

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN
GRADO DÉCIMO DEL COLEGIO DISTRITAL GERMÁN ARCINIEGAS DE LA CIUDAD
DE BOGOTÁ, A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA
DIDÁCTICA, DE ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS, TIPO CUENTO.

Anyela Marcela Giraldo Bermúdez

Lina Del Mar Achury Torres

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación – Metodología Virtual

Pereira, 2021

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN
GRADO DÉCIMO DEL COLEGIO DISTRITAL GERMÁN ARCINIEGAS DE LA CIUDAD
DE BOGOTÁ, A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA
DIDÁCTICA, DE ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS, TIPO CUENTO.

Anyela Marcela Giraldo Bermúdez

Lina Del Mar Achury Torres

Asesora:

Mg. Karolaim Gutiérrez Valencia

Trabajo para optar el título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación – Metodología Virtual

Pereira, 2021

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Tecnológica de Pereira por brindar espacios y programas asequibles a todos los educandos participes de esta primera cohorte de la maestría virtual.

Asimismo, a los directivos y docentes que hacen parte de la Línea de Didáctica del Lenguaje participaron del programa por compartir sus conocimientos. A nuestra asesora, Mg. Karolaim Gutiérrez Valencia por su compromiso, paciencia y constancia en el acompañamiento y guianza de este proceso que culminamos satisfactoriamente.

Finalmente, y no menos importante, a nuestras familias por su apoyo incondicional, su motivación y sacrificio para que lográramos nuestro propósito.

Resumen

La presente investigación tuvo como pretensión central comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de una Secuencia Didáctica (SD) de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos, cuento, en estudiantes de grado décimo del colegio Germán Arciniegas de la ciudad de Bogotá. Para ello, se planteó un diseño metodológico basado en un paradigma cualitativo. En su interior, se propone un estudio de caso; haciendo uso videograbaciones y el registro de las vivencias representadas, a partir de un diario de campo, del antes y durante la implementación de la SD.

En este sentido, se plantearon las categorías: contenido, dominio conceptual, metodología, recursos y evaluación, desde las cuales se hizo una identificación y posterior análisis de la información surgida sobre lo ocurrido en las clases habituales de la maestra y las desarrolladas durante la propuesta didáctica implementada, a fin de comprender las transformaciones surgidas en su quehacer. Situación que permitió observar continuidades, rupturas y, en suma, transformaciones frente a la enseñanza del lenguaje de la maestra abordada.

Palabras claves: Prácticas de enseñanza, Lenguaje, Producción textual, Texto narrativo, Cuento, Secuencia didáctica.

Abstract

The present research had as its central aim to understand the transformations of language teaching practices, from the implementation of a Didactic Sequence (SD) with a communicative approach, for the production of narrative texts, short stories, in tenth grade students of the school Germán Arciniegas from the city of Bogotá. For this, a methodological design based on a qualitative paradigm was proposed. Inside, a case study is proposed; making use of video recordings and the record of the experiences represented, starting from a field diary, before and during the implementation of SD.

In this sense, the categories were proposed: content, conceptual domain, methodology, resources and evaluation, from which an identification and subsequent analysis of the information that emerged about what happened in the teacher's regular classes and those developed during the proposal was made. didactics implemented, in order to understand the transformations that have arisen in their work. Situation that will come to observe continuities, ruptures and, in short, transformations in the face of the teaching of the language of the teacher addressed.

Keywords: Teaching practices, Language, Textual production, Narrative text, Short story, Didactic sequence.

Tabla de Contenido

Lista de Tablas	x
Lista de Ilustraciones.....	xi
Planteamiento del Problema.....	13
Referente Teórico.....	28
Lenguaje.....	28
Lenguaje Escrito.....	31
Concepciones de la Enseñanza.....	34
Concepciones sobre la Enseñanza de la Escritura.....	37
Modelos de Producción Textual.....	41
Modelos de Producto.....	42
Modelos por Etapas.....	42
Modelos por Proceso.....	43
Modelo Didáctico.....	46
Propuesta de Jolibert para la Producción Textual	47
Enfoque Comunicativo.....	50
Prácticas de Enseñanza	51
El Texto Narrativo.....	54
Plano de la Narración.....	55

El plano del Relato	55
Plano de la Historia	56
El Cuento.....	56
Secuencia Didáctica	58
Marco Metodológico	62
Tipo de Investigación.....	62
Diseño de Investigación	62
Unidad de Análisis	63
Unidad de Trabajo.....	66
Técnicas e Instrumentos.....	66
Observación.....	66
Grabaciones Videográficas	67
Diario de Campo	67
Procedimiento	68
Análisis e Interpretación de Información.....	69
Descripción de las Prácticas de Enseñanza Antes de la Implementación de la SD	69
Contenido	69
Dominio Conceptual	72
Metodología	75
Recursos	79

Evaluación.....	81
Identificación de las Prácticas de Enseñanza Durante la Implementación de la SD	84
Contenido	85
Dominio Conceptual	92
Metodología	101
Recursos	110
Evaluación.....	118
Análisis de las Transformaciones de las Prácticas de Enseñanza del Antes y el Durante de la Implementación de la SD.....	127
Dominio Conceptual	132
Metodología	136
Recursos	139
Evaluación.....	142
Contrastación de la Información.....	156
Conclusiones	166
Recomendaciones.....	171
Referencias.....	174
Anexos.....	187
Anexo 1. Secuencia Didáctica para la Producción de Textos Narrativos, Cuento.....	187
Anexo 2 Autoevaluación.....	215

Anexo 3 Coevaluación 218

Lista de Tablas

Tabla 1	64
----------------------	----

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1	78
Ilustración 2	80
Ilustración 3	88
Ilustración 4	90
Ilustración 5	91
Ilustración 6	94
Ilustración 7	103
Ilustración 8	105
Ilustración 9	106
Ilustración 10	107
Ilustración 11	108
Ilustración 12	111
Ilustración 13	113
Ilustración 14	114
Ilustración 15	116
Ilustración 16	117
Ilustración 17	120
Ilustración 18	122
Ilustración 19	124
Ilustración 20	126
Ilustración 21	153

Ilustración 22.	154
Ilustración 23.	157
Ilustración 24	157
Ilustración 25.	158

Planteamiento del Problema

El lenguaje tiene una estrecha relación con el ser humano, a causa de la habilidad que tiene para socializar, por medio del reconocimiento de los símbolos y signos que brindan información y coinciden en el proceso de comunicación. En este sentido, Puyuelo y Rondal (2003) afirman que el lenguaje le permite al ser humano comunicarse, mediante funciones cognitivas y sociales, facilitando la manifestación y regulación de un mensaje, según sea su propósito. Por ello, se torna en una estructura compleja, ya que intervienen factores que influyen en la conducta, el pensamiento y la manera de acceder a la información y la cultura. De esta manera, facilita la formación del intelecto, gracias a que incorpora la facultad de expresar ideas, interpretar la realidad y relacionarse con los demás, lo que es fundamental para el progreso de la humanidad.

Al respecto, Vigotsky (1995) plantea que el pensamiento y el lenguaje son de doble vía: por un lado, el lenguaje es expresión del pensamiento y por otro lado es factor indispensable en la configuración del mismo. En este sentido, el lenguaje puede tomarse como un instrumento de interacción que configura el conocimiento y aunque se adquiere de forma natural, también se requiere formación para que el hecho de interactuar con el otro posibilite un entendimiento mutuo, coherente, articulado y enmarcado dentro de una dinámica lógica entre emisión, canal, código, mensaje y recepción, generando así una estructura de comunicación. Por tanto, es aquí que se permite la codificación y decodificación de significados como herramienta de reconstrucción del pensamiento a través de las palabras, pues como afirma Vigotsky (1995) las palabras dan forma a lo que se llama lenguaje; un sistema de signos que está lejos de ser inamovible y que, por el contrario, es activo y dúctil.

De esta manera, el lenguaje proporciona habilidades en la comunicación del ser humano que suscitan nuevas visiones de mundo y significados, que además demarcan su propia cultura y construyen un patrimonio de aprendizajes, mediante un acto esencialmente social en el que surge la necesidad de comunicarse con otros.

En este sentido, Guardia (2009) reafirma que “la comunicación es el proceso que se encarga de la transmisión de mensajes que permiten la creación de nuevos significados en la interacción humana” (p. 24), y en vista de esa necesidad, el ser humano diseña diversas estrategias o mecanismos que posibilitan este proceso. Es allí, donde nacen formas de comunicación verbal y no verbal como la oralidad, la escritura, la gestualidad, lo audiovisual, lo signos, símbolos y/o la corporalidad. Esas manifestaciones tienen una función de vital significación para la interacción social y la construcción de conocimientos relacionados con las diferentes áreas del saber, posibilitando la aproximación a diversas visiones de mundo, a partir de la expresión de ideas, emociones, creencias y sentimientos del ser humano.

En esa medida, la lengua escrita hace parte de la comunicación y es importante ya que representa el pensamiento por medio de signos, unido a la comprensión lectora. Es así, como la lectura y escritura son una construcción asociada a la intención comunicativa entre el locutor (escritor o autor) y el interlocutor (lector).

En consecuencia, "leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir, tanto de la información que proporciona el texto, como de los conocimientos del lector" (Colomer y Camps, 1996, p. 4).

De igual manera, la escritura aporta a la construcción del proceso de lectura y se caracteriza por el empleo de signos gráficos o icónicos cuya finalidad es hacer del discurso un acto perdurable. Al respecto Tusón (1997) afirma lo siguiente:

La escritura es una técnica específica para fijar la actividad verbal mediante el uso de signos gráficos que representan, ya sea icónica o bien convencionalmente la producción lingüística y que se realizan sobre la superficie de material de características aptas para conseguir la finalidad básica de esta actividad, que es dotar al mensaje de un cierto grado de durabilidad, además, tanto la lectura como la escritura requieren de un entrenamiento dentro de un contexto formal: la escuela (p.19).

Asimismo, el discurso escrito aporta nuevos conocimientos que se fortalecen en diversos contextos desde la construcción de saberes que responden a los requerimientos de la comunicación y es precisamente aquí, donde aparece la enseñanza, la cual juega un papel fundamental debido a que trasciende la adquisición de las diferentes manifestaciones del lenguaje, pues las prácticas de enseñanza que el docente emplee pueden posibilitar y favorecer el aprendizaje en el marco de un proceso reflexivo.

Por otra parte, Vásquez (2010) plantea que las prácticas de enseñanza se articulan con los estilos pedagógicos que tiene el maestro, como lo son:

- **El estilo directivo.** El cual se caracteriza por la pasividad del alumno, quien responde a los requerimientos del docente y lo convierten en el principal responsable del proceso. En otras palabras, predomina el contenido y la influencia del profesor ante el aprendizaje del alumno.

- **Estilo tutorial.** El aprendizaje se da por descubrimiento mientras el estudiante es autónomo en el proceso, el maestro responde a las necesidades del alumno, por medio del diálogo y la conciencia crítica.
- **Estilo planificador.** Hay diversidad de estrategias que facilitan y apoyan los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, el docente es quien planea las actividades y es el evaluador del proceso.
- **Estilo investigativo.** Es aquel que está orientado a la producción y solución de problemas científicos por parte de los estudiantes que son activos y exigentes en su propio proceso de aprendizaje.

Estos estilos se relacionan con la manera como el maestro interactúa con los estudiantes en el aula, la manera como refleja su función social y cultural y su postura como agente facilitador del aprendizaje. De esta manera, el docente puede abordar diversas estrategias como las ilustraciones, debates, talleres, entre otros, que enriquecen el proceso de enseñanza a partir del análisis, la evaluación continua de sus acciones pedagógicas y las políticas educativas, las cuales podrían ofrecer soluciones a la comunidad educativa, frente a diversas problemáticas a las que se enfrenta la escuela día a día.

Los estilos mencionados anteriormente, podrían facilitar un cambio en la enseñanza tradicional, la cual se ve reflejada en las aulas de clase, dando mayor prioridad a un producto que a un proceso y lo cual desde la postura de, De Zubiría (1994) tiene el único propósito de transmitir información, bajo unas reglas establecidas y estáticas que limitan el aprendizaje, convirtiéndose el docente en una figura de autoridad y el estudiante en un ser pasivo, siendo pues, una función en la que el maestro se limita a mostrar lo que está determinado dentro del currículo. En este marco, puede verse que este tipo de enseñanza continúa presente en las

prácticas pedagógicas, priorizando de esta manera los contenidos y la opinión de los docentes, y dejando de lado aspectos metodológicos que favorezcan a los estudiantes.

Por su parte, Díaz (2017) en su investigación “La escuela tradicional y la escuela nueva: análisis desde la pedagogía crítica”, expone que en las prácticas tradicionales se implanta un solo método, en el cual el estudiante es un adulto miniatura que debe ser integrado lo más rápido posible a esa realidad, no tomando en cuenta las características del sujeto de estudio, y el rol del maestro es el de quien organiza el conocimiento y elabora la asignatura que ha de ser aprendida; él es el que sabe, el que enseña y el estudiante solo es el que escucha y memoriza.

Otra perspectiva, es la de Larrañaga (2012), quien señala que otro de los problemas radica en que la educación aún es vista como una acumulación de conocimientos prácticos y técnicos, que niegan la importancia de la creatividad. Por consiguiente, se abordan prácticas desde cada una de las áreas del conocimiento, dejando de lado la transversalización, la imaginación y aptitudes de los estudiantes.

En esta misma línea, Munguía (2015) afirma que desde hace 50 años se vienen realizando intentos por mejorar las problemáticas educativas y desafortunadamente no se ha observado un cambio significativo, debido a que se continúan haciendo talleres de redacción y lectura de manera improvisada, los cuales no son suficientes para lograr enriquecer el aprendizaje. A raíz de las anteriores problemáticas, se hace crucial adentrarse en la enseñanza del lenguaje, y hallar la manera de buscar rutas que se encaminen a la solución de las dificultades identificadas.

Algunos de los procesos de enseñanza de la escritura que han sido mal desarrollados, han generado un empobrecimiento de los procesos comunicativos, disminuyendo así la calidad en lo que se aprende y por ende en la redacción de los estudiantes. Por tal motivo, es preciso

reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que favorezcan la expresión lingüística o el estilo que los estudiantes adquieren al momento de escribir (López y Encabo, 2001).

Ahora bien, Giraldo (2015) afirma que “la escritura es una práctica que puede tomarse como la oportunidad para que el estudiante construya o afiance conocimiento con apoyo del profesor” (p. 45), lo cual conlleva a que el estudiante organice sus ideas y produzca textos de acuerdo con la relación que tenga con su escritura y los contextos significativos para él.

En esta misma línea, Cassany (1999) se refiere a la enseñanza de la escritura desde una perspectiva significativa, en la cual escribir implica comunicarse con el mundo y construir sentido. El autor especifica que la escritura es una elaboración de significados y por lo tanto requiere de primera mano ser planificada, textualizada, revisada y, por ende, el texto que se desea producir, precisa ser editado.

Asimismo, Camps (1997) expone que, aprender a escribir implica saber emplear el discurso de acuerdo con el contexto y situación comunicativa, para lograrlo se requiere que el contexto educativo involucre a los estudiantes en situaciones reales de escritura, que conlleven a la adquisición de conocimientos y les permita producir textos. En relación con lo anterior, el reto de la escuela será emplear estrategias y metodologías hacia la comprensión y uso de la lengua escrita para que el aprendizaje sea realmente significativo tanto en el aula como fuera de ella.

No obstante, la enseñanza de la escritura en el aula, tradicionalmente, se ha fundamentado en la transmisión de conocimientos que ofrece pocas oportunidades de usar la producción textual para indagar y comprender con el acompañamiento del profesor. Al respecto, Moyano (2010) afirma que “se ha hecho escasa, o ninguna mención, a la enseñanza desde una perspectiva funcional, de los usos específicos de recursos lingüísticos y discursivos para la construcción de significado en los diferentes grupos de disciplinas” (p. 467).

Otra problemática que se evidencia es que se resta importancia a la producción y comprensión de la lectura y la escritura, en la medida en que solo se implementa de manera superficial o por cumplir con un currículo. Además, los docentes parten generalmente del supuesto de que aprender a escribir se hace en asignaturas de gramática o de lectura y escritura. De ahí, que cada docente desde su disciplina reclame que los estudiantes llegan a sus cursos sin las competencias para comprender y producir textos. Al respecto, Vázquez, Novo, Jakob y Pelliza (2010) plantean que:

Estas dificultades constituyen un obstáculo muy difícil de superar en la medida en que se trata de habilidades básicas que permiten la construcción y producción de conocimiento en las diferentes disciplinas. Por otra parte, los propios estudiantes entienden esto como un problema a la hora de aprobar determinadas materias y se sienten inseguros para iniciar estudios superiores (p. 285).

De igual manera, Amaya (2012) indica que en la escuela se propone, aparentemente, como método de enseñanza la producción de diversos textos con la finalidad de adentrar a los estudiantes en el mundo de la escritura.

No obstante, se evidencia la reproducción y la memorización, lo cual pone de manifiesto la forma "sistemática" y de poca relevancia para el estudiante, alejada de su realidad e intereses, hecho que disminuye el entusiasmo en él mismo hacia la producción textual, la cual termina desarrollándose por requerimientos y no por interés.

Se puede ver entonces, desde Amaya (2012), cómo el docente pone especial énfasis a elementos formales como la gramática y la ortografía antes que al contenido o el mensaje que se quiere expresar, por consiguiente, la parte propositiva del estudiante se va perdiendo.

Lo anterior, genera la necesidad de fomentar apuestas de enseñanza que contribuyan a la creación de textos donde la imaginación dé paso a la originalidad, espontaneidad y sobre todo a reconocer sus propios contextos y hacerlos partícipes de sus creaciones, en vez de trabajar sobre escritura impuesta y sin sentido.

Por otra parte, en las pruebas nacionales, como SABER, entre el 2016 y 2017, no se observó ningún cambio significativo en el resultado en cuanto a lectura crítica; el 48% de los estudiantes que presentaron la prueba obtuvieron un 70% de respuestas incorrectas según el informe de resultados nacionales 2014 – 2017. En vista de lo anterior, se evidencia que continúan persistiendo falencias en el área de lenguaje.

Igualmente, se puede observar cómo la calidad educativa frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en lectura y escritura ha sido baja a lo largo de los últimos años. Según el informe de los resultados de pruebas externas PISA 2018, el 50 % de los menores colombianos todavía no supera las expectativas mínimas de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OECD, 2018) en comprensión lectora, siendo prioritaria para el desarrollo cognitivo, social y cultural del ser humano.

En los resultados de los estudios, además, se refleja un menor rendimiento que el registrado en 2015, evidenciando que los estudiantes se encuentran en un nivel 2 (nivel mínimo de competencia), lo que demuestra la necesidad de mayor atención y esfuerzo para mejorar estos procesos, a fin de que los educandos mejoren, no solamente la capacidad lectora y escritora, sino las habilidades para dar sentido a las estructuras lingüísticas y construir nuevos significados que les faciliten el aprendizaje.

Con el fin de mejorar los procesos de lectura y escritura, la narración es una de las tipologías más abordadas en la educación primaria y secundaria, pero los estudiantes continúan

presentando dificultades al abordarla. Algunos educandos presentan inconvenientes al hacer uso de esta tipología, bien sea porque carecen del conocimiento de esta, o por no saber aplicarla al texto concreto (Montague et al. 1990). Desafortunadamente, los efectos se hacen evidentes en todo el proceso de producción textual.

En este mismo sentido, un estudio orientado a la escritura de textos narrativos, llevado a cabo por Pérez (2015), centrado en la construcción y análisis de una secuencia didáctica (SD) para promover el desarrollo de la producción escrita narrativa; plantea la necesidad de abordar el discurso escrito como un proceso que se realiza a través de la planificación, la textualización y la revisión. De igual manera, los hallazgos detectados, permitieron describir los cambios revelados en los textos que realizaron los estudiantes mediante el empleo de una propuesta didáctica para la producción textual.

Asimismo, Gallego y García (2010) en su investigación “Leer y escribir en la escuela: la comprensión y producción de textos narrativos en el grado tercero de la Institución Educativa Técnico Superior de Pereira”, plantean la construcción de una SD para desarrollar competencias de lectura y escritura utilizando el texto narrativo. De su estudio, concluyen que la construcción de una propuesta didáctica permitió mejorar los conocimientos del docente en cuanto a la aplicabilidad y manejo del texto narrativo y que diseñar una propuesta de este tipo, partiendo de las necesidades de los estudiantes, aporta avances significativos en los procesos de escritura y de lectura, frente a los desempeños inicialmente identificados.

En esta misma línea, Jurado y Lugo (2017) en su investigación “De la Tierra a Marte”, tienen como objetivo determinar la incidencia de una SD, de enfoque comunicativo, en la producción de cuentos de ciencia ficción, e identificar las transformaciones en las prácticas de enseñanza de los docentes que participaron en el proceso. El análisis de la información permitió

validar la hipótesis de trabajo; una SD de enfoque comunicativo permite mejorar los procesos de producción de los estudiantes, evidenciando cómo se transforman las prácticas de enseñanza de los docentes.

En cuanto a la transformación de las prácticas de enseñanza, la investigación titulada “Transformaciones en las prácticas de lectura y escritura, a partir del uso de las TIC en espacios educativos en los estudiantes del grado undécimo cinco de la Institución Educativa de María en el municipio de Yarumal – Antioquia.” desarrollada por Hincapié (2015) permite observar nuevas perspectivas y concepciones del lenguaje a partir de dinámicas que permiten la profundización e innovación en el abordaje de la lectura y la escritura, promoviendo e incentivando la interacción desde diversos ambientes de aprendizaje que estimulan tanto la enseñanza del docente como el aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera, en la investigación, se fortalece por parte de los docentes, el sentido que le dan al desarrollo de los contenidos, puesto que demarcan un cambio en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, dando paso a la significación y comprensión; además, se concluye que involucran nuevas apuestas pedagógicas que no solo permiten fortalecer los aprendizajes, sino mejorar la calidad de lo que se enseña.

En la misma línea, en la investigación realizada por Carmona (2019) se exponen transformaciones en la enseñanza en algunos docentes de la Institución Educativa Distrital La Balsa, en el municipio de Chía, Colombia. Para ello, parten de una reflexión inicial en la cual identifican la necesidad de realizar cambios en la pedagogía empleada en sus clases, después de analizar el resultado de las pruebas institucionales que indican un bajo desempeño en la comprensión y análisis lector por parte de los estudiantes.

A raíz de lo anterior, los docentes implementan nuevas propuestas que logran fortalecer la problemática en mención; esto permite evidenciar transformaciones que van desde una enseñanza tradicional a una que da mayor énfasis al desarrollo del pensamiento crítico, a la interacción con los estudiantes y a las competencias comunicativas. Por lo tanto, este trabajo deja ver cómo reflexionar y actuar sobre las falencias identificadas en cada institución, permite el cambio y la mejora en la práctica pedagógica a fin de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El anterior recorrido, permite apreciar cómo a partir de investigaciones en la didáctica de la lengua se integran elementos fundamentales para el desarrollo de las habilidades de producción escrita de los estudiantes. Situación que permite reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del docente frente a los procesos de escritura y el planteamiento de propuestas didácticas a través de las cuales los jóvenes puedan asumir el acto de escribir.

En busca de fortalecer la enseñanza de estas formas literarias, dentro de la narración aparece el cuento como el puente entre quien escribe y el reconocimiento de su entorno, sus valores y raíces. De esta manera, el cuento es un recurso que potencia la capacidad creativa y la transferencia de aprendizajes en la niñez, ya que el descubrimiento es la base para apropiarse del conocimiento. Las narraciones creadas pueden ser reales o imaginarias, adquiriendo sentido en contextos determinados, en los que, se construyen nuevas formas de representación desde el pensamiento, de forma espontánea e intuitiva (Bruner, 1990). Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (2003) sostienen que:

Las historias, los cuentos y las narraciones son fuentes inagotables. Cuando no había ni televisión, ni radio, ni casete, contar cuentos era una de las actividades de ocio y de diversión más importantes de los niños. Actualmente tenemos muchos recursos distintos,

pero podemos continuar aprovechando el gran potencial didáctico de la magia de la historia (p. 170).

La anterior posición es ratificada por Forero (2011), quien en su investigación “Los cuentos de tradición oral como mecanismo de trasmisión de saberes ancestrales relacionados con la naturaleza”, postula que el cuento forma un referente vital de conocimiento de la identidad de un pueblo o de su cultura “considerándose como herramientas que mantienen un alto contenido pedagógico, ya que dialogan diversos saberes” (p.134). En este sentido, los cuentos son narraciones que generan un contacto entre el ser humano, la cultura y los sucesos que ofrece el mundo de forma escrita, siendo un elemento motivador y relevante en la escritura, y uno de los medios más eficaces para estimular, crear y producir textos.

En este sentido, García (2017) en “El cuento como recurso educativo”, defiende la importancia que tiene el uso de los cuentos, profundizando acerca de su relación con el ámbito educativo, haciendo un recorrido a través de los años 1990 - 2014, en el cual tiene en cuenta diferentes fuentes bibliográficas, para sustentar teóricamente cómo el cuento se convierte en un instrumento que fortalece y desarrolla aspectos sociales, emocionales y académicos del alumno en la escuela. A su vez, aborda el concepto de cuento y los tipos, la influencia que tiene en el desarrollo social del estudiante, y en el uso pedagógico que se le da dentro del aula. Concluye mencionando cómo este tipo de texto puede fomentar hábitos de lectura y escritura, además de fortalecer la competencia lingüística en el contexto escolar y social.

La Institución Educativa Germán Arciniegas, perteneciente a la localidad séptima (Bosa) de la ciudad de Bogotá, escenario de la presente investigación, también refleja las problemáticas y situaciones enunciadas hasta este punto. Las prácticas educativas empleadas por los docentes de las diferentes áreas del currículo no motivan a los estudiantes, y esto se ve reflejado en el

desinterés que expresan frente a los procesos de lectura y escritura; en la entrega de los escritos, se visibiliza la falta de cohesión y coherencia en los textos, haciendo que mucho de lo que se escribe pierda sentido, y por ende que quien lo lee no comprenda el mensaje del escritor.

Para cumplir con esto, el área de humanidades de la institución, en su plan de estudio, reconoce la importancia del lenguaje como la facultad de comunicarse y potencializar las capacidades intelectuales del estudiante, sin embargo, a pesar de algunos esfuerzos por fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes, como por ejemplo, el proyecto interdisciplinar “ Píleo”, que busca que los estudiantes mejoren en dichos procesos, aún se siguen presentando falencias tanto en la producción textual como en la comprensión lectora.

Además, el reporte de la Excelencia, año 2018, según el I.S.C.E (Índice Sintético de Calidad Educativa) del cuatrienio (2015-2018) indica que el área de lenguaje en la Institución Educativa Distrital Germán Arciniegas, a lo largo de estos años ha tenido un nivel bajo y muy básico, y no se ha identificado ningún cambio significativo.

De igual manera, se evidencia que los estudiantes de ciclo V (grado décimo y once), tienen dificultades al momento de expresar sus ideas de forma creativa por medio del lenguaje escrito, lo que repercute en sus habilidades comunicativas y enfrenta al docente a la realidad del aula y a la necesidad de fortalecer estrategias que les permita a los jóvenes construir herramientas comunicativas más sólidas y así favorecer de igual manera un mayor acceso a la educación superior.

Por esta razón, se considera que los docentes independientemente del área de su perfil académico deben favorecer la formación en lectura y escritura de los estudiantes, propendiendo por transformaciones en la enseñanza, fortaleciendo los procesos comunicativos que no solo le

servirán al individuo dentro de la institución, sino para la vida misma; en los aspectos personales, familiares y sociales, generando además bases para su formación superior.

A raíz de todo lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación

¿Qué transformaciones se generan en las prácticas de enseñanza del lenguaje en el grado décimo del colegio Distrital Germán Arciniegas de la ciudad de Bogotá, durante el desarrollo de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos, tipo cuento?

Con relación a lo planteado anteriormente, este trabajo de investigación tiene como objetivo principal:

Comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje en el grado décimo del Colegio Distrital Germán Arciniegas de la ciudad de Bogotá, durante el desarrollo de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos, tipo cuento.

Como objetivos específicos, se plantean los siguientes:

Describir las prácticas de enseñanza del lenguaje en el grado décimo del colegio Distrital Germán Arciniegas de la ciudad de Bogotá.

Identificar las prácticas de enseñanza del lenguaje desarrolladas en el grado décimo del colegio Distrital Germán Arciniegas de la ciudad de Bogotá, durante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos tipo cuento.

Analizar las transformaciones que se presentan en las prácticas de enseñanza del lenguaje en el grado décimo del colegio Distrital Germán Arciniegas de la ciudad de Bogotá y su relación

con la implementación de la una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos, tipo cuento.

Referente Teórico

En el presente apartado, se exponen los fundamentos conceptuales que soportan esta investigación. Los tópicos que lo componen son: lenguaje, lenguaje escrito, concepciones de enseñanza, concepciones de enseñanza de la escritura, modelos de producción textual, enfoque comunicativo, prácticas reflexivas, texto narrativo, cuento y, finalmente, secuencia didáctica. Además, se integran perspectivas de algunos autores como: Vigotsky (1981, 1982, 1995); Solé y Teberosky (2001); Camps (1997, 2003); Cassany (1990, 1999, 2002); Cortés y Bautista (1998); Jolibert (2002), entre otros, que permiten encaminar este proyecto hacia una mayor comprensión de la enseñanza de la producción del lenguaje escrito.

Lenguaje

A través del lenguaje cada sujeto conforma y construye significados de acuerdo con la interacción consigo mismo y con otros, en esa medida, con su cultura. Por tanto, el lenguaje es esencial para dar significación y sentido a los signos que permiten conocer la realidad del ser humano, ya que le posibilita comprenderse y comprender su entorno. De ahí que se constituya como mecanismo por medio del cual se facilitan procesos introspectivos, así como la asimilación, por parte del ser, de las prácticas sociales propias de su comunidad.

De la misma manera, el lenguaje es fundamental para la comunicación en los diferentes contextos, pues genera y consolida las relaciones que se construyen en sociedad, siendo parte sustancial de la vinculación del sujeto al ámbito social y cultural, ya que, es por este medio que las capacidades, competencias y habilidades comunicativas se consolidan a través de las experiencias cotidianas. En este sentido, Solé y Teberosky (2001) resaltan la importancia del entorno social y cultural de los niños, debido a que son dichos entornos los que permiten la

construcción del lenguaje. Es gracias al contexto que el individuo transmite emociones, sentimientos e ideas que genera, como ser social, desde diversos procesos de desarrollo cognitivo y de pensamiento (MEN, 1998).

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje se desarrolla desde la infancia y a lo largo de la vida de las personas, fortaleciéndose a través de las experiencias y las interacciones. Situación que lo convierte en “una capacidad esencial del ser humano, esta se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva (individual y social)” (MEN, 2006, p. 18), lo cual permite que cada individuo se apropie y represente su realidad de manera interna y externa, mediante la construcción y transformación de dicho lenguaje.

Producto de lo expuesto, para Vigotsky (1981) el desarrollo, la evolución del lenguaje y del pensamiento se producen como consecuencia de los procesos individuales del ser humano y desde la interacción social. Para ello, se utilizan mecanismos como la codificación y decodificación: este primero hace referencia a los códigos, signos y símbolos que un emisor envía a un receptor al emitir un mensaje; y el segundo es el proceso mediante el cual, dicho emisor descifra el mensaje. Así entonces, se convierte en una forma de intercambio de mensajes, señales, expresiones, y operaciones psicológicas en el acto comunicativo. No obstante, el lenguaje es un proceso complejo que trasciende y regula el pensamiento, establece y coordina conceptos e ideas en la mente que le permiten al ser humano relacionarse con el otro. (Luria, 1959).

Asimismo, para Luria, (1977) “el lenguaje es un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos” (p. 108); es decir, que favorece los procesos cognitivos entre los seres humanos. En

efecto, el lenguaje se emplea como un instrumento de aprendizaje, ya que permite a las personas ingresar al mundo social; uno de ellos el educativo, para suplir las necesidades que le demanda su contexto.

Haciendo énfasis en el ámbito escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje deberían estar pensados para promover experiencias formativas, contribuyendo a que las habilidades comunicativas como hablar, escribir, leer y escuchar, se fortalezcan mediante la construcción de sentido en los ejercicios de socialización.

Haciendo énfasis en competencias, habilidades y destrezas que se desarrollan tanto en dinámicas socioculturales, como individuales de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (1998, p. 27).

En este sentido, Vigotsky (1995) señala que es fundamental que el ser humano participe en actividades grupales, que le permitan desenvolverse y adquirir herramientas o instrumentos que desarrollen y transformen sus formas de comunicación y pensamiento.

Por tanto, uno de los espacios de socialización es el entorno escolar, el cual orienta la formación académica desde la oralidad, la lectura y la escritura, no solo desde el aprendizaje de símbolos, sino desde una mirada sociohistórica. Según lo expuesto, Ferreiro (1996) expresa que leer y escribir son construcciones sociales que dependen de una época y un contexto para ser comprendidas, pero únicamente esto no es lo importante, también lo son los procesos que implican desafíos cognitivos e interpretativos y no solamente técnicos. Es por ello, que la lectura y la escritura tienen la capacidad de desarrollar habilidades comunicativas en los seres humanos que van más allá de la codificación y decodificación de la información, pues son actividades que implican la transformación del conocimiento y del pensamiento.

Ahora bien, específicamente en la escritura, Cassany (2002) menciona que escribir es una forma de creatividad humana, de hacer uso del lenguaje y a su vez, es una acción para conseguir objetivos comunicativos. De manera que, al escribir se plasman pensamientos, se potencian capacidades, se adquieren conocimientos y nuevas formas de leer el mundo. Por consiguiente, el lenguaje se materializa en la expresión escrita, misma que será detallada en adelante.

Lenguaje Escrito

El lenguaje escrito comprende un conjunto de signos gráficos que se personifican en el texto, lo cual, de acuerdo con la posición de Vigotsky (1982) es “el paso del lenguaje abstracto al lenguaje que utiliza, ya no la palabra, sino las representaciones de la palabra” (p. 165). Es en este momento, el que el individuo se separa del mundo tangible para representarse, y busca en el discurso escrito espacios para identificarse como autor de sus propios textos.

Es de resaltar, que el lenguaje escrito es una habilidad que no sólo se construye a través de códigos, sino que es un instrumento fundamental para la expresión y la comunicación en los contextos sociales y culturales que se tejen dentro y fuera de los escenarios educativos. Por tanto, al interior de estos, debería plantearse una constante evolución y transformación del proceso escritural como práctica, buscando dar respuestas a diferentes interrogantes y problemas individuales y comunicativos, a partir de la configuración de un sistema de representación de enunciados y códigos lingüísticos con gran contenido semántico (Carlino y Santana, 1996).

Lo anterior, permite corroborar que la lengua escrita no es meramente un código de transcripción del habla, sino que es, de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1991), un sistema de conceptualización gráfica del lenguaje, cuya función primordial es la representación de enunciados lingüísticos que varían de acuerdo con las características de las dinámicas individuales y sociales. En este sentido, la escritura es sustancial al interior de las prácticas

educativas, debido a que la producción textual representa un medio para el desarrollo intelectual del ser humano, puesto que, cuando el individuo aprende a escribir está comprendiendo y creando, a la par, la información que llega a él.

Asimismo, el proceso de escritura pasa por diferentes niveles a lo largo del aprendizaje, y cada uno va reflejando la propiedad gradual que se tiene sobre lo que es y cómo se conforma el proceso de creación del texto escrito. Al respecto, Ferreiro (2006) describe tres periodos elementales en el desarrollo de la escritura, los cuales se mencionan a continuación; cada uno refleja cierta concepción que tiene el individuo respecto a lo que es la escritura y cómo ésta se ejecuta.

1. **El primer periodo:** se caracteriza porque los niños buscan introducir al mundo de la escritura algunas marcas gráficas, ellos no usan términos comunes para nombrarlas, particularmente las identifica como grafías o dígitos, sin diferenciar estos dos términos. (p. 11).
2. **El segundo periodo:** se caracteriza porque el niño empieza a encadenar letras o números de manera alterna. En esta fase puede que el niño diferencie entre diversas grafías en su uso, aunque no comprendan cómo hacerlo (p. 18).
3. **El tercer periodo:** corresponde al sonido silábico y alfabético, en el que el niño produce una escritura basada en la “diferenciación intra-relacionales” que tienen que ver con el periodo anterior y la cual es precedida por la lectura de lo que realizó, siendo está justificada (p. 44).

Dentro de este marco, el sistema de escritura se comprende como un trayecto complejo que requiere el uso de habilidades cognitivas para procesar y organizar la información. En ellas, se ponen en juego conceptos y significados mediante el uso de reglas, las cuales respaldan el

pensamiento al momento de la producción textual. Por tanto, tal como lo menciona Cassany (1990), “la escritura es una tarea lenta y compleja que requiere de tiempo, dedicación y paciencia” (p. 63). De esta manera, al momento de escribir, las habilidades discursivas son mediadas por estructuras lingüísticas y pragmáticas que, a su vez, combinan procedimientos cognitivos y metacognitivos.

En relación con lo anterior, Vigotsky (1995) considera que, en la escritura el sujeto representa lo que conoce y es, especialmente, en la escuela donde se aprende a generar grafos simbólicos que manifiestan sus pensamientos, emociones y visiones del mundo. No obstante, estas representaciones no empiezan directamente en la escolaridad, sino que se van construyendo en el contexto social inmediato, mucho antes de adquirir el código alfabético, ya que el ser humano está inmerso en la cultura escrita desde antes de su ingreso a la escuela.

Por su parte, Jolibert (2002) señala que, la enseñanza para la comprensión y producción de textos necesariamente se involucra con el discurso, el cual se crea a lo largo de la vida y de los escritos en el contexto mismo del ser humano, más no desde ejercicios tradicionales y descontextualizados. A través de este señalamiento, indica la importancia de contextualizar desde los diversos escenarios que puedan aportar a la consolidación del proceso de escritura, no únicamente desde los primeros grados de escolaridad, sino continuamente. En esta medida, Lerner (2003) afirma que es posible que un sujeto se apropie de la escritura y la ponga en práctica desde su experiencia, aun siendo un proceso complejo, dando paso de esta manera a la creación de conocimiento y dejando de ser esta exclusividad para quienes tienen acceso a la formación escolar.

Sin embargo, en este proceso es elemental resignificar la figura del docente como promotor de la enseñanza de la escritura, ya que, por medio de este rol se establece una conexión

y búsqueda de caminos para facilitar al estudiante el uso de la palabra escrita. De igual manera, es él quien debe contribuir a la integración de los educandos al medio al cual se encuentran adscritos. Asimismo, debe ofrecer herramientas para que las producciones escritas de quienes orienta sean comunicables y estén acordes a las necesidades escolares y personales que requieran para estar preparados y responder a las exigencias del contexto académico o laboral que enfrentará en un futuro (Dimaté y Correa, 2012).

De acuerdo con lo anterior, la escuela tiene el reto de implementar estrategias metodológicas que permitan asumir la lengua escrita como una práctica social. De igual manera, debe facilitar la construcción del proceso de escritura para que así pueda dejar de ser vista únicamente como un mecanismo repetitivo o memorístico y pueda transformarse, como se observará a continuación en las concepciones que tienen los maestros sobre la manera de enseñar.

Concepciones de la Enseñanza

Algunas concepciones de enseñanza que se desarrollan están enmarcadas en la línea de investigación del pensamiento docente, que tiene como objetivo comprender la apariencia y funcionamiento que caracteriza la enseñanza (Wittrock, 1997). Dicho estudio se ha desarrollado desde diversos enfoques, teorías y métodos. Diferentes autores como Clark y Peterson (1990); De Vincenzi (2009); Feldman (1999); García (1987); Kember (1997); Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, Cruz y Cruz. (2006) y Rodrigo et al. (1993), coinciden en reconocer al profesorado como miembro activo en el desarrollo del proceso educativo que debe y necesita ser estudiado, en aras de comprender los procesos pedagógicos que se presentan en su práctica de enseñanza.

