otro, para construir sus propias ideas y dar cuenta de ellas (García y Quiceno, 2017). Así pues, el acto de representar y dar cuenta de las concepciones construidas por el ser humano requiere reconocer el lenguaje como un instrumento que entre sus múltiples funciones busca servir a la construcción de conocimiento y de ciudadanía, en el sentido de asumirlo como la herramienta más potente para el desarrollo del pensamiento crítico, argumentativo, reflexivo, comparativo y propositivo.

Particularmente, en lo que respecta a la construcción de ciudadanía, el lenguaje facilita el ejercicio de la democracia de forma consciente y crítica, pues un desarrollo adecuado de los procesos lectores y escritores dotan de herramientas al sujeto para actuar en pro del cambio social, en lo que respecta a la toma de decisiones colectivas. Erazo y Villa (2017), Morales y Arenas (2017), Serrano (2014), Cejudo (2006), y Herrera (2011) expresan la necesidad e importancia de la educación básica y de la formación en el área de lenguaje, dado que desde dicha área y aún más desde los primeros años, conviene acercar a los individuos a la comunidad letrada, y brindar las bases para que el estudiante pueda que conocer, reclamar y aplicar tanto sus deberes como exigir sus derechos; en línea con lo anterior, Pérez (2004) argumenta que:

El funcionamiento de una democracia supone el dominio básico de prácticas de lectura y escritura que van más allá de la alfabetización... se trata de la posibilidad real de pensar la democracia y la participación amplia y efectiva de los ciudadanos en ella. (p.5)

Así pues, el lenguaje como facultad imprescindible del ser humano que le permite la participación y su desarrollo social e individual, posibilita además la vinculación a distintos contextos, y le facilita intervenirlos con criterios fundantes para transformar la realidad que vive, lo que conduce a la resignificación de su identidad (García y Quiceno, 2017; Erazo y Villa, 2017). En este sentido, la escuela como uno de los primeros espacios para el uso formal y social del

lenguaje, que facilita la construcción de saberes asociados a distintas áreas, la formalización de procesos específicos como leer y escribir, la comunicación y comprensión del mundo, constituye un escenario fundamental para potencializar el uso del lenguaje y el reconocimiento del mismo como un instrumento social.

Así pues, desarrollar y fortalecer competencias comunicativas que favorezcan la participación asertiva del individuo en la sociedad, es en gran parte responsabilidad de las instituciones educativas, por lo que es una tarea primordial, potencializar la dimensión social, cultural y personal, y aportar a la formación de personas activas, competentes, autónomas y críticas, que se sitúen como agentes constructores de conocimiento y sociedad. Desde esta perspectiva, y de acuerdo con Carlino (2003); Palomino (2016); y Gonzales, Castro y Gallardo (2014), la educación debe reflexionarse y evaluarse constantemente en el sentido de ¿Qué enseñar?, ¿Para qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cómo y qué evaluar?; de modo que dichas reflexiones provoquen la superación de paradigmas tradicionales, y de prácticas pedagógicas anquilosadas, que obstaculizan el acercamiento al estudiante a propuestas constructivas y propositivas, potentes para su aprendizaje.

De ahí que, pensar la enseñanza del lenguaje en el aula escolar debe involucrar al docente, al estudiante y los contenidos en un contexto específico, que promueva la lectura y la escritura desde temas y situaciones significativas y relevantes. En tal sentido, como lo plantean Jolibert (1995), y Aldana y Morales (2017) su enseñanza debe estar mediada por estrategias discursivas claras, planeadas y pertinentes, que involucren intenciones reales.

Así, la formación en lenguaje se asume desde dos perspectivas, académica y social, mismas que deberían contemplarse en las apuestas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, de manera que además de abordar la complejidad y formalidad temática, se contemple el contexto tangible

del estudiante, así como sus intereses, gustos, sentimientos, etc., (Ninatanta, 2016). Es decir, la formación de los procesos de lectura, escritura, oralidad, pensamiento crítico, capacidad argumentativa, entre otros, lleva una carga emocional, afectiva, y social fuerte y no simplemente escolar, pues como lo afirman Cisneros y Silva (2007) “el lenguaje toca todas las partes o aspectos de nuestra vida; el lenguaje les da palabra a nuestros pensamientos, voz a nuestras ideas y expresión a nuestros sentimientos” (p.65).

Sin embargo, y pese al reconocimiento de la importancia del lenguaje, surge una brecha en el proceso de enseñar y aprender las competencias asociadas a esta área, ya que las prácticas educativas se enfocan más en la adquisición del código escrito; eso es, obtener del estudiante un dominio óptimo de la grafía, normas ortográficas básicas, signos de puntuación, vocabulario, entre otros, desviando el propósito para el cual existe el lenguaje (Ferreira, 2015; Jurado y Lugo, 2017; Sandoval y Hernández, 2017; Palomino, 2016; y Aceves y Mejía, 2015).

De manera análoga, distintas investigaciones como las realizadas por Aguirre y Quintero (2014); Ninatanta (2016); Barragán (2013); Oliveira (2013); y Ferreira (2015) insisten que el principal interés de la escuela, en términos de la enseñanza del lenguaje recae en la preocupación por la adquisición temprana del código; es decir, los docentes profesan la enseñanza basada en la gramática con el fin de que los niños en el primer ciclo escolar aprendan a leer y a escribir como prácticas de codificación y decodificación, sin ahondar en la función comunicativa que tiene el lenguaje, lo que significa ir más allá del saber los símbolos, la conformación semántica o léxica de una frase, repetición y transcripción de textos, etc., sin negar que estos aspectos son necesarios. Igualmente, Jurado y Lugo (2017) reconocen la presencia de las prácticas tradicionales en los procesos de enseñanza actual del lenguaje, y señalan que “es necesario dejar de pensar que el centro es el reconocimiento de letras, sílabas, decodificación de palabras, frases,

normas gramaticales y ortográficas” (p.7).

De igual forma, estas prácticas tradicionales, sitúan al docente como el responsable directo de la revisión y corrección de textos escritos, no obstante, en la mayoría de los casos, dicho proceso carece de una retroalimentación real, pues depende solo de la interpretación y valoración del docente, y no de la asimilación de los estudiantes de sus propias dificultades. De acuerdo con los planteamientos de Barragán (2013) “para empeorar este panorama, en una buena parte de los escritos que sí fueron evaluados, tal evaluación no pasó de ser un visto bueno, un número, un juicio valorativo, una carita feliz” (p.90), es decir, en muchos casos, la valoración frente a las producciones escritas no impacta en los procesos reflexivos del estudiante, porque se limita a la nota, no a la explicación real de los logros y dificultades.

En contraposición a lo anterior, la labor tanto del docente, como de los estudiantes no es corregir solamente aspectos gramaticales (Oliveira, 2013); sino también, realizar todo el andamiaje a la producción del texto, es decir, llevar a cabo la revisión de la articulación sucesiva que proporciona los elementos de coherencia y cohesión, prever el tema atendiendo al propósito, pensar un plan textual; entre otros aspectos que es necesario valorar y replantear en la interacción entre pares y puntualmente en el acompañamiento del docente, ya que es quien debe inducir a la reflexión acerca de estos procesos, porque probablemente los estudiantes no lo harían sin una orientación para ello (Palomino, 2016; Ferreira, 2015; y Rodríguez, 2014).

De otra parte, las prácticas tradicionales, conducen a los estudiantes a creer que no tienen nada que aportar a la construcción de significados en sus procesos de producción escrita, ello debido posiblemente a que los ejercicios de transcripción y realización de dictados, generan la consciencia de que sus propias ideas no son importantes y no contribuyen para la construcción de conocimiento, sino que esto es labor de los adultos, quienes diseñan, escriben o enseñan lo que

está dispuesto en los libros. En consecuencia, el estudiante evita exteriorizar sus representaciones internas y las que desarrolla en interacciones con sus pares, porque desconocen el valor del lenguaje como práctica social, debido a la forma en que inicia ese proceso de degustación por la escritura, lo cual es en un alto porcentaje responsabilidad del docente por no llevar al aula variedad de estrategias, tipologías textuales y situaciones que permitan expandir la riqueza intelectual y comunicativa de los estudiantes (Bernal, 2016).

En esta misma línea, toma peso la percepción y expectativas que el docente se hace de los estudiantes, los aprendizajes que él espera que alcancen y los logros que ellos obtienen, porque ello permite identificar plenamente la concepción de lenguaje arraigada en el docente y sus prácticas pedagógicas (Iparraguirre y Scheuer, 2016). De manera que un docente que concibe el lenguaje como práctica social, será promotor de procesos de interacción constantes en el aula, pues percibe al estudiante como un sujeto activo, y por ende diseña apuestas de aula que potencialicen las competencias comunicativas en su relación con otros.

En relación con la perspectiva anteriormente referida, investigaciones como las de Guzmán, Fajardo y Duque (2015); Sánchez y Jara (2017); y Vega y Castrillón (2018) proponen docente y estudiantes deben tener un diálogo constante y una actitud recíproca que permita aprender y enseñar el lenguaje desde una visión integral, es decir, que incluya intereses, emociones, contextos y apuesten al desarrollo de las competencias comunicativas en el marco de situaciones reales, de modo que disminuya al máximo en el estudiante esa concepción de que no sabe leer ni escribir.

Sumado a lo anterior, se encuentran las concepciones de los docentes, en las que se valida la enseñanza tradicional por ser considerada eficaz, percepción que podría estar arraigada por sus experiencias de vida como estudiantes, así como por sus ideales y formación (Villalba, Hincapié

y Molina, 2017). Además, es claro que el modelo pedagógico tradicional, ha sido defendido y sostenido arduamente en el transcurso de la historia de la educación.

Otro imaginario existente, es que los profesores de lenguaje en básica primaria son los únicos responsables de la enseñanza de los procesos de comprensión y producción de textos, y por ende de las deficiencias que se presenten (Palomino, 2016; y Guerra y Pinzón, 2014), y ello ha implicado dejar de lado su transversalidad para el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento y el ejercicio de distintas prácticas sociales, pues los docentes que no pertenecen al área de lenguaje, se despojan de la responsabilidad de su enseñanza (Collado, 2017; y Pimiento, 2012). De igual forma, los docentes de secundaria son renuentes a transformaciones o cambios y aún centran su preocupación y atención en la calidad de la grafía y en abarcar cantidad de contenidos (Aguirre y Quintero, 2014).

Además de lo anterior, otro factor determinante, es el proceso de formación, debido a que muchos profesionales que ejercen como docentes carecen de conocimientos pedagógicos y didácticos (Duran, Acosta y Espinel, 2014), puesto que son profesionales en otras disciplinas o áreas, pero incursionan en la docencia con la visión de asegurar una estabilidad económica y laboral, (Duran et al., 2014; y Cuervo, 2013). Sin embargo, al evaluar sus conocimientos respecto a cómo abordar la enseñanza de áreas fundamentales (lenguaje, matemática, sociales, naturales e inglés) los resultados muestran índices bajos (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada, 2011).

Incluso, influye el aspecto de idoneidad conferido por el título profesional de la educación, ya que este debe proporcionar un bagaje de conocimiento científico, epistémico y didáctico del saber disciplinar que se tiene a cargo para formar estudiantes (Gómez, 2016). En el caso del lenguaje, no poseer claridad o apropiación frente a lo que se espera que el educando aprenda con

relación a lo propuesto por el Ministerio Nacional de Educación, en materiales como los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (2006) sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta área, resulta insuficiente, pero sobre todo un riesgo, como lo plantean Erazo y Villa (2017), porque se actuaría desde el desconocimiento, la imposibilidad de crítica, y con una mirada ajena al contexto, lo que podría conducir a obviar la articulación global que deben tener los aspectos y propósitos de la acción comunicativa, y ello a su vez incidir en que el docente no comprenda la trascendencia que conlleva la enseñanza del mismo como una práctica social y, por ende, no realizar ese cambio de paradigma en su práctica pedagógica (Villalba, Hincapié y Molina, 2017).

Por otra parte, y atendiendo a un aspecto que se constituye en eje central de este estudio, cabe señalar el manejo que en la educación básica primaria se le ha dado al texto narrativo, pues investigaciones como las de Aldana y Morales (2017); García y Quiceno (2017); y Jurado y Lugo (2017) plantean que este tipo de texto ha sido abordado en primaria teniendo en cuenta sobre todo su estructura ternaria, que reconoce únicamente los aspectos básicos como el inicio, nudo y final, además, cuando se realizan producciones escritas no hay un adecuado dominio de la estructura o silueta textual, ya que se pierde el proceso de acontecimientos lógicos entre el inicio y el final, es decir, se presentan saltos significativos entre los componentes de su estructura (Sotomayor, Lucchini, Bedwell, Biedma, Hernández y Molina, 2013).

En consecuencia, se termina por obviar la riqueza de la narrativa, manifiesta según lo plantean Cortés y Bautista (1998), en los planos de la narración que dan cuenta de las potencialidades de esta tipología desde distintos aspectos, como su estructura, la presencia del narrador, sus funciones, los tiempos cronológicos y verbales, los espacios con sus respectivas descripciones, recursos retóricos y diálogos, entre otros, lo que trasciende la mirada de la estructura ternaria como lo único que se requiere para producir un texto narrativo.

El discurso narrativo, se clasifica en una gran variedad como la fábula, novela, obra de teatro, historieta o cómic, mito, etc., sin embargo, estos son poco abordados en el aula (Morales y Arenas, 2017), pues el más común es el cuento, y en la mayoría de sus casos la lectura es literal, sin conducir a procesos de comprensión profunda, además en lo que respecta a la producción escrita, esta se realiza sin planeación, no hay procesos de revisión conscientes, ni reescritura final como lo proponen Jolibert y Sraïki (2009).

A lo anterior se suma que, algunos docentes no cuentan con suficientes herramientas y claridades respecto a la producción, por lo que sus conocimientos pedagógicos, didácticos y epistemológicos con relación a lo que implica y significa la enseñanza de la escritura son deficientes (Correa y Castañeda, 2018), debido a que no la asumen como la puesta en escena de relaciones cognitivas de orden superior para producir textos auténticos, (Jolibert y Sraïki, 2009), sino como un ejercicio rápido y sin planeación, además ello podría representar que incluso los docentes tienen falencias para enfrentar la producción de sus propios textos.

Ahora bien, las anteriores problemáticas podrían estar incidiendo en las dificultades que presentan los estudiantes en los procesos de lectura y escritura, que Pérez (2003) sintetiza en los siguientes aspectos: los estudiantes no producen textos completos, pues su escritura se limita a la producción de oraciones, tienen dificultades para reconocer diferentes tipologías textuales, no hay cohesión en los escritos, no hay un uso adecuado de los signos de puntuación, además las producciones no evidencian intenciones comunicativas claras.

En concordancia con lo anterior, Lerner (2003) refiere algunas dificultades que se pueden presentar en el aula escolar respecto al aprendizaje del lenguaje:

En primer lugar, la escolarización de las prácticas de lectura y escritura representa arduos problemas, en segundo lugar, manifiesta que los propósitos que se persiguen en la escuela

al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella, en tercer lugar, refiere que la distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de enseñanza, en cuarto lugar, destaca como dificultad la necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano sólo los aspectos más accesibles a la evaluación, y finalmente, señala que la manera en que se distribuyen los derechos y obligaciones entre el maestro y los alumnos determina cuáles son los conocimientos y estrategias que los niños tienen o no tienen oportunidad de ejercer y, por tanto, cuáles podrán o no podrán aprender. (p.27)

Dichas dificultades, pueden evidenciarse en los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en distintas pruebas censales como PISA, en las que participan Colombia y los demás países de la OCDE, dando cuenta de los desempeños de los estudiantes en las áreas de: lenguaje, matemáticas y ciencias. Pues bien, Colombia evidencia un bajo desempeño académico en el área de Lenguaje, desde su primera participación en 2006, y posteriormente en los años 2009, 2012 y 2015, ha mostrado altibajos en las tres áreas evaluadas, ubicándose en mayor medida en el nivel mínimo de desempeño. Así lo demuestran los resultados de las pruebas PISA (2015), en las cuales se presenta que:

el 57% de los jóvenes en Colombia alcanzaron o superaron el nivel mínimo esperado (p.23), al localizar uno o más fragmentos de información, que pueden necesitar ser inferidos y puede ser necesario cumplir una serie de condiciones, reconocer la idea principal de un texto, comprender las relaciones, o interpretar su significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y es necesario hacer inferencias de bajo nivel, realizar comparaciones o contrastes con base en una sola característica en el texto, y realizar una comparación o varias conexiones entre el texto y

el conocimiento exterior, hacer uso de la experiencia y las actitudes personales. (p.87)

Sin embargo y pese a los cambios, son múltiples las falencias de los estudiantes en el área de lenguaje y en la comprensión de las demás áreas, así lo demuestran los resultados de las pruebas SABER (2016), los cuales concuerdan con el contexto anteriormente expuesto. De modo que pese a los esfuerzos hechos por mejorar la calidad educativa, persisten los bajos niveles el desempeño respecto a la competencia comunicativa y diversas áreas.

En relación con lo anterior, los resultados expuestos por el ICFES (2017) muestran que los estudiantes de grado tercero aumentaron 8 puntos, significando ello un progreso del 2,6% con respecto al año 2015, lo que refleja una movilidad en el desempeño de los discentes, quienes avanzaron del nivel insuficiente al mínimo. Además, dichas pruebas evidencian que los escolares de grado quinto entre 2015 y 2016 obtuvieron un avance de 16 puntos, lo cual representa un 5,4 % de diferencia, que da cuenta de una disminución del porcentaje de población ubicado en los desempeños insuficiente y mínimo. Con relación a grado noveno el desempeño de los estudiantes aumentó 12 puntos, mostrando una mejora de 4,1% en comparación con el año 2015, notándose así que estos se desplazaron hacia los niveles de desempeño superiores, aunque un porcentaje de los estudiantes aún presenta regulares desempeños. Lo anterior deja ver que, aunque se han presentado avances frente a lo que se debe lograr en la competencia comunicativa, es necesario seguir trabajando fuertemente en el desarrollo de dichas competencias, trascendentales para la vida, porque los niveles siguen siendo bajos.

Ahora bien, específicamente, en la Institución Educativa María Inmaculada de Ulloa, Valle, estas dificultades también se evidencian, ya que los resultados arrojados en el Índice Sintético de Calidad Educativa demuestran que existen falencias respecto a la competencia escritora por parte de los estudiantes, en tanto que:

el 50% de los estudiantes NO contestó correctamente las preguntas correspondientes a la competencia escritora en la prueba de Lenguaje, lo que significa que la mayoría de los estudiantes no da cuenta de la organización micro y super-estructural de un texto, no prevé un plan textual, no da cuenta de estrategias discursivas, no domina un eje temático, ni establece las intenciones de escritura de un texto, entre otros aspectos. (ISCE, 2016, p.19-20)

En atención al panorama expuesto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha promulgado políticas educativas como el Plan Nacional de Lectura y Escritura (2011), el cual consiste en fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa aflorando el gusto y la motivación por la lectura y la escritura, centrando principalmente su interés en procesos lectores, relegando a otro nivel la producción escrita (Aldana y Morales, 2017).

De modo similar, en el Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2020), el quinto desafío estratégico pretende “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” (p 48), invitando a los docentes a “fomentar las experiencias pedagógicas que favorezcan el desarrollo del pensamiento y las competencias comunicativas” (p 50). Asimismo, propone la “construcción de una política pública para la formación de educadores” (p 43) la cual pretende brindar herramientas y estrategias para ayudar a mejorar la calidad y pertinencia en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje de los educandos.

Con relación a lo expuesto anteriormente, nace la inquietud de crear una propuesta investigativa que contribuya a mejorar la competencia comunicativa, y específicamente la producción textual de fábulas de los estudiantes y por supuesto fortalecer la práctica pedagógica del docente. En este sentido, el trabajo por proyectos o secuencias podría ser significativo, pues este tipo de propuestas permiten la integración de los procesos de enseñanza, y facilita el

aprendizaje, al establecer metas u objetivos conjuntos, como lo plantean Jolibert (1995); Jolibert y Sraïki (2009); Camps (2003, 2006); Pérez y Roa (2010); y Molina y Rodríguez (2017), además trabajar este tipo de propuestas facilita abordar el lenguaje desde un enfoque comunicativo “que entiende el lenguaje escrito como instrumento para la construcción, negociación e intercambio comunicativo en situaciones de habla reales” (Quintero y Salazar, 2016, p.26).

De igual manera, las secuencias didácticas, permiten intervenir el contexto real del estudiante partiendo de sus intereses, necesidades y dificultades para diseñar actividades específicas, con un grado de complejidad apropiado a sus capacidades y a las intenciones pedagógicas que configuran qué, cómo y para qué enseñar en el aula (Molina y Rodríguez, 2017; Vega y Castrillón, 2018; Correa y Martínez, 2018; y Aldana, Bracamonte, Buelvas y Contreras, 2018). Ello, con el fin de potencializar o desarrollar habilidades de producción textual y comprensión lectora que orienten la construcción consciente de sus propios textos.

De manera puntual, la secuencia que en este proyecto se implementa, está orientada al trabajo con el texto narrativo fábula, por lo que vale la pena citar las investigaciones de Melgarejo (2017) y Aldana et al. (2018) quienes proponen el desarrollo de una secuencia didáctica por periodo escolar, llevando al aula la fábula como estrategia didáctica y modelo interactivo que permita mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y evaluativo crítico, y repercutir así en las demás disciplinas, ello teniendo en cuenta que dicho texto despierta el interés, la imaginación, la creatividad, además, busca el fortalecimiento de los valores, y el reconocimiento de situaciones coloquiales a través del lenguaje y la lectura. De igual manera el estudio en mención refiere la necesidad de involucrar a los padres de familia en los procesos educativos de los niños.

Según Abreu (2019), la fábula como recurso didáctico mejora los procesos de comprensión

lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera en jóvenes y adultos entre 18 y 72 años, propicia la distinción de diferentes tipologías textuales, llevar textos pertinentes al aula según las necesidades del estudiante, identificar su macroestructura y silueta textual, además de reconocer la intención comunicativa del autor y la posición interpretativa del lector, mejorando significativamente su imaginación, interés, vocabulario, planteamiento de hipótesis, inferencias y valorar conductas comportamentales en torno a los valores.

Asimismo, Correa y Martínez (2018) proponen una secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, particularmente de fábulas, aportando a través de ésta a la construcción de opiniones propias sobre diferentes sucesos que pueden asemejarse a las situaciones que se viven entre los seres humanos, a la lectura e interpretación de distintos tipos de texto y al desarrollo de procesos cognitivos para la construcción de significado. Dicha propuesta se sustenta en varios componentes como lo son: el semántico, que implica recuperar información explícita e implícita en el texto y la construcción de sentido; el sintáctico, que hace énfasis en la identificación de la estructura y por último el pragmático, con el fin de reconocer y analizar el propósito para el cual fueron escritos los textos trabajados.

Igualmente, García (2018), quien diseña una propuesta pedagógica con la que pretende fortalecer la competencia escritora del texto narrativo fábula, refiere la importancia de continuar abordando este tipo de texto, pues características como la personificación y la inclusión de una moraleja son relevantes en estos escritos y para la comprensión de situaciones diversas y cotidianas. De igual forma, invita a contemplar los propósitos comunicativos, el rol como enunciador del texto, desarrollar la macroestructura, reconocer el narrador, entre otros aspectos para lograr escritos bien elaborados y completos.

Por lo expuesto anteriormente es pertinente formular las siguientes preguntas de

investigación, ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en el proceso de producción de textos narrativos tipo fábulas, de los estudiantes de aula multigrado de la Institución Educativa María Inmaculada, sede La Sagrada Familia del municipio de Ulloa Valle? Y ¿Cuáles son las reflexiones que se generan en las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de dicha secuencia didáctica?

Para dar respuesta a dichos interrogantes, el objetivo general que orienta el presente estudio se orienta desde dos perspectivas:

Analizar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en los procesos de producción de textos narrativos tipo fábulas, de los estudiantes de aula multigrado de la Institución Educativa María Inmaculada, sede La Sagrada Familia del municipio de Ulloa Valle.

Reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de dicha secuencia. Así, los objetivos específicos son:

- Identificar el nivel de producción de textos narrativos fábulas en los estudiantes de aula multigrado antes de la implementación de una secuencia didáctica.
- Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de texto narrativo fábulas.
- Implementar una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos y reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza del lenguaje.
- Valorar el nivel de producción escrita de textos narrativos fábulas después de la implementación de la secuencia didáctica.

- Contrastar los resultados del Pre-test y Post-test, para determinar las transformaciones en la producción escrita.

Finalmente, resulta significativo formular desde la investigación, propuestas didácticas que permitan iluminar el camino frente al cómo llevar a cabo procesos conscientes de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, lo cual posibilita una visión diferente y amplia respecto a la necesidad de llevar al aula variedad de tipos de textos que circulan a diario fuera del aula, y que los estudiantes necesitan conocer desde su estructura, propósito, uso, y función social, articulando así las propuestas educativas con lo que se espera que aprenda el educando respecto a las competencias comunicativas para la vida, es decir, dando coherencia a la función didáctica y a la función social para la enseñanza del lenguaje.

De otra parte, cabe señalar que, el estudio aquí abordado resulta potente porque además de lo dicho anteriormente, tiene como propósito central fortalecer los procesos de escritura, potenciar andamiajes o ayudas ajustadas relacionadas con la planeación, revisión, reescritura y edición final para lograr textos auténticos. En cuanto a la comprensión lectora contribuye a su resignificación, debido a que aquí se asume como un proceso organizado que proporciona un contacto con el texto de manera profunda y así mismo permite al lector recuperar información tanto explícita como implícita, sin olvidar la intención del autor y la posición de sí mismo como destinatario, y sus propósitos de lectura. Incluso, el estudio crea espacios que propician procesos metacognitivos, colaborativos y valorativos que fortalecen el clima de aula y la interacción entre pares.

Adicionalmente, se pretende promover la toma de conciencia del maestro investigador y del gremio docente frente a varios interrogantes, por ejemplo: ¿Cómo se enseña el conocimiento disciplinar?, ¿Para qué se enseña?, ¿Qué enseñar? ¿Cómo evaluar?, ¿Qué se entiende por

lenguaje? ¿Qué es leer y escribir? de manera que ello conduzca a la reflexión y transformación de la práctica pedagógica.

2. Marco Teórico

En este capítulo se plantean los conceptos teóricos que sustentan la propuesta de investigación con relación a la producción escrita del texto narrativo tipo fábula, razón por la cual se hace necesario abordar el concepto de lenguaje y sus implicaciones como práctica social; el lenguaje escrito entendido como un proceso sociocultural, que involucra los procesos de lectura y escritura, y cuyo uso exige una intención comunicativa, así mismo definir la escritura como un proceso socio cognitivo complejo que supera la codificación y que se orienta a la construcción de sentido mediante los sistemas escritos.

Sumado a lo anterior, es necesario referir los modelos de producción que han configurado la enseñanza de la producción escrita; además, conceptualizar el enfoque comunicativo que da lugar al uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación; el texto narrativo y los elementos que lo componen. De igual manera, es necesario abordar la fábula y sus particularidades; ahondar en que es una secuencia didáctica, entendida como una propuesta en la que se configuran una serie de actividades debidamente articuladas; y finalmente referir las prácticas reflexivas que permiten exhortar el alcance de la profesionalización docente.

2.1 Lenguaje

Según lo referido por Vigotsky (1995), el lenguaje constituye un medio para la transmisión del pensamiento, de las ideas, y de las experiencias, dicho medio se representa a través de un sistema de signos y símbolos que permite a los seres humanos compartir, negociar y construir sentido y significado de los actos comunicativos. Además, para el autor el lenguaje no constituye una función estática y estructural, sino que es un acto cambiante, dinámico, que experimenta

ciertos aspectos y posee una interconexión con el pensamiento y por lo tanto comprende dos funciones fundamentales, una representacional cognitiva y una comunicativa social.

En primer lugar, de acuerdo con Vigotsky (1995) *la función comunicativa* relacionada con el *aspecto social del lenguaje*, promueve el intercambio, el acercamiento constante del sujeto con el otro y su entorno más próximo; mediante esta, los individuos conocen y comprenden diferentes formas y estilos de vida, de pensamiento, acceden al reconocimiento y exploración de su cultura; y paralelamente este proceso va proporcionando una amplia riqueza comunicativa que genera en el sujeto la construcción de la *función representacional* del lenguaje de todo su contexto, es decir, la comunicación favorece las representaciones cognitivas de los sujetos, amplía sus esquemas y posibilita la configuración de diversas percepciones acerca de un fenómeno.

Así pues, la última función señalada es para el autor una *función cognitiva individual*, producto de las relaciones que establece cada sujeto, y que va favoreciendo el proceso de maduración y concientización del habla, enriqueciendo las conversaciones entre pares y consigo mismo, donde va emergiendo la racionalidad.

Lo anterior da lugar al *lenguaje comunicativo*, donde las funciones cognitivas superiores (abstracción, memorización, comparación, procesos lógicos, etc.) permiten asignar sentido y significado en la apropiación del conocimiento para compartir los mismos sistemas lingüísticos en un contexto, realidad o intención comunicativa global, es decir, la generalización del lenguaje, para ser asumido por una comunidad (Vigotsky, 1995).

Por ende, la articulación de dichas funciones revela que la misión irremplazable e integral que cumple el lenguaje es satisfacer la imperante necesidad de comunicación y por ende el intercambio social (Vigotsky, 1995). De allí que, al estar mediada por el lenguaje, se configure

como la habilidad más potente y valiosa que posee la humanidad, ya que permite a la sociedad expresar y entender ideas, sentimientos, creencias, construir, conservar y recrear culturas; posicionando al hombre como constructor del mismo y creador de “*sistemas de significación*” manifiestos a través de imágenes o señas, de lo oral y lo escrito, y que son aceptados en la sociedad y consensuados según las intenciones comunicativas específicas. Entonces, es posible plantear que cada sujeto, desde los ámbitos en los que se desenvuelve: social, económico, político, ético, espiritual, y cognitivo construye su lenguaje.

En línea con lo anterior, la UNESCO (1984) define lenguaje “como un sistema de comunicación con funciones sociales, construido, mantenido y modificado en la interacción social, y como parte intrínseca del acopio social de saber (de las representaciones colectivas)” (p.10). Dicho proceso deja ver el doble valor del lenguaje, desde lo individual y el social, donde cada sujeto en su individualidad, pero al mismo tiempo desde sus procesos de socialización aportan a la comunicación, la cual se necesita asumir para la construcción, conservación de identidades culturales, adaptación y participación en el mundo (MEN, 2006).

En este sentido, el lenguaje como capacidad connatural a los seres humanos que se reconoce y desarrolla a lo largo de la existencia y que media la construcción de saberes, experiencias, aprendizajes, facilita la adaptación a contextos específicos, además de que en la historia humana las múltiples manifestaciones del lenguaje (variedad en géneros discursivos) y sus usos corroboran el avance y evolución de la sociedad en sus formas propias, permitiendo sorprendentes logros en la comunicación; así pues, en los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (MEN, 2006) se deja explícito que:

El lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de

significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia, interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades, construir nuevas realidades y establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres. (p. 18)

Ahora bien, la necesidad de comunicarse, de explicar, conservar e interpretar el mundo lleva al ser humano a ser consciente de que ese universo de significados compartido por las distintas comunidades requiere un sistema simbólico que permita expresar real, amplia e inteligiblemente el conocimiento y demás, de ahí, la configuración de la lengua escrita, proceso que a continuación se abordará con mayor detalle.

2.2 Lenguaje escrito.

Según los planteamientos de Cassany (1996) escribir implica un concepto más amplio que el hecho de formar palabras, implica ser consciente de que es una labor compleja, ardua y requiere la capacidad de proporcionar información clara, de conectar de forma pertinente las ideas, de hacer análisis, inferencias, de poner en conversación diversas ideas, en un todo coherente para otro u otros, de manera que éste, es decir, el destinatario comprenda y construya significado, por lo tanto, exige al ser humano ser competente al momento de comunicarse, esto es, servirse adecuadamente del lenguaje en procesos de escritura formal según los contextos sociales en los que se desenvuelva (Cassany, 1996).

Entonces, el proceso de escribir implica el vínculo entre el código escrito que se configura, más allá del reconocimiento del alfabeto, como un bagaje de conocimientos sobre la lengua escrita almacenado en la mente de las personas, cuya función es facilitar la representación del mundo y la concreción de ideas, y el proceso de composición, que no es otro que explotar con pertinencia las habilidades como organizar las ideas, planear, establecer propósitos, volver sobre el texto una

y otra vez, empleadas al momento de escribir un texto (Cassany, 1993).

Por otra parte, Teberosky y Tolchinsky (1992); Carlino (2003); y Ferreiro y Teberosky (2003) refieren la escritura como un objeto socio-cultural, que puede ser entendido desde dos miradas. La primera, hace referencia según Teberosky (1990), y Teberosky y Tolchinsky (1992) a la escritura como sistema alfabético o notacional, lo cual refiere la correspondencia entre fonema y grafema, esto expresado mediante signos y símbolos, aspecto con lo que concuerda Carlino (2003) al definir la escritura como sistema constituido por fonemas, grafemas y los elementos ideográficos que corresponden a los elementos de orden, relación y significado de palabras, además de los signos de puntuación.

La segunda, corresponde al lenguaje escrito como el abanico de posibilidades que se tiene en los procesos de escritura formales, determinados por la diversidad de intenciones comunicativas sujetas a la variedad de tipologías textuales y situaciones comunicativas que cumplen una función social y desde luego tienen sentido y significado (Teberosky, 1990; Carlino, 2003; y Teberosky y Tolchinsky, 1992). Ahora bien, hacer uso de la función social del lenguaje lleva a desarrollar eficazmente los procesos de escritura formal que demandan diversas tipologías textuales, los cuales exigen estrategias como la planeación, la producción de borradores, la revisión constante y la edición final, como evidencia de los procesos mentales que debe ejecutar el ser humano cuando escribe, por ende, Vigotsky (1995) afirma que “el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje” (p.106). Precisamente porque emergen todos esos procesos cognitivos que el sujeto experimenta cuando produce un texto escrito.

Llegar a esta elaboración del lenguaje evidencia una evolución irrefutable en la historia del ser humano que hace posible constatar que las comunidades sociales pueden conservar y recrear culturas, avanzar tecnológicamente y científicamente, mejorar e innovar en las herramientas que utiliza

para comunicarse, expresar las concepciones tanto internas como externas del mundo y dar credibilidad al amplio conocimiento que se construye para el beneficio de la sociedad (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Ahora bien, de acuerdo con los planteamientos de Lerner (2003), la escritura facilita la auto-reflexión frente a la construcción del conocimiento, y en esta medida, permite a los individuos poder tomar postura frente a distintos planteamientos, otorgando una participación activa y consciente que los lleva a posicionarse como ciudadanos del mundo e influir en él. Así pues, la escritura posibilita los procesos de pensamiento y la participación social.

Desde dichas perspectivas de la escritura, la escuela como escenario donde se formaliza este proceso, debe, como lo proponen los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) abordar la escritura como proceso tanto individual como social, que le permite al ser humano establecer una identidad de mundo que le posibilita adquirir, construir y ejecutar sus saberes, motivaciones, capacidades, todo determinado por su realidad socio-cultural inmediata. Al respecto Carlino (2003) comenta que la escuela debe ser un escenario que “enseñe a trabajar conjuntamente los contenidos referentes al sistema de escritura y los referidos a los usos del lenguaje escrito” (p.24). Esto significa abordar propiamente en el aula las realidades comunicativas a las que se enfrentan los sujetos en sus contextos socio-culturales.

Ahora bien, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) acogen los aportes de autoras como Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinski, Ana Teberosky, entre otras, con relación a la escritura y la evolución de la misma, pues desde sus perspectivas, el código alfabético es el punto de llegada, de un proceso que sin duda es primero social, de ahí la importancia de abordar la lectura y escritura de textos, partiendo del uso real e intención según la situación comunicativa, para facilitar el acercamiento a la escritura como algo natural y posible.

En relación con lo anterior, es claro que el dominio del lenguaje escrito, refleja una necesidad simultánea de los procesos de lectura, de ahí la importancia de ambos procesos, pues son esenciales para la enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa, ya que le permiten a los sujetos desarrollar su criticidad, argumentar, proponer, construir conocimiento, significados, e interpretar el mundo y los fenómenos sociales, además la lectura y la escritura potencializan el intercambio entre los seres humanos.

Es claro que la lectura genera el encuentro y acogida de mundos, es decir la interacción genuina que sucede entre el destinatario específico, su mundo mental y sociocultural, y las ideologías, representaciones, costumbres, criterios, historias de vida del autor, que dan como resultado final un texto con la caracterización (componentes semántico, pragmático y sintáctico, etc.) que requiere (MEN, 1998). Por lo tanto, la lectura y la escritura permiten crear representaciones significativas que proporcionan una visión tanto integral como específica de lo que implica el mundo y lo que sucede en él, es decir, hacen de éste algo inteligible para cualquier persona.

Al respecto, Jolibert y Sraiki, (2009), plantean que leer implica asumir un compromiso dinámico de construcción cognitiva mediante la interacción entre el lector y el texto, dando paso a interpretaciones genuinas que posibilitan componer el sentido del texto, así como identificar su función y sus aspectos formales. Asimismo, Camargo et al. (2011) refieren que leer supone establecer y validar hipótesis, hacer inferencias, conectar ideas lógicas, lo que incide en el replanteamiento de los conocimientos previos, y el acceso a nuevos saberes, e implica el desarrollo de procesos inferenciales cada vez más complejos.

Por lo anterior, la escuela es un escenario potente que debe abordar diversas tipologías textuales para empoderar al estudiante en el dominio de la comprensión lectora y de la producción,

porque facilitan la participación en diferentes entornos, pero además la apropiación de las características de textos como los argumentativos, expositivos, informativos, narrativos e instructivos, pues como lo señalan los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006), trabajar diversos tipos de textos brinda a los estudiantes “la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas” (p. 20). Es decir, leer y escribir permiten acceder al mundo, comprenderlo y transformarlo.

De manera particular, y siendo la producción escrita uno de los ejes centrales del presente proyecto, dicho proceso se aborda con mayor detalle a continuación.

2.3 Producción escrita

Son diversas las perspectivas que a lo largo de la historia han emergido respecto de la producción de textos, su configuración y enseñanza; algunos planteamientos convergen en que al momento de escribir se ponen en juego actividades cognitivas complejas y múltiples procesos, que van determinando el perfil, posición del escritor, texto y destinatario, por ende señalan la escritura como un proceso de orden cognitivo, mientras que otros señalan que la escritura es un proceso determinado por etapas, fases, momentos, además hay quienes han asegurado que la producción se concibe como un producto. Así pues, son distintas las investigaciones y autores que de acuerdo con sus hallazgos explican cómo surge la producción de textos, por lo que a continuación se expone una clasificación que intenta determinar los modelos de producción textual, ello a partir de los postulados, estudios y compilaciones realizadas por Camargo et al. (2011, p.173-225):

Modelos de producto: se centran en dos aspectos, el primero es la enseñanza de la competencia lingüística, basada esencialmente en la influencia de la gramática, es decir, lo

ortográfico, el dominio del código, entre otros; la segunda perspectiva corresponde a la funcionalidad del lenguaje, por ejemplo, las actividades de escritura con propósitos e interlocutores reales, aplicadas a situaciones comunicativas concretas. Cabe resaltar, que este modelo centra su atención en la perfección del producto a entregar, es decir la escritura del texto, el cual se hace por etapas y sin tener en cuenta los procesos internos que experimenta el lector.

Modelos de redacción en etapas: según este modelo, los procesos de escritura se dan por etapas que evidencian un progreso paulatino del texto, y no tiene en cuenta los procesos mentales del escritor. Este establece básicamente tres pasos: pre-escritura o etapa previa a la redacción; escritura o redacción y por último la re-escritura o escritura definitiva.

Modelos por procesos: desde esta perspectiva la escritura se considera como una actividad compleja que requiere de procesos cognitivos y estrategias metacognitivas, que intentan explicar el proceso interior del sujeto cuando escribe. Seguidamente se nombran algunos de estos modelos:

- **Modelo de J. Hayes y L. Flower (1980):** este es uno de los más difundidos desde la didáctica, ya que facilita enfocarse en el proceso de producción de los escritos, uso de recursos para la escritura, reescritura, y de igual forma, hace énfasis en las estrategias y procesos cognitivos que emplea el sujeto al momento de escribir algún texto.

Con relación a lo anterior, los autores exponen tres elementos esenciales que posibilitan la buena composición de un texto: a) *el contexto de la tarea o ambiente de trabajo*, el cual enfatiza en la gama de elementos y situaciones que son externos al escritor o autor; b) *los conocimientos conceptuales y situacionales* que corresponden al dominio temático o conceptual, la pertinencia del tipo de texto y caracterizar el destinatario; y *los procesos de escritura*, siendo estos, según los autores, los más complejos de trabajar.

De acuerdo con Hayes y Flower (como se citó en Camargo et al., 2011), estos últimos, es decir, *los procesos de escritura*, ponen en juego procesos cognitivos superiores como lo son: *la planificación* como organización y jerarquización de información en orden de importancia, recuperación de información de otros textos para la composición del nuevo, entre otros; *la traducción* (elaboración del texto), corresponde a la capacidad de poder convertir las ideas en lenguaje inteligible que incluye las reglas de un texto formal; *la revisión* que implica regresar sobre el texto a través de la lectura para reconocer errores, incoherencias y realizar correcciones o proponer nuevas ideas dando paso a *la reescritura* o mejora del texto.

- **Modelo de M. Scardamalia y C. Bereiter (1992):** presentan dos enfoques.

Primero *decir el conocimiento*, entendido como los esquemas mentales con los que ya cuenta el escritor y como los va perfeccionando a medida que se expone a las experiencias sociales; allí se identifican la escritura de los novatos o inmaduros, porque presenta ausencia de planificación, revisión, edición final, entre otros. El segundo *transformar el conocimiento o estrategias de resolución de problemas*, el cual intenta explicar la escritura como una tarea compleja de solución de problemas donde intervienen procesos cognitivos de orden superior que propone una evolución en la escritura, que evidencie el empoderamiento de las habilidades de planificación, claridad en el propósito, dominio del contexto del texto, lingüística textual, recursos para la redacción y la revisión; todo en torno a la elaboración del conocimiento.

- **Modelo de J. Hayes (1996):** comprende dos aspectos importantes: el primero es el *entorno de la tarea*, es toda la ambientación social que incluye sus destinatarios, historia de vida, saberes previos y el texto escrito que se tiene incluyendo su medio de escritura; y el segundo, corresponde a *lo individual*, dado que involucra los intereses, motivaciones, procesos cognitivos y estrategias que usa quien escribe.

- **Modelo de Ch. Candlin y K. Hyland (1999):** este modelo concibe la escritura como proceso, práctica social y aspecto cognitivo, es decir, permite observar del autor sus representaciones mentales, la pragmática y contextos de producción. Algunos elementos que deben estar presentes en un texto son: *expresión*, representaciones ideológicas y tipos de texto; *interpretación*, inferencias que se hacen globalmente del contexto; *explicación*, depende de la situación de comunicación y *relación*, son los progresos y construcción de nuevos esquemas mentales para la producción del texto.

- **Modelo de A. Camps (2003):** su propuesta para la enseñanza de la producción, implica partir de un trabajo intencional con secuencias didácticas, enmarcadas en proyectos de aprendizaje específicos, con los que además se pretende el desarrollo de habilidades. Estos proyectos pretenden un objetivo particular, enmarcado en situaciones discursivas reales, que se dan en la planeación rigurosa y secuencial de las actividades. La secuencia didáctica se estructura en las fases de preparación, desarrollo y evaluación, y promueve la interrelación entre los procesos de oralidad, escritura y lectura.

Por otro lado, los **Modelos contextuales o ecológicos**, basados en la relación de complemento que surgen entre los procesos de resolución de problemas y procesos comunicativos, permiten asumir el rol de escritor, el cual es determinado por los aspectos sociales, culturales y físicos del contexto, y a su vez profundizar en dichos aspectos. Algunos de ellos son:

- **Modelo de J. Marinkovich, P. Morán y M. Vergara (1996):** el centro de este modelo es el *contexto social*, ya que involucra tanto los procesos cognitivos como la resolución de problemas en contexto. Para lograr escribir en contexto se tiene en cuenta lo social porque acepta las particularidades de las comunidades; lo cultural ya que reconoce los estilos de vida asimilados en esas comunidades; lo comunicativo porque responde al cómo se comunica y por qué lo hace,

además este último tiene relación con el *contexto retórico*, puesto que tiene en cuenta los agentes externos e internos del autor o escritor.

Por otra parte, **los Modelos didácticos** en general contribuyen en la resolución de situaciones problemas que se identifican en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, debido a que permite explorar las dificultades que experimenta quien escribe, la planificación y estrategias que usa, entre otros aspectos, pero al mismo tiempo vigila los procesos cognitivos para aportar a la transformación y mejoramiento de las prácticas de escritura. Por lo que además es indispensable tener en cuenta el contexto social, cultural, de producción y los saberes previos del escritor como tal.

De otra parte y tomando como base los modelos por proceso Jolibert y Sraiki (2009); y Jolibert (1995) desarrollan una propuesta para la enseñanza de la producción textual, la cual promueve la autonomía y conciencia del sujeto para hacer uso de múltiples elementos, como realizar un proceso de planificación que implica atender a un propósito comunicativo real, dar coherencia y cohesión al texto, revisar, reescribir, editar y entregar el texto al destinatario. Además, con base en dicha propuesta se establecen siete niveles para tener en cuenta en una producción textual, expuestos a continuación:

El contexto situacional, también es identificado como el contexto cercano o la situación de comunicación. Allí se aborda el emisor, enunciador o autor, situado y posicionado desde un rol específico, consciente de lo que sabe, de sus propósitos, contexto y dominio del tema o contenido con relación a que se debe o tiene que comunicar, así como de la macroestructura del texto a componer. Además, desde este nivel se plantea una intención clara, reflexionando acerca de qué, para qué y por qué va a escribir y qué se espera lograr, de esta manera, quien escribe logra construir una visión del destinatario.

Los contextos culturales o lejanos, los cuales se entienden como esos conocimientos y experiencias externas al autor que circulan en el medio social, además de prever su producción final si depende de agentes diferentes a él.

Tipo de texto, conocimiento acerca del amplio abanico en la variedad de modalidades textuales, su pertinencia y la función social específica que cumple, respondiendo acertadamente a la intención comunicativa planteada por el autor.

La superestructura del texto, corresponde a la silueta o estructura textual acorde al tipo de texto seleccionado y evidencia una lógica interna desde el título hasta el final, todo debidamente articulado, lo que permite inferir explícita o implícitamente la silueta.

Coherencia del discurso y cohesión del texto, corresponde a la exposición explícita e implícita que propone el texto en la enunciación y su referencia al tiempo, primera o tercera persona, las descripciones del espacio o lugar para dar una ubicación y ambientación a los personajes, lo anterior desde la iniciación hasta el cierre del texto. Además, incluye temas que entretengan el sentido del texto enriqueciendo las redes semánticas que forman las microestructuras que soportan su macroestructura; por otra parte, este nivel da cuenta de las anáforas o sustitutos que facilitan saber de quién o de qué están hablando, al igual que los conectores y signos de puntuación porque proporcionan una progresión temática e inteligibilidad y sentido al texto.

La lingüística de la frase, tiene relación con la elección del léxico y su contextualización en las frases, y de estas en los párrafos; así como los aspectos asociados a los signos de puntuación que otorgan sentido al texto; concordancias entre lo plural o singular y el género, es decir todos los aspectos sintácticos que ordenan, coordinan y articulan las palabras.

Y finalmente **Los conceptos que funcionan a nivel de las palabras**, como por ejemplo

concordancia entre fonema y grafema, tiempos verbales, tiempos nominales.

Teniendo en cuenta lo planteado, es pertinente aclarar que esta propuesta investigativa se basa en el modelo por procesos de Hayes y Flower (como se citó en Camargo et al., 2011), en la propuesta de Jolibert (1995); y Jolibert y Sraiki (2009) los cuales se enfocan en los procesos cognitivos que experimenta el autor de un texto y los recursos que acoge para escribir, además se articula al enfoque comunicativo que hace énfasis en los usos del lenguaje. Seguidamente se expondrá algunos de los principales supuestos de dicho enfoque.

2.4 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es una propuesta didáctica que tiene como objetivo fundamental la enseñanza del lenguaje, permitiendo que desde el aula los sujetos aprendan a dominar, usar y adaptar el lenguaje según la situación comunicativa para lograr una comunicación eficaz, según lo requiera el contexto específico. De ahí que los usos del lenguaje entendidos como una práctica social, son relevantes porque aumentan las habilidades y destrezas para la consecución de propósitos en diferentes escenarios comunicativos (Cassany, 1999).

Por ende, este tipo de enfoque promueve el fortalecimiento de la competencia comunicativa, que según Hymes (1996) se refiere a la capacidad del ser humano para expresarse en diferentes contextos y usar adecuadamente el lenguaje; en dicha competencia intervienen factores sociales de forma dinámica, que enriquecen el escenario del uso del lenguaje en situaciones reales. Estos usos se evidencian en la variedad de textos que la sociedad emplea para comunicarse, y los cuales atienden al propósito, léxico pertinente, dominio de estrategias discursivas adecuadas y acertadas, que demuestran la identificación de características de los destinatarios, propiciando esa interacción entre enunciador y enunciatario, inmersos en una serie

de aspectos socio culturales innegables.

Así mismo, Lomas (1999) plantea esta competencia como la apropiación que tiene un individuo del conocimiento lingüístico, textual, cultural, expresivo, normativo y la capacidad que tiene para usar dichos conocimientos comunicándose eficazmente en la medida en que ocurren las interacciones sociales. Lo anterior compromete fijar la atención y valorar el uso pertinente del lenguaje con relación al contexto situacional y su intención, el medio para transmitirlo, el género discursivo y por supuesto a los aspectos gramaticales del texto. Según Lomas (1999) la competencia comunicativa se divide en otras sub-competencias:

Lingüística o gramatical: capacidad innata de hablar una lengua y el conocimiento gramatical.

Sociolingüística: normas que regulan el uso de la lengua en los diferentes escenarios.

Discursiva o textual: conocer los tipos de discurso y lo que esto implica.

Estratégica: recursos que se pueden utilizar para lograr eficazmente la comunicación en las interacciones. (p. 27)

De allí la importancia de exponer al aprendiz a experiencias tangibles desde su propio contexto, porque de esta manera va dominando poco a poco, y de forma cada vez más acertada el uso del lenguaje. Así pues, la competencia comunicativa se fortalece en el uso real del lenguaje, a través del reconocimiento de las intenciones, de los contextos de comunicación en los cuales emergen los actos de habla o escritura.

En línea con lo referido, Tusón (citada por Lomas y Osorio, 1993) expone que enseñar lengua significa potencializar las competencias comunicativas de forma consciente, de manera que el sujeto se desenvuelva eficazmente en entornos socioculturales, con posturas críticas frente al

uso del habla y la escritura, lo que significa que pueda empoderarse de un código, y reconocer que este exige un aprendizaje formal, dado que se enmarca en una serie de normas y que tiene unas condiciones de uso estipuladas socialmente.

Es así como el fundamento del enfoque comunicativo basado en los usos del lenguaje en situaciones de comunicación real facilita trabajar los textos narrativos, ya que permite involucrar experiencias cotidianas que viven los sujetos y que pueden ser los insumos para planear toda una historia, llevando al autor a reflexionar sobre cómo escribir, cuándo escribir, qué escribir, para qué y a quién escribir y así conseguir sus propósitos comunicativos. A continuación, se define el texto narrativo, como tipología base del presente estudio.

2.5 Texto narrativo

La narrativa, constituye un tipo de discurso mediante el cual, los seres humanos relatan, describen, narran historias, hechos, experiencias y sucesos que en ocasiones mezclan la ficción y la realidad. Es quizás una de las primeras formas que encontró el ser humano para socializar, en tanto narrar es también una práctica de naturaleza oral, pues como lo señala Ochs (2000) la narración da cuenta de un diálogo real, vivo, significativo, experiencial, ya que facilita expresar todo acontecimiento que sucede a cualquier ser humano: anécdotas, sentimientos, experiencias de vida, entre otros, todo a través de una conversación cordial, que a su vez es una interacción social y que también necesita expresarse por medio del lenguaje escrito.

En esta misma línea Barthes (1970) y Van Dijk (1992) exponen que el relato está presente en las narraciones de forma implícita, desde lo más sencillo y particular hasta en grandes acontecimientos históricos. Estas narraciones o relatos pueden ser tanto orales, escritas como visuales, y requieren un lenguaje articulado, coherente, pertinente para hacer posible su expresión

en narraciones más elaboradas como las novelas, cuentos, fábulas, obras de arte, etc., o en narraciones presentes en todo tiempo, lugar y comunidades sociales. De igual forma Cortés y Bautista (1998) plantean que desde las experiencias personales y habituales se generan variedad de relatos y que estos son las primeras formas de expresión de la historia humana.

Por su parte Todorov (1970) explica que un relato literario posee un sentido, el cual articula todo el texto y los elementos que lo componen, además, señala que, al momento de comprender un relato, se tiene en cuenta la interpretación del lector, de quien depende en mayor medida el sentido de lo leído, por lo que su ideología, sus experiencias, época, cultura y criticidad, siempre estarán en relación con lo presentado en el relato. Según el autor, este tipo de textos comprende tres elementos más; el primero es *El relato de la historia*, en el cual se abordan la lógica de las acciones, los personajes y sus relaciones, elementos que facilitan identificar tanto el por qué van apareciendo en el texto las secuencias de orden con relación a las acciones, como la correspondencia a los personajes inferidas desde las descripciones, y a su vez como estas influyen en ellos.

El segundo elemento es *el relato como discurso*, este comprende dos aspectos: a) el tiempo del relato, se basa en el tiempo preciso en que los personajes ejecutan las acciones y como se van encadenado e intercalando sin obstaculizar la coherencia y cohesión de la historia, y al mismo tiempo es abordado principalmente desde el discurso porque requiere definir desde que tiempo desea presentar la historia o si se combinan varios tiempos verbales; b) los aspectos del relato, este incluye principalmente la estrategia del narrador definida por el autor para dar a conocer su historia. Por último, el tercer elemento denominado *la infracción al orden*, la cual corresponde a la habilidad del autor para estructurar globalmente el texto sin alterar su sentido o progresión temática.

Ahora bien, con relación a algunas características del texto narrativo, Barthes (1970) plantea en primer lugar que, *el lenguaje* debe cumplir con unas unidades, reglas y formas gramaticales que hacen posible identificar la estructura que guarda un margen de sentido dentro del discurso. El cual articula la jerarquización, distribución e integración de las acciones relevantes de los personajes que otorgan progresión temática a la narración.

En segundo lugar, *las funciones*, como característica que corresponde a la ubicación correcta y pertinente de unidades o segmentos de la historia para lograr cohesión y coherencia y establecer el armazón del relato. Estas pueden ser *cardinales* (señalan un momento de riesgo), *catálisis* (refieren una zona segura), *indicios* (permiten hacer inferencias) e *informantes* (aportan datos concretos) y por último esta *la sintaxis funcional*, la cual indica la secuencia lógica en que se articulan cada una de las funciones mencionadas anteriormente y que deben aparecer en la historia.

La tercera característica son *las acciones* consideradas desde la perspectiva psicológica del personaje, estas contemplan tres relaciones en las que el personaje puede comprometerse: amor, ayuda y comunicación; además, se abordan las grandes articulaciones de la praxis como lo son: desear, comunicar y luchar, las cuales terminan siendo la motivación para ejecutarlas y enriquecer la historia (Barthes, 1970).

La cuarta característica es *la narración*, donde se concibe al autor del texto como alguien que por su personalidad se hace plenamente identificable, dado que exterioriza sentimientos, experiencias, emociones, dificultades, que revelan su más profundo mundo interior. También, otorga significado al *narrador* porque es una estrategia discursiva que puede exponer la historia desde varias perspectivas. La primera es el punto de vista *superior*, es decir, conoce perfectamente y a detalle la historia, sabe más que el personaje, la segunda es el punto de vista *interior* porque

conoce, revela lo que sucede con los personajes y conoce tanto de la historia como ellos, el último es el punto de vista *exterior*, ya que les proporciona una relación de igualdad y adapta el relato a los personajes, que pueden observar y saber; además, el escritor conoce y decide que pronombres usar, construyendo un perfil del destinatario específico y así otorga sentido, propósito y significado al texto.

Por último, el *sistema del relato* que recoge las perspectivas desde la *distorsión* y *expansión* que significa romper esa línea lógica del discurso, su propósito fijo, pero no altera el sentido porque el dinamismo del lenguaje permite asumir ese riesgo (Barthes, 1970).

En esta misma línea, Cortés y Bautista (1998) proponen que los textos narrativos nacen y adquieren significado a partir de las múltiples circunstancias que se dan en las interacciones sociales, pues son estas las que nutren de hechos, personajes, imaginación, creatividad, ideas etc., a un sujeto para proporcionarle conocimiento y lograr escribir.

De igual forma, según los autores, este tipo de texto se concreta en tres planos indispensables para un buen relato.

El *plano de la narración*, el cual corresponde a la figura del narrador que no es el autor y que narra para un narratario que no es el lector, sino un yo implícito en el texto y que muchas veces tiende a confundirse con el destinatario, pero que realmente constituye una estrategia discursiva que permite la intervención de las voces de los personajes, los cuales representan la articulación lógica de los diálogos entre los actores, sustentados en las oraciones y sus relaciones de concordancia, el aspecto lexical y desde luego el ortográfico, para construir paulatinamente la dinámica interna de la narración. Igualmente, desde este plano se clarifica el tipo de narrador que puede llegar a ser: omnisciente, protagonista, u observador.

Asimismo, en dicho plano se concretan los recursos retóricos referenciados por Eco (citado por Cortés y Bautista, 1998) como aquellas particularidades que constituyen el contexto social y cultural que rodea a el autor, es decir, el mundo real o de referencia en que este vive, siendo este el punto de partida para seleccionar esos elementos y características que son posible adaptar, y asumir para definir o crear los mundos fantásticos donde acontece cada una de las historias de los textos narrativos. Estos aspectos anteriormente expuestos enriquecen las narraciones con características tan genuinas que ayudan a su comprensión.

El *plano de la historia*, tiene que ver con los personajes (antropomorfos, zoomorfos) y sus perfiles tanto físicos como psicológicos que generan una serie de acciones y comportamientos relevantes para la historia, también aparecen los espacios o lugares con una descripción breve pero necesaria para la ubicación tanto del personaje como el desarrollo de la historia, la cual puede ser real o ficticia, y el tiempo verbal que desea emplear para narrar la historia.

Por último, el *plano del relato*, se enfoca en varios aspectos como en quién y qué observa, que tanto se puede conocer de los personajes, de igual forma si la citación discursiva que refiere es directa o indirecta, las palabras o frases claves que demarcan los momentos de entrada y cierre del texto, y finalmente el modo o los modos de contar, los cuales dan cuenta de la posible estructura en que se relata la historia. Este plano adquiere relevancia con la estructura ternaria (*estado inicial, fuerza de transformación y estado final*) o quinario (*estado inicial, fuerza de transformación, estado resultante, fuerza de reacción y estado final*) porque amplía aún más la visión de la superestructura del texto narrativo. A continuación, se definen brevemente los elementos que dan cuenta de la forma de organización superestructural de los textos narrativos, propuestos por Cortés y Bautista (1998).

Estado inicial: corresponde a esa contextualización que requiere el lector frente a la

presentación de los personajes y sus características, propósitos y anhelos, de igual forma la ubicación de este en un espacio determinado; en consecuencia, facilita la presentación e identificación de un estado de equilibrio y armonía, en que se encuentra la historia.

Fuerza de transformación: se representa con un agente antropomorfo o una fuerza natural que cambia, altera o transforma ese estado inicial de tranquilidad y armonía en la que se encuentran los personajes y la historia, obligando al autor del texto a hacer uso de su creatividad e imaginación para proponer nuevos elementos que intervienen eficazmente en la resolución del problema, situación compleja e intrigante y al mismo tiempo que el posible destinatario elabore hipótesis acerca de cómo finaliza el texto.

Estado resultante: es la consecuencia, resultado en que está el personaje después de ejecutada la fuerza de transformación.

Fuerza de reacción: es una fuerza contraria al acontecimiento que provocó la pérdida o limitó alcanzar los objetivos o propósitos.

Estado final: define la transformación que sufren los personajes con relación al anhelado propósito que tenían inicialmente, y los diferentes acontecimientos experimentados en el desarrollo de la historia, incluso se pueden presentar reflexiones y valoraciones de dichos sucesos.

De igual forma, Van Dijk (1992; 1996) expone que los textos narrativos dominan una superestructura que permite la organización global, forma o esquema de un texto y sus relaciones jerárquicas, que determinan el orden y la coordinación global del escrito, según el autor, está se conforman por:

Introducción: es la descripción de una situación de manera global de la macroestructura.

Complicación: la cual articula las acciones de los personajes y estas deben ser interesantes,

además puede llegar a interponer obstáculos entre las aspiraciones, anhelos, metas y los personajes, sin olvidar que en algunos casos se experimentan acciones ajenas al personaje (fenómenos de la naturaleza).

Resolución: es la reacción que genera en el personaje para responder a la complicación, esta puede ser de forma positiva o negativa.

Suceso: al coordinar la Complicación y la Resolución se crea el núcleo de un texto narrativo, apareciendo en circunstancias específicas (situación, tiempo, lugar).

Marco: es la identificación clara de los sucesos en los textos narrativos.

Episodio: es la articulación entre el Marco y Suceso, que también puede relacionarse como nudo y desenlace.

Trama: es la secuencia lógica de Episodios.

Evaluación: determinada por el narrador y la visión que brinda de la historia con su reacción mental, opinión o valoración.

Anuncio y Epilogo: son acciones actuales o futuras, las cuales se pueden encontrar en los textos narrativos, tipo fábula para indicar una lección, conclusión o moraleja.

Ahora bien, los componentes de los textos narrativos, en este caso la fábula, permite un trabajo enriquecedor de la comprensión o producción. A continuación, se aborda la misma como el tipo de texto narrativo a trabajar con la secuencia didáctica propuesta en este proyecto.

2.6 Fábula.

El texto narrativo posee un amplio abanico de subtipos, dentro de los cuales está la fábula, entendida como un relato corto, que puede llegar a ampliarse hasta un cuento, de manera que

involucra personajes que pueden ser personas, plantas, dioses y animales; estos requieren el carácter ficticio enmarcando en el recurso retórico de la personificación, verosimilitud y antítesis que facilitan expresar de manera disimulada comportamientos y sentimientos que poseen un sentido oculto, con una clara intención moralizante que hace una crítica social frente al bien obrar, las buenas costumbres, los consejos y comportamientos humanos (García,1996).

Así mismo, Bal (1990) expone que este tipo de texto entrelaza situaciones y acontecimientos lógicos, los cuales están cronológicamente relacionados y que son ocasionados o experimentados por cualquier tipo de personajes, no necesariamente humanos. De manera generalizada, en las fábulas se evidencian situaciones iniciales que promueven un estado de deficiencia, frente al cual algunos personajes desean ejecutar cambios, cumpliendo el papel de oponente o ayudante, otorgando precisamente acontecimientos interesantes, relevantes y propios de la fábula. Para los personajes es fundamental la competencia, es decir enfocarse en lograr un objetivo o meta en la historia, dicha competencia está dividida en tres subclases: determinación, voluntad y poder; referidas a la decisión, ejecución de las acciones que determinan los acontecimientos y el logro de los objetivos.

En esta misma línea, Mañas (2005) plantea que es un género literario ligado a la tradición oral y popular, además este tipo de texto es conciso, con propósitos comprensibles, y con intenciones morales enfocadas a los comportamientos sociales. Con relación a la estructura el autor plantea que esta “consiste en el *conflicto* entre dos o más personajes, se basa en la antítesis y oposición de los elementos constitutivos del relato” (p.55). La fábula inicia con un *ambiente claro y preciso* que lleva específicamente a un *conflicto*, en el que los personajes perciben un abanico de opciones para tomar posición y decidir qué acciones ejecutar, finalmente está la *conclusión o valoración del comportamiento* elegido como reacción al conflicto, para ser calificado de

inteligente o necio, según el resultado obtenido.

De igual forma Cortés y Bautista (1998) exponen que la fábula es un texto narrativo que tiene como referente el mundo real y que al mismo tiempo incluye un matiz ficticio, aportando a los personajes el rol de aparentar un comportamiento normal, que en el fondo busca denunciar lo perverso de las acciones humanas, para ello hace uso de la sátira con tintes de lección y finalmente presenta la moraleja que busca ser escuchada y reconocida.

La fábula promueve la interpretación, los diálogos participativos, las inferencias y la toma de postura crítica frente a las situaciones que proponen tanto las fábulas de antaño como las actuales. Por otra parte, este tipo de texto posee elementos argumentativos ya que su componente satírico puede llegar a sustentar las tesis que no es otra que la moraleja (Cortés y Bautista, 1998).

De acuerdo con lo planteado, la fábula será clave en la presente propuesta de investigación, ya que su lectura y enseñanza se aborda mediante un trabajo rigurosamente planteado a través de una secuencia didáctica, herramienta que será conceptualizada a continuación.

2.7 Secuencia didáctica

El trabajo por proyectos responde pertinentemente a los intereses que posee la didáctica con relación a replantear las prácticas de enseñanza de lenguaje, ya que proyecta al estudiante como un agente activo y constructor de conocimiento, que persigue un objetivo claro frente a sus propios procesos de aprendizaje.

Camps (2003) describe la secuencia didáctica como “un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (p.40).

Así pues, desde este tipo de apuestas, la enseñanza del lenguaje, esto es, de la lectura y la escritura, trasciende una lista de contenidos de clase y se enfoca en desarrollar estrategias y habilidades que mejoran los procesos de comprensión y producción, otorgando sentido y significado a cada actividad y texto llevados al aula desde su pertinencia y necesidad, para alcanzar una competencia específica (Camps, 2003; 2006).

En esta misma línea Pérez y Rincón (2009) plantea que la secuencia didáctica es:

Entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje. La secuencia aborda algún (o algunos) procesos de lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica... debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados. (p. 19-20)

Ahora bien, según Camps (2003) la secuencia didáctica se concreta en tres fases fundamentales que permiten planear, desarrollar y valorar el trabajo realizado, dichas fases son: la preparación, realización y evaluación. A continuación, se explica brevemente cada uno:

Fase de preparación: en esta fase se gesta la idea global del proyecto que se pretende desarrollar. Es decir, se determina y hacen explícitos los objetivos de trabajo, se propone lo que se pretende hacer, que temas macro y micro se abordarán, que aprendizajes y competencias comunicativas se quieren lograr desde la situación discursiva planeada. En esta fase se prevé el desarrollo de la propuesta.

Fase de realización: en esta fase se lleva a cabo la ejecución de todas las actividades, y se tienen en cuenta dos momentos; el primero es trabajar la comprensión de las características formales del tipo de texto propuesto y el segundo la puesta en escena de todo lo que implica el proceso de la producción escrita, donde se hace evidente la planeación, primera escritura, revisión,

reescritura y edición. Interrelacionando las actividades que lleven a la reflexión y la construcción del saber, saber hacer, el ser, y las 4 habilidades del lenguaje hablar, leer, escribir y escuchar. Además, se tiene en cuenta la evaluación que se hace durante todo el proceso con relación a los objetivos y aprendizajes que se pretenden lograr.

Fase de Evaluación: es vista como un proceso de orden tanto individual como interactivo inmerso en el desarrollo de la secuencia, pero enfocado a dos aspectos; el primero es el texto como tal, y el segundo los aprendizajes que permiten reflexionar sobre el qué y cómo se hizo, qué y para qué aprendieron, asimismo tomar conciencia de las fortalezas y falencias que se poseen en estos procesos para buscar acciones que contribuyan a superarlas y progresar.

Lo anterior significa que la secuencia didáctica es potente y pertinente porque posibilita estructurar propuestas de trabajo que poseen una planeación consciente y organización del paso a paso de las actividades que son aptas para lograr determinados objetivos y aprendizajes con los estudiantes, es decir, facilita vislumbrar la respuesta a la incógnita constante que se hace el docente sobre el cómo enseñar un conocimiento específico. Además, permite hacer seguimiento a los procesos que realizan los sujetos, y al mismo tiempo reflexionar con sentido crítico sobre la práctica pedagógica que identifica al docente. A continuación, se abordará el concepto de práctica reflexiva.

2.8 Práctica reflexiva

Para generar mejoras en los procesos académicos, de socialización y aprendizaje al interior de la escuela, las prácticas educativas requieren del potencial reflexivo de los maestros, de modo que se promuevan procesos de concientización de su misión y visión, de lo que implica el quehacer docente, convirtiendo este accionar en un elemento constante de su trabajo en el aula, para así dar

inicio a procesos de transformación paulatina en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. En línea con lo anterior, Perrenoud (2011) plantea que hacer reflexión sobre la propia práctica y análisis de los propios aprendizajes allana el camino que guiará a la profesionalización de un docente ideal.

Estos procesos de reflexión promueven la verdadera esencia de una profesionalización docente, la cual requiere alcanzar la naturalidad y conciencia para llevar a cabo ejercicios metacognitivos y reflexivos, que permitan hacer una retrospectiva sobre la acción, basados en el reconocimiento y la regulación de las decisiones tomadas en el aula. Adicionalmente, es necesario que el docente reflexione sobre la elaboración de planeaciones académicas, que faciliten el desarrollo de habilidades que potencian técnicas, herramientas, metodologías que incidan eficazmente en el desarrollo de competencias educativas, en la construcción del conocimiento y en la consecución de aprendizajes relevantes.

La reflexión promueve además una evaluación consciente de lo que implica el dominio disciplinar, curricular y su transposición didáctica (Perrenoud, 2011). Entendida esta última como la lógica que posee un tópico disciplinar desde su orden práctico y la manera de razonarlo haciéndolo inteligible en el aula, para finalmente asumir el conocimiento en el acto práctico desde su pensar, sentir y actuar como profesionales de la educación, lo que, sin duda, solo puede hacerse de manera adecuada cuando se genera en el marco de procesos reflexivos.

Por otra parte, la verdadera profesionalización implica salir de la zona de confort y la supervivencia en el oficio de ser maestros; requiere reflexiones constantes, razonamiento crítico, y la conciencia del docente respecto a que dicho proceso no debe frenarse (Perrenoud, 2011). Porque esta constante termina por ser la piel que sostiene la identidad de ser docentes, de igual forma esta profesionalización se debe asumir y aceptar como un proceso paulatino de transformación, a medida que se apropia se va compenetrando más y más a la enseñanza, hasta ser

connatural a la práctica.

Por lo tanto, la investigación educativa que promueve la reflexión de la práctica pedagógica, conduce a realizar una revisión constante de las acciones en el aula de clase y su relación con la pedagogía y la didáctica; estas reflexiones deben ser analizadas y confrontadas con la teoría, con el propósito de mejorar, tomar postura crítica y fortalecer las competencias para la toma de decisiones pertinentes y significativas que potencien el quehacer docente (Perrenoud, 2011).

Por ende, la reflexión sobre la práctica pedagógica plantea en primer lugar la reflexión al actuar, lo cual corresponde a la acción propia y real, basada en el ahora y con una visión tanto global como particular, que incluye circunstancias que afectan y emergen en el aula, los objetivos propuestos, las técnicas y herramientas aplicadas; en segundo lugar están los avances regidos por el auto-cuestionamiento acerca de qué hacer, cómo hacerlo, cuáles son los riesgos y precauciones a tomar en el aula, convirtiéndose en una “práctica reflexionada” desde un análisis, justificación o una perspectiva crítica (Perrenoud, 2011).

Ahora bien, precisamente esta práctica, conlleva al análisis sobre la acción realizada con más calma, prudencia y conciencia, porque implica retomar a detalle todas las circunstancias que suceden en el aula (*retrospectiva*) para tomar decisiones e ir enfrentando de mejor manera el quehacer como docente y al mismo tiempo desarrollar la habilidad de reflexionar durante la misma acción (*prospectiva*). Así pues, la capacidad de reflexionar permite reconocer la necesidad de implementar cambios, nuevas estrategias para promover procesos de enseñanza conscientes, eficaces y relevantes (Perrenoud, 2011).

Finalmente, y de acuerdo con lo establecido por Perrenoud (2011), la reflexión de la práctica docente implica un acto permanente que supera las dificultades y decepciones para

adquirir una actitud reflexiva, que permite la construcción de identidad, hasta transformarse en un hábito, con repercusiones en la práctica; por ende en la profesión docente como afirma el autor, es necesario “formar gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (p.17).

Al respecto, el autor plantea la necesidad de trabajar algunas condiciones para desarrollar esta dimensión reflexiva en los docentes:

- Una transposición didáctica, y referentes de competencias esencialmente orientados hacia las prácticas efectivas de enseñanza y su dimensión reflexiva.
- Un lugar importante para los conocimientos de la práctica y sobre la práctica, para equilibrar el peso de los saberes que hay que enseñar o de los saberes académicos descontextualizados.
- Una formación a la vez universitaria y profesional, liberada tanto del academicismo clásico del *alma mater* como de la obsesión prescriptiva de las escuelas normales.
- Una formación alternada, desde los inicios, con una fuerte articulación teórica y práctica. La reflexión sobre los problemas profesionales solo puede aprenderse con referencias constantes a las *prácticas*. Si estas constituyen un futuro lejano y abstracto, ¿cómo podríamos convertirlas en *materia prima* del trabajo de formación? (Perrenoud, 2011, p.19-20).

Así pues, la reflexión es entendida como un proceso que apunta a la transformación, a la mejora, pero sobre todo al ejercicio consciente de la profesión docente.

3. Marco Metodológico

En el presente capítulo se hace referencia al enfoque metodológico que direcciona el proceso de investigación, por lo que se plantea tipo de investigación, diseño, población y muestra, las hipótesis, la operacionalización de la variable dependiente, la variable independiente, las técnicas e instrumentos y el procedimiento realizado; de igual manera, se presenta la unidad de análisis y la unidad de trabajo, determinadas a partir de un complemento cualitativo, con el cual busca complementarse el análisis de los resultados obtenidos en la investigación.

3.1 Tipo de investigación

La investigación es de enfoque cuantitativo, ya que se pretende recolectar datos e información y analizarlos estadísticamente, con el fin de probar la incidencia de una variable sobre otra, y poder determinar el impacto que tiene la investigación, así como lo afirma Hernández, Fernández, & Baptista (2010) “El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.4); específicamente el propósito central es determinar la incidencia de una secuencia didáctica en los procesos de producción de textos narrativos tipo fábula de los estudiantes de grado 4° y 5° de la Institución Educativa María Inmaculada sede La Sagrada Familia, de zona rural del municipio de Ulloa Valle.

De otra parte, el análisis de los resultados pretende complementarse con una mirada cualitativa de las prácticas pedagógicas de la docente investigadora, por lo que, respecto del análisis cualitativo, se busca comprender esas transformaciones, mediante la reflexión de la misma, teniendo como base los registros consolidados en el diario de campo de la docente durante el proceso.

3.2 Tipo de diseño

El diseño que orienta la investigación es cuasi- experimental intra-grupo, tipo Pre-test y Pos-test, debido a que se selecciona intencionalmente un grupo, para el desarrollo de la propuesta; a dicho grupo se le aplica una prueba Pre-test, para valorar el nivel inicial de los procesos de producción de textos narrativos, y una prueba Pos-test, una vez implementada la secuencia didáctica, para determinar el desempeño final y la incidencia de la propuesta, de manera que se contrastan los resultados, se analizan y valoran los hallazgos.

Según Bisquerra (2009) los diseños cuasi-experimentales proveen en gran medida vigilar prudentemente varios de los elementos de invalidez que puedan intervenir en el proceso de investigación, proporcionando así más solidez y confianza para la investigación.

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población.

La población objeto de estudio son los estudiantes de 4° y 5° pertenecientes al modelo escuela nueva de la zona rural del municipio de Ulloa Valle.

3.3.2 Muestra.

Inicialmente, es necesario aclarar que el modelo Escuela Nueva según Dimaté y de la Torre (como se citó en Beyer et al., 2005) es una propuesta educativa que permite a un solo docente acompañar todos los grupos de básica primaria, incluyendo preescolar en una misma aula. Estos estudiantes deben desarrollar procesos de auto-aprendizaje basados en el trabajo de valores y trabajo colaborativo, para lo cual cuentan con material como las guías de aprendizaje por módulos.

Teniendo en cuenta la modalidad de escuela nueva aplica para las zonas rurales, es

importante aclarar que esta población es catalogada como flotante, debido a sus constantes desplazamientos, lo anterior por las complejas condiciones socio-económicas que experimentan algunas de las familias, razón por la cual, en diversos casos la cantidad de discentes por grado la constituye uno solo, es así como dada estas características se puede comprender porque la muestra inicial para la investigación estaba conformada por más educandos, y posteriormente fue limitada a 2 estudiantes de 4° y 5°, de género masculino, de 10 y 11 años, pertenecientes a un aula escuela nueva de la Institución Educativa María Inmaculada, sede La Sagrada Familia ubicada en la vereda El Piñal del municipio de Ulloa Valle.

Por lo anterior, es pertinente mencionar que fue necesario agrupar a todos los estudiantes de los diferentes grados para desarrollar algunas de las actividades planteadas en la secuencia, es decir que, en el desarrollo de la propuesta se involucraron a todos los estudiantes de los diferentes grados, pero con respecto a la muestra para el análisis de resultados se involucraron solo 2 estudiantes.

La mayoría de los estudiantes de la sede son de estrato socioeconómico 1 y 2, algunos padres se desempeñan como agregados en las diferentes fincas aledañas a la escuela, otros obtienen el sustento del cuidado de la ganadería, recolección de café, el cultivo de plátano, entre otros; las pocas fuentes de empleo que genera el pueblo y la vereda hace que estas familias se caractericen como población flotante, es decir, están en un constante desplazamiento de la vereda, desfavoreciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sumado a ello, algunos de los niños también deben trabajar para ayudar a solventar los gastos del hogar. Esta situación hace parte de la realidad que experimentan gran parte de las escuelas rurales y es en sí misma una de las razones de la poca cantidad de estudiantes en el aula.

3.4 Formulación de hipótesis

3.4.1 Hipótesis.

3.4.1.1 Hipótesis H1.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la producción de textos narrativos, tipo fábula, de los estudiantes de 4° y 5° grado de aula multigrado de una institución educativa pública del municipio de Ulloa Valle del Cauca.

3.4.1.2 Hipótesis Nula (H0).

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la producción de textos narrativos, tipo fábula, de los estudiantes de 4° y 5° grado de aula multigrado de una institución educativa pública del municipio de Ulloa Valle del Cauca.

3.5 Definición de variables.

La investigación cuenta con una Variable Independiente: Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo y la Variable Dependiente: Producción de texto narrativo tipo “Fábula”, desarrolladas a continuación:

3.5.1 Variable independiente.

Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, entendida como un instrumento de enseñanza, donde se plantean objetivos específicos que articulan acciones concretas para desarrollar o potenciar la competencia comunicativa, para este caso los componentes necesarios para la producción de un texto narrativo. La secuencia didáctica está conformada por tres fases: Preparación, desarrollo, evaluación y cierre (Camps, 2003; 2006).

Dimensiones	Indicadores
<p>Primera fase: Preparación</p> <p>Es la etapa en la cual se planea la SD, estableciendo los parámetros para producir la situación de comunicación real (qué se va escribir, intención, quién será el destinatario, etc.), en este caso la producción del texto narrativo tipo fábula; además fijar los objetivos, es decir, ¿Qué vamos a hacer? (Camps, 2003; 2006).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar los saberes previos de los estudiantes frente al texto narrativo tipo fábula. • Definir los objetivos de aprendizaje. • Seleccionar textos narrativos tipo fábula que se revisarán. • Diseñar los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales. • Plantear el contrato didáctico: presentación de la SD y objetivos. • Tarea integradora.
<p>Segunda fase: Desarrollo</p> <p>Es la fase donde se desarrollan las actividades planteadas en la SD para lograr los parámetros que harán posible cumplir con los propósitos de los contenidos, las tareas y los aprendizajes que obtendrán la producción textual de una fábula. (Camps, 2003; 2006).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer los textos seleccionados para identificar las características del texto: situación comunicativa, superestructura y lingüística textual. • Análisis y comparación de diversas tipologías textuales. • Análisis e identificación de las características de los personajes. • Identificación del verso y la prosa en la fábula. • Identificación de lo que es una moraleja. • Identificación de tiempo y espacio en un texto narrativo fábula. • Revisar el progreso que se obtiene en los objetivos. • Elaborar un plan de escritura. • Producción escrita de la fábula. • Revisar y corregir la producción de textos. • Interacciones verbales entre los estudiantes y el profesor para la revisión del proceso que se va desarrollando.
<p>Tercera fase: Evaluación</p> <p>Se basa en la evaluación formativa, la cual es un proceso inmerso en el aprendizaje, que permite ser interactivo en la producción del texto y los mismos aprendizajes; además como fase de cierre permite analizar el cumplimiento de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y superar posibles obstáculos. • Valorar constantemente los avances que se obtienen. • Procesos meta cognitivos implicados: reflexionar acerca del acompañamiento del docente a los estudiantes. • Reflexionar acerca de la actitud de los estudiantes frente al tema. • Ajustar estrategias en torno al proceso del estudiante. • Entrega y exposición de producciones finales. • Fortalezas y debilidades del desarrollo de la SD.

los objetivos y las potencialidades de la propuesta con los estudiantes (Camps, 2003; 2006).	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Coevaluación. • Hetero-evaluación.
--	--

Cuadro 1. Variable independiente.

Para el caso de la presente investigación “Ideas fabulosas: Incidencia de una propuesta didáctica para la producción escrita de texto narrativo “Fábula” con estudiantes de aula multigrado”, se plantea una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, que pretende mejorar los aprendizajes de los estudiantes con relación a la competencia comunicativa escritora del texto narrativo, por lo que la propuesta contempla las dimensiones : Situación de comunicación, plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y lingüística textual, fundamentales en la producción escrita del texto referido. A continuación, se expone de manera general la estructura de la SD.

“ANIMALANDIA, UN MUNDO SÚPER FABULOSO”			
Fase de planeación	Número de sesiones 2	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión no 1: Contexto generador. Animalandia: Ven a la cita, te divertirás. • Sesión no 2: Animalandia: Imagina, participa y propone. 	Número de clases 4
Fase de ejecución o desarrollo	Número de sesiones 8	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión no 3: Lee, compara y aprende. • Sesión no 4: Cuando empiezas a leer, te involucras en la aventura. • Sesión no 5: Aprendo y practico. • Sesión no 6: Escucha la voz y sabrás quien es... • Sesión no 7: Observa, aprende y escribe. • Sesión no 8: Arma y desarma, y encuentra como es... • Sesión no 9: Lánzate a la aventura.... Escribe. • Sesión no. 10: Imagina, piensa.... continua la aventura. 	Número de clases 47

Fase de evaluación	Número de sesiones 3	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión no. 11: Revisando y corrigiendo vas aprendiendo. • Sesión no. 12: Diseña tu libro, ánimo. • Sesión no 13: Ven a la feria “la aventura de escribir”. 	Número de clases 9
---------------------------	-----------------------------	---	---------------------------

Cuadro 2. Fases de la secuencia didáctica y número de clases.

3.5.2 Variable dependiente.

Producción Escrita: Escribir es producir “de verdad” textos “auténticos”, con autores y destinatarios reales, en situaciones reales de comunicación; es un proceso en el que se ponen en juego operaciones cognitivas y mentales para la resolución de problemas que el productor debe dominar. En consecuencia, los elementos que corresponden a su planificación y producción, deben atender a un propósito comunicativo real, establecer un hilo conductor, coherencia y cohesión (Jolibert y Sraïki, 2009).

Específicamente la producción de textos narrativos, fábulas, implica el empleo de la prosa, con un estilo satírico, proverbial (Mañas, 2005) basado en antítesis cronológicamente relacionadas, que los personajes causan o experimentan (Bal,1990). Asimismo, conduce a una evaluación del comportamiento elegido. Además, la enseñanza viene explícita o debe ser inferida por el destinatario.

De igual manera, como lo afirman Cortés y Bautista (1998) el texto narrativo reclama la presencia de los planos de la narración, relato e historia.

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE PRODUCCIÓN ESCRITA Y PRODUCCIÓN DE TEXTO NARRATIVO TIPO FÁBULA			
Consigna:			
Inventa una fábula en la que el personaje principal sea tu animal favorito. Debes tener en cuenta que tu historia será leída por tus compañeros de curso. ¡Buena suerte!			
Dimensiones	Indicadores	Índices	
		Alto = 2	Medio = 1

<p>Situación de Comunicación</p> <p>Corresponde a los parámetros que determinan la situación de comunicación real, oral o escrita, y al contexto cultural que involucra el conocimiento y la experiencia del mundo, esta dimensión comprende el enunciador, destinatario, contenido y el propósito del texto. (Jolibert y Sraïki, 2009).</p>	<p>Destinatario: Hace referencia a la población para quien fue escrita la fábula, es decir el posible lector.</p>	El texto evidencia un lenguaje claro y pertinente para el destinatario.	El texto evidencia un lenguaje claro, pero no pertinente para el destinatario o viceversa.	El texto evidencia expresiones elaboradas que dificultan la claridad y pertinencia para el destinatario.
	<p>Contenido: Es la temática que se aborda en el texto, particularmente las fábulas desarrollan una historia basada en un valor.</p>	La fábula desarrolla una historia en la que se propone un valor, que es abordado a lo largo del texto.	La fábula desarrolla una historia en la que se propone un valor, pero este no se aborda a lo largo del texto.	La fábula no desarrolla una historia ni propone un valor.
	<p>Propósito: Hace referencia a la intención de narrar una historia relacionada con unos personajes, ya sean animales u objetos, y además deja una enseñanza.</p>	El texto narra una historia que relaciona unos personajes, ya sean animales u objetos, y deja una enseñanza.	El texto narra una historia que relaciona unos personajes, ya sean animales u objetos, pero no deja una enseñanza, o viceversa.	El texto narra una historia, que no relaciona personajes, ya sean animales u objetos, ni deja una enseñanza.
<p>Plano de la Narración</p> <p>En este plano se aborda el narrador como estrategia discursiva del autor, necesaria para contar la historia, ello implica funciones como ceder la voz y emplear distintos recursos retóricos. (Cortés y Bautista, 1998).</p>	<p>Narrador: Es una estrategia discursiva empleada por el autor para contar la historia en primera o tercera persona.</p>	El texto conserva el mismo narrador (omnisciente o protagonista) para contar toda la historia.	En el texto hay un uso inconsistente del narrador (omnisciente o protagonista) para contar la historia.	El texto no evidencia claramente el narrador (omnisciente o protagonista)
	<p>Voces: Hace referencia a una estrategia empleada por el autor, en la que el narrador tiene la función de hacer intervenir a los</p>	El texto presenta las voces de forma directa o indirecta, y establece un dialogo adecuado con el narrador.	El texto presenta las voces de forma directa e indirecta, pero no establece un dialogo adecuado con el narrador.	El texto no presenta las voces de forma directa o indirecta, ni establece un dialogo adecuado con el narrador.

	personajes en la historia, a través de diálogos.			
	Recursos Retóricos: Se creíble la historia. (Personificación de los personajes, inverosímil).	El texto evidencia el uso de recursos retóricos (personificación, inverosimilitud) con función lógica.	El texto evidencia el uso de recursos retóricos (personificación, inverosimilitud) sin función lógica.	El texto no evidencia el uso de recursos retóricos (personificación, inverosimilitud).
Plano del Relato Relaciona el modo cómo se puede contar la historia, desde el final o el inicio. Además, da cuenta de tres elementos importantes en la narración, estos son: estado inicial, fuerza de transformación y estado final. (Cortés y Bautista, 1998).	Estado inicial: Es la ambientación que el autor propone en el texto para los personajes, dando cuenta de su condición inicial, captando el interés del destinatario.	El texto evidencia un estado inicial, en el que presenta los personajes y su ambientación.	El texto evidencia un estado inicial que presenta los personajes, pero no su ambientación, o viceversa.	El texto no evidencia un estado inicial que presente los personajes y su ambientación.
	Fuerza de Transformación Hace referencia a la situación problema o conflicto que involucran a los personajes y cambia su estado inicial en la fábula.	El texto presenta una situación problema o conflicto que cambian el estado inicial.	El texto presenta una situación problema o conflicto, pero no cambia el estado inicial.	El texto no presenta una situación problema o conflicto que cambien el estado inicial.
	Estado Final: Es la fase de la fábula en la que se logra la resolución de la situación problema o se cierra el texto.	El texto evidencia la solución de la situación problema o conflicto el estado final.	El texto evidencia un final, pero no da solución a la situación problema o conflicto.	El texto no evidencia la solución de la situación problema o conflicto, y no hay un estado final.
Plano de la Historia	Tiempo Cronológico: Se	El texto presenta en forma	El texto conserva en	El texto no presenta en

<p>Es todo lo referente al tiempo, personajes, acciones, espacio; para el desarrollo de la historia, para este caso la fábula, se aborda el tiempo cronológico, las características físicas y psicológicas de los personajes y las acciones. (Cortés y Bautista, 1998).</p>	<p>refiere a las secuencias lógicas en que suceden los hechos.</p>	<p>coherente una progresión cronológica de hechos referidos a los diferentes momentos de la historia.</p>	<p>ocasiones una progresión cronológica coherente de hechos referidos a los diferentes momentos de la historia.</p>	<p>forma coherente una progresión cronológica de hechos referidos a los diferentes momentos de la historia.</p>
	<p>Características físicas y psicológicas: Hace referencia a los rasgos físicos y psicológicos de los personajes.</p>	<p>En el texto se identifican explícita o implícitamente rasgos físicos y psicológicos de los personajes.</p>	<p>El texto evidencia explícita o implícitamente uno de los dos rasgos: físicos o psicológicos de los personajes.</p>	<p>En el texto no se identifican explícita o implícitamente rasgos físicos ni psicológicos de los personajes.</p>
	<p>Acciones de los Personajes: Son las acciones que realizan los personajes.</p>	<p>El texto evidencia las acciones de los personajes con secuencia lógica.</p>	<p>El texto evidencia las acciones de los personajes sin una secuencia lógica.</p>	<p>El texto no evidencia las acciones de los personajes, ni una secuencia lógica de los mismos.</p>
<p>Lingüística Textual: Hace referencia a los elementos y procesos necesarios que dejan ver la organización correcta del texto en cuanto a progresión y preservación de la información (Coherencia del discurso, cohesión del texto, 1ra o 3ra persona, léxico, conectores, temas secuenciados, áforas o sustitutos,</p>	<p>Espacio: Hace referencia a los lugares donde se desarrolla la historia.</p>	<p>En el texto se identifica y describe el lugar donde se desarrolla la historia.</p>	<p>En el texto se identifica el lugar donde se desarrolla la historia, pero no lo describe, o viceversa.</p>	<p>En el texto no se identifica, ni se describe el lugar donde se desarrolla la historia.</p>
	<p>Signos de Puntuación: Conjunto de signos de puntuación que aportan sentido y significado al texto.</p>	<p>El texto evidencia el uso de los signos de puntuación (punto parte, comillas o guiones) con función lógica.</p>	<p>El texto evidencia el uso de algunos signos de puntuación (punto aparte, comillas o guiones) con función lógica.</p>	<p>El texto no</p>
	<p>Tiempos Verbales: Corresponde a los tiempos en que se narra la historia, ya sea</p>	<p>La fábula es narrada en el tiempo verbal pasado o presente, que se mantiene a lo</p>	<p>La fábula mezcla de manera incoherente los tiempos verbales.</p>	<p>La fábula no evidencia marcas textuales claras que den cuenta del tiempo verbal a</p>

adjetivos o adverbios, puntuación, tiempos verbales y referencias de lugar.) Jolibert (2002), Jolibert y Sraiki (2009).	presente, pasado o futuro.	largo del texto.		lo largo del texto.
---	----------------------------	------------------	--	---------------------

Cuadro 3. Operacionalización de la variable dependiente.

3.6 Técnicas e instrumentos.

Las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información son:

Observación participante, prueba Pre-test y Pos- test con sus respectivas rejillas de evaluación o valoración y finalmente el diario de campo.

En primer lugar, la observación participante es entendida como una técnica en la cual el investigador al estar inmerso en el grupo de estudio o situación, es decir vivir el contexto del grupo objeto de investigación desde adentro (Sandoval, 1996) logra registrar descripciones y detalles precisos para realizar una reconstrucción de la realidad, de acuerdo a las experiencias y perspectivas de los participantes, y así comprenderla e interpretarla (Bisquerra, 2009).

En segundo lugar, la prueba escrita Pre-test y Pos-tes, para la cual se establece la consigna: “Inventa una fábula en la que el personaje principal sea tu animal favorito. Debes tener en cuenta que tu historia será leída por tus compañeros de curso. ¡Buena suerte!”, consigna validada a través de prueba piloto y juicio de expertos, para entregarla a los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica; de igual forma, el análisis de la producción escrita de los estudiantes, se lleva a cabo con el instrumento Rejilla de evaluación, también validada mediante prueba de expertos, por docentes del área de lenguaje.

La Rejilla de evaluación según Benguría, Martín, Valdés, Pastellides y Colmenarejo (2010) sirve para registrar, valorar y mostrar las ausencias o presencias importantes que evidencia el sujeto objeto de investigación durante el proceso, para este caso aprendizajes referidos a la competencia escritora de textos narrativos. En el caso particular de este estudio, la rejilla cuenta con 5 dimensiones: Situación comunicativa, plano del relato, plano de la historia, plano de la narración y lingüística textual; elementos que debe evidenciar el texto narrativo tipo “Fábula” escrito por los estudiantes. Ahora bien, los índices se discriminan teniendo en cuenta los valores alto, medio y bajo; en el caso del nivel alto la valoración es 2, lo que implica alcanzar satisfactoriamente el desempeño del indicador; el nivel medio tiene una valoración de 1, que implica la presencia parcial del indicador en el texto y el bajo tiene una valoración de 0, que evidencia una ausencia total del indicador a valorar.

En tercer lugar, el Diario de campo, instrumento en el cual se lleva a cabo el registro constante de lo realizado por el investigador y los estudiantes durante el periodo en el que se desarrolla la investigación (Sandoval, 1996). Dicho instrumento permite reconstruir las experiencias vividas durante el periodo de investigación, mediante el registro de lo ocurrido, de manera que ello constituye el insumo para realizar el análisis y reflexión de la práctica pedagógica.

A continuación, se nombran las categorías establecidas por el grupo de estudiantes de IV semestre de Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, para el análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores.

Dominio Disciplinar del lenguaje: Conocimientos y saberes sobre lenguaje, que posee el docente.

Estrategias de enseñanza del lenguaje: Actividades y materiales didácticos que utiliza en

clase para enseñar el lenguaje.

Planeación en lenguaje: Guía para el desarrollo posterior de la clase.

Evaluación del lenguaje: Estrategias que el docente utiliza para dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes y los momentos en que son utilizadas.

Auto-cuestionamiento: Interrogantes que se genera el docente con relación a sus acciones al momento de su práctica en el aula.

Rupturas: Acciones del docente encaminadas a modificar sus rutinas como consecuencia de las situaciones que se presentan en el contexto del aula.

3.7 Unidad de análisis

La unidad de análisis corresponde a las prácticas pedagógicas reflexivas, entendidas como la capacidad que desarrolla el docente para evolucionar, aprender de su quehacer docente y construir una visión de ella, teniendo siempre presente lo que espera hacer, lo realizado en el aula de clase y las consecuencias de ello. Para lograrlo debe asumir un dominio de transposición didáctica que facilite procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, de igual forma seleccionar conscientemente los conocimientos que pondrá en juego en el aula, sin olvidar su formación profesional, todo enfocado hacia la reflexión pedagógica de su propia práctica (Perrenoud, 2011).

3.8 Unidad de trabajo

La unidad de trabajo hace referencia a una docente con formación académica en Licenciatura en Educación Religiosa, y con 5 años de experiencia en aula multigrado de modalidad flexible Escuela Nueva. Quien actualmente se encuentra vinculada a la Institución Educativa María

Inmaculada sede La Sagrada Familia del municipio de Ulloa Valle. La docente investigadora tuvo que posicionarse como un Profesional Reflexivo, es decir, como lo plantea Perrenoud (2011) fue necesario superar las reflexiones episódicas o momentáneas, y, por el contrario, asumir este rol como una acción habitual, permanente, que consta del antes, durante y después de la interacción en el aula, construyendo así una identidad, toma de conciencia y capacidad de decisión para transformarse tanto en situaciones de dificultad como en circunstancias amenas y normales de trabajo.

3.9 Procedimiento

A continuación, se hace referencia a cada una de las fases desarrolladas en el presente proyecto de investigación:

FASES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN		
FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTO
Diagnóstico	Se realizó la búsqueda de la información, el planteamiento de las ideas y se concretó el problema a investigar. Así mismo se elaboraron los instrumentos y se sometieron a validación mediante prueba piloto y juicio de expertos. Durante esta fase también se evaluaron las producciones de textos narrativos tipo “Fábula”, previo a la intervención.	Consigna de escritura y Rejilla de evaluación de las producciones escritas del Pre-test.
Intervención	Se diseñó e implementó la secuencia didáctica	Secuencia didáctica Diario de campo
Evaluación	Durante esta fase se evaluó la producción de textos narrativos tipo “Fábula”, después de la intervención.	Consigna de escritura y rejilla de valoración del Pos-test.

Contraste	Se llevó a cabo el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y en la evaluación final (Pos- test).	Estadística descriptiva
Práctica Reflexiva	Se recopilaron las experiencias registradas en el diario de campo para su respectivo análisis, y con ellas se llevó a cabo el proceso reflexivo.	Diario de Campo

Cuadro 4. Descripción del procedimiento de la investigación.