Dentro de los autores planteados anteriormente se encuentran Clark y Peterson (1990) quienes analizan los modelos de pensamiento y formas de actuar de los docentes, identificando dos estilos de enseñanza: uno tiene que ver con la forma de pensar de los maestros y el otro con sus acciones, las cuales pueden ser observadas en su práctica misma. Indican que el primero, debido a que sucede en la mente del docente, no se puede medir, mientras que el segundo, al suceder dentro del aula de clase, sí lo es; de esta manera, el proceso de enseñanza se comprende explorando conjuntamente las acciones, reflexiones, decisiones que realizan los maestros al momento de enseñar.

Otra concepción para resaltar es la de García (1991), en la cual el docente se transforma a partir de su experiencia y formación. El autor analiza a partir de diversas miradas los aspectos del aprender y enseñar, desde un nivel: social (económico, político); institucional (currículum, regulaciones, entorno escolar); de clase (planificación, conducta, pensamiento, rendimiento); y personal (desde sus experiencias) lo que le permite al profesor responder con mayor flexibilidad a los requerimientos pedagógicos de su quehacer y comprender que la formación y práctica de enseñanza se ve atravesada por estos factores.

Igualmente, se encuentran las concepciones de De Vincenci y Murata (2006) quienes rescatan la necesidad de hacer un estudio sobre las prácticas de enseñanza para contribuir a mejorar el campo de la docencia, a partir de la comprensión de las concepciones de los docentes. Dentro del campo investigativo, señalado anteriormente, surge el concepto "teorías implícitas" definidas como "simplificaciones de la estructura correlacional del mundo" que le permiten al ser humano interpretar la realidad (Pozo, 2001, p. 230).

Por otra parte, de acuerdo con Rodrigo et al. (1993), las teorías implícitas son "teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos

históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica." (p. 245). Es decir, que involucran saberes, experiencias y vivencias personales y sociales del ser humano que se adaptan según el contexto y características en que son utilizadas, construyendo así, representaciones orientadas desde prácticas culturales y de comunicación interpersonal.

De otro lado, las concepciones sobre la enseñanza se basan en el aprendizaje y pueden resumirse, según Pozo, et al. (2006) en dos categorías; “una más superficial, cuantitativa y reproductiva y otra más profunda, cualitativa y transformadora” (p. 76). En la primera, el conocimiento es externo al sujeto y la única manera de acceder a él es por medio de la memoria, los docentes con estas concepciones esperan que el alumno responda de manera literal, de forma memorística, también consideran el conocimiento una verdad única que posee el maestro y a la cual, el estudiante debe llegar; la segunda, por su parte, se comprende como el proceso que facilita una interacción entre las competencias que pueden desarrollar los educandos, en las cuales la enseñanza y el aprendizaje se dan de manera armoniosa y significativa.

Las dos concepciones anteriores, se reflejan en la práctica educativa y se comprende que, si esta se centra en el profesor y el conocimiento exclusivamente en la enseñanza memorística, su carácter será reiterativo y los resultados limitados. Pero, si, por el contrario, la enseñanza está centrada en el aprendizaje del estudiante, esto facilitará nuevas formas de enfrentarse al saber, que lo estimularán a la comprensión y transformación del mundo que le rodea.

De esta manera, se documenta como, los significados y representaciones implícitas de los docentes dan una connotación a la enseñanza y el aprendizaje; determinante en las planificaciones, estrategias y su práctica misma dentro del aula. Lo anterior, es útil para pensar y replantear la forma en que se enseña, no solo desde las acciones de los docentes, sino desde los lineamientos que rigen su práctica pedagógica.

En este mismo sentido, estudios sobre concepciones de enseñanza docente de autores como Dunkin y Pecians (1992); Prosser y Trigwell (1997); Kember (1997); Entwistle y Walker (2002); y McAlpine (2006), expresan que la manera de pensar y actuar de los maestros afecta los resultados de aprendizaje en los estudiantes. No obstante, es importante no centrarse únicamente en los discursos, sino que se debe avanzar en un análisis más profundo de las prácticas de enseñanza del docente, posibilitando así comprender características que faciliten o dificulten sus prácticas, para poder reflexionar sobre ellas y llevar a cabo acciones de transformación o fortalecimiento de estas. De igual manera, la escritura también representa concepciones que se reflejan en las prácticas pedagógicas de los docentes, como se observará en adelante.

Concepciones sobre la Enseñanza de la Escritura

Enseñar a escribir debe tener sentido, tanto para quien enseña, como para quien aprende. De esta manera, puede decirse que el acto de escribir ha sido abordado desde diversas propuestas pedagógicas como las de Álvarez (2010); Castaño (2014); Cassany (1999); Camps (1997); Serafini (1989), entre otros. Estas, tienen en cuenta el objetivo de la enseñanza en la escuela que consiste en formar a los estudiantes en procesos lectores y escritores. Algunos de los autores mencionados dejan ver sus diferentes puntos de vista sobre los modelos que, en este sentido, son entendidos como la planeación y orientación de la producción escrita y como un sistema lingüístico, separado de la oralidad.

Al respecto, Álvarez (2010) da cuenta de cómo la escritura se debería definir dentro de la escuela como proceso social, dentro de una concepción cultural y con una intención comunicativa, es decir, se escribe para alguien y a su vez, como proceso mental aporta notablemente elementos al desarrollo del pensamiento y la construcción de conocimiento.

Desde otra mirada, Castaño (2014) ha condensado, en cuatro, las concepciones sobre la escritura en el ámbito escolar: aquellas creencias que tiene el docente sobre la enseñanza de lo escrito, conformando sus referentes para comprender y planificar sus acciones en el aula.

1. **La escritura como proceso exclusivo del área de lenguaje, en contraposición con la escritura como un asunto que atañe a todas las áreas:** en esta concepción de la enseñanza de la escritura, normalmente se piensa que para escribir bien hay que enfatizar en la ortografía y/o la caligrafía, además, que el proceso escrito es únicamente responsabilidad del área de lenguaje. No obstante, enseñar a producir discursos y comprenderlos va más allá, pues precisa enseñar conocimientos y pensamientos para que el estudiante pueda reconocer la acción de escribir como un proceso personal y social que le facilita nuevos conocimientos en cualquier área.
2. **Escribir para expresar algo que se sabe, en oposición a escribir como una forma de construir conocimiento:** esto significa que, la escritura no solamente es un proceso en el que se registra la información, sino, como lo señala Castaño (2014) es la comprensión de la “...dada escribir-aprender...” (p. 14). Es decir que, la escritura abre posibilidades de creación, de configuración y reconfiguración del conocimiento que posibilitan el aprendizaje.
3. **La transformación de la escritura de una sola vez, como producto vs. la escritura como un proceso:** no se trata de realizar una escritura única de un texto o que quienes tienen la competencia para escribir solo tendrán que escribir una vez, sino de la escritura como un proceso de planeación, revisión y reescritura, momentos que se convierten en estrategias para la adecuada producción de textos (p. 16).

4. **La escritura como producción de textos gramaticalmente correctos vs. la escritura como la construcción de textos en situaciones comunicativas concretas:**

la escritura trasciende el uso de las reglas gramaticales o procesos de codificación adecuados, hacia la construcción de textos desde su función social, con objetivos claros en una situación comunicativa real, considerado quién es el posible lector y cómo se espera influir en él (p. 18).

Con relación a lo anterior, Cassany (1999) se refiere a la enseñanza de la escritura desde una perspectiva significativa, en la cual escribir implica comunicarse con el mundo y construir sentido. El autor establece que, siendo la escritura un proceso de creación de significados, debe tomar elementos como la forma de planificar, contextualizar, revisar y editar el texto que se pretende producir.

1. **La planificación:** se refiere a cómo el autor aborda el texto y a la estructura que va a producir. Para ello, parte de la definición del propósito, de lo que se pretende conseguir a través del escrito, de determinar la situación de comunicación, y de la organización de las ideas acorde a los objetivos.
2. **La textualización:** consiste en la construcción de productos lingüísticos que el autor utiliza a partir de la planificación. Para esto, hace uso de recursos que facilitan la creación del discurso, como lo son: diccionarios, el mismo profesor, preposiciones, conectores; haciendo más competente el perfil del escritor.
3. **La revisión:** considerada la parte más importante del proceso, ya que allí se pueden identificar errores y enfocarse en la forma en que se construye y estructura el texto, permitiendo la reescritura de este a partir del ejercicio de revisión, en el que se verifica si

la producción textual está expresada de manera precisa, frente a los pensamientos que se quieren plantear.

Asimismo, para autores como Camps (1997) aprender a escribir tiene que ver con aprender a utilizar el lenguaje de manera asertiva frente a una situación comunicativa y a un contexto y para lograrlo la escuela debe involucrar a los estudiantes en trabajos de escritura desde la realidad, que les permita obtener conocimientos necesarios para la producción de textos genuinos, originales y con significado para ellos.

De esta forma, el reto que tiene la escuela, respecto a la enseñanza de la escritura, es fortalecer la comprensión y el conocimiento de códigos de la lengua escrita en una práctica social comunicativa específica. Desde este punto de vista, la escritura aborda distintas tareas sociales y prácticas culturales, como interactuar en cualquier contexto social o ejercer derechos y deberes democráticos (Cassany, 1999).

En ese marco, escribir implica comunicarse, sentir, producir y pensar en la escritura como una relación social, participativa y democrática.

Autores como Serafini (1989) concibe la escritura como un proceso de operaciones mentales, diferenciadas por fases, denominadas: la **preescritura**, la **escritura** y la **post escritura**; así también, para Vásquez (2007) la preescritura se relaciona con la importancia que se le da al pensamiento al querer expresar algo, es decir, aquel que se gesta previo al momento de escribir. La escritura, es el encuentro con las palabras en la creación del texto, y la post escritura, es el momento en que se hacen correcciones al texto antes de finalizarlo. Además, propone incluir estrategias específicas como el uso de diversos tipos de textos, propios del ámbito social y escolar, esto es, escribir para destinatarios reales y atender a fines comunicativos particulares,

con el uso de temas y contextos auténticos, que incorporen actividades que vivencien la función social y comunicativa del lenguaje escrito.

En este sentido, la escritura hace parte de esa evolución social en la cual el ser humano se ha visto enfrentado, en la que los docentes juegan un papel importante ya que son ellos quienes promueven a través de diferentes modelos la implementación textual. Para profundizar un poco más al respecto se expondrán, a continuación, algunos de los modelos de producción que han sido objeto de estudio con el transcurrir del tiempo.

Modelos de Producción Textual

Para Álvarez y Ramírez (2006) un modelo es definido como una construcción teórica que busca representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes, unificar los dominios significativos, y, finalmente, son un soporte de la relación entre disciplinas que los representan.

Sumado a lo anterior, los autores afirman que:

Un modelo promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida, enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural; aduce a ejemplos reales, posibilita los enunciados de procesos directos y de pasos que permiten simulación; y toma en cuenta cómo el sujeto interactúa con el mundo ordinario (p. 30).

En esta medida, Scardamalia y Bereiter (1992) hace el análisis de dos modelos de composición escrita, estos son: **el conocimiento**, en el cual, quien escribe, parte de un tópico a partir del cual se establecen diversos procedimientos que conlleven a ordenar un escrito.

Asimismo, se deben abordar previamente los conocimientos, con la intención de iniciar un primer discurso, el cual se va transformando paulatinamente, de acuerdo con su juicio y concepción frente a lo que va a escribir; **transformar el conocimiento**, este modelo está

contenido en el anterior y, a su vez, se fundamenta en la solución de problemas, a través de la escritura.

A su vez, los modelos destacan factores culturales, cognitivos, sociales, afectivos, metacognitivos, discursivos y pragmáticos que intervienen en el proceso de escritura. De igual manera, el fenómeno de la expresión escrita ha sido estudiado a lo largo de los años por diversos autores, entre ellos los abordados por Camargo, Uribe y Caro (2011) quienes definen este tipo de expresión como un sistema lingüístico con características propias. Además, añaden que se deben realizar diversos procesos y tomar decisiones para la adquisición de un producto. De acuerdo con lo anterior, se presenta una síntesis de algunos de los principales modelos de producción textual.

Modelos de Producto

Estos modelos se definen como aquellos que se centran en el desarrollo de la producción textual de los estudiantes desde una perspectiva lingüística. Camargo, et al. (2011) exponen que se prioriza el resultado y no se tienen en cuenta los procesos o situaciones que se van realizando durante la producción; su priorización se basa en la enseñanza del código alfabético, es decir, las letras una a una va formando una palabra y después una oración.

Modelos por Etapas

Estos modelos plantean una serie de pasos que deben cumplirse para llegar a un producto final, de ahí que, Camargo, et al. (2011) dividen el proceso de escritura en 3 subprocesos: La **preescritura**: etapa en la cual se seleccionan los insumos necesarios para plasmar las palabras sobre el papel; la **escritura**: etapa de redacción propiamente dicha y la **reescritura**: momento de la escritura definitiva. En ese sentido, se posibilita configurar de manera ordenada y eficaz un texto final.

Modelos por Proceso

Según Camargo, et al. (2011) la escritura en estos modelos se percibe como un estimulante en la elaboración del pensamiento y no solo como una forma de exponer lo que se piensa. Por tanto, el proceso de escritura se desarrolla en cada persona mediante sus producciones textuales, siendo estas una compleja actividad en la que se involucran diversos procesos del pensamiento, los cuales no tienen específicamente un orden, por el contrario, se pueden desarrollar constantemente o en cualquier momento y a su vez brindan una perspectiva más asertiva de la producción textual. En cuanto a los modelos por procesos, a partir del análisis Álvarez y Ramírez (2006) se destacan modelos desde autores como:

Modelo de Hayes y Flower (1980). Desde esta perspectiva se puede centrar la atención en el proceso de producción escrita, ya que se puede observar la forma de escribir de un sujeto y saber cuáles son los procedimientos que utiliza para ello. Parte, además, de la generación, la organización y la transcripción de ideas que utiliza en la escritura de un texto.

De la misma manera, se enfoca en trabajar los recursos discursivos de la escritura. Aquí, se pueden destacar tres grandes unidades: **la situación de comunicación** (elementos externos al escritor) permite generar ideas nuevas que serán convertidas en lenguaje escrito; **la memoria a largo plazo**, en la cual subyace y se relaciona la información, la estructura textual y el tema que se va a tratar; finalmente, **los procesos de escritura** son reformulados a partir de la planeación basada en los objetivos que se tengan, desde las necesidades y procesos que se generan en la mente del escritor.

Modelo de J. Hayes (1996) Explica que, en la escritura influyen muchos factores, dentro de ellos, cognitivos, sociales, afectivos, por ello, formula un modelo de producción textual que combine todos estos aspectos que son para él fundamentales. Surgen, en su interior, dos categorías: una, que se asocia al contexto afectivo y social, denominado entorno de la tarea; y otra, que tiene que ver con procesos de cognición, memoria y motivación, asociados al individuo.

Modelo de Candlin y Hyland (1999). Estos autores, explican las relaciones entre la investigación de la escritura como texto, como proceso y como práctica social; buscan comprender las implicaciones que tiene implementar la escritura no solo en el aula, sino también en el ámbito profesional y en la cotidianidad. De igual manera, piensan la escritura desde los diferentes usos y formas en que esta adquiere diversos significados según el lugar y las condiciones en que se produzca.

De acuerdo con lo anterior, el propósito de la escritura son las prácticas comunicativas, contextos cognitivos, sociales y culturales, además enfatizan en los siguientes aspectos:

1. **Expresión:** aquí se destaca el texto y toda la estructura de lo que este significa, destacando que está basado en una ideología y, a su vez, señala cuando el escritor ha abordado un género o conversación en particular.
2. **Interpretación:** se interrelacionan tres perspectivas: lo cognitivo, supeditado a lo que el escritor pretende decir; lo social, contextualización del propósito del autor; y cultural, construcción, valoración, evaluación y validación del género.
3. **Explicación:** la estructura textual está condicionada por la intención, temática, propósito o audiencia a quien va dirigido el texto. De igual manera, cada escritor define su estilo desde sus prácticas discursivas y modo de vida.

4. **Relación:** enfoca la articulación entre teoría, práctica, y las formas como la una se nutre de la otra. Trata de identificar cómo el escritor busca correspondencia entre la efectividad de los saberes previos, los saberes nuevos y los propósitos que persigue.

Modelo de Camps (2003). Denominado modelo por proyectos, en esta propuesta se busca direccionar la enseñanza y aprendizaje de la escritura, asumiendo la producción textual como un proceso en tres etapas.

1. **Preparación:** en esta etapa se establecen los parámetros de la situación discursiva y la finalidad de la tarea que se emprende: ¿Qué se va a escribir? ¿Con qué intención? ¿Quiénes serán los destinatarios?
2. **Realización:** en esta fase se aprecian, la producción del texto y sus características, en relación con su uso.
3. **Evaluación:** es constante a lo largo del proceso de producción, por tal motivo es formativa.

Estas tres etapas precisan ser flexibles a una situación comunicativa específica y a una evaluación formativa, fomentando un análisis discursivo más minuciosos del progreso del proyecto, e incluyendo procesos metacognitivos de los procedimientos, resultados y conceptos utilizados.

En esta misma línea, aparecen los **modelos contextuales o ecológicos**, los cuales complementan a los **modelos por procesos** planteados por Marinovich et al. (1996), ya que definen la composición escrita no solo como un proceso individual, sino comunicativo que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla. Lo anterior

hace que se haga mayor énfasis en los factores exógenos culturales que ofrecen un ambiente de apoyo y negociación entre los alumnos y el profesor en el ejercicio de la escritura.

Modelo Didáctico

Desde la mirada de Domínguez (2006), este modelo comprende la didáctica, como una disciplina que busca implementar mediante estrategias pedagógicas, prácticas de enseñanza y aprendizaje. De la misma manera, se pretende abordar el crecimiento intelectual y humano del individuo, en una situación y contexto específico y real; ya sea sociocultural o académico.

De este modelo se desprenden conceptos como **cultura, contextos de producción e individuo**, cuyas dimensiones hacen referencia respectivamente a los saberes, creencias o normas, al contexto social y situacional, a la memoria, a las estrategias cognitivas y a la creatividad. De esta manera Domínguez (2006) plantea que:

Cada individuo tiene diferentes formas de representación externa de acuerdo con su cultura, y las expresa según los contextos, a través de lo afectivo-cognitivo, en una escritura en que se manifiesta su personalidad: un sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto. (p.70).

Modelo Didactext. Desde la mirada del grupo Grupo Didactext (2003), la producción textual se concibe como un proceso en el cual se relacionan los conceptos anteriormente planteados, incitando a intervenir la enseñanza y el aprendizaje, poniendo énfasis en los procesos de escritura, particularmente del contexto académico. Es importante mencionar, que el interés del trabajo de este grupo está orientado principalmente en el ser humano como productor de sentido e historia. Igualmente, como individuo que piensa, aporta, y construye nuevos significados desde su creatividad, pensamiento, actitudes y creencias.

El interés de este grupo de investigación es la relación entre la escritura y la escuela. En este sentido, realizan una revisión de documentación teórica para analizar la complejidad y profundidad de la didáctica del lenguaje. Asimismo, analizan los modelos de producción textual más destacados, desde la mirada de Bereiter y Scardamalia (1987); Hayes (1996) entre otros, para quienes su principal interés es el individuo, el conocimiento y la forma como este último se origina y se comporta en los procesos de escritura. Adicionalmente, realizan una intervención didáctica integrando dimensiones cultural y social, abarcando procesos, estrategias y mecanismos que contribuyan al desarrollo del proceso de escritura en la enseñanza, enfatizando a su vez que el área de lenguaje no es la única que tiene el deber de estimular la lectura y escritura, sino también las demás áreas de conocimiento (Camps, 2006).

Propuesta de Jolibert para la Producción Textual

Para Jolibert (2002) “Escribir es una estrategia personal, un proceso complejo que articula aspectos eminentemente personales como son la representación, la memoria, la afectividad, la imaginación, etc.,” (p. 65). La autora, asume el escrito como la construcción de significados y sentidos concertados en sociedad. Desde esta perspectiva, la producción textual, se asume como una acción planificada y reflexiva, en la que intervienen tanto la academia como la cultura.

De acuerdo con lo anterior, la adquisición del conocimiento y el dominio de la escritura, están relacionados con el nivel de formación que se adquiere en la escuela y en el contexto sociocultural al cual pertenece cada individuo. Al respecto, Jolibert y Sraiki (2009) sustenta que: “Aprender a leer y escribir es un largo proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos” (p.16).

Ahora bien, para lograrlo es necesario adquirir competencias que posibiliten el desarrollo de la habilidad lectora y escritora, la cual se da a través de la "reflexión metacognitiva"; entendida por Jolibert (2002) como aquella que conduce a que los niños hagan uso de competencias, que desarrollen su habilidad para escribir, y promueva en ellos aprendizajes. Dicho de otra manera, consiste en provocar a los estudiantes a imaginar, explorar, investigar y explicar desde sus perspectivas y espontaneidad, lo cual es posible de lograr si se estimula la construcción de sus propias experiencias.

Simultáneamente, para la autora la lectura y la escritura son composiciones lingüísticas que ofrecen estrategias y aprueban la experiencia que han adquirido previamente los infantes en su proceso de aprendizaje del lenguaje escrito; “que el niño encuentre placer en preguntar y producir textos escritos” (Jolibert, 2002, p. 9)

De acuerdo con lo anterior, producir un texto implica el dominio de la lengua, adecuando el discurso de manera estratégica a una situación comunicativa específica, según el destinatario, el contexto y el propósito, parámetros que finalmente, forman las tipologías textuales. Adicional a ello, la autora propone siete niveles de competencias lingüísticas que facilitan al lector o escritor, la construcción del significado y sentido del mensaje, y por otro, para diferenciar los tipos de escritos, destacando las características textuales y contextuales (Jolibert, 2002).

1. **La Noción del Contexto de un Texto:** hace referencia al contexto de situación y a los distintos parámetros de la producción textual tales como el desafío, asumido como el reto de ser leído de principio a fin; la pertinencia, se refiere al escribir para el destinatario adecuado; y la intencionalidad de la escritura, que pretende generar un significado o impacto en el receptor.

2. **Situación de Comunicación o Representación:** por una parte, hace alusión a ¿quién escribió el texto? reconociéndolo como un autor o enunciador. Por otro lado, responde al ¿para quién? constituido por el para quién va dirigido el escrito o mejor conocido como destinatario. También aparece un propósito comunicativo, que responde a la pregunta ¿por qué lo escribió? Finalmente, a un tema que pretende comunicar; alude a lo que el enunciador pretende decir en su escrito, lo cual, está acompañado de una representación previa del producto final que se va a producir (tipo de texto, silueta, materiales necesarios).
3. **Tipo de Texto:** Caracteriza los estilos de escritura utilizados al escribir. En esta investigación el texto de interés dentro de la narración es el cuento.
4. **La Superestructura del Texto:** identificada como la distribución del texto, es decir, la “silueta” del discurso escrito, en este caso, de la narración. Para Jolibert (2002) la superestructura "es un instrumento esencial para representar un texto y producirlo" (p. 32).
5. **Lingüística Textual:** la lingüística textual desde la postura de Van Dijk (1980) constituye un estudio que esquematiza y simplifica la representación de un objeto a investigar, sus propiedades, estructuras, funciones y comportamientos. De esta manera, se reconocen las opciones de enunciación, conectores, contenido semántico y puntuación conocidos como macroestructura textual (pp. 16-39), dando cuenta de las oraciones mencionadas por los hablantes y la relación entre ellas para dar sentido a un texto.
6. **Lingüística de la Oración y de la Frase:** distingue el funcionamiento lingüístico a nivel de las oraciones y de la frase: como la sintaxis (marcas de relaciones, determinantes), el vocabulario (términos) y el significado de un texto determinado.

7. **Lingüística a Nivel de la Microestructura del Texto:** se centra en el reconocimiento de las palabras conocidas y nuevas, en detectar grafemas, el uso de las mayúsculas y minúsculas y sus frecuentes combinaciones.

De estos siete niveles se tomaron particularmente tres para la presente investigación. La situación de comunicación, la superestructura del texto y la lingüística textual; ya que son trabajados en la secuencia didáctica diseñada para el presente estudio, la cual cuenta con un enfoque que será expuesto a continuación.

Enfoque Comunicativo

Este enfoque se refiere a la unión del conocimiento y habilidades que permite a los individuos hacerse partícipes del proceso de comunicación con intenciones discursivas reales y contextualizadas. Al respecto, Hymes (1972) plantea que la competencia comunicativa es una habilidad para hacer uso de la lengua, tanto desde el conocimiento implícito de reglas gramaticales, como de normas culturales que definen la posibilidad que el ser humano tiene para comunicarse. Es decir, que la competencia comunicativa “permite a la persona combinar e interpretar mensajes y negociar significados en relaciones interpersonales dentro de contextos específicos” (Hymes, 1996, p. 19) En otras palabras, para vivir lingüísticamente en sociedad se requiere del aprendizaje de una lengua determinada.

Asimismo, Murillo (2008) suscita que el enfoque comunicativo incluye comprender y producir textos en los cuales se tengan en cuenta aspectos como: el desarrollo lingüístico, la distinción gramatical, el uso del lenguaje en contextos reales y la obtención de nuevos conocimientos. De esta manera, uno de los principales objetivos del enfoque comunicativo es que los escritos se utilicen en circunstancias definidas y con una intención clara. Lo anterior

involucra el discurso que crea una persona, con un propósito comunicativo como puede ser contar, explicar, enseñar o persuadir.

La comunicación es la técnica, la estrategia y el canal de conexión con el entorno sociocultural del estudiante, dentro y fuera del aula. Es así como la labor pedagógica cobra importancia frente a la enseñanza de la lengua materna, y como se llegará a los estudiantes de para facilitar su formación e interpretación. He aquí, la importancia de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y la relación docente estudiante en el campo de la educación, como se observará a continuación.

Prácticas de Enseñanza

Las prácticas de enseñanza son una labor compleja, ya que allí se evidencian las destrezas, habilidades, capacidades, conocimientos, emociones, intereses e ideologías de los docentes, lo cual se pone de manifiesto en el aula. Estas formas de pensar y actuar distinguen la labor del maestro, con la práctica educativa institucional global (De Lella, 1999) ya que corresponden al escenario mismo en que el docente lleva a cabo las acciones concretas para el aprendizaje, interactuando directamente con el aprendiz. En este proceso son protagonistas tanto el estudiante como el maestro, siendo este último quien se especializa en lo que enseña, (en este caso, el lenguaje); es además, quien posee conocimientos sobre los temas y metodologías que precisa la disciplina que imparte, en la cual se visibiliza un diseño curricular y los medios y materiales que utilizará en el desarrollo de sus clases, sin dejar de lado el estilo de evaluación que utiliza para los aprendizajes (Briones, 1999).

Las prácticas de enseñanza se reflejan entonces, en el acto de enseñar del docente, allí se pone en juego su campo de conocimiento y la manera de comunicarlo a sus estudiantes, transmitiendo a su vez, parte de su historia de vida personal, profesional, puntos de vista,

perspectivas y limitaciones (Litwin, 1997). En otras palabras, se manifiestan aquellos factores intrínsecos del maestro y se sitúan dentro de un contexto social e histórico, el cual se despliega en el acto educativo.

En este sentido, Quijano (2014), entiende las prácticas de enseñanza como aquellas “construcciones que dan cuenta de concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas que tiene el docente” (p. 31) las cuales reflejan cómo constituye sus propias habilidades, destrezas, hábitos, formas de sentir, pensar y actuar; lo que tiene que ver a su vez, con los elementos que configuran sus ideologías y proyección en su quehacer.

De esta manera, se resalta la profunda labor del maestro, dejando ver que en torno a este existe todo un entramado de elementos en su práctica de enseñanza, en la cual es necesario adentrarse para comprender y fortalecer su función. En este sentido Achilli (1986), atiende a la importancia del docente, como actor fundamental en el proceso educativo, a partir del protagonismo que adquiere en su práctica frente a la construcción de los conocimientos y la forma en que proyecta su saber; es así que, el "decir" del maestro, está mediado por el "conocer" lo cual es aquello que promueve las acciones que lleva a cabo y que se ven atravesadas por aspectos sociales, institucionales y personales, permitiendo comprender que su quehacer se va configurando mediante las interacciones con otros docentes, estudiantes, lecturas, experiencia, etc. Así, se fortalece su práctica de enseñanza.

La misma autora explica que, los saberes que un profesor manifiesta están orientados, tanto por aquellos que surgen en su cotidianidad laboral, como los que surgen de su imaginario, estos se constituyen tanto social como individualmente desde los pilares de "vocación, idoneidad y afectividad", los cuales interactúan entre sí, según como el maestro signifique y defina cada aspecto en su práctica de enseñanza.

En este sentido, se resaltan las prácticas de enseñanza docente desde nuevas perspectivas en las que se valoren y prioricen las particularidades de los estudiantes desde su contexto; lo cual desde la postura de Pérez (1992), es entendido como el desafío de diseñar nuevos y mejores ambientes de enseñanza que motiven a los jóvenes en el aula, ya que esto facilita el aprendizaje y lo hace más significativo. Desde esta perspectiva, se hace necesario orientar una mirada reflexiva a las prácticas pedagógicas que emplea el docente, identificando no solamente los aspectos de su quehacer, sino reconociendo aquellos que se convierten en falencias y obstáculos frente al proceso educativo y así fortalecerlo (Perrenoud, 2001).

Por consiguiente, el docente requiere revisar su formación académica y reinventarse para contribuir al aprendizaje desde las nuevas tendencias de la educación. Tal y como afirma Gómez (2018) “la reflexión a posteriori que realiza el maestro/a constituyen un corolario de la actividad docente que fortalece su profesionalidad incrementando notoriamente su conocimiento contextual y práctico” (p. 101). Allí radica entonces la práctica de este tipo, en el conocimiento y la reflexión sobre la acción, ya que, es un hecho formativo que nace desde el sujeto y no desde la adquisición de conocimientos teóricos; y que, además, tiene en cuenta las experiencias vividas para mejorar la tarea y el rol del docente.

De acuerdo con lo anterior, las reflexiones en las prácticas de enseñanza facilitan en la labor docente una contextualización de la práctica en el aula. Al respecto Domingo (2013), indica que

Las practicas reflexivas (PR) abren las puertas a los docentes a un nuevo panorama y los hace entrar sugestivamente en un círculo de pensamientos y acciones sobre su quehacer profesional y, como consecuencia, altera sus perspectivas de la educación y profesionaliza su labor docente (p. 161).

Así mismo, Perrenoud (2011) define las PR como estrategias rápidas, concretas y seguras; como complemento del yo como profesional, y como un saber integral que permite solucionar problemas. De esta manera, se posibilita que el docente revise sus propias actuaciones, reflexione y construya nuevas propuestas para mejorar y contribuir en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En este sentido, profundizar en las prácticas de enseñanza, posibilita visibilizar las actitudes y hábitos que propician en el docente el análisis y la reflexión constante frente al desafío de crear nuevos espacios, metodologías y estrategias que fortalezcan el desarrollo integral de sus estudiantes. En otras palabras, se pueden formar profesionales analíticos a partir del abordaje de contenidos y temas dentro del aula, siempre y cuando conlleve a la transformación y mejoramiento del aprendizaje del lenguaje y sus posibilidades; una de ellas la narración, abordada más adelante.

El Texto Narrativo

La narración se presenta de manera oral o escrita, puede relatar desde una descripción de sucesos ocurridos, hasta una versión más compleja y estructurada. Es un recurso para transmitir tradiciones ya que en su creación se ve influenciado por características de la vida cotidiana. A su vez, facilita la comunicación, la formación del pensamiento, la reconstrucción de vivencias y deja una huella a través del tiempo. Para Bruner (2002.) “la narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente, tanto en la mente como en la cultura humana” (p. 53).

Van Dijk (1978) por su parte, expresa que la narración “hace referencia en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó recientemente o hace tiempo” (p. 153). Igualmente, afirma que este tipo de textos son un medio

discursivo que explora la mirada y solución colectiva de problemas. La construcción de estos, además, es una actividad social que pone en juego diversos papeles de participación, tanto para el narrador, como para el narratario. Por esta razón, la narración y sus procesos de producción han permeado diferentes escenarios de la sociedad, tales como la justicia, o la ciencia que la ha utilizado para contar procesos y evoluciones. Dentro de la misma se destacan aspectos importantes como el plano de la narración, el plano del relato y el plano de la historia (Cortés y Bautista, 1998), tal como se explica a continuación.

Plano de la Narración

Este plano se refiere a quien cuenta la historia, sin ser directamente el autor. El narrador entonces es una estrategia discursiva creada por el autor, y el narratario. En este sentido, el escritor debe representar y diferenciar las voces, tanto suya como del relator, para así no confundir al lector al momento de interpretar el texto. Los escritores que posean experiencia pueden entrelazar la presencia del narrador y el destinatario.

El plano del Relato

A través de la narración, pueden contarse historias, acontecimientos y hechos que contiene algunos elementos representativos, tales como: un narrador que es quien relata lo que le sucede a los personajes en un espacio y tiempo determinado; asimismo, puede tener características en su estructura como es la "ternaria o quinario", siendo utilizada en esta tesis, la ternaria, la cual subdivide la superestructura del texto en tres partes.

Desde la óptica de Cortés y Bautista (1998), se contempla a la estructura ternaria como la estructura básica de todo texto narrativo y proponen migrar del concepto de inicio, nudo y desenlace hacia un estado inicial, una fuerza de transformación (conflicto) y el estado final; de

manera que estos aspectos básicos darán coherencia y cohesión mediante marcas textuales, las cuales permitirán la obtención de un relato claro y comprensible para el destinatario.

En este punto, es importante valorar la manera en que se cuente el relato, desde la intención del autor, quien decidirá si lo hará de principio a fin, o viceversa, al igual que el número de persona (primera o tercera) que utilice para tal fin. Además, es de vital importancia apreciar el uso de formas retóricas que demarcan el estado inicial o estado final de la narración, siendo “Erase una vez” y “Colorín colorado” las frases que los estudiantes emplean con mayor frecuencia para crear sus historias.

Plano de la Historia

Aquí se valoran aspectos como: los personajes, que pueden ser antropomorfos (características humanas) o zoomorfos (características de animales) y sus matices; así como también, sus características físicas y psicológicas; el tiempo en el que se cuenta la historia; las diferentes situaciones que presenta el autor, en las que tiene en cuenta el tiempo, el espacio y demás aspectos de lo que quiera transmitir.

Los anteriores planos, para efectos de esta investigación, será observados en una de las manifestaciones más utilizadas de la narración; el cuento, el cual se abordará a continuación.

El Cuento

Se entiende por cuento a las narraciones que tratan un tema en específico de manera oral o escrita y en las que generalmente se utilizan elementos ficticios, ambientes determinados y personajes específicos para su producción. Con relación a lo anterior, Massaud (año), citado por Aguiar, (1972), define el cuento como “una narración breve, de trama sencilla y lineal, que está caracterizado por una fuerte concentración de la acción, del tiempo y del espacio” (p. 242).

Además, expresa que la intención es incitar a que se generen en el lector emociones, enseñanzas e imaginación.

Asimismo, Jean (1979) coincide con la postura anterior, al indicar que “el valor de los cuentos se encuentra donde se cruzan los sueños activos de los poetas y las historias nacidas en las profundidades de la vida” (p. 10), abriendo paso a un universo diferente para desarrollar la imaginación, haciendo viajes al pasado, a las lejanías o al futuro que no conoce límites, y convirtiéndose también en una base para la reflexión pedagógica. A propósito, Delaunay (1986) explica que “el cuento bajo todas sus formas facilita la adquisición del desarrollo personal y social, como también del lenguaje” (p. 38)

Otra de las características primordiales del cuento es su capacidad para captar la atención del lector desde el principio hasta el final, además es uno de los mayores promotores en la literatura. Puesto que, como argumenta Díez y Díez (1998) en este subgénero cabe “lo real y lo maravilloso, la enseñanza y la diversión, lo trágico y lo cómico, el mundo cotidiano y el ensueño misterioso, el mundo infantil y el del adulto, el amor y el odio, la crueldad y la bondad, la venganza y la generosidad” (p. 104). Principios que se vinculan con las necesidades, el contexto y la realidad de los estudiantes.

De acuerdo con Baquero (1998), existen dos tipos de cuentos: los populares que consisten en una narración tradicional oral, en la que no se da reconocimiento al autor, en estos cuentos básicamente se refleja la visión de la vida de manera fantástica, dentro de estos cuentos, se evidencian los costumbristas, los maravillosos y de animales; el mito y la leyenda hacen parte de esta denominación, pero son considerados géneros autónomos por pertenecer a contextos específicos; por otro lado, está el cuento literario, el cual es creado y compartido de forma escrita, este difiere del anteriormente expuesto, en cuanto al autor, pues en este tipo de textos el

artífice si es reconocido. Este se caracteriza, también, por transmitir momentos reales y por crear, en algunos casos, más conflictos que soluciones.

En otras palabras, el cuento se inspira en hechos ficticios, busca representar épocas o contextos que alimenten la imaginación del lector y es uno de los tipos de texto más significativo para los niños. No obstante, Baquero (1998) también afirma que las narraciones “no son un producto híbrido ni un género menor, es la expresión literaria de una época” (p. 77). Es, en este punto, en el que se hace importante rescatar su sentido, no solo en la enseñanza primaria, sino también en los grados de básica secundaria. Es importante reconocer, que a través de la implementación de este tipo de textos se fortalecen capacidades y procesos mentales, emocionales, expresivos y creativos.

Reconocer los elementos mencionados anteriormente, componen un aspecto esencial al momento de escribir cuentos. Aunque, los estudiantes y docentes deben reconocer que la producción de este tipo de textos debe partir de una situación comunicativa específica, además tener claridad sobre lo que se escribe, enfocándose en un interlocutor real y con un propósito específico. Además, se hace necesario planificar y abordar estrategias de acuerdo con lo que pretenden enseñar con objetivos claros de aprendizaje. Con estos objetivos, surgen propuestas didácticas, como la que se desarrollará enseguida.

Secuencia Didáctica

La didáctica permite generar reflexión, comparaciones respecto a la forma en que se enseña, también proponer estrategias pedagógicas que harán parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la relación de elementos como los objetivos, docente-estudiantes, espacio, y tiempos, entre otros. Igualmente, el abordaje de dicha didáctica facilita el análisis, diseño y planeación, en las que el maestro puede proyectar el qué, cómo y para qué de lo que enseña. De

acuerdo con Blanco (2017), la didáctica es la labor en la cual el docente orienta, facilita, dirige y guía la interacción que se genera entre los estudiantes, el saber y la construcción de sus propios conocimientos, llevándolos a lograr una meta específica.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge la secuencia didáctica (SD), la cual, desde la perspectiva de Camps (2003) es “una estructura de acciones e interacciones, que se encuentran relacionadas entre sí y que, a su vez se organizan intencionalmente para desarrollar un tipo de aprendizaje” (p, 32), a partir de ello, se puede fortalecer el lenguaje a través de la producción y la comprensión textual. Esta afirmación valora la SD como un elemento que permite que los estudiantes puedan reconocer y apropiarse del lenguaje en todos sus sentidos (oral, escrito, verbal, no verbal). Es decir, es una propuesta de enseñanza para la creación textual, que se desarrolla en un periodo de tiempo determinado; el docente, en este caso, es quien ayuda a la comprensión que le permita al estudiante asimilar diversas visiones de mundo, y situaciones reales, cambios y comportamientos, tanto personales como de la sociedad.

En otras palabras, una SD, tiene que ver con una progresión de acciones que se encuentran debidamente organizadas, que tienen un propósito o meta en particular y que están ligadas al aprendizaje, teniendo como punto de partida una situación discursiva, la cual le da sentido. Esta propuesta, desde la postura de Camps (2003) se caracteriza por el orden y la interrelación de sus actividades, por presentar a los estudiantes el paso a paso de los propósitos, la manera de enfrentar los retos, el cómo utilizar los materiales, los tiempos para el desarrollo de las actividades y los criterios de evaluación.