4. Análisis de los resultados

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos durante el desarrollo del estudio, y el análisis de los mismos a nivel cuantitativo y desde una perspectiva cualitativa como ejercicio complementario. De acuerdo con lo anterior, en primer lugar, se aborda lo concerniente a los hallazgos cuantitativos, con el fin de determinar la incidencia de la propuesta didáctica en la *producción de textos narrativos tipo fábula* por parte de los estudiantes de grado 4° y 5° de la Institución Educativa María Inmaculada, sede La Sagrada Familia, del Municipio de Ulloa Valle, partiendo de los datos arrojados en las pruebas Pre-test y Pos-test, valoradas mediante una rejilla en la que se concretaron 5 dimensiones de análisis: **La situación de comunicación y Lingüística textual**, cuya base son los planteamientos de Jolibert y Sraiki (2009), y el **Plano de la narración, Plano del relato y Plano de la historia**, de acuerdo con lo propuesto por Cortés y Bautista (1998).

Para dar cumplimiento a lo anterior, el análisis se realizó con base en la estadística descriptiva, que de acuerdo con Bisquerra (2009) permite representar la información en gráficos para manejarla y comprenderla, además facilita la confrontación de los resultados, lo que posteriormente se traduce en la validación o no de la hipótesis de trabajo.

En segundo lugar, se presenta la reflexión sobre las transformaciones en la práctica pedagógica de la docente investigadora, teniendo como insumo principal la información registrada en el diario de campo, el cual fue analizado de manera cualitativa a la luz de 6 categorías acordadas mediante consenso grupal por los estudiantes de la V cohorte de profundización de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

4.1 Análisis cuantitativo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en los procesos

de producción escrita, para lo cual, en un primer momento se exponen las medidas de tendencia central con el fin de establecer si la hipótesis de trabajo se valida o rechaza; en un segundo momento se abordan los resultados generales del Pre-test y Pos-test; en un tercer lugar se desarrolla el análisis general de las dimensiones y posteriormente se abordan los desempeños en cada una de las dimensiones y sus respectivos indicadores.

4.1.1 Prueba de hipótesis.

La siguiente tabla da cuenta de las medidas de tendencia central y por ende de los desempeños del grupo objeto de investigación en las pruebas Pre-test y Pos-test.

Tabla 1. *Media o promedio general del grupo.*

<i>Total Pre-test</i>		<i>Total Pos-test</i>	
Media	14,5	Media	26
Error típico	3,5	Error típico	3
Mediana	14,5	Mediana	26
Moda	#N/A	Moda	#N/A
Desviación estándar	4,949747468	Desviación estándar	4,242640687
Varianza de la muestra	24,5	Varianza de la muestra	18
Rango	7	Rango	6
Mínimo	11	Mínimo	23
Máximo	18	Máximo	29
Suma	29	Suma	52
Cuenta	2	Cuenta	2

Fuente: elaboración propia

Los datos expuestos en las tablas anteriores, evidencian que los estudiantes presentaron avances en los procesos de producción textual, ya que en lo que respecta a la media o promedio general del grupo, este pasó de obtener 14.5 puntos en el Pre-test a 26 en el Pos-test, lo que significa que el desempeño general de los estudiantes en la escritura fue mejor al finalizar el proceso que al inicio del mismo.

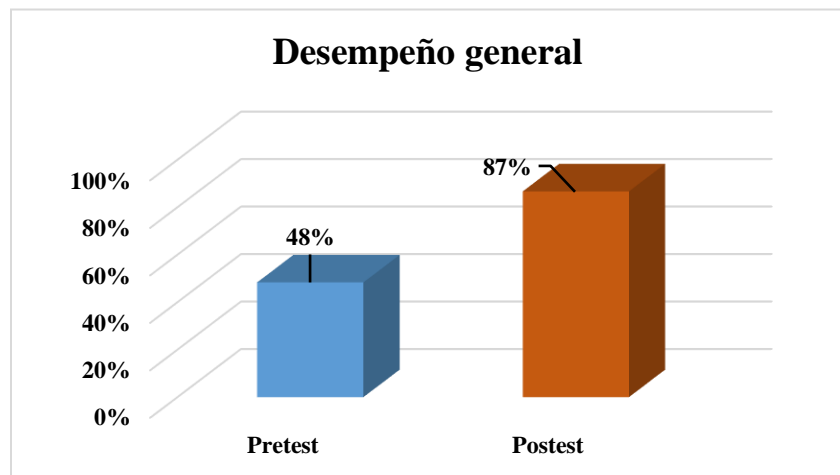
De acuerdo con los resultados expuestos anteriormente se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo, por lo que posiblemente la implementación de una secuencia

didáctica de enfoque comunicativo, mejoró la producción de textos narrativos, tipo fábula, de los estudiantes de grado 4° y 5° de la Institución Educativa María Inmaculada, sede La Sagrada Familia.

Vale la pena aclarar que no es posible validar los datos respecto a la moda, dada la cantidad de estudiantes, pues como ha sido expresado anteriormente la población objeto de análisis fue limitada, debido a que las características de la comunidad hacen de esta una zona de población flotante, de modo que al final fueron menos niños de los que empezaron el proceso.

4.1.2 Desempeño general del grupo.

El siguiente gráfico muestra los resultados generales obtenidos en las pruebas Pre-test y Pos-test por los estudiantes de grado 4° y 5° de la Institución Educativa María Inmaculada, sede La Sagrada Familia, respecto a la producción de texto narrativo tipo fábula.



Gráfica 1. Desempeño general de los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test.

El gráfico 1 presenta el contraste de los resultados obtenidos por los estudiantes en dos momentos, respecto al Pre-test se evidencia un desempeño de 48%, ya que los estudiantes se limitaban a realizar sus escritos sin disponer de una planeación, obviaban aspectos como el autor,

destinatario, y desconocían varios de los elementos que componen el texto narrativo fábulas; lo que puede ser consecuencia de promover prácticas educativas tradicionales que conciben la producción de textos como producto y no como proceso, por lo que el énfasis se encuentra en la codificación y decodificación del lenguaje, y en ocasiones en el reconocimiento superficial de la superestructura de los textos, como lo afirman Aguirre y Quintero (2014); y Jurado y Lugo (2017).

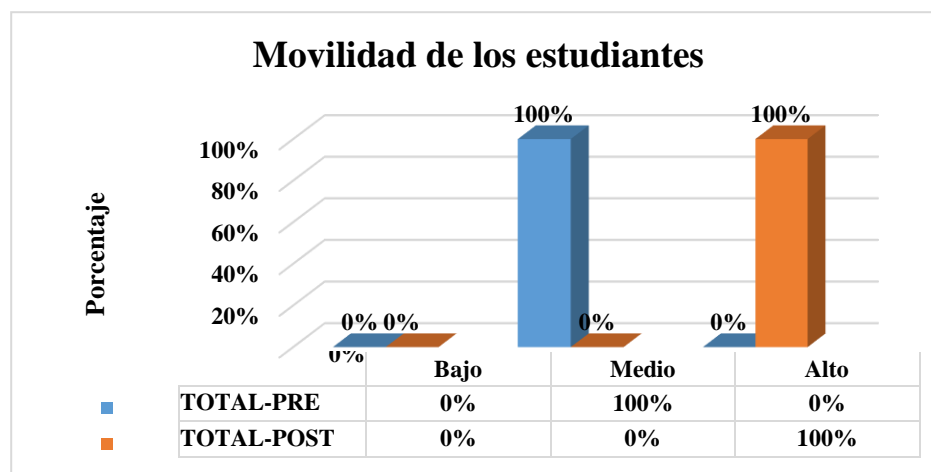
Además, con relación a los resultados iniciales, se debe tener en cuenta la influencia que tiene el contexto familiar, ya que las pocas prácticas o hábitos de lectura que se experimentan en los hogares terminan por permear de una u otra forma los aprendizajes de los estudiantes y sus procesos escriturales.

En cuanto al Pos-test, el desempeño de los estudiantes en la producción escrita de la fábula evidencia un progreso de 39 puntos porcentuales. Lo anterior como posible consecuencia de la implementación de la secuencia didáctica **“Ideas fabulosas: incidencia de una propuesta didáctica para la producción escrita de texto narrativo “Fábula” con estudiantes de aula multigrado”**, propuesta que partió de situaciones de interés y del contexto mismo de los estudiantes, pero que además fue planeada, diseñada teniendo como base las dimensiones e indicadores evaluados, lo que permitió la articulación de los objetivos y las actividades propuestas, aspecto como refiere Camps (2003) es fundamental para el diseño e implementación de este tipo de herramientas en el aula.

Cabe también señalar que la propuesta fue abordada desde un enfoque comunicativo que permitió llevar al aula textos reales que favorecieron la comprensión de los estudiantes, al relacionar los temas con sus propios contextos, y al proponer situaciones escriturales en el marco de consignas auténticas y reales (Cassany, 1999; Jurado y Lugo, 2017).

4.1.3 Movilidad de los estudiantes.

A continuación, se expone la movilidad de los estudiantes en las pruebas Pre-test y Post-test, según los niveles de desempeño: alto, medio y bajo.



Gráfica 2. Comparativo global de los resultados por nivel.

Como lo demuestra la gráfica anterior, en la prueba Pre-test los estudiantes se ubicaron en el nivel medio, lo que quiere decir que si bien lograban producir una fábula en la que se reconocía un tema, lugar y una organización global, no lograban representarse de manera completa la escritura de este tipo de texto, ni asumir la producción del mismo como un proceso. Situación que quizás podría estar relacionada con las prácticas educativas del lenguaje en años escolares anteriores, en las que el texto narrativo se abordó de manera simplificada, es decir, atendiendo con prioridad a la lógica organizacional de inicio, nudo y desenlace (Aldana y Morales, 2017; García y Quiceno, 2017; Jurado y Lugo, 2017; Sotomayor et al., 2013), pero desconociendo aspectos relevantes en la comprensión y producción de este género discursivo como el propósito, autor, espacio, destinatario y signos de puntuación, entre otras características que incluso son referidas por Jolibert (1995); y Jolibert y Sraiki (2009).

Sumado a lo anterior, y como consecuencia del desconocimiento de los docentes, no es común que en las prácticas de enseñanza de la narrativa se involucre el estudio de todos los elementos asociados al plano de la narración, plano del relato, y al plano de la historia, que corresponden según Cortés y Bautista (1998) a los parámetros que determinan la narrativa y que deben ser considerados en el estudio de sus diferentes componentes.

Ahora bien, en el Pos-test se evidencia el paso de la totalidad de los estudiantes a un nivel alto, es decir, un 100% de la población estudiada obtuvo un nivel óptimo de desempeño en la producción escrita final. Dicho avance puede haberse generado dadas las intenciones a partir de las cuales se planearon cada una de las actividades para intervenir en el aula, pues en la propuesta se contempló además el trabajo colaborativo, el análisis de los contenidos desde lo conceptual, actitudinal y procedimental, el abordaje de situaciones de comunicación contextualizadas, la conversación y lectura de textos con asuntos reales y de interés, entre otros aspectos que brindaron a los estudiantes herramientas para su participación en los procesos y para el desarrollo de sus fábulas.

De igual forma, la secuencia diseñada tuvo como eje central el modelo de producción por procesos de Hayes y Flower (como se citó en Camargo et al., 2011), cuyo énfasis está en los procesos cognitivos que desarrolla la persona durante la producción de un texto, y que se concretan en la generación de ideas, planeación, planteamiento y organización de los objetivos, producción del texto, relectura, reescritura y edición final, lo que de alguna manera hace una invitación directa al estudiante para que asuma un rol activo en la producción de textos escritos.

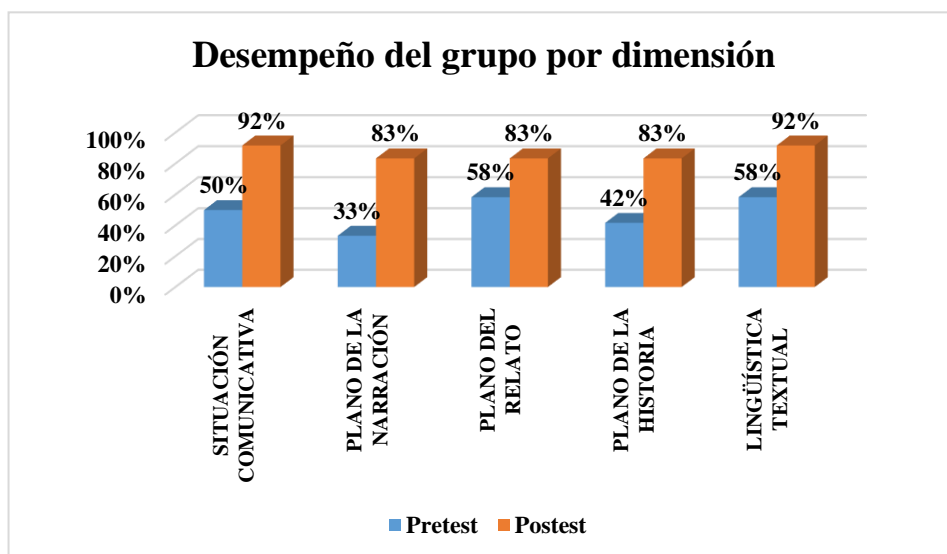
De acuerdo con lo anterior, los resultados del Pos-test surgen como posible consecuencia de un proceso de búsqueda, lectura y ejercicio consciente de transposición didáctica, que hizo que para los estudiantes fuese más fácil la comprensión de las dimensiones involucradas en la

producción de un texto narrativo fábula, y que al mismo tiempo significó para la docente, vislumbrar la respuesta a la incógnita ¿Cómo enseñar a escribir un texto?, y comprender la necesidad de ir paso a paso para lograr una producción final como un proceso y no como un producto.

A continuación, se muestran los resultados generales en las dimensiones relacionadas con la producción de textos narrativos, particularmente de fábulas.

4.1.4 Análisis general de las dimensiones.

En la siguiente gráfica se presenta el desempeño de los estudiantes en las dimensiones abordadas mediante la variable dependiente: **situación de comunicación, plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y la lingüística textual.**



Gráfica 3. Desempeño del grupo por dimensión.

La gráfica 3 muestra que todas las dimensiones tuvieron avances en cuanto a los desempeños de los estudiantes en el Pos-test; sin embargo, la dimensión que presentó mayores cambios fue el **plano de la narración**, y la de menores cambios fue el **plano del relato**.

Respecto al **Plano de la narración**, los resultados pusieron en evidencia que antes de la secuencia didáctica, los estudiantes presentaban dificultades para identificar de quien dependía la intervención de las voces de los personajes en la fábula, así como para dar cuenta de qué son los recursos retóricos, y qué tipos de narrador existen. No obstante, la implementación de la secuencia aportó a los resultados obtenidos por los estudiantes en el Pos-test, ya que permitió un avance de 50 puntos porcentuales, esto significa que los procesos de enseñanza y aprendizaje propuestos desde las diversas actividades, algunas como la dramatización de fábulas y cuentos, análisis de videos, permitieron identificar y usar pertinentemente en la producción de textos escritos, los recursos retóricos, las voces, el narrador y demás aspectos involucrados al plano en cuestión. Es decir, al final del proceso, los estudiantes lograron asumir que los autores tienen la capacidad de usar estas estrategias discursivas para potenciar sus textos narrativos tipo fábula.

Con relación a la **Situación de comunicación** en el Pre-test el desempeño del grupo fue del 50% , mientras que en el Pos-test se evidenció un desempeño de 92%, lo que representa un avance de 42 puntos porcentuales, que podría ser consecuencia de las actividades realizadas en el aula, mediante las cuales se promovieron experiencias comunicativas a partir de casos o temas reales y de interés, así como procesos de lectura de diversas tipologías textuales, que permitieran a los estudiantes reconocer los propósitos, contenidos y destinatarios según el entorno real y género discursivo, así como la relevancia de los aspectos referidos, en procesos de producción o comprensión, lo que coincide con lo sugerido en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006); lo propuesto por Jolibert y Sraiki (2009) y Lomas (1999) a lo largo de sus estudios acerca de la enseñanza del lenguaje en el marco de escenarios auténticos y contextualizados.

Por lo anterior, el progreso también se evidencia en el reconocimiento que los estudiantes hacen de los propósitos comunicativos en los que participan y a los que se enfrentan diariamente en sus contextos sociales, algunos de los cuales emergen a partir de los diálogos entre compañeros acerca de experiencias vividas, socialización de instrucciones sobre la dinámica de un juego, solicitud de un permiso o justificación de una acción, etc., (Hymes, 1996 y Cassany, 1999), incluso los avances se evidencian en su comprensión respecto a que estos propósitos comunicativos pueden ser aplicados en las producciones escritas, tal como lo demostraron sus fábulas, en las cuales logran dar cuenta de la interacción entre lector, escritor, texto y contexto, y responder a una lógica propia de la tipología solicitada, (Jolibert y Sraiki, 2009).

En lo referido a la dimensión **Plano de la historia** que entre el Pre-test y Pos-test da cuenta de un progreso de 41 puntos porcentuales, es pertinente señalar que el proceso permitió la asimilación paulatina de los aspectos asociados a la caracterización de los personajes y sus acciones, así como la comprensión de la secuencia lógica de éstas en la fábula, entre otros elementos, debido a que durante el desarrollo de la propuesta se presentaron actividades que exigieron la organización cronológica de algunas rutinas diarias, además se plantearon estrategias intencionadas mediante las cuales los estudiantes debían reconocer las características físicas y psicológicas de sus compañeros y familiares, identificar y valorar sus comportamientos o acciones en situaciones diversas, como el trabajo grupal, el seguimiento de responsabilidades en juegos de equipo, el desempeño en las diferentes actividades, entre otras, para definir el perfil, comportamientos y características de cada uno, lo que fue determinante para la caracterización y comprensión de los roles de los personajes propios de las historias trabajadas.

Las propuestas desarrolladas para el fortalecimiento del plano de la historia, además de involucrar el análisis textual y la comprensión lectora, tuvieron como punto de partida la

interacción, el dialogo constante, la búsqueda de características de personas, fenómenos y asuntos tangibles para los estudiantes, aspectos que posteriormente fueron abordados en la producción final de la fábula.

En lo concerniente a la **Lingüística textual**, también se evidenciaron cambios, ya que durante el Pre-test se observó un desempeño de 58% y en el Pos-test el desempeño fue del 92%, lo que corresponde a un avance de 34 puntos porcentuales.

De los resultados anteriores se puede inferir que a pesar de la constante exposición e insistencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje acerca de las normas gramaticales y ortográficas, persisten las dificultades en los estudiantes para reconocer y usar con función lógica dichas normas, mediante las cuales se garantiza la articulación, coherencia y cohesión al texto, además, el hecho de no reconocer en rigor lo que implica el destinatario puede incidir en la estructuración de producciones descontextualizadas, que carecen de revisión, dado que se asume el texto como un producto de carácter privado. Además, es de anotar, que no ser usuarios permanentes de los procesos escriturales, puede incidir en el desempeño al momento de producir un texto, tal es el caso incluso de la docente investigadora, a quién se le dificulta el uso funcional de los signos de puntuación, aspecto que además incide en las dificultades propias de la enseñanza y el aprendizaje de la dimensión lingüística textual.

Con relación a la dimensión que presentó los menores cambios en el Pos-test, es decir, el **Plano del relato**, cabe anotar que fue a su vez una de las dimensiones con mejores desempeños en el Pre-test, pues desde el inicio los estudiantes produjeron una fábula atendiendo con pertinencia a la organización global o esquema del texto narrativo (Van Dijk 1992; 1996), en este caso dando cuenta de una estructura ternaria (Cortés y Bautista, 1998) necesaria para contar o relatar una historia. Por tanto, luego de la implementación de la secuencia con actividades como transformar

un estado de una historia determinada, analizar el texto narrativo con preguntas enfocadas a cada uno de los estados, observar videos de fábulas y con base en ellos producir textos escritos, teniendo en cuenta la silueta del texto narrativo, permitió estructurar la fábula de manera más consciente y acertada, y con una evolución que dados los resultados iniciales no se considera representativa, pero que da cuenta de las continuidades positivas en la escritura.

Ahora bien, las dificultades de los estudiantes de manera general pueden estar relacionadas con la enseñanza tradicional, que ha reducido el lenguaje a la memorización del código, transcripción de textos o a propuestas que limitan el reconocimiento de diferentes tipos de textos y sus riquezas, así como con los procesos de formación de los docentes, ya que algunos son profesionales en campos diferentes al educativo, por lo tanto, sus prácticas podrían carecer de fundamentos asociados a la pedagogía y a la didáctica (Duran et al., 2014), y en consecuencia, la experiencia pedagógica podría verse afectada por los vacíos disciplinares y conceptuales de los docentes frente a lo que deben aprender los educandos, representando esto un riesgo para los procesos de aprendizaje (Erazo y Villa, 2017).

Finalmente, es de destacar que el avance de los estudiantes en las diferentes dimensiones deja ver los cambios en su percepción sobre la escritura, pues pasaron de concebir dicho proceso como una tarea a entenderlo como una práctica social y cognitiva que exige la puesta en marcha de estrategias y operaciones intelectuales, lo que coincide con uno de los planteamientos de Cassany (1993) quien expresa que escribir implica asumir conciencia frente a esta labor compleja y de rigor, que exige la organización de ideas, la planeación previa, el establecimiento de un propósito y la revisión constante para obtener como resultado un buen texto escrito.

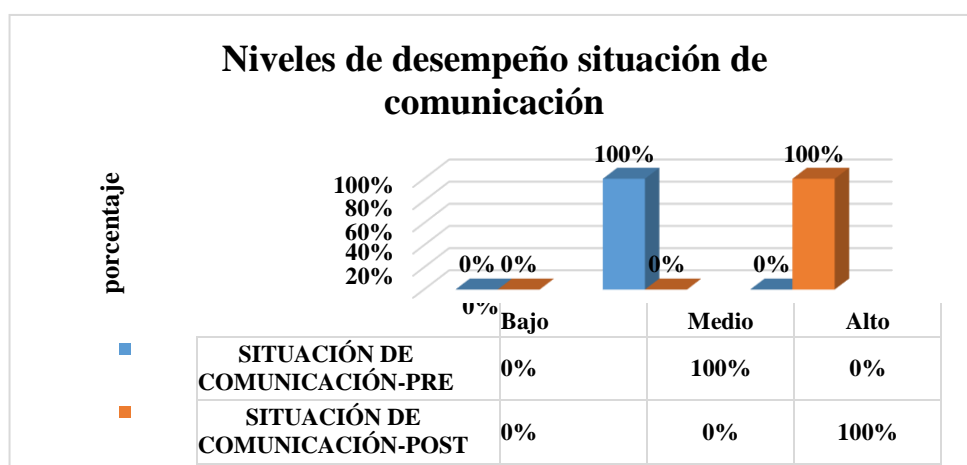
Los aspectos antes abordados se analizarán con mayor detenimiento en el siguiente apartado, en el que se muestran los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores que

conforman las dimensiones.

4.1.4.1 Situación de comunicación.

Según Jolibert y Sraiki (2009) la *situación de comunicación* es también definida como contexto situacional o parámetros que delimitan el contexto comunicativo al momento de producir o comprender un texto oral o escrito. En el caso de la presente investigación, la situación de comunicación constituyó una de las dimensiones de análisis de la producción de textos narrativos, tipo fábula, en la que se tuvieron en cuenta tres indicadores: **contenido, destinatario y propósito**.

La siguiente gráfica presenta la movilidad en los niveles de desempeño: alto, medio y bajo, según los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test.



Gráfica 4. Comparativo global en la dimensión Situación de Comunicación.

De acuerdo con el gráfico 4, se evidencia que en el Pre-test el 100% de los estudiantes se ubicó en el nivel medio, mientras que ningún estudiante se posicionó en los niveles bajo y alto. Dichos resultados dan cuenta, además, de que en la primera producción escrita del texto narrativo fábula, los estudiantes contaban con saberes previos, dispuestos posiblemente desde la cotidianidad, y no desde el conocimiento formal de los elementos que establecen un acto

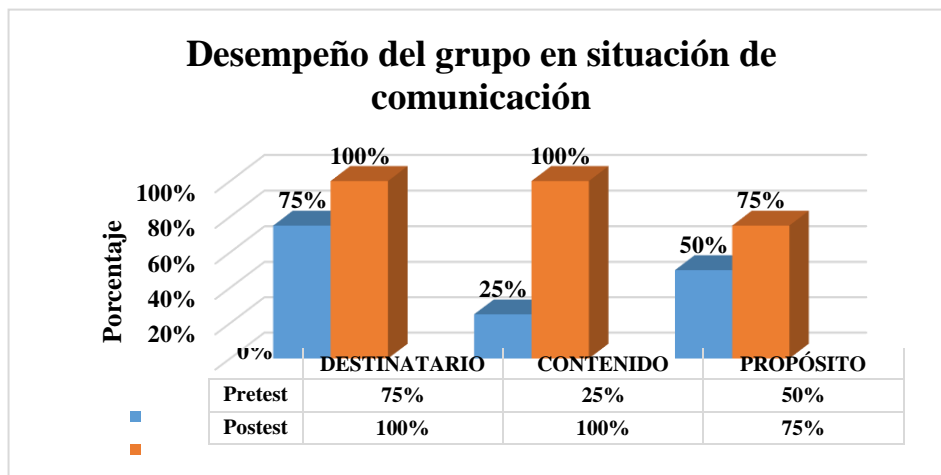
comunicativo de tipo narrativo, por lo que su escritura fue sustentada en un conocimiento intuitivo, que la misma comunicación diaria les permite reconocer, de ahí que, centrados en sus propios procesos comunicativos, los desempeños en dicha dimensión no fueran bajos.

Es de resaltar que, aunque sus resultados no fueron bajos, en los procesos de escritura inicial los estudiantes no logran dar cuenta de las características que hacen posible reconocer el destinatario y al plantear un tema o contenido lo hacen sin la progresión pertinente y necesaria para contextualizar al lector, además, tienen dificultades para identificar el propósito comunicativo para producir la fábula, incluso obviaron la moraleja o enseñanza presente en este tipo de textos.

Lo anterior puso en evidencia la necesidad de continuar trabajando propuestas que permitieran el reconocimiento y delimitación del destinatario de un texto, de igual forma ahondar en la intención comunicativa para precisar el tipo de texto, teniendo en cuenta incluso su función social, la estructura, el contenido y la progresión que debe tener el desarrollo del texto, lo que responde a los planteamientos de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) y de Jolibert y Sraiki (2009), para el abordaje de la situación de comunicación.

En lo que respecta al Pos-test, cabe anotar que evidenció un cambio positivo, ya que la totalidad de los estudiantes pasó al nivel alto de desempeño, lo que podría deberse a las actividades propuestas en la secuencia didáctica, en las cuáles cada uno de los indicadores fue abordado con profundidad, y desde el contacto directo con tipologías textuales cuyos contenidos se acercaran a la realidad de los estudiantes; incluso, se abordaron textos que también circularan en el contexto familiar, social y escolar de los estudiantes, posibilitando que el reconocimiento de la situación de comunicación se diera como un asunto cercano, propio, y no como algo externo, contenido únicamente en el texto escrito.

A continuación, se muestran los desempeños de los estudiantes en cada uno de los indicadores que conforman la dimensión *situación de comunicación*.



Gráfica 5. Comparativo Situación de Comunicación por indicadores.

La gráfica 5 presenta los porcentajes de desempeño en las pruebas Pre-test y Pos-test en lo que respecta a los indicadores: *destinatario*, *contenido* y *propósito*, y en ella puede interpretarse que los tres aspectos tuvieron cambios positivos, según los puntos porcentuales. Como se puede observar el indicador de mayor transformación fue *contenido*, dado que entre el Pre-test y el Pos-test se registra un avance de 75 puntos porcentuales, mientras que *propósito* y *destinatario* experimentaron una movilidad de 25 puntos porcentuales respectivamente.

Respecto a lo anterior, cabe mencionar, que fue precisamente el *Propósito*, el indicador con más bajos desempeños, ello debido posiblemente a las dificultades de los estudiantes para distinguir un tipo de texto de otro, y por ende reconocer las intenciones de los mismos, así como para enfrentarse a su propio desafío de saber que escribir y delimitar sus propósitos.

Con relación al *Destinatario*, fueron evidentes las dificultades de los estudiantes para justificar y explicar qué caracterizaba puntualmente a sus posibles lectores y por ende entender

que las particularidades asociadas a estos, deben reflejarse en las fábulas, por ejemplo, en el uso de un léxico adecuado. Dichas falencias podrían estar asociados a que, en la enseñanza previa de la producción escrita, se sugería como destinatario exclusivo al docente, mismo cuya labor frente al texto era únicamente evaluativa, lo que además limitaba el reconocimiento de las características de un destinatario real.

En relación con lo anterior y pese a las dificultades que aun presentan los estudiantes, fueron evidentes los progresos en la producción escrita, como posible consecuencia de haber puesto en contacto a los estudiantes con la lectura de diversidad de tipologías textuales para el reconocimiento de distintas situaciones comunicativas, y de haber promovido el uso del lenguaje en variadas situaciones de comunicación, así como de haber planteado actividades en las que los estudiantes tuvieron que comprender y crear distintos textos modificando el destinatario.

En lo que respecta al indicador *contenido o tema* durante el Pre-test, se evidencia un desempeño de 25%, siendo entre los tres el de menor porcentaje inicial. Es decir que las primeras producciones de fábulas presentan dificultades para el abordaje y desarrollo del tema y por ende dar cuenta del dominio del mismo, debido posiblemente a aspectos como los criterios de evaluación que previamente se aplicaban a sus escritos, los cuales en su mayoría se reducían a una valoración numérica, obviando los procesos de autorreflexión y meta-cognición que contemplan la coherencia, cohesión, progresión temática, y claridad temática, entre otros.

Por el contrario, para el Pos-test se registra un desempeño del 100%, representando como se había señalado previamente, la mayor transformación, lo que significa que en la producción escrita final, el grupo objeto de investigación desarrolló y articuló de forma más clara y pertinente el tema que deseaba comunicar, es decir que en las fábulas los discentes evidenciaron y abordaron con progresión y sentido un valor, por ejemplo, la solidaridad o el respeto, y

desarrollaron una serie de ideas conducentes a la sustentación de la moraleja o enseñanza.

Este avance positivo quizás se debe a que durante la secuencia se promovieron actividades como la visualización de distintos videos, procesos de comprensión de imágenes, cuentos, fábulas, afiches, etc., y producciones escritas donde los estudiantes realizaron procesos reflexivos enfocados a analizar el contenido de diversos textos, tema, estructura organizativa y discursiva, recursos empleados por el escritor, coherencia, pertinencia, propósito, lógica y secuencialidad de los planteamientos (Jolibert, 1995; y Jolibert y Sraiki, 2009), a partir de los cuales, los discentes lograron también realizar inferencias de que cualquier tipo de texto se basa en un contenido o tema que ha de ser desarrollado y articulado a lo largo del escrito.

Asimismo, las diferentes formas de interrogación y análisis, condujeron a los estudiantes a fijar su atención en aspectos propios de los personajes, como sus comportamientos, sentimientos, espacios en los que se desenvolvían y se desarrollaban las historias, lo cual posibilitó la identificación y recuperación de la información tanto explícita como implícita para reconstruir el contenido, hasta dar cuenta del dominio sobre el cual hacían referencia los vídeos y los diferentes textos, lo que además incidió en sus propias producciones, al momento de establecer sobre que hablar en ellas, y que título asignarles.

Lo anterior corrobora el logro de uno de los planteamientos de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) y de lo propuesto por Jolibert y Sraiki (2009), quienes refieren la necesidad de que los autores/escritores de textos auténticos demuestren el dominio para proponer y determinar un contenido en sus escritos, de manera que ello repercuta en la comprensión del texto, por parte de los destinatarios.

Cabe anotar que, los sujetos objeto de investigación para las fábulas finales tuvieron en cuenta elementos como la calidad de la información, un léxico pertinente, ordenaron las ideas

para determinar el tema con claridad y tuvieron en cuenta a sus compañeros, como el público para quienes fue pensado el discurso. Parámetros determinantes para el abordaje del contenido de un texto (Jolibert, 1995; Jolibert y Sraiki, 2009) en términos del posible destinatario.

Con relación al indicador *propósito*, en la prueba Pre-test se evidencia un desempeño del 50%, lo que indica que, en las primeras producciones de las fábulas los estudiantes lograron el objetivo de narrar una historia, sin embargo, presentan confusión al momento de justificar cuál es el propósito o intención de su texto escrito, en términos de para qué se escribió, qué efectos esperaban lograr, qué riesgos asumieron, y que enseñanza o moraleja pretendían dejar al lector, lo que permite inferir que los estudiantes objeto de investigación desconocían que al producir un texto se debe establecer un propósito claro, y en este caso las particularidades propias de la fábula para configurar las intenciones del escrito.

Dicha forma de proceder por parte de los estudiantes, podría estar relacionada, además, con su desconocimiento respecto a la variedad de tipologías textuales y por ende su incapacidad inicial para distinguir los propósitos e intenciones de estas.

Ahora bien, en el Pos-test se evidencia un desempeño del 75%, lo cual indica un avance de 25 puntos porcentuales, que en las últimas producciones escritas se manifestó en el establecimiento de un propósito claro y una enseñanza o moraleja por parte de los estudiantes, quienes lograron estructurar de forma más completa sus narraciones, así como argumentar la intención con la cual fueron pensadas, lo anterior, como producto del auto-cuestionamiento con relación al desafío que los conduce al escrito, y con el cual pretenden atraer la atención del destinatario o posible lector; demostrando así mayor conciencia de su rol como escritores. Cabe anotar que, la moraleja o enseñanza como la plantean autores como Van Dijk (1992; 1996), Cortés y Bautista (1998), García (1996) y Mañas (2005) tiene como fin principal provocar una lección o conclusión crítica

o valorativa para los destinatarios, en consecuencias las fábulas finales enfocaron la misma en valores como el respeto y la solidaridad, resaltando así la importancia de estos, e invitando a sus posibles lectores a llevarlos a la práctica, para generar una buena y sana convivencia en los diferentes escenarios en los que interactúan.

Los progresos en este indicador, posiblemente fueron consecuencia de haber puesto en contacto a los estudiantes con la lectura de diversas tipologías textuales para el reconocimiento de distintos propósitos comunicativos, de igual forma en identificar cuál de los textos plantea específicamente moraleja o enseñanza, permitiendo que ellos se cuestionaran y encontraran diferencias entre una fábula, una carta, un afiche, un recetario, un cuento etc. Como lo evidencia la siguiente imagen en la cual se visualiza una rejilla de clasificación de tipologías que permitió el análisis de diferentes textos y el establecimiento de algunos propósitos.

TIPOS DE TEXTO				
	Intención o propósito comunicativo	Responde a...	Modalidad	Ejemplos
Expositivo	Me brinda una información verdadera, creíble	¿Qué es y por qué es así?	Artículos científicos, Libros,	
Informativo	Informar a las personas	¿Qué pasa?	Cartas, Afiches, Folletos, Noticias	
Narrativo	Novelas, cuentos, relatos, y narraciones	¿Qué pasa?	Cuentos, fábulas, cómics, novela, obra de teatro	
Instructivo	Dar una instrucción sobre cómo manejar algo	¿Cómo hago algo?	Instrucciones, Reglas de un juego	

Figura 1. Rejilla de clasificación de tipologías textuales.

Lo anterior, posibilitó a los estudiantes distinguir que las tipologías textuales responden a diferentes intenciones o propósitos, y que existen variedad de modalidades. Además, dadas las discusiones, los estudiantes comprendieron que es el autor del texto quien debe tener claridad

sobre lo que desea comunicar y a quien lo va a hacer, para proyectarse mentalmente la situación comunicativa, concretarla y configurar a su destinatario.

Así mismo, cuestionarse sobre cómo comunicar ciertas actividades cotidianas con interrogantes como: ¿Qué tipo de texto debes usar para expresar a tus compañeros de clase como se hace un arroz con leche y Por qué?, ¿Qué tipo de texto usarías para que tus amigos lleguen a tu fiesta de cumpleaños y Por qué? etc., posibilitó que los estudiantes partieran de situaciones reales en las cuales es relevante la puesta en práctica de sus saberes previos y no la exposición mecánica de los mismos, lo que resulta potente al momento de enseñar el lenguaje en el aula (Cassany, 1999).

Incluso, el hecho de que los estudiantes contaran sus experiencias, anécdotas, historias y hasta re-narraran acontecimientos que hubiesen escuchado plantear por sus compañeros de grupo, o elaboraran una carta para solicitar una colaboración para la celebración del día de la madre, les facilitó comprender que los momentos de comunicación que compartían a diario eran precisamente situaciones de comunicación real, cada una con una intención distinta, por lo que reconocieron que un autor, emisor o escritor al intervenir en un acto comunicativo oral o escrito debe decidir cómo, por qué y para qué se va a comunicar, además en lo concerniente a la fábula debe tener en cuenta plantear la enseñanza de forma implícita o explícita.

También fue necesario direccionar la propuesta didáctica a los aspectos gramaticales como a los procesos reflexivos sobre el uso y selección de los tipos de texto según la situación comunicativa, para la producción escrita, lo que de acuerdo con los postulados de Jolibert (1995); Jolibert y Sraiki (2009) y las investigaciones de Aldana y Morales (2017), significa reconocer el contexto situacional, determinado por el autor para escribir con claridad, apropiándose paulatinamente de cada detalle, así como de los elementos organizacionales y lingüísticos de los

textos.

En consecuencia, los estudiantes progresivamente otorgaron sentido a sus escritos, y al obtener una respuesta positiva, por ejemplo, para sus cartas, manifestaron satisfactoriamente haber logrado el propósito, pues sus intenciones fueron claras para sus lectores, lo que posibilitó superar una de las dificultades más comunes al momento de escribir, basada en la escritura de oraciones o breves fragmentos, referida por Pérez (2003). Es decir, avanzar al punto de lograr planear el texto, darle significado, contextualizarlo y concretar un propósito a partir de la progresión y desarrollo del mismo.

Por otra parte, el indicador *destinatario*, se percibe que en el Pre-test el desempeño es de un 75%, lo cual corresponde a que los primeros escritos evidencian una representación de los destinatarios, pero de forma incipiente, dado que, no logran justificar las características de los mismos y en calidad de qué se relacionan con ellos, es decir, si poseen una relación de amigos, compañeros de escuela, familiares. Lo anterior se debe posiblemente a las prácticas previas de enseñanza de los procesos de escritura, basadas en el dictado, la transcripción de textos, y la consideración del docente como el único destinatario.

Sin embargo, para el Pos-test se registra un 100% en el desempeño, lo cual refiere cambios positivos, dado que, en la producción final los estudiantes participantes de la investigación consiguieron hacerse la representación mental del perfil del destinatario, tuvieron en cuenta la relación y características de sus compañeros de clase, por ejemplo sus edades, su nivel de lectura y escritura, incluso sus alcances enciclopédicos, y de esta manera siguieron la consigna “Inventa una fábula en la que el personaje principal sea tu animal favorito. Debes tener en cuenta que tu historia será leída por tus compañeros de curso. ¡Buena suerte!”, la cual indica con precisión el destinatario de sus escritos.

Estas transformaciones se lograron posiblemente por las diferentes actividades realizadas durante la implementación, una de ellas, la visualización de dos videos sobre el cepillado de los dientes, con el objetivo de reconocer los posibles destinatarios, partiendo de un análisis literal e inferencial de la información acerca de las imágenes, el tipo de lenguaje empleado para determinar el grado de formalidad o informalidad, el tema y su desarrollo, así como el contexto del texto, de manera que, al realizar las comparaciones, los estudiantes identificaron aspectos que deben tenerse en cuenta según la imagen mental o la representación que se hace el autor del destinatario, que es finalmente para quien debe cobrar sentido lo dicho o escrito (Correa y Castañeda, 2018).

Es así como los estudiantes expresaban las diferencias entre las imágenes, el vocabulario, la organización de los escenarios donde presentaban los videos, concluyendo que sus destinatarios eran niños y adultos. Cabe añadir que durante las actividades los estudiantes trajeron a colación programas de televisión, visitas al cine, textos antes leídos, con los que claramente lograban hacer referencias al destinatario, dando cuenta de un reconocimiento de lo que es representar el lector o público de cualquier tipo de texto (Aldana y Morales, 2017).

Aunado a lo anterior, se llevaron a cabo procesos de lectura y análisis de las características de los posibles lectores o destinatarios de distintos textos como afiches, recetarios, instrucciones, tarjetas de invitación, mediante un trabajo compartido, pues la lectura se asumía como un lugar de encuentro en el que todos aportaban desde la reflexión y manifestación de distintas perspectivas, por lo que además, es pertinente afirmar que las actividades promovieron el intercambio social, y la creación de vínculos de trabajo más sólidos al interior del grupo. En concordancia con lo anterior, Vigotsky (1995) señala que este tipo de trabajo permite a los involucrados compartir, negociar y construir sentido y significado de los actos comunicativos, así como de los procesos sociales.

Ahora bien, durante el desarrollo de la actividad antes referida los estudiantes determinaron aspectos como la cantidad de páginas, el tipo de representaciones gráficas, la sencillez o especificidad del vocabulario, la relación de la carátula o portada del libro con el título, lo cual permitió definir características que relacionaron directamente con el posible destinatario de los diferentes textos. En el ejemplo que se presenta a continuación, se visualizan algunas de las respuestas dadas por los estudiantes al momento de observar y reflexionar en torno al posible lector de textos como afiches, cartas, cuentos, libros.

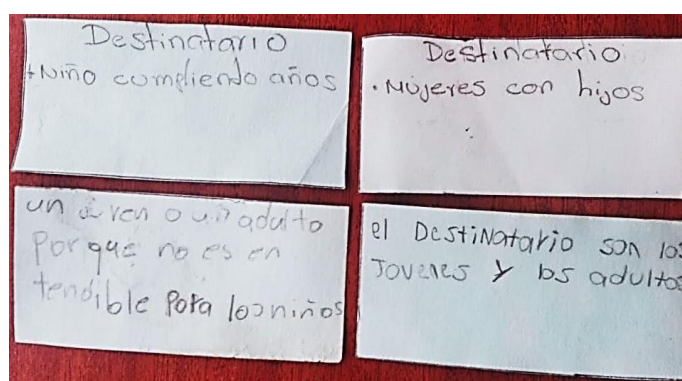


Figura 2. Identificación del destinatario.

De igual forma, en el ejemplo de producción escrita que a continuación se presenta, y el cual surge de la consigna: “En parejas seleccionan una imagen y escriben una narración corta, teniendo en cuenta los elementos de la situación de comunicación. Recuerda que el texto será leído por tus compañeros de la sede Once de noviembre”, se evidencia que los estudiantes asumieron a sus destinatarios como reales, ya que, a pesar de ser desconocidos para ellos, el hecho de pertenecer a otra sede, les permitió hacerse la representación mental, y reconocerlos como compañeros similares a los de su clase y por ende personas de su mismo nivel educativo, que en algunas oportunidades comparten experiencias similares en la escuela y un contexto rural. Lo anterior se refleja en el uso de un léxico pertinente y la configuración tanto del destinatario como del propósito y contenido.

Al cine

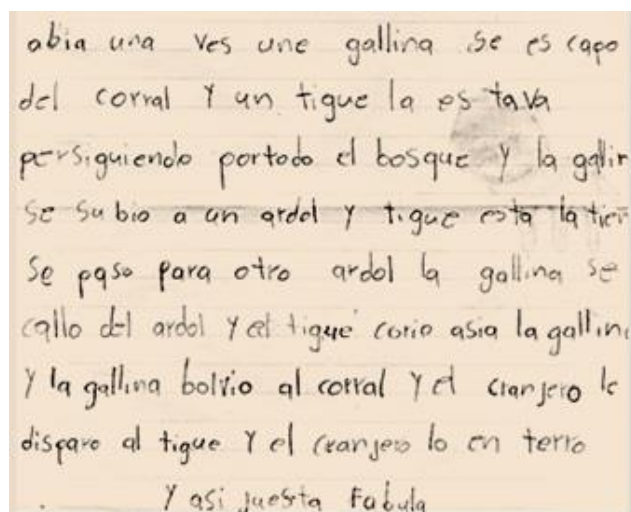
En una mañana muy temprana
 llegamos a la escuela: así que íbamos
 de paseo. Me acordé de un amigo
 que me invitó a ir a la ciudad
 de Alcala valle. En los vehículos
 fuimos mis compañeros, Diana, Leticia,
 Sofía, Melina, Marcela, Elkin, Katherine,
 Karol, Jairo, Daniela, Juan, la profesora
 Zaida y las mamás de los niños y niñas.
 Íbamos muy felices hablando
 acerca de nosotros, hablando
 por Alcala valle, cuando llegamos?
 hicimos una fila para recibir las
 palomitas con las galletas.
 Luego ya salimos a entrar
 en orden a cine, me acuerdo que
 nos reímos de la chistada que
 era la película. La profesora Zaida
 le daba risa de que como nosotros nos
 divertíamos. Se terminó la película
 y ya no veníamos tan temprano
 de vuelta a los juegos del centro
 comercial. La pasamos bien así que
 de la mañana, después nos volvimos
 a las 12:00, llegamos a los 5:00

Figura 3. Producción escrita “Al cine”.

Estos aspectos evidencian la conciencia que adquiere el estudiante al lograr identificar correctamente un destinatario, como lo refieren Jolibert (1995), Hayes y Flower (como se citó en Camargo et al., 2011), e investigaciones como la de Correa y Castañeda (2018), el autor/emisor debe fijarse en detalles como la imagen representativa que desea proyectar de sí mismo, y a su vez construir un imaginario de su posible destinatario, y por ende planificar el texto, teniendo en cuenta interrogantes como: ¿Para quién es exactamente el escrito? ¿Cuál es el estatus académico, personal o social en el que se sitúa el lector?, además determinar si existe algún tipo de relación social.

A continuación, se presenta una imagen del Pre-test del estudiante 1, que permite observar el comportamiento de los tres indicadores antes referidos, en el escrito del estudiante. Si bien el

texto narra una historia con un discurso adecuado al destinatario sugerido (niños de básica primaria), y da cuenta del propósito planteado para los textos narrativos, el contenido o tema, no se desarrolla con la progresión temática óptima, lo que le resta coherencia y cohesión al mismo, además las acciones se plantean de manera inconclusa.



abia una ves una gallina se es capo
del corral Y un tigue la es tava
persiguiendo portodo el bosque y la gallin
se subio a un arbol y tigue nota la tierra
Se pgo para otro arbol la gallina se
callo del arbol y el tigue corio asia la gallina
Y la gallina bolio al corral Y el cranjero le
disparo al tigue Y el cranjero lo en terro
Y asi juesta fabula

Figura 4. Pre-test estudiante 1.

Ahora bien, la producción del Pos-test mejora de forma significativa en cuanto al desarrollo del tema y la progresión, ya que el estudiante logra tejer con sentido las ideas, además incluye imágenes, palabras formales pero sencillas que enriquecen el texto y facilitan la comprensión del mismo, por tanto, proyectó una idea de destinatario más sólida porque reconoció con precisión a sus destinatarios y logro configurarlos como lectores reales.

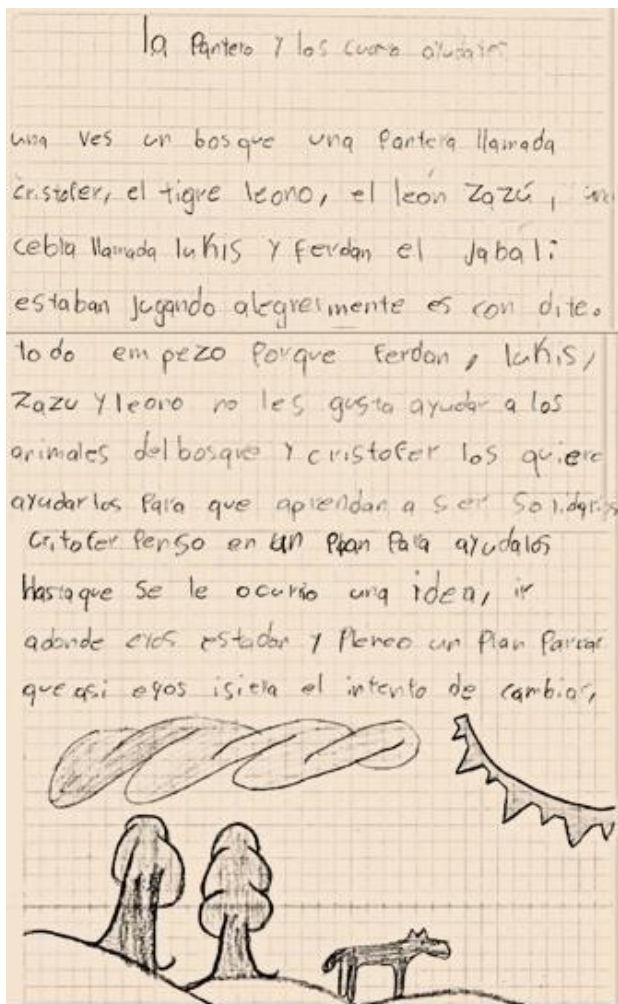


Figura 5. Apartados del Pos-test estudiante 1.