En ese orden de ideas, y continuando bajo la mirada del planteamiento de Camps (2003), la SD es desarrollada en tres momentos:

1. **La preparación o diagnóstico:** es el momento en el que se plantea el proyecto; se explica cuáles son las actividades que se desarrollarán para adquirir nuevos conocimientos y los criterios que darán pie al abordaje de la meta que se quiera alcanzar, por medio de contenidos y de la situación discursiva o tipo de texto; aquí, tienen lugar diversas actividades como lo son las lecturas, la búsqueda de información, ejercicios, etc. Como ya se mencionó, el objetivo de estas actividades es ofrecer diversas y variadas estrategias al momento de la planificación, para que los estudiantes tengan más herramientas que les permitan ser más propositivos, activos y autónomos en su aprendizaje.
2. **La fase de realización:** es aquí donde los estudiantes analizan sus producciones escritas. Según los objetivos que se presenten en la SD, pueden realizarse de manera individual o colectiva, el tiempo de duración será de acuerdo con lo planeado durante las sesiones. En esta fase, los estudiantes podrán poner en acción las diferentes habilidades comunicativas (leer, escuchar, hablar y escribir), interactuar con sus compañeros y con el maestro.
3. **La evaluación:** esta fase debe orientarse desde los objetivos planteados, los cuales se establecen como criterios para lograr un propósito determinado, en este caso, la producción textual. Por lo tanto, es una evaluación formativa que conlleva a un proceso metacognitivo que busca ser constante y transversal.

Es importante destacar que este tipo de propuesta facilita la planificación inicial y la utilidad de las estrategias planeadas por el docente, lo que le permite, desde la misma acción, comprobar la asertividad de las actividades preparadas y de las técnicas utilizadas. Además, hace saber a los agentes involucrados en el proceso (estudiante - docente), la evolución y alcances que

tiene la experiencia, la cual pretende fomentarse como una herramienta que facilite la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes.

En este sentido, la implementación de una SD permite orientar y facilita la práctica educativa del docente. A su vez, involucra a los estudiantes a participar en las actividades allí desarrolladas más activamente (Pérez y Roa, 2010). Por consiguiente, se fomentarán valores, habilidades y actitudes gracias a las experiencias propias y conjuntas que plantea este proceso.

Según lo expuesto hasta aquí, cabe destacar que la SD puede fortalecer el diseño de estrategias de enseñanza, mediante la elaboración de propuestas metodológicas en las que los estudiantes desarrollen, de manera significativa, las actividades propuestas en el aula, y que su aprendizaje realmente permee su entorno y conocimientos. El docente, por su parte, se hará más consciente de su labor, encaminándose a cumplir con los objetivos de enseñanza propuestos desde una postura reflexiva que promueva los procesos pedagógicos de su quehacer.

Marco Metodológico

En este apartado se presenta la metodología que orienta este estudio y en su interior se exponen: el tipo de investigación, diseño, unidad de análisis, unidad de trabajo, técnica e instrumentos para la recolección de la información y el procedimiento de análisis.

Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, que, en palabras de Sandín (2003) está orientado "a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento" (p.123). Lo anterior permite un acercamiento y posterior construcción de la realidad social.

Desde la perspectiva de Hernández et al. (2006), este tipo de investigación ofrece profundidad a la información recolectada, permite que la interpretación de los datos se enriquezca, además contextualiza el lugar y facilita la observación de mayores detalles e inmersión en la indagación, aportando una mirada diferente e integral de los fenómenos, haciendo más flexible el proceso.

Dado lo anterior, en esta investigación se optó por este enfoque, ya que la pretensión fue comprender cómo se transforman las prácticas de enseñanza, a partir de la implementación de una SD de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos, cuento.

Método de Investigación

En el marco de la investigación cualitativa, se aborda un estudio de caso, el cual, desde la perspectiva de Yin (1994), permite conservar el carácter global y las características de lo que se pretende estudiar. Para esto, se hace énfasis en el estudio de caso simple, el cual "exige la

exploración cuidadosa del caso potencial para minimizar las oportunidades de falsedad y aumentar al máximo la colección de la evidencia del caso estudiado” Yin (1994, p. 25). Es decir, el investigador tiene acceso a una situación específica y a su observación científica.

De igual manera, Simons (2009) define que “El estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, su observación ... e interpretación en contexto” (p. 22). En otras palabras, es la relación de la manera como los participantes construyen su realidad, permitiéndole al investigador hacer una búsqueda de datos, sobre los cuales podrá reflexionar, mediante el reconocimiento detallado, análisis y triangulación de la información, a fin de comprender el fenómeno de su interés e intentar dar respuesta a qué y cómo ocurren los hechos.

Por tal motivo, se han tomado las prácticas de enseñanza de la docente objeto de estudio en este proyecto, a partir de la búsqueda y obtención de datos desde diversas fuentes como la observación participante, registros, diarios de campo y videograbaciones, los cuales propiciaron la reflexión, a través del análisis y triangulación de la información que permitió dar respuesta al porqué y cómo se fue transformando su quehacer docente en el aula.

Unidad de Análisis

Como unidad de análisis se tomaron las prácticas de enseñanza del lenguaje, entendidas por Lomas y Osorio (1993) como aquellas que tienen por objeto formar sujetos con la capacidad de leer, escribir, hablar y escuchar de manera competente, en la medida que puedan desenvolverse de manera eficaz en un entorno sociocultural. Situación que implica una mejora de dichas capacidades, en las que el docente identifica el objeto de su enseñanza, partiendo de los factores cognitivos que condicionan el desarrollo de las capacidades lingüísticas del estudiante, así como los factores sociales y culturales que inciden en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Para abordar las prácticas de enseñanza del lenguaje se construyeron 5 categorías de análisis que a la vez son fundamentales para la elaboración y validación de los instrumentos.

Tabla 1

Categorías de Análisis

<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
Contenidos	En esta categoría, se identifican los contenidos que la docente enseña a los estudiantes en el aula, dentro de los cuales se tienen en cuenta los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En esta medida, los contenidos son aquellos que facilitan y promueven la relación docente-estudiante; además, posibilitan el desarrollo de habilidades y capacidades, mediante la adquisición de aprendizajes significativos (Coll y Solé, 1987 y Zabala, 1998).
Dominio conceptual	El dominio conceptual es la competencia que hace referencia a los conocimientos del saber disciplinar del docente, los cuales requiere para dar fundamento a su discurso. Este se ve influenciado por el contexto social y las experiencias personales en las que se ve involucrado (García, 1991).

<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
	Adicionalmente, este concepto hace referencia al desarrollo de los conocimientos, creencias, pensamientos y formas de actuar que tiene el docente (Goodson y Numan, 2002).
Metodología	Hace referencia a la manera que tiene un docente de llevar a cabo su práctica pedagógica en el aula, lo que incluye las estrategias, actividades, instrucciones, técnicas y en general todas las acciones que precisan el planteamiento y formas de llegar a un objetivo particular. Esto, se relaciona, a su vez, con las concepciones que el docente tiene sobre la enseñanza pues sus acciones y forma de pensar están influenciadas por ello (Zabala 1998).
Recursos	En esta categoría, se encuentran los canales o elementos a través de los cuales se presentará el contenido y que facilitan la enseñanza. El recurso se constituye como el medio que se presenta como instrumento o como herramienta, mediadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo un apoyo para la tarea docente y para el aprendizaje mismo del estudiante, ya que favorece la experimentación y conlleva a una mejor comprensión. (Aparici y García, 1988).
Evaluación	La evaluación se comprende como la valoración que el docente y/o el estudiante emplean acerca del proceso pedagógico. En esta medida, la evaluación puede ser diagnóstica, formativa o

<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
	<p>sumativa (Morales 2001). Asimismo, los agentes que se involucran en la evaluación permiten una participación de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>La evaluación, además, tiene el fin de observar y reflexionar sobre las necesidades y fortalezas de los estudiantes, valorando habilidades, procedimientos, conceptos, actitudes y destrezas que se visibilizan en el recorrido pedagógico.</p>

Notas. Fuente: autoría propia

Unidad de Trabajo

La unidad de trabajo está constituida por la Licenciada en Artes Visuales Lina del Mar Achury Torres, quien cuenta con 7 años de experiencia en docencia, trabajando con estudiantes tanto de básica primaria como de bachillerato. Además, se ha desempeñado durante los últimos 4 años en formación de estudiantes de educación media en las áreas de artes y comunicación.

Técnicas e Instrumentos

Para el desarrollo de la investigación se utilizan las técnicas e instrumentos que son presentados a continuación:

Observación

Como técnica de investigación se utiliza la observación, la cual permite identificar elementos de las diferentes situaciones que se presentan en las prácticas de enseñanza de la docente para lograr tomar un registro de los datos surgidos, los cuales se analizarán e interpretarán posteriormente, para elaborar las conclusiones.

Dicha observación involucra directamente a la docente como mediadora del proceso a investigar, quien con la ayuda de instrumentos como grabaciones videográficas y el diario de campo pudo comprender desde su acción participante lo que sucedía en el antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Grabaciones Videográficas

Partiendo de la unidad de análisis y la unidad de trabajo, estas grabaciones están configuradas por el registro en video de las clases llevadas a cabo antes y durante la implementación de la SD.

Por consiguiente, los videos fueron tomados en tres momentos: un momento inicial, (antes de iniciar las sesiones) que permite observar cómo eran las prácticas de enseñanza que normalmente la docente llevaba a cabo; un segundo momento (durante la implementación de las sesiones) para hacer una observación y seguimiento al proceso de transformación de las prácticas; y un tercer momento (finalizando las sesiones), en el cual se observa de qué manera se pudieron transformar dichas prácticas.

Diario de Campo

Este es un instrumento de investigación que de acuerdo con Valverde (1992), contiene información obtenida de diferentes reportes, los cuales facilitarán la evaluación. En concordancia con lo anterior, el diario de campo permite hacer un seguimiento continuo del proceso de observación, a la par que facilita la sistematización de las experiencias, convirtiéndose así en una herramienta para el registro de las percepciones, acciones, observaciones y reflexiones que emergen en el proceso investigativo.

Procedimiento

La investigación se realizó en tres etapas: antes, durante y después (contrastación de los dos primeros momentos).

En el primer momento (antes) se realizó la observación de videos de clases previas a la implementación de la SD, con el fin de identificar las características de las prácticas de enseñanza de lenguaje que la docente impartía en sus clases habituales. La interpretación de los datos se obtuvo tras la transcripción y codificación, en la cual se reconocieron unidades, es decir, se clasificaron los datos y se organizaron en categorías que se plantearon en la línea de investigación, siendo estas: contenido, dominio conceptual, metodología, recursos y evaluación, alrededor de las cuales se hizo uso continuo de comparación y asimilación de datos.

En el segundo momento (durante), se hizo un seguimiento de las prácticas de enseñanza de la docente, por medio de la observación de videos obtenidos mediante la implementación de la SD. Allí, se identificaron las características de las prácticas de enseñanza de la docente respecto a la producción de textos narrativos, cuento, además, la manera como los estudiantes asumieron el proceso. Cada uno de los aspectos observados fueron registrados en los diarios de campo y permitieron la sistematización de la observación de la práctica docente en la aplicación de las diferentes sesiones alrededor de las categorías previamente establecidas.

En el tercer momento, se realizó una contrastación de las categorías analizadas y las características de enseñanza de la docente antes y después de la implementación de la SD, lo cual reflejó cómo, la docente, cambia las concepciones sobre su práctica pedagógica, esto a partir de las apreciaciones registradas en el diario de campo. Dicho análisis se encamina a la evidencia de las transformaciones que se presentan en las prácticas de enseñanza del lenguaje, alrededor de la contrastación de los distintos momentos, a la luz de las categorías.

Análisis e Interpretación de Información

A continuación, se presenta el análisis desarrollado en esta investigación, orientado hacia el objetivo general que es comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje, en el grado décimo del Colegio Distrital Germán Arciniegas de la ciudad de Bogotá, durante el desarrollo de una SD de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos, tipo cuento.

Descripción de las Prácticas de Enseñanza Antes de la Implementación de la SD

Para describir las prácticas de enseñanza de la docente antes de la SD, se organizó la información recolectada en los diferentes instrumentos, a partir de 5 categorías de análisis que serán desarrolladas a continuación:

Contenido

De acuerdo con Coll y Solé (1987), los contenidos son aquellos que facilitan la enseñanza y promueven relaciones interactivas que se generan entre docente y estudiante, posibilitando su desarrollo y crecimiento mediante la atribución de significados que caracterizan al aprendizaje. Por su parte, Zabala (1998) expone que los contenidos son aquellos que, aparte de promover el aprendizaje y las capacidades cognitivas, potencian capacidades motrices, afectivas, interpersonales y sociales.

Partiendo de las posturas anteriores, en esta categoría se identifican los contenidos que la docente enseñó a los estudiantes en el aula, tal es el caso de conceptos, procedimientos y actitudes.

Con respecto a lo anterior, en un primer momento, antes de la aplicación de la SD, durante el desarrollo de sus clases, se observó que la docente no abordó una explicación donde

haga explícitos los contenidos conceptuales que desarrolló. Un ejemplo de ello, se evidenció cuando al inicio de una de sus sesiones, ingresó, saludó a los estudiantes y sin dar mayor detalle sobre lo que se va a realizar, escribió en el tablero la siguiente premisa: *“El hombre de la gabardina metió el sobre en el buzón, con miedo, intriga y tristeza de lo que pudiera pasar”*, (Intervención de la docente antes de la implementación de la SD.) la cual empleó como tema central para orientar sus procesos de enseñanza, lo que dejó ver una carencia en cuanto a la promoción de capacidades que permitan al estudiante partir de una base conceptual que facilite un aprendizaje desde una indicación demarcada y clara.

No obstante, en un segundo momento, durante el desarrollo de la clase, la docente propició también escenarios que promovieron el desarrollo de habilidades sociales; en este caso, para guiar al estudiante con la intención de detonar capacidades reflexivas, mediante la producción de textos narrativos tipo cuento, a partir de una idea. Lo anterior, buscando incentivar a los estudiantes al uso de su imaginación, a partir de un contexto situacional, representado en la premisa mencionada anteriormente, con el ánimo de facilitar la interacción mediante preguntas y respuestas, como se muestra a continuación: *“Docente: ¿Quién es el hombre de la gabardina?, Estudiante 1: pues para mí, el hombre de la gabardina es un viejo herrero que vive solitario en un pueblo lejos de la ciudad. Docente: ¡Ajá!, súper. Ahora la segunda pregunta. Estudiante 1: ¿A quién va dirigido el sobre? Docente: ¿A quién? Estudiante 1: El sobre va dirigido a su hijo que vive en Canadá. Estudiante 2: Va dirigido a su hermano Alfredo, un apostador lleno de dólares. Estudiante 3: Es una carta dirigida a la NASA”* (Intervención de la docente y estudiantes antes de la implementación de la SD.)

Por otra parte, la docente incitó a los estudiantes para que tuvieran presente aspectos como el tiempo, la premisa y los signos ortográficos:

“Estudiante 1: Profe y ¿A qué hace referencia el tiempo? Estudiante 2: Pues el tiempo es cuando hablamos del pasado... Estudiante 3: Pues como la hora en la están. Docente: ¡Esperen un momento! Les pido el favor de respetar la palabra del compañero cuando cada uno está participando para facilitar la comunicación. Samantha continúa. Estudiante 2: Ah, no profe que, pues el tiempo es el pasado el presente y el futuro, pero pues no sé”. (Intervención de la docente y estudiantes antes de la implementación de la SD).

De esta manera, se pudo observar que los contenidos trabajados no solamente hicieron parte de un contexto actitudinal y procedimental; este último en el momento en el que la docente permitió a los estudiantes desarrollar un ejercicio de producción textual en el cual se aterrizaron las ideas generadas, mediante la construcción de un escrito, en un principio individual y luego colaborativo, en tanto se solicitó que intercambiaran sus textos para que otro compañero continuara con la redacción del mismo.

Ahora bien, en un tercer momento, al cierre de la clase, es claro que la docente, aunque promovió habilidades sociales que les permitió a los estudiantes comunicarse e interactuar libremente, finalmente no contextualizó en ningún momento los contenidos conceptuales que pretendió enseñar, dando fin a la clase con una aclaración sobre lo siguiente: *“Ahorita podríamos decir que no tenemos una opinión muy concreta de lo que es el punto ortográfico, pero, a partir de la siguiente sesión podremos empezar a entender qué pasó con ese aspecto...” (Intervención de la docente antes de la implementación de la SD).*

Quedando entonces una idea poco clara de la intencionalidad de enseñanza y por consiguiente un vacío, puesto que no dio relevancia a los conceptos abordados en clase, los cuales podrían fortalecer y ofrecer a los estudiantes fundamentos, a través de los cuales enmarcar sus aprendizajes; además, priorizó más en aspectos ortográficos. Situación que habla de sus

intencionalidades, las cuales podrían estar relacionadas con el centro de sus intereses conceptuales y en la raíz de su dominio acerca de los mismos; categoría que será expuesta a continuación.

Dominio Conceptual

El dominio conceptual, a partir de la postura de Cano (2007), es denominado la competencia académica, refiriéndose a los conocimientos que tiene un docente sobre el área que enseña, lo que da cuenta de la fortaleza de su saber disciplinar. En este sentido, dicho dominio conceptual hace parte de los requerimientos necesarios del docente que le permiten fundamentar su discurso, para trasladarlo, posteriormente, a los objetivos de enseñanza que se desprenden de él.

Adicional a lo anterior, este dominio se desarrolla a partir de las dimensiones cognitivas (conocimientos, creencias, pensamientos) que influyen en las percepciones, juicios, verbalizaciones y comportamientos del docente (Goodson y Numan, 2002), lo cual se relaciona directamente con el dominio conceptual que se tiene en el aula y que, a su vez, enmarca las decisiones frente a lo que el docente enseña. Al respecto, García (1991) explica que la labor del docente se ve influenciada por el contexto social, institucional, experiencial (de la clase misma en el aula) y personal, ya que cada escenario, junto a sus particularidades configurará las diversas situaciones y actuaciones en las que el docente se vea involucrado y, por tanto, esto intervendrá en la propiedad, habilidad o pericia con que imparte los contenidos de su área, incidiendo así en su dominio conceptual.

Ahora bien, durante el desarrollo de las clases, antes de la SD, en medio de la interacción con los estudiantes y después de plantear un ejercicio de producción textual, la docente hizo uso de ciertas afirmaciones, que, aunque no definieron la intencionalidad de la clase, sí dejaron ver

algunos de sus conocimientos y el dominio que tenía frente a algunos conceptos que solamente aclaró cuando los estudiantes la interrogaron, o expresaron confusión, ya que en un principio dio por hecho que ellos conocían dichos conceptos como se puede observar en las siguientes interacciones *“Estudiante 3: ¿Profe qué es eso? Docente: ¿Qué es qué? Estudiante 3: ¿Qué es una premisa? Docente: Bueno, tengamos presente que una premisa es una afirmación o idea que se toma de base para conocer o razonar sobre un tema en particular. En este sentido, la tomaremos como recurso para la escritura de nuestros textos”, “Docente: Yo les hablaba a ustedes de las nociones de tiempo ¿cierto?, de lugar, de pronto del ambiente, ¿Qué ambiente puede estarse percibiendo en la historia? Estudiante: ¿Cómo así ambiente? Docente: Es decir, cuando hablamos del lugar en el que transcurren los hechos, así como si ocurren de día, de noche, o en una época en particular”*. (Intervención de la docente y estudiantes antes de la implementación de la SD. En este último, por ejemplo, se observó que explicó un concepto muy rápidamente, sin profundizar en él, no obstante, parece ser de importancia sustancial para el tipo de texto que solicitó.

Así, pudo verse que a partir del planteamiento de los conocimientos que tenía frente al tema a exponer, la docente no encaminó, directamente, su enseñanza hacia la adquisición y comprensión sobre algunos conceptos que podrían tener repercusión en otros campos de conocimiento. Aspecto que incidió en el dominio que tenía frente a diversos temas, que como se mencionó anteriormente, explicó únicamente cuando los estudiantes, al verse confundidos, se lo solicitaron: *“Estudiante 1: Profe y ¿A qué hace referencia el tiempo?... Otros estudiantes intervienen intentando dar una definición, Docente: Recordemos que cuando nos referimos al concepto "tiempo" estamos hablando de un periodo, o duración en que sucedió o que tiene un suceso”*. (Intervención de la docente antes de la implementación de la SD). Igualmente, aclaró

temáticas puntuales en medio de su interacción con los estudiantes: *“Docente: ¿Qué piensas de ese desenlace? (Hizo la pregunta a un estudiante, pero hizo una pausa para aclarar su pregunta)... Entendamos que el desenlace no es simplemente el final por el final, sino aquello que sucede que produce el cierre de la historia y que nos permite comprender qué sucedió con el o los personajes y con la situación presentada en el nudo, además, podríamos pensar en dos tipos de cierre ¿no? uno cerrado, que defina todos los aspectos de la historia, o uno inconcluso, que deje preguntas sin resolver, diríamos que ambos son válidos”*. (Intervención de la docente antes de la implementación de la SD). Vale la pena aclarar que, si bien dio una explicación sobre el cierre de la historia solicitada, no la hizo sobre el estado inicial y la fuerza de transformación (Cortes y Bautista 1998), lo que evidenció un vacío conceptual allí.

En los ejemplos anteriores, se refleja como la docente demostró tener solvencia frente a los temas que atendió desde sus capacidades comunicativas, saberes y entendimiento. Dicho dominio, lo compartió en algunos momentos, como se observa a continuación durante el cierre de una de las clases: *“Docente: En el momento de escribir una historia o un cuento, muchas veces no lo estamos haciendo para nosotros mismos, sino que lo estamos haciendo para los demás, para que sea leído por otros, pero a veces no tenemos en cuenta aspectos tan importantes como los signos de puntuación, la ortografía y demás, entonces cuando yo recibo el texto de mi compañero no entiendo nada de lo que hizo, o de pronto entiendo, pero me confundo mucho, debido a la falta de comas, a que no tiene tildes o a que lo hizo con mala ortografía”* (Intervención de la docente antes de la implementación de la SD).

En el fragmento, se denota como la docente se enfocó en dar mayor importancia a la ortografía que a la situación de comunicación que se presentó en la dinámica planteada, pues dejó ver que lo que esperaba de los estudiantes es que se fijaran en aspectos de forma, más no de

contenido, expresándoles que es un elemento con el cual se podrán comunicar de manera más efectiva.

Ahora bien, pese al manejo que se observó frente al dominio de algunos temas, la docente no demostró trabajar bajo una planeación estructurada, pues no compartió con los estudiantes, en un sentido general, qué es lo que pretendía enseñar, en términos de dar a conocer la intencionalidad o el camino que seguiría la clase. Así como tampoco fue visible un cierre que diera paso a la comprensión de todo lo realizado.

Con relación a lo anteriormente expuesto, el dominio que la docente manejó frente a los estudiantes se relaciona con su metodología, como se muestra en el siguiente apartado.

Metodología

La metodología entendida como los modos, formas, procedimientos, estrategias, técnicas y tareas, constituyen un conjunto de acciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual, a su vez, se relaciona con las concepciones de enseñanza que tiene el docente (Zabala, 1998) en la medida en que influyen en la forma en que se conciben y llevan a cabo las acciones pedagógicas y didácticas. Esta metodología, involucra las creencias, ideas, formas de actuar y pensar de quienes orientan el quehacer educativo.

Partiendo de lo anterior, en el accionar de una clase se pone en juego el cumplimiento de un objetivo o una meta de aprendizaje propuesta. Hecho que precisa el planteamiento de diversas estrategias y, en su interior, actividades que permitan clarificar qué es lo que se va a enseñar, cómo se va a enseñar y por qué.

En vista de lo que implica la metodología de enseñanza, se pudo observar que la docente, previo al desarrollo de la SD, empleó estrategias basadas en mayor medida, en el diálogo con los estudiantes, forjado a partir de preguntas con las que decidió orientar la participación e

interacción constante, como se muestra en los siguientes momentos *“Docente: A partir de las preguntas que acabamos de resolver vamos a hacer una pequeña socialización, porque se quiere analizar entre todos y generar la reflexión de qué cosas surgieron a partir de una simple premisa. Entonces regálame tú la primera pregunta, la respuesta de la primera pregunta, ¿Cuál era la primera pregunta? Estudiante 1: ¿Quién es el hombre de la gabardina? Docente: Ahora vamos a hacer lo siguiente, vamos a hacer un ejercicio donde vamos a intercambiar nuestras hojas. Qué pasa, tú empezaste con una historia, tú me estás diciendo quién es el hombre de la gabardina, a quién va dirigido el sobre y qué hay en el sobre, pero ahora, otro compañero se va a encargar de darle solución a eso que tú me estás proponiendo”*. (Intervención de la docente y estudiantes antes de la implementación de la SD).

Como puede observarse, la docente realizó una serie de preguntas para que los estudiantes inicialmente respondieran de manera individual, y luego, a partir de ello, realizaran una socialización. Lo anterior, pone de manifiesto su interés en movilizar un ejercicio participativo y comunicativo en el que entre todos construyeran significados en torno a la frase entregada, dando importancia a la actividad grupal, que según Vigotsky (1995) es fundamental para el desenvolvimiento y adquisición de herramientas que fortalezcan el desarrollo de diversas formas de comunicación y pensamiento.

Un ejemplo de lo anterior corresponde a la siguiente interacción: *“Docente: ...Ajá, ¡Súper! Ahora, la segunda pregunta. Estudiante 1: ¿A quién va dirigido el sobre? Docente: ¿A quién? Estudiante 1: El sobre va dirigido a su hijo que vive en Canadá. Estudiante 2: Va dirigido a su hermano Alfredo, un apostador lleno de dólares. Estudiante 3: Es una carta dirigida a la NASA. Docente: Bien, entonces fíjense, quiero que analicen lo que está pasando, yo simplemente les di una premisa y miren todas las cosas que están pasando a partir de ella, todo*

eso que va surgiendo y vamos construyendo entre todos.” (Intervención de la docente y estudiantes antes de la implementación de la SD).

En medio del desarrollo de la actividad propuesta por la docente, se observaron, además, algunas indicaciones que realizó para encaminar el proceso hacia la producción de un texto narrativo, cuento, que deberían crear los estudiantes. En estas indicaciones, se hizo énfasis una vez más en la revisión ortográfica del mismo y la cantidad de palabras a utilizar, sin dar otras pautas de escritura que guiaran el proceso de producción textual de los estudiantes; en vista de esto, le concedió mayor importancia a elementos gramaticales y a la ortografía, que al contenido que se quería expresar: *“Docente: Vamos a crear un pequeño texto de por lo menos... entre 50 y 100 palabras donde podamos crear toda la historia en torno a ese personaje de la gabardina, vamos a hacer por favor una revisión ortográfica, pero yo quiero que cada uno lo haga a conciencia, es decir, cada uno de forma individual desde lo que conoce”.*(Intervención de la docente antes de la implementación de la SD). Estas indicaciones podrían partir del objetivo que la docente pretendía alcanzar, pero que, como se mencionó anteriormente, no fue socializado con los estudiantes.

Posteriormente, la docente dio una nueva instrucción basada en aspectos ortográficos, tras indicar un intercambio de hojas entre compañeros después de desarrollar la actividad de producción escrita: *“Docente: Entonces vamos a hacer un ejercicio desde lo que cada uno conoce ortográficamente, vamos a hacer la lectura de lo que escribieron mis compañeros y le corregimos”* (Intervención de la docente antes de la implementación de la SD). En este ejercicio, la docente no intervino, no dio sugerencias de revisión, por lo tanto, la actividad propuesta se volvió únicamente instruccional.

Por otra parte, la docente hizo uso de una estrategia como lo es la mesa redonda, la cual generó una mayor atención de sus estudiantes frente a lo propuesto y favoreció el trabajo en grupo, ya que hubo una mejor visualización y se facilitó el intercambio de ideas como muestra la siguiente imagen.

Ilustración 1

Trabajo en Mesa Redonda



Nota: Imagen tomada de una clase antes de la implementación de la SD. Elaboración propia.

Lo expuesto hasta aquí, permite ver un ejercicio participativo y de interacción activa entre pares y entre docente-estudiante. No obstante, el desarrollo de actividades se quedó en la instrucción más no en una orientación del proceso, pues no se ofrecieron elementos teóricos para la estructuración de la construcción de textos. Sin embargo, se observó la implementación de

recursos que tuvieron directa relación con las dinámicas llevadas a cabo en el aula y que facilitaron el proceso, asunto que se describe continuación.

Recursos

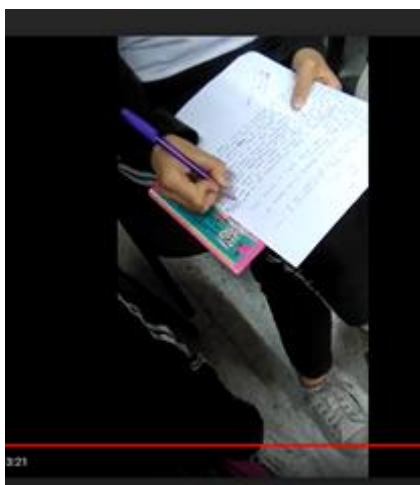
Los recursos comprenden todo el material que se ha pensado o elaborado para facilitar la labor del docente y encaminar el aprendizaje de los estudiantes (Aparici y García, 1988). Por tanto, configuran los medios que se presentan como herramientas de apoyo. Según lo anterior, puede decirse que los recursos son aquellos instrumentos mediadores que permiten desarrollar y promover procesos grupales o sociales, individuales, comunicativos, entre otros, que por una parte "ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y, por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje" (Corrales y Sierra, 2002, p.19). En este sentido, facilitan la enseñanza y podrían contribuir a que los estudiantes fortalezcan habilidades creativas, de ingenio, autonomía, responsabilidad y competencias académicas, puesto que ofrecen posibilidades de experimentación en el aula, en el marco de la búsqueda del conocimiento y la comprensión de las distintas temáticas.

Partiendo de lo anterior, y haciendo un análisis del uso que se da a los recursos en el aula, se observó en la práctica educativa de la docente, analizada en este apartado, que al iniciar sus clases utilizó elementos como marcadores y el tablero para dar inicio al proceso de enseñanza; además, les indicó a los estudiantes acciones puntuales, a partir de la caracterización del uso de estas herramientas de apoyo, como se observa a continuación, *“Les voy a escribir una premisa en el tablero para que la puedan leer las veces que lo consideren necesario, basados en ella, responderán las preguntas que también estarán aquí consignadas”*. (Intervención de la docente antes de la implementación de la SD).

En el caso descrito anteriormente, los recursos empleados por la docente fueron físicos, pues además hizo uso de hojas, esferos, colores, específicamente para el trabajo de los estudiantes, así como también, de recursos verbales y escritos como la premisa mencionada, escrita en el tablero y enunciada en la primera categoría de este análisis. En el siguiente fragmento de la clase, se muestra la manera en que utilizó dichos instrumentos: *“Docente: Vamos a hacer un ejercicio, puede ser con colores si tenemos a la mano, o si no, con figuras, vamos a encerrar en un círculo a todos nuestros personajes de la historia, dejando en un círculo más grande o de otro color a nuestro personaje principal”*, (Intervención de la docente antes de la implementación de la SD).

Ilustración 2

Implementación de Recursos Físicos



Nota: Imagen tomada de una clase antes de la implementación de la SD. Elaboración propia.

Estos recursos empleados, fueron los que más utilizó la docente en sus clases habituales y bajo su percepción, parecían facilitar el trabajo escrito de los estudiantes, y el objetivo que se

pretendía alcanzar, pues los utilizó para mediar el desarrollo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde otro punto de vista, estos recursos favorecieron el proceso de enseñanza de la docente, así como el aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo de las clases que se tenían previstas, pues dinamizaron los ejercicios planteados, al momento de captar la atención de los jóvenes, y ayudaron a la organización de la información que se deseaba transmitir.

En vista de lo descrito hasta el momento, en medio de lo que la docente enseñó, el contenido, su metodología y los recursos empleados en sus clases, se analizará ¿qué y cómo se evaluó? Partiendo de significados que permiten reflejar ¿qué entendió por evaluación? y ¿de qué manera se reflejó o no en su práctica educativa? Tal como se abordará en el siguiente apartado.

Evaluación

Según Zabala (1998), la evaluación es el proceso de valoración e interpretación del docente y/o el estudiante cuando se emplean reflexiones que conllevan a valorar las actividades que se llevaron a cabo en clase. De igual manera, es un proceso sistemático en el cual se identifican o recogen los datos sobre los hechos educativos, con la intención de valorarlos y dar un juicio (García, 1989).

De acuerdo con Morales (2001), la evaluación debe responder a la pregunta ¿para qué evaluar? En este sentido, es un medio para conocer las limitaciones, posibilidades y el progreso educativo del estudiante, además, para observar el proceso de la práctica docente, de acuerdo con ello, cumple con las siguientes finalidades:

- **Diagnóstica:** la cual proporciona una valoración inicial de estudiante, consultando los conocimientos previos que se poseen sobre determinado tema.

- **Formativa:** su propósito es mejorar el proceso, hacer seguimiento a los progresos y dificultades del estudiante cuando las condiciones lo permiten y se lleva a cabo durante el desarrollo de la clase.
- **Sumativa:** precisa el rendimiento del estudiante y valorar concluyentemente la promoción del nivel educativo, por tanto, se basa en una valoración final y se lleva a cabo al finalizar los procesos.

Asimismo, la evaluación responde a la pregunta ¿quién evalúa? en representación de los agentes que se involucran en la evaluación, para lo cual desde la perspectiva de Torres y Torres (2005) existen tres formas de participación.

- **Autoevaluación:** permite al estudiante reconocer y evaluar su propio trabajo y al docente conocer los logros individuales de sus estudiantes, facilitando la comprensión de fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje
- **Coevaluación:** es el proceso de valoración que pretende, mediante los aportes de forma grupal contribuir al trabajo del otro, valorando entre pares aquellos aspectos susceptibles de ser mejorados, así como los logros alcanzados, contribuyendo al crecimiento académico y personal del estudiante evaluado.
- **Heteroevaluación:** configurada mediante la colaboración de diversos sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje, como lo son docentes, padres y en general quienes cumplen distintas funciones en el ambiente educativo, en la búsqueda del desarrollo integral del estudiante.

Así, la evaluación se comprende como aquel componente por medio del cual se observa, recopila, analiza y se reflexiona ante las necesidades, dificultades y fortalezas de los alumnos, permitiendo no solo cerrar un ciclo de actividades o didácticas, con el fin de saber si se

alcanzaron o no las intenciones u objetivos de enseñanza, sino de valorar en el camino los conceptos, procedimientos, actitudes, disposición, habilidades y destrezas evidenciadas por el estudiante durante el desarrollo de la clase.

Es así que métodos como pruebas escritas, orales, participación, trabajo en grupo e individual, ejercicios de observación en el aula, entre otros, hacen parte de diferentes mecanismos de evaluación, que conllevan a que los diferentes participantes del proceso realicen su evaluación de acuerdo a las formas de participación mencionadas como la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación, que se llevan a cabo o se promueven en el aula por el docente y/o estudiantes desde diversas dinámicas.

Teniendo como base la anterior definición, se observó que la docente llevó a cabo una evaluación sumativa, ya que se enfocó más en un producto, que valoró únicamente al final de la actividad y no buscó modificar o mejorar el proceso durante el desarrollo de la clase; *“Quiero que a manera de conclusión cada uno haga una evaluación a partir de su trabajo y el de sus compañeros en clase, basados en el ejercicio que realizamos. Vamos a responder las siguientes preguntas: ¿Qué aprendiste? ¿Crees que lo que hicimos en clase es útil para ti y tus compañeros? ¿Cómo crees que está en este momento tu ortografía? ¿Te gusta el ejercicio de iniciar un texto y que tu compañero lo terminara?”* (intervención de la docente en una clase antes de la implementación de la SD). Aquí, se observó que involucró aspectos que promovieron la autoevaluación de los estudiantes ya que, al plantear la elaboración de un texto escrito y fomentar la revisión del mismo, no fue la docente quien hizo la revisión, en primer lugar, lo hicieron los mismos estudiantes sobre su propia redacción.

En segundo lugar, se promovió la coevaluación cuando la docente solicitó hacer intercambio de hojas para evaluar la producción del compañero, como se muestra más adelante

en el cierre definitivo de la clase, en el que se planteó evaluar elementos lingüísticos (gramaticales), a través de la revisión ortográfica de los textos producidos en la clase. Evidencia de lo anterior, es la siguiente indicación: *“Docente: Entonces vamos a hacer un ejercicio desde lo que cada uno conoce ortográficamente, vamos a hacer la lectura de lo que escribieron nuestros compañeros. Fue un ejercicio inicial ahorita en la lectura en voz alta y entendimos a la perfección lo que cada uno nos quiso decir en su cuento, pero ¿Qué pasa en el momento en que lo leo? ¿Pasa lo mismo? o ¿Aquí qué nos quiso decir?, ¡uy! esa palabra es con v y la escribí con b, ¡uy! aquí va una coma y no puso nada. Entonces la idea no tiene como una pausa, ¿cierto? Vamos a hacer ese ejercicio de revisar la escritura del otro y vamos a hacer básicamente una reescritura de ese texto que hizo el compañero, con buena ortografía y lo vamos a traer para la próxima clase”.* (intervención de la docente en una clase antes de la implementación de la SD).

Para finalizar, aunque se evidenció que la docente empleó diferentes formas de valoración, tras implementar la coevaluación y la autoevaluación de los estudiantes, se evidenció la ausencia de una heteroevaluación, la cual hubiese permitido reflejar el punto de vista de la docente frente a los procesos, debilitando así la reflexión que favorecería una retroalimentación a los jóvenes.

Es momento de abordar el segundo momento del análisis, el cual se detallará en el siguiente apartado.

Identificación de las Prácticas de Enseñanza Durante la Implementación de la SD

En este punto, se procede a presentar la implementación de la SD de enfoque comunicativo, orientada a la producción de textos narrativos tipo cuento y lo que sucede con las prácticas de enseñanza en medio de la ejecución de esta propuesta. Para lo anterior, se parte de

las categorías definidas previamente, así como de los tres momentos del desarrollo de dicha propuesta, que abarcan: la fase inicial, la cual consta de una ambientación y el desarrollo de un contrato didáctico que se realizó en las dos primeras sesiones; la fase de desarrollo en la cual se ejecutaron las clases orientadas en las dimensiones situación de comunicación, superestructura, y lingüística textual, desarrolladas durante 10 sesiones; y una fase de cierre que se desarrolló en las últimas dos sesiones.

Contenido

En un primer momento, se inició con la fase de planeación de la secuencia didáctica, cuya tarea integradora fue llamada: “Imaginar, ¡producir y compartir en la red! te cuento un cuento distinto”. Por medio de la cual se buscó fortalecer los procesos escriturales de los estudiantes de grado décimo, a través de la producción de textos narrativos, cuento.

Esta se planteó desde la elaboración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales para Díaz y Hernández (2002) son:

- **Conceptuales:** en tanto se construyeron a partir del “aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma lineal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen” (p. 47).
- **Procedimentales:** en la medida en que se llevó a cabo “la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. basada en la realización de varias acciones u operaciones” (p. 49).
- **Actitudinales:** entendidos como las “experiencias subjetivas (cognitivo-afectiva) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes

son un reflejo de los valores que posee una persona” (p. 53). Estos contenidos corresponden al saber ser, el saber hacer y el saber cómo, y están a su vez directamente relacionados con las capacidades cognitivas, motrices, intelectuales y afectivas de los estudiantes.