En línea con lo expuesto, autores como Hymes (1996); Barthes (1970); Jolibert y Sraiki (2009), recalcan lo que implica construir una visión, un perfil del destinatario para producir textos escritos más claros, pertinentes y posibles, aspectos que, de acuerdo con los avances reflejados en los textos, lograron comprender los estudiantes.

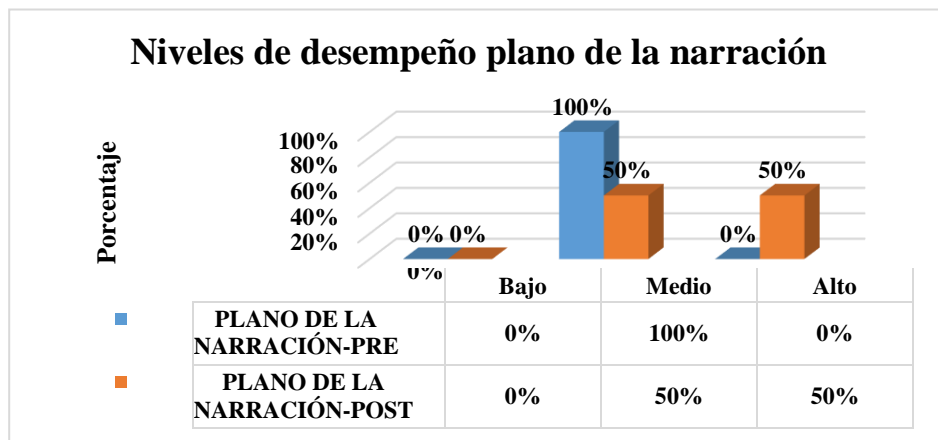
Finalmente, los aprendizajes sobre los elementos correspondientes a la situación de comunicación fueron evidentes, ya que, al realizar procesos de escritura, los estudiantes dieron cuenta de un lenguaje claro, diseñaron sus propias representaciones graficas coherentes con el

contenido, dieron progresión al tema, desarrollando una historia en torno a un valor e intentaron configurar una enseñanza en sus escritos. Esto quiere decir que los educandos articularon los elementos del contexto comunicativo en sus fábulas, y fijaron su atención en lo que implica ser escritor, incluso, aceptaron que para la comunicación y su comprensión elementos como el enunciador, enunciatario, tema, propósitos, entre otros, hacen parte esencial del lenguaje y de los actos comunicativos, es decir, son relevantes y por ello deben ponerse en escena para una comunidad de hablantes concreta y en el marco de la interacción social que los hace únicos (Cassany, 1999).

4.1.4.2 Plano de la narración.

Según Cortés y Bautista (1998) el *plano de la narración*, se asocia al uso de estrategias que permiten contar una historia, como la figura del **narrador**, **las voces de los personajes** incluidas en un texto y los **recursos retóricos** empleados por quién cuenta la historia, necesarios para la comprensión y producción de textos narrativos. En el caso particular de esta investigación los aspectos antes referidos constituyen los indicadores analizados respecto a la dimensión plano de la narración.

La siguiente gráfica presenta la comparación de los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test con respecto a los niveles de desempeño alto, medio y bajo en la dimensión antes mencionada.



Gráfica 6. Comparativo global en la dimensión Plano de la Narración.

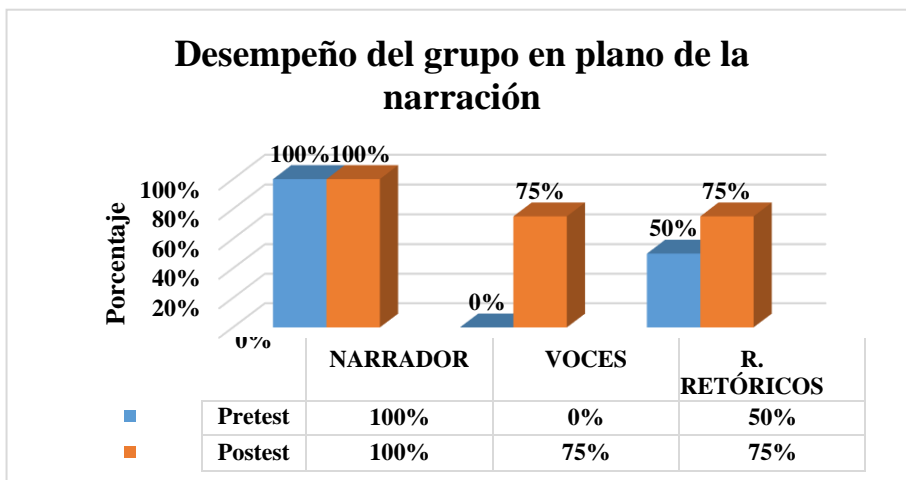
Teniendo en cuenta la gráfica anterior, en la prueba Pre-test, el 100% de los estudiantes se ubicó en el nivel medio de desempeño, ya que en sus primeras producciones se evidencia el uso de sus saberes previos acerca de esta dimensión, es decir tenían en cuenta de forma general elementos como el narrador y algunos recursos retóricos, pero no lograban dar cuenta de que dichos elementos deben estar al alcance de ese yo implícito en la fábula, el cual es una estrategia discursiva empleada por el autor para contar la historia, por ende, estos conocimientos acerca de la fábula, podrían estar apoyados en sus propios supuestos y sentido común.

Cabe señalar que, si bien las producciones iniciales relatan una historia, los estudiantes muestran dificultad para sustentar que tipo de narrador usan, así como para dar cuenta de la figura o estrategia discursiva que permite la intervención de las voces de los personajes; de igual manera sucede con los recursos retóricos, pues los estudiantes no logran explorar la relación entre el mundo de referencia o realidad y los mundos fantásticos creados por el autor, posiblemente porque desconocen que de ello emergen las características y cualidades que soportan la narrativa, etc., como lo sugieren Eco (citado por Cortés y Bautista 1998); Todorov (1970); Barthes, (1970); Jolibert y Sraiki (2009); y Van Dijk (1992; 1996).

De otra parte, en cuanto al Pos-test se evidenció un cambio, ya que hubo una movilidad de un 50% del nivel medio al nivel alto. Lo anterior debido posiblemente a las diferentes actividades propuestas en la secuencia didáctica, por ejemplo aquellas que involucraban el abordaje de los indicadores en profundidad partiendo de una serie de objetivos específicos, y desde una interacción directa con diversas tipologías a las que se enfrentaban los estudiantes frecuentemente, para reconocer el tipo de narrador, sus funciones y los recursos que permiten enriquecer los textos, pues ello implicó que los estudiantes de alguna manera desarrollaran competencias para diferenciar tipologías y sobre todo para reconocer las particularidades de la narrativa.

Ahora bien, es posible que en la prueba Pos-test, el 50% de los estudiantes continuaran presentando un nivel de desempeño medio, debido a que durante el proceso, para la docente investigadora era también una tarea nueva y difícil asimilar quien era el narrador y algunas de las funciones que este cumplía en las fábulas, situación que obstaculizó directamente abordar este indicador, sumado a lo anterior, tanto ella como los estudiantes estaban inmersos en prácticas educativas tradicionales enfocadas sobre todo en la adquisición del código, (Ferreira, 2015; Jurado y Lugo, 2017; Sandoval y Hernández, 2017; Palomino, 2016; Aceves y Mejía, 2015; y Ninatanta, 2016). Obviando la amplia gama de elementos que se articulan para componer los textos narrativos, además de la riqueza desde el uso y por supuesto su función social.

En la siguiente gráfica se exponen los cambios experimentados en cada uno de los indicadores de la dimensión plano de la narración.



Gráfica 7. Comparativo Plano de la Narración por indicador.

La gráfica 7 presenta el comportamiento de los estudiantes en las pruebas Pre-test y Post-test en los indicadores *narrador*, *voces* y *recursos retóricos* correspondientes a la dimensión plano de la narración, y da cuenta de los respectivos avances obtenidos. De manera particular, cabe anotar que el indicador *voces* evidenció las mayores transformaciones, dado que entre el Pre-test y el Pos-test se registra un avance de 75 puntos porcentuales, seguido del indicador *recursos retóricos* que experimentó una movilidad de 25 puntos porcentuales, mientras que el indicador *narrador* no representó transformación alguna en las producciones.

En línea con lo expuesto, cabe anotar que durante el Pre-test los estudiantes evidenciaron dificultades al momento de enfrentarse a la escritura, en tanto la producción de sus fábulas daban cuenta de la ausencia de diálogos entre los personajes, situación que cambió durante el Pos-test, debido a las estrategias implementadas, pues estas incidieron en el reconocimiento del autor como aquel que propone y da paso a través del narrador a las voces en los textos, entre otros recursos.

De manera particular, en lo que respecta al indicador *voces*, mismo que representó las mayores transformaciones durante el Pos-test y que fue trabajado de manera conjunta con el

indicador *narrador*, dada su relación y lo que puede representar el abordaje de ambos en la comprensión de textos narrativos, es pertinente señalar que, al inicio del proceso, los estudiantes no lograban comprender cómo referir o qué estrategias discursivas emplear para poner en escena las conversaciones entre personajes, por lo que se evidenció una ausencia de dicho recurso en la mayoría de las fábulas escritas.

Así como se puede evidenciar en la siguiente imagen del Pre-test del estudiante 2.

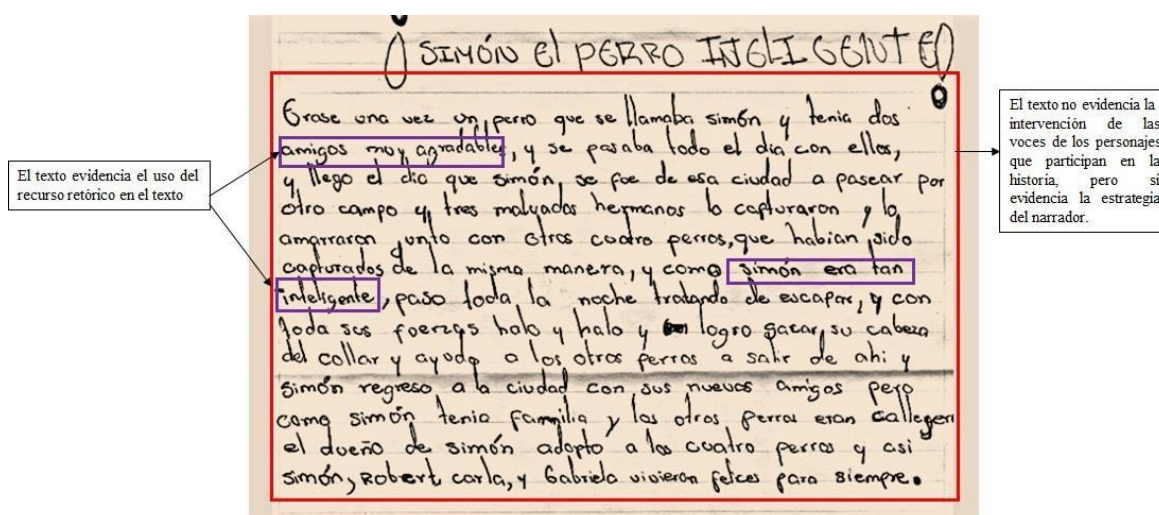


Figura 6. Pre-test estudiante 2.

No obstante, al finalizar el proceso los estudiantes lograron implementar en sus fábulas algunos diálogos, dando cuenta de las voces del personaje, y por ende de una de las funciones del narrador, necesaria para contar la historia, así como lo refiere Todorov (1970). A continuación, se presenta un apartado del Pos-test, que permite identificar algunos elementos de los recursos retóricos como las voces y la personificación de los personajes, resaltando esta última como elemento irremplazable en las fábulas, ya que desde allí emerge el perfil de los personajes.

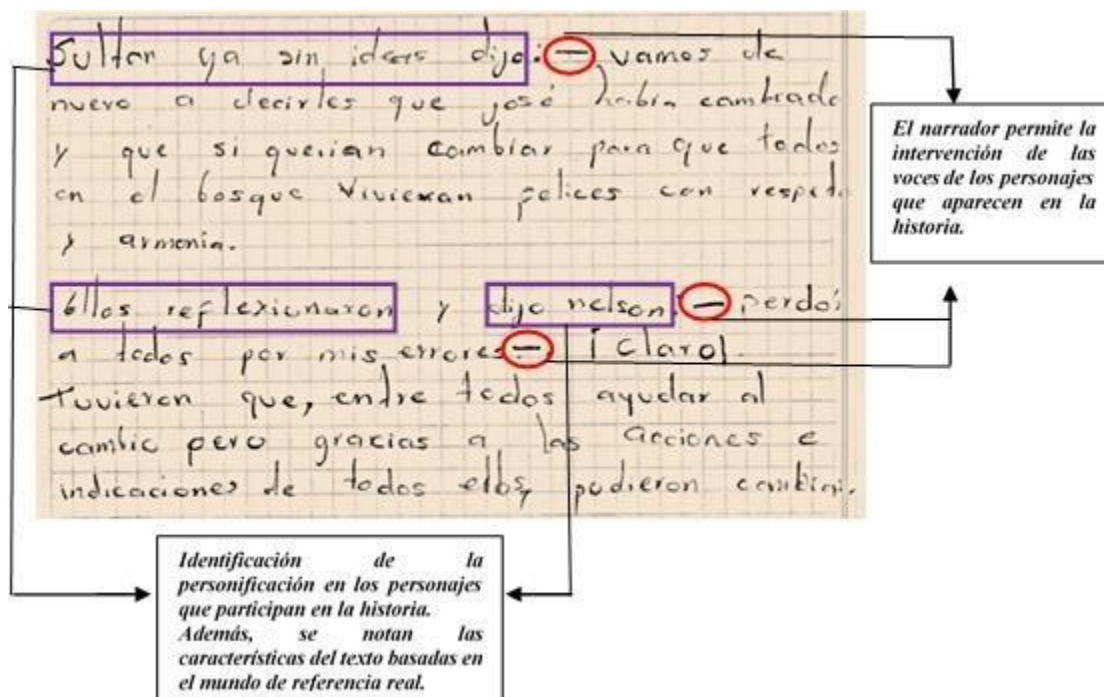


Figura 7. Pos-test estudiante 2.

Los cambios señalados son también referidos en propuestas de investigación como las realizadas por Molina y Rodríguez (2017); Vega y Castrillón (2018); Correa y Martínez (2018) y Aldana et al. (2018), en las cuales se expone que las intervenciones por medio de secuencias didácticas, que privilegian la articulación y correlación de actividades, con intenciones pedagógicas claras, posibilitan la adquisición de sentido de temáticas que por su nivel de abstracción resultan más complejas, dado que dicha articulación potencializa el reconocimiento de las funciones de cada uno de los componentes estudiados, pero en el marco de situaciones de uso, en las que además de entender el concepto, deben ponerlo en práctica.

Ahora bien, los avances obtenidos pueden estar relacionados con las actividades planteadas en la secuencia, ya que, la observación y análisis de distintas fábulas, cuentos, videos y desde luego algunas producciones escritas previas, fueron relevantes para determinar el cambio de voces en la

narración, y al mismo tiempo identificar características del contexto de la historia, que se asemejan al mundo de referencia, como lo plantea Eco (citado por Cortés y Bautista 1998). De esta manera, con la propuesta los estudiantes lograron distinguir y resignificar las nociones que tenían acerca de los indicadores anteriormente mencionados, apropiándose de conceptos como el narrador, voces o diálogos y recursos retóricos, justificando su aparición en los videos y textos.

Por otro lado, actividades como lecturas y dramatización de fábulas y cuentos, en las cuales los estudiantes tuvieron que fijar la atención en el narrador y las voces de los personajes, para identificar los diálogos presentes en los textos escritos por medio del subrayado de los mismos, o representación de la voz de un personaje y del narrador, posibilitaron que los estudiantes comprendieran y reconocieran dichos recursos y estrategias en los textos, ya que empezaron a distinguir con más facilidad los dos indicadores.

Asimismo, propuestas en las cuales los participantes de la investigación tuvieron que responder interrogantes como: ¿Qué se escucha diferente en esta narración? ¿Por qué?, ¿Quién se encarga de poner en el texto la voz de cada personaje?, ¿Quién les cede la palabra a los personajes? Abordadas mediante conversaciones grupales, incidieron en que los estudiantes identificaran que en algunos textos narrativos aparece la voz de una figura diferente a los personajes, la cual constituye una estrategia discursiva empleada por quien escribe la historia y representa al narrador de la misma, pero además comprendieron que es precisamente él quien cede la voz a los personajes, y que estos, el autor y el narrador son figuras diferentes en la narrativa, a no ser que quien narre el texto sea uno de los protagonistas. Aspectos referidos en los planteamientos de Barthes (1970); Todorov (1970); Cortés y Bautista (1998); y Van Dijk (1992; 1996), en los cuales el relato es entendido como un discurso en el que se involucran este tipo de estrategias, en una trama compleja que permite enriquecer la historia.

En esta misma línea, la visualización de videos como “Voces en el parque” de Anthony Browne, “El patito feo” y “El león y el ratón”, permitió a los estudiantes realizar inferencias, en tanto lograban distinguir las voces de cada personaje y las tonalidades de acuerdo con las intenciones. Lo cual les brindó herramientas que usaron en la producción final de la fábula. Cabe anotar que a partir del desarrollo de las propuestas ya mencionadas, los estudiantes lograron reconocer la figura del narrador, lo que incidió en que dicho aspecto fuera empleado en sus propios textos de una manera detallada, como se evidencia en el siguiente ejemplo, en el cual el estudiante hace uso de guiones para introducir diálogos, marcas que como tal no logran visualizarse en las historias en formato vídeo, por lo que podría afirmarse que el proceso de lectura y reconocimiento de este recurso en otros textos les brindó herramientas para su posterior empleo.

A continuación, se presentan apartados de la producción escrita del texto “El patito rechazado”, el cual evidencia lo anteriormente expuesto.

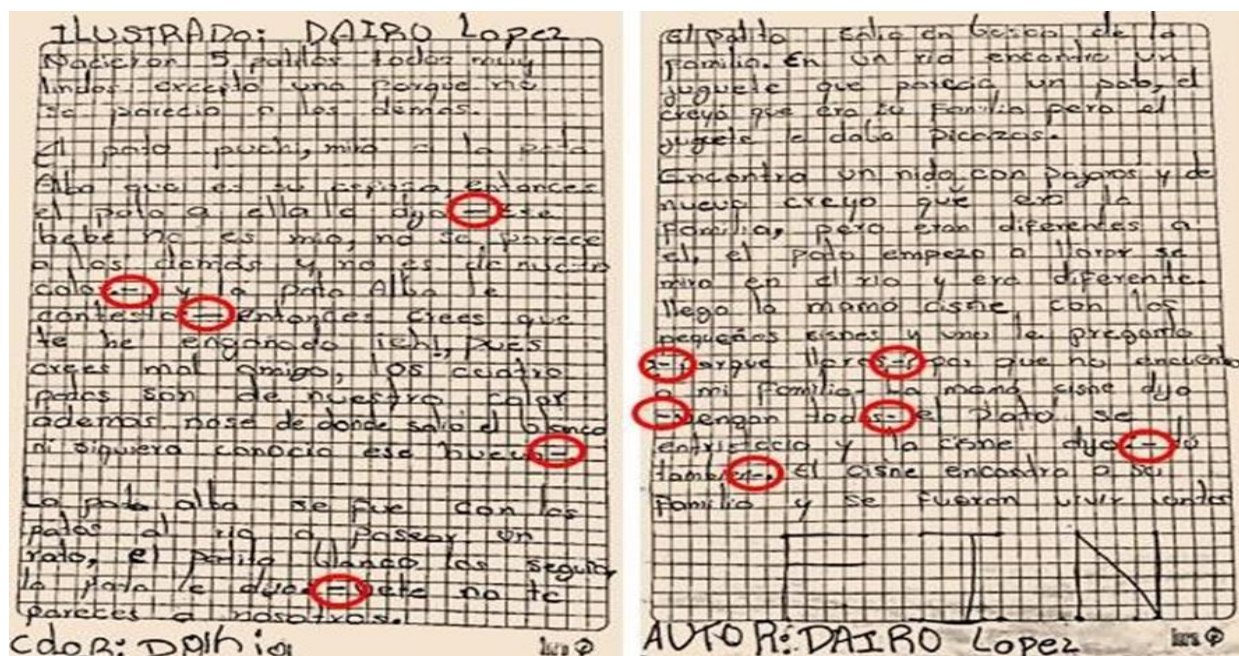


Figura 8. Producción escrita "El patito rechazado".

De otra parte, las adaptaciones realizadas por los estudiantes, en algunas fábulas, en las cuales tuvieron que cambiar el tipo de narrador, por ejemplo, pasar de un narrador omnisciente a un narrador protagonista, posibilitó que se ampliara la visión y el reconocimiento frente a este indicador. Así como lo evidencia el siguiente ejemplo de producción escrita que posibilita ver el uso del narrador protagonista.

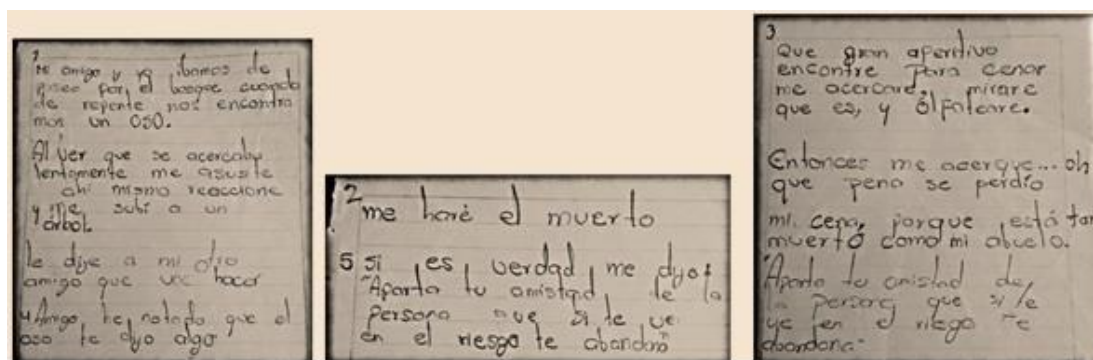


Figura 9. Producción con narrador protagonista.

Cabe también exaltar, que el hecho de haber propiciado espacios en los cuales los estudiantes tenían que grabar videos cortos sobre algunas anécdotas y asumir diferentes formas de narración, en las que se visualizara el diálogo, la expresión de sentimientos, escucha, atención, organización y expresión de ideas, para esclarecer aún más la figura del narrador, fue significativo para los estudiantes. A partir de este tipo de ejercicios se pudo inferir que relatar es un proceso que se hace de forma diferente, en primera, segunda o tercera persona (Todorov, 1970; Barthes, 1970; Cortés y Bautista, 1998; y Van Dijk, 1992; 1996).

Por otra parte, con relación a los *recursos retóricos* en la prueba inicial Pre-test los estudiantes se ubicaron en el nivel medio. En sus primeras producciones retomaron elementos de lecturas e historias abordadas en oportunidades anteriores, aunque de manera incipiente, ya que no relacionaban el contexto real con el mundo imaginado o construido para la historia que narraron,

lo que se modificó en la prueba Pos-test, misma que evidenció un avance de 25 puntos porcentuales, debido posiblemente a la articulación de las actividades desarrolladas desde la secuencia, y proyectadas siempre a reconocer aquellos componentes que son parte de la fantasía, y de la inverosimilitud de algunos hechos, pero que al mismo tiempo hacen creíble la narración, como la personificación, el desarrollo y descripción de lo sucedido. Actividades que redundan en los desempeños finales, pues en las últimas producciones los estudiantes hicieron una clara referencia a lugares o espacios, e incluyeron descripciones detalladas de los personajes y sus comportamientos a partir de su mundo referencial.

Seguidamente se presenta un ejemplo que permite identificar las comparaciones realizadas por uno de los estudiantes, entre los animales del mundo de referencia y los personajes creados para la historia.

Identifica diferencias y semejanzas entre los animales que se presentan como personajes en las historias, fábulas, cuentos y las que se pueden observar en la vida real

Personaje: Pajaro Chaca busca una mamá Diferencias no habla, es animado, se desplaza caminando, que busca a su mamá.	Semejanzas son pequeños, vuelan, comen, tienen alas, su cuerpo, esta cubierto de plumas.
Personaje: Tortuga Franklin dice un mentira Diferencias ave no habla, que no caminan en dos patas, no piensan, no usan bufanda.	Semejanzas que tienen caparazón, que se desplazan caminando, que tienen su mismo habitat.
Personaje: Lobo, el estafado del lobo Diferencias que no planea trampas, no hacen comida, no es amistoso con su presa.	Semejanzas que tienen su mismo pelaje, que su alimento es el mismo que les gusta la carne.
Personaje: Zorra, el león y la zorra Diferencias no son astutas, no piensan, no hablan, son animadas.	Semejanzas que se desplazan caminando, corriendo, que tienen una cola muy larga.
Personaje: León, el león y la zorra Diferencias que los leones animados en algunas ocasiones son amigables.	Semejanzas tienen un mismo color, gruñen, comen carne.

Figura 10. Animal del mundo de referencia y personaje de la historia.

Ahora bien, para abordar este indicador y lograr los avances antes referidos se desarrollaron diferentes propuestas, entre ellas, el análisis de las características del mundo imaginario construido en fábulas y cuentos, en contraste con el contexto del municipio de Ulloa y particularmente con la vereda El Piñal para determinar las características que posiblemente pueden asumirse en la narrativa. Además de la proyección de una presentación en power point en la cual podían visualizarse fotografías de los estudiantes de la sede La Sagrada Familia con sus mascotas, así como las imágenes de algunos textos y videos abordados en otras sesiones, ello con el propósito de observar, analizar y expresar aspectos en común y características diferenciales entre los personajes (animales) de los textos narrativos y los animales del mundo real.

Lo anterior, permitió que los estudiantes observaran cada detalle de los textos narrativos, y reflexionaran acerca de la relación que propicia el autor con un entorno específico, atendiendo a los detalles del mismo para construir cada personaje, espacio o lugar, acciones y comportamientos. Además, las propuestas realizadas posibilitaron el reconocimiento de las particularidades de las enseñanzas expuestas en los diferentes textos, entre otros; por lo que los discentes comprendieron que los autores de las obras trabajadas pudieron partir de contextos reales y de sus características tanto sociales como culturales, para imaginar, crear, mundos y personajes haciéndolos verosímiles aún en escenarios y situaciones fantasiosas, para que fuesen creíbles, de disfrute y aprendizaje para sus destinatarios.

Asimismo, los estudiantes comprendieron más fácilmente la finalidad de adjudicar habilidades y características humanas a dichos personajes y construir perfiles y comportamientos distintivos. En efecto descifraron que ellos como autores alteran, crean y dan razón y personalidad

a los personajes basados en las características del mundo real, lo cual concuerda con los planteamientos de Eco (citado por Cortés y Bautista 1998).

A continuación, se presenta un fragmento del Pos-test de estudiante 2, que evidencia aspectos asociados al mundo de referencia al que tiene acceso el autor, dado que relaciona un espacio armónico y de respeto con la condición reflexiva de los personajes, entre otros aspectos.

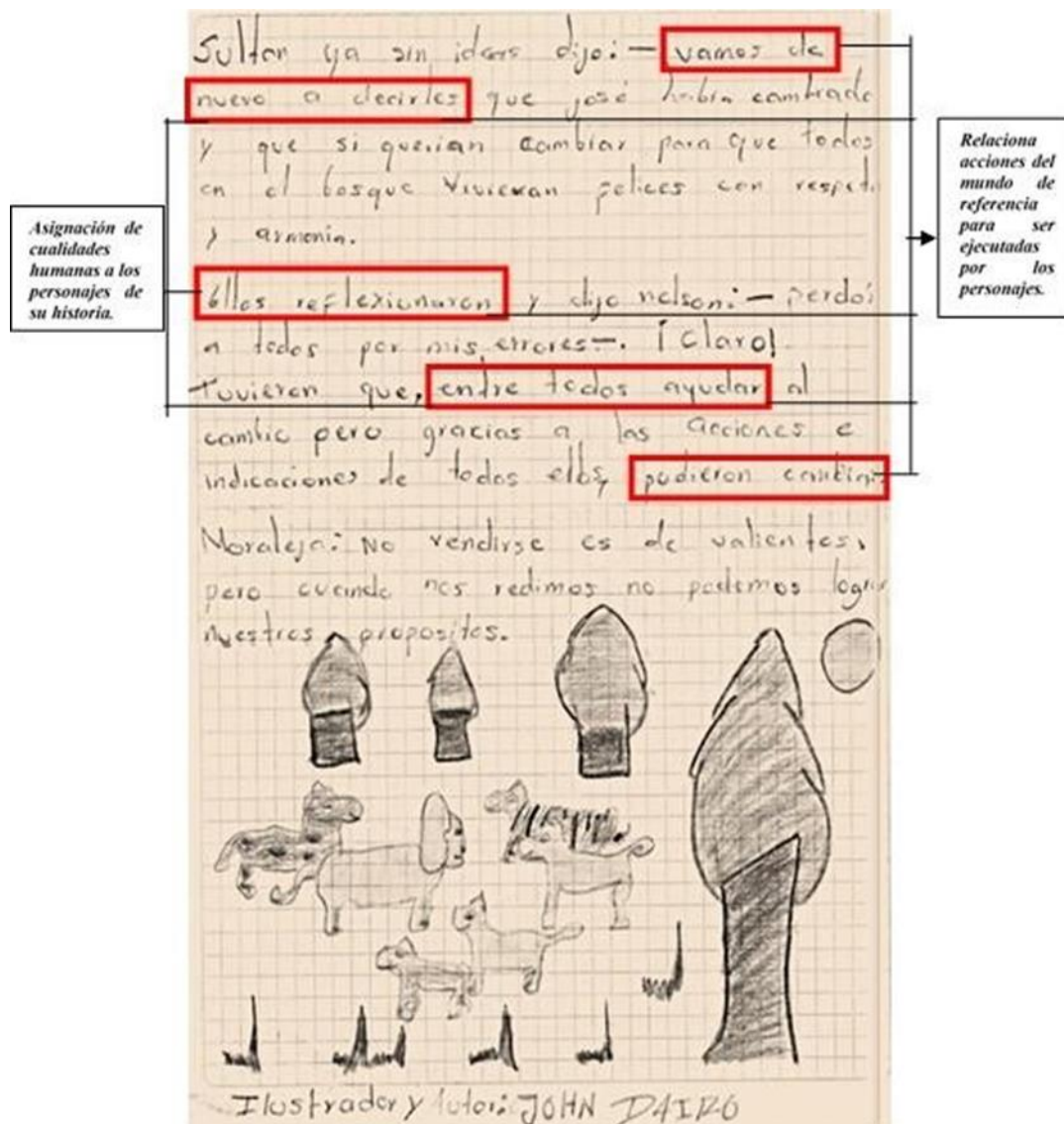


Figura 11. Características del mundo de referencia.

En consecuencia, los elementos correspondientes al plano de la narración se hicieron evidentes desde el uso del *narrador*, *voces* y *recursos retóricos* como imágenes, asignación de habilidades humanas a los personajes, en los textos del Pos-test. Lo que significó para los estudiantes avanzar en el desarrollo de las competencias enciclopédica y literaria, ya que, hacían uso de saberes adquiridos en lecturas anteriores para sus producciones escritas, por lo que al final lograron poner en escena los saberes construidos desde la relación con su contexto social, cultural y familiar, es decir, desde sus propias experiencias.

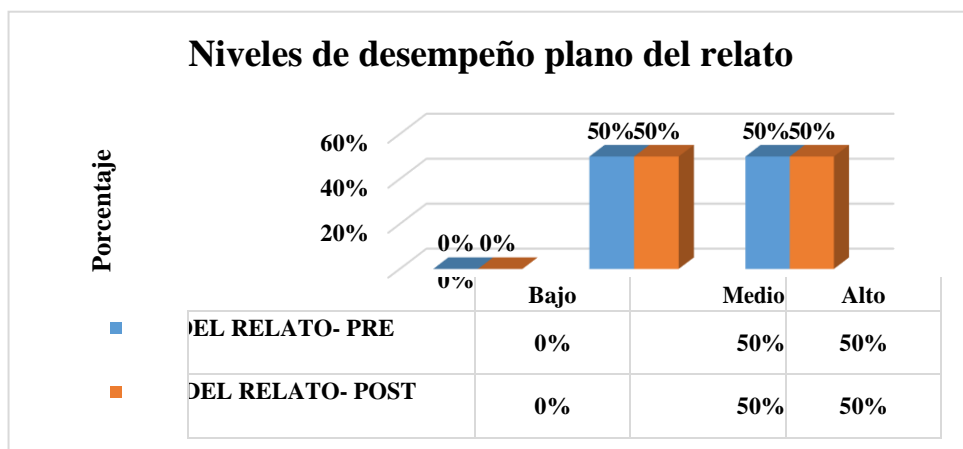
Finalmente, vale la pena resaltar que a pesar de no estar contemplada en la SD la figura de *autor* fue necesario abordarla, ya que es él quien decide poner en juego cada uno de los elementos que desea emplear al momento de producir cualquier tipo de texto (Jolibert y Sraiki, 2009; Todorov, 1970; y Barthes, 1970). Por ejemplo, en el Pre-test ninguno de los estudiantes se reconoció como autor de la producción escrita, mientras que en el Pos-test se evidenció la firma del educando, reconociéndose autor del escrito, como se puede constatar en la imagen 11. Asimismo, el discente hizo uso de la estrategia discursiva del narrador, las voces y personificación de los personajes, además adaptó el lenguaje para sus destinatarios, etc., y en efecto fue el reconocimiento de ellos mismos como autores del texto, lo que posibilitó el avance en el plano de la narración.

4.1.4.3 Plano del relato.

Según Cortés y Bautista (1998) el *plano del relato* responde a los modos de contar la historia, es decir en su estructura implícita o explícita, y que puede estar representada en una organización quinaría o ternaria, siendo esta última la abordada en los procesos de enseñanza de la narrativa, y que particularmente será trabajada en este estudio, mediante la producción de

fábulas. De acuerdo con lo anterior, para el abordaje de dicho plano se establecieron los siguientes indicadores: **estado inicial, fuerza de transformación y estado final**, mismos que conforman la estructura ternaria.

La siguiente gráfica presenta los resultados con respecto a los niveles de desempeño alto, medio y bajo en las pruebas Pre-test y Pos-test de la dimensión referida.

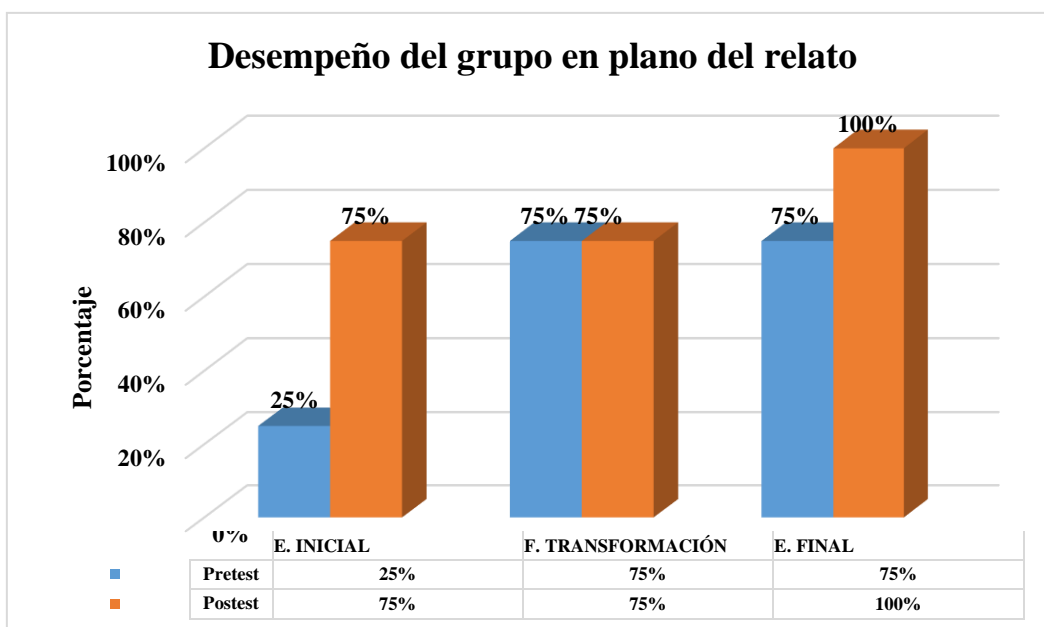


Gráfica 8. Comparativo global en la dimensión Plano del Relato.

La gráfica 8 muestra que ninguno de los niveles presentó cambios. El 50% de los estudiantes se ubicó en el nivel medio y el otro 50% en el nivel alto en la prueba inicial, y permanecieron allí sin presentar transformaciones con respecto a la escritura final. Lo que quizás se deba a los conocimientos previos que poseían los estudiantes acerca de la estructura básica del texto narrativo, es decir, inicio, nudo y final, como eje articulador de un relato, y que de igual forma conjugaron con cierta facilidad al momento de escribir el texto narrativo tipo fábula que se valoró como Pre-test. Al respecto, en el escenario escolar el cuento es el texto narrativo más abordado, y en su mayoría se hace desde una lectura literal, obviando las especificidades de esta tipología, además desde la producción escrita se desconoce el papel de la planeación, o el valor de las revisiones conscientes, así como la existencia de diferentes subtipos narrativos.

Ahora bien, durante el desarrollo de la secuencia los estudiantes presentaron dificultades para diferenciar y justificar la lógica y potencialidades de la estructura propuesta por Cortés y Bautista (1998) en comparación con la forma de organización superestructural típica, que según investigaciones como las de Aldana y Morales (2017); García y Quiceno (2017); y Jurado y Lugo (2017) es abordada comúnmente en la enseñanza de dicha tipología, sustentando así que el tener dominio sobre este elemento, sería lo único esencial para el escritor al momento de producir este género discursivo, por lo que se terminarían obviando los demás componentes que otorgan relevancia a estos escritos. De ahí que, dicha estructura que reduce la narrativa a un relato simple, se encuentre arraigada a las percepciones sobre este tipo de textos. Por lo anterior es posible que para el Pos-test no se presentara ningún avance.

A continuación, se muestra el análisis de las transformaciones en los indicadores que corresponden a la dimensión plano del relato.



Gráfica 9. Comparativo Plano del Relato por indicador

El gráfico anterior muestra el comportamiento de los indicadores *estado inicial*, *fuerza de*

transformación y estado final, en las pruebas Pre-test y Pos-test, y evidencia porcentualmente los avances experimentados por el grupo en la producción de la fábula. De acuerdo a lo anterior el indicador que da cuenta de las mayores transformaciones es el *estado inicial*, el cual registra un avance de 50 puntos porcentuales, seguido del *estado final* con un progreso de 25 puntos porcentuales, mientras que el indicador *fuerza de transformación* no experimentó cambio alguno.

Ahora bien, en la producción inicial del Pre-test se evidencia una superestructura narrativa, sin embargo, los estudiantes presentaban dificultades para identificarla y justificarla tanto explícita como implícitamente, ya que desconocían marcas textuales que daban cuenta de cada uno de los momentos al interior del texto, así como de una progresión en el tratamiento de los mismos. De otra parte, al iniciar el proceso, los discentes reconocían como único texto narrativo el cuento, pero respecto a la fábula no lograban hacer mayor referencia.

Por el contrario, para la producción del Pos-test, los estudiantes transformaron lo que antes denominaban partes del cuento por conceptos más amplios, ya que incluyeron los propósitos de los personajes y las estrategias que usan para lograrlos, además, contextualizaron cada uno de los momentos que constituyen la estructura básica de la narrativa, mediante la descripción y exposición de elementos que referían lugares, acciones, y el desarrollo de las situaciones en los relatos. De ahí que, en sus escritos finales pudieran establecer, de un modo más claro, la forma de organización superestructural propuesta por Cortes y Bautista (1998) para el texto narrativo, equivalente al expuesto por Mañas (2005) respecto a la estructura de la fábula.

Es probable que los avances referidos se deban a las diferentes actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia, las cuales fueron diseñadas teniendo como base los planteamientos de Camps (2003; 2006); y Pérez y Rincón (2009) quienes sugieren partir de objetivos puntuales y claros tanto para los estudiantes como para el docente, de manera que todas las propuestas estén

articuladas y tengan una intención real al alcance de los participantes.

Con relación al indicador *estado inicial* mencionado anteriormente como el de mayor transformación, durante el Pre-test algunos de los estudiantes nombran los espacios o lugares donde transcurre la historia, pero no proponen una descripción o ambientación de la misma, además, presentan los personajes al posible lector con una representación gráfica sencilla y mediante la asignación de al menos una característica. Sin embargo, cabe anotar que, al inicio, algunos de los estudiantes no lograron dar cuenta de un estado inicial, que contextualizara al lector y generara una ambientación pertinente para la presentación de los personajes, sus metas y su ubicación.

A continuación, se presenta un ejemplo del Pre-test donde omiten el estado inicial, ya que, pese a que se emplea una marca textual propia del comienzo de un texto narrativo, se omite información pertinente sobre el estado del personaje antes de la situación conflictiva que enfrenta.

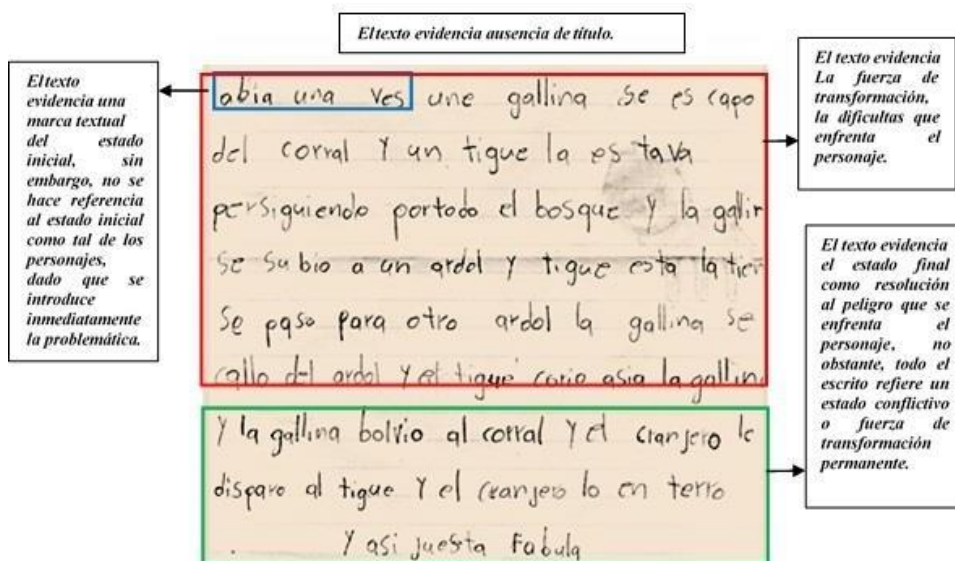


Figura 12. Pre-test estudiante 1.

Ahora bien, durante el Pos-test se evidencia un cambio al respecto, ya que los estudiantes

presentan a los personajes en un ambiente de armonía y calma, señalando incluso algunas de sus características, y un lugar específico, como se evidencia en la imagen del Pos-test realizado por el estudiante 1, la cual permite observar los cambios positivos respecto al planteamiento del estado inicial.

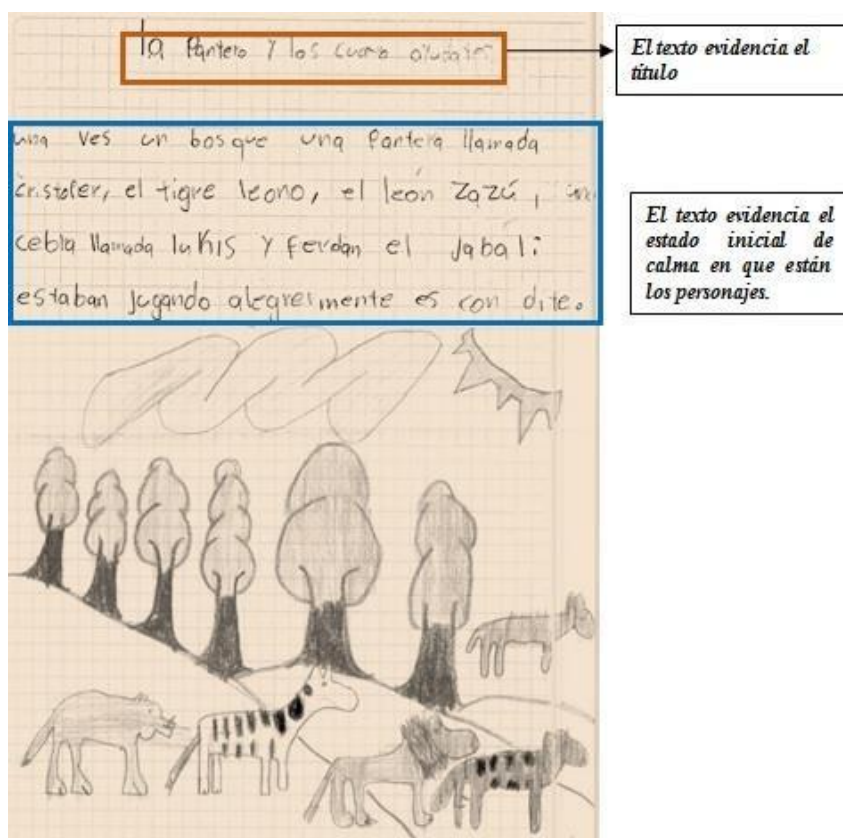


Figura 13. Pos-test estudiante 1.

Estas transformaciones significativas pueden estar relacionadas con las actividades de análisis y recuperación de información acerca de la silueta textual de la fábula, sobre la cual, y a partir del trabajo grupal para la concreción de rejillas, los estudiantes debían describir aspectos como las imágenes, indicar el tema, los propósitos y metas de los personajes, así como la enseñanza del texto, reconocer las posibles partes, y esquematizar la distribución de los espacios, teniendo en cuenta los planteamientos que sugieren Mañas (2005), Bal (1990), García (1996) y

Cortés y Bautista (1998) acerca de los elementos que sustentan la estructura no solo de la narrativa en general, sino particularmente de la fábula. Cabe anotar además que durante el proceso con los estudiantes se trabajó en el reconocimiento de la superestructura de diferentes textos como cartas, recetarios, volantes, y afiches, los posibles destinatarios, entre otros aspectos para determinar las diferencias entre estos.

Por otra parte, con respecto al *estado final* como el segundo indicador con cambios positivos, durante la prueba Pre-test los estudiantes dieron cuenta de un cierre que proporcionaba una solución a la dificultad planteada en la fuerza de transformación, pero que no hacía parte de los propósitos iniciales de los personajes de la historia, sino que constituía información nueva y desligada a la trama, así como se puede observar en la imagen 12 del Pre-test del estudiante 1.

No obstante, en el Pos-test los autores proponen un estado final, en el cual los personajes logran el propósito planteado desde el inicio, por lo que se percibe la transformación tanto del personaje principal como de los personajes secundarios, además, así como lo proponen Bal (1990) y Mañas (2005) los educandos construyen un cierre de la fábula acorde a los acontecimientos que se entrelazaron en el desarrollo de la historia, provocando así una postura por parte de los personajes y toma decisiones como reacción al conflicto, de tal forma que se logró plantear un final pertinente para la fábula.

A continuación, se presenta imágenes del Pos-test que muestran la relación entre la fuerza de transformación y el estado final que se construye para dar un cierre coherente a la historia.

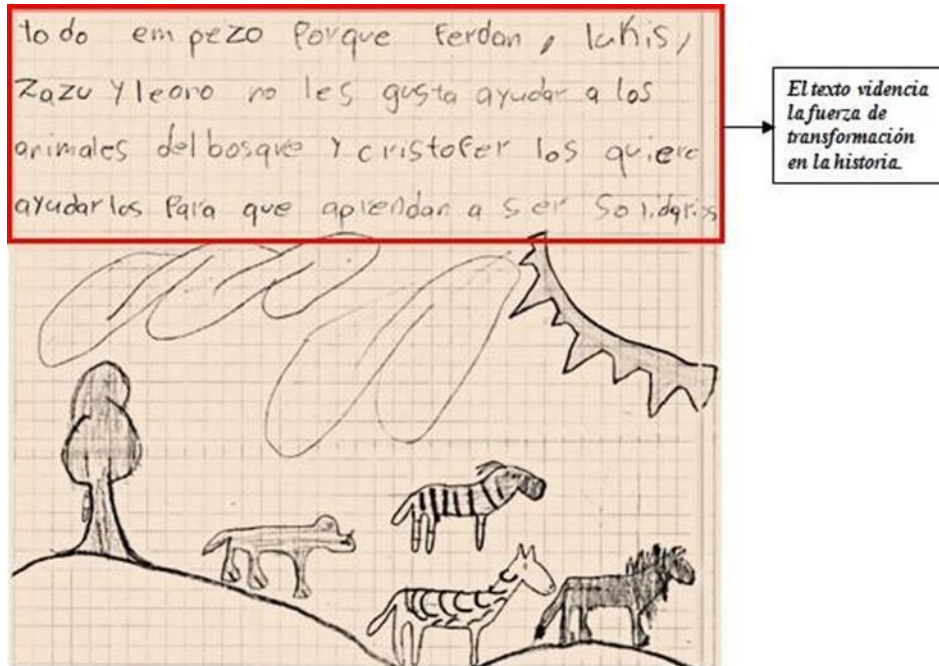


Figura 14. Pos-test estudiante 1.

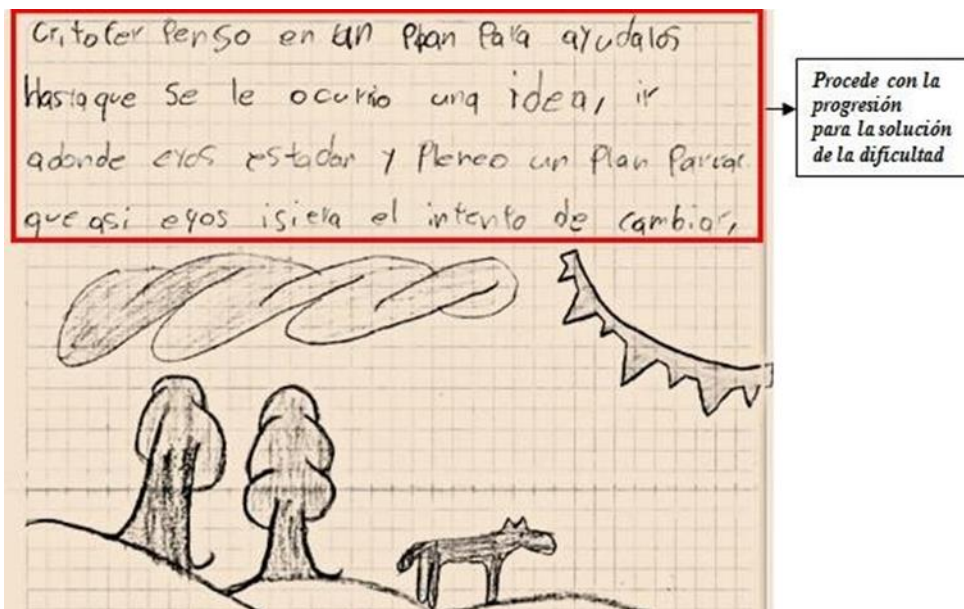


Figura 15. Pos-test estudiante 1.

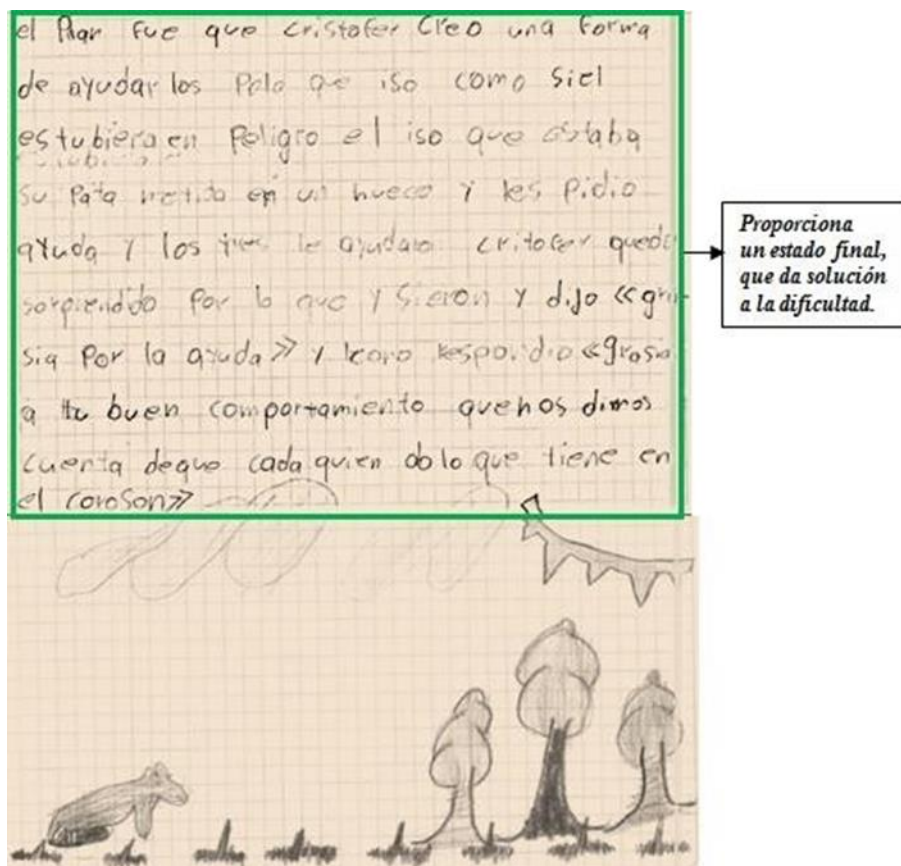


Figura 16. Pos-test estudiante 1.

Lo anterior posibilita reconocer que, los estudiantes participantes en la investigación al final del proceso asignaron a sus fábulas los elementos propios del estado final, en este caso, resolvieron los conflictos desarrollados en las fuerzas de transformación y atendieron a los objetivos de los personajes protagonistas, establecidos al inicio de las narraciones. Incluso, dieron cuenta de la enseñanza o moraleja, resaltando el valor del respeto y la solidaridad. Asimismo, es importante recordar que este elemento se abordó con el indicador propósito.

De igual forma, en la escritura final, los estudiantes establecieron progresión temática entre cada uno de los momentos que componen la estructura ternaria de los textos narrativos (Cortés y Bautista, 1998), además, hicieron referencia a las cualidades y la personalidad del protagonista y las acciones que los demás personajes ejecutaron para intervenir decididamente en la solución de

las diversas situaciones, afirmando la transformación que esperaban lograr para los personajes, y generando una articulación entre el ambiente inicial que determina la historia y el estado final que construyen para la misma.

Asimismo, para el cierre del texto se explicitan una serie de reflexiones y valoraciones acerca de los personajes y sus comportamientos, elementos propios de este tipo de texto narrativo (Cortés y Bautista, 1998; Bal, 1990; Mañas ,2005; y Van Dijk ,1992; 1996). Cabe también anotar que los estudiantes pusieron en juego elementos como un lenguaje claro y pertinente para llegar al destinatario elegido, así como para asignar un título a su escritura, que permitiera ilustrar e interesar al lector desde el inicio, aspecto que no se había considerado en algunos de los primeros textos, lo cual se puede corroborar en la imagen 11 del Pre-test del estudiante 1.

Ahora bien, para que los estudiantes comprendieran los elementos relacionados a la estructura o silueta del texto narrativo, se plantearon actividades como el juego de la ruleta de colores, direccionado con preguntas que promovieron el análisis, diálogo y reconocimiento de las características del *estado inicial*, *fuerza de transformación* y *estado final*, elementos correspondientes a la estructura ternaria de la fábula que se estudia en el plano del relato.

Lo anterior posibilitó que los estudiantes pusieran en juego las dos funciones fundamentales que plantea Vigotsky (1995), es decir, la función comunicativa social y la representativa cognitiva, mediante la comprensión de textos, ya que al interactuar entre pares, el trabajo colaborativo y el uso del lenguaje los estudiantes lograban exponer sus ideas, acceder al conocimiento para construir una rejilla con las preguntas de la ruleta, posibilitando hacer análisis a diferentes textos narrativos y así profundizar en los indicadores de dicha dimensión.

Pues bien, el guiar a los estudiantes para que analizaran los textos con ayuda de las preguntas facilitó hacer un proceso de lectura comprensiva y de reconocimiento como lo propone

Jolibert y Sraiki, (2009), ya que hicieron uso de procesos mentales superiores como: recuperar información explícita e implícita para elaborar hipótesis predictivas sobre elementos del texto, identificar secuencias lógicas de acciones ejecutadas por los personajes para ir relacionando y reconstruyendo la estructura narrativa, así como poner en marcha procesos de abstracción, comparación, deconstrucción y recreación de cada uno de los estados de los textos leídos.

En cuanto al indicador *fuerza de transformación* como se había mencionado antes, no presentó ningún avance. Este resultado pudo deberse a que en el Pre-test los estudiantes lograron situarse en un nivel alto, esto posiblemente por su cercanía con el texto narrativo, el cual, desde la estructura ternaria comúnmente conocida, ha sido trabajado con énfasis en el conflicto o nudo, como la parte central o problemática en la que se involucra el personaje principal del texto.

Es más, tanto en el Pre-test como en el Pos-test, los textos cuentan con elementos que alteran la serenidad experimentada por los personajes en el estado inicial, sin embargo, hace falta proponer más hechos que se desarrollen con coherencia, cohesión y que al mismo tiempo aporten a la organización lógica de la secuencia de acciones, de manera que permitan identificar cómo se entreteje o crea la fuerza de transformación, pues de ello depende un buen estado final. (Cortés y Bautista, 1998; Bal, 1990 y Mañas, 2005). Sin embargo, es claro que en las producciones escritas de las fábulas los estudiantes permitieron a los personajes desempeñar el rol de oponente o ayudante (Bal, 1990), como elemento importante en la fuerza de transformación.

A continuación, se presenta un apartado del Pos-test del estudiante 2, en el cual a partir del enunciado se pueden desarrollar otras acciones.

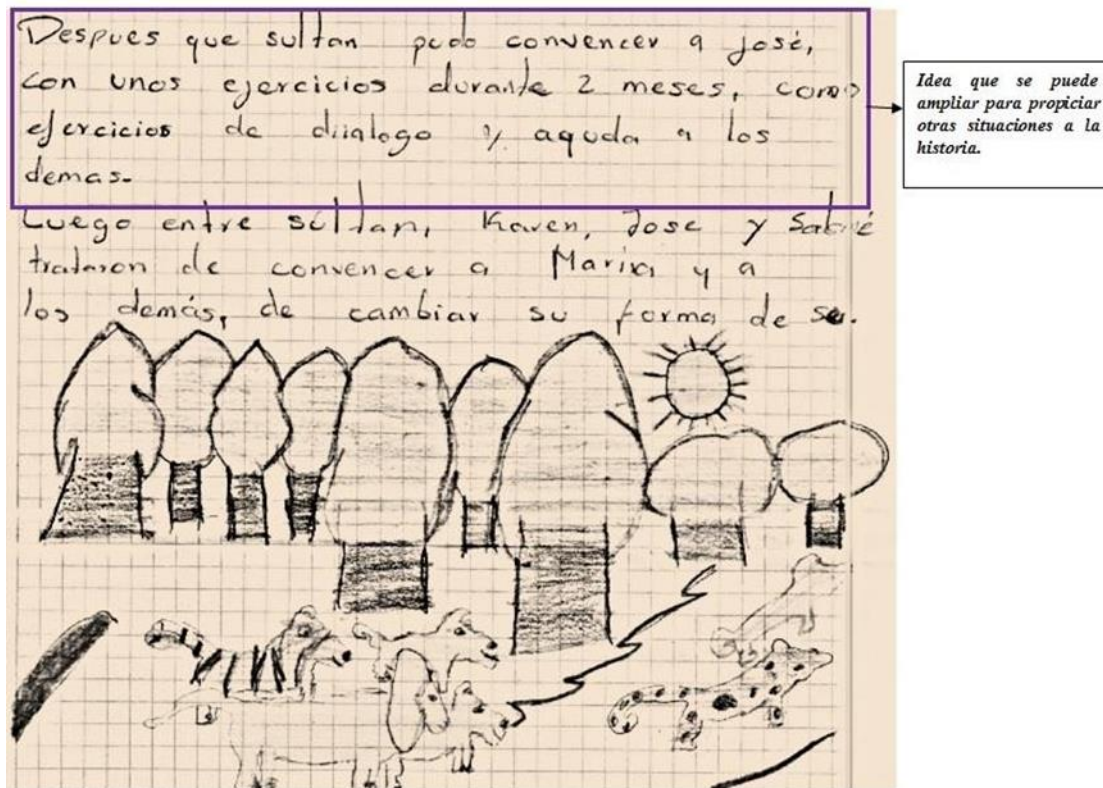


Figura 17. Apartado del Pos-test estudiante 2.

Lo anterior permite inferir que, si bien los estudiantes introducen hechos claves en sus fábulas, deben integrar más secuencias lógicas de acciones realizadas por los personajes, de manera que se hace necesario continuar fortaleciendo la comprensión acerca de las situaciones, circunstancias, esfuerzos y metas que experimentan los personajes en cada uno de los momentos de la historia, para el desarrollo de la misma, como lo propone Van Dijk (1992; 1996) y Bal (1990) quien afirma que lo anterior es fundamental para generar relaciones jerárquicas, establecer un orden lógico y dar coherencia global del texto.

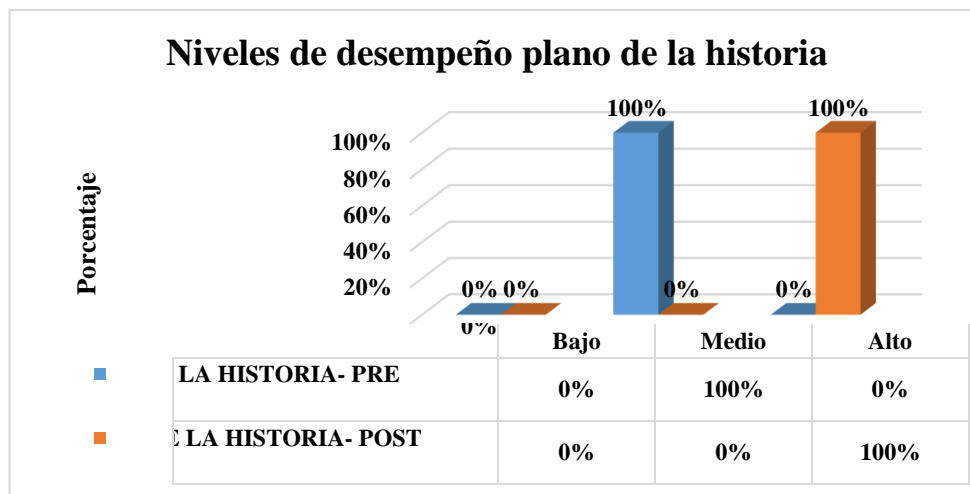
Finalmente, la implementación de la secuencia fue importante para resignificar y transformar el conocimiento previo acerca de la estructura narrativa constituida por el inicio, nudo y final, por saberes más claros respecto a los detalles involucrados en dichos momentos de una historia, como lo proponen Cortés y Bautista (1998) quienes afirman la necesidad de estudiar los

planos del texto narrativo y los elementos que los conforman. Asimismo, lo propuesto permitió distinguir los elementos propios de cada tipología, de manera que los estudiantes comprendieran que la estructura o silueta del cuento es equivalente a la de la fábula, característica importante para llegar a la producción o comprensión de este tipo de narrativa.

4.1.4.4 Plano de la historia.

Según, Cortés y Bautista (1998) el plano de la historia hace referencia a los **personajes, el tiempo y las acciones** que se desarrollan en un relato, y que son fundamentales al momento de comprender la lógica de la tipología narrativa. De ahí que los tres aspectos mencionados constituyan los indicadores de análisis de la dimensión antes referida.

La siguiente gráfica evidencia los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test y su movilidad en los niveles de desempeño alto, medio y bajo.



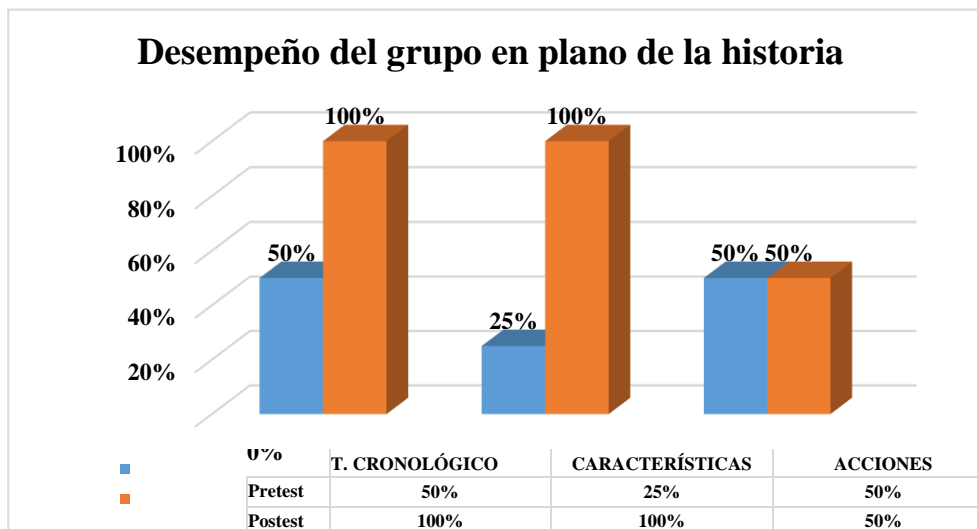
Gráfica 10. Comparativo global en la dimensión Plano de la Historia.

La gráfica anterior demuestra que en la prueba Pre-test el 100% de los estudiantes se ubicó en el nivel medio, ya que en las primeras escrituras de los estudiantes se evidenció un orden

cronológico de la historia que narran, pero con dificultades para hacer uso de las marcas textuales que dan cuenta de ello, de igual forma emplearon algunas palabras que proporcionan al lector la representación de características y acciones de los personajes. En cuanto al Pos-test, el 100% de los estudiantes se posicionó en el nivel alto, dado que en sus textos se logró asignar las características físicas y psicológicas de los personajes, las cuales refuerzan el elemento de personificación distintivo de la fábula (Gracia, 1996), además dieron cuenta del orden de las secuencias lógicas en que sucedieron los hechos y que sustentan la trama de la fábula, lo cual corresponde al tiempo cronológico de las acciones ejecutadas por los personajes, y que corresponde a los planteamientos de autores como Bal (1990) y Van Dijk (1992; 1996), acerca de los acontecimientos lógicos debidamente relacionados.

Ahora bien, dichos cambios podrían estar relacionados con las actividades planteadas en la secuencia desde la comprensión y producción de algunos textos narrativos, así como con la visualización de películas y videos, que implicaron por parte de los estudiantes el análisis, identificación y reconocimiento de las particularidades de cada uno de los indicadores que componen la dimensión plano de la historia. Incluso, lo realizado posibilitó que los estudiantes relacionaran aspectos a la cotidianidad como una rutina diaria de trabajo en una profesión determinada, las secuencias lógicas de acciones en un juego, reconociendo con mayor claridad lo referente a los indicadores de esta dimensión.

A continuación, se presenta la gráfica que evidencia los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test en cada uno de los indicadores de la dimensión.



Gráfica 11. Comparativo Plano de la Historia por indicadores.

La gráfica 11 muestra los porcentajes de desempeño, obtenidos por los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test, en lo que respecta a los indicadores *tiempo cronológico*, *acciones* y *características físicas y psicológicas*, dejó en evidencia que solo dos de los tres indicadores tuvieron cambios reflejados en avances porcentuales. De acuerdo con los datos expuestos, el indicador con mayor transformación fue *características de los personajes*, el cual entre el Pre-test y el Pos-test registra un cambio de 75 puntos porcentuales, seguido del indicador *tiempo cronológico* que avanzó 50 puntos porcentuales, y finalmente el indicador *acciones* que no evidenció cambio alguno, pero que se mantuvo en un nivel medio.

Con relación a los escritos de Pre-test, las fábulas evidenciaron la asignación de algunas características al personaje principal, y la referencia de acciones que determinan el comportamiento de los personajes, no obstante, es notoria la ausencia de marcas textuales que permitan identificar el tiempo cronológico que marca el transcurrir de la historia.

A continuación, se presenta un ejemplo de Pre-test, en el cual se puede identificar cada uno

de los indicadores que componen la dimensión plano de la historia, ya que el estudiante logró evidenciar en el texto algunas acciones de los personajes, mismas que permitieron reconocer las características e identificar qué clase de personaje es cada uno, además hace un acercamiento coherente al desarrollo de dichas acciones.

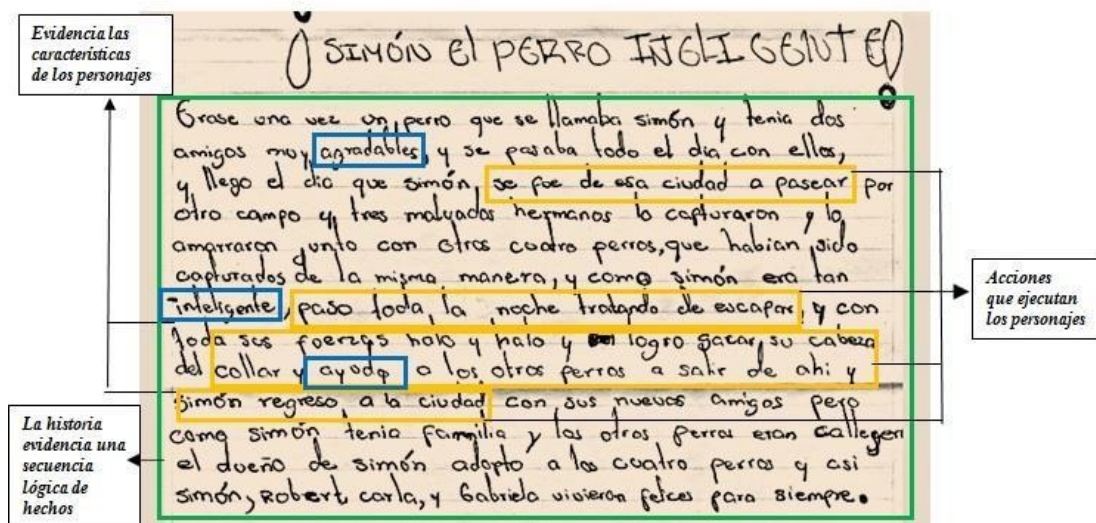


Figura 18. Pre-test estudiante 2.

Ahora bien, las transformaciones que se muestran en el Pos-test, pueden deberse a que desde la secuencia didáctica se propiciaron espacios de lectura que permitieron a los estudiantes elegir sus fábulas y demás textos, para disfrutar de estos en espacios diversos, posteriormente y a modo de socialización de la experiencia lectora dar cuenta de los hechos que sucedieron en la historia, su orden, los responsables y las razones de los mismos, de manera natural y en la medida que entre todos se hicieran una invitación para el acercamiento a los diferentes textos.

Asimismo, propuestas como el reconocimiento de acciones, comportamientos y características de personas pertenecientes a la vereda el Piñal, compañeros de clase y algunos personajes de los textos abordados en sesiones anteriores, con la intención de que los estudiantes reconocieran la importancia que representa para los textos narrativos estos elementos, porque

permiten clarificar la esencia del personaje para definir su rol en la historia, fueron determinantes. De modo que al final del proceso los estudiantes lograron perfilar sus personajes, y revelar claramente las acciones de los mismos en relación con sus propósitos, en el marco del relato.

Ahora bien, como se refirió anteriormente, en el indicador *características de los personajes*, se presentaron las mayores transformaciones, por lo que cabe resaltar que si bien en el Pre-test los textos de los estudiantes dan cuenta de una limitada referencia sobre las características físicas o psicológicas de los personajes, en el Pos-test, las fábulas evidenciaron los rasgos distintivos, cualidades que caracterizan los personajes, tanto de forma literal como inferencial y que reforzó el elemento personificación del mismo. Por ejemplo, un estudiante, empleó términos como:

“jugaban alegremente”, “no les gustaba ayudar”, “Cristofer quiere ayudarlos para que sean solidarios”, “pensó, y se le ocurrió una idea”, “gracias por la ayuda” y “gracias a tu buen comportamiento que nos dimos cuenta de que cada quien do lo que tiene en el corason”.

Aspectos que reflejan la intención de construir un perfil para cada uno de los personajes y que al mismo tiempo el lector pueda realizar conexiones y asociaciones de significado frente a la caracterización de los personajes (Cortés y Bautista, 1998).

De igual manera, otro de los estudiantes incluye expresiones como “Karen era una leoncita bien linda, ojos azules y muy valiente”, “Sultán era muy respetuoso”, “el puma Nelson y el tigre José, ellos eran egoístas, no compartían nada”, “Sultán se puso a pensar”, “invito a comer para poder hablar con ellos”.

A continuación, se presentan algunos apartados del Pos-test que permiten observar lo anteriormente expuesto.

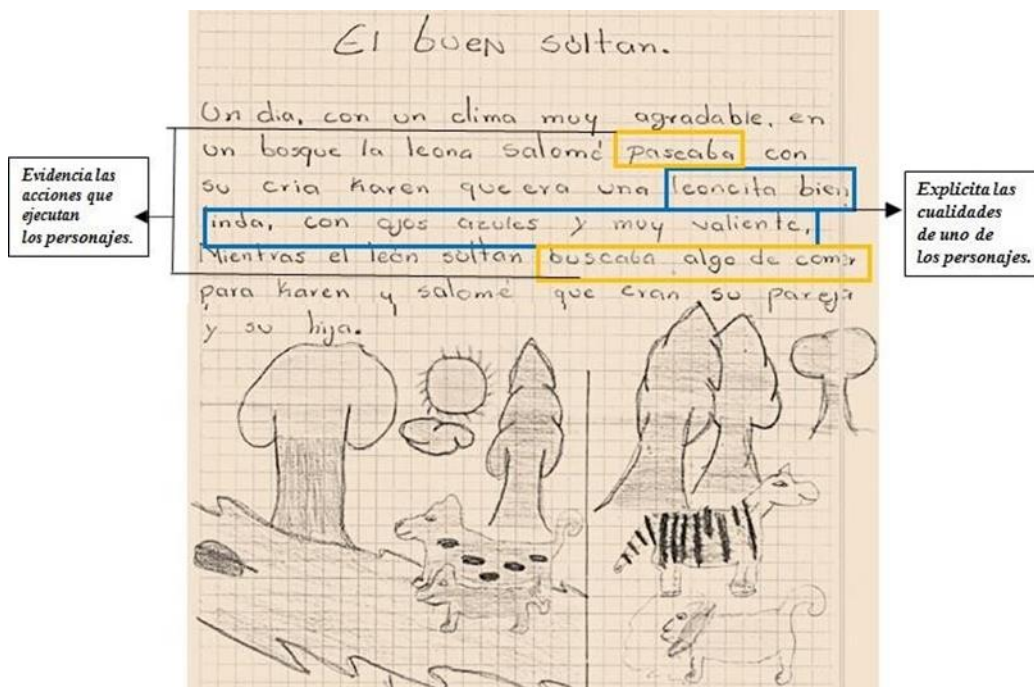


Figura 19. Pos-test estudiante 2.

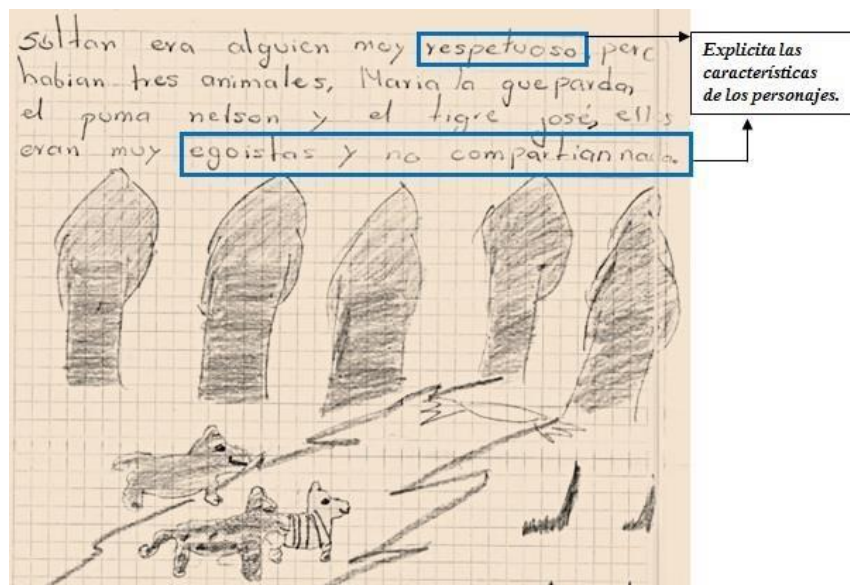


Figura 20. Pos-test estudiante 2.

Las referencias de características de los personajes presentadas en las imágenes 19 y 20, permiten inferir la capacidad que el estudiante tuvo de para comprenderlas, asumirlas y

explicitarlas en las fábulas, al igual que estructurar los comportamientos y las acciones ejecutadas en la historia por los personajes.

De igual manera, lo expuesto por los estudiantes en los textos, evidencia un lenguaje articulado, coherente, pertinente para que el destinatario mediante su interpretación construya las hipótesis e inferencias tanto de las acciones a realizar por los personajes como del sentido global del texto, atendiendo a lo propuesto por Todorov (1970), quien expresa que toda historia reúne dichos elementos para que se justifique por si sola.

Ahora bien, para garantizar los progresos en la producción escrita de los estudiantes, se articularon las actividades relacionadas a las *características, acciones y la enseñanza o moraleja* de las fabulas, cabe mencionar que la enseñanza o moraleja se articuló con el indicador propósito, sin embargo se retomó para esta dimensión dada la relevancia de la misma para la comprensión o producción de este género discursivo, al igual que se reforzó lo referido al tiempo cronológico, debido a que estas particularidades constituyen la esencia y situaciones vividas por los personajes en la historia (Barthes, 1970), mismas que sustentan la fábula.

La siguiente imagen evidencia algunas de las acciones ejecutadas por los personajes participantes en la narración y propuestas por el autor del texto.

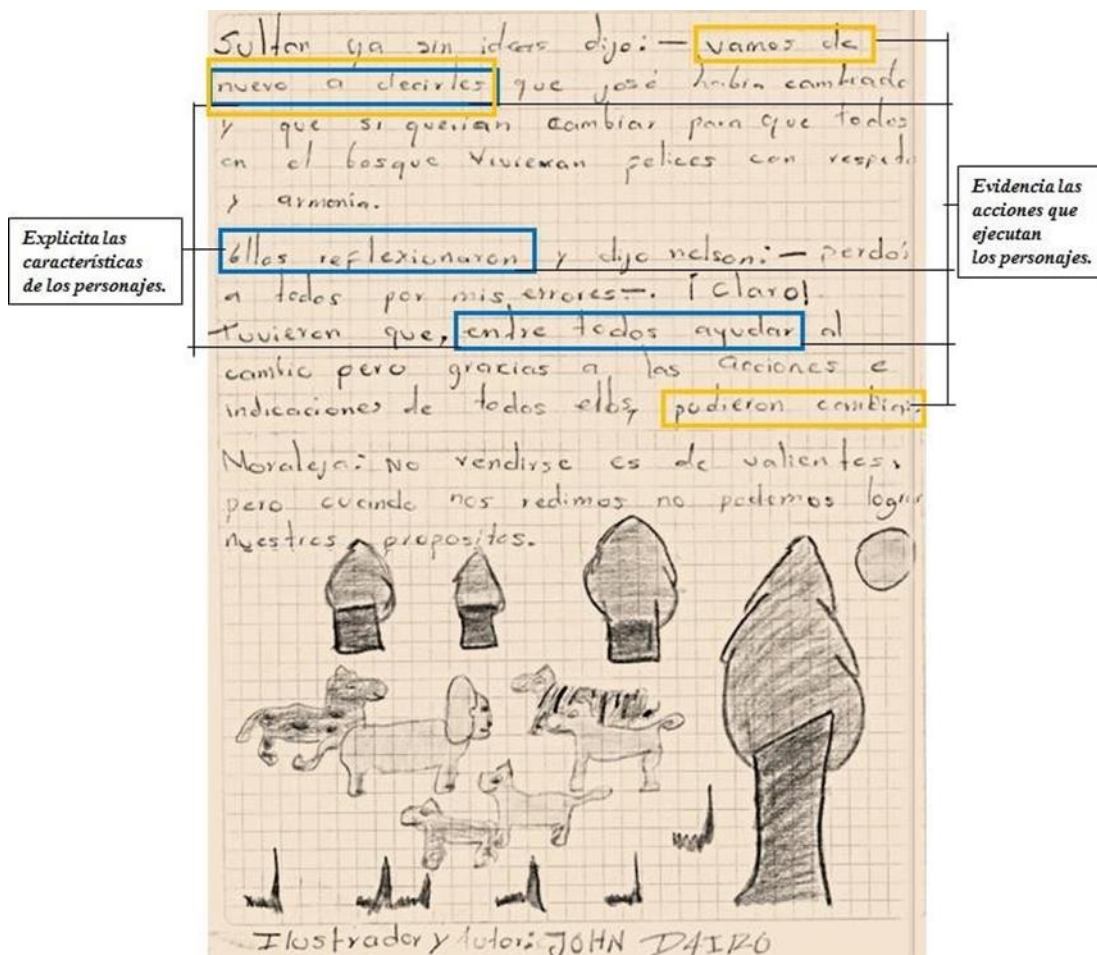


Figura 21. Pos-test estudiante 2.

Pues bien, una actividad para lograr este cometido fue retomar de nuevo algunas fábulas, videos, textos trabajados anteriormente y analizar los comportamientos tanto de algunas personas de la vereda como los compañeros de clase y contrastarlo con la información recopilada de los textos leídos y sus personajes, lo anterior para realizar un conversatorio sobre los personajes y su rol en un relato.

En consecuencia, salieron a la luz expresiones como: los personajes dependen del autor, el decide todo sobre ellos, no sería una historia si ellos no están, ellos mueven toda la historia, son los actores que aparecen en las películas, novelas, videos, cuentos, fábulas y demás. También manifestaron que las acciones y reacciones dan cuenta de si los personajes son buenos o malos,

relacionando además que de ello depende la posible enseñanza o moraleja de una fábula.

Con relación a la *enseñanza*, el trabajo colaborativo desempeñado por las hormigas en el video “A bugs life”, impacto tanto al grupo de investigación, al punto de transformar para bien el clima de aula, tanto así que ese tema fue abordado en las producciones escritas para el Pos-test. Esto quizás tenga relación con propiciar espacios para disfrutar de la lectura, porque al tiempo que leían y se divertían, se realizaban preguntas relacionadas a esta dimensión.

Por otra parte, el indicador *tiempo cronológico* también presentó cambios significativos. En cuanto al Pre-test los textos valorados evidenciaron la ausencia de marcas textuales específicas que indiquen el tiempo cronológico que determina el desarrollo de la historia y cada uno de los sucesos, por el contrario, para la producción escrita del Pos-test, uno de los estudiantes hace uso de este elemento cuando deja ver en el texto marcas textuales como “al día siguiente”, “después”, y “luego”, lo cual muestra que en la fábula se hace uso de una progresión ordenada de acontecimientos vividos en la historia y que guardan un nivel de coherencia y cohesión. Contrario a lo ocurrido con otros estudiantes, dado que presentaron mayor dificultad para lograr hacer uso de dichas marcas textuales, por lo que en sus producciones finales estas no se percibieron, lo cual limitó identificar las secuencias lógicas de los hechos, e incidió en la falta de progresión temática de sus relatos.

El siguiente ejemplo soporta los avances anteriormente expuestos con relación al indicador tiempo cronológico en el Pos-test.

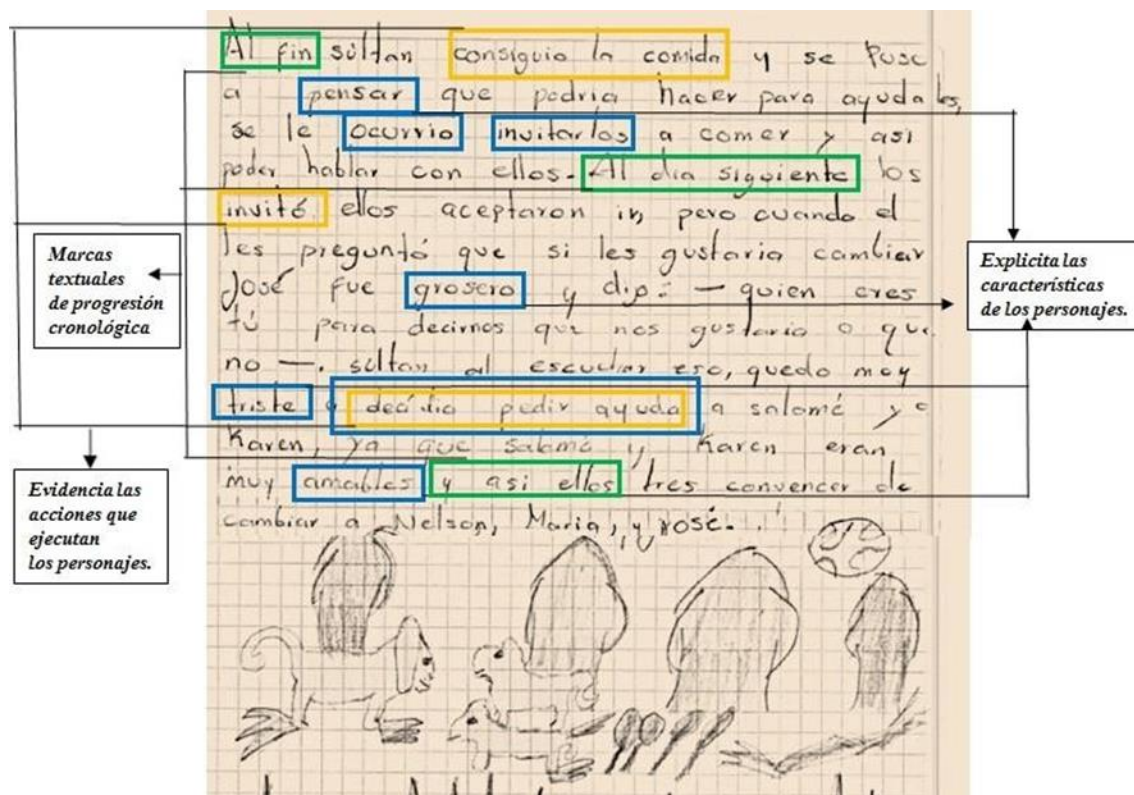


Figura 22. Pos-test estudiante 2.

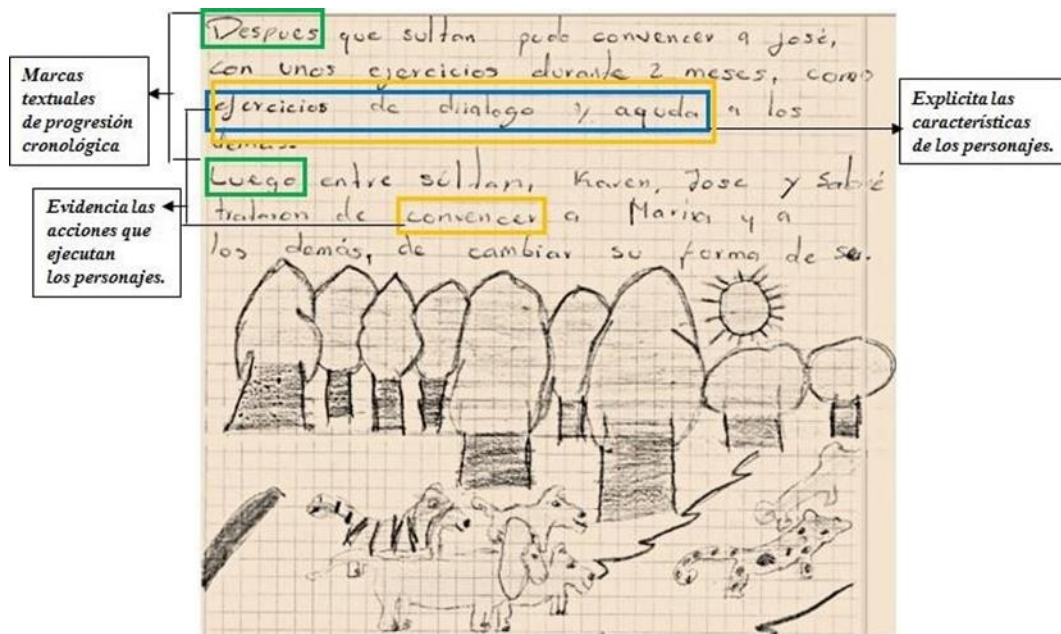


Figura 23. Pos-test estudiante 2.

Lo anterior tiene relación con lo propuesto por Todorov (1970) quien refiere que toda

historia debe encadenar, intercalar y estructurar lógicamente los sucesos para no alterar su sentido, ni obstaculizar su progresión temática.

Ahora bien, las mejoras pueden atribuirse a las diferentes propuestas diseñadas para el trabajo del plano en cuestión, algunas de las cuales se concretaron en ordenar secuencias lógicas de ciclos de vida de algunos personajes, identificar las principales acciones de algunas historias y el orden en que sucedieron, narrar rutinas de vida que los mismos estudiantes ejecutaban, lo que resulta fundamental, dado que ello emerge de contextos significativos para los educandos y que al mismo tiempo otorgan herramientas para jerarquizar, distribuir e integrar las acciones relevantes en un orden pertinente a la historia, orden que según Barthes (1970) y Van Dijk (1992; 1996) sustenta y proporciona trama a la narración.

Pues bien, al hacer la recuperación de esta información los estudiantes ejecutaron funciones cognitivas superiores como comparaciones, enumerar, armar y desarmar, ordenar, además ponen en marcha procesos de auto revisión, coevaluación, lo cual les permitió asumir más compromiso frente al trabajo de identificar y usar acertadamente las secuencias lógicas en la realización de las acciones de los personajes.

En cuanto al indicador *acciones*, mismo que como se refirió anteriormente, no presentó transformación alguna, cabe plantear que en el Pre-test los estudiantes se situaron en un nivel medio, debido a que en sus escritos lograron proponer algunas acciones ejecutadas por los personajes, aunque sin mayor desarrollo. Resultados que pueden estar relacionados con el fortalecimiento de la lectura literal a lo largo de los años escolares, pues dicho tipo de información está relacionado de manera explícita en los textos, de ahí que sea más fácil su reconocimiento.

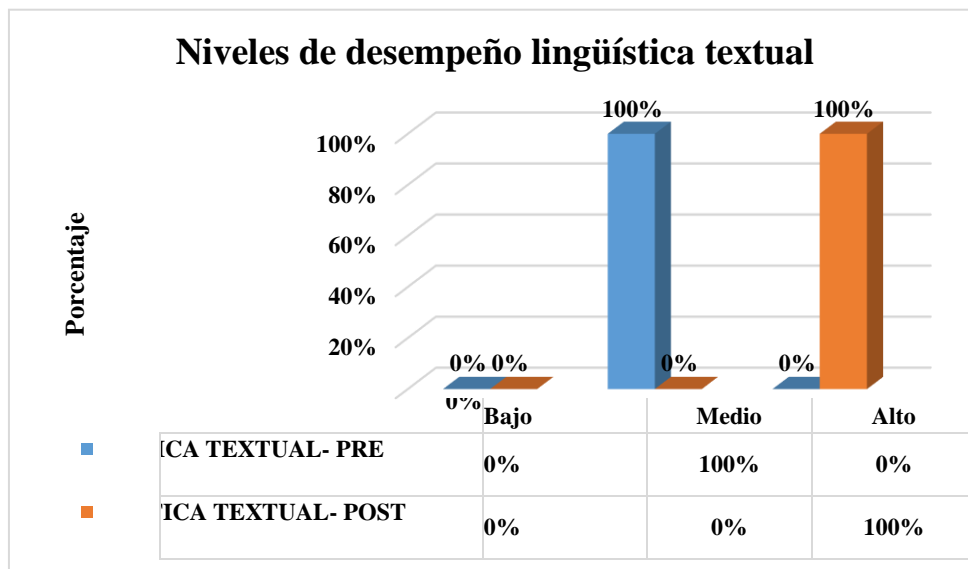
En el Pos-test, de modo similar a como lo hicieron al inicio del proceso, los estudiantes

lograron comprender que las acciones o comportamientos de los personajes constituyen de manera singular y profunda las características basadas en valores, emociones y actitudes, por lo que en sus escritos mostraron las relaciones entre los personajes, y la evolución de las mismas, en aras de construir una buena historia; esto significa avanzar en el aprendizaje formulado desde los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006), desarrollar habilidades para conseguir describir personas, lugares, objetos; así como eventos y secuencias lógicas de acciones.

4.1.4.5 Lingüística textual.

Según Jolibert y Sraiki (2009), *la lingüística textual* hace referencia a la construcción lógica de las microestructuras textuales, que permiten dar progresión, solidez y significado al texto, en tal sentido, las autoras manifiestan que *los conceptos que funcionan a nivel de las palabras, la lingüística de la frase y la coherencia del discurso y cohesión del texto* definen los componentes de la misma, algunos de estos se tomaron como indicadores para abordar en la presente investigación son: **referencias de espacio o lugar, signos de puntuación y tiempos verbales.**

La siguiente gráfica presenta el contraste de resultados con respecto a los niveles de desempeño alto, medio y bajo evidenciados en el Pre-test y Pos-test, en lo concerniente a la dimensión lingüística textual.



Gráfica 12. Comparativo global en la dimensión Lingüística Textual.

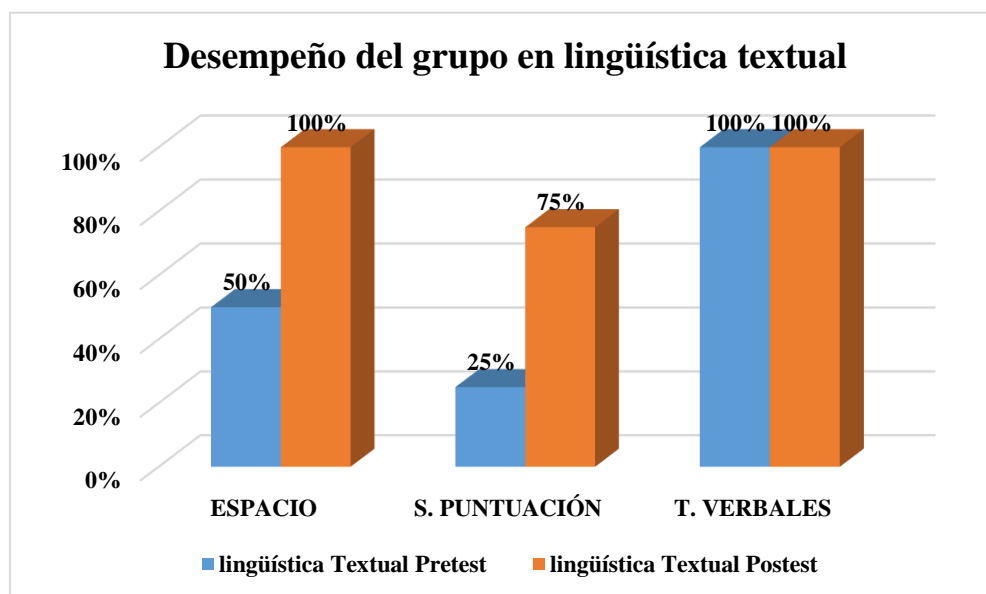
De acuerdo con la gráfica 12, en el Pre-test el 100% de los estudiantes se ubicó en el nivel medio, lo que de alguna manera da cuenta de los conocimientos previos por parte de los estudiantes acerca de *espacio, signos de puntuación y tiempos verbales*, poniéndolos en juego al momento de escribir el primer texto, pero cayendo en errores de uso y funcionalidad, obstaculizando de cierto modo la articulación de ideas y por ende el sentido del texto. Situación que cambió para el Post-test, ya que hubo una movilización del 100% al nivel alto, esto quizás porque para la producción final fue posible que los estudiantes reestructuraran algunos de sus conocimientos previos, y tomaran conciencia de lo indispensable de la organización global del texto y el uso de la puntuación que contribuye a la comprensión desde el principio hasta el final.

Ahora bien, estos indicadores deben abordarse a profundidad para reconocer con fundamentos lo que implica hacer explícito el uso en los textos, ya que *los signos de puntuación, espacio o lugar y tiempos verbales* otorgan funciones y sentido a otros componentes como las funciones del narrador, las acciones desarrolladas por los personajes, el contenido o tema, entre

otros elementos necesarios en el texto y los cuales son referidos por Barthes (1970) y Van Dijk (1992; 1996).

Por otro lado, para lograr obtener esos cambios desde el inicio de la secuencia se trabajaron implícitamente estos indicadores, con el propósito de acercar paulatinamente a los estudiantes, a los aprendizajes planteados desde esta dimensión y siguiendo los planteamientos de Camps (2003; 2006) los cuales exhortan a la necesidad de articular las actividades llevadas al aula, de manera que el estudiante logre verlas como un todo para el alcance de un objetivo central, y no como propuestas aisladas.

A continuación, se aborda el análisis de la lingüística textual por indicadores de acuerdo con su movilidad.



Gráfica 13. Comparativo Lingüística Textual por indicadores.

La gráfica 13 presenta el contraste de los tres indicadores durante el Pre-test y Pos-test, evidenciando que dos de ellos experimentaron un cambio positivo, es decir, entre la primera y última fábula los indicadores *espacio* y *signos de puntuación* mostraron un avance de 50 puntos

porcentuales, mientras que el indicador *tiempos verbales* no presentó cambios, pero su valoración fue positiva en ambas pruebas.