Posteriormente, se procedió a la fase de ejecución o desarrollo de la secuencia, en la cual se fue reflejando el abordaje de los diversos contenidos. Dentro de los conceptuales, se encuentra el texto narrativo y se puede identificar cuando la docente planteó un ejercicio de reconocimiento por la historia de la narrativa: *“Vamos a entender desde la historia qué es la narrativa y cómo ha sido su evolución, la idea es que podamos generar todo un bagaje de la trayectoria, cambios y transformaciones en los modos de escritura, los tipos de texto que se fueron introduciendo en cada una de las épocas y cómo se han venido trabajando hasta nuestros días, entonces arrancamos con la evolución de la narrativa, con el origen”*. (Intervención de la docente en la sesión 3).

Otro momento en el que se evidenció el abordaje de este tipo de contenidos fue cuando la docente explicó a los estudiantes en qué consiste y cuáles son los tipos de propósito comunicativo: *“Básicamente están centrados en la intención que tiene el autor para comunicar un mensaje, ¿Listo? Vamos a pensar en ¿Qué tipos de propósitos podemos encontrar? Entonces, encontramos los siguientes propósitos: El primero narrar, el segundo informar, el tercero argumentar y el cuarto advertir”*. (Intervención de la docente en la sesión 6)

Estos contenidos fueron abordados de manera teórica por la docente, de tal manera que les permitió a los estudiantes comprenderlos e incorporarlos a su estructura mental desde la explicación de significados y características propias del tema abordado.

En cuanto a los contenidos procedimentales, la docente planeó. precisamente, reconocer quien es el autor, para lo cual durante el desarrollo de la clase motivó a los estudiantes a que asumieran ese rol de autores para comprender mejor el concepto de la siguiente manera *“Vamos a abordar hoy un poco lo que es el autor, ¿Listo? porque nosotros podemos decir así, el autor es el que crea y ya, pero resulta que hay una serie de elementos y características bien importantes que están inmersas dentro de ese concepto, y por eso cada uno de ustedes se convertirá en un autor por el día de hoy, para que se reconozcan como tal y más adelante escriban sus propios textos”*. (Intervención de la docente en la sesión 4). De esta manera se refleja la articulación de los diferentes contenidos que la docente implementa a través de la SD.

De igual manera, se evidenció el manejo de los contenidos procedimentales, en la medida en que se solicitó a los estudiantes desde la práctica misma hacer un análisis sobre lo trabajado y posteriormente evidenciarlo mediante un ejercicio de socialización: *“Docente: vamos a hacer un análisis y vamos a ubicarnos en los mismos grupos que estábamos trabajando para hacer el siguiente análisis, ustedes recuerdan el cuento del lobo enamorado, ¿Cierto? Vamos a retomar el cuento del lobo enamorado, pero lo vamos a contrastar con el cuento tradicional de Caperucita, el original, el que ustedes conocen de toda la vida y vamos a hacer un análisis teniendo en cuenta el autor, el destinatario y el propósito comunicativo que se tiene, según lo que ya hemos visto. Para eso les voy a hacer entrega de los dos cuentos y de una rejilla que por grupo vamos a desarrollar. Entonces les voy a pedir el favor de que en el salón nos organicemos en un grupo diferente para abordar esta temática. Vamos a hacer ese análisis, después de que lo hagamos, van a seleccionar a uno o dos representantes que nos cuente, que nos socialice cómo su grupo interpretó el propósito comunicativo de estos cuentos.”* (Intervención de la docente en la sesión 6).

Ilustración 3

Rejilla de Análisis

Título	CAPERUCITA ROJA TRADICIONAL	LOBO ENAMORADO
Autor(es)	Charles Perrault	Trinidad Arciniegas
Fecha aproximada de la historia	Siglo XVIII Siglo XVIII	Siglo XXI
Contexto	Una historia de una pequeña niña que le va a entregar mantecas y se abulla.	Lobo esta enamorado de caperucita y el lobo cuenta desde su punto de vista
¿Quiénes interactúan?	Caperucita, lobo, Abuela leñador	Lobo, caperucita
Narrador	Omnisciente = Abuela todo lo que esta pasando	Primera persona = Lobo, lo que le va sucediendo es primera per.
Destinatario (Público a quien está dirigido)	Niñas y Niños	Adolescentes
Propósito comunicativo	Entretener a los niños por medio de Moralejas. enseñar sobre una situación de la vida cotidiana a los niños.	Entretener sobre alguna situación de la época de la adolescencia
Análisis general del cuento desde el discurso (vocabulario, tono, expresiones...) que utiliza el autor.	Tiene un Vocabulario Moderno para niños, un tono suave para que los niños lo entiendan	Tiene un Vocabulario un poco diferente, un poco frío y macabro ya que se señala más a los adolescentes más que a los niños.

Nota: Rejilla elaborada por docente y diligenciada por los estudiantes. Elaboración propia.

En este caso, los estudiantes fueron los actores principales y desarrollaron su capacidad para *saber hacer*, abarcando habilidades intelectuales sobre el dominio procedimental para llevar a cabo su propósito o su fin comunicativo. Por consiguiente, se evidencia cómo la docente incorpora y apropia los contenidos procedimentales, siendo consciente de que estos se fortalecen

desde la práctica, además asumió que el aprender a hacer implica intentarlo desde varias perspectivas.

El tercer tipo de contenido abordado durante la ejecución de la SD, fueron los actitudinales, patentes al momento en el que los estudiantes demostraron su interés en el proceso de aprendizaje en el aula, al respetar el espacio de sus compañeros para aportar ideas, comentarios y opiniones sobre el tema abordado, gracias al ambiente de aprendizaje que la docente propició. Así, la actitud de los estudiantes se vio condicionada por los valores como el respeto, la tolerancia, la colaboración y el compañerismo, y que se fueron reflejando en determinados hechos y situaciones presentados durante la clase. Evidencia de ello son los ejemplos y las imágenes que se relacionan a continuación.

Docente: “Muy bien, cada uno de ustedes deberá cumplir con un rol específico para esta actividad. Para ello nos dividiremos en grupos de 5 y cada uno tomará un papel donde se le indica su rol, recuerden respetar el de cada compañero, no tienen por qué hacer cosas que no les corresponde, por esto cada uno tiene su propia labor como lo es: Publicar fotografías, editar la información del perfil, publicar en el muro, crear y responder a comentarios e intervenir el Messenger del Facemural que estamos creando” (Intervención de la docente en la sesión 1.

Ilustración 4

Distribución de Roles para la Construcción del Facemural

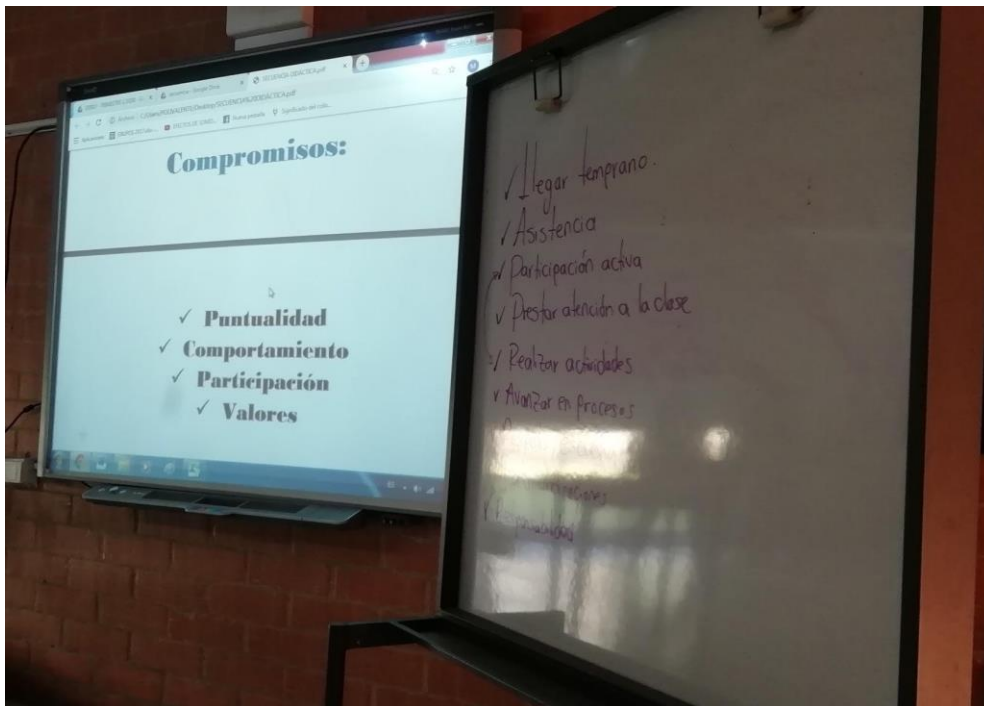


Nota: Imagen tomada del proceso de implementación de la SD. Elaboración propia.

La docente solicitó a los estudiantes pactar unas normas básicas de convivencia que tuvieron en cuenta durante el desarrollo de la SD, frente a las cuales, los alumnos aportaron “*No usar vocabulario vulgar, irrespetuoso, levantar la mano para pedir la palabra, no hacer uso de celulares si no es requerido, solicitar permiso de entrada si se llega tarde o e tiene que salir del salón, llegar temprano, prestar atención a la clase*” (Intervención de los estudiantes en la sesión 2).

Ilustración 5

Acuerdos para el Desarrollo de la SD.



Nota: Imagen tomada durante la implementación de la SD. Elaboración propia.

Según lo interior, se pudo ver que se realizó un abordaje de los contenidos actitudinales en la medida en que se facilitó un ejercicio que promovió la disposición, conducta y valores de los estudiantes desde las diversas situaciones a las que se vieron enfrentados y las cuales formaron parte de su aprendizaje.

En concordancia con lo abordado anteriormente, se pudo observar que la docente realizó una planeación, basada en los objetivos de aprendizaje propuestos en la fase inicial de la SD, que desde la perspectiva de Camps (2003), es entendida como la organización de acciones e interacciones, que se relacionan entre sí para desarrollar un tipo de aprendizaje. Cada uno de los contenidos, conservó la misma importancia, sin desconocer que estos guardan una estrecha

relación entre sí. Asimismo, se tuvo en cuenta que los conceptos se fortalecen desde el hacer y favorecen el proceso enseñanza y aprendizaje desde el desarrollo actitudinal y procedimental, lo cual se reflejó en el dominio conceptual que la docente reflejó durante este proceso; más detalles al respecto serán expuestos a continuación.

Dominio Conceptual

En la planeación de la SD se planteó un abordaje conceptual desde el conocimiento teórico de la docente, el cual incorporó en el desarrollo de sus clases y a lo largo de las sesiones para la enseñanza de texto narrativo tipo cuento, la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual, los cuales fueron trabajados por los estudiantes en los diferentes momentos.

En un primer momento, se reflejó el dominio que la docente tenía respecto a los contenidos gracias a la manera en que abordó estructuradamente un orden de ideas que progresivamente fueron tomando sentido en la medida en que se desarrollaban. Esto se vio reflejado cuando, por ejemplo, trabajó desde la historia de la narrativa, buscó contextualizar a los estudiantes sobre la evolución de la misma, a partir de la construcción y transformación que la sociedad le ha dado *“Vamos a iniciar con la Edad Antigua, con la época Épica, estas obras están escritas en una forma llamada epopeya, que básicamente es un poema épico ¿Qué será eso? Básicamente, las historias narraban las hazañas de los héroes, entonces esos héroes eran míticos, legendarios y realizaban ciertas hazañas que en estos textos podríamos visualizar; las guerras y todo lo que ellos realizaban” ... “Tenemos entonces, una gran variedad literaria porque la forma de escribir empieza a cambiar, se empiezan a transformar. Por eso encontramos algunos textos que son autobiográficos y están escritos en primera persona,*

básicamente el objetivo es reflexionar sobre las cosas personales que le van pasando a cada persona” (Intervención de la docente, sesión 3).

Lo anterior puso de manifiesto el interés de la docente por fortalecer los conocimientos conceptuales de los estudiantes, dejando ver el dominio que tuvo frente al tema, en el cual se reflejaron sus saberes al abordarlos en clase, pudiendo identificar su preparación y disposición para la enseñanza.

Ahora bien, en un segundo momento se observó cómo la docente abordó los conceptos de la situación de comunicación (autor, destinatario y propósito comunicativo), la cual para Hymes (1996), posibilita a las personas combinar, interpretar mensajes y negociar significados dentro de contextos específicos. En este sentido, la docente ejecutó estos temas teniendo en cuenta una distribución de forma ordenada y jerárquica, posibilitando el intercambio de mensajes entre los agentes involucrados en el proceso, tal como se planeó en la SD. Lo anterior, puede verse en la manera en que explicó cada uno de los elementos de la comunicación.

De esta manera, el primer elemento que se abordó fue el autor, para lo cual la docente explicó *“Chicos tengamos muy presente que un autor es alguien que ha creado algo, independiente de que lo sea, no es solamente el que escribe, sino quien crea la letra de una canción, quien realiza una pintura, quien realiza una obra teatral, no quien realiza una obra teatral, sino quien crea el guion. Bien, para que alguien se considere un autor, es importante que aquello que esté creando o inventando no exista, ¿Cierto? Si existe, usted no es el autor, el autor es quien lo inventó, tengámoslo bien presente”.* (Intervención de la docente, sesión 4).

Ilustración 6

Explicación ¿Quién es el autor?



Nota: Imagen tomada durante la implementación de la SD. Elaboración propia.

Otro elemento abordado frente a la situación de comunicación fue el destinatario, para el cual la, la docente manifiesta lo siguiente *“Aquí entendemos algo del destinatario. Comprendamos que él es a quién va dirigido el mensaje que nosotros como autores creamos, puede ser una carta, un discurso e incluso un envío. Veamos que el autor está ofreciendo visualmente una perspectiva, ¿Cierto? Y yo como la estoy leyendo de una manera, entonces tengamos presente que todo destinatario va a leer el mensaje de diferente manera, cada quien va a tener su percepción sobre las cosas que está en este caso, observando, oyendo, visualizando”*. (Intervención del docente en la sesión 5).

Así, la docente les mostró a los estudiantes la diferencia que hay entre el autor y el destinatario, pero además hizo una relación entre los mismos elementos, incluyendo también el propósito que existe dentro del proceso de comunicación: *“Tengamos presente algo chicos, cuando una persona me envía o da algo, yo lo recibo, ¿Cierto? Pero lo que he recibido trae una intención, un mensaje, un propósito y ese es el propósito comunicativo de un mensaje que se presenta en cualquier situación, de manera verbal en las noticias, de manera escrita en un texto, se presenta de forma visual en los anuncios (ojo, no pasen, peligro); todos estos son mensajes y por ende tienen un propósito específico, ¿Listo?”*. (Intervención del docente en la sesión 6).

Una vez conceptualizada la situación de comunicación, la docente dio paso a la explicación de la superestructura del texto narrativo desde una estructura ternaria básica para los textos narrativos. De acuerdo con la perspectiva Cortés y Bautista (1998) esta estructura es denominada como estado inicial, fuerza de transformación y estado final, siendo estos aspectos los que darán cohesión y coherencia al relato.

Para ello, la docente inició preguntando a sus estudiantes que conocen de los elementos del cuento *“¿Cuáles son esos elementos básicos que pueden encontrar en un cuento?, el típico de siempre. Estudiante 1: La estructura. Docente: Correcto, la estructura ¿Cuál es la estructura de un cuento? Estudiante 2: Inicio, nudo y desenlace. Docente: Inicio nudo y desenlace, bien. Resulta que, esos términos los vamos a renombrar de la siguiente manera: El inicio será el estado inicial, el nudo lo llamaremos fuerza de transformación. Luego, le sigue un estado final ¿Listo?”* ... (Intervención del docente y los estudiantes en la sesión 6).

Asimismo, hizo una descripción detallada de cada uno de los estados mencionados en el ejemplo anterior para que los estudiantes tuvieran mayor claridad en la estructura ternaria que se manejó en la producción de los textos. La docente consideró que compartir con los alumnos sus

saberes frente a cada concepto iba a facilitar la comprensión de cada término. Para ello, empleó un diálogo donde realizó algunas preguntas sobre el estado inicial del cuento y a partir de ellas profundizó en las respuestas y la explicación de estas, tal como se puede ver a continuación:

Docente: “Hoy vamos a comenzar con la parte del estado inicial para dejar algunas claridades al respecto. ¿Cuáles son las partes donde ustedes identifican el estado inicial de un cuento? Es decir, ustedes empiezan a leer y ¿Cómo saben en dónde termina esa parte inicial del cuento? Estudiante: Cuando hay un problema o algo así. Docente: Exacto, sabemos que el estado inicial se encuentra antes de que inicie un problema o conflicto, además, este tiene unas características, ¿Cuáles podemos encontrar en ese estado inicial? Estudiante: El lugar. Docente: Bien, es donde ocurren los hechos. Además, en esta parte se presenta la personalidad, rasgos físicos y psicológicos de los personajes y se introduce la situación que ocurre en torno a los personajes, en un espacio y tiempo, logrando contextualizar al lector” (Intervención de la docente y estudiantes en la sesión 7).

Lo anterior, dejó ver cómo se profundizó en uno de los primeros conceptos sobre la estructura del texto narrativo, lo que permitió a los estudiantes recordar y reconocer la importancia de estos elementos característicos del estado inicial de un cuento.

Al abordar la fuerza de transformación, la docente explicó directamente a los estudiantes el término a partir de una pregunta que ella misma resolvió. De tal manera que pudieran comprender su significado a partir de ejemplos que igualmente les planteó para ponerlos en contexto desde situaciones que los estudiantes ya conocían: *¿Qué es la fuerza de transformación? Vamos a comprenderla como: ese fenómeno que aparece de repente tras plantear una situación inicial que cambia, transforma y altera la historia de cómo se venía planteando. Por ejemplo, la historia tradicional de Caperucita; en el momento en que*

entra el lobo a obstaculizar de alguna manera que la abuelita reciba sus pasteles. Otros ejemplos: Cuando llega un huracán, cuando llega una enfermedad, cuando llega algo y rompe un momento de aparente tranquilidad, en ese momento estamos en una fuerza de transformación. Quiero que comprendan esto para que podamos utilizarlo posteriormente en la construcción de nuestros cuentos (Intervención del docente en la sesión 9). Esto se articuló a lo visto en la sesión 7, mostrando un orden estructurado en el que se profundizó previamente, antes de pasar al siguiente concepto, lo que permitió darle importancia a la comprensión de los contenidos.

De igual forma, se abordó el estado final, en el cual la docente explicó a qué hace referencia y cuáles son los tipos de cierre que hay para un cuento, los cuales se pueden encontrar al terminar una historia, dando a entender a los estudiantes que no hay una sola manera de crearlo y lo que facilitó verlo desde diferentes perspectivas *“Un Estado final es el momento en el que se resuelve el conflicto de una historia, es ese cierre del cuento, el cual puede ser: Cerrado, cuando la historia queda completamente concluida, no queda espacio a preguntas, ahí termina todo. Mientras que un estado final abierto, es cuando la historia queda inconclusa, se generan preguntas sin respuestas y el espectador puede intuir qué sucedió o sucederá con la historia. También pueden aparecer finales tristes, felices, trágicos, problemáticos e inesperados. De cualquier forma, en el estado final debe haber claridad sobre lo que pasó con la situación del estado inicial, que pasó con los personajes y lo que ocurrió con el conflicto” (Intervención del docente en la sesión 10).*

De esta manera, se planteó la superestructura del texto narrativo y se mostró a los estudiantes nuevos términos, los cuales hasta el momento de la ejecución de la SD conocían con los nombres tradicionales que se dan dentro de la estructura del cuento (inicio, nudo y

desenlace), desde una perspectiva básica, pero que pudieron profundizar en este ejercicio cuando la docente hizo un recorrido, creando un marco conceptual, desde el cual partió la construcción de sus cuentos.

Igualmente, tal como se planteó en la SD, la docente facilitó la profundización sobre algunos elementos de la lingüística textual, dando así importancia a una mayor comprensión sobre la construcción de un texto narrativo, en este caso, el cuento. Al respecto Van Dijk (1980), expone que la lingüística textual permite adentrarse en la estructura, función, propiedades y comportamiento de un texto, lo que facilita comprender la relación entre sus elementos para que el texto adquiera un sentido. Para ello entonces, la docente abordó aspectos como el tiempo y espacio con el fin de profundizar en estos, de la siguiente manera:

“La vida de los personajes en una narración transcurre siempre en un espacio y un tiempo determinado, así, para expresar el tiempo en la narración, se emplean los tiempos verbales y los indicadores de tiempo. Por ejemplo, en los tiempos verbales tenemos los verbos en pasado para expresar el espacio en la narración se pueden emplear distintos tipos: Físico, psicológico y por último el social que tiene que ver con un entorno cultural, histórico religioso, moral, económico o social en el que se desarrollan los acontecimientos” (Intervención de la docente en la sesión 10).

Lo anterior, también llevó a los estudiantes a hacer un reconocimiento de los conceptos, abordados a través de diversos ejemplos que les permitió comprender mejor el tema. La docente explicó que hay palabras que le dan coherencia a un texto, de acuerdo con el momento en que se utilicen, y, por el contrario, si se utilizan en lugares incorrectos le quitan total coherencia y sentido a las frases o ideas. En este punto, podría afirmarse que el dominio que tiene la docente sobre el tema, le permitió, no solo considerar la visualización de un video, sino también,

construir frases de forma consciente que llevaron al estudiante a analizar y poner en práctica lo aprendido.

“A partir de lo comprendido en el video, lean con atención las siguientes frases e indiquen cuáles palabras son erróneas y le quitan coherencia a la narración: Absoluta apedreaba los murciélagos del campanario. De modo vez llevaba de la oreja un conejo gris que nadie volvió a ver. La había visto pasar hacia la escuela con sus compañeros desde finales de abril. Es su palabra contra la mía. ¿Manera quién no le cree a Caperucita? Solo soy el lobo de la historia” (Intervención de la docente en la Sesión 11). En las frases anteriores, se reflejó la intención de la docente por fomentar en los estudiantes un análisis crítico frente a la cohesión y lógica de una frase, que les permitió, mediante la práctica, identificar los conceptos vistos y aplicarlos en sus ejercicios.

En la misma línea de abordar los elementos de la lingüística textual, la docente explicó el uso de la anáfora como figura literaria que refuerza la intencionalidad del autor en la escritura desde sus usos, tipos y mecanismos. Para ello, además, abordó diversos ejemplos que le permitieron al estudiante comprender el tema, visto desde diversas perspectivas, lo cual amplió las posibilidades de producción de sus textos *“Anáfora significa "repetición o similitud y se utilizan como mecanismos de cohesión para facilitar la progresión temática y lógica de las ideas presentes en un texto. encontramos dos formas diferentes de identificarlas: Retórica y gramatical. En retórica, la anáfora es una figura literaria que consiste en la repetición de una o más palabras al principio de un verso, mientras que en lingüística el término anáfora se refiere a un mecanismo a través del cual un elemento del texto se vincula a otro que ha aparecido con anterioridad en el discurso y este recibe a su vez el nombre de antecedente” (Intervención de la docente, sesión 12).*

Como se puede observar, la docente hizo un especial énfasis en que los estudiantes reconocieran estos elementos de la lingüística textual como parte de la producción de un cuento, ya que ofrece mayores posibilidades de coherencia y profundidad a la escritura.

Lo anterior, dio cuenta del manejo y dominio conceptual que tuvo la docente al trabajar aspectos que les ofrecieron a los estudiantes un campo más amplio de conocimientos, permitiéndoles expandir sus horizontes frente a la producción de textos narrativos tipo cuento. Adicionalmente, la docente involucró las redes sociales en su campo de trabajo, en las que, inicialmente, hizo una contextualización teórica sobre los principales conceptos, características y usos que se les da a estas estructuras comunicativas. Esto con la finalidad de introducir a los estudiantes en un campo en el cual se pretendió adentrarlos en formas alternativas para la producción textual:

“Las redes sociales son estructuras que nos permiten conectarnos con otras personas, son formas de hacer en internet, entonces, cuando hablamos de redes sociales hablamos de internet el cual es utilizado por personas u organizaciones. Las redes sociales no solamente están pensadas de manera individual, sino para organizaciones complejas, dependiendo su finalidad. A través de estas redes se crean relaciones entre individuos y empresas de forma rápida, sin jerarquías o límites físicos, lo único que cuenta son los intereses de las personas”.
(Intervención de la docente en la sesión 7).

En síntesis, esta categoría permitió evidenciar cómo la docente asumió su dominio conceptual en el marco de una orientación de los contenidos planteados desde fundamentos teóricos que ha adquirido desde su experiencia en la participación de procesos educativos (estudios de educación superior, capacitaciones y seminarios) A su vez, incentivó a sus estudiantes a ser partícipes de la clase por medio de preguntas y respuestas, relacionadas a los

temas abordados y crear diversas estrategias metodológicas que facilitaron su proceso de enseñanza como se referencia posteriormente.

Metodología

En el abordaje de esta categoría la docente tuvo en cuenta actividades, estrategias e instrucciones que se indicaron en la SD a partir de algunos dispositivos didácticos como la elección de textos expertos, adecuación del ambiente de aprendizaje, trabajo individual, grupal y colaborativo, visualización de imágenes, producción de textos y la implementación de las TIC (redes sociales, específicamente *el Facebook*). Los anteriores, se fueron desarrollando durante las diferentes sesiones en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre; por medio del ejercicio de lectura, realización de puestas en escena para abordar conceptos y encaminar la comprensión de los estudiantes desde la práctica, proyección de películas e imágenes como manera de fortalecer los conceptos mediante ejemplos visuales que promovieron una mirada crítica frente a la imagen, socializaciones sobre lo desarrollado en cada momento y escritos narrativos orientados a fomentar capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes en el proceso de enseñanza aprendizaje en la producción de cuentos.

La intención principal de la docente fue que los estudiantes transformaran cuentos tradicionales desde su propia creatividad y reconstrucción de vivencias, lo cual constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar las experiencias en la mente y en la cultura humana (Bruner, 2002).

Para ello, la docente partió de actividades en las cuales, durante la apertura de las sesiones, estimuló los presaberes que tenían los estudiantes respecto a los temas que se fueron desarrollando en las clases, iniciando con la creación de un *Facemural*, el cual fue planteado en

la planeación como la tarea integradora de la SD, misma que de acuerdo con Perera (2002) es entendida como aquella en donde:

La solución requiere una real integración de los contenidos, de su aplicación y generalización, no deben cumplir la mera función de evaluación de los contenidos, sino que deben concebirse como momentos culminantes, como hitos del proceso de enseñanza aprendizaje que contribuyen a valorar tanto el desarrollo de cada estudiante, como el propio proceso (p. 47).

El propósito de esta tarea entonces se enfocó en permitirles familiarizarse, reconocer conceptos, e integrarse de manera activa al proceso, puesto que se llevó a cabo desde la contextualización, orientación de textos guías y el desarrollo de las actividades planeadas a lo largo de la SD. En su implementación, inicialmente, la docente realizó una ambientación para que los alumnos pudieran reconocer el escenario en el que trabajaron y aplicaron los conocimientos adquiridos objetivamente durante todo el proceso, como se muestra en las siguientes imágenes.

Ilustración 7

Elaboración del Facemural, Parte 1



Nota: Imagen tomada durante la implementación de la SD. Elaboración propia.

En la dinámica anterior, se observó la articulación entre la estrategia que utilizó la docente para ambientar, motivar y dar a conocer el proceso desde la realidad que permea el contexto de los jóvenes en el inicio de las sesiones, y que se trabajó durante la ejecución de toda la SD con las actividades planteadas, que permitieron a los estudiantes crear e integrarse en torno a una meta puntual (la construcción del *Facemural*). Allí, se propició un espacio para compartir el conocimiento empírico que cada uno de los participantes tenía respecto a las redes sociales, en este caso el *Facebook*, además se dejaron plasmadas toda la cultura, creencias y experiencias que los jóvenes tenían al respecto (*Actividad propuesta por la docente en la sesión 1*).

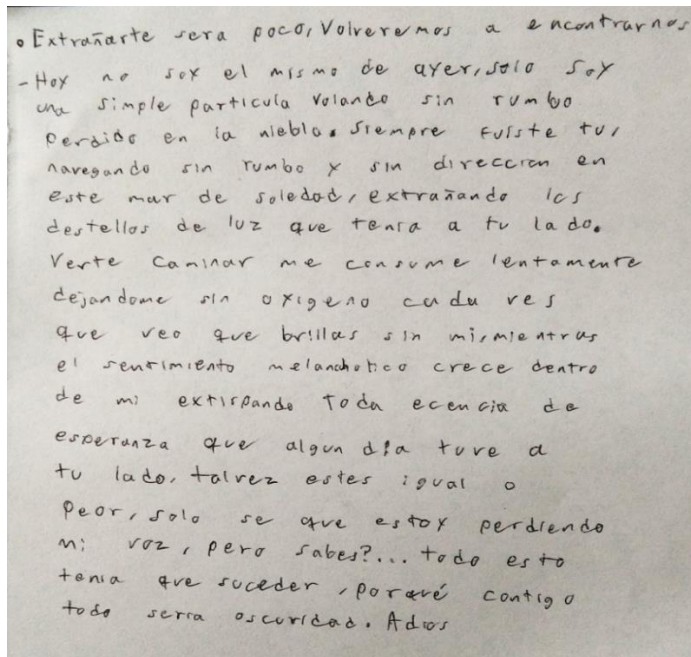
Otro momento en el cual los presaberes de los estudiantes se reflejaron en el aula fue cuando se planteó una actividad de emparejamiento de diferentes autores con sus respectivas obras, permitiendo una interacción y participación activa frente al tema por parte de estudiantes y docente: “Tengo entonces, un ejercicio el cual ustedes van a realizar desde lo que saben, desde

lo que conocen. Acá tengo unos autores con sus respectivas obras ¿Qué personajes aparecen allí? Estudiante 1: Cantantes, un pintor, escritores... Docente: Bien, vamos a tratar de identificar quiénes fueron esas personas y la obra que cada uno creó ¿De acuerdo? Entonces, vamos todos a mirar aquí la primera imagen de arriba ¿Qué autor es? y ¿Cuál es su creación? ¿Quién quiere pasar al tablero y unir con una línea autor con obra? (Intervención de la docente en la sesión 4). Lo anterior, se realizó con la intención de reconocer quién es un autor y cuál es la función que cumple dentro del proceso comunicativo, lo cual implica que una persona elabore discursos para otros individuos, con un propósito y una intención específica al hablar o escribir, como explicar, contar, enseñar o persuadir (Murillo, 2008).

De igual manera, permitió la comprensión de diversos escenarios, en los que se identificaron creaciones hechas por diferentes tipos de autores y se enfatizó específicamente en la creación de textos narrativos *“Entendemos que los autores no solamente, digamos que aparecen de los textos, sino que aparecen en muchos escenarios, dentro de ellos, los textos, que finalmente es el contexto en el que nosotros desarrollaremos nuestras creaciones” (Intervención de la docente en la sesión 5).* Por consiguiente, los estudiantes comprendieron que ellos mismos producirían sus propios cuentos y esto propició que se conviertan igualmente en autores, conociendo lo que esto implica en la creación del discurso, tener un propósito y una intención clara frente al interlocutor, interiorizando además que la escritura parte de procesos personales y complejos donde se involucran las representaciones de mundo, de la memoria, así como también, aspectos relacionados con las emociones, la afectividad y la imaginación (Jolibert, 2002).

Ilustración 8

Producción Textual de Estudiantes



Nota: Imagen tomada durante la implementación de la SD. Elaboración propia.

Después de fomentar los saberes iniciales de los estudiantes, la docente creó como estrategia principal un diálogo continuo que permitiera la expresión oral en el aula, buscando la participación y una mayor atención en el desarrollo del tema de redes sociales: “*Docente: Bien muchachos ¿Ustedes utilizan redes sociales? Docente: ¿Utilizas redes sociales? Una pregunta muy elemental, ¿Cuál es la respuesta de ustedes? Estudiantes: Sí (contestan en general). Docente: ¿Como suelen escribir? ¿De forma, formal o informal? ¿En qué momento podemos escribir de forma, de manera formal? Estudiantes: Cuando vamos a escribir para alguien. Docente: ¿Para quién? Estudiantes: Para un abogado, para enviar un correo, hacer un trabajo Docente: Qué interesante. Carta para un abogado. Bueno, en qué otro momento. ¿El texto*

informal en qué momento? Estudiantes: Para chatear, jugar, para estudiar...” (Intervención de docente - estudiantes en la sesión 2).

De la misma manera, se pudo observar cómo la docente encaminó las actividades planteadas a la producción de textos partiendo de la estructura ternaria (estado inicial, fuerza de transformación y estado final). Desde esta perspectiva, propuso a los estudiantes, mediante un cuadro guía en el cual se incluyeron personajes, narradores, rasgos físicos, espacios y tiempos, explorar las infinitas posibilidades que hay para la creación o transformación de un cuento, y a partir de ello se compartió un ejemplo del estado inicial de una historia, en la cual se emplearon los elementos propuestos en el cuadro anteriormente mencionado, como se muestra a continuación:

Ilustración 9

Cuadro Guía de Estado Inicial

Observe la siguiente información organizada por categorías

Escoja al azar personajes junto a sus aspectos físicos y psicológicos, narrador, espacios, tiempos y una situación inicial que ponga en contexto al lector y cree el estado inicial de 2 historias diferentes según el ejemplo.

PERSONAJES	NARRADOR	ASPECTOS PSICOLÓGICOS DEL PERSONAJE	RASGOS FÍSICOS	ESPACIOS	TIEMPOS	SITUACION INICIAL
VIEJO	PROTAGONISTA	ESQUIZOFRENICO	VESTUARIO ANTICUADO, PIEL PALIDA	ESTADIO	3 días de la semana	Dependerá de la elección de los aspectos del cuento.
ENANO	OMNISCIENTE	Vulnerabilidad al estrés	Cicatriz en el rostro y mano derecha	VECINDARIO-GALERÍA DE ARTE	Futuro	Dependerá de la elección de los aspectos del cuento.
REY	TERCERA PERSONA	Introvertido pero competitivo	COJO-un ojo azul y otro verde	CATEDRAL	Hace un año actualmente	Dependerá de la elección de los aspectos del cuento.
HEREJE	PROTAGONISTA	ALEGRE, EXTROVERTIDO	DIENTES IRREGULARES, ASPECTO AMARILLENTO	CEMENTERIO-AVENIDA	Siglo IX	Dependerá de la elección de los aspectos del cuento.
MODELO	OMNISCIENTE	CREATIVO	BAJITO, VISTE IMPECABLE	BIBLIOTECA-	Actualmente	Dependerá de la elección de los aspectos del cuento.

Nota: Imagen tomada del documento enviado por plataforma Edmodo por parte de la docente. Elaboración propia.

Ilustración 10

Estado Inicial de un Cuento

El siguiente ejemplo fue creado escogiendo al azar elementos del cuadro anterior:

NARRADOR: protagonista **PERSONAJE** El viejo **A. PSICOLÓGICOS** esquizofrénico **R. FÍSICOS** cojo, ojo verde y otro azul **ESPACIOS** avenida y cementerio **TIEMPOS** hace un año y actualmente

Creación de Estado inicial cuento a partir de las palabras escogidas:

La gente dice que me veo viejo, quizás estas alucinaciones me sacan una cana nueva cada día; aún me duele haber perdido mi pierna aunque haya pasado ya un año, y que haya sido reemplazada por este pedazo de palo, ¡este pedazo de palo que tanto detesto! que me hace mover tambaleante, que hace que todos los ojos a mi alrededor volteen a verme, y que además, se queden mirándome como un bicho raro a ver si mis ojos efectivamente son de diferente color, uno azul y uno verde, así soy, así nací, así crecí, así me volví, ¿loco?, no sé, eso dicen de mí, todos parecen temerme, yo sólo sé que debo medicarme cada día para no sufrir estos ataques de pánico que me trae la enfermedad que poseo, esquizofrenia.

Aquí, sentado en el andén de la avenida 83 que lleva al cementerio Roswell Hill, cansado, pienso si valdrá o no la pena caminar tanto cada día, para alejarme de las sombras que me persiguen, ya que cuando volteo atrás, no hay nada.

Nota: Imagen tomada del documento enviado por plataforma Edmodo por parte de la docente. Elaboración propia.

Otro aspecto metodológico que la docente tuvo en cuenta al momento de proceder en su enseñanza del cuento, fueron las instrucciones que dio a los estudiantes para que desarrollaran las diferentes actividades propuestas, con el fin de alcanzar la meta planteada al inicio de las diferentes sesiones. Muestra de ello, fueron las indicaciones que se ofrecieron para la creación del estado inicial de sus escritos: *“Primero, escoge un elemento de cada categoría y ubícalos en una lista. Segundo, con el insumo anterior crea el estado inicial de un cuento de manera creativa. Tercero, descarga el documento que la docente compartió. Cuarto diligencia el cuadro y súbelo de nuevo a la plataforma”* (Intervención de la docente en la sesión 7).

Ilustración 11

Producción Textual de Estudiantes, Estado Inicial

2. Con el insumo anterior crea el **estado inicial** de un cuento de forma creativa

El viejo "charlas" lo llamaban así por sus fantásticas historias, pues era un aventurero muy competitivo ante todo, le gustaban los retos y desafíos no le tenía miedo a nada pero eso sí es un poco introvertido. tenía una cicatriz en la rostro y una en la mano derecha, todo el pueblo le preguntaba sobre ello, de sus cicatrices pero nunca quiso decir solo decía "quien lea mi vida significa que he muerto" ese era su lema

todas las noches el pueblo se reunía a escucharlo , pues sus historias eran legendarias como únicas, nadie se cansaba de ello y lo mejor de todo es que cada noche contaba una nueva y diferente historia, mejor que la anterior, lo mas interesante de charlas era que cada libro de la biblioteca del pueblo eran sus propias hazañas, diarios propios donde anexaba lo ocurrido de sus aventuras, ya se deben imaginar por todo lo que vivió, pero había un libro que llamaba mas la atención de todos , una libreta que cargaba en sus manos a todo momento, no lo soltaba por ninguna manera, hasta que charlas murió...y de hay se fueron desenlazado los siguientes hechos...

Nota: Imagen tomada de la actividad desarrollada en la plataforma Edmodo. Elaboración propia.

Por otro lado, se observó cómo la docente empleo indicaciones que permitieron adentrar a los estudiantes en conceptos que hacen parte de la lingüística textual propuesta en la planeación de la SD en los contenidos conceptuales, al momento de solicitar la creación de un video en el cual se pudieran representar las nociones de espacio y tiempo, a partir de diferentes épocas o generaciones de la vida, *"Chicos, para el desarrollo de esta actividad vamos a tener en cuenta los siguientes aspectos: Cada uno va a grabar un video de aproximadamente 2 minutos en el cual expondrá un tema en diferentes épocas por ejemplo, cómo fue la evolución de la música. Cada uno tendrá la posibilidad de escoger el tema que más le agrada, pero deben tener*

en cuenta la cronología, uso de diferentes escenarios, espacios, vestuario... y finalmente lo publiquen en el muro de Facebook “Creando mi cuento” (Intervención de la docente en la sesión 10). De esta manera, se fomentó la construcción creativa y autónoma por parte de los jóvenes durante el proceso.

En este sentido, se observó que la metodología implementada por la docente estuvo caracterizada por las diversas actividades que desarrolló y su articulación con conceptos, procedimientos y actitudes que favorecieron la ejecución del trabajo y permitió un mejor desarrollo y comprensión de los temas, viéndose esto reflejado en los resultados obtenidos. *“Docente: Les pido el favor que no tengamos los celulares a la mano. Lucas, no me estás prestando atención, por favor guarda el celular para que puedas estar atento a la clase. ¿Listo? Igual todos vamos a estar aquí y ahora presentes en clase para poder comprender lo que estamos trabajando. ¿Les parece?” (Intervención de la docente en la sesión 5).* *“Chicos, bajémosle un poquito al tono para que nos podamos escuchar y de igual manera todos puedan participar, es importante.” (Intervención de la docente en la sesión 7).* Este tipo de intervenciones de la docente dejó ver que, al dar instrucciones precisas de comportamiento, buscaba fomentar el orden y la escucha para potenciar una actitud enfocada en el proceso, sin distractores y con buena disposición frente a las actividades.