Ahora bien, en la producción del Pre-test, algunos estudiantes sostuvieron el hilo conductor de sus fábulas, para favorecer la comprensión de los mismos, otros emplearon algunos signos de puntuación apelando a su función lógica, e incluyeron representaciones gráficas relacionadas a sus personajes, pero no de los espacios o lugares que allí se mencionaron. Situaciones que también se presentaron en el Pos-test, aunque con mayor claridad, ya que al final del proceso los estudiantes comprendieron que los tiempos verbales están a disposición del autor para presentar su historia al destinatario, así como los aspectos gramaticales correspondientes a los signos de puntuación, pues estos garantizan la cohesión entre las ideas, por lo que deben estar presentes en las producciones escritas, además al nombrar los espacios en los que sucedió la historia agregaron una representación gráfica del mismo.

Así pues, producto del acompañamiento y de las diferentes propuestas para el reconocimiento de cada uno de los componentes de la narrativa, los estudiantes lograron proponer detalles que complementaron sus fábulas en términos de referencias de espacio, tiempos verbales y uso lógico de algunos signos de puntuación.

Estos avances se lograron debido a las actividades relacionadas con el análisis de los espacios o lugares en fábulas, cuentos, videos, películas, incluso el contexto de la vereda. Asimismo, el análisis de la función que cumplen los signos de puntuación en algunos textos, en términos de reconocer que estos aportan sentido al mismo (Jolibert y Sraiki, 2009; y Todorov, 1970). Con respecto a los tiempos verbales, fue potente la realización de narraciones orales enfocadas a experiencias vividas, acontecimientos que les gustaría tener a futuro y circunstancias felices que estuviesen viviendo, lo anterior con el propósito de reconocer estos indicadores y

adquirir herramientas claras que facilitaran su puesta en escena en las fábulas.

Con relación al indicador *espacios*, en el Pre-test los estudiantes nombran algunos lugares como el bosque, corral, ciudad y el campo, pero sin describir estos espacios para dar cuenta del lugar como tal donde aconteció la historia, ahora bien, las imágenes presentes en los textos hacen referencia a los personajes de la historia, pero obvian la posibilidad de proponer más detalles en las fábulas que permitan al lector ubicar de mejor forma los personajes y su ambientación en un espacio o lugar. Y en el Pos-test hacen referencia al lugar, pero tampoco logran describirlo literalmente en el texto, sin embargo, realizaron una ambientación gráfica del lugar, la cual pudo ser asumida como una forma de describir, incluso pudo llegar a significar que tuvieron en cuenta el destinatario y sus posibles características, por lo que emplearon dicho recurso para contextualizarlo y brindar mayor información a través de las imágenes, de manera que estas permitieran despertar su imaginación y hacer inferencias e hipótesis sobre el texto en general.

A continuación, se presenta un apartado del Pos-test, que permite identificar que en la fábula final el estudiante por medio del dibujo describió los espacios en que se desarrolló la fábula.

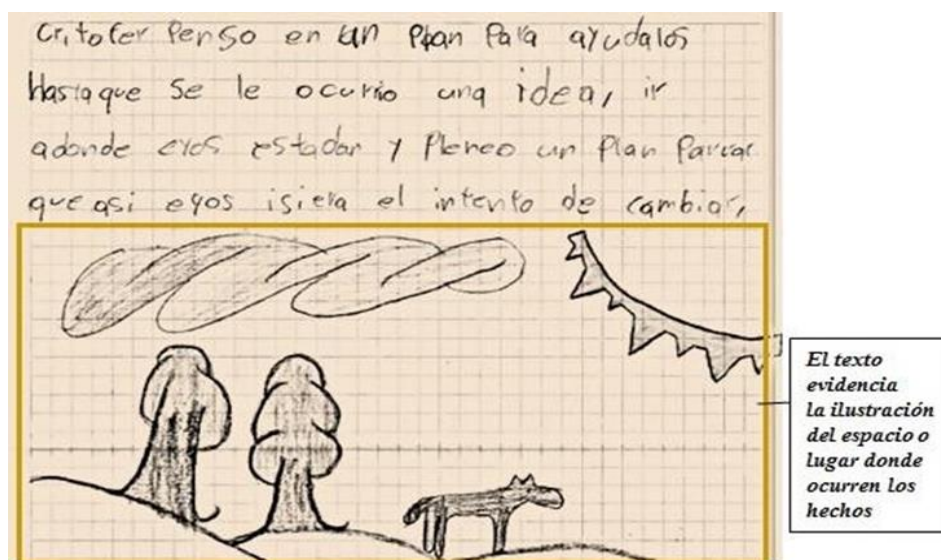


Figura 24. Pos-test estudiante 1.

Ahora bien, las diferentes actividades como presentar la película “El Rey león”, videos como “La liebre y la tortuga”, “El pequeño Hiawatha”, “Voces en el parque”, “El patito feo” entre otros, además de análisis realizados a los cuentos y fábulas leídos, permitió que los estudiantes identificaran la importancia de contextualizar a los personajes en un espacio determinado, y emplear referencias de lugar en los textos escritos, para ilustrar al lector acerca de la relación entre el escenario y las acciones que se presentan en el relato. Incluso, el hecho de que tuviesen que diseñar un espacio con diferente tipo de material los llevó a considerar y reconocer que todos los detalles que componen este indicador marcan la diferencia para el texto y los destinatarios, es decir, permite construir descripciones puntuales que aportan información y despierta la imaginación.

De igual manera, la propuesta de reconocer la vereda El Piñal, lugar donde habitan los estudiantes, condujo al análisis de los detalles y particularidades, dado que a partir de ella se llevó a cabo una caminata cerca de la escuela con el objetivo de divisar el paisaje y reconocer los diferentes espacios distribuidos en el mismo, para posteriormente hacer una descripción tanto de los lugares como de los hechos observados durante el recorrido, así como la representación de lo visualizado a través de la herramienta paint, lo que además fue representativo para ellos, por el uso mismo de las tecnologías en el aula.

Referente a los *signos de puntuación*, en la prueba Pre-test uno de los estudiantes no logró dar cuenta del uso de dichas marcas lingüísticas, por ejemplo, de la “,” para separar las ideas y organizarlas en el texto, por el contrario, evidenció el uso del conector de adición “y”, así como se muestra en el siguiente ejemplo.

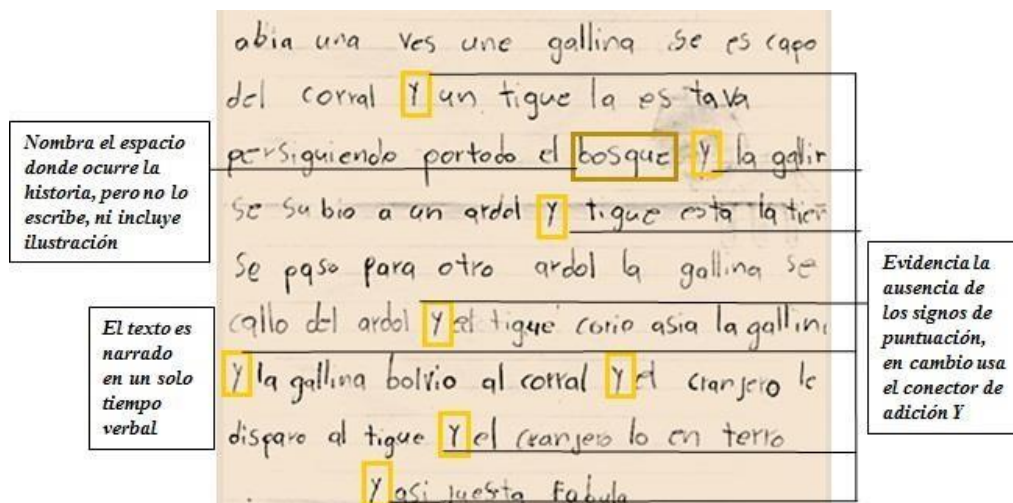


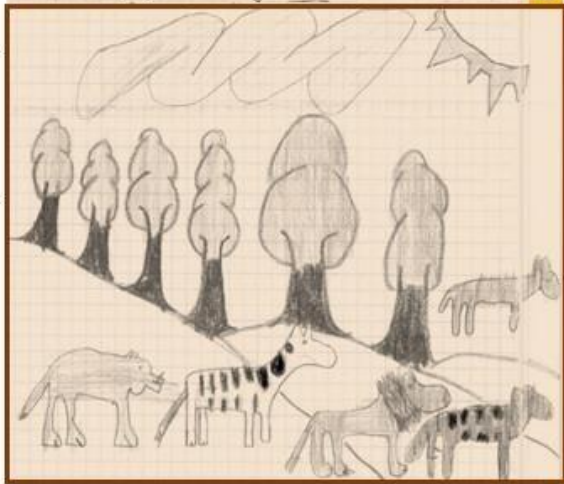
Figura 25. Pre-test estudiante 1.

Lo que demuestra sus limitados conocimientos gramaticales frente al dominio de los signos de puntuación, como elemento fundamental que otorga cohesión y coherencia en el discurso, aspecto que resulta confuso, máxime cuando diversos estudios (Ferreira, 2015; Jurado y Lugo, 2017; Sandoval y Hernández, 2017; Palomino, 2016; y Aceves y Mejía, 2015) indican que la enseñanza del lenguaje se ha enfocado en dichos aspectos.

Por otro lado, en la producción escrita del Pos-test, solo al inicio de la fábula logra hacer uso lógico del signo de puntuación coma, no obstante, nuevamente para el cierre obvia las marcas textuales de este indicador y vuelve sobre el uso repetitivo del conector de adición “y”, situación que evidenció la persistencia de las falencias que experimenta el estudiante para el empleo pertinente de los mismos en las producciones escritas, al mismo tiempo, reveló la necesidad de reforzar dichos aprendizajes para mejorar su comprensión al momento de llevarlos a la práctica. A continuación, se evidencian los ejemplos del Pos-test que dan cuenta de lo anteriormente expuesto.

La Panteta y los Cuera alucinados

Una vez en un bosque una pantera llamada cristofel, el tigre leonc, el leon zazú, una cebla llamada lukis y ferden el jabali estaban jugando alegremente es con dizeo.




Se evidencia el uso de la coma y el punto y aparte con función lógica

El texto evidencia la ilustración del espacio o lugar donde ocurren los hechos

Figura 26. Pos-test estudiante 1.

el flar fue que cristofel creo una forma de ayudar los Palo que iso como si el estuviera en peligro el iso que estaba su pata metida en un hueco y les pidio ayuda y los tres le ayudaron cristofel quedo sorprendido por lo que y dijeron y dijo «gracias por la ayuda» y leoro respondió «gracias a tu buen comportamiento que nos dimos cuenta de que cada quien do lo que tiene en el corazón»



Evidencia la ausencia de los signos de puntuación, en cambio usa el conector de adición Y

El texto evidencia la ilustración del espacio o lugar donde ocurren los hechos

Figura 27. Pos-test estudiante 1.

Sin embargo, el estudiante 2 demuestra en su producción inicial un uso lógico de signos como la coma, lo que le permitió dar un mejor desarrollo de las ideas, así como progresión, coherencia y cohesión al texto, y por ende un buen desempeño en el Pre-test. Con relación al Pos-test, ambos textos incluían signos como el punto y aparte y solo uno de los estudiantes evidenció el uso lógico de la coma.

Ahora bien, estos elementos se abordaron articuladamente con el narrador en la sesión 6: **“Escucha la voz y sabrás quien es...”**, en la cual se entregaron copias del cuento “Adivina cuanto te quiero” y colores para resaltar los signos de puntuación y su función durante las tres lecturas. En la primera lectura debían escuchar a la docente, prestando atención a las pausas largas, en segunda instancia se abordó el mismo texto, pero nombrando el signo de puntuación y sin hacer uso de estos, mientras que en la última lectura se realizó de la forma correcta, haciendo uso de los respectivos signos de puntuación.

Al mismo tiempo se plantearon interrogantes en torno a las lecturas, y los posibles signos que debían aparecer en los textos, de acuerdo con las ideas expuestas, la función de los mismos, y las valoraciones personales sobre la lectura, para promover el diálogo entre los estudiantes. Frente a lo cual se obtuvieron respuestas como: fue una lectura muy lenta, algunas pausas corresponden a los puntos seguidos y al punto y aparte, hace uso de los signos de puntuación cuando lee, la entonación era diferente. Además, indicaban que los signos son necesarios para que el destinatario logre identificar las ideas y comprender el texto, así como lo propone Todorov (1970); Jolibert y Sraiki (2009); y Jolibert (1995). Por lo anterior, se puede decir que las diferentes lecturas y las preguntas ayudaron a reflexionar en torno al indicador signos de puntuación e identificar que su uso permite la construcción de sentido y cohesión de un texto.

Otra propuesta a la cual puedan atribuírsele los cambios positivos, fue el análisis realizado a partir del texto “El testamento de Don Facundo”, el cual presenta una serie de ideas, que pueden ser entendidas de manera diferente dependiendo del uso de los signos de puntuación, asimismo actividades en las que los estudiantes tuvieron que organizar las ideas de un texto y darles una secuencia lógica a los planteamientos, fueron significativas para la comprensión del indicador aquí abordado.

Finalmente, en cuanto a los *tiempos verbales*, que no presentó ningún cambio entre el Pre-test y Pos-test, porque su valoración fue positiva en ambos casos, cabe anotar que, la implementación de la secuencia permitió reforzar el desempeño de los estudiantes frente a este indicador, ya que en las fábulas emplearon de manera adecuada las referencias de tiempo, logrando sostenerlas a lo largo de sus relatos. Estos resultados, podrían ser consecuencia del reconocimiento del tiempo verbal más allá de los textos, y como un asunto de fácil comprensión a partir de sus situaciones cotidianas. Además, podrían ser producto de propuestas como las planeadas en la secuencia, en las cuales los estudiantes debían narrar anécdotas pasadas o plantear sucesos que les gustaría vivir, o que estuvieran viviendo. Incluso el indicador aquí abordado, facilitó a los estudiantes acceder con pericia a las narraciones porque hace perceptible la intención del autor de contar la historia en determinado tiempo (Todorov, 1970), creando hechos verosímiles para los destinatarios.

Por otra parte, la implementación de la secuencia didáctica “Ideas fabulosas: incidencia de una propuesta didáctica para la producción escrita de texto narrativo “Fábula” con estudiantes de aula multigrado” posibilitó tanto a los estudiantes de la institución María Inmaculada, sede La Sagrada Familia, como a la docente investigadora modificar su concepción sobre la escritura, en este caso del texto narrativo tipo Fábula; y avanzar en el reconocimiento de las características y

particularidades de dicha tipología.

En síntesis, cabe anotar que fue el *plano de la narración*, la dimensión que presentó las mayores transformaciones, ya que el indicador *voces o diálogos de los personajes*, alcanzó un alto desempeño, mientras que recursos retóricos y narrador, deben ser abordados con mayor profundidad.

Por otro lado, la dimensión con menor desempeño fue *plano del relato*, siendo el *estado inicial* el indicador con mejor desempeño, mientras que el de menor cambio fue *estado final*, seguido de la *fuerza de transformación* que no tuvo cambio alguno. Estas pocas transformaciones, se deben posiblemente a las prácticas tradicionales arraigadas en el quehacer de algunos docentes, al momento de proponer la enseñanza del lenguaje, sumado a esto las concepciones acerca de la escritura, ya que dicho proceso es asumido por docentes y estudiantes como un producto y no como un proceso que requiere planeación, producción escrita, revisión, reescrituras, edición final y dominio del tema específico.

Sin embargo, pese a las dificultades que aún presentan los estudiantes en sus procesos de producción, es evidente que la proyección e implementación de una secuencia didáctica con un enfoque comunicativo, aporta al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativa, y de los procesos de lectura y escritura, porque promueve la construcción de conocimiento a través de un rol activo que se espera desempeñen los sujetos participantes del proceso.

En línea con lo anterior, la implementación de la secuencia también le proporcionó a los estudiantes y a la docente herramientas para ver la escritura sin temor, y como un proceso que requiere de planeación, revisión, corrección, reescritura hasta llegar a la edición final.

De otra parte, cabe mencionar que, en general la aplicación de la secuencia y por lo tanto los aprendizajes, la motivación, el avance en cuanto a tiempo, se vieron afectados por situaciones externas como capacitaciones docentes, reuniones extraordinarias, celebraciones institucionales, ausencias constantes de los estudiantes por enfermedad u otras razones; lo que pudo haber incidido en la aplicación del Pos-test y por supuesto en los resultados que se esperaban obtener, que aunque fueron positivos, podrían haber sido mejores.

De igual forma, para transformar patrones tradicionales de enseñanza y aprendizaje en el aula, el tiempo, la motivación y la formación disciplinar del docente investigador juegan un papel fundamental, ya que pese a la formación pos-gradual, y a los cambios evidentes en las propuestas de enseñanza, la docente aún se considera inexperta frente a las estrategias pedagógicas propias del área de lenguaje, desde enfoques comunicativos, quizás por el arraigo al enfoque gramatical, el cual estuvo presente en su propia formación disciplinar, misma que considera dejó vacíos respecto a los procesos escriturales que hoy por hoy enseña y que juegan un papel esencial para transformar las prácticas de aula con relación al lenguaje y a las demás áreas.

4.2 Análisis cualitativo: prácticas de enseñanza del lenguaje.

El apartado del análisis cualitativo corresponde a las reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas de la docente investigadora, que emergen del diario de campo, producto de los registros realizados durante la aplicación de la secuencia didáctica en torno a la producción de textos narrativos tipo fábula, el cual se analizó a la luz de 6 categorías: *dominio disciplinar del lenguaje, estrategias de enseñanza del lenguaje, planeación en el lenguaje, evaluación del lenguaje, auto-cuestionamiento y rupturas*. Establecidas por los estudiantes de la V cohorte de la línea de lenguaje, Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, teniendo en

cuenta las etapas que corresponden a la secuencia didáctica: fase de planeación o preparación, fase de ejecución o desarrollo y fase de evaluación.

De acuerdo con Perrenoud (2011) la reflexión de la práctica pedagógica “supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*” (p.13). De ahí, que el presente análisis, de cuenta de las percepciones e interpretaciones personales de la docente investigadora, como un ejercicio reflexivo permanente, cuya pretensión es repensar y de hecho cuestionar la práctica docente, para ajustar si es el caso el quehacer en el aula.

Vale la pena mencionar que, el presente apartado se redacta en primera persona, teniendo en cuenta que los datos son resultado de la práctica de la propia investigadora.

4.2.1 Fase de planeación o preparación.

Esta fase contempla el proceso de planeación de la secuencia didáctica y las 2 primeras sesiones de la propuesta implementada, y por ende lo registrado en el diario de campo durante las mismas. Cabe anotar que dichas sesiones fueron desarrolladas en 4 clases, con una duración de 2 horas cada una, en las cuales emergió de manera más evidente la categoría *auto-cuestionamiento*.

Desde el inicio del proceso de planeación, hicieron presencia distintos *auto-cuestionamientos* acerca de mi formación profesional y de mi idoneidad para estar en un aula de clase y asumir la responsabilidad de educar, razón por la cual pensaba frecuentemente en lo que significa emprender el camino de la educación y la forma de proceder en el mismo. En consecuencia, el hecho de estructurar esta propuesta para la enseñanza del lenguaje, generó en mí expectativa, emoción, nervios y preocupación, ya que era un nuevo reto y para el cual esperaba resultados significativos. Así lo evidencian los registros de mi diario de campo durante las primeras clases, en las cuales hay fragmentos como: “*anhelo con mi corazón que logre desarrollar este*

proyecto, que los estudiantes respondan positivamente, porque mi experiencia planeando secuencias y lo relacionado al lenguaje con este nuevo enfoque es nula”, en los que se perciben dudas sobre la planeación, el dominio conceptual y temores sobre la motivación y respuesta de los estudiantes.

Ahora bien, cumplir con las expectativas era fundamental, debido a que de este proyecto dependía poder alcanzar el título de Magister en educación, razón por la cual el dominio conceptual y la planeación eran elementos importantes para mí, no solo porque ello representaba un paso significativo por la formación posgradual, sino porque claramente mi trabajo sería sometido a la evaluación de expertos al finalizar el proceso, además porque como lo señalé en mis apuntes del diario de campo *“tanto mis estudiantes como yo nos íbamos a involucrar en una nueva experiencia de enseñanza y aprendizaje en la clase de lenguaje”* (Diario de campo, sesión 1), que esperaba fuese significativa para todos.

No obstante, el hecho de ser Licenciada en Educación Religiosa, sin previa formación en didáctica del lenguaje, y en consecuencia con una experiencia, y conocimientos disciplinares y didácticos en el área de lenguaje limitados, me hacía sentir en desventaja, lo cual aumentó en mí el temor y la desconfianza, al punto de dudar de mis capacidades para desarrollar mi labor como docente, además de cuestionarme si las planeaciones serían pertinentes al objetivo propuesto, es decir, que realmente me condujeran a aportar a la transformación positiva de la producción escrita de textos narrativos tipo fábula, por parte de mis estudiantes, así como lo evidencia el siguiente comentario registrado en mi diario de campo sesión 2 *“sé que como profesora tengo algunas buenas habilidades, así como debo mejorar en otras, pero también me preocupa la ausencia de los fundamentos necesarios sobre lenguaje para planear, espero que las actividades propuestas a desarrollar en las otras sesiones se ajusten a lo que necesito que aprendan los niños”*.

De acuerdo con lo anterior, fracasar no era una opción, por ende, era indispensable proponer actividades y estrategias novedosas, así como objetivos claros. En general, mi interés era plantear un proyecto cautivante, eficaz, que evidenciara la esencia del enfoque comunicativo, acorde a los intereses de los estudiantes y a las particularidades del aula multigrado, entre otros aspectos, ya que ello me daría autonomía, confianza y seguridad respecto a lo que pretendía enseñar.

De igual forma, en los registros llevados a cabo durante los primeros momentos de implementación de la secuencia, sentí angustia al pensar que todo lo planeado y organizado para captar la atención y generar la motivación en los estudiantes no funcionara, o saliera mal, e incluso que el tiempo no fuese suficiente para cumplir con todas las actividades propuestas en cada sesión, tanto que como lo escribí en mi diario, con frecuencia *“repasaba en mi cabeza una y otra vez lo que debía hacer, para no olvidar nada”* (Diario de campo, sesión 1). Situación que, en varias ocasiones me hizo perder de vista lo que verdaderamente sucedía en el aula y por el contrario me condujo a cumplir como una especie de lista de chequeo de lo propuesto y una centralización en los contenidos.

Es de resaltar que, durante la fase inicial, también experimenté frustración, por ejemplo, cuando llegó la visita inesperada del nuevo rector a la sede, ya que dicha situación provocó ansiedad, porque como lo registré en el diario de campo: *“solo pensaba en que no me iba a alcanzar el tiempo para terminar de ver la película y realizar el conversatorio”* (Diario de campo, sesión 1). Lo anterior significaba para mí, el inicio de pequeños retrasos en la aplicación de la secuencia y, por ende, la prolongación del proyecto más de lo planteado. No obstante, la situación me condujo a comprender que en adelante se presentarían otro tipo de interrupciones, que en efecto debía asumir y enfrentar de manera natural.

Así pues, durante la intervención del señor rector, entendí que hay situaciones y dificultades externas a lo planeado, que ocurren en el aula, pues esta no es un escenario estático, de manera que existen variables y sucesos que emergen en el desarrollo mismo de las clases, que no siempre pueden evitarse, por lo que sin duda, la reflexión y acción del docente deben ser tareas permanentes, dado que en ellas se encuentran las bases para proceder de manera consciente, y tomar decisiones en el momento mismo que estas se requieran.

Lo anterior tiene relación con uno de los planteamientos de Perrenoud (2011) cuando menciona que las prácticas de aula necesitan de nuestra propia reflexión para enfrentar los problemas y decepciones, de manera que ello conduzca a transformaciones paulatinas que permitan, no solo, mejorar el quehacer en el aula tanto del docente como de los estudiantes, sino convertir el proceso de auto-reflexión en un hábito de la profesión docente.

Por otra parte, es de anotar que, además de la ansiedad experimentada por cuestiones de tiempo, la llegada del rector y de personas externas al aula, también me llenaron de motivación, ya que resaltaban de manera positiva todo lo que veían y ello me generaba calma y ánimo para seguir el proyecto, debido a que como lo referí en un fragmento de lo escrito acerca de la sesión 1, en el diario de campo: *“me sentí feliz y orgullosa de mi trabajo porque él noto que el salón estaba muy bonito, bien organizado y los niños en coro reafirmaron lo expresado por él”* (Diario de campo, sesión 1).

No obstante, al realizar una interpretación profunda de dicho registro, pude notar la perspectiva tradicional sobre la disciplina, pues mi agrado era por el orden que bien notaban mis visitantes y por la respuesta “juiciosa” de mis estudiantes, aunque en realidad hoy comprendo que mi satisfacción se debía a que el comportamiento de los estudiantes y el trabajo de aula, me estaba

mostrando su interés por lo que iba proponiendo en las clases, de ahí que respondieran claramente las preguntas que les hacían acerca del proceso.

De igual forma, las observaciones expresadas por el rector y los estudiantes, era la prueba de que la planeación y las estrategias dispuestas para la clase de lenguaje habían sido correctas, y así lo sentía. Como muestra de ello, la siguiente anotación *“solo tenía esa sensación de satisfacción por el trabajo de ese día, a pesar de los pequeños inconvenientes se pudo hacer el trabajo y por fin logré empezar a implementar la secuencia didáctica”* (Diario de campo, sesión 1) reflejaba, ya no mi frustración, sino mi motivación para continuar el proceso.

Ahora bien, en el proceso de *auto-cuestionar* mi práctica, durante la implementación de la propuesta, fue reiterativa la reflexión sobre el rol de los estudiantes y el mío, ya que creía que el docente siempre era el encargado de explicar, dirigir, y en muchas ocasiones dejar todo listo para el estudiante, es decir, llevar la batuta en clase. Sin embargo, en la medida que proponía las actividades, los estudiantes adquirían autonomía, participaban con tal seguridad, lo cual fue gratificante, por ejemplo el trabajo del video para realizar el contrato didáctico causo un excelente impacto en los estudiantes, debido a que como lo escribí, durante mi ejercicio reflexivo en la sesión 2: *“el trabajo de esta actividad me sorprendió bastante, porque el propósito con el cual llevé el video fue todo un éxito, la capacidad y eficiencia con la que reconocieron los comportamientos de los personajes, la rapidez con la que realizaron comparaciones, relaciones y dieron ejemplos contundentes de las acciones que ellos practicaban a diario en su casa y la escuela, todos esos aportes fueron fascinantes, además de escucharlos como exponían y defendían sus opiniones o las de algún compañero. Muy emocionante”* (Diario de campo, sesión 2).

Lo anterior permite inferir, que, en efecto, cuando el docente prepara sus clases, determina los recursos a emplear, es decir, textos, videos, películas, materiales concretos y propone

situaciones de comunicación en las que los estudiantes hacen uso del lenguaje de manera activa y significativa, construye a su vez una imagen mental de sus estudiantes, que le permite direccionar el acontecer en el aula con mayor flexibilidad y conciencia tanto en la forma de enseñar (docente) como en la forma de aprender (estudiantes).

A manera de cierre, vale la pena referir que el auto-cuestionamiento, categoría cuya presencia fue notoria en la primera fase y en los registros iniciales realizados en mi diario de campo, permite según Perrenoud (2011) que los profesionales de la educación, reconozcan sus posibilidades para avanzar, y por lo tanto las dificultades por superar, teniendo en cuenta su experiencia, es decir, que las proyecciones y acciones futuras, contemplen aquellas cosas que no deberían repetirse en el proceso, y de hecho esas que podrían trabajarse y mejorarse en la práctica.

De acuerdo con lo anterior, el proceso reflexivo constituye una herramienta que le permite al docente reconocer aquellos paradigmas que limitan su acción, y vislumbrar el camino hacia prácticas de enseñanza constructivas, activas y cuyos principales protagonistas sean los estudiantes.

4.2.2 Fase de ejecución o desarrollo.

Esta fase comprende 8 sesiones, distribuidas en 47 clases, en las cuales se desarrollaron las actividades asociadas a la estructura conceptual sobre el texto narrativo, tipo fábula. Cabe referir que durante esta fase se reflejaron categorías como, *rupturas*, *auto-cuestionamiento* y *estrategias de enseñanza del lenguaje*.

En relación con las categorías mencionadas anteriormente, durante esta fase surgieron situaciones relevantes, que me condujeron a una serie de *rupturas*, una de ellas fue la distribución del grupo para continuar con la implementación de la secuencia, debido a que esta estaba enfocada

en los grados cuarto y quinto, pero al mismo tiempo debía acompañar los grupos de preescolar hasta tercero, que también hacían parte del aula. Esta situación fue compleja porque *“me preguntaba cómo iba a distribuir el grupo si no lograba verle y entender en mi cabeza la lógica de poder trabajar con todos los grupos la aplicación de la secuencia didáctica, para así tener un grupo más amplio, y aumentar la cantidad de estudiantes para realizar el análisis de los datos.”* (Diario de campo, sesión 3)

Lo anterior significó un nuevo reto, ya que debía asumir el trabajo con mayor audacia y encontrar la manera de guiar y atender a todos los grupos, sin caer en el error de ignorar algún estudiante, y ello fue quizás lo más desgastante, porque a pesar de mi formación profesional aún me sentía inexperta frente a este tipo de situaciones, en las cuales debía reinventarme y continuar el proceso.

Al respecto de lo expuesto, fue necesaria la actualización permanente, por lo que, durante el proceso retomé algunos referentes curriculares establecidos por el MEN, lo cual fue potente para optimizar el dominio disciplinar y asimismo proponer una mejor planeación mediante estrategias de enseñanza que me permitieran atender a las particularidades de los grados, aún en el marco de una misma propuesta. Lo anterior se puede inferir en un fragmento del diario de campo en el cual referí que: *“el escudriñar los estándares básicos me ayudó a saber qué debo enseñar en español, y me gusta porque también aprendo yo y trabajo con más seguridad”* (Diario de campo, sesión 5).

Así pues, en la medida que fui analizando los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, 2006 y los planteamientos teóricos de Cortés y Bautista, 1998; Jolibert y Sraïki, 2009 y Jolibert, 1995, fui comprendiendo y seleccionando los aprendizajes que eran más pertinentes para cada grado, pero además fui dando mayor sentido a la enseñanza del lenguaje y particularmente al trabajo con la narrativa, asumida por muchos como una tipología sencilla, ya que como lo refieren

García y Quiceno (2017); Jurado y Lugo (2017); Morales y Arenas (2017), han sido abordados desde una estructura limitada al inicio, nudo y desenlace, además de hacerlo de forma literal, obviando todas las potencialidades del mismo.

Por otra parte, en lo tocante a la formación autónoma del docente, considero que, constituye un aspecto fundamental de su labor, dado que en mi experiencia dicha formación me proporcionó seguridad respecto al abordaje y enseñanza de asuntos asociados a la narrativa como la figura del narrador, las voces, la imagen del destinatario, las formas discursivas según las diversas situaciones de comunicación, entre otros aspectos. Seguridad que se refleja en uno de los comentarios del diario de campo correspondiente a la sesión 6, en el que indiqué mi satisfacción: *“Hoy me sentí muy tranquila porque todos participaban y no me atormentó el sentirme con dudas sobre los conceptos que estábamos trabajando como en sesiones pasadas”*. El comentario, permite inferir la trascendencia que tiene el dominio disciplinar cuando de visualizar aprendizajes se trata, de igual forma me permite referir la *ruptura* más significativa durante la implementación de la propuesta, ya que en el proceso evidencié la descentralización de mi atención, pues inicialmente esta se encontraba orientada hacia los contenidos y la memorización de estos y posteriormente se enruto hacia los aprendizajes relevantes requeridos por mí y los estudiantes.

En línea con lo anterior, la experiencia y conciencia sobre la misma y los procesos de *auto-reflexión*, y *auto-cuestionamiento* posibilitaron la identificación de las falencias sobre el manejo de los temas, por ejemplo, respecto al reconocimiento de la superestructura de algunas tipologías textuales, pude evidenciar confusión y/o falta de precisión sobre los componentes de distintos textos, lo que me generaba temor, debido a que no quería impartir un error conceptual, aspecto que se percibe en el siguiente apunte: *“¿cómo puedo explicar la silueta textual del texto narrativo, expositivo, informativo e instructivo si tengo tantas dudas al respecto?”* (Diario de campo, sesión

3).

La situación anterior, me condujo a eliminar de la rejilla tipológica creada para la clase, la casilla relacionada con la estructura del texto y continuar con el proceso, porque supe que no sabría cómo responder a las dudas e inquietudes de los estudiantes, pero además constituyó una oportunidad para adentrarme en la búsqueda de información al respecto y aprender sobre el tema, para ser retomado posteriormente con más claridad. Lo anterior tiene relación con lo referido por Perrenoud (2011), quien resalta la importancia de realizar acciones reflexivas durante y después de clase, promoviendo razonamientos significativos encaminados a buscar la transformación o superación de barreras.

En línea con lo expuesto, cabe mencionar que, durante el desarrollo de una de las clases asociadas a los signos de puntuación, también experimenté confusiones, dudas y además insatisfacción con mi proceso, ya que como lo describo en el diario, *“sentí vergüenza al ver que no pude explicar correctamente la función de la “;” en los diferentes párrafos del texto”* (Diario de campo, sesión 6). Revelando con ello algunas de mis falencias y dejando en evidencia nuevamente una alerta para replantear en mí quehacer docente la necesidad de una formación disciplinar autónoma, por lo que debía capacitarme, actualizarme, buscar y diseñar estrategias que me ayudaran a mejorar los procesos de enseñanza al respecto.

De modo que, aceptar que aún había aspectos por replantear, demostró que adaptarme a esta nueva modalidad de trabajo fue complejo para mí, pero paso a paso comprendí que era necesario hacer cambios de paradigma, en lo metodológico y disciplinar, pues la enseñanza del lenguaje como producto y desde una mirada netamente lingüística, poco trascendía el aula, pero como proceso, permitía no solo entender el lenguaje como una práctica social real, viva, sino como

un área que debe ser abordada desde situaciones de interés, que tengan lugar no solo en la escuela, y que involucren el reconocimiento de las tipologías, no solo desde aspectos normativos, sino de sus particularidades, propósitos, contenidos y funciones.

Con respecto a la categoría *estrategias de enseñanza*, articulada al dominio disciplinar y la planeación de clases, logré evidenciar que en la medida que avanzaba el proceso de implementación de la propuesta, el diseño de las clases y las formas de organizar los procesos de aula, me exigían mayor flexibilidad, dadas las particularidades y necesidades del grupo. De manera que al planear pensaba en cómo y para qué podría servirle lo enseñado a mis estudiantes. Es así como incluí en las estrategias de enseñanza propuestas orientadas al trabajo colaborativo, dispuse de espacios específicos en el aula como el rincón de lectura, el tablero denominado “Que súper trabajo”, y direccioné para cada tema la transposición didáctica pertinente, además cree rejillas de valoración, y elegí cada vez con mayor rigor los textos para el trabajo con mis estudiantes, todo ello con el fin de promover un mejor desarrollo de las propuestas y trascender en mi rol de docente.

Lo anterior incidió notablemente en la participación de mis estudiantes y claramente en la satisfacción que personalmente sentía por el trabajo realizado, como se puede deducir en el siguiente fragmento del diario de campo de la sesión 8 *“profesora cuando usted inició las clases de lenguaje, casi no me gustaban, pero ahora me encanta lenguaje, siempre usted trae tareas diferentes. Después manifestó que seguramente no le gustaban porque casi no entendía, pero ahora ya entienda casi todo y si algo me preguntaba y que yo siempre le explicaba o les hacía preguntas y daba ejemplos para que comprendieran. Este comentario me hizo sentir feliz, el saber que una prepara actividades que a ellos los motiva para trabajar... De igual forma, Dayro dijo que a mí todas las opiniones de los niños me servían, que me gustaba escucharlos a todos y que*

él consideraba que eso era muy importante". Nota que deja al descubierto la importancia que, para mí, tenía la interacción, negociación y construcción entre pares.

Por otra parte, el hecho de obtener más claridad respecto al contenido a enseñar y reconocer las características de mis estudiantes, me permitió adaptar las estrategias de acuerdo al contexto, lo cual se vio reflejado en rupturas frente a mis propias percepciones para trabajar en clase, porque fui capaz de proponer actividades donde ellos debían ser más activos y propositivos, de manera que así lo exaltaba en mis registros, un ejemplo de ello es lo escrito en el diario de campo durante la sesión 8: *"Me dio alegría cuando los niños saltaron de emoción porque iban a jugar con bombas para elegir el texto que íbamos a trabajar, así como cuando vieron videos, películas, hicieron dramatizados y hasta grabaron videos"*. Lo cual significó dejar de lado el trabajo cotidiano y tradicional como por ejemplo la transcripción de textos, lecturas descontextualizadas, el uso de cartillas específicas, e incorporar estrategias diferentes que despertaran su interés, pero que al mismo tiempo lo sostuviera a lo largo del proceso, para lograr los aprendizajes esperados.

Al respecto de lo anterior, reflexionar sobre mi propio quehacer en el aula, me permitió tomar conciencia sobre los procesos meta-cognitivos que emergían de mi propio rol, pues cada vez notaba con mayor claridad mis fortalezas y falencias y por ende, trabajaba con pleno conocimiento de ellas, para corregirlas, lo cual concuerda con lo referido por Perrenoud (2011) cuando expone que los procesos conscientes de auto-reflexión y análisis de la propia práctica de aula conducen a la profesionalización del docente.

En consecuencia, un docente que reconoce las debilidades de su práctica, según Perrenoud (2011), debe asumir el reto de proporcionar actitudes, y posturas reflexivas sobre la forma de ser, pensar, decidir, comunicar y actuar frente a una clase, de manera que logre empoderarse, fortalecer

la profesión docente y su identidad, es decir, “aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo” (p. 17).

En relación con lo anterior y en mi experiencia personal, involucrar la reflexión en la práctica me permitió afrontar los procesos con mayor seguridad y confianza, lo que sin duda incidió en el desarrollo de la propuesta e implementación de la secuencia didáctica, porque poco a poco íbamos descubriendo tanto los niños de la sede La Sagrada familia como yo, que existían metodologías y estrategias diferentes a las que ya conocíamos para acercarnos a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguaje, experiencia que al mismo tiempo me condujo hacia cambios y transformaciones paulatinas en mi práctica pedagógica. Lo que concuerda con lo propuesto por Perrenoud (2011) quien sugiere que, en el ejercicio de auto-reflexión en torno a las propias prácticas, el docente le apuesta a su transformación.

Por consiguiente, al culminar el proceso y hacer un ejercicio de retrospectiva de todas las actividades trabajadas en clase, comprobé como en las prácticas de aula son indispensables las reflexiones continuas, debido a que estas ayudan a confrontar y reformar el que hacer del docente con respecto a la enseñanza y aprendizaje, a reconocerse como un sujeto habido de actualización y ver al estudiante como el principal actor en el proceso educativo.

4.2.3 Fase de evaluación.

La fase de evaluación, conformada por 3 sesiones, distribuidas en 9 clases, en las cuales se abordó la valoración de la implementación de la secuencia didáctica y el producto final de la misma. Durante esta fase del proceso, emergió la categoría de *evaluación del lenguaje y ruptura*.

Al final del proceso, se realizó la valoración de las actividades, y se reconocieron grupalmente los logros y las dificultades, aunque, es de anotar que la evaluación se asumió como

un proceso aplicado tanto a los aprendizajes de los estudiantes, como a mi rol de docente y fue permanente, es decir, se llevó a cabo durante toda la secuencia.

En cuanto a la categoría *evaluación*, cabe anotar que fue permanente, y durante el momento de cierre, en el cual se realizó una valoración genérica del proceso, esta fue evidente sin ninguna presión, o preocupación por la calificación numérica, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento del diario de campo “*no todo trabajo de los estudiantes se debe valorar por medio de una calificación numérica, quizás sea más importante el proceso que desarrolla y cumple para llegar al final*” (Diario de campo, sesión 11). Lo cual revela que, si es posible realizar evaluaciones y valoraciones enfocadas al proceso que desarrolla el estudiante para la producción de textos, en este caso de las fábulas, es decir, contemplar los elementos que tiene en cuenta el estudiante para la planeación, el uso que hace de ellos, y los propósitos o intenciones con los cuales produce su texto, son aspectos claves a considerar en el proceso de evaluación, más allá del producto terminado.

En concordancia con lo expuesto, el proceso mismo me permitió comprender la importancia de orientar a los estudiantes a realizar valoraciones más constructivas, basadas en procesos metacognitivos, reflexivos y de retroalimentación, en aras no solo de generar conciencia acerca de la forma de evaluar, sino de modificar las percepciones sobre la evaluación en sí misma.

Así pues, las formas de evaluación promovidas, fueron parte de las “rupturas” generadas en mi proceso, como producto de la reflexión acerca de lo que implica una verdadera valoración del trabajo realizado en el aula, ya que como lo registré en mi diario de campo durante la sesión 11, deje de considerar la evaluación sumativa como la mejor alternativa y entendí que la evaluación formativa que valida el proceso y reconoce avances y dificultades a lo largo del mismo “*es mucho más favorable para los niños y sus aprendizajes, de modo que era evidente la necesidad*

de enseñar y aprender otras maneras de evaluar, especialmente aquellas en las cuales los involucras a ellos mismos en las revisiones”.

Aunado a lo anterior, el comentario del diario de campo de la sesión 10, *“me gusta mucho la forma en que ellos van aprendiendo a corregir sus trabajos, y los avances que se ven durante todo el proceso, especialmente la ayuda que se dan unos a otros, son como correcciones fraternas”*, deja ver que, en efecto, promover conversatorios, para que los estudiantes expresaran sus opiniones y retroalimentaran lo realizado, intercambiar trabajos y rejillas de valoración de las producciones, hacer reescrituras, etc., o lo que es propio de reforzar nuevas formas de evaluación, permitió que los mismos estudiantes se empoderaran de sus procesos metacognitivos y reflexivos y reconocieran la evaluación como parte de sus responsabilidades en el proceso de aprendizaje.

Lo planteado concuerda con lo registrado en mi diario de campo de la sesión 12, en el que se evidencia el cambio respecto a las concepciones sobre la evaluación: *“hacer estas evaluaciones con los estudiantes de los otros grados, fue también muy productivo y positivo, porque ellos van aprendiendo a valorar los trabajos y el proceso de sus propios aprendizajes con más consciencia y yo aprendo a plantear otras actividades y estrategias que direccionen mejor lo que significa evaluar”*. Anotación que permite deducir como la perspectiva acerca de la evaluación desde un enfoque sumativo, empezó a modificarse, al punto que tanto la docente investigadora como los estudiantes comprendieran que evaluar debe constituir un proceso formativo, ello dado a que las apuestas por la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación se orientaron hacía el desarrollo de herramientas discursivas, en las que la crítica respetuosa y consciente del proceso, se inclinaban a la retroalimentación como un asunto para construir, aportar y no destruir lo realizado o simplemente cuantificarlo.

Además, teniendo en cuenta lo planteado, se puede inferir que fue fructífero descentralizar la realización de la evaluación con exclusividad por parte del docente, ya que significó superar la idea del texto un producto final, que solo sería evaluado por el maestro como único destinatario de lo producido, y demandó por parte de los estudiantes mayor autonomía y liderazgo para analizar sus propios procesos de escritura y emprender estrategias de corrección.

En línea con lo anterior, el hecho de dar el tiempo necesario para la revisión y corrección de cada uno de los trabajos y escritos realizados, evidenció que la escritura no se concibe como un producto terminado, sino como un proceso, lo cual concuerda con los planteamientos de Hayes y Flower (como se citó en Camargo et al., 2011) quienes refieren que escribir constituye un proceso en el que se involucran una serie de subprocesos cognitivos (planeación, jerarquización de ideas, entre otros) y que requieren de niveles de abstracción, autocorrección y comparación que dejan ver una evolución en las producciones escritas.

Por otra parte, es de anotar que, si bien con la investigación y la propuesta implementada se generaron, de manera directa, *rupturas* en mi quehacer, otros docentes también tuvieron cambios, ya que con la divulgación de mi trabajo, pude realizar una invitación a mis compañeros para desarrollar propuestas de enseñanza orientadas a procesos comunicativos reales, quienes al ver los avances obtenidos en el área de lenguaje por parte de mis estudiantes, por medio de la implementación de la secuencia didáctica, se atrevieron a diseñar y desarrollar en otras sedes sus propios proyectos de escritura y comprensión de textos, lo que sin duda fue satisfactorio para mí, como lo manifesté en el siguiente comentario, registrado en el diario de campo de la sesión 13 *“me sentí muy contenta al contarle a los niños que la compañera de la sede Once de noviembre se interesó por conocer el proyecto, para hacerse una idea e iniciar a plantear el suyo, mis niños también se pusieron muy contentos”*. Esta anotación revela la alegría que genera ver los frutos de

un trabajo realizado con responsabilidad, dedicación y con miras a la transformación en la enseñanza del lenguaje.

Finalmente, creo que cuando se decide salir de la zona de confort y se busca la transformación en la práctica docente, se empieza a reconocer la necesidad de una articulación entre el *dominio disciplinar, las estrategias de enseñanza, la planeación, evaluación, y del auto-cuestionamiento* constante del quehacer, pues ello podría aportar a la consecución de resultados positivos en las prácticas y de *rupturas* novedosas, para docentes y estudiantes, así como lo propone Perrenoud (2011) “formar gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (p. 17).

5. Conclusiones

El presente apartado contiene las conclusiones del proceso de investigación, de modo que lo que aquí se discute y condensa es la incidencia de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo fábula, al igual que las reflexiones en torno a las prácticas de aula de la docente investigadora.

Los resultados de la prueba Pre-test, evidenciaron que los estudiantes en las 5 dimensiones se ubicaron en los desempeños bajo y medio, debido a que en sus producciones no lograban incluir y justificar elementos como los recursos retóricos de personificación, o incluso emplear un lenguaje pertinente que se ajustará a las características del destinatario, además, no había un desarrollo claro y articulado de las acciones de acuerdo con los tiempos cronológicos, entre otros aspectos, que constituyen el texto narrativo tipo fábula.

Así pues, las primeras escrituras dieron cuenta de marcadas dificultades en el *Plano de la narración*, ya que los estudiantes ignoraban la estrategia discursiva del narrador y las funciones que desempeña en el texto, lo cual puede deberse a que es poco abordado en la enseñanza de este tipo de texto, además porque este elemento exige mayores niveles de abstracción para la comprensión de dicho plano, es decir, es necesario poner en marcha procesos inferenciales, no solo literales para la identificación de los componentes del plano en mención, lo cual concuerda con los hallazgos de diversas investigaciones (Molina y Rodríguez, 2017; Vega y Castrillón, 2018; Correa y Martínez, 2018; y Aldana et al., 2018).

De otra parte, durante el Pre-test la dimensión *Plano del relato* al igual que *Lingüística textual*, en comparación con las demás, evidenciaron mejores desempeños, ya que los textos daban cuenta de una superestructura narrativa, aunque con dificultades en términos del desarrollo de las

fuerzas de transformación, conflicto o nudo, como comúnmente se denomina las situaciones que modifican el estado inicial de los personajes, además las producciones incluían algunos signos de puntuación y representaciones gráficas que complementaban la narrativa textual. Ahora bien, los buenos desempeños manifiestos en la silueta textual, quizás se deban a que los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en básica primaria se centran particularmente en el reconocimiento de la estructura ternaria de inicio, nudo y desenlace, lo que corresponde con los resultados de investigaciones como García y Quiceno (2017); Jurado y Lugo (2017); Morales y Arenas (2017), quienes afirman que en muchas ocasiones el estudio del texto narrativo se reduce al reconocimiento de dichos aspectos, así como al “aprendizaje” o mejor memorización de las normas gramaticales y particularmente ortográficas, necesarias para los textos.

Por lo que, vale la pena exaltar que el reconocimiento de los aspectos antes referidos está supeditado con frecuencia, a procesos de enseñanza descontextualizados, en los que se obvian la función, sentido, significado de los elementos propios que componen el texto narrativo (Ferreira, 2015; Sandoval y Hernández, 2017; Palomino, 2016; y Aceves y Mejía, 2015).

Por su parte, la dimensión *Situación de comunicación* en la prueba Pre-test, se evidenció en los textos mediante algunas de las características que hacen posible el reconocimiento de un destinatario, sin embargo, los discentes no eran conscientes de que dichos elementos constituyen la representación mental del lector, como un sujeto real. De igual forma sucedió con el indicador propósito, ya que, a pesar de narrar la historia, los estudiantes ignoraban por completo la intención con la cual producían el texto, y en lo referido al contenido o tema, presentaron dificultades para mantener la progresión temática y construcción de redes entre microestructuras, que permitieran sustentar la macroestructura a lo largo del texto.

En lo relacionado a la dimensión *Plano de la historia*, en sus escritos iniciales, los

estudiantes presentaban dificultades para justificar las acciones y características que permiten identificar los personajes, asimismo, las producciones daban cuenta de un limitado desarrollo del tiempo cronológico de los acontecimientos en la historia, y desconocían la articulación que deben conservar estos elementos para proporcionar lógica al texto narrativo, así como lo proponen autores como Cortés y Bautista (1998); Todorov (1970); Barthes (1970); Van Dijk (1992; 1996); y Bal (1990).

Con respecto al diseño de la secuencia didáctica desde un enfoque comunicativo, vale la pena concluir que, esta facilitó ampliamente el trabajo por parte de los estudiantes, dado que se privilegiaron propuestas grupales, así como la comunicación en contextos reales y de conocimiento para los docentes, aunque la planificación de las actividades representó mayor exigencia para la docente, por el rigor, la innovación en las estrategias, la planeación del saber disciplinar y transposición del mismo, demandada para cada clase, lo cual significó para la docente investigadora el estudio de los referentes curriculares y por ende, una reflexión de orden práctico que le permitiera plantear con más claridad y confianza el desarrollo del área de lenguaje.

Además, la implementación de la secuencia didáctica permitió asumir la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, como una construcción dependiente tanto del docente como de los estudiantes, ya que, todas las actividades propendieron por un rol activo de cada uno de los integrantes del proyecto y, por ende, promovieron el trabajo colaborativo, que como refieren Camps (2003) y Pérez y Rincón (2009) es potencializado mediante el desarrollo de este tipo de herramientas en el aula, porque facilitan, dada la flexibilidad para la organización de cada una de las actividades, la reflexión colectiva de las temáticas y el desarrollo grupal de las propuestas, al entender el lenguaje y la comunicación como asuntos sociales, que se llevan a cabo en contextos que involucran diversos actores, intenciones y situaciones.

Así pues, los resultados del estudio también mostraron que, si es posible diseñar propuestas de interés, emplear nuevas herramientas y estrategias que permitan comprender o producir cualquier tipo de texto, desde un enfoque social, comunicativo como lo propone Hymes (1996) en el que prime la significación y no la memorización de reglas, que claramente también deben ser aprendidas, pero desde su uso funcional, lógico y social.

En lo relacionado a los resultados del Pos-test, se evidencia que la mayoría de los indicadores correspondientes a cada dimensión, presentaron transformaciones importantes, particularmente los relacionados a la “Situación de comunicación” y “Plano de la narración”, de manera que los escritos finales dan cuenta de elementos propios de la narración, debido a que proponen un lenguaje claro y pertinente para los destinatarios, al igual que conservan la progresión temática en el texto, además cumplen con el propósito específico para este tipo de textos. Cabe anotar que las producciones finales evidenciaron el uso de la estrategia discursiva del narrador, y por ende propusieron la intervención de las voces de los personajes del texto, así como las particularidades relacionadas al mundo de referencia del autor, lo cual permitió construir el mundo fantástico de la fábula.

Así pues, después de contrastar las pruebas Pre-test y Pos-test, es posible afirmar que la secuencia didáctica aportó al mejoramiento de los procesos escriturales, particularmente de textos narrativos tipo fábula, de los estudiantes de grado cuarto y quinto, de un aula multigrado de la institución educativa María Inmaculada sede La Sagrada Familia, por lo que se valida la hipótesis de trabajo y rechaza la hipótesis nula, ya que en sus escrituras finales tuvieron en cuenta la representación de un destinatario real, el autor, además hicieron una descripción y diseño más pertinente de los espacios donde ocurre la historia. De igual manera, los escritos evidenciaron progresión temática, una silueta coherente con la tipología narrativa, y una caracterización física y psicológica de los personajes, entre otros aspectos.

Aunado a lo anterior, también es pertinente mencionar que la implementación de la secuencia didáctica posibilitó a los estudiantes y a la docente investigadora, comprender la escritura como un proceso, como lo refiere la propuesta de Hayes y Flower (como se citó en Camargo et al., 2011) en la cual la escritura exige la puesta en marcha de procesos cognitivos superiores y requiere de una planeación inicial, para dar paso a una primera escritura, así como a las tareas de revisión y reescritura, además, demanda por parte del estudiante escritor procesos de autoevaluación, metacognición y coevaluación de los desempeños en el aula.

Con relación al tipo de texto abordado en el proyecto de investigación, es decir, el texto narrativo, tipo fábula, es pertinente señalar que, potencializó el reconocimiento de situaciones sociales reales a través de la personificación, característica mediante la cual, algunos animales y objetos, personajes de este tipo de textos, representan situaciones humanas que permiten reflexionar acerca de los comportamientos de las personas, de las dinámicas contextuales y de asuntos en ocasiones morales que confrontan al estudiante, haciendo una invitación directa al desarrollo del pensamiento crítico.

Igualmente, la fábula, así como los textos clasificados dentro del género narrativo, dadas sus particularidades, permiten que los estudiantes den apertura a su imaginación y creatividad, además, el tipo de situaciones abordadas en los mismos, posibilita que los estudiantes partan de su propio contexto para comprender los textos, y las historias inmersas en los mismos. Asimismo, sus características superestructurales, la presencia de diálogos permanentes, la caracterización psicológica y física de los personajes dan herramientas para la posterior escritura de la tipología en mención.

Por otra parte, es posible concluir que realizar este tipo de trabajo con aula multigrado, se experimenta como una tarea compleja, ardua, debido a que implica más organización y

dedicación por parte del docente, pues exige la planeación de estrategias que sean de interés para todos y se ajusten a sus necesidades y particularidades, lo que además requiere un dominio disciplinar y metodológico por parte del docente investigador, para involucrar de forma pertinente a todos los grados en la experiencia educativa y comunicativa.

En relación con la reflexión de la práctica docente, esta posibilitó modificar una serie de concepciones respecto a la enseñanza del lenguaje como producto netamente lingüístico, lo que incidió en las transformaciones asociadas a la forma de planear, seleccionar estrategias de aprendizaje en el área en cuestión, definir objetivos puntuales respecto al estudio de los textos, de la lectura y de la escritura como prácticas sociales y guiar a los estudiantes en los procesos de educativos.

Además, revisar el proceso educativo durante y después del trabajo en el aula, generó mayor consciencia en la docente investigadora respecto a la necesidad de la auto reflexión en el quehacer docente, pues esta constituye una herramienta que redundo en la toma de decisiones para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por ende para la actualización constante de su labor.

Respecto a las categorías que persistieron en el análisis cualitativo, o de modo más preciso en la reflexión de la práctica pedagógica, es pertinente concluir que los “auto-cuestionamientos”, se dieron de manera permanente, como una forma de manifestación de los temores de la docente, mismos que condujeron a la búsqueda de respuestas, soluciones y a la actualización del saber, es decir, las preguntas que surgieron en el proceso, fueron el camino hacia una serie de adaptaciones en las “estrategias de enseñanza”, que permitieron concientizar a los estudiantes de sus propios aprendizajes y lograr algunas transformaciones en los mismos, lo cual ayudó no solo a la comprensión y producción escrita de los estudiantes, sino al trabajo colaborativo, a la innovación

en los métodos de evaluación, y a la superación de una serie de propuestas tradicionales propias del quehacer de la docente.

De igual forma, las prácticas reflexivas condujeron a la docente a repensar lo que implica la “planeación”, debido a que esta debe estar cimentada en conceptos propios del área y que apunten a desarrollar las competencias comunicativas en el uso mismo del lenguaje, por lo que vale la pena partir de referentes curriculares que validen el lenguaje como proceso social, ya que ello implica abordar textos que circulan en contextos afines a los estudiantes y por ende promover situaciones comunicativas reales, acordes a los intereses y necesidades comunicativas del grupo.

Finalmente, en lo concerniente a la categoría “rupturas”, cabe resaltar que en la medida que un docente lleva a cabo procesos de reflexión de la propia práctica, identifica los posibles cambios que se pueden implementar paulatinamente en el quehacer docente, con miras a un distanciamiento de la práctica tradicional, que le permita el diseño y desarrollo de prácticas basadas en el rigor didáctico y bajo un componente constructivista, que contemple el rol del estudiante, sus intereses y el contexto en el que se encuentra inmerso. Como lo plantea Perrenoud, (2011), determinar la práctica reflexiva como una constante en la labor del maestro, implica ahondar permanente y conscientemente en lo realizado, en los objetivos trazados, en las estrategias, las dudas, en las formas de funcionamiento del aula, desde una perspectiva crítica, con miras al mejoramiento de la labor.

6. Recomendaciones

Conforme a los resultados expuestos en la presente investigación, la cual constató las transformaciones positivas con relación a la producción de textos narrativos tipo fábula, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, es pertinente proponer algunas recomendaciones para investigaciones futuras en esta misma línea.

Se recomienda a la comunidad académica del ámbito educativo, continuar desarrollando proyectos de investigación orientados al mejoramiento de la enseñanza de áreas fundamentales y transversales como el lenguaje, en los cuales se proyecten nuevas metodologías, enfoques, y herramientas que permitan trascender prácticas tradicionales y validar nuevas maneras de ser y hacer en el aula, que a su vez promuevan el desarrollo de las competencias comunicativas, y ubiquen al estudiante como el principal protagonista del proceso de aprendizaje.

Además, resulta pertinente indagar la incidencia y relaciones entre los procesos de enseñanza orientados bajo herramientas como secuencias didácticas, con las particularidades de las aulas multigrado, pues es claro que estos contextos exigen articulación y a su vez distinción de las capacidades de los estudiantes y demanda del docente mayor responsabilidad en los procesos de planeación.

De otra parte, si bien el texto narrativo debe seguir siendo abordado en el aula, su estudio debe trascender el reconocimiento del cuento popular tradicional o del cuento en sus distintas modalidades, por lo que es necesario tener en cuenta la variedad de subtipos narrativos, como el mito, la leyenda, la historieta o comic, la autobiografía, la novela, y los mismos subtipos de cuentos, entre otros, lo que significa ampliar la gama de este género para enriquecer la enseñanza del lenguaje.

En esta misma línea, se recomienda dar continuidad al desarrollo de propuestas didácticas que potencialicen la enseñanza de diversas tipologías textuales, y que acerquen a los estudiantes a la distinción de textos argumentativos, expositivos, informativos, instructivos; de manera que los docentes adquieran herramientas asociadas a la identificación de las formas de organización superestructural de los mismos, así como al uso de los conocimientos lingüísticos y situacionales que orientan un discurso. Lo anterior como un medio para fortalecer su posterior participación y comunicación en los diferentes contextos sociales y situaciones comunicativas orales y particularmente escritas.

Aunado a lo anterior, cabe exaltar la importancia de continuar con el diseño e implementación de secuencias y proyectos de aula sustentados en el enfoque comunicativo, ya que su estructura y propósitos además de facilitar el trabajo grupal, favorece el aprendizaje, en este caso del lenguaje, mediante propuestas articuladas, experienciales y significativas, en las cuales la comunicación es promovida en el marco de situaciones reales y teniendo en cuenta el contexto social, familiar y escolar de los estudiantes. Además, este tipo de propuestas busca resignificar el lenguaje escrito, su función y sentido, como una práctica que trasciende el contexto educativo.

Por otra parte, respecto a la dimensión “Lingüística textual” se recomienda abordar con más profundidad el indicador signos de puntuación, ya que a pesar de las diferentes actividades planteadas para el reconocimiento y uso lógico de los mismos, persistieron dificultades en sus producciones, respecto a la fragmentación y por ende estructuración de las ideas, pues como lo afirma Jolibert y Sraïki (2009) y Jolibert (1995), los signos de puntuación son claves para el desarrollo claro y con sentido de las ideas en un texto.

Así mismo, es importante que, en el estudio de la narrativa, se ahonde en cada uno de los planos del relato sugeridos por Cortés y Bautista (1998), ya que estos permiten superar la mirada

de los textos narrativos como objetos meramente conformados por una estructura ternaria de inicio, nudo y desenlace. Por lo anterior, conviene proponer actividades que además de trabajar en el reconocimiento del estado inicial, fuerza de transformación y estado final de los textos, enfatizan en la construcción y paso progresivo de un estado a otro, en el reconocimiento situacional y contextual y en la delimitación de los aspectos propios del relato.

Por otra parte, es fundamental tener en cuenta el periodo de ejecución de la secuencia didáctica para no caer en tiempos excesivamente prolongados, ya que ello podría implicar una pérdida de motivación para el desarrollo del trabajo, y por ende afectar negativamente los resultados finales.

Es además pertinente que, en el gremio docente se cree una red, mediante la cual se dé lugar a la socialización de experiencias exitosas, de manera que en este tipo de escenarios se resalte la importancia de llevar al aula nuevas herramientas para la enseñanza, y se valide el papel de la investigación en la labor docente, ya que a partir de esta se desarrollan apuestas que pueden incidir en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

También, se recomienda incluir procesos de auto-cuestionamiento y reflexión como prácticas habituales en la labor docente, ya que como lo sugiere Perrenoud (2011) la reflexión como un proceso permanente por parte del maestro, conduce a renovaciones y cambios en el quehacer, que repercuten en los procesos desarrollados por los estudiantes.

Por último, es necesario recomendar para futuras investigaciones relacionadas a comunidades educativas de Escuela Nueva, considerar desde la metodología la posibilidad de abordar la muestra desde un estudio de caso, debido a que estos grupos denotan una característica particular de población reducida, lo cual facilitaría este tipo de investigación. Además, ello

garantizaría realizar un análisis exhaustivo de un grupo pequeño, permitiendo desarrollar una comprensión profunda de la realidad.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, P. A. y Quintero, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de EBP, de la institución educativa la inmaculada*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4627>
- Aceves, I. y Mejía, R. (2015). *El desarrollo de la literacidad en los niños*. Repositorio institucional Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente. Guadalajara. México. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3026/3%20-%20I%20Aceves%2C%20R%20Mejia.pdf?sequence=2>
- Aldana, L. M y Morales, C. E. (2017). “*Más allá del tiempo*” una propuesta didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción, con estudiantes de grado octavo, de la Institución Educativa Lorencita Villegas de santos, del municipio de Santa Rosa de Cabal-Risaralda. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7837/37241A357.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aldana, K. A., Bracamonte, G. A., Buelvas, R. J., Contreras, E. A. (2018). *El cuento y la fábula, estrategias didácticas para fortalecer el proceso de comprensión lectora desde el área de lengua castellana, en los estudiantes de grado sexto de la I.E. José Celestino Mutis*. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomas, Colombia.

- Abreu, R. (2019). *La fábula como recurso didáctico para la comprensión lectora del español como lengua extranjera en jóvenes y adultos del Centro de Enseñanza Odylo Costa Filho Filho- São Luís-MA-Brasil*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Asunción, Asunción, Paraguay.
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid. Ediciones Cátedra.
Recuperado de
https://www.academia.edu/7064339/Bal_Mieke_Teoria_De_La_Narrativa_PDF
- Barragán, F. E. (2013) Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. *Innovación Educativa*, 13 (61), 85-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179427877006>
- Barthes, R. (1970). Introducción al análisis estructural de los relatos. En: Greimas, A. J., Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T., Gnette, G. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires. Editorial Tiempo Contemporáneo, p. 9 - 43.
- Benguría, S., Martín, B., Valdés, M., Pastellides, P., y Colmenarejo, L. (2010). Observación. *Métodos de investigación en educación especial*. Recuperado de <https://docplayer.es/7843034-Observacion-metodos-de-investigacion-en-educacion-especial-observacion.html>
- Bernal, M. L. (2017). ¿qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva. *Rev.inves.desarro.innov.* 7 (2), 255-268. doi: 10.19053/20278306.v7. n2.2017.6069
- Beyer, H., Bitar, S., Bouveau, P., Carnoy, M., Castro, R., Cillero, et, al. (2005). *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional*. Chile. Gráfica Funny. Recuperado de <https://fdocumentos.com/document/politicas-educativas-y-equidad-unicef-educativaspdf->

las-politicas-relativas.html

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. Editorial la Muralla S.A.
- Cassany, D. (1999). “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”. *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. Revista del departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín, Colombia.
- Cassany, D (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Cassany, D (1993). *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. Paidós comunicación.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- Cisneros, M. y Silva, O. (2007) *Aproximación a las perspectivas teóricas que explican el lenguaje*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía*, 234, 365-380. Recuperado de [file:///C:/Users/alumno/Downloads/Dialnet DesarrolloHumanoYCapacidades-2083128.pdf](file:///C:/Users/alumno/Downloads/Dialnet%20DesarrolloHumanoYCapacidades-2083128.pdf)
- Carlino, P. Santana, P. (2003). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación primaria*. Visor, Dis, S.A. Madrid.
- Collado, E. (2017). *El taller de escritura en el aula de lengua y literatura: un estudio de caso*. Universidad de Jaén. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10953.1/587>
- Cuervo, L. (2013). La inserción de profesionales docentes no licenciados, al sistema público educativo: ¿qué hay en su quehacer pedagógico? *Congreso de investigación y pedagogía nacional e*

- internacional*. La ponencia pertenece al proyecto de investigación: el quehacer pedagógico del profesional docente no licenciado, en el marco de una política pública educativa: decreto 1278 de 2002. Recuperado de http://virtual.uptc.edu.co/memorias/index.php/cong_inv_pedagogia/con_inv_pedag/paper/viewFile/101/101
- Correa, M. y Castañeda, P. A. (2018). *“Relatando hechos de mi vida” una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos registros de experiencias, con estudiantes de grado tercero y quinto de primaria de las instituciones educativas la milagrosa de Viterbo Caldas y Román María Valencia de Calarcá Quindío*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/9531>
- Camargo, Z., Uribe, A. G., y Caro, L. M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío. Optigraf S.A
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. España: Graó.
- Cortes, J., y Bautista, A. (1998). *Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario)*. Valle: Escuela de estudios literarios: Universidad del Valle.
- Correa, E., y Martínez, I. C. (2018). Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Horizontes Pedagógicos*, 21 (2), 37-46. Recuperado de <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/hop.20105>
- Durán, F. A., Acosta, D. G., y Espinel, O. A. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito. *Actualidades Pedagógicas*, 63, 39-60. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2722>

Erazo, A. y Villa, M. I. (2017). *El ágora escolar, una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, orientada a la producción de textos argumentativos, con estudiantes de grado quinto*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Recuperado de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7883/372623E65.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ferreiro, E., Teberosky, A. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

México. Siglo veintiuno editores.

Ferreira, M. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares*. (Tesis doctoral). Universidad de

Extremadura. Extremadura, España. Recuperado de

<http://dehesa.unex.es/handle/10662/2859>

García, F. (1996). *Antología de fábulas esópicas en los autores castellanos*. Cuenca. Ediciones de la Universidad Castilla – La Mancha. Recuperado de

https://books.google.com.co/books?id=ZleCSshnehPUC&pg=PA168&dq=qu%C3%A9+es+la+f%C3%A1bula&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjDhqFp9_rAhXNt1kKHUYOCXEQ6AEwAHoECAUQA#v=onepage&q=qu%C3%A9%20es%20la%20f%C3%A1bula&f=false

García, L. M., y Quiceno, L. P. (2017). *Un viaje al maravilloso mundo de la narración con las mascotas: incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos*

narrativos. (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Recuperado de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7834/37247G216v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González, G., Castro, C. E., y Gallardo, K. E. (2014). Rasgos de un perfil del docente experto en enseñanza de una lectura comprensiva en niños de educación básica, desde una perspectiva de solución de problemas. *Revista ibero-americana de educación*, 68 (1), 63-80.

Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/6812.pdf>

Guzmán, L. T., Fajardo, M. E., y Duque, C. P., (2015). Comprensión y Producción Textual Narrativa en Estudiantes de Educación Primaria. *Revista colombiana de psicología* 24(1), 61-83. doi: 10.15446/rcp.v24n1.42314. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v24n1/v24n1a05.pdf>

Guerra, D. M., y Pinzón, L. A. (2014). *Implementación de una secuencia didáctica, de enfoque discursivo-interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Leocadio Salazar y la Fundación Liceo Inglés. Pereira.* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4780>

Gómez, Y. A. (2016). *Experiencias de ingreso a la docencia en el sector oficial en Bogotá: el caso de los profesionales no licenciados (2005-2014).* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/54656/7/YadiraAdrianaG%C3%B3mezT.2016.pdf>

García, K. M. (2018). *La fábula y la competencia comunicativa escritora en los estudiantes básica primaria del cer vijagual sede caño de hoyo, municipio de la esperanza departamento norte de Santander.* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma De Bucaramanga. Bucaramanga, Colombia. Recuperado de <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2538>

Herrera, M. A. (2011). La lectura: una marca de ciudadanía. *Zona Próxima*, 14, 160-167.

Recuperado de file:///C:/Users/alumno/Downloads/Dialnet-LaLectura-6398327.pdf

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. *Revista Forma y Función*. No. 9. Departamento de Lingüística. Bogotá D.C. Universidad Nacional de Colombia.
- Iparraguirre, M. S., y Scheuer, N. (2016). “Como hablan y escriben mis alumnos?” Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Estudios Pedagógicos XLII, 1*, 139-158. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n1/art09.pdf>
- Icfes. (2017). Informe Pruebas SABER 2009, 2012-2016. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/resultados-historicos-saber-359>
- Icfes, (2015) Resumen ejecutivo Colombia en pisa 2015. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Índice sintético de calidad educativa institución Educativa María Inmaculada. (2016). Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempre diae/86438>
- Jolibert, J., (1995). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J., y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial, 1edición, Buenos Aires.
- Jurado, M. T., y Lugo, O. L. (2017). “De la tierra a marte” una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción. (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7926>

- Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Recuperado [http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribi
r.en.la.escuela%20Lerner.pdf](http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribi%20r.en.la.escuela%20Lerner.pdf)
- Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Paidós. Barcelona.
- Lomas, C. y Osorio, A. (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Mañas, M. (2005). *Pervivencia de la fábula latina en la literatura española: Fedro en Mey, Samaniego e Iriarte*. Universidad de Extremadura. Recuperado de <https://studylib.es/doc/6584026/pervivencia-de-la-f%C3%A1bula-latina-en-la-literatura-espa%C3%B1ola...>
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Imprenta Nacional de Colombia.
- MEN. (2016) Plan Nacional Decenal de Educación. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20we
b.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf)
- Melgarejo, D. (2017). Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de IV ciclo de la Institución Educativa de Huacchis, Huari –Ancash, 2016. (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo. Chimbote, Perú. Recuperado de

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/27929>

- Molina, D. P., y Rodríguez, D. P. (2017). *Cuéntame un cuento...para soñar, narrar y escribir. propuesta didáctica para la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de grado preescolar y primero*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7915>
- Morales, M., y Arenas, E. A. (2017). *Relatos, sueños y arte de mi pueblo: produciendo crónicas con estudiantes de la I.E nuestra señora de la presentación*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7822>
- Ninatanta, C. V. (2016). Producción de cuentos en el área de comunicación y el aprendizaje significativo en los niños y niñas del tercer grado de educación primaria de la Institución Educativa Simón Bolívar- Huanchaco. (Tesis maestría). Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo. Recuperado de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2289/1/RE_MAESTRIA_EDU_CARMEN.NINATANTA_PRODUCION.DE.CUENTOS.EN.EL.AREA.DE.COMUNICACION_DATOS.PDF
- Oliveira, R. (2013). Más allá de la reescritura y la repetición: la persuasión en la escritura de niños. *Legenda*, 17 (17). Recuperado de <http://legendajournal.com/index.php/path/article/view/127>
- Ochs, E. (2000). En: El discurso como estructura y proceso. Teun Van Dijk (2000) (Compilador). Barcelona. Editorial. Gedisa.
- Pérez, A. (2004) Leer, Escribir, Participar: Un reto para la escuela, una condición de la

- política. *Lenguaje*. 32, 71-88. Recuperado de <http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4813>
- Pérez, A. M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Doc.%20complemento%20lenguaje.pdf>
- Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: SED.
- Pérez, M., y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Palomino, D. M., (2016). *Procesos de regulación metacognitiva que desarrollan los estudiantes de tercer grado de básica primaria en la producción escrita de textos narrativos*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2844>
- Pimiento, M. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/2822>
- Quintero, E., y Salazar, T. (2016). *De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por tic para la producción de textos narrativos*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de

- Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6489>
- Rodríguez, B. A. (2014). Análisis microgenético del proceso de producción textual de dos alumnas de primaria. *Revista de Investigación Educativa* 21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301004.pdf>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 9722. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792014000100005&lang=pt
- Sandoval, V. M., y Hernández, B. (2017). Modelo estratégico de pensamiento creativo para producir textos narrativos: cuentos en cuarto grado de primaria – Lambayeque. *Investigación y Cultura*, 6 (2), 20-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6058689>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá D.C. Arfo.
- Sánchez, G. I, y Jara, X. E. (2017). El trabajo docente y las relaciones con el estudiantado desde las representaciones de docentes en formación. “*Actualidades Investigativas en Educación*” ,17 (3). doi.org/10.15517/aie.v17i3.29619. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00357.pdf>
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile. ¿qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de lenguaje y comunicación? *Pensamiento Educativo. Revista de*

- Investigación Educativa Latinoamericana*, 48 (1), 28-41. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/446>
- Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernández, C., y Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, 27, 53-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134528143004.pdf>
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Revista Latinoamericana de lectura, Lectura y vida*. Recuperado de file:///C:/Users/alumno/Downloads/lenguaje_escrito_alfabetizacion_teberosky.pdf
- Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 58, 5-13. Recuperado de <file:///C:/Users/alumno/Downloads/Dialnet-MasAllaDeLaAlfabetizacion-48392.pdf>
- Todorov, T. (1970). Las categorías del relato literario. En: Barthes, R., Greimas, A. J., Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T., Gnette, G. (1970). Análisis estructural del relato. Buenos Aires. Editorial Tiempo Contemporáneo, p. 155 - 192.
- Unesco. (1984). La interacción por medio del lenguaje. Investigaciones sociolingüísticas, estudios de casos y aplicaciones. *Revista internacional de ciencias sociales*, 36 (1). Editorial: La RICS en chino, árabe y turco.
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104. Recuperado de http://www.actiweb.es/educadora_andrea_reyes/archivo6.pdf
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso, una introducción interdisciplinaria*

a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo XXI editores. México.

Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona. Paidós.

Vega, B. F., y Castrillón, F. M. (2018). *Contando mi historia: una estrategia para potenciar el lenguaje escrito a través de textos autobiográficos*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/9702>

Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje, teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.

Villalba, F., Hincapié, D., Molina, G. (2017). Las creencias de partida del profesorado en formación en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) sobre la gramática. *Actualidades investigativas en educación*, 17 (3), 1-19.
doi.org/10.15517/aie.v17i3.30154 Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30154>

Anexos

Anexo. 1 Secuencia didáctica.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS TIPO FÁBULA

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lenguaje.
- **Nombre del docente:** Paola Andrea Puertas Salazar
- **Grupos:** Cuarto y quinto.
- **Fechas de la secuencia didáctica:** Aplicación en el año escolar 2019

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA: Entre valores, animales e historias “**Animalandia, un mundo súper fabuloso**”: Propuesta didáctica para la producción de textos narrativos, fábulas.

Los estudiantes deben tener en cuenta que finalizado el proceso de implementación de la secuencia didáctica se concreta una fecha para reunir a los padres de familia en la sede y celebrar la “**Feria Súper fabulosa: la Aventura de Escribir**”, y así exponer cada uno de los textos de

los estudiantes, para luego dejarlos en la biblioteca de la sede.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

General

- Producir textos narrativos tipo “**Fábula**”, en los que se evidencie claramente la situación de comunicación, y los elementos que conforman los planos del texto narrativo, esto es, plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y la lingüística textual, fortaleciendo así la competencia comunicativa lectora y escritora.

Específicos

- Comprender y aplicar en una fábula y/o cuento los elementos que conforman la situación de comunicación (destinatario, contenido y propósito).
- Identificar y emplear en una fábula y/o cuento los elementos correspondientes al plano de la narración (narrador, voces y recursos retóricos).

- Reconocer y emplear en una fábula y/o cuento el plano del relato (estado inicial, fuerza de transformación y estado final).
- Identificar y aplicar en una fábula y/o cuento el plano de la historia (características físicas y psicológicas de los personajes, tiempo cronológico y acciones).
- Reconocer y emplear en una fábula y cuento, conocimientos asociados a la lingüística textual (espacios, signos de puntuación y tiempos verbales).
- Producir un texto narrativo tipo fábula atendiendo a los procesos de planificación, escritura, revisión, reescritura y publicación.

Contenidos Conceptuales

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contrato didáctico:** Acuerdos pertinentes que se construyen en el aula de clase, para realizar un buen trabajo.
- **Texto narrativo:** Función, características, tipos.
- **Fábula.**
- **Situación de comunicación:** Propósito, destinatario, contenido.
- **Plano de la narración:** Tipos de narrador (protagonista y omnisciente), voces, recursos retóricos (personificación, inverosímil).
- **Plano del relato:** Estado inicial, fuerza de transformación, estado final.
- **Plano de la historia:** Caracterización de personajes tanto física como psicológica, tiempo cronológico, acciones.
- **Lingüística textual:** Espacio, signos de puntuación y tiempo verbales.
- **Valores:** Compartir, respetar, amistad, honestidad, etc.

Contenidos Procedimentales

- Observación y análisis de videos referentes al tema.
- Comparación de algunos tipos de textos narrativos.
- Comparación de diferentes tipos de textos
- Dramatizaciones de fábulas.
- Establecimiento del posible destinatario en un texto, adecuando el lenguaje para que sea claro y pertinente.
- Reconocimiento de la macroestructura (tema) del texto.
- Identificación del narrador que se conserva en toda la historia.
- Selección de las intervenciones de los personajes (diálogos) en los textos.
- Localización de recursos retóricos en los textos.
- Reconocimiento del estado inicial, fuerza de transformación y estado final en un texto.

- Localización de secuencias lógicas en que suceden los hechos en la historia.
- Descripciones de las características físicas y psicológicas de los personajes de un texto.
- Identificación de las acciones que realizan los personajes de un texto.
- Reconocimiento del espacio que se describe en un texto narrativo.
- Identificación de los signos de puntuación, guion, comillas y punto a parte en un texto.
- Localización de marcas textuales de tiempo en los textos.
- Planificación de producciones textuales: planeación, escribir, revisión, reescritura, comparación con textos expertos y publicación.

Contenidos Actitudinales

- Trabajo colaborativo, teniendo en cuenta los roles asignados.
- Valoración del trabajo del otro.
- Escucha y respeto por la opinión del otro.
- Cumplimiento de normas y compromisos.
- Reconocimiento de errores y se propone correcciones.
- Reflexiones acerca de por qué y para qué es importante leer y escribir.
- Autoevaluación, coevaluación y hetero-evaluación: planteadas desde la observación, preguntas directas, análisis, registro escrito, exposición, etc.) Empleados desde el inicio hasta la finalización de la secuencia.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

En este proceso se implementa el aprendizaje colaborativo, que facilita proponer el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y aprendizajes en grupo (Jonhson, D y Jonhson, R., 1987); en el cual el docente utiliza un lenguaje asertivo para captar el interés del estudiante guiándolo a colaborar, participar y trabajar; mostrando siempre respeto y responsabilidad con el grupo, ya que es labor de todos y para todos. En esta interacción se realizan preguntas, lecturas y relecturas de textos, comparaciones de textos, dramatizados, videos, talleres de comprensión y producción, entre otras.

SESIÓN No 1: CONTEXTO GENERADOR

ANIMALANDIA: VEN A LA CITA, TE DIVERTIRÁS.

Objetivo: Generar en el aula un ambiente motivante para trabajar con los estudiantes la producción de textos narrativos tipo fábula.

Actividades de apertura

Como ambientación para desarrollar la SD, el salón de clase estará decorado con caras de animales elaboradas en foamy, caritas de emoticones para que se vea llamativo, y se cuelgan de las vigas del techo del aula. Además, habrá un mural denominado **¡Que súper trabajo!** con un paisaje natural de fondo, destinado para exponer los trabajos que se realizarán durante la SD. De igual forma, se preparará un rincón de lectura **“Ven a la cita”** con el propósito de incentivar en los niños el interés por la lectura, dicho rincón tendrá el slogan **“Sí tú amas la aventura, vuelve hacia la lectura”**, este material estará a disposición de los estudiantes para trabajar en clase y llevar a sus casas para compartir la lectura en familia.

Actividades de desarrollo

Con varios días de anticipación la docente entregará a los estudiantes una tarjeta de invitación.



Para asistir a una mañana de cine **“Animalandia”**, la cual se llevará a cabo en el aula de clase, con los arreglos pertinentes para proyectar la película titulada **“El Rey León”** de Walt Disney, además se llevarán palomitas de maíz, gaseosa, y elementos que ambientan una sala de cine, etc.

Terminada la película se propone un conversatorio sobre ella, partiendo de preguntas como:

¿Cómo te pareció la película?, explica tu respuesta

¿De qué se trataba la película?

¿Qué situaciones positivas sucedieron en la película?

¿Qué situaciones negativas sucedieron en la película?

¿Qué opinas de los personajes? Explica tu respuesta.

Comenta la escena que más te gustó, y ¿por qué?

¿Cómo te parecieron los lugares que mostraron en la película? Explica tu respuesta.

¿Para qué público crees que fue creada la película?

¿A quién le puedes contar esta fabulosa historia? Explica.

¿Puedo aplicar algo de la película en mi escuela, con mi familia o cualquier otro lugar?

¿Crees que puedas crear una historia así de fabulosa?

¿Qué relación tiene la película que viste con tus programas favoritos? Explica tu respuesta.

La docente solicitará a los estudiantes que seleccionen la escena que más le gusto, la coloreen y planteen que fue lo más llamativo de la misma, que personajes estaban involucrados, con cual se identifican y por qué, entre otros aspectos de interés.



Todo el trabajo anterior, se realizará como un acontecimiento cautivante para proponer una **“Secuencia didáctica para la producción de textos narrativos tipo fábula”**, la cual es una estrategia de trabajo que facilitará ver la producción de un texto como un proceso, que además dejará ver las maravillosas historias que los niños están en capacidad de imaginar, inventar, crear y producir para contar a la comunidad. De igual forma con la película se pretende que los estudiantes conozcan la variedad de personajes, teniendo especialmente interés en animales como los protagonistas porque ellos determinan el centro de atención en las fábulas, también paisajes o espacios, y todos aquellos elementos que se necesitarán para involucrar en una buena historia.

Actividades de cierre

Para cerrar la sesión entre compañeros y en casa con sus familiares deberán dialogar acerca de lo realizado, dando a conocer lo que más les gusto o sorprendió de la actividad y de la película; además cada uno debe valorar su comportamiento en la misma. Por último, se presenta el rincón de lectura **“Ven a la cita”**, el cual estará a disposición de los estudiantes para disfrutar de la lectura y el préstamo de libros. Finalmente se propondrá que se acerquen, elijan un texto para llevar y leer en casa.



SESIÓN No 2

ANIMALANDIA: IMAGINA, PARTICIPA Y PROPONE

Estándar

Factor: Producción textual.

Enunciado Identificador: Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.

Subproceso: Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requieren la situación de comunicación.

Indicador de desempeño: Expone con claridad sus ideas según la situación de comunicación en la que participa.

Objetivo: Socializar y negociar la propuesta de enseñanza y aprendizaje, estableciendo los acuerdos, objetivos alcanzables de aprendizaje y como se va a evaluar el proceso en la S.D.

Actividades de Apertura

Se inicia la clase dando un saludo de bienvenida a los estudiantes.

La docente elaborará una serie de tarjetas en cartulina para proponer el juego “**Súper Detectives Fabulosos**”. El cual consistirá en que los estudiantes lean 33 tarjetas extendidas sobre una mesa, cada una con un enunciado que al descifrar podrán voltear y encontrar una letra para así poco a poco descubrir el mensaje a la gran invitación “**Animalandia, un mundo súper fabuloso**”.

A continuación, se presentan los enunciados:

- Te gustó la actividad del cine animalandia ¿Por qué?
- ¿Por qué es importante leer?
- ¿Cuándo sientes que te faltan al respeto?
- Es agradable ayudar a tus compañeros ¿Por qué?
- ¿Qué es un personaje?
- ¿Qué es lo que más te agrada de tú mejor amigo?
- ¿Por qué te gusta estudiar?
- ¿Cómo te sientes cuando haces un buen trabajo?
- Te gusta que te escuchen ¿Por qué?
- ¿Crees que puedes crear una historia fabulosa?
- ¿Qué aprendiste de la película?
- ¿Cuáles son tus programas de TV favoritos? ¿Por qué?
- ¿Qué será trabajo colaborativo?
- ¿Para qué te sirve estudiar?
- ¿Qué es una historia?
- ¿Qué haces cuando ofendes una persona?
- ¿Qué será un escritor o autor?
- ¿Qué textos te gusta leer?
- ¿Te gusta dibujar?
- ¿Cuál es el nombre de tu mejor amigo?
- ¿Qué quieres aprender hoy?

- ¿Cuál fue tu personaje favorito de la película “El rey león”?
- ¿Cuál es tu animal favorito?
- Es bueno cumplir con las normas ¿Por qué?
- ¿Qué será narrar una historia?
- ¿Qué animales viste cerca de tu escuela o casa?
- Cuenta algo agradable o positivo
- ¿Cuándo uso letras mayúsculas?
- ¿Por qué es importante escribir?
- ¿Qué será la ortografía?
- ¿Qué harías para escribir una buena historia?
- ¿Cuál fue tu escena favorita en la película “El rey león”?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?

Terminado el juego la docente pedirá a los estudiantes pensar en las habilidades y destrezas que poseen como escritores súper fabuloso, las cuales se tendrán siempre presentes para alcanzar objetivos propuestos en las diferentes actividades, de igual forma estas se deben potencializar y para lograrlo se debe hacer un proceso juicioso y organizado, en el que siempre contarán con el apoyo, guía y ayuda del docente, compañeros y otros textos.

La docente aclarará que empieza una aventura académica y que, para esto, se requiere un grupo propositivo, que aporte y escuche la opinión e interés de sus compañeros, y así construir acuerdos facilitadores para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en la secuencia didáctica.

Actividades de Desarrollo

La docente explicará a los estudiantes la secuencia didáctica “**Animalandia, un mundo súper fabuloso**”, la cual tendrá como propósito desarrollar, mejorar o potencializar la producción de textos narrativos tipo fábula. Teniendo en cuenta lo anterior se hace necesario concertar un contrato didáctico entre estudiantes y docentes, para ello se presentará un video “**A bugs life**” que traduce “**La vida de un bicho**”, www.youtube.com/watch?v=llTC-vipvyQ , que hace énfasis en el trabajo colaborativo. A partir del video se llevará a cabo una plenaria donde la docente invitará a los estudiantes a ser muy participativos y que se escuchen atentamente para así poder escribir en el tablero las observaciones, opiniones y propuestas que tengan, esto basado en algunas preguntas que podrán ayudar a guiar dicha actividad.

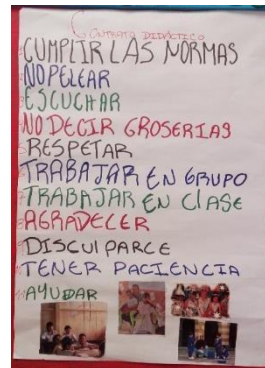
Taller para la plenaria sobre el video “La vida de un bicho”.

¿Qué vimos en el video?

¿Cómo es el comportamiento de los personajes del video?

- ¿Por qué crees que se comporta de ese modo?
- ¿Qué le puedes decir o aconsejar a los personajes si fueran amigos tuyos?
- ¿Qué enseña ese comportamiento?
- ¿Cómo es el diálogo de los personajes?
- ¿Puedo aplicar lo visto del video en el aula de clase, en mi casa o cualquier lugar?
- ¿Nombra alguna que tú puedas poner en práctica?
- ¿Cuál es el comportamiento que más te llama la atención?
- ¿Cuáles son las principales acciones que hacen los personajes del video?

Teniendo en cuenta las reflexiones, ideas y sugerencias de la plenaria con respecto al video anterior, se dejará a disposición de los estudiantes, marcadores, colores, lápiz, borrador, sacapuntas, reglas, vinilos, colbón, revistas, papel bond, etc. Para la elaboración del contrato didáctico con ayuda de la docente.



Este puede llevar dibujos alusivos a lo que corresponde realizar un trabajo colaborativo para alcanzar una meta, dicho contrato quedará por escrito de manera general y se dejará expuesto en el aula de clase para hacer una retroalimentación constante, además se firmará uno de forma individual que se archiva en la carpeta de trabajo del estudiante.

Actividad de cierre

La docente presentará fotos de algunas actividades que los estudiantes han realizado anteriormente, para que ellos las observen y puedan responder con claridad a la pregunta ¿Qué puedes ver que hacen los estudiantes allí?, después de que todos participen, deben buscar en la alcancía de palabras aquellas que hacen referencia a las fotos presentadas, para expresar un mensaje alusivo al trabajo colaborativo.



FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 3: LEE, COMPARA Y APRENDE

Estándar

Factor: Comprensión e Interpretación textual.

Enunciado Identificador: Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Subproceso: Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.

Indicador de desempeño: Selecciona textos para leer, e identifica su función social o propósito.

Objetivo: Identificar algunos tipos de texto y sus propósitos, por medio de una rejilla para ayudar a su comprensión.

Actividades de Apertura

La docente iniciará la clase saludando y dando la bienvenida a los estudiantes, asimismo, recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico que ayudarán a realizar un trabajo ameno y organizado.

Actividades de desarrollo

En hojas de papel reciclado se escribe: el nombre del tipo de texto (informativo, narrativo, instructivo, explicativo), y modalidad (carta, historieta, afiche, receta), la opción cedés el turno, o se encuentra un dulce; luego esas hojas se enrollan para armar la pelota.



La docente invita a los estudiantes a sentarse en círculo y jugar **Leo-Escribo-Texto**: el cual consiste en rotar rápido la pelota de papel por cada niño, mientras la profesora va diciendo rápidamente “**leo, leo, leo, escribo, escribo, escribo**” varias veces hasta decir “**texto**”, en ese momento se detiene el juego y quien tenga la pelota debe destapar la primera hoja y leer lo escrito y explicar lo que sabe al respecto del tipo de texto o su modalidad, el estudiante es quien continúa diciendo “**leo, leo, leo, escribo, escribo, escribo**” y así sucesivamente continúa el juego hasta lograr que cada niño destape una hoja de la pelota y participe del juego. Lo anterior con la intención de hacer preguntas e identificar saberes previos, estos se escriben en el tablero para tenerlo en cuenta durante la clase.

Preguntas:

¿Qué textos narrativos han leído?

¿Cuál crees que es el propósito de un cuento, fábula o historia?

¿Has leído un texto expositivo? ¿Se diferencia de un cuento? ¿Por qué?

Piensa en lo siguiente: En la sede La Sagrada Familia van a realizar una reunión del comité de cafeteros de la vereda El Piñal, ¿Qué tipo de texto usarías para comunicarte con toda la población? ¿Por qué?

Tu madre te pide que comuniques a tus amigos de la fiesta de cumpleaños que realizarán para ti, ¿Qué tipo de texto usarías para que tus amigos lleguen a la fiesta? ¿Por qué?

¿Qué tipo de texto debes usar para expresar a tus compañeros de clase como se hace un arroz con leche? ¿Por qué?

¿Qué tipo de texto debes usar para expresar a tus compañeros de clase lo sucedido en tus vacaciones? ¿Por qué?

¿Qué tipo de texto debes usar para expresar las características de un animal a los vecinos de la vereda? ¿Por qué?

Selecciona textos que poseen el mismo propósito comunicativo.

En un lugar visible se expone una rejilla elaborada en papel bond, con unos espacios bien distribuidos, una letra grande y legible para que los estudiantes y el docente puedan manipular, se tiene a disposición marcadores, colores, lápiz, sacapuntas y borrador.

REJILLA

TIPOS DE TEXTO

	Intención o propósito comunicativa	Responde a	Modalidad	Estructura o alínea (partes)
Expositivo				
Informativo				
Narrativo				
Instructivo				

Seguidamente se presentará un dado elaborado en cartulina, el cual tendrá sus respectivas caras marcadas con los tipos de textos, al tirar el dado este indicará cual será el tipo de texto para trabajar.



En el suelo se hará un círculo con letras, signos de puntuación e interrogación en papel de diferentes colores, los estudiantes sentados alrededor y en el centro estarán ubicados los textos que se van a elegir para encontrar características y diferencias.

Se harán anticipaciones acerca del texto. Algunos aspectos que se tendrán en cuenta:

- El título: a que hace referencia.
- De que se trata.
- Tiene o no imágenes.
- Qué tipo de texto puede ser.
- Cuál es el propósito del texto.
- Se puede concluir algo de lo leído.
- Para quien lo habrá escrito.
- Hemos tenido algún tipo de relación con ese tipo de texto antes.
- Tiene algo en común, semejanza, parecido con otro texto.
- Posee un lenguaje claro, o desconoces palabras.
- Cuál es la función social de ese tipo de texto.

Más adelante se realizará la primera lectura del texto anteriormente elegido, luego volvemos sobre ella y se analizará, dando inicio al proceso de observación y reconocimiento del mismo. La docente apoyará, colaborará y guiará el trabajo de los estudiantes para identificar las principales características del texto seleccionado e ir completando la información en la rejilla. Este trabajo se desarrollará con varios textos, según lo va indicando el dado.

Con un poco más de claridad con respecto a la tipología textual, por parejas los estudiantes seleccionan de la biblioteca del salón una de las cartillas denominadas “**Entre Textos**” de algún grado y elegirán una lectura para hacerla en el rincón de lectura “**Ven a la cita**”, al terminarla se acercarán con la docente y observarán las fichas de cartulina marcadas con el nombre de cada tipo de texto y retomando las características registradas en la rejilla, seleccionarán la que considere corresponde con su lectura, finalmente todos volverán al círculo y participarán de la plenaria.

Actividad de cierre

Con el trabajo de la plenaria, entre todos realizarán el proceso de revisión a las rejillas y se exponen en el mural “**Que súper trabajo**”. Además, expresan cómo les pareció el trabajo, si se pueden incluir otras actividades. Al terminar la clase a cada niño se le entregará un texto para leer en casa con su familia.

SESIÓN No 4 CUANDO EMPIEZAS A LEER, TE INVOLUCRAS EN LA AVENTURA

Estándar

Factor: Comprensión e interpretación textual.

Enunciado Identificador: Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

Subproceso: Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.

Indicador de desempeño: Reconoce los elementos de la situación comunicativa de un texto: Propósito, destinatario y contenido.

Objetivo: Identificar en un texto los elementos de la situación comunicativa: Propósito, destinatario, y contenido.

Actividades de Apertura

La docente iniciará la clase saludando y dando la bienvenida a los estudiantes, asimismo, recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico que ayudarán a realizar un trabajo ameno y organizado.

Actividades de desarrollo

Después estarán ubicados en los lugares correspondientes y la docente explicará que observarán dos videos sobre el cepillado de los dientes: para niños <https://www.youtube.com/watch?v=04oxwkyIf-c> y para adultos <https://www.youtube.com/watch?v=0cROCqcmIto>

Por medio del trabajo participativo se elaborará un cuadro comparativo en el tablero, para así poder determinar algunas diferencias o semejanzas del video e identificar el tipo de destinatario.

CATEGORIAS	VIDEO 1	VIDEO 2
Imágenes		

Lenguaje		
Efectos musicales		
Posee una explicación adecuada		
Destinatario		

Más adelante la docente tomará dos textos narrativos, fábula “**El león y la zorra**” MEN, leer es mi cuento, 2017 y cuento “**Espuma y nada más**” de Hernando Téllez, estos se entregarán en copias a cada estudiante explicando que, así como fue posible hacerlo sobre un video también es posible realizar un cuadro comparativo con textos escritos. Primero se dividirán en dos grupos y se les entrega colores para subrayar palabras desconocidas mientras hacen la lectura, ellos pueden salir del salón o dirigirse al rincón de lectura “**Ven a la cita**” para realizarlas. Terminadas las lecturas se acomodan alrededor de la mesa para narrar lo leído, esto ayuda a aclarar dudas que se presentarán durante la lectura, la docente vuelve sobre la lectura en voz alta, asimismo los niños la van siguiendo en su copia y se da inicio al ejercicio de comparación.

CATEGORIAS	FÁBULA EL LEÓN Y LA ZORRA	CUENTO ESPUMA Y NADA MÁS
Imágenes		
Lenguaje		
Personajes		
Espacios		
Propósito		
Características del destinatario		
Tipo de texto		

Al finalizar la elaboración de los cuadros se realizará una mesa redonda para dialogar y explicar sobre el tema, resaltando también que el propósito de este tipo de texto es narrar una historia que involucra unos personajes.

Luego se propone la exposición de algunas cartas, afiches, instrucciones para preparar un alimento y finalmente un cuento.



Luego la docente hará algunas preguntas:

- ¿Quién es el posible destinatario de las cartas? Explica tu respuesta.