Al mismo tiempo, se comprendió cómo para llevar a cabo su plan metodológico, empleó recursos que facilitaron su enseñanza, a partir de su creatividad e ingenio para cumplir las metas propuestas frente a lo que enseñaba, aspecto resaltado en adelante:

Recursos

Para el desarrollo de la metodología, la docente empleó recursos que facilitaron la ejecución de las actividades, estrategias e indicaciones planteadas en la planeación de la SD, mismos que utilizó a lo largo de cada una de las sesiones trabajadas. De esta manera, se pudo observar cómo implementó una serie de elementos en los diferentes momentos de las clases, durante la apertura, desarrollo y cierre, en la búsqueda de promover el aprendizaje, a partir de la corporalidad, la oralidad y la escritura, con ayuda de instrumentos como grabaciones, imágenes, tablero, fotocopias, videos y la implementación de recursos tecnológicos como las redes educativas (*Edmodo* y *Educaplay*) y sociales (*Facebook*), recursos que se irán desglosando en el transcurso de esta categoría.

Igualmente, se hizo uso de rejillas para estructurar la información y los aprendizajes, así como de cuestionarios que permitieron visibilizar las percepciones de los estudiantes frente a diversas temáticas, talleres en línea, juegos, elaboración de podcast, participación e interacción en redes sociales como recursos para movilizar el uso de estas con un enfoque pedagógico y con orientación a la escritura narrativa tipo cuento. De esta manera, todos los instrumentos y medios mencionados proveen al docente de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza (Zabala, 1990).

La implementación de los diferentes recursos fue empleada de tal manera que le permitió a la docente hacer empleo de marcadores, emoticonos, fotografías impresas (de ellos mismos), papel *Kraft*, reglas, lápices: *“Chicos, ustedes ven esas hojas de papel Kraft que tienen dibujado la plantilla del perfil de Facebook, bien, ustedes serán los encargados de crear ese perfil, tomen los marcadores, los emoticonos y fotografías que hay en el escritorio para que hagan uso de ellas de la manera que lo harían normalmente en sus propios perfiles”* (Intervención de la

docente de la sesión 1). La utilización de este recurso permitió que los estudiantes confrontaran su creatividad con sus conocimientos empíricos sobre *Facebook*, así como también, permitió generar un ejercicio de interacción conjunta con sus pares, desde una dinámica exploratoria de sus propias realidades, dejando de esta manera en el mural una parte de sí mismos y de su cotidianidad.

Ilustración 12

Elaboración de Facemural, Parte 2



Nota. Imagen tomada durante la implementación de la SD. Elaboración propia.

Otros recursos empleado fueron los cuentos Caperucita Roja, El lobo enamorado, El corazón delator, El cumpleaños de la Infanta, Tres versiones de Judas, El pozo y el péndulo, Algo muy grave va a suceder en este pueblo y El Conde Lucanor, con los cuales, la docente mostró a los estudiantes que los cuentos tradicionales pueden ser narrados desde otra perspectiva y transformados a un lenguaje más llamativo que conserve la esencia de la imaginación: *“Hoy les voy a contar un cuento, como cuando eran pequeños, pero no es cualquier cuento, les voy a*

pedir que se acomoden, tomen un paquetico de hojas y realicen la lectura en voz baja, yo inicio y cuando le dé la palabra a alguno de ustedes continúa la lectura. ¿De acuerdo? El lobo enamorado. Ese día encontré en el bosque la flor más linda de mi vida...” (Intervención de la docente por en la sesión 4).

La lectura facilitó el análisis por parte de los estudiantes frente a las diferencias que pueden presentarse en las formas de escritura tradicionales y modernas. Permitiéndoles ampliar su perspectiva e interés frente a la producción textual, ya que el relato del “El lobo enamorado” fue completamente nuevo para ellos, por ende, al ser éste la transformación del cuento tradicional de Caperucita Roja les permitió ver que toda historia tiene varios puntos de vista desde la perspectiva de quien lo cuenta.

A medida que las sesiones progresaron, la elección de recursos se fue tomando desde una selección más contextualizada a la realidad de los estudiantes, pues se empezaron a tener en cuenta las aptitudes que cada uno de ellos posee. En este sentido, se usó la ilustración como una manera de estimular la capacidad visual, creativa e intuitiva de los educandos, en la que pudieron reflejar la percepción propia frente al autor del cuento que acababan de escuchar.

La lectura de El lobo enamorado permitió que los estudiantes proyectaran una imagen propia del autor, convirtiéndose este elemento en un facilitador que permitió fortalecer su capacidad expresiva, visibilizando sus emociones a través del dibujo. En esta representación gráfica, reflejaron la mirada que cada uno creó con respecto a lo aprendido anteriormente, en cuanto a las características de un autor y su obra.

Ilustración 13

Ilustración del Autor



Nota: Imagen tomada del resultado de la ilustración del autor por parte de los estudiantes.

Elaboración propia.

Los recursos audiovisuales por su parte permitieron mostrar a los estudiantes la posibilidad de aprender a producir textos desde el análisis de lenguajes diversos, fortaleciendo así la capacidad de apreciación de la imagen y el sonido como medios para potencializar la escritura. Situación que abre espacios a la imaginación y el abordaje de elementos discursivos que favorecieron la observación, escucha y la creatividad.

Asimismo, para la docente esta herramienta facilitó la explicación y promovió la motivación de sus estudiantes a partir de un cambio de dinámicas y elementos que desarrollaron

la imaginación y capacidad creadora: *“Vamos a hacer un ejercicio a partir de la narrativa visual, esto tiene que ver con lo que observo, vamos a mirar el video, pero no lo vamos a ver todo, solamente la parte inicial. De tal manera que nos hagamos una idea de lo que la historia vista trae después, y a partir de eso les voy a entregar unas hojas donde van a hacer una pequeña escritura en la que den un desenlace a la historia, mediante el uso de diferentes formas de la narración: Cuento, poema, etc. (la Docente se dirige al computador a proyectar el video)”* (Intervención de la docente en la sesión 3). Actividades que favorecieron la construcción y toma de conciencia con respecto a las ideas que se querían transmitir posteriormente en la elaboración de sus propios textos.

Ilustración 14

Producción de Textos, a partir de Proyección de Video



Nota: Imagen tomada de la sesión 3. Elaboración propia.

El uso de los diferentes recursos empleados durante las sesiones facilitó el trabajo individual y grupal por parte de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar actividades y tareas. Gracias a ellas, adquirieron un rol más activo en el desarrollo de los ejercicios trabajados, estimulando el conocimiento de otras herramientas para el aprendizaje, así como el acercamiento a diferentes maneras de interactuar con la información, de manera estimulante y variada. Es el caso de la integración desde lugares comunes de aprendizaje como lo son las TIC, que facilitaron la interacción, conocimiento y uso de nuevas herramientas digitales: *“Vamos a realizar un ejercicio de una sopa de letras, abran el enlace en Educaplay y la idea es desarrollarlo en el menor tiempo posible, aunque hay un tiempo límite de 5 minutos. Vamos a identificar todo lo que son las redes sociales. Entonces empezamos”*. (Intervención de la docente en la sesión 7).

Por consiguiente, los elementos didácticos proporcionaron a los estudiantes ambientes agradables para el buen desarrollo de las actividades, permitiendo, además, que la docente estableciera nuevas y diversas formas de organización en el aula, logrando con esto que los jóvenes generen mayor interés en su proceso académico (Valverde, 2011). Incorporar las TIC en el proceso de enseñanza permitió integrar el mundo real en el aula, fomentando experiencias de búsqueda, nuevos conocimientos y creatividad, (Coll, 2008). Además, generó nuevos conocimientos y espacios para la interacción de manera digital, lo que favoreció la práctica comunicativa entre docente y estudiantes desde una lógica discursiva diferente, en donde se facilitó y dio mayor acceso a la información. Adicional a ello, se facilitaron espacios para la indagación autónoma y se presentó el manejo de herramientas, como lo son, en este caso, el correo electrónico, Google Drive, Educaplay y Edmodo. De esta manera, las TIC fueron empleadas como mecanismo de motivación y medio de aprendizaje (García, et al. 2010).

Desde otra perspectiva, se permitió a los estudiantes crear nuevas interacciones, en un ambiente formativo relacionado a su propia realidad y cotidianidad como lo es el Facebook, haciendo que la información dada por la docente se ofreciera de una manera más dinámica y rompiera con la tradicionalidad de una clase unidireccional, en la que la docente entrega toda la información al estudiante, sin tener en cuenta el papel que este cumple en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, se tuvo en cuenta la importancia de la participación activa, la interacción, la búsqueda autónoma pero guiada, además, se trabajó en relación a las formas actuales de comunicación, fue así como esta red social cobró importancia en el ejercicio de enseñanza de textos narrativos, cuento.

Ilustración 15

Recurso TIC, Red Social Facebook



Nota: Imagen tomada de *Facebook* en sesión 11. Elaboración propia.

Con la implementación de este nuevo escenario por parte de la docente, se logró que los estudiantes se animaran a crear un discurso escrito a partir de la narración tipo cuento, involucrando, en este sentido, elementos que identificaron y utilizaron en su cotidianidad, dejando ver allí sus formas de expresión, verbal e iconográfica.

Ilustración 16

Producción Textual de Estudiantes y Publicación en Facebook



Nota: Imagen tomada de *Facebook* en sesión 8. Elaboración propia.

El uso del Facebook, adicionalmente, facilitó la publicación y discusión acerca de los contenidos trabajados. Permitió la interacción a través de los muros, notas, imágenes, así como también, establecer normas para el buen uso de la red social, orientadas desde una finalidad pedagógica, en la que se compartió información que enriqueció los conocimientos y la expresividad de los estudiantes mediante la escritura.

Utilizar los recursos a través de las diferentes actividades conllevó a la valoración constante y final del proceso, en el cual la docente apreció desde el saber ser, el saber hacer y el saber cómo de los estudiantes, tal como se puede observar en la siguiente categoría.

Evaluación

En este punto, se presenta la forma en que la docente valoró el proceso de los estudiantes con respecto a su aprendizaje, a partir de las actividades que empleó para orientar la enseñanza de la producción de textos narrativos tipo cuento, encaminados desde las metas y objetivos propuestos. En la SD se planearon y ejecutaron ejercicios de escritura, tales como poemas, frases y cuentos, en donde se reflejaron los temas abordados en el cierre de cada una de las sesiones.

Lo anterior, facilitó la valoración de manera procesual reflejando una evaluación formativa en la que, desde la postura de Rosales (2003), el docente comprende la formación como un proceso continuo y evolutivo en el aprendizaje de sus estudiantes, sin desconocer el ritmo natural de aprendizaje y comprendiendo las dificultades que en el camino se presentan. Esto se evidenció en la medida que la docente facilitó la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, haciendo un seguimiento constante de debilidades y fortalezas del saber, el hacer y el saber ser.

De igual manera, y en consecuencia con la evaluación formativa, también se llevó a cabo una valoración diagnóstica, la cual parte del individuo, de la importancia que se da en un principio a sus conocimientos, formas de ser y de pensar, basadas en su desarrollo, contexto y habilidades, donde, al diagnosticar, debe tenerse un objetivo planteado, que permita que la evaluación adquiera datos importantes y significativos para el aprendizaje (Mora, 2006).

De esta manera, se muestra cómo la docente a partir de preguntas que fomentan un diálogo valora los conocimientos previos que tienen los estudiantes respecto a un tema en específico “*Docente: Chicos vamos a observar la imagen que está en el tablero ¿Que está comunicando esa imagen? ¿Cuál creen que es el propósito que se está utilizando para comunicar? ¿A quién va dirigido este mensaje? Estudiante: A todos, a todo el público. Docente: Bien, pero pensemos en el propósito específico de la imagen, ¿Todo el mundo querría adquirir dicho producto? Estudiante: profe, gente que normalmente consume comida chatarra, porque un deportista no la compraría, o un vegetariano (Intervención de la docente en la sesión 6)*. A partir de una situación inicial, la docente pudo tener una idea del pensamiento y saberes de sus estudiantes y averiguar los conocimientos que poseen sobre el tema a tratar. De igual manera, la profesora pretende identificar al inicio de su clase si los estudiantes muestran alguna dificultad y, en esa medida, buscar mecanismos para facilitar el aprendizaje de los alumnos (Soto, 2002).

La actividad anterior, implicó identificar ideas, a partir de preguntas guía que visibilizaron las representaciones que tienen los estudiantes frente a diversos conceptos, tomándose como base para establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que se aprende. Esta identificación, permitió orientar las futuras actividades y pensar la evaluación de manera global; teniendo presentes las habilidades, capacidades y razonamientos de los estudiantes.

En la siguiente imagen se muestra cómo se desarrolló un ejercicio de retroalimentación constante, a medida que los estudiantes iban desarrollando cada una de las partes de la producción escrita de sus cuentos. (*Retroalimentación de la docente en el cierre de la sesión 8*).

Ilustración 17

Estado de Transformación de Cuentos

The image is a screenshot of a Facebook post from a user named 'Barbero Barbero'. The post is titled 'TRANSFORMACION' and contains a short story. The story text is: '-a veces mi vida no es la que quiero, lo que hago no me sale como la quiero ya no quiero ni abrir la barbería mis días son infelices me siento destronado en esta vida tan solo, mis noches no son como antes que me doria i...'. Below the story, there is a comment from a user named 'Creando Mi Cuento' which provides feedback: 'Hola Barbero Barbero, después de hacer lectura del Estado inicial de tu historia, yo suponía que algo más pasaría luego de que cortaste a un cliente, pero cuando llego a este espacio de FUERZA DE TRANSFORMACIÓN veo que no pasó nada y que cortaste con la historia planteada en un principio. No comprendo. Está bien que relates lo que siente el personaje pues esto hace parte de un conflicto interno, pero no desligues lo que planteaste al inicio porque pierde un poco de sentido la historia, o queda con vacíos en ella. Te sugiero que hagas una lectura completa de los tres momentos para que le des mayor coherencia.' The post also shows a list of friends and a comment from 'Tú y Enano Perez'.

Nota: Imagen tomada de proceso escritural de los estudiantes y publicada en Facebook.

Elaboración propia.

La importancia de esta retroalimentación se vio reflejada en los fundamentos que tuvo la docente sobre los procesos de aprendizaje de los contenidos trabajados por los estudiantes. En ellos, se identificaron debilidades y resaltaron las fortalezas que presentaron los escritos. Este ejercicio evaluativo puso en marcha propuestas de evaluación formativa, orientadas al aprendizaje (Álvarez, 2009).

Durante el desarrollo de la SD, también se evidenció una constante comunicación entre docente, estudiantes y entre los mismos estudiantes. Por consiguiente, se informó y socializó sobre el desempeño obtenido de las actividades realizadas de quienes se hicieron partícipes durante el proceso, lo cual destaca un trabajo reflexivo y constante frente a los aprendizajes, ya que se llevaron a cabo ejercicios de observación, análisis y escucha desde diferentes miradas, puesto que el compartir opiniones desde diversas dinámicas, fomentó relaciones de convivencia y participación entre los alumnos.

Además, como se puede observar a continuación, la docente promovió un ejercicio de coevaluación, en el que cada estudiante tuvo la oportunidad de retroalimentar las producciones escritas de sus compañeros, desde la perspectiva de preguntas mediadoras, en las cuales pudieron evidenciar si se implementó o no en los textos cada temática trabajada en clase.

Ilustración 18

Coevaluación por Parte de Estudiante

Nombre de cuento y autor revisado	Mi compañero: <i>David Felipe</i> Su cuento: “el salvador de un mundo”		
CRITERIO	SI	NO	SUGERENCIA
¿Tiene un personaje principal?	X		
Se identifica el espacio y el tiempo en el escrito	X		
Los hechos se narran con una estructura básica. (inicio, fuerza de transformación y final)	X		
¿Hace uso correcto de conectores, facilitando la redacción y dando coherencia al texto?		X	No porque aunque hizo uso de conectores ay veces que no se le entendía porque los colocaba muy seguidos y se volvía repetitiva la escritura.
Se ven reflejadas las anáforas a lo largo del cuento		X	No. me hubiera gustado que las colocara para evitar tanta repetición y así relacionar mejor los personajes con algunas acciones
Hace uso de signos de puntuación para dar orden y significación a los párrafos		X	Casi no y por eso no comprendí cual era la intención que tenía el personaje principal al principio de la historia, fue confuso

Nota: Imagen tomada de las respuestas de un estudiante evaluando el trabajo de su compañero. Elaboración propia.

Como se observó en el ejemplo anterior, el haber permitido el ejercicio de coevaluación, visibilizó algunas falencias en el ejercicio de escritura del cuento, las cuales fueron identificadas entre pares con el fin de retroalimentar y dar un punto de vista con miras a mejorar.

Posteriormente, se hizo entrega de esta evaluación a los autores de los escritos, con la finalidad de que tomaran estos aportes como una manera para fortalecer su proceso de producción textual.

Del mismo modo, se puede evidenciar cómo la docente dentro del proceso evaluativo articuló en un solo ejercicio varios tipos de evaluación como la coevaluación y heteroevaluación, en la medida que, durante el trabajo escrito desarrollado por los estudiantes, tanto compañeros como la profesora participaron en el proceso, diferenciándose los niveles a los que cada miembro de la comunidad educativa pertenece. De esta manera, se apoyó la capacidad para realizar críticas constructivas a sus compañeros dentro de un margen de respeto, tolerancia y análisis de lo que se había realizado, puesto que se elaboró un trabajo colectivo en el cual todos pudieron intervenir, opinar y mejorar sus publicaciones en *Facebook* (*Retroalimentación en conjunto de la sesión 7*).

Ilustración 19

Retroalimentación a Compañeros en Facebook

The image shows a Facebook profile for 'Enano Perez'. The post is titled 'Correccion de cuento: Mi dulce amor' and contains a short story. The story describes a character who is old, has dark eyes, is short, has long hair, and likes to wear a hat, and who seems to be very handsome. The author notes that they are not much of a nature lover and are not like those people...

The post has 6 reactions (likes, loves, wow) and 4 comments. The comments are:

- Senshi Muteki:** La historia es buena, tiene un tema que puede relacionarse con el lector fácilmente, una trama que puede ser fácil de entender, además de ser interesante. tiene un problema con la ortografía, pero en si, la historia me gusto 😊😊
- Alberto Sanchez:** Estoy de acuerdo con lo que mencionó mi compañero: la trama es buena, aunque hay varios errores de ortografía. Debe usar mejor los signos de puntuación ya que, aunque esto no parezca importante ayuda para comprender mejor el orden que posee la historia... Ver más
- Conde Lucanor:** muy buena tu historia 🍷 1
- Creando Mi Cuento:** Hola Enano Perez creo que ese diario es un objeto muy valioso (parece) pues es lo que amarra el sueño con la realidad, aparentemente hasta este momento crees que todo ha sido un sueño, pero encontraste aquél diario inusual que te dispondrás a leer, ahí ... Ver más

The left sidebar shows 'Amigos' (Friends) with 17 total, 14 in common. The suggested friends include: Kelly Stronge (2 amigos en común), Dainert (1 amigo en común), Barbero Barbero, Rey Encantador, Irene Murcia, Senshi Muteki, Alberto Sanchez, Conde Lucanor, and Leonard Di Carpio.

Nota: Imagen tomada del perfil de Facebook. Elaboración propia.

El potenciar estos espacios de retroalimentación permitió la evaluación del proceso, con el fin de mejorar los aprendizajes, permitiendo la reflexión y el diálogo, con miras a fortalecer las dificultades y reconocer las habilidades escriturales desde un enfoque comunicativo, lo que conllevó a una coevaluación y heteroevaluación por parte de los estudiantes y docente, las cuales dieron pie a la revisión y corrección de sus propios cuentos.

En el ejercicio de revisión que la docente hace del trabajo de sus estudiantes, encontró dificultades con respecto a los contenidos abordados, relacionados con la estructura del cuento; haciéndoles saber sus apreciaciones y sugerencias mediante comentarios, que les permitió comprender aquellos aspectos por mejorar. *“Debes definir al narrador de tu cuento para no causar confusiones al momento de hacer la lectura. Cuando el narrador es el protagonista, es él quien cuenta todo lo que pasa, pero resulta que después de un rato, en tu cuento él muere, por consiguiente, ya no habría narrador. Te recomendaría que contaras la historia desde un narrador omnisciente que lo sabe todo y habla siempre en tercera persona. Realiza las correcciones en este mismo texto y por consiguiente en el estado inicial también”* (Intervención docente sesión 8). Lo anterior, refleja la manera en que la docente observó, identificó y comunicó al estudiante algunos elementos puntuales que lo encaminaron a reflexionar, corregir y, por ende, a mejorar en su proceso de producción escrita.

A partir de la retroalimentación que la docente hizo a sus estudiantes, respecto a los avances o dificultades que tuvieron durante el proceso, estructuró una rejilla que permitió que cada uno identificara sus fortalezas y dificultades durante el proceso.

Ilustración 20

Autoevaluación de los Estudiantes

ITEM	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
¿Considera que la secuencia logró fortalecer sus conocimientos y competencias de lectura y escritura de forma relevante? Explique.			X Pienso que a veces si porque cuando realizaba mis textos lo <u>hacia</u> de forma ordenada, además, se realizó la lectura de cuentos, normalmente no lo hago		
¿Lo abordado a lo largo de la secuencia tiene elementos asertivos respecto a las necesidades de su mundo real?					X Los ejercicios que hicimos tienen en cuenta lo que <u>sabíamos</u> de los cuentos. nos basamos en nuestras experiencias. En el picnic pudimos expresar sentimientos reales con nuestros recuerdos
¿Logró desarrollar pensamiento crítico en su proceso personal?			X En ocasiones hice trabajo a conciencia otras veces no analicé lo que <u>escribía</u>		

Nota: Fragmento de autoevaluación desarrollado por parte de los estudiantes. Elaboración propia.

De esta manera, los estudiantes realizaron su propia autoevaluación, puesto que la docente planeó, diseñó y compartió una rejilla centrada en los aciertos y dificultades obtenidos, cuya finalidad se basó en reflexionar sobre el proceso de aprendizaje; consolidando habilidades, saberes y actitudes para mejorar cognitivamente, fortalecer y ampliar experiencias.

Dentro de la concepción que maneja la docente frente al proceso evaluativo puede notarse que emplea una evaluación formativa en la que permite una relación directa en el proceso de enseñanza integrada en su propio desarrollo (De la Orden, 1982). Lo anterior, facilitó la

organización de las clases, el uso de materiales, la innovación educativa y el aprendizaje de los estudiantes.

Finalizado este abordaje de lo que sucedió en la implementación de la SD, en un último momento del análisis, se plantea una contrastación, que será desarrollada a continuación.

Análisis de las Transformaciones de las Prácticas de Enseñanza del Antes y el Durante de la Implementación de la SD

En el siguiente apartado se evidencia la tercera etapa del análisis e interpretación de información, en la cual se lleva a cabo una contrastación a partir de la descripción e identificación de las prácticas de enseñanza antes y después de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo centrada en la producción de textos narrativos, tipo cuento. Abordaje que conlleva a la determinación de concepciones y transformaciones pedagógicas, a partir de las categorías anteriormente trabajadas.

Contenidos

En relación con los contenidos, en este momento del análisis, se evidencian las características en el antes y el durante de la implementación de la SD, observando algunas semejanzas y diferencias en torno a los métodos de enseñanza y, en su interior, la estructuración y puesta en escena de dichos contenidos. Para este momento, se traerá el diario de campo.

Antes de implementar la SD, se observó que no había un manejo de contenidos estructurados por parte de la docente; en ese momento se vio un interés más por aspectos procedimentales y actitudinales, pero se dejó de lado la fundamentación propia de la conceptualización, lo cual limitó en cierta medida la comprensión de algunos términos por parte de los estudiantes. No obstante, al ejecutar la SD, se identificó la incorporación de los tres tipos de contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales), a partir de los cuales se

desarrollaron competencias y, en relación con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), se fortalecieron la construcción de conocimiento y habilidades comunicativas tanto individuales como sociales.

Por consiguiente, una de las diferencias identificadas entre la práctica de enseñanza de la docente antes y durante la implementación de la SD tiene que ver con el manejo de contenidos conceptuales, puesto que, en un primer momento, (antes), no se contempló la importancia de socializar los temas que se trabajarían, así como tampoco se dio prioridad en dar claridad sobre los diversos conceptos que resultarían relevantes para la comprensión de lo abordado en la clase.

Así, se refleja uno de los problemas que menciona Munguía (2015), relacionado con la improvisación que se presenta en las prácticas de lectura y escritura, aspecto que dificulta lograr aprendizajes, ya que no hay una base sólida frente a lo que se aprende. Lo anterior, se plantea en vista de que, si se tiene un plan de acción claro y estructurado, este se hará evidente en el desarrollo de las clases. Planeación que no se percibió en las prácticas de la docente, antes de la SD, ya que, de hecho, no se evidencia con claridad cuáles eran sus intereses pedagógicos.

En concordancia con Clark y Peterson (1990), quienes realizan un abordaje de los modelos de pensamiento y acciones de los maestros, existen dos dominios que demarcan la enseñanza, dentro de los cuales se encuentran: por un lado, los procesos de pensamiento que no pueden ser medidos, ya que ocurren únicamente en la mente del docente, en este punto, podría interpretarse entonces que la profesora en sus clases habituales no elaboraba planeaciones físicas y estructuradas, pero pudo tener propósitos o intenciones que quiso proyectar en el aula desde lo que consideraba conveniente para la enseñanza, aunque no se hizo visible; por otro lado, el segundo estilo permite observar el razonamiento, las decisiones y planificación al momento de enseñar, no se evidenció en las clases de la docente antes de la implementación de la SD.

Ahora bien, al hacer una revisión de los contenidos conceptuales trabajados en la SD, se denota una transformación en el abordaje de estos, pues desde el inicio, la docente dio prioridad a la contextualización de los temas que se abordarían durante las sesiones, permitiendo a los estudiantes conocer y comprender el sentido u objetivo de lo trabajado en los diferentes momentos de las clases. Parte de ello, se refleja en algunos apuntes del diario de campo, cuando la docente expone que *“Al explicarles a los estudiantes sobre los diferentes propósitos comunicativos (narrar, informar, persuadir...) Pude notar que comprendieron y apropiaron mejor el ejercicio escrito que seguía, ya que pudieron realizar sus textos desde diferentes perspectivas, entendiendo que si se tiene clara la intención del mensaje que se transmitirá, este será más efectivo” (Diario de campo, sesión 6).*

Lo expuesto, permite visibilizar una práctica reflexiva por parte de la docente en la que, según Perrenoud (2011), se fortalece el saber profesional, en la medida en que hace una revisión y reflexión sobre su propia práctica, construyendo nuevas acciones encaminadas a mejorar y contribuir a un aprendizaje realmente trascendente para los estudiantes, lo cual se reflejó notablemente en este proceso.

Con respecto a los contenidos procedimentales, fueron notables ciertas semejanzas que dejaron ver que tanto en las prácticas educativas antes y durante la SD se contemplaron las acciones de los estudiantes para el desarrollo de las actividades, haciéndolos partícipes del proceso de manera activa. Tal es el caso de las clases llevadas a cabo antes de la SD, en las cuales la docente promovió el ejercicio de escritura a partir de una premisa, la cual fue transformada por los estudiantes y complementada desde su propio criterio, conocimientos y creatividad, reflejando un escenario en el cual se visibilizaron las acciones e intervención de los educandos.

Asimismo, se pudo ver que durante la SD también se promovió la participación de los estudiantes, permitiendo reflejar sus habilidades, abriendo espacios para la socialización y reconocimiento de los mismos. Un ejemplo de lo anterior, se presenta en la reflexión de la docente frente al momento en el que involucra a los estudiantes en una situación en la cual ellos deben asumir un rol específico para el desarrollo de una puesta en escena que visibilice lo aprendido en clase: *"Basada en los ejercicios y explicaciones trabajadas sobre el autor en el inicio y desarrollo de esta sesión, solicité a los estudiantes realizar una puesta en escena que considero desarrollaron muy bien algunos grupos, ya que tuvieron la oportunidad de meterse en un rol determinado y sentirse autores de su propio guion. Por lo tanto, creo que cuando desarrollen la parte escrita tendrán más claridad sobre el significado y características del autor lo que mejorará la calidad de sus cuentos"* (Diario de campo, sesión 4).

En este sentido, se destaca la postura del Ministerio de Educación Nacional (2014) cuando hace referencia a las capacidades que desarrolla el ser humano, mismas que tienen un valor desde el ámbito individual, pero también social. Por tanto, el permitir que los procesos se socialicen y se trabajen de manera conjunta, fomenta el desarrollo de seres capaces de relacionarse con el otro fortaleciendo habilidades que, a través de la reflexión y co-creación, afianzan el aprendizaje.

En cuanto a los contenidos actitudinales, de igual manera, se vieron abordaron en ambos momentos. Sin embargo, en el antes, aunque la docente, de manera verbal, solicitó a los estudiantes respetar las diferencias de sus compañeros, nunca tuvo en cuenta un proceso en el cual los jóvenes se hicieran partícipes de la toma de esta decisión. No sucedió así en el desarrollo de la SD, en el cual se observó un trabajo actitudinal mucho más dialogado, ya que gracias al ambiente de aprendizaje que la docente propició, los alumnos demostraron sus actuaciones, al

respetar el espacio de sus compañeros para aportar ideas, comentarios y opiniones sobre los temas abordados, facilitando las relaciones sociales en el aula, basadas en valores como el respeto y la tolerancia que se vieron reflejados en sus acciones. El abordaje de este tipo de contenidos se llevó a cabo desde el momento en que la maestra involucró a los jóvenes en la toma de decisiones al crear un contrato didáctico, en el cual cada uno aportó un acuerdo para tener en cuenta dentro del desarrollo de las diferentes sesiones.

Haber realizado un análisis de las diferentes situaciones presentadas en el antes y el durante de la SD con relación a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, permitió identificar cómo la profesora desarrolló los temas y cómo en algunas situaciones se encontraron continuidades relacionadas con su proceder y la manera como esperaba que los estudiantes ejecutarán las actividades, pero también se encontraron divergencias, lo que demarca una transformación en relación a la manera como abordaron los contenidos en los dos momentos.

En el durante, por ejemplo, se evidenció una clara intencionalidad de promover y mejorar la comprensión en desde la reflexión. Situación que se relaciona con los planteamientos de Gómez (2018), quien expresa que la práctica reflexiva que realiza el maestro a partir de sus experiencias vividas fortalece su proceso profesional y personal, permitiéndole identificar, comprender y mejorar sus acciones en el ámbito pedagógico.

En este sentido, lo expuesto con anterioridad, refleja las potencialidades que tienen los diferentes tipos de contenidos, los cuales, trabajados en conjunto, como sucedió durante la implementación de la SD, fortalecen el aprendizaje y facilitan la enseñanza, puesto que al involucrarse los tres tipos de contenidos se logra trabajar desde el saber, el hacer y el saber ser, aspectos que enriquecen la formación tanto del estudiante como de la docente. Asimismo, se observó cómo a partir de la orientación de estos contenidos, la docente hace un análisis de su

propia práctica pedagógica, reflejada en los cambios que se dieron en los dos momentos (antes y durante) de la SD, y que pudo contemplarse, a su vez, en la reflexión del diario de campo, lo que le permitió transformar y mejorar de igual manera su dominio conceptual.

Dominio Conceptual

Como se indicó al inicio de este análisis, el dominio conceptual que tiene un docente hace parte de la manera como fundamenta su discurso y, a su vez, está relacionado con los objetivos de enseñanza que se plantean (Cano, 2007). Asimismo, la labor de la docente se ve permeada por el contexto personal, social, académico, lo cual incide en la manera como expresa y lleva a cabo sus acciones educativas.

Por esta razón, se puede decir que antes de la implementación de la SD, la fuerza discursiva de la docente se vio opacada por la ausencia del manejo de conceptos teóricos durante las clases, lo que generó vacíos, y, por ende, poca comprensión sobre el horizonte de sentido que tendrían los temas desarrollados; pasó rápidamente por ellos sin un orden o estructura de las actividades, además, se pudo ver que dio mayor importancia a elementos ortográficos durante las dinámicas planteadas, enfocándose más en aspectos de forma que de contenido. Situación que se transformó durante la implementación de la SD, puesto que se evidenció el manejo de contenidos de manera organizada y con objetivos claros, en los que confluyeron los conocimientos de la docente que, a su vez, contextualizó en todo momento a los estudiantes sobre lo que se iba a trabajar y sus repercusiones, y, con ellas, la profundidad de los saberes a abordar.

Al realizar la comparación entre el dominio conceptual, previo a la implementación de la SD y durante la misma, se encontró que, antes, se observaba el manejo de algunos conceptos que se iban desarrollando en el transcurso de las clases. Sin embargo, se encuentra que solamente fueron trabajados en la medida en que los estudiantes lo requirieron y lo expresan verbalmente.

Como ejemplo de lo anterior, los educandos le solicitan a la docente que les explique determinados conceptos como lo son “premisa”, o “tiempo” ya que se hizo referencia a los mismos, sin contextualizarlos, lo que generó confusiones. Esto permitió ver que la docente no tenía claridad frente a los conocimientos que inquietarían a sus estudiantes.

Ahora bien, durante la implementación de la SD, se reflejaron diferencias en cuanto a la manera como la docente abordó los conceptos en el desarrollo de sus clases, ya que, a diferencia de lo evidenciado en el antes, esta vez priorizó la estructuración de contenidos, aspecto que se reflejó en el dominio frente a los diferentes momentos de cada sesión; durante la apertura, desarrollo y cierre. Fases que evidenciaron un orden y una intencionalidad definida cuando, al docente, trabajó conjuntamente con los estudiantes, estimulando sus saberes previos, explicándoles elementos relacionados, por ejemplo, con el texto narrativo tipo cuento, la superestructura, la situación de comunicación y la lingüística textual.

Por consiguiente, se puso de manifiesto la planeación de la docente, suscitando los saberes previos de los estudiantes frente a los temas que se iban a abordar, continuando con una fundamentación teórica en la que expuso su dominio conceptual frente a lo que se trabajó en clase; también compartió sus saberes y tuvo en cuenta el conocimiento de sus estudiantes, finalmente acompañó el proceso. Actividades que se manifiestan en el planteamiento de Gagné (1979), cuando hace referencia a un modelo de enseñanza que parte de la estimulación, la elaboración interna de la planeación y la retroalimentación que acompaña a el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otra diferencia evidente que se marcó en el antes de la SD está relacionada con el proceso de escritura, en el cual se esperó que los estudiantes desarrollaran un producto con “buena ortografía”, producto que, además, no se afianza en una intencionalidad pedagógica

definida claramente por la docente. En este punto, se refleja el planteamiento de Castaño (2014), cuando se refiere a la enseñanza de la escritura como una producción gramaticalmente correcta, y no como la construcción de textos orientados como proceso en situaciones comunicativas. Igualmente se retoma lo planteado por Amaya (2012), quien expresa que se evidencia una problemática en la enseñanza frente a la producción de textos, pues en muchas ocasiones se hace de manera superficial, priorizando los elementos formales y dejando de lado el contenido y la intencionalidad del mensaje que se desea transmitir mediante la escritura.

De acuerdo con el planteamiento de los autores mencionados con anterioridad, se observa, en el antes, que la docente propuso una escritura descontextualizada, puesto que no partió de textos reales sino de enunciados o premisas que pretendieron abordar los conceptos teóricos, principalmente desde una codificación y decodificación, e incluso una transcripción del discurso. Lo anterior, refleja como la maestra limitó la fluidez de la información, al trabajar desde enunciados condicionados frente a lo que quería transmitir, ya que pretendió generar respuestas, reacciones o soluciones específicas, produciendo además actitudes pasivas y acríticas por parte de los estudiantes.

Por el contrario, el manejo que tuvo la docente frente a los diversos contenidos y conceptos en el desarrollo de la SD, le permitió reconocer la importancia de profundizar en diversos temas, que usualmente no desarrollaba en sus clases y que hacían parte de las falencias que presentaban los estudiantes frente a temas como la situación de comunicación, la estructura del texto narrativo tipo cuento, la coherencia y uso de conectores. Esto permitió una mayor profundidad a la producción escrita de los jóvenes, ofreciéndoles nuevos elementos para el enriquecimiento de su escritura, además les permitió ampliar sus conocimientos a partir de la transición de su discurso escrito, al involucrar elementos que antes no tenían en cuenta, como,

por ejemplo, la implementación de las anáforas y los signos de enunciación en el contexto de sus escritos.

En este sentido y retomando el planteamiento de Cassany (1990), se resalta que la escritura es un proceso complejo que requiere de habilidades discursivas, que van en sintonía con la cognición y metacognición, y que requieren de tiempo, entrega y constancia. Esto se vio reflejado durante el desarrollo de la SD, ya que, al profundizar en cada uno de los aspectos como la situación de comunicación, la superestructura del texto narrativo, la lingüística textual y permitirse los tiempos para el desarrollo de estos fortaleció la producción de los escritos de los estudiantes.

Como ejemplo de lo anterior, la docente empleó explicaciones que partieron, entre otros, del uso de los signos de enunciación, a partir de ejemplos contextualizados y reales en busca de promover una mejor hilaridad en el discurso escrito de sus estudiantes, quedando esto consignado como una reflexión de la siguiente manera *“Explicarles a los estudiantes el tema con ayuda de algunos ejemplos, me permitió no solamente darles a entender la información, sino que opté por una forma más fácil de que comprendan un tema que es complejo, pero también importante para mejorar los procesos de escritura, para que puedan adentrarse en el uso y significado de lo que son los signos de enunciación, su importancia y así puedan abordarlos más adelante en sus propias producciones” (Diario de campo, sesión 10).*

Desde esta perspectiva, se hace evidente que tener una apropiación de conceptos adecuados y contextualizarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilita la construcción de conocimiento en los estudiantes y facilita las posibilidades pedagógicas de los maestros, puesto que no se puede exigir la corrección de algo que no se domina (Cisneros y Vega, 2011). En otras palabras, no es pertinente que el docente conlleve a sus estudiantes por una ruta de saberes que

maneja de manera inapropiada. Por tanto, es importante que tenga claro los conocimientos sobre los conceptos que abordará en clase, ya que esto no solo deja ver su preparación, sino que también facilitará los caminos para detonar el aprendizaje de los estudiantes.

Metodología

La metodología entendida en el marco de la dinamización de los procesos de enseñanza y con ellos el alcance de los objetivos educativos, mediante la creación de actividades que permitan orientar y dirigir el aprendizaje en los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2014), se vio reflejada en las clases habituales, previas al desarrollo de la SD por parte de la docente, a través del uso de estrategias, métodos y demás acciones que giraron en torno a preguntas constantes, promoviendo el diálogo con los jóvenes y aplicando además el uso de mesa redonda para estimular la interacción. Sin embargo, también se pudo ver que se basó en indicaciones de trabajo sobre elementos gramaticales, orientadas particularmente a la revisión ortográfica de los textos creados en clase. En contraste, en la metodología durante la implementación de la SD, se plantearon otras posibilidades como la revisión de textos expertos, la adecuación de diversos ambientes para el aprendizaje, el trabajo individual, grupal y colaborativo, la visualización de imágenes, la producción de textos y la implementación de las TIC (Educaplay, Edmodo y Facebook), que mejoraron las prácticas escriturales. Igualmente, se vio reflejada una continuidad en ambos momentos, con relación a la importancia que la docente dio a la participación activa de los estudiantes.

“Me pareció importante no solo pedirles a mis estudiantes que me enviaran solicitud de amistad en Facebook, sino que lo hicieran también con sus compañeros para que se generara una interacción entre todos por allí, para ello les recordé la importancia de las pautas a las que

llegamos al inicio de la implementación de la SD. Pude notar que, a diferencia de mis clases anteriores, los estudiantes participaban activamente comentando y reaccionando a los estados publicados en los diferentes muros, asimismo respondían a los comentarios de sus compañeros y mis retroalimentaciones, gracias a la implementación de nuevas estrategias” (Diario de campo, sesión 7).

Según lo anterior, se identificó que antes del desarrollo de la SD, la metodología de la docente estaba basada en estrategias que, desde su postura, buscaban dinamizar la participación de los estudiantes, pero que, a su vez, e instauraba en ciertas prácticas tradicionales, es el caso del detenimiento en elementos gramaticales como la revisión ortográfica constante que solicitó en repetidas ocasiones en sus clases y en las cuales se pudo ver que hacía uso de una estrategia de enseñanza, centrada en dicha revisión.

La situación anteriormente descrita está vinculada con los postulados de Díaz (2017), quien en su investigación “La escuela tradicional y la escuela nueva: análisis desde la pedagogía crítica” plantea que, desde una perspectiva tradicional, se implementa una sola metodología de enseñanza, en la cual el docente es el encargado de organizar su clase, puesto que él es el que sabe y el que enseña, mientras que el estudiante es el que escucha y memoriza. Aspectos como los mencionados se hicieron evidentes en el quehacer de la docente, antes de que accionara nuevas estrategias de enseñanza en el aula, a partir de la SD.

Por otro lado, durante la implementación de la SD, la docente empezó a llevar a cabo otras estrategias y métodos de enseñanza para que el aprendizaje de sus alumnos tuviera distintas mediaciones. Es el caso, por ejemplo, de la elaboración de un *Facemural* que ambientó las clases iniciales y generó expectativas frente a lo que se iba a realizar durante las sesiones a trabajar, así

como también de la selección de textos narrativos provocadores que contribuyeron a alcanzar los objetivos planteados.

Además, la incorporación de trabajo colaborativo afianzó relaciones y estimuló el desarrollo de las actividades planteadas a partir de puestas en escena y producción de textos, y la implementación de ciertos espacios proporcionados por las tecnologías digitales, es el caso del *Facebook*, *Edmodo* y *Educaplay*, en el marco del enriquecimiento de los propósitos educativos planteados.

A partir del abordaje de otras estrategias de enseñanza, la docente reflexionó sobre las fortalezas que encontró al cambiar su forma de enseñar y ofrecer a los estudiantes un protagonismo que los llevó a sentirse partícipes del proceso *“Cuando les indiqué a los estudiantes que escogieran uno de los personajes para crear su perfil en Facebook, noté en ellos cierta intriga sobre cómo se iba a trabajar, si normalmente utilizaban esta red social únicamente para el ocio. Fue evidente que esta estrategia capturó su atención ya que respondieron de manera positiva a las actividades planteadas en este espacio” (Diario de campo, sesión 7).*

La reflexión anterior, se articula con lo planteado en investigaciones como las de Agudelo y Pupiales (2015) y Gómez (2016), quienes plantean que las redes sociales facilitan y fortalecen en los estudiantes capacidades, habilidades y actitudes para la socialización y el trabajo en equipo, convirtiéndolos en sujetos activos dentro de un mundo cambiante. Asimismo, se expone que trabajar con el apoyo de este tipo de tecnologías, favorece el compromiso que tienen los estudiantes frente a los procesos y los nuevos retos que pueden asumir desde estos escenarios de interacción, en los que los docentes pueden diseñar estrategias que potencializan la enseñanza en las diferentes áreas, en este caso particular de la de lengua castellana.

La metodología analizada antes de la implementación de la SD permitió identificar que la docente empleaba métodos convencionales, ya que no hizo partícipes a los estudiantes de una estructuración de contenidos a trabajar, convirtiéndose de esta manera, en agentes receptivos, pasivos y obedientes, respecto a su actitud en clase. Igualmente, la docente no se abrió a la posibilidad de dinamizar el ambiente de aprendizaje en que pudiera involucrar más estrategias para la enseñanza y así incentivar o motivar a los estudiantes.

Por el contrario, durante la SD, tal como se expuso anteriormente, se llevaron a cabo diversas actividades e indicaciones, que facilitaron el desarrollo de los contenidos planteados, y motivaron a los jóvenes a comprometerse más con el proceso, puesto usaron otros recursos que, según las necesidades de la docente, iban adquiriendo mayor protagonismo en el desarrollo de cada una de sus clases.

Recursos

Los recursos, en tanto medios que vehiculizan el desarrollo de los procesos pedagógicos que se presentan en el aula, podrían fomentar estrategias diversas que favorecen el aprendizaje y, en esa medida, facilitar la exploración del conocimiento desde diferentes dispositivos que apoyan la labor docente y la adquisición cognitiva de los estudiantes (Aparici y García, 1988). Por tanto, se analizaron los recursos en el antes y durante la implementación de la SD, identificando cuáles y de qué manera fueron utilizados por la docente.

En las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por la docente antes de dar inicio a la SD, empleaba elementos como: material impreso, tableros y ciertas lecturas; que, si bien son importantes para el desarrollo de una clase, no fueron lo suficientemente motivadores para que los estudiantes se observaran atraídos y entusiasmados frente al proceso; aspectos que limitaron

la implementación de recursos que favorezcan el trabajo activo al interior del aula. De esta manera, el estudiante se convierte en un ser receptivo que produce únicamente a partir del almacenamiento cognitivo, ya que la falta de recursos limita su desarrollo.

Lo anteriormente expuesto, se contrapone a lo manifestado por Manrique y Gallego (2013) cuando expresan que la implementación de recursos “favorece el proceso de aprendizaje en los estudiantes, gracias al contacto práctico-lúdico con elementos reales que activan el gusto por aprender, que estimulan la memoria, la motricidad fina y gruesa, la parte cognitiva y física en la evolución del sujeto” (p. 105). En este orden de ideas, se encuentra inicialmente escasa la recursividad de la docente, pues, aunque utiliza elementos para lo que pretende enseñar, no se percibe mayor dinamismo en las actividades desarrolladas, lo que obstaculiza el proceso de aprendizaje en el estudiante.

En comparación con el primer momento (antes), durante la implementación de la SD, la docente, si bien hizo uso de recursos similares a los que tenía en cuenta en el desarrollo de sus clases habituales, ve la necesidad de convertir a sus estudiantes en sujetos más activos desde la exploración del medio que les rodea, a través de procesos de comparación y asimilación que les permita avanzar hacia un esquema mental más complejo (Piaget, 1980). Lo anterior, gracias a la planificación y estructuración detallada de las sesiones, en las cuales se observa una selección detallada de cada uno de los elementos a tener en cuenta para favorecer el aprendizaje, por tanto, los recursos clase a clase fueron variando; logró gestar dinámicas diversas, en las cuales se pudo apreciar el uso de medios que abarcan no solo la escritura, sino también la oralidad, la corporalidad y elementos de tipo visual.

“Comparando el uso de recursos que normalmente he utilizado en clases, considero y reconozco la importancia de hacer uso de otros elementos que motiven a los chicos a participar

en la clase y que la información que les transmite sea significativa. Al reflexionar en la sesión de hoy, pude observar que hacer uso de la corporalidad, el cual fue un recurso pertinente puesto que los estudiantes se sintieron activos al comunicarse de maneras diferentes (expresión de su cuerpo y gestos). Además, facilitó la comprensión de quién es el destinatario de una situación de comunicación” (Diario de campo, sesión 5).

De igual manera, la docente, durante la implementación de la SD, llevó al aula mecanismos tecnológicos como plataformas educativas; redes sociales, rejillas que promovieron el análisis de los elementos abordados en el proceso, puestas en escena y medios audiovisuales que llamaron la atención de los jóvenes y los motivó a comprometerse en lo trabajado a lo largo de las diferentes sesiones.

El uso de los recursos, propició reflexiones por parte de la docente, especialmente en la manera como aportaron y enriquecieron el proceso; *“Haber proyectado el pequeño fragmento del cortometraje de la Abuela Grillo me permitió mostrarles a los estudiantes una manera diferente de interpretar la información, esta vez desde el uso de lo audiovisual; también fue una forma de despertar en ellos la creatividad al momento de crear el desenlace para la historia, ya conociendo los elementos de la narrativa que habíamos visto anteriormente. Los noté más interesados en el tema y la producción escrita se desarrolló con mayor fluidez que en otras oportunidades”.* (Diario de campo, sesión 3).

Esta recursividad permitió el desarrollo de un trabajo más interactivo, flexible y atractivo que fortaleció el aprendizaje, allí, la docente tuvo la oportunidad no solo de planificar, sino de revisar los medios que utilizó para llevar a cabo sus clases. Igualmente, dicha riqueza posibilitó que los estudiantes exploraran las temáticas de distinta manera, asunto que finalmente se observó en sus producciones escritas.

Lo expuesto hasta este punto está directamente relacionado con lo expuesto por Manrique y Gallego (2013), al mencionar que los materiales didácticos son los que generan nuevos deseos de conocer, preguntar, explorar e ir más allá de lo que se proporciona en el aula. En efecto, el aprendizaje que obtienen los estudiantes es el producto de diferentes situaciones que se presentan en el aula como el dominio de la docente, los contenidos que aborda, la metodología empleada y la implementación de recursos didácticos; aspecto que están relacionados con las diferentes formas de valoración, y, en esa medida, evaluación de los procesos de aprendizaje.

Evaluación

La evaluación desde su función valorativa facilita la identificación, el progreso y/o las limitaciones de los estudiantes, permitiéndole al maestro hacer una observación y análisis que puedan contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje (Zabala, 1998 y García, 1989) desde perspectivas diagnósticas, formativas y sumativas (Morales, 2001) materializadas a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Torres y Torres, 2005).

En este proceso de análisis, la evaluación se observa de la siguiente manera; en el antes de la SD fue evidente la implementación de una evaluación sumativa, puesto que la docente daba mayor énfasis a la valoración de un producto antes que al proceso, mientras que, en el desarrollo de la SD, prepondera lo formativo, tal como se evidencia en el siguiente fragmento, en el cual la docente además reflexiona sobre dicho proceso:

“Fue evidente que al momento de los chicos sentirse evaluados al final del proceso no respondieron de manera satisfactoria, el solo hecho de pensar en la palabra evaluación los llena de miedo, he podido ver cómo tras la implementación de la SD, la evaluación ha sido progresiva desde el inicio y los chicos han respondido de la mejor manera, pues no se han sentido presionados ni condicionados a una nota final. Esta forma de evaluar ha permitido que todos se

motiven a hacer parte del proceso, ningún estudiante se compara con otro pues se sienten en igualdad de condiciones ya que lo que no es comprensible por unos, lo refuerzan sus compañeros y viceversa” (Diario de campo, sesión 12). Esta reflexión dejó ver la transformación en la forma de evaluar de la docente en los dos momentos (antes y durante la SD).

En relación con la manera como la docente llevaba a cabo sus clases antes de la SD, se encuentra que, desde la postura de Córdoba (2006), una de las formas más tradicionales de la evaluación es la sumativa; asociada con teorías conductistas, ya que solo se interesan en el estado inicial (contenidos orientados por el profesor) y el estado final (resultado del estudiante). En esta forma evaluativa, se observa poco interés del proceso que significa el aprendizaje del estudiante, más allá del resultado, por parte de la docente, quien se interesa básicamente en las respuestas como garante de que hayan aprendido o no, sin dar relevancia a cómo se llega al conocimiento.

De esta manera, pudo verse como en un inicio la docente realizó una evaluación sumativa, en la cual tuvo en cuenta preguntas que hacía a los jóvenes y le confirmaban, desde su perspectiva, si habían aprendido o no. Dichos cuestionamientos, fueron tomados como autoevaluación, por parte de la maestra, puesto que los mismos estudiantes daban su apreciación frente a su proceso de aprendizaje a partir de interrogantes que tenían como fin valorar los conocimientos propios, aunque no estuvo estructurada, ni planeada para que los estudiantes fueran conscientes de la implementación de dicha autoevaluación. Además, no hubo criterios de evaluación en los cuales ellos pudieran reconocer sus debilidades y/o fortalezas al momento de escribir el relato sobre la premisa (*El hombre de la gabardina metió el sobre en el buzón, con miedo, intriga y tristeza de lo que pudiera pasar*).

La coevaluación fue otro de los aspectos que se reflejó en este primer momento (antes), principalmente orientada al análisis de elementos gramaticales de los ejercicios desarrollados, la

cual fue llevada a cabo desde la revisión ortográfica de escritos entre compañeros, quienes daban una valoración numérica, sin tener en cuenta ningún tipo de criterio para ello, ya que no se les indicó ni socializó lo que se debía tener en cuenta para hacerlo. Es así como la evaluación, se convirtió en la revisión de unos resultados cuantitativos mediante los cuales se determinó qué tanto aprendieron los estudiantes.

Las dos formas de evaluación mencionadas permitieron comprender que no hubo una valoración constante, ni aspectos claros explicitados por parte de la profesora que permitiera la reflexión y favoreciera el aprendizaje de los estudiantes. Por parte de ella, no se evidencia un proceso guiado que fortaleciera el desarrollo de nuevos conocimientos y una evaluación integral (incluida la heteroevaluación).

Por el contrario, la evaluación llevada a cabo durante la implementación de la SD estuvo basada en el cumplimiento de objetivos planteados en cada una de las sesiones, en las cuales se evidenció una valoración procesual. En dicha valoración, se comprendieron, paulatinamente, las necesidades, habilidades y dificultades de los estudiantes respecto al como adelantaron sus producciones textuales, en la búsqueda por mejorar la escritura de textos narrativos tipo cuento, buscando fomentar su imaginación y expresividad escrita. Por consiguiente, a través de la evaluación se pretendió fortalecer dichas capacidades, buscando que, mediante sus relatos fuesen capaces de reflexionar a la par que provocar emociones nuevas en sus lectores (Aguar, 1972).

De igual manera, se esbozaron estrategias como rejillas de comparación y análisis, que permitieron la revisión y apreciación constante de las actividades, conjuntamente a la coevaluación para valorar a sus compañeros y la autoevaluación, con el fin de que pudieran revisar sus aciertos y dificultades, en aras de fortalecer sus aprendizajes; además, hubo

retroalimentación y reflexiones individuales y colectivas que permitieron desarrollar procesos en función de estos aspectos.

Lo expuesto, refleja un seguimiento que demarca fortalezas y debilidades a las cuales la docente hace frente a partir de una valoración inicial diagnóstica en la que se identifica el pensamiento y conocimientos previos de los jóvenes, a fin de tomarlos como referente para enriquecer lo que aprenderán más adelante. Por consiguiente, hace uso de preguntas, ejercicios y ejemplos que generaron un diálogo constante, en el cual se iban visibilizando saberes e inquietudes.

“Al comparar la manera en que daba mis clases y la forma de evaluar a mis estudiantes pude comprender que el tener en cuenta los conocimientos de los chicos al momento de iniciar un nuevo tema, promueve y facilita la interacción de cada uno de ellos, pues se interesan por demostrar el concepto que tienen frente a lo que se va a tratar. Por ejemplo, en la dinámica inicial que realicé en esta sesión, comencé la clase a partir de preguntas desde la visualización de algunas imágenes, vi que algunos estudiantes se mostraron atraídos y otros parecían no tener claridad sobre ellas. Sin embargo, intervinieron de manera notoria al interrogarlos sobre cuál sería el propósito de cada una, así pude conocer sus percepciones frente a las mismas. Los estudiantes desde su experiencia y conocimientos iban respondiendo y entre todos le íbamos encontrando un sentido a las imágenes, para después aterrizarlas al tema de la sesión y partir de ahí a las siguientes actividades”. (Diario de campo, sesión 6).

Otro aspecto presente fue la coevaluación, la cual en el durante se vio más fortalecida ya que involucró a los estudiantes en un análisis del trabajo de sus pares, para así tener nuevas miradas frente a los procesos desarrollados por ellos mismos y fomentar de igual manera, no solo la participación, sino el fortalecimiento de la producción textual, mediante el reconocimiento de

errores y aciertos que pudieran identificar entre ellos. Para lo anterior, se tuvo en cuenta en el diseño de la rejilla: el espacio - tiempo en un escrito, uso de conectores, anáforas y signos de puntuación, empleo de personajes principales y secundarios, identificación de la estructura ternaria del cuento, los cuales incentivaron la reflexión sobre las habilidades, saberes y actitudes para así poder mejorar en sus propios escritos.

Adicionalmente, se pudo ver que la docente, en este momento, involucró un ejercicio de heteroevaluación, en el cual se hizo frecuente la retroalimentación, a medida que los estudiantes desarrollaban los ejercicios propuestos a lo largo de cada una de las sesiones, lo que le permitió reconocer y fortalecer aspectos necesarios:

“Retroalimentar el proceso de escritura de los cuentos de los estudiantes, en este caso en una publicación de Facebook a manera de "comentario" me permitió no solo cambiar la dinámica evaluativa, sino que pude apoyar los procesos que habíamos venido trabajando sobre los textos narrativos tipo cuento, sesión tras sesión, permitiendo a la vez que los compañeros pudiesen valerse de este ejercicio como ejemplo para fortalecer sus propias producciones escritas, además, fue interesante la interacción al poder ver las reflexiones propias que se gestaron allí.” (Diario de campo, sesión 11).

Por último, se identificó una diferencia, con relación al ejercicio de autoevaluación, pues durante la implementación de la SD, la docente facilitó a los estudiantes diversos medios como rejillas, diálogo reflexivo y formas de participación. A través de dichas mediaciones, los estudiantes pudieron analizar y reflexionar constantemente sobre sus fortalezas, debilidades y/o experiencias en cada uno de los momentos del proceso, facilitándoles el camino a la comprensión de manera consciente.

En vista de la manera como abordó la evaluación en ambos momentos, se reafirma que hubo una transformación por parte de la docente en su práctica pedagógica, pasando de una evaluación sumativa a una formativa, siendo la primera una recolección de resultados, forjados de un proceso en el cual la maestra como guía, no participó activamente; y la segunda, una valoración continua, integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje, que busca mejorar las dificultades y promover el desarrollo de capacidades y habilidades de los estudiantes haciéndolos protagonistas del proceso.

En concordancia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2017) resalta la importancia de la evaluación como un proceso para avanzar en la calidad educativa, a partir de la retroalimentación y el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, la evaluación es formativa cuando el estudiante comprende su proceso y el docente puede reflexionar y adecuar sus estrategias pedagógicas.

Las categorías analizadas en el transcurso de este apartado permitieron observar la transformación de las prácticas de enseñanza que la docente tuvo durante toda la investigación, contrastando el antes y el durante la implementación de la SD. De este modo, se puede ver que la docente partió de una concepción tradicionalista, en la cual, los estudiantes son solo receptores, mientras que el docente se instaura en una política de disciplina y un solo método básico para la enseñanza (Flórez, 1994); esto, a su vez, está ligado a la afirmación de Caufux (1996) quien expresa que este tipo de educación se vuelve estática y ajena a la experiencia real de los estudiantes, volviéndolos seres pasivos y exigiendo de ellos únicamente la memorización de contenidos. Asimismo, De Zubiría (1994) coincide, con que en esta forma de enseñar el propósito del docente es instaurar conocimientos y normas, cumpliendo únicamente la función

de transmisor de información y representándose a sí mismo como una figura de autoridad, en la que sus acciones impiden la interacción con los alumnos.

Lo anterior está ligado, además, a la falta de herramientas y recursos que podrían implementarse para fortalecer la comprensión de contenidos, así como a la escasez metodológica, cuya ausencia desfavorece un escenario de aprendizaje realmente significativo para los estudiantes. Por tanto, se puede apreciar que la docente actuó bajo este modelo de enseñanza, pues, como se explicó previamente, se vieron reflejadas conductas y actitudes que demarcaron un escenario pedagógico tradicional llevado a cabo en sus clases habituales, antes de la implementación de la SD. Sin embargo, tras la aplicación de la SD se observaron cambios profundos en la forma de plantear los contenidos, el dominio de los temas abordados, su metodología, los recursos y las formas evaluativas, ya que, al incorporar nuevas estrategias y actividades, planeadas, estructuradas y enfocadas en objetivos puntuales, facilitó un aprendizaje de manera integral a sus estudiantes.

De esta manera, se manifestó el uso de herramientas que fortalecieron los conocimientos y capacidades para la producción escrita de textos narrativos tipo cuento, de los estudiantes, partiendo de los ámbitos cognitivos, sociales y afectivos de los estudiantes, para así ir estructurando sus prácticas educativas, lo que demarca un tránsito a una concepción constructivista, que se constituye como una mirada opuesta a la educación tradicional. Consecuentemente, se convierte en un proceso que potencia la interacción y las dinámicas que se presentan mediante las experiencias y que, a su vez, se interiorizan de manera progresiva en la mente, gracias a los conocimientos que se van adquiriendo de manera significativa, desde la asimilación de la información. Esto permite la edificación de nuevas estructuras cognitivas (Serrano y Pons, 2011). Del mismo modo, expresa que el profesor en esta concepción es el

mediador en la creación de significados que permean al estudiante y que representa los contenidos curriculares.

Con respecto a la escritura, pudo observarse cómo antes de la SD no era abordada como un proceso sino como un producto que debían entregar los estudiantes y que además debía tener una característica central “buena ortografía”. En esta situación, se refleja el planteamiento de Castaño (2014) cuando se refiere a una de las concepciones de la enseñanza de la escritura como una producción gramaticalmente correcta y no como la construcción de textos orientados en situaciones comunicativas, que haga uso de la lengua, del conocimiento implícito de reglas gramaticales y de normas culturales que definen la posibilidad que el ser humano tiene para comunicarse, permitiendo la interpretación de mensajes dentro de contextos específicos (Hymes, 1996).

Fue también visible, en el antes, un enfoque instruccional en cuanto a la enseñanza del lenguaje, ya que no se observó el apoyo o fundamentos para llevar a cabo la producción textual por parte de los estudiantes, pues la docente no planteó unas condiciones claras que les facilitara una escritura de manera articulada o estructurada y la actividad se quedaba en la “indicación de qué hacer”, más no de “cómo hacerlo” ni por qué, descontextualizando a los jóvenes de situaciones reales que los involucraran en el tema. Aspecto que se vincula con el planteamiento de Jolibert (2002), cuando señala que realizar producciones escritas implica entrar en ellas a través de la vida y de los textos en situaciones reales, mas no por medio de ejercicios o palabras fuera de contexto, pues al no informar o compartir la intención pedagógica, no se fomenta un aprendizaje con sentido para el estudiante.

De acuerdo con lo anterior, la docente empleó estrategias e instrumentos acordes a su criterio y concepción frente al proceso que estaba desarrollando y su manera de enseñar, a través

del cual, los estudiantes mantuvieron un papel pasivo como asimiladores y reproductores de dicha influencia y la enseñanza de la escritura se enfocó en el desarrollo de un resultado medible. Desde esta perspectiva, Rodrigo, et al. (1993) plantean la teoría dependiente (inmersa en las teorías implícitas), la cual toma como referencia la tradicionalidad en la que el profesor concibe la enseñanza desde los contenidos que debe transmitir, por tanto, se reconoce como fuente de conocimiento y ve al estudiante como un sujeto pasivo que recibe información para memorizar.

Por el contrario, en el segundo momento (durante), pudo observarse que la docente, partió de una perspectiva socio constructivista en la que, de acuerdo con Solé y Teberosky (2001), la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan desde la participación social y ambos agentes (docente-estudiante) se involucran en el proceso, considerando fundamentalmente al estudiante como un sujeto activo dentro de su apropiación del conocimiento, y, por ende, se le ofrecen actividades desde el contexto que permea al educando; así, su aprendizaje lo involucra a sí mismo y a su entorno inmediato.

Desde el enfoque de Rodrigo, et al. (1993), dentro de la concepción constructivista que adopta la docente, se visualiza una teoría interpretativa (inmersa en las teorías implícitas) en la cual se trabaja centrado en las necesidades de los estudiantes, dando prioridad a su proceso formativo, promoviendo la interacción y centrando su enseñanza en favorecer los aprendizajes. En la medida en que involucra a los educandos en experiencias encaminadas en crear nuevos significados, siendo el docente quien cumple la función de orientador.

Ahora bien, respecto a las prácticas de la docente se evidencia que transitó hacia otra mirada de la enseñanza de la escritura, ya que es evidente que deja en un segundo plano el producto y da prioridad al proceso. De esta manera, se refleja que le ofrece al estudiante la posibilidad de aprender no solamente desde aspectos cognitivos, sino procedimentales y

actitudinales, favoreciendo la construcción de significados propios, así como las relaciones sociales, desde la estimulación de sus experiencias y su forma de involucrarse en los procesos educativos. Situación que, desde la postura de Pozo, et al. (2006), posibilita la interacción armónica frente a las competencias del estudiante para alcanzar un aprendizaje significativo.

De igual manera, se encuentra que la docente transformó su concepción sobre la enseñanza de la escritura que, retomando la postura de Castaño (2014), trasciende del uso de reglas ortográficas y codificaciones adecuadas a una construcción de textos con objetivos claros, teniendo presente una intencionalidad comunicativa y las características del lector. Esto implica que escribir es comunicarse con el mundo para construir sentido, asumiendo el discurso escrito como la creación de significados que deben tomar elementos como la planificación, la contextualización y la revisión del texto que se va a producir (Cassany, 1999).

Por otra parte, se tuvo en cuenta la situación en la que se encontraban los estudiantes previamente a la implementación de la SD y los cambios identificados después de su participación en la misma.

Inicialmente, se partió de un ejercicio de producción escrita que permitió visibilizar los conocimientos que los estudiantes tenían sobre la tipología abordada (narración tipo cuento), para ello, se pidió que pensarán en un personaje y basados en él crearan un cuento; para este ejercicio la docente planteó “realizar un texto que tenga como personaje central al villano de un cuento conocido”. De esta manera, no se dan indicaciones adicionales, puesto que la docente parte de que sus alumnos ya conocen la estructura del texto narrativo, por ende, se dio libertad de expresión al momento de la producción.

Respecto al desarrollo de este ejercicio inicial, se identifica, desde la mirada de Montague (1990) que, pese a que la narración es una de las tipologías textuales más abordadas en el ámbito

educativo, aún se continúan presentando falencias al momento de producirla. Es así, como se logró evidenciar en los escritos de los estudiantes la carencia de un propósito en el mensaje, pues no se refleja con claridad lo que quieren expresar, pero no dan detalles de sus historias, no tienen en cuenta a un destinatario, a quién van dirigidos sus textos; además, es visible el uso de un lenguaje básico que fácilmente podría ser leído por un estudiante de nivel escolar inferior y no por una variedad de lectores, es así que se logró percibir que, quienes escribieron no asumieron el rol de autores, por lo que los relatos se acercan más a la narración de un suceso cualquiera que a un cuento.

Así mismo, se puede notar que, aunque los alumnos tienen en cuenta la estructura básica del cuento, se refleja la ausencia de algunos de sus elementos (títulos , caracterización de los personajes), lo cual de cierta manera redujo la expresividad de pensamientos o sentimientos al momento de escribir. De igual manera, se percibió el uso incorrecto de conectores que dan coherencia y cohesión a las ideas, además, emplearon un léxico coloquial y el uso de elementos como el espacio- tiempo y anáforas se vieron restringidos en la producción.

Lo mencionado anteriormente se ve reflejado en la figura que se comparte a continuación:

Ilustración 21.

Ejercicio de producción escrita

Había una vez, una familia conformada por una pareja y sus dos hijos, los cuales se habían mudado hace poco a una casa en el campo por problemas en la ciudad, junto a ellas iban sus dos gatos que tenían como mascotas, al llegar a su nuevo hogar una vecina se ofreció muy amablemente a ayudarles en lo que necesitaran, pasaron los días y todo fluía normalmente, un día al despertar uno de los chicos se dio cuenta que no estaba uno de los gatos, toda la familia lo empezó a buscar cerca a todos los lugares de la casa pero no lo encontraron, pasando más o menos una semana, volvió a ocurrir lo mismo con el otro gato, se les hacía muy raro la pérdida de sus dos mascotas, así que empezaron a averiguar y a buscarlos por todos los lugares posibles, una tarde se dieron cuenta que su vecina se estaba mudando, ellos muy cordialmente como ella lo hizo se ofrecieron a ayudarla, la vecina estaba un poco nerviosa y apurada, cuando le estaban ayudando escucharon unos aullidos que salían del camión donde ella estaba empacando todas sus cosas fueron a ver de qué se trataba, al abrir el camión se encontraron con muchísimos gatos, entre ellos sus mascotas, al ver eso ellos dejaron libres a todos los gatos y fueron a decirle a su vecina porque lo hacía, pero ella ya había escapado, hablaron con varias gente del pueblo y todos les afirmaron que ella acostumbra a hacer eso, raptar animales con pelaje bonito para hacer abrigo, pues tenía una obsesión en hacer abrigo con el pelaje de los animales.

Nota: Imagen tomada de la producción escrita inicial de un estudiante. Elaboración propia.

A raíz de las producciones iniciales de los estudiantes, la docente plantea una SD, a partir de tres momentos: situación de comunicación (autor, destinatario y propósito), superestructura (estado inicial, fuerza de transformación y estado final) y lingüística textual (signos de enunciación de espacio y de tiempo, conectores y anáforas). Lo anterior, se tuvo en cuenta para evidenciar los cambios que se dieron al final de la implementación de la SD por parte de los estudiantes, logrando identificar una transformación en la manera en que los estudiantes exteriorizan su pensamiento desde la escritura, reflejando mayor profundidad, comprensión y articulación de ideas para comunicar de manera efectiva un texto narrativo; además, el explorar nuevos escenarios (redes sociales) para la producción escrita, generó mayor interés, interacción y

facilidad al momento de corregir, releer, reescribir y poder compartir sus producciones de manera fácil y rápida con docente y compañeros.

Ilustración 22.

Fragmento de la producción textual final de un estudiante

identifico y analizo anaforas de mi cuento "la sombra del mal"

Stan Willis · Última edición: 21 de abril de 2020 · 14 minuto de lectura

-Ese no es el punto Stan!!!! yo quería a tatiana **me** veía un futuro con **ella**, es una chica inteligente, hermosa, tiene unos rasgos finos que enamoran, sus ojos café, su piel suave y delicada, color moca, su extensa cabellera color negro, su personalidad tan alegre y positiva, su gran corazón y generosidad ante las cosas, **ella** es perfecta y sera mía!punto;

-Antes **de** que dispares Shadow, quiero que sepas que **lo** siento mucho, **la** verdad no sabía **lo** que te estaba pasando, **me** metí en **mis** cosas que **me** fui alejado de **mi** único hermano (tu), no vayas a comer una locura

-Es muy tarde para eso...

A unos segundos **de mi** fin, **me** echo una carcajada "ja-ja-ja-ja" (pues se **me** acaba de ocurrir algo) con valentía y timidez le digo que es **un** "cobarde", una gallina! quiri tiqui eso es **lo que** oigo, una gallina a asustada "sabía que **a** Shadow siempre **le** había molesto **que lo** llamaran cobarde o que **lo** subestimarán, eso **lo** ponía furioso y haría **lo** que fuera por demostrar **lo** contrario, esa era mi única y ultima carta **de** salvación.

-**Me** estas retando? (baja **el** revolver) nunca **me** podrías tumbar **si aun así lo** intentaras, responde con tono bravo y desafiante

-Te propongo algo, arreglemos esto como hombres, como nos desquitábamos **en los** callejones, como **en la** vieja escuela, y quien se rinda primero o no tenga energías para continuar sera ejecutado junto **a la** explosión, **le** digo mientras **me** paro de la silla y **me** quito **el** sombrero

-Esta bien, yo pongo **las** reglas, no nos podemos salir **de la** oficina y **nada de** juegos sucios, **nada de** trampas ni cobardía y menos compasión por **el** otro. -dice seguro, mientras tira **las** balas del revolver por una cañería dejando solo una para **el** ganador, deja **el** revolver **en el** baño y echa
--.....

Nota: Imagen tomada del perfil de Facebook. Elaboración propia.

El ejemplo anterior pertenece a la producción escrita de un estudiante al momento de desarrollar la SD, así, se pudo observar que los momentos durante la misma se fueron enriqueciendo a través de las diferentes sesiones que se llevaron a cabo. De esta manera se evidencia un avance en la expresión de los textos, se percibe además, la presencia de diversos

párrafos y la articulación coherente entre ellos. Al finalizar, los estudiantes reflejaron mayor claridad en el uso del lenguaje que utilizaron para compartir sus textos, teniendo en cuenta un destinatario, un propósito demarcado y asumiéndose a su vez como autores de sus propias producciones.

De la misma manera, las dificultades que los estudiantes expresaron frente a la estructura del texto narrativo, se fortaleció, desde la migración del estado tradicional del cuento, al estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final (Cortés y Bautista 1998), pues este tránsito permitió que los alumnos pudieran reconocer, apropiarse y crear relatos mejor estructurados, organizados y comprensibles.

Del mismo modo, en la lingüística textual se presentaron avances, sin embargo, no fueron tan notorios ya que, si bien se emplearon nuevos conectores para dar mayor coherencia a la producción, no se logró hacer un uso preciso de ellos, pues continuaron presentando falencias para entrelazar ideas; adicionalmente, el uso de anáforas con las cuales se pretendió dar mayor fluidez al texto, siguieron siendo limitadas, observándose algunas redundancias al momento de escribir.

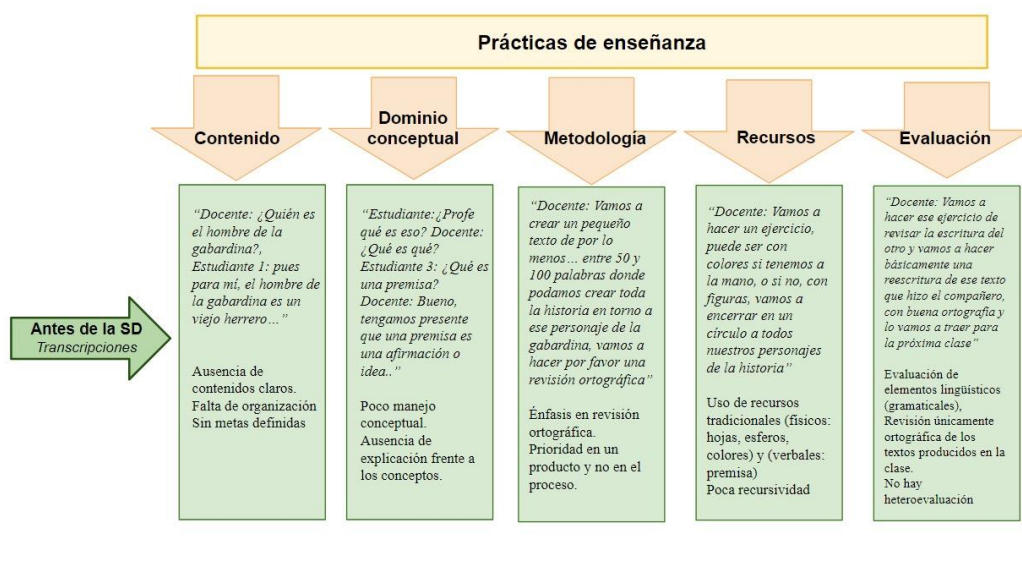
En este sentido, los avances obtenidos por los estudiantes durante la implementación de la SD, probablemente están relacionados con la transformación de las concepciones y las prácticas de enseñanza de la docente, quien facilitó los medios para que los alumnos pudieran fortalecer sus falencias y dificultades. Adicional a ello, realizó un trabajo en el cual enseñó la escritura de forma consciente, desde contextos reales, teniendo en cuenta las necesidades de los jóvenes y la tipología abordada en la investigación. Así, logró captar sus atención, haciendo que se comprometieran con las actividades planteadas, promoviendo la mejora de la calidad de la producción de sus textos y mostrando un fortalecimiento de los procesos escriturales.

Contrastación de la Información.

En el ejercicio de contrastación de la información recogida (antes de la SD, durante la SD y la contrastación de estos dos momentos), se reflejan cambios, tanto en la práctica de enseñanza de la docente, como en la producción escrita de los estudiantes. Sin embargo, en este análisis se presenta con mayor énfasis lo que ocurre con la forma en que la docente imparte sus clases, entendiendo que los cambios allí evidenciados generan impacto no solo en la enseñanza de producción de textos narrativos, tipo cuento, sino también, en el aprendizaje de los mismos. Esto se logró identificar en cada uno de los momentos con el uso de los instrumentos de recolección de la información: antes (grabaciones videográficas), durante (grabaciones videográficas), contrastación (grabaciones, observación participante y diario de campo), los cuales permitieron el cotejo entre los datos recogidos, dando paso a la comprensión de las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje, como se muestra en los siguientes diagramas y se desarrolla posteriormente a la luz de las categorías identificadas en este proyecto.

Ilustración 23.

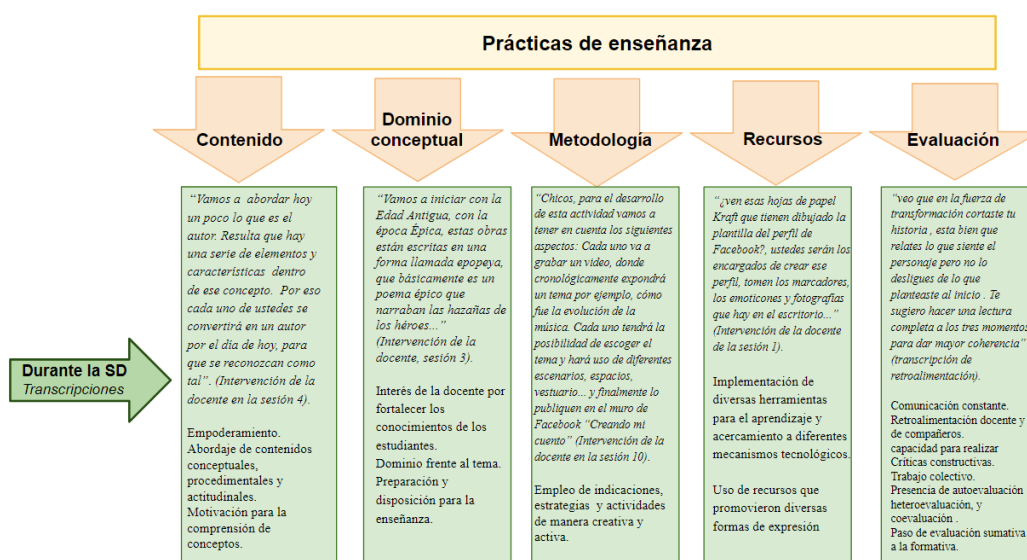
Diagrama de la información antes de la SD



Nota: elaboración propia

Ilustración 24

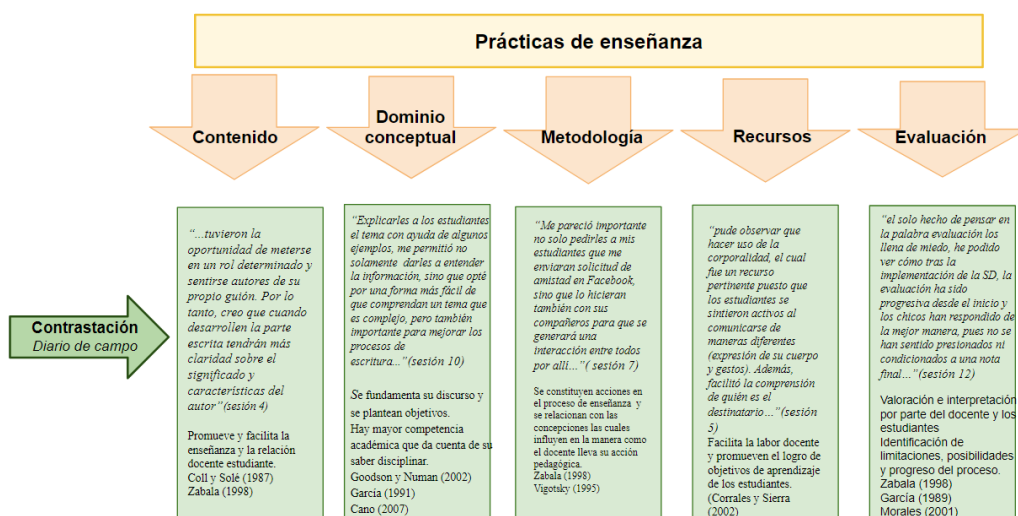
Diagrama de la información durante la SD



Nota: elaboración propia

Ilustración 25.