- ¿Según el destinatario crees que la forma en que está escrita la carta es adecuada?
- ¿Crees que los textos narrativos tengan un destinatario definido?
- ¿Qué tipo de texto es la carta?
- ¿Crees que el cuento, la fábula y la carta tienen semejanzas y diferencias? Explica tu respuesta.
- ¿Qué tipo de texto es el que te indica cómo preparar un alimento?
- ¿Por qué crees que un autor escribe un cuento?

Sobre una mesa se dejarán rectángulos elaborados en cartulina para que los estudiantes escriban la categoría niños y adultos según corresponda, posteriormente se analizarán características de los textos, que ayuden a identificar el destinatario y así poder escribir la categoría correcta, además de explicar el por qué les hace pensar que corresponden a esa categoría.

Posteriormente, con papel silueta y vinilo se organizará el tronco de un árbol grande.



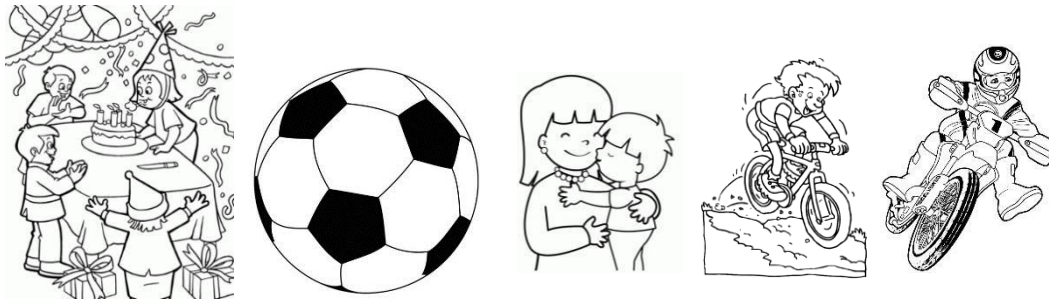
Y se pegará en una parte llamativa del salón, este tendrá ubicado en una rama el propósito del texto narrativo y en hojitas de papel verde las palabras “narrar, contar, relatar, re-narrar”. Seguidamente se retomará el tema anterior (destinatario de un texto), luego recordarán los aspectos que hacen posible caracterizarlo y escritos en papel silueta con forma de hoja se pegarán en la rama del árbol denominada destinatario.

Por otra parte, se iniciará el reconocimiento del tema en un texto narrativo. Se solicitará que fijen su atención en el rincón de lectura, y si observan algo extraño o diferente **“la caja misteriosa”**.



Se dan algunos indicios: color, tamaño, como está decorada, en cuanto al lugar se va indicando frío: si el estudiante está lejos, tibio: si está un poco cerca y caliente: si está súper cerca para que la encuentren, esta guardará algunas imágenes (bicicleta, mamá, niños en una fiesta, moto y balón de fútbol) que les permita a los estudiantes recordar experiencias agradables, luego se sientan alrededor de ella y uno por uno sacarán una imagen, luego la observarán y expresará la

experiencia recordada e iniciará a narrar la historia, si no le recuerda algo la cede a otro estudiante, y así sucesivamente hasta que todos participen.

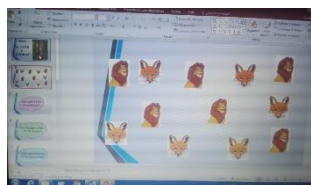
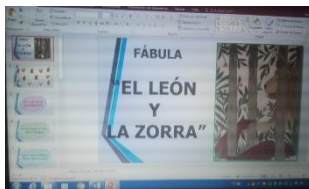
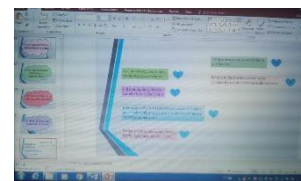
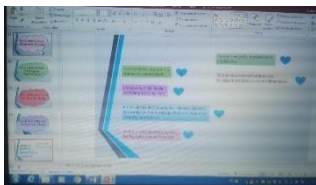


Finalizado el turno de todos, cada uno expresará de que trataba la narración, después en una hoja de block pegarán el dibujo y escribirán el posible tema, entre todos revisarán y corregirán para exponerlo en el mural **“Que súper trabajo”**.

Más adelante con tres estudiantes voluntarios tomarán la corona del león y la zorra y una escarapela de narrador para realizar la lectura compartida en voz alta de la fábula **“El león y la zorra”** MEN, leer es mi cuento, 2017.



Al terminar se observará el video para escuchar y revisar y dialogar respecto a la lectura observada en el video. Más adelante se proyectará una presentación en power point en la que se mostrarán imágenes con preguntas y respuestas con relación a la fábula anterior, donde todos participarán para unir correctamente el número de la pregunta a la respuesta, ya luego se confrontará con la lectura y la orientación de la docente, finalmente se proponen las conclusiones.



Preguntas y respuestas asignadas a cada imagen:

- ¿Por qué el león era poderoso?

R/ Porque en otro tiempo era joven, fuerte, ágil y además era el rey.

- ¿Qué le paso al león con el tiempo?

R/ Envejeció, se volvió lento y achacoso.

- ¿Qué características físicas tiene el león?

R/ Era grande, viejo, había cambiado de color, lento.

- ¿Qué características psicológicas tiene el león?

R/ Era mentiroso, oportunista, tramposo, aprovechado.

- ¿Qué planeó el león?

R/ El león planeó decir a todos los animales del reino que estaba enfermo, para que todos los visitaran y así poder comérselos.

- ¿Por qué el león ideó ese plan?

R/ Porque tenía mucha hambre y por su vejez le costaba cazar para alimentarse.

- ¿Qué pasaba con los invitados?

R/ El león se alimentaba de ellos, se los comía.

- ¿Qué analizó la zorra?

R/ Observó con calma la situación, y se dio cuenta que ninguno de los animales que habían entrado volvieron a salir.

- ¿Qué características físicas tiene la zorra?

R/ Ella era pequeña, su pelaje era de color café claro con blanco y patas negritas.

- ¿Qué características psicológicas?

R/ Ella era muy observadora, inteligente y astuta.

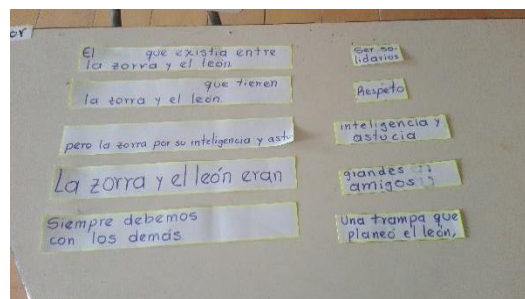
- ¿Por qué la zorra no se dejó engañar del león?

R/ Porque lo que pasaba con los invitados le pareció sospechoso, entonces usó su inteligente y astuta.

- ¿Cuál es el tema que desarrolla la fábula?

R/ Una trampa que planeo el león, pero la zorra por su inteligencia y astuta no cayó.

Más adelante los estudiantes se acercarán a una mesa donde encontrarán cinco enunciados con relación a la fábula “**El león y la zorra**”, los cuales les hará falta una palabra clave que buscarán en la alcancía de palabras para lograr completarlo, luego organizados los enunciados deben relacionar cual indica correctamente el tema y así lograr identificarlo.



Posteriormente se retomarán la carta, afiche, instrucciones para preparar un alimento y un cuento para determinar cuál es el tema en cada texto. Esta actividad se realizará de manera individual en un cuadro y ya terminada se revisará en grupo para hacer las correcciones pertinentes.

Modelo	Título del texto	Tema	Observaciones de tu compañero
Afiche			
Carta			
Cuento			
Receta			

Después de esta actividad se entregará papel silueta con forma de hojas de árbol, para escribir en ellas palabras claves que orientarán a una persona a identificar el tema sobre un concepto o texto que esté trabajando, terminado lo anterior las hojas se ubicarán en la rama del árbol denominada contenido, con este trabajo se completa todo el árbol que corresponde a la situación de comunicación. Después vuelven al puesto y en un dialogo como construcción conjunta se proponen ideas para conceptualizar sobre los elementos que componen la situación de comunicación: Contenido, propósito y destinatario, se registrarán en una rejilla para exponerla en el mural Que súper trabajo.

Elementos de la situación de comunicación	Concepto	Observaciones
Propósito		
Destinatario		
Contenido		

Actividad de cierre

Además de ello los estudiantes expresarán a sus compañeros los avances logrados, las dificultades presentadas y como se han solucionado, también se preguntará qué deberán mejorar, cómo les ha parecido el trabajo en grupo y las actividades desarrolladas en clase. Y también llevarán libros del rincón de lectura si así lo desean.

SESIÓN No 5 APRENDO Y PRACTICO

Estándar

Factor: Producción textual.

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

Subproceso: Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.

Indicador de desempeño: Utiliza los elementos de la situación comunicativa de un texto: Propósito, destinatario y contenido al momento de producirlo.

Objetivo: Producir un texto corto que incluya los elementos de la situación comunicativa: Propósito, destinatario, y contenido.

Actividades de Apertura

La docente iniciará la clase saludando y dando la bienvenida a los estudiantes, asimismo, recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico que ayudarán a realizar un trabajo ameno y organizado.

Actividades de desarrollo

Al iniciar la clase se invitará a los estudiantes a ubicarse frente al árbol que se tiene pegado a la pared, el cual brindará información acerca de la situación de comunicación que se deberá tener en cuenta al momento de producir un texto. De acuerdo a eso se les preguntará a los estudiantes:

¿Para qué es importante esa información que se tiene allí? Explica tu respuesta

¿A quién le es útil?

¿Qué pasa si falta un elemento de esos cuando vas a escribir un texto? Explica tu respuesta.

Todas las respuestas de los estudiantes se escribirán en el tablero para luego tener en cuenta durante el desarrollo de la clase.

Después la docente escribirá en el tablero la consigna **“Escribe una carta al concejal Orlando Pérez del municipio de Ulloa Valle y otra a tus padres, solicitando colaboración para celebrar el día del niño”**. Además, se les recordará tener en cuenta la información del árbol, terminadas las cartas se intercambiarán para revisarlas y hacer las correcciones necesarias. Después con la siguiente consigna **“teniendo en cuenta la producción escrita de las cartas y a partir de un trabajo colaborativo, revisa y complementa las definiciones de los elementos de la situación de comunicación: destinatario, el contenido y el propósito”**, posteriormente se revisará con aportes de la docente.

Terminada esta actividad, se entregarán copia de la fábula **“Los dos amigos y el oso”** para hacer una primera lectura, ya para la segunda lectura se entregará una rejilla sencilla para valorar la situación de comunicación que posee el texto. Después se sentarán en grupo para revisar el trabajo hecho con esta y exponerse en el mural **“Que súper trabajo”**.

Aspectos a revisar	Responde
Destinatario	
Contenido	
Tema	

Más adelante, se observará una presentación de power point con fotos de algunas actividades que se han realizado durante este año escolar, cada niño seleccionará una imagen, recuerda lo sucedido y lo dialoga con sus compañeros, luego se le entregará una hoja de block con la siguiente consigna **“En parejas seleccionan una imagen y escriben una narración corta, teniendo en cuenta los elementos de la situación de comunicación. Recuerda que el texto**

será leído por tus compañeros de la sede **Once de noviembre**". Además, se solicitará respetuosamente que hagan una reflexión constructiva del escrito.

Los estudiantes podrán usar toda la información trabajada en las sesiones anteriores, y el acompañamiento de la docente para guiar la producción.



Actividad de cierre

Terminada la producción del texto, por medio del trabajo colaborativo se realizará la revisión entre pares y se harán las correcciones pertinentes para enviarlo a los compañeros de la sede **Once de noviembre**, esperando su pronta respuesta y así estarán atentos a las recomendaciones.

SESIÓN No 6 ESCUCHA LA VOZ Y SABRÁS QUIEN ES...

Estándar

Factor: Literatura.

Enunciado Identificador: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

Subproceso: Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.

Indicador de desempeño: Utiliza una pronunciación, entonación y puntuación correcta para recrear determinados textos.

Objetivo: Identificar en un texto el plano del relato: narrador, voces y recursos retóricos por medio de la representación.

Reconoce en un texto los tiempos en que se hace la narración.

Identificar en un texto los signos de puntuación: comillas y guion largo, además de su función.

Actividades de Apertura

La docente iniciará la clase saludando y dando la bienvenida a los estudiantes, mientras se van organizando en sus lugares de trabajo, asimismo, recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico que ayudarán a realizar un trabajo ameno y organizado.

Actividades de Desarrollo

La docente leerá el texto **“Franklin dice una mentira”** de Paulette Bourgeois, terminada la lectura se preguntará únicamente por los personajes y cada estudiante escribirá uno de ellos en el tablero, luego se elaborará las máscaras o coronas de los personajes. En una mesa se tendrán organizados los materiales para todos: cartulina de colores, foamy, papel silueta, papel seda, colbón, silicona, escarcha, vinilos, plastilina, pinceles, lápiz, borrador, tijeras, etc. Después por parejas retomarán el texto **“Franklin dice una mentira”** y observarán de nuevo los personajes para dar inicio al diseño y confección de las máscaras o coronas, aclarando que esta labor es mediante el trabajo colaborativo, por lo tanto, los logros de la actividad es responsabilidad del grupo. Dado el caso si es necesario, se tendrán disponibles moldes para los estudiantes.



Terminada esta actividad la docente entregará copia del texto a los estudiantes y se realizará de nuevo la lectura, pero ahora con la intervención de las voces de los niños haciendo la representación de cada personaje con su respectiva máscara o corona, además con la posibilidad de intercambiar los personajes entre ellos. Después sentados en mesa redonda realizarán una plenaria y expresarán ideas, posteriormente se tienen en cuenta algunas preguntas: ¿Cómo te pareció la lectura representando un personaje? Explica. ¿Qué diferencia identificas entre la lectura que hizo la docente y la que hicieron tus compañeros representando los personajes?

En las mismas fotocopias del texto **“Franklin dice una mentira”** se asignará un color a cada personaje, de nuevo se hará la lectura para subrayar las intervenciones que los personajes hacen en el texto con su respectivo color. Más adelante se preguntará ¿Quién puede ser el que dice lo que no está subrayado en el texto?, la docente invitará a escuchar las intervenciones de los compañeros y entre todos construir las respuestas. Después en el mismo texto se observarán los signos de puntuación que acompañan cada diálogo subrayado de los personajes, y al identificarlo dialogan con el compañero en torno a la pregunta ¿por qué están allí?, ¿cuál es su función? Y escribirán en una hoja el primer concepto. Pues bien, se traerán a colación las cartas, afiches, instrucciones para preparar un alimento y cuento, se expondrán en una mesa para de nuevo encontrar allí los diálogos y sus signos de puntuación.



Se observa detenidamente, se compararán para separar los que tienen los signos de puntuación de diálogos de los que no, se preguntará ¿Por qué algunos textos no traen diálogos, ni los signos de puntuación que indican un dialogo? Con lo anterior se revisará el concepto escrito anteriormente para mejorarlo.

A continuación, se compararán los signos de puntuación (comillas y guiones) de cuentos y fábulas: **“Adivina cuanto te quiero”** de Sam McBratney, **“Franklin dice una mentira”**, **“El león y el ratón”** MEN, leer es mi cuento, 2017 y **“El león y la zorra”**, con ello se invitará a los estudiantes a plantear cual es la función o uso de los mismos.

También se entregarán fotocopias del cuento **“Adivina cuanto te quiero”** y un color, explicándoles que al momento de escuchar la lectura en voz alta que realizará la docente, estarán atentos a las pausas largas que se harán y así poder marcarlas en las copias. Después, se preguntará:

- ¿Cuántas pausas hizo?
- ¿Por qué creen que hizo esas pausas durante la lectura?
- ¿Cuál es el signo de puntuación que está escrito en el texto al momento que identificaron la pausa?
- ¿Cuál será la función que cumple ese signo de puntuación allí?

Más adelante se les entregará impreso la fábula **“El león y la zorra”** sin el respectivo signo de puntuación “punto y aparte”, cada estudiante lo leerá y posteriormente se preguntará ¿Qué le hace falta a ese texto?, dando tiempo a los estudiantes para que dialoguen al respecto y luego ubiquen correctamente “el punto y aparte”, se realizarán las correcciones pertinentes al trabajo. Posteriormente se entregarán los párrafos por separado para que ellos guiados por los puntos lo armen.

Luego se presentará en video la fábula **“El león y el ratón”** <https://www.youtube.com/watch?v=yMSEjiGpuTo>, para fijar la atención en el narrador, al terminar se pregunta a los estudiantes:

- ¿Qué se escucha diferente en esta narración? ¿Por qué?
- ¿Por qué puedes identificar la intervención de la voz del personaje?
- ¿Por qué puedes identificar la intervención de la voz del narrador?

Las respuestas se escribirán en el tablero para tenerlas presentes, ya por segunda vez se ve y se va pausando para analizar las intervenciones en la narración de la fábula. Este análisis se realizará por medio de un cuadro el cual tendrá una columna denominada intervenciones en el

texto y figura, a cada uno de ellos el estudiante le asignará una figura, y a medida que pasa el video de la fábula y las intervenciones del narrador o personajes van realizando la figura en la fila correcta, luego se revisará el trabajo y con ayuda de la docente sacarán ideas para llegar a las conclusiones y construir enunciados que den cuenta de lo que es un narrador.

Quién interviene en el texto	Figura	Número de veces que interviene

Por otro lado, se presentará el video **“El patito feo”**

<https://www.youtube.com/watch?v=86QejraAIHc>

El cual registra solo onomatopeyas de algunos animales, y los estudiantes tendrán que inventar y construir por parejas los diálogos de los personajes y del narrador a medida que se va pasando el video, y así poder construir un escrito corto, más adelante se lee en voz alta y se harán correcciones del texto con la ayuda de los compañeros y la docente.

Ahora bien, los estudiantes saldrán del salón y se ubicarán en un lugar de la escuela que les parezca cómodo y agradable para disponerse a contar o narrar una experiencia, vivencia o un hecho sucedido a alguno de ellos, después se le pedirá a otro compañero que re-narren lo contado por el compañero, esta actividad se realizará por medio de un video para luego escribir lo visto y distinguir el tipo de narrador.

Otra de las actividades es escribir en varios papeles el nombre de algunos personajes de los textos narrativos trabajados en clase anteriormente, se guardarán en una bolsa, luego se sacuden y cada estudiante sacará un papel, todos leerán los nombres de los personajes y atentos se identificarán cuales corresponden a la fábula **“El león y la zorra”**, la cual será narrada desde el foco de un personaje, de manera que se pueda distinguir entre un tipo de narrador y otro. Después los estudiantes que tienen los personajes correctos iniciarán a narrar la fábula y al mismo tiempo se realizará un video, el cual luego permitirá observarlos para identificar el tipo de narrador.



Por otra parte, con una pirinola que tendrá ubicado las categorías de pasado (ayer), presente (hoy) y futuro (mañana), la pondrán a girar y cada uno de los participantes contará un hecho según el tiempo verbal que le tocó, para dialogar sobre las diferencias que se pueden identificar en las narraciones.



Seguidamente se dejará expuesto sobre una mesa tres carros elaborados en material reciclable para proponer un “viaje en el tiempo”, cada uno tendrá una categoría asignada: pasado, presente y futuro. De igual forma sobre la mesa estarán algunos párrafos de los textos trabajados anteriormente en clase con verbos subrayados, cada estudiante tomará un párrafo, lo leerá y con ayuda del grupo lo ubicará en el carro correcto, explicando la razón por la cual se ubicó allí.

Posteriormente, se entregará copia a los estudiantes de la fábula “El león y la zorra” para que durante la lectura ellos con tres colores señalaran cada uno de los tiempos verbales, terminado el ejercicio anterior, se les entregarán tres paletas de colores y mientras la docente lee el texto estará pendiente de las paletas que los niños levanten cuando ella pronuncie los verbos en los diferentes tiempos verbales que posee la fábula.

Actividades de cierre

En una plenaria se plantean opiniones frente a la experiencia de la lectura.

- ¿Cómo puedes identificar el narrador en un texto?
- ¿Por qué es importante el narrador en un texto?
- ¿Cómo identificas la intervención de algún personaje en un texto?
- ¿Cómo explicarías a un compañero de clase que es un narrador?
- ¿Cómo puedes identificar los tiempos verbales en un texto?

Los estudiantes proponen sus propios ejemplos.

- ¿con qué palabras puedes relacionar los tiempos verbales?
- ¿Para ti qué fue lo más difícil de esta actividad?

Así mismo expresarán opiniones positivas sobre los trabajos realizados en clase y cómo les pareció el trabajo en grupo. Finalmente, se les invitará a opinar acerca de que se puede mejorar para continuar las clases, y además reflexionar acerca de la estrategia de los libros viajeros que permitirán compartir la lectura en familia.

SESIÓN No 7

OBSERVA, APRENDE Y ESCRIBE

Estándar

Factor: Literatura.

Enunciado identificador: Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, entre este y el contexto.

Subproceso: Reconozco, en los textos que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.

Indicador de desempeño: Reconoce en los textos narrativos espacios, tiempo, acciones y personajes.

Objetivo: Identificar características físicas y psicológicas, algunos recursos retóricos y acciones de los personajes en una fábula o cuento.

Identificar los espacios o lugares en los que se desarrolla una historia.

Actividades de Apertura

La docente iniciará la clase saludando y dando la bienvenida a los estudiantes, mientras se van organizando en sus lugares de trabajo, asimismo, recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico que ayudarán a realizar un trabajo ameno y organizado.

Actividades de desarrollo

Inicialmente se observarán algunas imágenes de las mascotas que los estudiantes tienen en sus casas y los que se han encontrado en algunos videos presentados anteriormente en clase para expresar opiniones de los elementos que observas y tienen en común.



Se harán preguntas ¿Qué se observa allí? ¿Qué relación tienen? ¿Por qué?, seguidamente, se observarán de nuevo los videos “**La vida de un bicho**” y “**El león y el ratón**” para distinguir las semejanzas y diferencias entre los personajes y los animales que se encuentran en el mundo real, esto con la ayuda de un cuadro comparativo en cuanto a colores, movimiento, lenguaje, sentimientos, y así poder reconocer los elementos que hacen posible creer verdaderamente la historia, además de trabajar los personajes de otros textos trabajados en clase anteriormente.

Personaje	
Semejanzas	Diferencias
Personaje	
Semejanzas	Diferencias

De igual forma, se volverá sobre el video “**La vida de un bicho**”, “**El león y el ratón**” y se enfocará la atención en el comportamiento de los personajes y se va registrando la información en un cuadro.

Comportamientos	
La vida de un bicho	El león y el ratón

Comportamientos	
Los dos amigos y el oso	El león y la zorra
<p>Debes tener en cuenta la información anterior para iniciar a construir la enseñanza o moraleja de las dos fábulas.</p> <p>Moraleja:</p> <p>Moraleja: _____</p>	

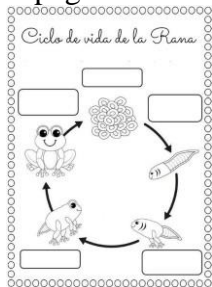
Más adelante en una mesa redonda se traerá a colación esta información para comentar con los compañeros y definir las acciones que realizan los diferentes personajes. Y de acuerdo a estas acciones construir la enseñanza que aporta ese video, la cual debe tener relación con el tema. También se proyectan nombre de personajes de algunas fábulas “**El león y la zorra**”, “**El león y el ratón**”, cuentos y compañeros del salón; luego sobre la mesa se tendrán hojas de papel amarillo y naranja, marcadores y a partir de las acciones que recuerden de ellos y el dialogo entre compañeros se asignarán palabras claves a cada uno y se hará una re-narración oral de los textos incluyendo las palabras a la historia y luego definir cuál es la enseñanza.



Posteriormente se entregarán papeles de colores, marcadores, tijeras para que los estudiantes escriban algunos valores como la felicidad, solidaridad, honestidad, respeto, amistad, el amor, los cuales serán relacionados directamente con las acciones de los personajes de los textos y videos trabajados en clase, nombre de los compañeros de clase, y por turnos cada estudiante seleccionará uno y con cinta de papel lo ubicará en el nombre que considere correcto, y además explicará por qué lo considera así.



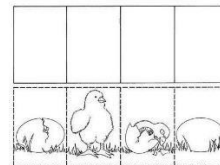
Ahora bien, para distinguir la secuencia lógica en que suceden los hechos o acciones de los personajes se le entregará a cada estudiante imágenes en desorden del ciclo de vida de los personajes de algunas fábulas o cuentos trabajados en la secuencia didáctica para que las ordene, luego las pegarán en una hoja de block y explican el por qué deben llevar un orden.



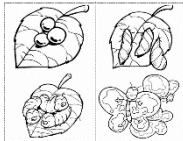
El Ciclo de Vida de Gigante Panda



CICLO DE VIDA DE LA GALLINA
Recorta las imágenes y ordenalas



Ciclo vital de la Mariposa



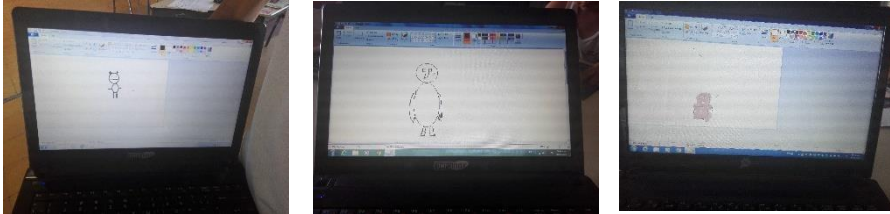
Enumera las etapas de la vida



Consecutivamente cada estudiante contará las acciones que realizan en casa antes de llegar a la escuela, en grupo deciden algunas y las escriben en cartulina para dejar sobre la mesa y jugarán con el orden y comprender más sobre la secuencia lógica de los hechos. Luego, se entregarán párrafos de los textos “Adivina cuanto te quiero” y “El león y la zorra” trabajados en clase, para que entre todos las revisen y ordenen correctamente en secuencia lógica.



Más adelante, a cada estudiante se le entregara un computador para que dibuje en Paint únicamente el personaje de algún texto trabajado en clase, luego lo expondrá a sus compañeros y dirán qué le hace falta y cómo lo pueden mejorar, así agregaran los diferentes elementos que componen un paisaje: nubes, árboles, sol, montañas, etc. para que ellos los puedan observar la diferencia, luego se hará la comparación de una imagen y otra para expresar conclusiones al respecto.



Por último, en una mesa se dejarán expuestas varias fábulas en fotocopias “**El León y la zorra, Los dos amigos y el oso, El león y el ratón**” para que cada estudiante elija una para identificar allí las características físicas y psicológicas de los personajes, los espacios y las secuencias lógicas en que suceden los hechos, todo esto por medio de un cuadro, ya para terminar este trabajo intercambian las fábulas y las rejillas para revisar y hacer las correcciones pertinentes.

Fábula	Características Físicas y psicológicas del personaje	Espacios o lugares donde se desarrolla la historia	Secuencias lógicas en que suceden los hechos o acontecimientos

Actividades de cierre

Todos los estudiantes se dirigen al rincón de lectura para seleccionar un libro y realizarán la hora de la lectura súper fabulosa, luego cada niño describirá la imagen del lugar donde van presentando los personajes del texto. Entre todos seleccionan el que más les gustó, y después sobre una mesa se dejará a disposición de los estudiantes material como: plastilina, foamy, vinilos, pinceles, papel seda y silueta, colbón entre otros para que dibujen en medio pliego de cartulina el lugar o espacio seleccionado para exponerlo en el mural “**Que súper trabajo**”.



SESIÓN No 8

ARMA Y DESARMA, Y ENCUENTRA COMO ES...

Estándar

Factor: Comprensión e interpretación textual

Enunciado identificador: Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

Subproceso: Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.

Indicador de desempeño: Reconoce la silueta textual de la fábula o cuento.

Objetivo: Identificar en una fábula o cuento los elementos del plano del relato: estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

Actividades de apertura

La docente iniciará la clase saludando y dando la bienvenida a los estudiantes, mientras se van organizando en sus lugares de trabajo, asimismo, recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico que ayudarán a realizar un trabajo ameno y organizado.

Actividades de desarrollo

Después de estar organizados en sus lugares de trabajo la docente iniciará un diálogo con los estudiantes para acordar que las siguientes actividades a realizar ayudarán a identificar la silueta o formato de un texto narrativo. Para seleccionar el texto a trabajar se entregará a cada niño una bomba inflada, la cual tiene el nombre de un texto **“Franklin dice una mentira, El león y la zorra, El león y el ratón y Adivina cuanto te quiero”**, para jugar con ellas golpeándolas intentando sostenerlas en el aire, la bomba que caiga quedará eliminada, la última sin caer es la que posee el nombre del texto a trabajar. Seguidamente a los estudiantes se les entregará una cartulina para que representen tres momentos que consideren claves en el desarrollo de la historia para dialogar sobre:

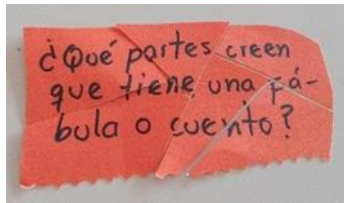
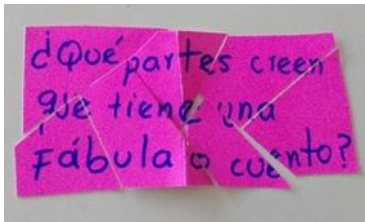
- Cómo estaba o se sentía el personaje al inicio de la historia.
- El personaje en qué conflicto se involucró o lo involucraron.
- Qué sucedió con el personaje al final de la historia.



Cada estudiante expondrá su dibujo y explicará que momentos claves de la historia posee el suyo. Después, la docente realizará la lectura en voz alta y con ayuda de la ruleta de colores le realizarán preguntas al texto. Entonces al girar la ruleta ella indicará el color y este la pregunta que deben responder los estudiantes, es de aclarar que se debe volver sobre el texto cuantas veces sea necesario para realizar un buen trabajo de comprensión lectora con los estudiantes.



Seguidamente se organizarán por parejas, y a cada una se le entregará una bolsa donde estarán guardadas palabras que formarán la pregunta **¿Qué partes creen que tiene una fábula o un cuento?**, cada pareja abrirá la bolsa, sacará las palabras y armará la pregunta correctamente, para después escribir en el tablero la respuesta, cada grupo explicará su respuesta. Posteriormente se presentará a los estudiantes en un pliego de papel bond cuatro columnas con los títulos de **estado inicial, fuerza de transformación, estado final y enseñanza**, luego se preguntará que relación podrán tener estos términos con los presentados por ellos.



Posteriormente los estudiantes utilizarán de nuevo la ruleta de colores y las preguntas de las cajas relacionadas con el estado inicial, fuerza de transformación, estado final y enseñanza. Así cada estudiante la girará y según el color irá sacando las preguntas de la bolsa o caja, después de dar respuesta se pegará en la columna que crea correcta. Terminado este trabajo se realizará un diálogo en torno al por qué ubicaron las preguntas en dichas columnas y se aclararan dudas e inquietudes presentadas durante la actividad.

Más adelante se organizarán por parejas y se entregará unas copias del texto **“El león y la zorra”** y el cuadro que permitirá recuperar información acerca de la silueta o formato del texto. Luego se realizará el mismo trabajo con el cuento **“Franklin dice una mentira”**. Posteriormente se leerá de nuevo el texto y de manera individual irán transformando la historia a medida que agregan y cambian elementos a la misma en su estado inicial, fuerza de transformación, estado final, sin olvidar que también cambiará la enseñanza. Todo ello guiado con el cuadro de papel bond trabajado anteriormente.

historia?, ¿Qué quiere lograr?, ¿Qué piensa?, ¿Qué hace?, ¿Cómo se siente al inicio de la historia?	¿Qué circunstancias le son desfavorables?, ¿Quién se le opone?	cambiado?, ¿Pudo lograr lo que quería?	
ONES	DE	EVALUACIÓN (autosatisfacción, premio, reconocimiento)	
FORMACIÓN			

	MOTIVACIÓN, MANIPULACIÓN, COMPETENCIA, META, OBJETIVOS		QUE ENSEÑA ME HACE LA HISTORIA

Asimismo, se retomará la producción de los estudiantes sobre el patito feo, elaborada en la sesión 7 para revisar y complementar con ayuda de la docente y el cuadro elaborado en papel bond.

Actividad de cierre

Cada niño leerá en voz alta el texto transformado y entre todos darán sugerencias, opiniones y así valorarán los trabajos de todos. Además, el texto será llevado a casa para compartir con los familiares.

SESIÓN No 9

LÁNZATE A LA AVENTURA.... ESCRIBE

Estándar

Factor: Producción textual.

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

Subproceso: Diseño un plan para elaborar un texto narrativo.

Desarrollo un plan textual para la producción de un texto narrativo.

Indicador de desempeño: Organiza un plan textual para desarrollar la producción de un texto narrativo.

Objetivo: Preparar la planeación para producir un texto narrativo.

Actividades de apertura

La docente iniciará la clase saludando y dando la bienvenida a los estudiantes, mientras se organizan en sus lugares de trabajo, asimismo, recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico que ayudarán a realizar un trabajo ameno y organizado.

Actividades de desarrollo

La docente y el grupo de estudiantes saldrán para hacer una caminata por un sector de la vereda para divisar todo el paisaje, al volver al salón de clase se les entregará un pliego de cartulina, lápiz, sacapuntas, borrador, marcadores, revistas y cartillas donde podrán cortar y pegar o dibujar los animales que observaron durante la caminata. Más adelante se expondrá el cartel en el mural que súper trabajo y sentados alrededor, cada estudiante participará contando algo sencillo que conozca de algún animal hasta decir algo de todos los que se encuentran en el cartel. Después se le dirá a cada estudiante que teniendo en cuenta todos los animales que ves allí:

- ¿Qué animales escoges como personajes de una historia que quieras escribir? Explica tu respuesta.
- ¿Cuáles serían las características físicas y psicológicas de tus personajes?
- ¿En qué lugar o espacio puedes ubicar tus personajes para crear la historia? Explica tu respuesta.
- ¿Qué tema deseas proponer para tu historia?
- ¿Qué quiere lograr cada personaje en la historia?
- ¿Qué dificultades o problemas presenta cada personaje para lograr lo que desea?

Con relación a lo anterior se entregará una hoja donde puedas planear quién y cómo será el personaje de la historia, nombre y características.

PERSONAJE PARA LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO NARRATIVO “FÁBULA

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y PSICOLÓGICAS

Después se nombrarán personas conocidas de la vereda para dialogar sobre las labores diarias que realizan y fotos de algunos personajes, variedad de paisajes y lugares, trabajados en textos anteriores, además observarán tantos textos como quieran del rincón de lectura para que puedan tomar ejemplos y dar inicio a su fabulosa historia. Luego a cada estudiante se le entregará un octavo de cartulina para que la dividan en cuatro partes iguales donde podrán dibujar o crear sus lugares imaginados.

En otro momento, se expone el cuadro de papel bond trabajado en la sesión anterior que posee las preguntas orientadoras en cuanto al estado inicial, fuerza de transformación y estado final, que facilita para realizar una buena producción textual.

Finalmente, con la articulación de estos elementos y los trabajados en sesiones anteriores se expresará a los estudiantes de los logros obtenidos en cuanto a la competencia comunicativa lectora y escritora, la cual potencializó el desarrollo de habilidades para la producción de textos narrativos tipo fábula, de igual forma el compromiso de concretar la fecha para reunir a los padres de familia en la sede “La Sagrada Familia” y celebrar la “**Feria Súper fabulosa: la Aventura de Escribir**”, y así exponer cada uno de los textos de los estudiantes, para luego dejarlos en la biblioteca de la sede.

Seguidamente se solicitará a los estudiantes realizar un dialogo sobre todo los elementos necesarios para hacer una buena producción de un texto narrativo, posteriormente se entregará papel y lápiz para escribir los elementos que debe tenerse en cuenta para iniciar la planeación de la producción escrita. Se expondrán las listas y todos atentos escucharan para agregar lo que hace falta, la docente recopilará la información para construir la rejilla de planeación, esta debe incluir la siguiente consigna: “**Vive los valores: piensa y escribe tu propia fábula, recuerda que ella aportará a mejorar la convivencia en tu aula. Los lectores serán tus compañeros de clase**”.

Estudiante: _____	
Grado: _____	
Fecha: _____	
Consigna: “Vive los valores: piensa y escribe tu propia fábula, recuerda que ella aportará a mejorar la convivencia en tu aula. Los lectores serán tus compañeros de clase”.	
Destinatario	
Contenido o tema	
Propósito	
Narrador	
Diálogos	
Estado inicial	
Fuerza de transformación	
Estado final	
Orden lógico	
Personajes Características físicas y psicológicas Acciones Comportamientos	
Espacio o espacio	
Tiempos verbales	
Signos de puntuación	
Autor	
Moraleja o enseñanza	
Título	

Actividad de cierre:

Los estudiantes dialogarán con sus familiares sobre la producción escrita que realizarán y recogerán ideas que aportarán y ayudarán a enriquecer la producción escrita, de igual forma llevarán textos del rincón de lectura si así lo desean.

SESIÓN No. 10**IMAGINA, PIENSA... CONTINUA LA AVENTURA****Estándar**

Factor: Producción textual

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

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

Indicador de desempeño: Reconoce que toda producción textual debe pasar por un proceso de revisión y reescritura.

Objetivo: Construir una rejilla para realizar un proceso de revisión a la producción textual, e identificar los elementos a mejorar.

Actividades de Apertura

La docente iniciará la clase saludando y dando la bienvenida a los estudiantes, mientras se van organizando en sus lugares de trabajo, asimismo, recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico que ayudarán a realizar un trabajo ameno y organizado.

Actividades de desarrollo

Los lugares de trabajo estarán organizados en mesa redonda y sobre ella estará un pliego de papel bond y una caja con imágenes (anexo 55) relacionadas con cada una de los indicadores trabajados en el transcurso de la SD, los estudiantes se ubicarán en sus respectivos puesto y darán inicio a un conversatorio con base en las imágenes.

- ¿Crees que alguno de esos animales puede ser personajes de una historia?
- ¿Los personajes deben tener características? Explica tu respuesta.
- ¿Te gustan esos lugares? ¿Por qué deben estar presentes en una historia?
- ¿Son importantes esos signos de puntuación? Explica la función que crees que cumple cada uno.
- ¿Recuerdas un estado inicial de alguna historia? Narra que sucedió.
- ¿Qué cambio o transformación recuerdas que sucedió a un personaje? Cuéntalo a tus compañeros de clase.

Narra un conflicto que recuerdes de un texto leído.

- ¿Cómo se resuelve el conflicto de alguna historia que recuerdes?
- ¿A partir de las acciones de los personajes que ves en la imagen, cuál sería el posible tema para la producción de un texto?
- ¿Incluyeron diálogos en el texto?
- ¿Realizaste una planeación anticipada del escrito? ¿Qué piensas para planear una historia?
- ¿En qué tiempos se puede narrar una historia?
- ¿Toda historia debe llevar una secuencia ordenada de sus acontecimientos?
- ¿Qué elementos hacen creíble una historia?
- ¿Una historia debe tener un destinatario? ¿Por qué?
- ¿Cuál será el propósito de una fábula o cuento? Explica su respuesta.
- ¿Todo cuento o fábula debe desarrollar un tema o contenido? Explica tu respuesta.
- ¿Cómo reconoces los tiempos verbales en un texto?

Terminado este conversatorio se hará un recorrido por el aula de clase para observar los trabajos desarrollados en sesiones anteriores, luego a cada estudiante se le entregará una hoja de block e iniciarán la construcción de la rejilla teniendo en cuenta los elementos que debe tener un buen texto narrativo y el acompañamiento de la docente. Después se revisará la rejilla ya terminada y se verificará si cumple con el propósito de ayudar a la auto y coevaluación del texto escrito. Culminado este proceso de revisión de la rejilla y determinando que esté lista la docente la elaborará en computador para entregar a cada estudiante, se procederá a que cada estudiante tome su rejilla y producción del texto narrativo para revisarlo, todo esto con ayuda de la docente y sus compañeros. Seguidamente se comparará con un texto experto para corroborar las dificultades que posee el texto producido y proponer las posibles correcciones y soluciones.

Indicadores de Valoración	Escala de valoración			
	Excelente	Bueno	Regular	Malo
Destinatario				
Contenido				
Propósito				
Autor				
Narrador				
Voces				
Recursos Retóricos				
Estado Inicial ¿Qué quiere lograr?, ¿Qué piensa?, ¿Qué hace?, ¿Cómo se siente al inicio de la historia? INTENCIONES				
Fuerza de Transformación ¿Qué hace el personaje para lograr lo que quiere?, ¿Para recuperar lo que perdió?, ¿Quién le ayuda?, ¿Qué situaciones o circunstancias le son favorables?, ¿Qué situaciones o circunstancias le son desfavorables?, ¿Quién se le opone?				
Estado Final ¿Cómo se transforma el personaje?, ¿En qué ha cambiado?, ¿Pudo lograr lo que quería? EVALUACION (autosatisfacción, premio, reconocimiento)				
Enseñanza ¿Qué reflexión se puede hacer a partir del tema?, ¿Qué reflexión se				

puede hacer del comportamientos o acciones de los personajes? QUE ENSEÑA ME HACE LA HISTORIA				
Título				
Tiempo Cronológico				
Características Físicas y psicológicas				
Acciones de los Personajes				
Espacio o Lugar				
Signos de puntuación				
Tiempos Verbales				

Actividades de cierre

Dialogará con sus compañeros y familiares y registrará ideas por escrito que ayudarán a mejorar la escritura del texto. Además, llevará un libro del rincón de lectura que creas conveniente para contribuir a este proceso.

FASE DE EVALUACIÓN

SESIÓN No. 11

REVISANDO Y CORRIENDO VAS APRENDIENDO

Estándar

Factor: Producción textual

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

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

Indicador de desempeño: Reconoce que toda producción textual debe pasar por un proceso de revisión y reescritura.

Objetivo: Reescribir el texto teniendo en cuenta las correcciones identificadas a partir de la auto evaluación con la rejilla y coevaluación con tus compañeros.

Actividades de apertura

La docente iniciará la clase saludando y dando la bienvenida a los estudiantes, mientras se van organizando en sus lugares de trabajo, asimismo, recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico que ayudarán a realizar un trabajo ameno y organizado.

Actividades de desarrollo

Inicialmente los estudiantes expondrán las ideas propuestas en casa con sus familiares que ayudarán a mejorar la producción escrita, más adelante cada estudiante retomará su rejilla y al leerla de nuevo, tomará un color para subrayar todos los puntos que deberá tener en cuenta para iniciar el proceso de reescritura. Posteriormente se sugiere que al reescribir van comparando con el escrito anterior e ir observando las mejoras y avances, al mismo tiempo la docente estará pendiente con sugerencias, correcciones y propuestas claras en cuanto a los aspectos que contribuirán a mejorar significativamente este proceso de reescritura.

Al terminar la reescritura, de nuevo se entregará a cada estudiante una rejilla en blanco para hacer proceso de revisión y corroborar que se realizaron correcciones pertinentes de las dificultades identificadas anteriormente, de nuevo se revisarán los resultados de las rejillas y se dispondrán a efectuar correcciones si es necesario.

Actividades de cierre

Elegirá un compañero para realizar de nuevo la lectura del texto y dialogar al respecto para hacer otras correcciones, comentará lo trabajado en clase con los familiares.

SESIÓN No. 12

DISEÑA TU LIBRO, ÁNIMO.

Estándar

Factor: Producción textual

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

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

Indicador de desempeño: Reconoce que toda producción textual debe pasar por un proceso de revisión y corrección.

Objetivo: Identificar los elementos necesarios para la publicación de un libro.

Actividades de apertura

La docente iniciará la clase saludando y dando la bienvenida a los estudiantes, mientras se van organizando en sus lugares de trabajo, asimismo, recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico que ayudarán a realizar un trabajo ameno y organizado.

Actividades de desarrollo

Los estudiantes y docente se ubicarán en el rincón de lectura para seleccionar un texto, después se iniciará con un reconocimiento sencillo y dialogo de las partes del libro:

- Cubierta: título de la obra, autor e imagen.
- Solapa: información del autor, foto.
- Guarda: hoja en blanco que va al inicio y al final del libro.

- Portadilla: título breve de la obra.
- Portada: título completo de la obra, autor, ilustrador.
- Página legal: año de publicación, editorial, lugar y número de impresiones.
- Cita y/o dedicatoria: a quien dedica este escrito el autor.
- Paginas: cuenta la historia.
- Cubierta final.

Después se dará paso a disfrutar de la lectura por placer.

Más adelante se dejará sobre la mesa algunos textos y por medio de una rejilla se revisará las partes de cada libro, al culminar la revisión, entre todos determinarán las partes del libro que llevará el que será publicado por cada uno de los estudiantes.

Partes del libro	Si	No
Cubierta		
Solapa		
Guarda		
Portadilla		
Portada		
Página legal		
Cita o dedicatoria		
Cubierta final		

Se dejará a disposición de los estudiantes cartulina de colores, foamy, cartón paja, papel silueta, papel seda, colbón, silicona, escarcha, vinilos, plastilina, pinceles, lápiz, borrador, tijeras, etc. para dar inicio a la elaboración del libro a publicar, de igual forma, se dejará como muestra un libro con las partes debidamente marcadas para observar cada que sea necesario.

Actividades de cierre

Se participará dando opiniones y sugerencias a los compañeros del trabajo que se está realizando, además de contar con la ayuda y guía de la docente.

SESIÓN No 13 VEN A LA FERIA “LA AVENTURA DE ESCRIBIR”

Objetivo: Mostrar logros alcanzados con la implementación de la secuencia didáctica.

Actividades de apertura

La docente iniciará la clase saludando y dando la bienvenida a los estudiantes, mientras se van organizando en sus lugares de trabajo, asimismo, recuerda que ya este será el acto final del

proceso donde ellos han logrado desarrollar habilidades como escritores de textos narrativos. Ahora planearán la actividad para exponer a los padres de familia las producciones escritas que lograron realizar.

Actividades de desarrollo

Los estudiantes se organizarán en sus lugares de trabajo para dar inicio a las actividades planteadas para la organización de la **“Feria súper fabulosa: La Aventura de Escribir”**.

Inicialmente se propondrá la elaboración de la tarjeta de invitación a la feria para los padres de familia, para ello se utilizará material como cartulina de colores, foamy, cartón paja, papel silueta, papel seda, colbón, silicona, escarcha, vinilos, plastilina, pinceles, lápiz, borrador, tijeras, etc., se proyectarán varios modelos de tarjetas y ellos seleccionarán cual es la indicada a elaborar.

Además, se designará un lugar del salón de clase para reorganizar el rincón de lectura donde se expondrán los textos narrativos producidos por los estudiantes. Este lugar se decorará con ayuda de los estudiantes. Se pintará un árbol grande en el salón, al lado se pondrá una estantería pequeña donde se ubicarán los textos de los estudiantes, también se tendrá un letrero grande que dirá **“Bienvenidos Feria Súper Fabulosa: La Aventura de Escribir”**, se ubicarán colchonetas forradas en telas y cojines para que los padres de familia y los estudiantes estén cómodos, más adelante todos los invitados podrán observar los textos producido por los estudiantes y seguidamente cada niño iniciará a narrar la experiencia que vivió durante el proceso de la secuencia didáctica. Después se tendrá un pequeño compartir con todas las personas que participarán de esta feria.

Actividades de cierre

Se invitará a los padres de familia a tomar una hoja del árbol y leer la palabra que estará en la parte trasera para expresar sus opiniones frente al trabajo realizado, y seguir animando a sus hijos en este proceso. De igual forma la docente expresará los agradecimientos pertinentes por la comprensión y colaboración prestada para hacer posible este proyecto.

Anexo. 2. Formato diario de campo.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN MAESTRIA EN EDUCACIÓN
DIARIO DE CAMPO

Fecha:
Lugar:

Fase de la SD:
Sesión N°
Descripción
Interpretación

Anexo. 3. Consentimiento informado.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (MAESTRIA 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 _____, que participará de una investigación “Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos tipo fábula”, propuesta por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, de igual forma se tiene en cuenta el rol activo del estudiante y el docente. La presente investigación está siendo desarrollada por la docente Paola Andrea Puertas Salazar, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de este estudio es describir y comprender las transformaciones de la producción escrita de textos narrativos tipo fábula, de los estudiantes del grado 4 y 5 de la Institución María Inmaculada, sede La Sagrada Familia, durante el proceso de su formación.

Al participar de este estudio los estudiantes se aproximarán al texto narrativo por medio de una propuesta creativa e innovadora que le apuntara a su formación para transformar sus procesos de escritura. Durante las sesiones se realizará registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

Esta es una investigación sin riesgo, pues no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio. La información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad. Estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso de que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso de que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Martha Cecilia Arbeláez, teléfono 3137236, correo electrónico: maestriaeduc@utp.edu.co

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de _____ a los ____ días, del mes _____ del año _____.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto que mi hijo o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por la docente Paola Andrea Puertas Salazar, 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, encaminadas a mejorar la producción escrita, 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. 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.

Autorizo la publicación de fotos o videos si se llegara a necesitar.

Se firma en la ciudad de _____ a los _____ días, del mes _____ del año _____.

Firma del participante

T.I _____

Firma del acudiente

C.C _____