Diagrama contrastación de la información



Nota: elaboración propia

Antes de implementar la SD la docente no tenía claro un horizonte frente a los contenidos que impartía en sus clases, reflejándose la ausencia de metas propuestas y un plan de trabajo estructurado; esto se visibilizó en la manera en que impartía sus clases en ese momento como lo muestra por ejemplo, la intervención en una de sus clases: *"Docente: ¿Quién es el hombre de la gabardina?, Estudiante 1: pues para mí, el hombre de la gabardina es un viejo herrero que vive solitario en un pueblo lejos de la ciudad. Docente: ¡Ajá!, súper. Ahora la segunda pregunta."*

Contrario a la forma en que la docente presentaba los contenidos, durante la implementación de la SD, se pudo evidenciar un cambio con relación a la importancia que ofrece a este aspecto en un segundo momento, como lo refleja la siguiente frase: *"Vamos a entender desde la historia qué es la narrativa y cómo ha sido su evolución, la idea es que podamos generar todo un bagaje de la trayectoria, cambios y transformaciones en los modos de escritura"* (sesión 3).

Así, se visibiliza una diferencia en la práctica de enseñanza de la docente en el ejercicio de contrastación, en donde se puede ver con mayor acierto cómo, en un ejercicio de observación, interpela su propio quehacer identificando sus propias transformaciones a la luz de lo que observa en los ejercicios y comportamiento de los estudiantes; muestra de ello se puede ver en el siguiente fragmento del diario de campo: *"Al explicarles a los estudiantes sobre los diferentes propósitos comunicativos (narrar, informar, persuadir...) Pude notar que comprendieron y apropiaron mejor el ejercicio escrito" (sesión 6).*

Lo anterior, refleja que la implementación de la secuencia promovió esos cambios en la práctica de enseñanza de la docente, lo cual, como se ha mencionado anteriormente, está relacionado con la postura de Camps (2003), quien menciona que una SD facilita el aprendizaje, gracias al orden y estructura de cada acción e interacción que se llevará a cabo en la misma. Asimismo, el comprender los contenidos que se abordarán, ayuda a mejorar en los procesos desde la parte conceptual, procedimental y actitudinal (Díaz y Hernández, 2002).

Por su parte, el poco dominio conceptual que demostró la docente antes de implementar la SD refleja la carencia de explicaciones frente a los conceptos y temas abordados, los cuales apropió únicamente cuando los estudiantes lo requirieron o mostraron confusión frente a lo mencionado, tampoco encaminó su enseñanza hacia la adquisición y comprensión de los conceptos que podrían tener repercusión en otros campos del conocimiento. *"Estudiante 1: Profe y ¿A qué hace referencia el tiempo?... Otros estudiantes intervienen intentando dar una definición, Docente: Recordemos que cuando nos referimos al concepto "tiempo" estamos hablando de un periodo, o duración en que sucedió o que tiene un suceso". (Intervención de la docente antes de la implementación de la SD).* Mientras que, durante la implementación de la SD, se pudo observar una apropiación y dominio por parte de la docente, frente los conceptos

compartidos con los estudiantes, fortaleciendo de esta manera los conocimientos y motivando a sus alumnos a una mejor disposición para el aprendizaje en clase: *“Vamos a iniciar con la Edad Antigua, con la época Épica, estas obras están escritas en una forma llamada epopeya, que básicamente es un poema épico que narraban las hazañas de los héroes...”* (Intervención de la docente, sesión 3). Se percibe así entonces, un cambio en la manera en que la docente brinda sus conocimientos, en la búsqueda de la comprensión de los temas a trabajar.

De esta manera, la docente registra sus propias reflexiones sobre el carácter, dominio y autoridad que demuestra al exponer sus conocimientos y cómo influyen directamente en la percepción de los jóvenes y la significación de la enseñanza que está direccionando en el aula *“Explicarles a los estudiantes el tema con ayuda de algunos ejemplos, me permitió no solamente darles a entender la información, sino que opté por una forma más fácil de que comprendan un tema que es complejo...”* (Diario de campo, sesión 10).

Este ejercicio de transformación y reflexión realizado por la docente respecto a su dominio conceptual se relaciona con lo que para Cano (2007) es la competencia académica, teniendo que ver con aquellos conocimientos que dan cuenta del saber disciplinar de un docente y que le facilitan sentar las bases de su discurso. Así mismo se puede ver reflejada la postura de García (1991), quien explica que la labor del docente se ve influenciada por los diferentes contextos y situaciones en las que se ve involucrado, interviniendo de manera directa en la apropiación y habilidad con la que imparte y comparte sus conocimientos.

En cuanto a la metodología empleada por la docente antes de la SD, se percibió que daba énfasis en la revisión ortográfica, dejando de lado el desarrollo mismo de la escritura. Se centraba en aspectos gramaticales que convertían el ejercicio más en un producto, que en un

proceso, quedando la producción textual sin pautas, ni sugerencias para ser creada desde la comprensión y quedándose únicamente en la instrucción *“Docente: Vamos a crear un pequeño texto de por lo menos... entre 50 y 100 palabras donde podamos crear toda la historia en torno a ese personaje de la gabardina, vamos a hacer por favor una revisión ortográfica”* Se refleja entonces que no hay una orientación del proceso.

Ahora, en contraste con lo anteriormente descrito, durante la implementación de la SD, es constante el empleo no solo de indicaciones, sino de estrategias y actividades que fomentan la participación y el aprendizaje de manera creativa y activa, logrando involucrar a los estudiantes en diversos escenarios de colaboración e interacción que pudiese motivar y apoyar su comprensión frente a los diversos contenidos: *“Chicos, para el desarrollo de esta actividad vamos a tener en cuenta los siguientes aspectos: Cada uno va a grabar un video, donde cronológicamente expondrá un tema por ejemplo, cómo fue la evolución de la música. Cada uno tendrá la posibilidad de escoger el tema y hará uso de diferentes escenarios, espacios, vestuario... y finalmente lo publiquen en el muro de Facebook “Creando mi cuento””* (Intervención de la docente en la sesión 10). Así, se hace evidente la nueva mirada que tiene la docente frente a la manera como enseña y como espera que aprendan sus estudiantes.

Al contrastar estos dos momentos con las apreciaciones de la docente, desde su observación y registro escrito, se observa una transformación en cuanto a esa búsqueda en sus acciones que la llevan a explorar y a reflexionar sobre su plan metodológico. *“Me pareció importante no solo pedirles a mis estudiantes que me enviaran solicitud de amistad en Facebook, sino que lo hicieran también con sus compañeros para que se generará una interacción entre todos por allí...”* (diario de campo, sesión 7). Esto demuestra que, en el desarrollo de la SD la maestra generó nuevas formas de ver y proyectar sus conocimientos, desde

estrategias, actividades e indicaciones más cercanas a la realidad de los estudiantes y proyectando un plan que le permitiera cumplir con las metas propuestas de manera más asertiva.

Estos cambios generados en la docente se enmarcan en aquellas acciones, estrategias, formas, técnicas, que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que se conectan con las concepciones que se tienen y que influyen en la manera como se piensa y actúa (Zabala, 1998). Asimismo, Vygotsky (1995) plantea que la metodología fortalece la manera en que se desarrolla el pensamiento y el conocimiento, por tanto, la importancia de un plan metodológico radica y promueve procesos flexibles, organizados, adaptativos, de revisión constante y que fortalecen de manera efectiva la comprensión de los temas desarrollados.

Concerniente a los recursos empleados antes de la SD se puede ver cómo los más empleados fueron físicos, humanos y verbales (hojas, esferos, colores, diálogos, tablero y marcadores) que se emplean tradicionalmente en el aula de clase, *“Docente: Vamos a hacer un ejercicio, puede ser con colores si tenemos a la mano, o si no, con figuras, vamos a encerrar en un círculo a todos nuestros personajes de la historia”*, limitando de esta manera el uso de herramientas que facilitan tanto la enseñanza de la docente como el aprendizaje de los estudiante.

De manera diferente, durante el desarrollo de la SD se evidencia cómo a partir de la implementación de diversas herramientas tecnológicas proporciona un ambiente más ameno y llamativo para los estudiantes: *“¿ven esas hojas de papel Kraft que tienen dibujado la plantilla del perfil de Facebook?, ustedes serán los encargados de crear ese perfil, tomen los marcadores, los emoticones y fotografías que hay en el escritorio...”* (Intervención de la docente de la sesión 1).

En relación con lo anterior, la docente crea conciencia sobre los recursos empleados y lo que ellos proporcionan en el aula, tanto a los estudiantes, como a ella misma: *“Comparando el uso de recursos que normalmente he utilizado en clases, considero y reconozco la importancia de hacer uso de otros elementos que motiven a los chicos a participar en la clase y que la información que les transmita sea significativa.”* (Diario de campo, sesión 5). En esta consideración se percibe la necesidad que encuentra la docente de convertir a sus estudiantes en sujetos más activos del proceso y por ende en mejorar el uso de recursos para lograrlo.

Lo mencionado hasta el momento, permite relacionar la recursividad de la docente con la mirada de Manrique y Gallego (2013) quienes reconocen que las actividades lúdicas y prácticas favorece el de aprendizaje, puesto que allí intervienen elementos reales que activan el gusto por aprender, la memoria, la motricidad, y la evolución del sujeto; de la misma manera Aparici y García (1998) recalcan la importancia de hacer uso de recursos que favorezcan y faciliten la exploración del conocimiento desde diferentes dispositivos que apoyan la labor docente y la adquisición cognitiva de los estudiantes.

Avanzando en este análisis, se encuentra que la evaluación que desarrolló la docente antes de la SD estaba basada en la revisión de elementos lingüísticos gramaticales, en los que el énfasis radicaba únicamente en la ortografía de los textos producidos en la clase. La docente delegó a los estudiantes la función evaluativa, sin dar pautas claras para ello, tampoco intervino posteriormente, *“Vamos a hacer ese ejercicio de revisar la escritura del otro y vamos a hacer básicamente una reescritura de ese texto que hizo el compañero, con buena ortografía y lo vamos a traer para la próxima clase”*. (intervención de la docente en una clase antes de la implementación de la SD). Es así como se refleja la ausencia de la heteroevaluación y se percibe

una evaluación sumativa, que valora solo el producto, sin buscar cómo mejorar el proceso durante el desarrollo de la clase.

Mientras que, durante la SD, se logró una comunicación constante entre docente estudiante y entre compañeros, lo cual permitió una retroalimentación de los procesos en cada una de sus etapas, promoviendo de esta manera las críticas constructivas y valores como el respeto, tolerancia y empatía en el aula, orientados en las producciones escritas desarrolladas; además, se llevaron a cabo ejercicios de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. *“veo que en la fuerza de transformación cortaste tu historia, está bien que relates lo que siente el personaje, pero no lo desligues de lo que planteaste al inicio. Te sugiero hacer una lectura completa a los tres momentos para dar mayor coherencia”* (transcripción de retroalimentación realizada por la docente). De esta forma, se integró la evaluación formativa como eje transversal de la revisión de procesos.

Reflejado este cambio en la práctica, la docente lleva a cabo una reflexión en cuanto a la manera como usualmente evaluaba y cómo comenzó a hacerlo durante el desarrollo de la SD, identificando falencias y fortalezas que en el ejercicio de su quehacer pudo visibilizar, comprender, apropiar y mejorar. *“...el solo hecho de pensar en la palabra evaluación los llena de miedo, he podido ver cómo tras la implementación de la SD, la evaluación ha sido progresiva desde el inicio y los chicos han respondido de la mejor manera, pues no se han sentido presionados ni condicionados a una nota final...”* (sesión 12). En este sentido, es claro que el camino por el que la docente transitó durante todo este recorrido le permitió enriquecer y comprender la importancia de un ejercicio evaluativo en el que se tuvieron en cuenta aquellas funciones que permitieron regular y orientar los aprendizajes, encaminados a la mejora de los procesos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la manera como la docente logró transformar su forma de evaluar y las reflexiones acerca de su propio quehacer, se encuentra que logró poner en práctica las percepciones de Según Zabala (1998), De la Orden (1982) y Rosales (2003) al involucrar la evaluación como un proceso continuo, evolutivo y formativo de valoración e interpretación constante, que permite reconocer el aprendizaje y sobre todo comprender las dificultades que se presentan en los estudiantes.

Conclusiones

Tras analizar los resultados que permitieron evidenciar las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje, gracias al diseño e implementación de una SD de enfoque comunicativo, centrada en la producción de textos narrativos, tipo cuento, en estudiantes de grado décimo del colegio Germán Arciniegas de la ciudad de Bogotá, se plantean las siguientes conclusiones:

En primera medida, se puede concluir que, el objetivo general centrado en comprender las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje, anteriormente mencionadas, se logró gracias a la descripción e identificación de estas, antes de la SD, durante el desarrollo de la propuesta y en la contratación y triangulación de estos 3 momentos, a partir de las categorías de estudio propuestas. Su abordaje permitió reflejar los avances en los procesos teóricos, didácticos, reflexivos y metodológicos de la docente. Hecho que, a su vez, permitió la aproximación a las concepciones en relación con sus prácticas de enseñanza, proceso que se presenta a continuación, partiendo de los objetivos específicos.

A raíz de lo anterior, inicialmente se planteó describir las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente, en este primer momento se pudo establecer que, centraba su enseñanza únicamente en aspectos formales de la lengua y la información que ofrecía tenía la finalidad de que el estudiante trabajara de manera pasiva según sus instrucciones (Zubiría, 1995).

Lo anterior, además, es observado a la luz de la relación docente- estudiante, en la cual se identificó, por ejemplo, que basaba sus prácticas de enseñanza en la autoridad con la que la orientaba sus clases, dejando a los estudiantes en un segundo plano, lo cual limitó el aprendizaje de los jóvenes, convirtiéndolos en agentes pasivos frente a los procesos de aprendizaje (Caufux,

1996) Esta situación, dio cuenta de la carencia de recursos, viéndose limitada la creatividad, dinamismo y mayor atención frente a lo trabajado. Además, el no hacer uso de herramientas y estrategias que contextualicen a los estudiantes, y que estén relacionadas con su realidad, disminuye su interés y comprensión.

En cuanto al abordaje de la producción escrita, fue evidente que la docente no trabajaba desde una planificación y estructura del texto narrativo, lo cual le impidió tener unos objetivos concretos frente a las actividades que desarrollaba con sus estudiantes. Por lo tanto, se refleja una ausencia de preparación, organización y reflexión, omitiendo, de acuerdo con Jolibert y Sraiki (2009) los procesos cognitivos y la elaboración de estrategias para la construcción de conocimientos culturales y lingüísticos; de igual manera, fue evidente que ciertos vacíos en la enseñanza limitan las formas de evaluar los aprendizajes, pues al no tener en cuenta factores como la heteroevaluación, no se contempla el proceso como parte importante en la enseñanza, alejándose de la orientación de procesos que puedan valorar holísticamente los aprendizajes.

En relación con la identificación de las prácticas de enseñanza de la docente durante la implementación de una SD, se pudo determinar que el uso de herramientas tecnológicas digitales facilitó la enseñanza de la docente, gracias a que permitió integrar la realidad y/o cotidianidad de los jóvenes al aula, promoviendo la participación y generando mayor interés en los procesos de aprendizaje. Además, logró cautivar la atención de los estudiantes gracias a las diversas actividades que se plantearon durante las sesiones con el uso de las redes sociales, las cuales dinamizaron la interacción entre docente- estudiante, igualmente, entre compañeros; siendo este un nuevo escenario para la enseñanza y aprendizaje (Coll, 2008).

Concerniente a la forma como la docente trabajó el texto narrativo, se observa una nueva mirada, en la que enfatiza en el proceso de creación textual de los estudiantes, en el cual, la preescritura, escritura y reescritura mencionadas por Camargo, et al. (2011) guían el proceso de producción textual; en este orden de ideas, esto permite pensar lo que se va a escribir, a organizar y plasmar, para finalmente revisar y corregir las dificultades que se presentan.

Igualmente, les permitió estructurar cada aspecto relacionado con la estructura básica del cuento (ternaria) y reconoce a la luz de Cortés y Bautista (1998) como estado inicial, fuerza de transformación y estado final, migrando del concepto tradicional de inicio, nudo y desenlace. Esto reconoce entonces, las prácticas de enseñanza de la docente, desde una postura donde se consigue orientar al estudiante hacia la creación de un relato organizado que cumple con las convenciones del texto narrativo, dirigido hacia un lector específico.

De la misma manera, al analizar las transformaciones que se presentaron en las prácticas de enseñanza del lenguaje en la docente, se percibe un cambio de perspectiva frente a la manera de brindar los contenidos, de pensar y actuar con mayor apropiación en el aula de clase, de orientar los procesos, así como una mayor recursividad y forma de evaluar, reflejándose un cambio en el que se da importancia al seguimiento constante de debilidades y fortalezas del saber, el hacer y el saber ser, propiciando las habilidades, capacidades y razonamiento de los estudiantes, facilitando de esta manera la valoración constante y evolutiva, basada en el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes (Rosales, 2003).

La presente investigación permitió, además, observar que la participación de los estudiantes de grado décimo del colegio German Arciniegas de la ciudad de Bogotá, involucrados en el proyecto, presentó de igual manera una transformación en la producción de

textos narrativos, tipo cuento, viéndose una mayor apropiación de su discurso escrito. Lo cual fue posible, gracias a la articulación de las necesidades e intereses de los jóvenes con el aprendizaje del lenguaje. En relación con lo anterior, el cambio en el desempeño de los estudiantes, se debe en gran medida al cambio de concepciones y reflexiones pedagógicas de la docente, además de la implementación de la SD de enfoque comunicativo, lo cual en conjunto motivó al estudiante y género en ellos un interés en producir sus propios textos, ya que modificar un cuento tradicional permitió despertar su imaginación y lograr que se asumieran como creadores y autores a partir de los ejercicios de producción textual que se realizaron durante de la implementación de la SD.

Lo señalado anteriormente, permite plantear que una SD planeada rigurosamente desde el enfoque comunicativo como lo refiere Camps (2003), puede mejorar de manera significativa la producción textual desde la preparación, la realización y la evaluación constante, además de identificar falencias, cambiar las finalidades de la enseñanza y mejorar el proceso; a su vez, se visibilizan las ventajas para promover la producción de textos narrativos, tipo cuento, a partir de su planificación, contextualización y revisión de manera estructurada, lo que genera transformaciones en la forma en que los estudiantes asumen la escritura y en las prácticas educativas de la docente en el aula, lo que se relaciona con lo expuesto en la investigación de Pérez (2015).

En síntesis, se hacen evidentes los cambios de visión y horizonte en las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente, al comprometerse en su labor de una manera más reflexiva y cumpliendo una función orientadora de los procesos, en la medida en que observa, interactúa, retroalimenta, valora y promueve las capacidades y actitudes de los estudiantes, lo que, de acuerdo con la postura de Rodrigo, et al. (1993), desencadena en cuestionamientos sobre su

quehacer como docente, generando un impacto en su enseñanza y por ende el aprendizaje de sus estudiantes.

Recomendaciones

En consideración con los resultados obtenidos en esta investigación, según las transformaciones evidenciadas en la práctica de enseñanza del lenguaje de la docente y los cambios en la producción textual de los estudiantes del grado décimo del colegio Germán Arciniegas de la ciudad de Bogotá, se plantean las siguientes recomendaciones:

En relación con el análisis de las prácticas de enseñanza, se recomienda desarrollar propuestas didácticas que permitan a los docentes generar reflexiones sobre su quehacer pedagógico, a través de las cuales se propicie la identificación, el análisis y el fortalecimiento del proceso educativo, teniendo presente la manera en la que se ponen en escena los contenidos, el dominio conceptual, la metodología, la implementación de recursos y la evaluación.

Dentro del abordaje de la enseñanza del lenguaje, de acuerdo con Camps (2003), el uso de las SD favorece la planeación, organización e implementación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ya que relacionan las acciones e interacciones que se dan en aula, para desarrollar tanto la enseñanza docente, como el aprendizaje de los estudiantes. Razón por la cual, se invita a replantear la manera en que se enseña la escritura, en este caso, desde el enfoque comunicativo, que, como menciona Hymes (1972), hace uso no solo de reglas gramaticales, sino también de normas culturales que definen las capacidades de interacción que el ser humano posee, haciendo referencia a la unión de conocimientos y habilidades que permiten a los actores de la educación hacerse partícipes de este proceso.

En vista de la ausencia de la implementación de los textos narrativos, cuento, en grados superiores, se sugiere rescatar esta tipología, ya que fomenta la imaginación y fortalece procesos mentales, creativos, emocionales y expresivos, reconociendo que no solamente es un género

menor, sino una expresión literaria. Consecuentemente, se recomienda el abordaje y profundización en su estructura, trabajada en cualquier grado escolar, pues al plantear estos aspectos, a profundidad, se apoya la construcción de textos en los que el mensaje resulte mucho más claro y estético tanto para quien escribe, como para el lector.

Se recomienda implementar espacios mediados por TIC, que pueden promover nuevas posibilidades pedagógicas que rompen con la verticalidad en el aula, y amplificar las prácticas de enseñanza a nuevos escenarios, como los configurados por las redes sociales, ya que, favorecen distintas interacciones que movilizan a los actores educativos.

En vista de lo anterior, es recomendable, además, que los docentes en medio de su práctica pedagógica piensen, reflexionen y replanteen la forma como abordan su quehacer cotidiano en el aula, a fin de buscar nuevos propósitos frente a la formación de sus estudiantes. De igual manera, se sugiere valorar las posibilidades que se generan en la cotidianidad del maestro, desde sus prácticas reflexivas, que a la luz de Perrenoud (2011) son estrategias rápidas, concretas y seguras que complementan al educador y su saber integral, además, sus creencias y formas de actuar y sentir la educación, teniendo en cuenta y estando abiertos al cambio, posibilitando la revisión de sus propias prácticas y la preparación continua, en busca de mejorar sus capacidades y competencias.

En consecuencia, con los cambios reflejados en esta investigación, se hace necesario orientar las prácticas de los docentes hacia estrategias que faciliten la producción de textos en los estudiantes para que puedan fortalecer sus habilidades y destrezas en la comunicación, además, promover la producción escrita con la intencionalidad de formar estudiantes críticos, reflexivos y capaces de construir conocimiento a través del lenguaje escrito. De esta manera se considera

pertinente que estos procesos se trabajen en articulación en las diferentes áreas, para lograr transversalidad y fortaleza en los aprendizajes.

Se recomienda que desde la línea de investigación de didáctica del lenguaje, desde la cual se desarrolló este trabajo, se continúen desarrollando este tipo de experiencias, ya que la secuencia didáctica llevada a cabo en el colegio Germán Arciniegas con los estudiantes de grado décimo, enriqueció de manera significativa los procesos de producción de textos narrativos en los estudiantes que participaron activamente en este proceso y generaron una reflexión constante de las prácticas de enseñanza de la docente; esto reafirma el valor e impacto que estos procesos pueden generar en el ámbito académico.

Referencias

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- Agudelo, M. P. (2015). Usos reales de la red social Edmodo en una experiencia de enseñanza y aprendizaje en el área de matemáticas En el grado quinto de la institución educativa Sur oriental de la ciudad de Pereira. *Universidad Tecnológica de pereira*.
- Aguiar, V. (1972). *Teoría de la literatura*. Madrid. : Gredos.
- Álvarez, J. (2009). Evaluar el aprendizaje de una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno, *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro, S.L.
- Alvarez, T. R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica Lengua y literatura*, 29-60. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>
- Amaya, J. (2012). La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación. *Enunciación*, 22-39. Obtenido de [file:///C:/Users/ASUS%20RYZEN%205/Downloads/Dialnet-LaEscrituraDeLosAdolescentes-4782253%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ASUS%20RYZEN%205/Downloads/Dialnet-LaEscrituraDeLosAdolescentes-4782253%20(1).pdf)
- Aparici, R. G. (1988). *El material didáctico de la UNED*. ICE-UNED.
- Baquero, M. (1998). *¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento?* Universidad de Murcia.
- Bereiter, C. S. (1987). *he psychology of written composition*. T Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Blanco, H. (2017). La didáctica en la práctica docente. *Boletín Científico De La Escuela Superior Atotonilco De Tula*,. Obtenido de <https://doi.org/10.29057/esat.v4i7.2197>

- Briones, G. (1999). Investigación y docencia: Hacia una Educación Superior de Calidad. Problemas y Perspectivas. *Enfoques educacionales* .
- Bruner, J. (1990). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2002.). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de cultura de Argentina.
- Camargo, Z. U. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Universidad del Quindío.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *En revista Signos. Teoría y práctica de la educación.*, 24-33. Obtenido de https://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/escribir_camps.pdf
- Camps, A. (2003). *Secuencia Didáctica para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Camps, A. (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Graó.
- Candlin, C. H. (1999). *Writing: text, processes and practices*. New York, Longman.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. . En A. En López, *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. MEC.
- Carlino, P. S. (1996). *Leer y escribir con sentido*. Madrid:: Visor.
- Carmona, H. C. (2019). Transformaciones en las prácticas de enseñanza: reflexiones y acciones. *Infancias Imágenes*, 210-225. Obtenido de file:///C:/Users/lina1/Downloads/Dialnet-TransformacionesEnLasPracticasDeEnsenanza-7136679.pdf
- Cassany, D. (. (2002). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Anagrama.
- Cassany, D. (1990). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Graó.

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós Ibérica. S.A.
- Cassany, D. L. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. MEN.
- Caufux, V. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Corporación Universitaria de Ibagué.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Cisneros E., V. P. (2011). *En busca de la calidad Educativa a partir de los procesos de lectura y escritura, grupo de estudio del habla y la comunicacion*. Universidad tecnologica de pereira.
- Clark, C. P. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. Merlin.
- Clemente, M. D. (2003). *Aspectos socioculturales de la lectura*. En *La enseñanza de la lectura: un enfoque psicolingüístico y cultural*. Madrid:: Pirámide.
- Coll, C. (2008.). *Aprender y Enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.
- Coll, C. S. (1987). *La importancia de los contenidos en la enseñanza*. Universidad de Barcelona.
- Colomer, T. C. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste.
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. . *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Vol. 39 Núm. 7* .
- Corrales, M. S. (2002). *Diseño de medios y recursos didácticos*. Innova.
- Cortés, J. B. (1998). *Maestros generadores de textos. Hacia una didáctica del relato literario*. . Escuela de estudios literarios. Universidad del Valle.

- De la Orden, A. (1982). *Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación*. Madrid: C.S.I.C. Instituto de Pedagogía.
- De Lella, c. (1999). *I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Modelos y Tendencias de la Formación Docente*. IIma, Perú: Estados Iberoamericanos.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 87-101.
- De Zubiría, J. (1994). *Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos*. . Bogota : Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Delaunay, J. (1986). Questions posées à la théorie dite de la régulation monopoliste. *Économies et Sociétés, Cahiers de l'ISMÉA, série Régulation*,, 209-231.
- Díaz, B. (2017). La escuela tradicional y la escuela Nueva: análisis desde la pedagogía crítica. *[Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional de México]*. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/33326.pdf>
- Díaz, F. H. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mexico: McGraw-Hill.
- Díez, M. D. (1998). *La memoria de los cuentos. Un viaje por los cuentos populares del mundo*. Calpe. Eco, U.
- Dimaté, C. C. (2012). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. MEN.
- Domingo, A. (2013). Prácticas reflexivas para los docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. . *Revista de Docencia Universitaria*,, 420. Obtenido de <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>

- Domínguez, I. (2006). Un modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. *VARONA*, 68-74. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635561012.pdf>
- Dunkin, M. P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. . *Higher Education*, , 485-502.
- Entwistle N., W. P. (2002). Alerta estratégica y conciencia ampliada dentro de conceptos sofisticados de enseñanza. En G. P. Hativa N., *Pensamiento, creencias y conocimientos de los profesores en la educación superior*. Springer, Dordrecht.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.
- Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Revista Avance y perspectiva*.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, 1-52. Obtenido de http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- Ferreiro, E. T. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogota: McGraw-Hill.
- Forero, J. (2011). Los cuentos de tradición oral como mecanismo de transmisión de saberes ancestrales relacionados con la naturaleza. [*Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana*]. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/2341>
- Gagné, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. Mexico: Interamericana. .
- Gallego, L. G. (2010). Leer y escribir en la escuela III: La comprensión y producción de textos narrativos en el grado tercero del Instituto Técnico Superior. [*Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira*]. Obtenido de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1442/37262G166.pdf;jsessionid=0D38B28397995CE0742952E83905140F?sequence=1>

García, A. M. (2010). *Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León*. Obtenido de Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León.:

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/352_06.pdf

García, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.

García, C. (2017). *El cuento como recurso didáctico*. Santa Cruz de Tenerife.

García, J. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Síntesis. Madrid .

García, L. (4 de abril de 1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia.*, pág. 18.

Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. *Estudio en universidades. Ánfora.*, 39-58. Obtenido de

<https://www.redalyc.org/pdf/3578/357839273002.pdf>

Gómez, D. (2016). Las TIC en la enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura en Lengua Castellana. . (Universidad de San Buenaventura) Santiago de Cali.

Gómez, M. (2018). *La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente*. Voces de la educación.

- Goodson, I. N. (2002,). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. Teachers and Thinking. *Theory and Practice*,, 269-277.
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didactica, lengua y literatura*, 15. Obtenido de <http://www.didactext.net>
- Guardia, N. (2009). *Lenguaje y comunicación*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Hayes, J. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing. The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*,. Lawrence Erlbaum Associates, .
- Hayes, J. F. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. L.W. Gregg, E.R. Steinberg.
- Hernandez, R. F. (2006.). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hincapié, A. (2015). *Transformaciones en las prácticas de lectura y escritura, a partir del uso de las TIC en espacios educativos en los estudiantes del grado undécimo cinco de la Institución Educativa de María en el municipio de Yarumal – Antioquia*. Medellín: Universidad de San Buenaventura, seccional Medellín. Obtenido de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3350/1/Transformaciones_Practicas_Lecturas_Hincapie_2015.pdf
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. *Sociolinguistics*. Pride, J.B. y J. Holmes.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Departamento de Lingüística Universidad Nacional.
- Jean, G. (1979). *Los senderos de la imaginación infantil*. Fondo de Cultura Económica.

- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Dolmen.
- Jolibert, J. S. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Jurado, M. y. (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].
Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7926>
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*,, 255-275.
- Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje*. . Bilbao.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica.
- Litwin, E. ((1997).). *Las configuraciones didácticas*. . Buenos Aires: Paidós Educador.
- Lomas, C. O. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona.: Paidós,.
- López, A. E. (2001). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Pirámide.
- Luria, A. (1959). *El desarrollo del lenguaje y la formación de los procesos psicológicos*. . Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación Rusa.
- Luria, A. (1977). *Introducción evolucionista a la psicología*. Fontanella.
- Manrique A, G. A. (2013). El material dicactico para la construccion de aprendizajes significativos . *Revista colombiana de Ciencias Sociales* , 101-108.
- Marincovich, J. M. (1996). Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula. . *Revista Signos*., 107-116.

McAlpine, L. (2006). *How do instructors explain their thinking when planning and teaching?* .

Higher education faculty education, University montreal,.

Ministerio de Educacion Nacional . (2014). *MINEducacion* . Obtenido de MINEducacion :

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf

Ministerio de Educacion Nacional . (Abril de 2017). *MINEducacion* . Obtenido de

MINEducacion :

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20sus%20componentes%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20una%20cultura%20de%20mejoramiento.pdf>

Ministerio de Educación Nacional . (2018). *Indice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del cuatrienio (2015-2018)*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Revolución educativa, Colombia aprende.

Montague, M. M. (1990). Story Grammar and Comprehension and Production of Narrative Prose by Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 190-197.

Mora, L. (2006). *Evaluación diagnóstica en la atención de estudiantes con necesidades especiales*. Euned.

Morales, J. (2001). *la evaluación en el área de educación visual y plástica en educación secundaria obligatoria*. Bellaterra.

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*, 465-488.

- Munguía, I. (2015). El lenguaje y sus problemas de enseñanza. *Revista de . Revista de ciencias sociales.*
- Murillo, M. (2008). Acercamientos teóricos para definir la calidad de la enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación.* .
- OECD . (2018). *PISA Results. Programa de evaluación de estudiantes internacionales.* (Pisa) Country. Obtenido de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Osorio, F., Cooper, D., & Quiroz, D. (1999). Observación Participante. *Cinta de Moebio*, 11-17. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100604>
- Pérez, M. (2015). Construcción y análisis de una secuencia didáctica para promover el desarrollo de habilidades de producción escrita de cuentos en niños de tercer grado de básica. *[Tesis de maestría. Universidad ICESI]*. Obtenido de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/78944/1T00424.pdf
- Pérez, M. R. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.* Kimpres Ltda.
- Pérez, S. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata Ediciones.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología educativa*, 503- 523.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar una práctica reflexiva, en el oficio de enseñar.* Graó.
- Piaget, J. J. (18 de OCTUBRE de 2012). *argentinaawarez.* Obtenido de <http://www.argentinaawarez.com/ebooks-gratis/1370411- psicologia-y-pedagogia-de-jean-piaget.html>

- Pozo, J. I., & Cruz, D. L. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* . España: : Graó.
- Pozo, M. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne.* Morata.
- Prosser, M. T. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*,, 25-35.
- Puyuelo M. ., R. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto.* Masson.
- puyuelo, M. R. (2003). *Manual de Desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patologia en el niño y el adulto.* Masson.
- Quijano, N. ((2014).). Prácticas de enseñanza: un tema para pensar. Reflexiones derivadas de una investigación realizada en el IPES. En N. Quijano, *La enseñanza universitaria en los nuevos contextos institucionales.* (págs. 31-38). Universidad de la república.
- Rodrigo, M. R. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Visor.
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa. Objetivos, contenidos, profesor, aprendizaje, recursos.* . Madrid: ED. Narcea S.A.
- Sandín, M. (2003). *investigación cualitativa en educación. fundación y tradiciones.* Madrid:: McGrawHill.
- Scardamalia, M. B. (1992). *Dos procesos explicativos de los procesos de composición escrita.* Instituto de estudios de educación. .
- Serafini, M. (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura.* Paidós.
- Serrano, J. P. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.*

- Simons, H. (2009). El estudio de caso. *Teoría y práctica*.
- Solé I., T. A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En C. P. Coll, *Psicología de la Educación Escolar*. Alianza.
- Soto, R. (2002). *Didáctica del lenguaje y de los estudios sociales para estudiantes con necesidades especiales*. San José, Costa Rica.: EUNED,.
- Torres, M. T. (2005,). Formas de participación en la evaluación. *Educere*, 487-496. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603109>
- Tusón, J. (. (1997). *La escritura una introducción a la cultura alfabética*. octaedro.
- Valverde, H. (2011.). *Aprendo haciendo. Material didáctico para la Educación Preescolar*. Universidad Estatal a Distancia.
- Valverde, L. (1992). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós. .
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Vásquez, F. (2007). *Pregúntele al Ensayista*. Kimpres.
- Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de pasto*. Obtenido de Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de pasto: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109915.pdf>
- Vázquez, A. N. (2010). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. . Universidad Nacional de Río: Unirío.
- Vigotsky, L. (1981). *Mind in society the development of higher psychological processes*, Cambridge. Harvard University Press.
- Vigotsky, L. (1982). *Pensamiento y habla. Obras escogidas*. Visor.

- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.
- Vincenci, A. M. (2006). *¿Cómo se enseña en el aula universitaria? Concepciones de enseñanza y prácticas pedagógicas en profesores de medicina. En Alfabetización académica. Contribuciones de una década de jornadas de intercambio en investigación.*
- Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos*. Paidós.
- Yin, R. 5. (1994). Case Study Research – Design and Methods. *Applied Social Research Methods*.
- Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En M. T., *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE de la UB/Horsori.
- Zabala, A. (1998). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

Anexos

Anexo 1. Secuencia Didáctica para la Producción de Textos Narrativos, Cuento.

FASE DE PLANEACIÓN
<p>TAREA INTEGRADORA: ¡Imaginar, producir y compartir en la red! Te cuento un cuento distinto.</p>
<p>OBJETIVOS</p> <p>General: Fortalecer los procesos escriturales de los estudiantes de grado décimo a través de la producción de textos narrativos, cuento.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer actos comunicativos, en situaciones reales, con autores y destinatarios auténticos. - Comprender la estructura de los textos narrativos, cuento. - Promover estrategias que promuevan en la producción la utilización de signos de enunciación de espacio y de tiempo, conectores y anáforas. - Identificar la mediación de las redes sociales como espacio de exposición de la producción textual.
<p>CONTENIDOS DIDÁCTICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contenidos conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> ☺ Texto narrativo, cuento: concepto, características, función, tipos. ☺ Situación de comunicación: autor, destinatario y propósito. ☺ Superestructura: estado inicial, fuerza de transformación y estado final. ☺ Lingüística textual: signos de enunciación de espacio y de tiempo, conectores y anáforas. ☺ Redes sociales.

➤ **Contenidos procedimentales:**

- ☺ Diferenciar tipos de texto narrativo.
- ☺ Identificar la superestructura de un texto narrativo.
- ☺ Analizar textos narrativos, a partir de la lectura y escritura de cuentos.
- ☺ Desarrollar pensamiento crítico frente a la lectura y escritura de cuentos.
- ☺ Fortalecer los procesos de análisis y producción de textos narrativos.

➤ **Contenidos actitudinales:**

- ☺ Interés por su proceso de aprendizaje.
- ☺ Motivación por los procesos de lectura y escritura.
- ☺ Valoración y respeto por las opiniones de los compañeros.
- ☺ Reflexión sobre el uso de las redes sociales.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- ☺ Elección de textos y documentos expertos.
- ☺ Adecuación del ambiente de aprendizaje.
- ☺ Trabajo individual, grupal y colaborativo.
- ☺ Visualización de imágenes que promuevan la imaginación y creatividad.
- ☺ Producción guiada de textos narrativos tipo cuento.
- ☺ Implementación de TIC que faciliten la difusión e interacción, específicamente de las redes sociales.

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: ACTIVIDAD DE INTRODUCCIÓN: EN LA RED TE CUENTO (*Facemural*)

Objetivo de aprendizaje:

Reconocer el espacio a través del cual se realizará toda la secuencia didáctica, buscando la familiarización con la propuesta a implementar.

Actividad de apertura

La docente pedirá al curso que se organice en dos grupos y se identifiquen con un nombre cada uno, en dos paredes del salón se ubica con anticipación papel *bond* y se pedirá a cada grupo que se ubique frente a los espacios implementados para trabajar.

Posteriormente, dibujarán en el espacio asignado, un muro de *Facebook* identificando todas las partes que éste contiene como (muro, perfil, solicitudes de amistad, notificaciones etc.), buscando que los estudiantes hagan un reconocimiento de la red social con la cual se pretende que se familiaricen en este primer momento.

Actividad de desarrollo

El nombre que cada grupo decidió, en la actividad de apertura, servirá como nombre del perfil (en el *Facemural*) con el cual se identificarán. (Previo a esta primera actividad a realizar se solicitó que para la clase llevaran fotografías personales, familiares, *stickers*, dibujos e imágenes.) La docente propondrá a continuación a cada grupo hacer publicaciones escritas, con apoyo del material visual que llevaron. Para esta actividad se deberán especificar roles de trabajo acordados, de tal manera que se evidencie el trabajo de cada estudiante y aporte algo nuevo a la interacción generada en el *Facemural*, para ello se reparten papelitos con los números del 1 al 5 en cada grupo a cada integrante, cada papel tendrá un rol especificado de la siguiente manera:

1. Son quienes publican una foto o un estado escrito en el muro
2. Son quienes comentarán dichas publicaciones
3. Están encargados de reaccionar a las publicaciones y comentarios
4. Son los que publican foto o estado en la sección "historias" (temporales)
5. Deben enviar un mensaje vía Messenger (alusivo al material con el que están trabajando)

Actividad de cierre

Se intercambiarán los grupos y cada cual analizará lo que contiene el muro del equipo contrario, para esto, la docente guiará el proceso de revisión, en el que cada estudiante podrá hacer una observación, comentario o reflexión al respecto de las publicaciones que sus

compañeros realizaron. Se analizarán aspectos como: tipo de publicación, qué reacciones causan en quien las lee, formas de escritura y tópicos. Por último, se les preguntará a los estudiantes de manera general creando una plenaria y respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron con la actividad? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Cómo les pareció la dinámica? ¿Qué les parece utilizar una red social (simbólica) con el fin de analizar y producir contenido visual y escrito para ser interpretado por sus compañeros? Este ejercicio y análisis de preguntas ayudarán a que los estudiantes no sólo interactúen en un nuevo escenario, que escriban entre ellos y para los demás, sino que reflexionen esta forma de comunicar.

SESIÓN No 2: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.

Objetivo de aprendizaje:

Consensuar las normas, estrategias y dinámicas del contrato didáctico para el desarrollo de la secuencia didáctica.

Actividad de apertura

Para iniciar, se explicará a los estudiantes de décimo grado del colegio Germán Arciniegas que la sesión anterior se realiza como antesala al trabajo de una secuencia didáctica servirá para fortalecer sus procesos de producción textual. Se contextualiza la finalidad de la secuencia y la forma en que ésta será llevada a cabo.

Igualmente, se preguntará qué cuentos o narraciones recuerdan de cuando eran niños y si han leído alguno en las redes sociales, preguntando también cómo utilizan estas herramientas tecnológicas y si en algún momento han escrito cuentos para publicarlos en redes. Se hará referencia a las diversas maneras que existen de expresar sentimientos, emociones y contar experiencias sin necesidad de acudir a la agresión, a las palabras soeces o despectivas que hagan sentir mal a los demás. Se propiciará el espacio para que escriban un mensaje con frases agradables o motivacionales a las personas con las cuales se relacionan frecuentemente con la

intención de manifestar sentimientos que como adolescentes quizás no suelen exteriorizar formalmente.

Una vez desarrollada esta primera actividad, se trae a colación la tarea integradora "*Facebook*" articulando lo trabajado hasta el momento, dando a conocer el objetivo general que se pretende alcanzar al finalizar la secuencia, se indica que se tendrán en cuenta los aportes y propuestas que se generen en el diálogo con ellos.

Actividad de desarrollo

Para iniciar, se realizarán las siguientes preguntas guía para encaminar el proceso y lograr claridad hacia el objetivo por parte de los estudiantes, todas ellas relacionadas con la manera en que ellos escriben y las cuales le indicarán a la docente las formas en que cada estudiante escribe, sus gustos y de qué forma utiliza en su escritura.

Preguntas guía: ¿Qué les gusta escribir? ¿Para quién suele escribir? ¿De qué manera: ¿formal, informalmente? ¿Suelen narrar sus historias, si es así, cómo lo hacen? ¿Qué les brinda más confianza al momento de expresar sentimientos o emociones? ¿Qué tipo de textos les gusta leer? ¿Con qué frecuencia escriben? ¿Utilizan redes sociales? ¿Normalmente que hacen en ellas? ¿Leen en ellas? ¿Escriben allí? ¿Qué contenido leen o escriben en las redes?

Estas preguntas serán potenciadoras para el desarrollo de las actividades, en adelante, planteadas por la docente, de igual forma permitirán una reflexión constante sobre qué y cómo se está trabajando en la producción escrita desde diferentes perspectivas.

A continuación, se realizará la actividad llamada: Cadáver exquisito, que consiste en que alguien comienza escribiendo un pequeño texto en un papel, este se dobla para que el siguiente participante sólo pueda ver la última palabra, y con base en ella continúe escribiendo, sin saber qué escribió la persona anterior, al final se lee todo como un solo texto. Para esto, la docente redactará una frase inicial de una historia inventada, doblará la hoja y le pedirá al primer estudiante que escriba una nueva frase para darle continuidad a la historia bajo los parámetros ya explicados. Finalmente, deberá resultar un relato en el cual todos participen y se procederá

a hacer lectura de este ante todo el grupo, dando espacio a las opiniones personales sobre esta actividad.

A partir de esta actividad se les preguntará a los estudiantes, ¿Qué sientes cuando alguien te interrumpe? ¿Cómo reaccionas cuando alguien copia una de tus ideas y la dice antes que tú? ¿De qué manera reaccionas cuando quieres contar algo que te pasó y tus compañeros te hacen bullying o se ríen de ti?, preguntas que ayudarán a reflexionar sobre las normas que se quieren acordar.

Actividad de cierre

Se le pedirá a cada uno de los estudiantes que reflexionen acerca de la actividad que se realizó, ¿cómo se sintieron? ¿qué les gustó, o disgustó? se les pedirá que lo escriban en un cartel, el cual estará visible siempre en clase las normas que a ellos consideren importantes respetar para la ejecución de la secuencia. Así mismo, se les dará la opción de aportar actividades para llevar a cabo dentro de la misma.

Alguien del curso, por voluntad realizará un acta en la cual quedará registrado lo planteado y propuesto por todos, esta será firmada por docente y estudiantes y se tomará en cuenta como contrato didáctico, el cual quedará expuesto en el *Facemural* para ser observado por todos.

La docente pedirá a los estudiantes que para el próximo encuentro lleven fotografías u objetos que les recuerden la época en que eran pequeños.

SESIÓN No 3: ¡VAMOS AL PICNIC LITERARIO!

Objetivo de aprendizaje:

Reconocer diversos tipos de textos narrativos que le permitan al estudiante identificar elementos, características y su estructura.

Actividad de apertura

La docente prepara un picnic literario (se buscará una zona verde o boscosa si es el caso), además, llevará una fotografía de una máquina de coser que colgará de uno de los árboles que se encuentran en el espacio y narrará la historia que esta imagen trae consigo, les contará como ejemplo, que pertenecía a su abuela, cómo funcionaba etc. Posteriormente, pedirá a los estudiantes que uno a uno cuelgue una fotografía u objeto e igualmente narre su historia, de esta manera se iniciará un diálogo sobre todas aquellas historias que escuchaban de sus abuelos, padres, tíos, hermanos etc. cuando eran pequeños. Cada uno de los estudiantes tendrá la oportunidad de socializar esa historia que tanto le llamaba la atención, así se abordarán diferentes aspectos de la narración como personajes e ideas centrales que los motivaron a llevar este objeto, acontecimientos ocurridos en torno al mismo, espacio y tiempo en que ocurrieron los hechos. La docente aprovechará el espacio para reforzar y explicar la importancia de las formas de narrar como mecanismo de la comunicación.

Actividad de desarrollo

Se realizará un recorrido por la historia literaria y se analizará cómo han cambiado los temas del texto narrativo, esto se trabajará a partir de la explicación por parte de la docente, para lo cual, utilizará un gráfico a manera de línea del tiempo donde se evidencie la evolución de las manifestaciones narrativas a lo largo de los años. La actividad se enfocará en analizar cómo surge cada una y cómo ha cambiado su forma de escritura dependiendo las épocas.

Posteriormente, la docente proyectará una nueva imagen con ejemplos de diferentes textos narrativo, los estudiantes a voluntad leerán cada ejemplo y reconocerán que tipo de narración (cuento, relato, novela, leyenda, mitos, fábula, poema épico; históricos: crónica, diario, biografía y periodísticos), la idea es que los estudiantes reconozcan que existen varios tipos de texto narrativo, no obstante la docente hará énfasis en que el cuento y las transformaciones que éste puede tener a partir del juego de palabras y formas en la escritura, será el tipo de narrativa que se utilizará para el desarrollo de esta secuencia didáctica, que se trabajará desde una transformación donde los cuentos populares serán reescritos con características diferentes desde las perspectivas de los estudiantes y para finalizar el grupo realizará una corta representación de estos tipos de ejemplos trabajados a partir de una puesta en escena. Para esto

los estudiantes representarán las diferentes manifestaciones narrativas desde la expresión corporal de la siguiente manera: por grupos de 5 a 8 personas escogerán una época de la narrativa, indagarán sobre la misma y se basarán en la información dada por la docente para hacer una adaptación corta de forma escrita (guion), el cual ensayarán y lo presentarán en una puesta en escena de máximo 5 minutos.

Actividad de cierre

Se proyectarán los primeros 6 minutos del video “Abuela Grillo”, con la finalidad de que los estudiantes lo visualicen y basados en él, hagan un análisis escrito del mismo, a manera de historia, teniendo en cuenta aspectos importantes de los tipos de narración mencionados en la actividad anterior; de esta manera, se evidenciará su comprensión sobre lo trabajado en la sesión. Se recordará que el énfasis en el texto narrativo es el cuento y sus nuevas versiones. Por tanto, se realizará una socialización sobre las interpretaciones que cada uno hizo del cortometraje, a partir de un ejercicio de lectura. A la par se irá retroalimentando. Para finalizar, se publicarán estos ejercicios escritos en el *Facemural*.

SESIÓN No 4: ¿QUIÉN ES EL AUTOR?

Objetivo de aprendizaje:

Distinguir quién es el autor y su función dentro de un proceso comunicativo para posteriormente identificarse como tal.

Actividad de apertura

Para iniciar la sesión, se desarrollará la actividad “Descubra el personaje”, la cual consiste en identificar una serie de autores de todo tipo: (canciones, cuentos, novelas, fotografías, pinturas...) Para esto, los estudiantes se dividirán en dos grupos y cada uno contará con una ficha y una serie de preguntas que se orientarán al grupo contrario para que adivinen el autor correspondiente.

Posteriormente, la docente les pide a los estudiantes que piensen y exterioricen producciones que han sido creadas por alguien, ejemplo: una canción, obra de teatro, cuento, novela, una imagen, una pintura, etc. y compartan sus ideas con sus compañeros. Seguidamente, se explica la definición de autor, su función como creador, y se da paso a enfocarlo en términos de la creación de texto narrativo, cuento.

Actividad de desarrollo

Una vez desarrollada esta actividad introductoria, la docente hará lectura del cuento: “El lobo enamorado” para posteriormente preguntar a los estudiantes si reconocen las características que puede tener el autor de este, ¿cómo se lo imaginan?, ¿por qué creen que escribe de dicha manera? ¿qué quiere hacerme sentir o pensar? ¿qué quiere que el lector haga al terminar de leer el texto? En general, se pretenderá comprender quién es, ponerse en el lugar de dicho autor para hacer un análisis desde su propia perspectiva al momento de escribir. De igual manera, se les pedirá a los jóvenes que hagan un dibujo del autor del cuento buscando crear su caracterización, este entonces será compartido en el *Facemural* y de forma grupal se hará un análisis de las representaciones que cada uno hizo del mismo a partir de la interacción en el muro.

Actividad de cierre

Para la actividad del cierre la docente les indicará a los estudiantes que imaginen que ellos son autores famosos, que piensen ¿en qué tipo de escritor se convertirán? y que propongan el nombre artístico que asumirán. Cada uno dejará una dedicatoria o frase (dentro de dicho rol) en el *Facemural*. Seguidamente, la profesora los invitará a crear una firma de autógrafos, para ello se adecuará el aula de clase en mesa redonda, hojas, esferos en sus puestos e invitará a los estudiantes de la clase de media de otro grupo para que pidan el autógrafo a los futuros escritores colombianos, esta actividad se propondrá como una especie de representación teatral donde todos interactúen sumergidos en el papel que elijan.

SESIÓN No 5: CONOZCAMOS EL DESTINATARIO DEL TEXTO

Objetivo de aprendizaje:

Identificar el destinatario de un texto para determinar los posibles lectores a los que se quiere que llegar en los escritos.

Actividad de apertura

La docente llevará a la clase hojas marcadas con diferentes profesiones (ej.: doctor, futbolista, cantante, panadero...) los cuales serán asignados y pegados a los estudiantes en sus frentes, (ninguno sabrá qué personaje tiene, solo verán los de sus compañeros) cuando la docente de una señal (pito) y se reunirán en parejas e iniciarán una conversación en la cual cada uno hable en torno al personaje que tiene su compañero, con el objetivo es que cada uno pueda adivinar qué profesión tiene, sin necesidad de decírselo literalmente, para este diálogo podrán hacer preguntas, o dar pistas que los encamine a descubrir más rápido el personaje. Una vez crea que ya sabe quién es, dirá el nombre.

A continuación, la docente complementará esta actividad, exponiendo una serie de *tráiler* o fragmentos cortos de diversas películas en diferentes categorías Infantil, documental, terror, amor, comedia. De esta manera se buscará generar un debate sobre cuál puede ser el destinatario de cada una de ellas, según su contenido visual y narrativo. Finalmente, se explicará a los estudiantes que toda situación de comunicación tiene un destinatario hacia quien está dirigido el mensaje que se emite en dicho discurso.

Actividad de desarrollo

Una vez explicado a partir de ejemplos el concepto “destinatario”, los estudiantes retomarán el cuento “El lobo enamorado”, y en conjunto con la docente analizarán a quién va dirigido. Para esto, la docente entregará a los estudiantes frases del mismo cuento como: “Caperucita me miró de arriba abajo”, “Quiero regalarte una flor, niña linda”, “Eres un imbécil”, “Quise despedazarlos como pulgas, pero eran más de tres”, “Me parecía tan amable, tan bella. Dije que sí.”, “Avísame si te mueres.”, “Así era ella, Caperucita Roja, tan bella y tan perversa”, “El

sudor inundó su ombligo, redondito y profundo, la perfección del universo. “Tengo afán de heredar.” Según la indicación, cada uno se levantará, leerá el fragmento que le correspondió y lo pegue en el tablero. Se irá analizando el lenguaje utilizado por el autor, la forma en que escribe, las expresiones que aplica en el texto, lo cual nos posibilitará comprender cuál es el destinatario, a quien se pretende llegar el autor.

A continuación, la docente distribuye en las mesas del salón imágenes de diferentes cuentos. Los cuentos tendrán una frase alusiva a él debajo de ellas, ejemplo: (Imagen del pozo y el péndulo de Edgar Allan Poe, con la frase: “*el pozo*, símbolo típico del infierno, última Thule de los castigos de la Inquisición, según los rumores que corrían.”) y a su vez, entregará a los estudiantes un papelito con diferentes tipos de destinatario, ejemplo: (niños, niñas, adolescentes, adultos...) De esta manera, los estudiantes recorrerán el salón, buscando cuál cuento pertenece al destinatario que tiene en ese momento.

Actividad de cierre

Para finalizar la actividad, la docente proyecta imágenes, algunas con fotografías de niños y niñas, abuelos, jóvenes y otras con enunciados como: mi *crush*, mi padres, mi hermano, mi mejor amigo, docentes, rectora, coordinadores, personal de aseo y vigilancia del colegio... Seguidamente, se les pedirá a los jóvenes que piensen en dichos públicos y lo que le gustaría decirle a alguno de ellos, luego cada uno escribirá un mensaje para la persona que haya seleccionado y lo enviarán a través del *Facemural*, la docente aclarará que esa persona que ha elegido será realmente a quien ir dirigido su escrito. Luego se le dará a cada estudiante uno de estos personajes para que lo asuma y responda al mensaje que envió su compañero.

SESIÓN NO 6: QUÉ QUIERO DECIR EN MI CUENTO

Objetivo de aprendizaje:

Reconocer el propósito que hay en una situación de comunicación para posteriormente aplicarlo en el primer escrito.

Actividad de apertura

La docente iniciará la sesión mostrando a los estudiantes los siguientes elementos: a) un anuncio publicitario b) un mensaje de “peligro” c) un video de un cuentero en un espectáculo d) un artículo de ciencia; la intención será dar a conocer desde diversas perspectivas el propósito comunicativo de cada uno de estos. Por ejemplo: evidenciará cómo cada uno tiene una intención: el anuncio busca persuadir, el mensaje busca informar o advertir sobre algo, el cuentero busca dar a conocer una historia, el artículo busca informar. Una vez dados los ejemplos se explicará a los estudiantes que los propósitos comunicativos pueden ser: contar, informar, describir, explicar, persuadir y/o convencer, posteriormente, hará énfasis en la significación de cada uno.

Dicho esto, pedirá a los estudiantes que formen dos grupos, que se organicen en fila, cada grupo tendrá un color (rojo-azul), frente a ellos al otro extremo la docente pegará diversos mensajes (chistes, frases, artículos, etc.) y colocará dos mesas con hojas del color del equipo y marcadores. la actividad consistirá en que cuando ella dé la indicación, el primer integrante de cada grupo saldrá corriendo, cogerá un trozo de hoja, el marcador, escribirá uno a uno los tipos de propósito de cada mensaje según corresponda y lo pegará al lado, (los pondrán al azar) ya que el objetivo es que lo hagan lo más rápido posible; luego correrán de regreso a la cola de la fila de su grupo e iniciará el que va quedando de primero en la fila, sucesivamente.

Después de la actividad introductoria, la docente retroalimentará la actividad exponiéndoles diferentes tipos de texto (noticia, comic, conversación de un chat, un artículo científico) y entre todos tratarán de identificar cuál es el propósito, ya sea de entretener, convencer, informar, etc.

Actividad de desarrollo

Una vez está claro el tema, la docente solicitará a los estudiantes que retomen el cuento de “El lobo enamorado”, para hacer esta vez una interpretación del propósito del autor al escribir esta versión del cuento.

La docente colocará en clase un audiocuento de “Caperucita roja”, enseguida, los estudiantes de forma alterna harán lectura en voz alta de la versión de “El lobo enamorado”. Teniendo las dos versiones del cuento, se hará revisión de autores, fecha, contexto, público.... Después, se dividirá el grupo en dos y se entregará a cada uno de nuevo el cuento para revisión puntual, junto con una rejilla de comparación con la siguiente información: Autor, nombre del cuento, intención comunicativa, abordando las siguientes preguntas: ¿Quiénes interactúan, o quién da su punto de vista? ¿Alguien entrega algún tipo de información? ¿Cuál? ¿Cuál es el objetivo que puede perseguir el autor con lo que escribe? ¿Qué tipo de discurso utiliza el autor? ¿Qué vocabulario utiliza? Cada grupo deberá interpretar la información solicitada y se esperará que el estudiante realice un análisis de la intención de un autor comparado con el otro, a partir de la revisión de la estructura de cada uno de los textos, la organización, forma de narrar del autor, etc. para comprender cuál es la intención comunicativa de cada uno.

Una vez desarrollado este ejercicio se pedirá a uno o dos voceros de cada grupo que exponga su interpretación de cada uno de los cuentos respecto a cuál es el propósito del autor en cada uno. La docente retroalimentará este ejercicio a partir de una rejilla 1 de comparación, la cual se pedirá colocar en el *Facemural* como soporte de lo aprendido.

Actividad de cierre

La docente creará una lluvia de emociones y para ello, dispondrá de imágenes de emoticones de: amor, tristeza, alegría, rabia, miedo, rencor, sorpresa, aversión, vergüenza, las cuales estarán pegadas en el *Facemural* con anterioridad. Los estudiantes escogerán uno de estos emoticones y escribirán una nota, carta, frase, etc. con la intención de expresarle al personaje que escogió en la sesión anterior, esa nota se escribió alrededor de la idea que nutrirá su cuento.

Estas notas serán guardadas por cada uno de los estudiantes para más adelante dar continuidad a sus escritos. Con este ejercicio se pretende articular las tres sesiones porque aparece: autor, destinatario, propósito.

SESIÓN NO 7: EN FACEBOOK INICIO MI CUENTO

Objetivo de aprendizaje:

Identificar el manejo de redes sociales (*Facebook*) y el estado inicial de un texto narrativo, tipo cuento.

Actividad de apertura

La docente inicia la clase enviando a los correos personales de los estudiantes un crucigrama en línea llamado “¿Cuáles redes conozco?”, con la pretensión de saber hasta dónde conocen los estudiantes sobre redes, el juego tendrá pistas que podrán usar para descubrir las palabras ocultas.

Una vez desarrollada esta primera actividad, se les indica a los estudiantes que se dividan en 2 grandes grupos, cada uno tendrá una característica: 1. Redes genéricas (horizontales), 2. Redes temáticas (verticales), en este segundo grupo deberán formar subgrupos así: 1a. *Facebook*, 1b. *Twitter*, 2a. (profesionales: 2a. *Linkedin*) (aficiones: 2a. *Instagram*), entre otras como viajes, idiomas, compras... a cada uno entonces se le entrega una paleta con la imagen de la red que corresponda: “*Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter, Snapchat, YouTube*” y se les dará material como fotos, frases, emoticones para crear interacción entre ellos. El objetivo es que cada grupo interactúe en tiempo real según la dinámica de la red social y según identifique las características de cada una, dejando en un cartel como resultado que socializarán con los demás grupos.

Una vez los estudiantes hacen reconocimiento de los tipos de redes sociales, la docente aclara que la red social en la que realizaremos el ejercicio es el *Facebook*, red con la que se inició la ambientación de la secuencia, se aclara cómo será la dinámica de trabajo en este espacio (enfocada a la escritura, interacción y el compartir de los cuentos en línea). Para esto, la docente proyecta la interfaz o estructura de *Facebook* y les pide a todos que allí deberán crear el perfil del personaje que crearon.

Actividad de desarrollo

Después de haber abordado en un primer momento las redes sociales, la docente indica que abordarán ahora el cuento para entender paso a paso su estructura y así, se articularán los dos temas vistos en la actividad de cierre. Inicia haciendo algunas preguntas a los estudiantes como ¿Cuáles son las partes del cuento? ¿Cómo identifican el estado inicial de un cuento? ¿Qué características debería tener el estado inicial de un cuento? con el fin de obtener una visión de conocimientos previos que se tienen de lo que es el cuento. Se procede entonces a retomar la lectura del lobo enamorado, se describirá todo lo que aparece en esta parte del cuento, (previamente la docente lleva las frases escritas en papel que irá colocando una a una para analizar los elementos característicos del estado inicial del cuento como: la descripción de los personajes, la descripción que se hace del espacio y del tiempo inicial que sentará las bases para lo que vendrá en la fuerza de transformación.

Una vez analizado el estado inicial del lobo enamorado, los estudiantes procederán a formar una vez más los grupos de trabajo que se formaron para abordar los cuentos se la sesión 5, y analizarán cuál es el estado inicial de dichos textos, para ello, podrán utilizar colores y así irán señalando en él los elementos del inicio que identifiquen. Por último, un integrante del grupo socializará las características básicas que identificaron en el estado inicial de cada cuento. En una caja la docente incluirá varios papeles con el nombre de diferentes cuentos clásicos con una pequeña descripción o acción que lo represente, los cuentos serán: El gato con botas, Pinocho, Mago de Oz, entre otros. A voluntad, los estudiantes pasarán y escogerán uno de los papeles, sin leer el nombre del que le correspondió, su misión será representar miméticamente el cuento y los demás tratarán de adivinar cuál es, se dará máximo un minuto para adivinar cada cuento, de lo contrario se leerá el nombre del mismo.

Conforme los estudiantes realicen las representaciones irán escribiendo en un cuadro palabras relacionadas con los cuentos (personajes, lugares, estado de tiempo, características físicas o psicológicas) Seguidamente, la docente les dará un ejemplo de cómo pueden relacionar de diversa manera las palabras allí planteadas para transformar las ideas, para esto pedirá a los estudiantes que entre todos creen nuevas versiones del inicio del lobo enamorado basados en

el cuadro, de esta manera los jóvenes tendrán más elementos para nutrir su creatividad e imaginación al momento de producir.

Actividad de cierre

Seguidamente, con una idea clara de lo que se pretende, se pedirá a cada estudiante que comience con la producción escrita del inicio de su cuento, para ello la docente enviará una rejilla estructurada vía *online*, en la cual, se plasmará de forma organizada el análisis que los estudiantes hacen de cada texto. Se hará la aclaración de que en dicha rejilla encontrarán información respecto al inicio, la fuerza de transformación y estado final del cuento, pero cada parte se irá desarrollando en su respectiva sesión, lo cual permitirá un aprendizaje progresivo y organizado. Por el momento se abordará únicamente el estado inicial. (La estructura diligenciada en esta rejilla será el insumo para redactar sus cuentos).

La docente recordará a los estudiantes que el propósito de la escritura que harán es la transformación de cuentos populares o tradicionales (recordará lo que sucedió en el cuento del lobo enamorado y con los escritos generados de la Abuela Grillo) en los cuales se transformó la historia original y tomó otro rumbo completamente distinto. Por tanto, ese será el objetivo esperado.

Todos se dirigirán a su página creada en *Facebook*, abrirán una nota allí (previa explicación de la docente) y se dispondrán a generar su producción textual en este medio, inicialmente guardarán un borrador de forma personal, mientras se encuentran seguros de hacer la publicación. Una vez esté lista esta primera escritura, la publicarán, posterior a eso agregarán los perfiles de sus compañeros (nueva amistad), y por medio de una interacción conjunta podrán aportar reacciones y comentarios propositivos y/o críticos que le permitan al autor fortalecer este inicio de la historia.

SESIÓN NO 8: TRANSFORMANDO MI CUENTO.**Objetivo de aprendizaje:**

identificar y aplicar mediante la producción escrita aspectos de la estructura del estado de transformación del cuento.

Actividad de inicio

Se les pedirá a los estudiantes que recuerden y socialicen un conflicto que hayan presenciado en algún momento, ¿Que lo originó? ¿Quiénes fueron los agentes involucrados? y ¿Cómo se sintieron ante la situación?, esta socialización dará pie para que la docente explique desde los ejemplos cómo hay eventos que crean la fuerza de transformación no sólo en cualquier situación cotidiana, sino también en los cuentos. En ese momento se retomará la lectura de El lobo enamorado y teniendo en cuenta que los jóvenes ya lo conocen, en esta oportunidad la docente proyectará una historieta y a partir de allí, se analizará lo que sucede en esta parte de la estructura del cuento, con la finalidad de comprender cuáles fueron los detonantes que generaron la transformación.

Actividad de desarrollo

En los grupos que han venido trabajando cada cuento, identificarán dónde se encuentra la fuerza de transformación; a partir de esto, el grupo socializará su interpretación e identificará cuál fue la causa que condujo a dicha transformación, se tendrán en cuenta los conflictos socializados en la actividad anterior. Para crear una conclusión de la actividad, por grupos de trabajo elaborarán una infografía en Canva, (para ello la docente habrá realizado una explicación previa donde dará las instrucciones para que realicen una infografía teniendo en cuenta el tema, la información recopilada a manera de resumen, la información clave que ésta tendrá, el orden de las ideas, el estilo y colores que usarán para ello y aprovechen su potencial en cualquier contexto) relacionada con aspectos generales que identificaron en los diferentes cuentos que caracterizan un estado de transformación, esta será expuesta en una página que creará la docente, en la que se irá recolectando la información adquirida y pueda ser revisada por todos los integrantes.

Actividad de cierre

Los estudiantes continuarán trabajando en grupos, uno de los jóvenes se acostará en el suelo simulando que duerme y tiene una pesadilla, esa pesadilla deben actuarla los integrantes de su grupo, hablando lo menos posible, para que el resto del grupo pueda adivinar qué es lo que sucede en su pesadilla.

A continuación, seguirán diligenciando la rejilla con la información que pretenden desarrollar en sus producciones e implementando información que dé cuenta de las nuevas situaciones conflicto presentadas. Finalmente, con el insumo recolectado, abrirán una nueva nota en *Facebook* para elaborar el estado de transformación de su cuento, retomando la dinámica del escrito en la sesión anterior, igualmente, sus compañeros tendrán la oportunidad de retroalimentar dichas producciones.

SESIÓN NO 9: Y FINALMENTE...**Objetivo de aprendizaje:**

Identificar el estado final de un texto narrativo tipo cuento, para darnos cuenta cual fue la solución a la problemática evidenciada en la fuerza de transformación.

Actividad de inicio

La docente inicia la clase proyectando un fragmento (estado de transformación) del video, una vez visualizado, les pedirá a los estudiantes que expresen cuál podría ser el estado final de dicha historia. Dará la palabra para varias intervenciones. Una vez hechas, se proyectará el desenlace real. En este ejercicio se evidencia que puede haber múltiples interpretaciones de lo que puede suceder después de la fuerza de transformación.

Después de esto, la docente pedirá que conformen dos grupos, a cada uno le entregará una situación (conflicto) la misma para los dos; a cada grupo le dará parámetros de trabajo así:
grupo 1: Crear el estado final de la situación generando dudas, incertidumbre, confusión y que

no haya claramente un fin. Grupo 2: Crear el estado final de la situación dejando claramente marcado el cierre y no dejar espacio a otros posibles finales, o interpretaciones, este debe finalizar dejando claramente definidas las situaciones que surgieron del conflicto. El final en ambos grupos puede mostrarse desde diversos enfoques como comedia, tragedia, romance, etc. generando mayor dinamismo en la creación. lo escribirán y un vocero de su grupo lo socializará ante la clase.

Actividad de desarrollo

Se retoma el cuento del lobo enamorado, esta vez para analizar cuál es el estado final, con la intención de analizar las circunstancias que se presentan allí y los elementos característicos que permiten comprender la situación.

La docente procede a hacer lectura de un cuento hasta el estado de transformación, dejando en suspenso su estado final, los estudiantes formarán grupos de 3 personas para crear diferentes finales a aquella historia, se hará la rifa de géneros (cómico, romántico, trágico, terror, ciencia ficción, fantástico, misterio, aventuras) adicionalmente, el género que cada uno obtenga tendrá una palabra adicional que orientará su creación de audio (escenario, personaje, tiempo...) , deberán guiar su tono de voz y sonidos hacia ello. Posteriormente, cada audio será entregado a la docente quien lo colocará en un parlante para ser escuchado por todos. Se harán preguntas en torno a la actividad como ¿Qué elementos característicos encontramos en todos los desenlaces? ¿Cuáles son abiertos, cuáles cerrados, cómo deducen esto? ¿Cuál les llama más la atención? ¿Se imaginaron todo lo que podía pasar en la historia?

Actividad de cierre

En la página creada anteriormente la docente publica imágenes tomadas de “Cuentos para monstruos” para que los estudiantes puedan hacer lectura de la forma de escritura que se implementa allí, buscado mostrarles diferentes caminos para la producción textual y motivarlos a ser mucho más creativos frente a las producciones que realizarán y compartirán en las redes lo cual podrá llegar a muchos más lectores o espectadores.

Después de realizar la lectura de algunos de estos cuentos, los estudiantes retomarán la rejilla que se ha venido trabajando desde la sesión 7 con el fin de completar la información faltante sobre el estado final de sus cuentos.

Una vez completada la rejilla, los estudiantes abrirán una nueva nota de *Facebook*, la tercera, en la que producirán el estado final del cuento que han venido desarrollando, retomando la dinámica del escrito en las sesiones anteriores. Igualmente, sus compañeros tendrán la oportunidad de retroalimentar y reaccionar a dichas producciones.

De nuevo, la docente hará énfasis en que estas nuevas versiones de los cuentos son transformaciones de los tradicionales que se vienen trabajando.

SESIÓN 10: TIEMPO AL ESPACIO Y ESPACIO AL TIEMPO

Objetivo de aprendizaje:

Conocer los signos de enunciación: espacio y tiempo para aplicarlos correctamente a nuestros cuentos.

Actividad de apertura

Se dividirá el grupo en dos subgrupos, cada grupo recibirá un nombre (tiempo y espacio) pero el grupo adversario no lo sabrá. A cada uno de estos grupos se le delegará un tema y con base en él unos roles distribuidos de la siguiente manera: **espacio**; arriba, abajo, derecha, izquierda, dentro, fuera, frente a, detrás de. **tiempo** presente, pasado, futuro, mañana, tarde, noche, invierno, verano. La intención es que cada uno de los grupos represente el tema que les correspondió, basado en los roles correspondientes. Ejemplo a: el tema para el grupo 1 es música y les corresponde trabajar las nociones de tiempo, para ello, según el rol que a cada uno le haya correspondido deberán hacer una representación como: baile de los 70, evidenciar la música top del 2020, mostrar cuál será la tendencia en unos años en bandas, etc. Ejemplo b: el tema para el grupo 2 es coreografía, por tanto, según los roles deberán evidenciar uno a uno diferentes movimientos que tengan que ver con el manejo del espacio. Esto nos permitirá

comprender cómo en todos los ámbitos de la vida existe la noción de tiempo y espacio y de igual manera esto se evidencia en los cuentos.

Actividad de desarrollo

La docente proyectará imágenes del lobo enamorado en las cuales se observarán diferentes espacios y tiempo que cuenta la narración, la idea es que los estudiantes los identifiquen sin que la docente intervenga por el momento. Después de que los estudiantes expongan sus criterios la docente abordará el tema de la espacialidad y temporalidad de la narración, para esto, les proyectará un video explicativo. Seguido a esto, se proyectarán unas frases y entre todos lograrán identificar en qué tiempo y a qué espacio hacen referencia. Una vez más, se observarán las imágenes proyectadas anteriormente para contrastar las respuestas que dieron en un primer momento y las que surgen después de la explicación, se analizará si la percepción inicial cambió.

Actividad de cierre

Para cerrar, la docente publicará en la página de *Facebook* creada una nueva rejilla para que los estudiantes definan allí los tiempos y espacios que abordaron en su producción escrita, para ser revisado, corregido y materializado en los escritos que ya llevan adelantados. Este cuadro lo publicarán en su muro como recuerdo del insumo que les permitirá hacer una revisión detallada de lo que escriben.

SESIÓN 11: REVISAR LOS CONECTORES EN MI PRODUCCIÓN ESCRITA

Objetivo de aprendizaje:

Identificar los conectores dentro de un texto escrito para darle mayor coherencia a la producción

Actividad de apertura

La docente terminará la sesión 10 planteando a los estudiantes dividirse en cuatro grupos, cada uno escogerá un género musical de su interés eje: (bachata, reggaetón, salsa, rock), una vez lo definan, deberán seleccionar una canción que todos conozcan.

En esta sesión, la docente inicia pidiendo que se conformen los cuatro grupos formados la clase anterior, les hace entrega de la letra de las canciones que habían escogido y les pide que la ensayen para hacer una corta presentación estilo “Karaoke” frente a los demás compañeros. Previamente la docente ha intervenido la letra (quitando palabras clave que dan sentido a la canción) se espera que los estudiantes en una primera lectura se den cuenta de ello, aun así, se les pedirá que la ensayen como está escrita y que la presenten así, sin dar mayor explicación. Podrán buscar la pista musical de la canción original para poner de fondo y cantar acompañados de ella. A su vez podrán ir caracterizados según el estilo musical escogido y podrán adecuar el escenario para ello.

Una vez hagan sus respectivas presentaciones la docente preguntará ¿Qué acaba de pasar con las canciones? ¿Cómo fueron percibidas? ¿Se entiende la coherencia en las mismas? Se escogerá una de las cuatro canciones y se proyectará, pidiendo a los estudiantes que entre todos la completamos poniendo las palabras faltantes.

Actividad de desarrollo

A partir de la actividad anterior, la docente hará una explicación en la que se aborde el tema de la coherencia en el texto y su importancia, aclarando que se abordaran esas palabras o expresiones que ayudan a dar cohesión y sentido. Seguidamente la docente mostrará algunos fragmentos del lobo enamorado, en el cual, con anterioridad se han suprimido algunos conectores y en otros momentos se han cambiado, la intención es que los estudiantes observen y analicen qué palabras hacen falta y/o como puede cambiar el significado de una oración, frase o idea si se emplean conectores no apropiados. Después de ello, determinará según lo abordado cuáles son esos elementos lingüísticos faltantes, como estrategia de valoración a la actividad la docente entregará *stickers* o mostrará la imagen de me encanta si lo hace bien, me entristece si lo hacen mal, tal y como aparece en *Facebook*.

Actividad de cierre

La docente publicará en la página de Facebook un listado de conectores según sus diferentes tipos y pedirá a los estudiantes que revisen y seleccionen cuáles han aplicado hasta el momento., De igual manera, deberán complementar sus textos utilizando los que crean que sean necesarios y pertinentes para dar la coherencia a su producción. Hecho esto, publicarán en el muro una versión mejorada de sus cuentos. Los compañeros y docente reaccionarán y harán comentarios a estos cambios.

SESIÓN 12: JUGANDO CON LAS ANÁFORAS**Objetivo de aprendizaje:**

Identificar anáforas en sus diversos tipos de texto para fortalecer el lenguaje literario desde la producción de cuento.

Actividad de apertura

La docente iniciará la clase reproduciendo una canción del género RAP subtitulada permitiendo que los estudiantes la escuchen y lean la letra. Seguidamente, pedirá a los estudiantes que expresen ¿qué observan en la forma como está escrita la canción? ¿qué opinan de las palabras o estribillos que se utilizan en dicha composición? ¿Observan palabras repetidas? ¿Cuáles? ¿Por qué creen que se repiten? ¿cuál creen que es el objetivo de ello? Estas preguntas orientadoras facilitarán que en un primer momento identifiquen las características de las palabras que contiene la canción que están escuchando.

Luego, la docente les proyectará un poema pedirá a algún estudiante que colabore con la lectura de este, hará nuevamente las preguntas anteriores, con el fin de evidenciar similitudes discursivas entre la forma en que se escribe tanto el rap, como el poema.

Actividad de desarrollo

Una vez realizado este primer acercamiento a la temática, la docente explicará dónde se encuentran y en qué consiste la anáfora a partir de los ejemplos anteriores, así indicará cuáles son sus tipos (figura retórica o gramatical). Para ello, utilizará diapositivas. Posteriormente, se dará espacio a preguntas sobre el tema y se promoverá igualmente la participación de los estudiantes.

Una vez abordado el tema, se solicitará el desarrollo de un ejercicio práctico en el que puedan evidenciar su comprensión frente al uso de las anáforas. Para esto, deberán conformar cuatro grupos de trabajo, cada uno de ellos, deberá crear un poema en el cual haga uso de los diferentes tipos de uso que tiene la anáfora. Una vez realizada la producción, los grupos tendrán la posibilidad de socializar su escrito; lo podrán hacer, en forma de guión y representar teatralmente a través de cualquier género del teatro (monólogos, drama, comedia, etc.) de manera musical, ritmo y/o cantarlo en el género que consideren pertinente.

La docente retroalimentará el ejercicio desarrollado, enfatizando en el uso de las anáforas en la composición realizada. Seguido a esto, retomará el texto de “El lobo enamorado”, para esto se volverá a los mismos grupos de trabajo, se les entregará frases del cuento, cuando cada grupo reciba las frases, deberá determinar si identifican allí o no anáforas y de qué tipo, si son retóricas o gramaticales. Se dará un tiempo para el análisis grupal y se hará un sondeo, preguntando si identificaron o no anáforas en las frases. Las que hayan identificado deberán separarlas y tenerlas a la mano para pasar al tablero y escribirlas, y así ser aprobadas o no por el curso y docente.

Actividad de cierre

Una vez hecho este análisis del texto, se dará paso al cierre del tema donde aplicarán lo aprendido; sus producciones escritas. Se les solicitará a los estudiantes que identifiquen anáforas en las producciones que han estado trabajando, si no las encuentran que determinen dónde son pertinentes y que realicen un meme al respecto para ser publicado en su muro de

Facebook, al cual podrán reaccionar sus compañeros y docente, así como también, hacer comentarios al respecto que fortalezcan los procesos.

Al terminar este ejercicio, se pedirá a cada uno hacer una reescritura de su cuento, la cual deberán publicar en una nota de *Facebook* resaltando en negrita el uso de anáforas. Todos, incluida la docente reaccionarán a la creación de los estudiantes y se crearán comentarios orientados a retroalimentar sus ejercicios, abordando casos puntuales, haciendo correcciones finales y sugerencias.

SESIÓN 13: REVISIÓN DE LA ESCRITURA

Objetivo de aprendizaje:

Revisar aspectos de contenido y forma de los cuentos realizados, que permitan mejorar los procesos de producción.

Actividad de apertura

Se iniciará la sesión socializando la experiencia. Los estudiantes tendrán la oportunidad de expresar sus comentarios al respecto, fortalezas, falencias, aspectos por mejorar, contar cómo se sintieron en el desarrollo de la secuencia, siendo desarrollada en un medio alternativo como lo son las redes sociales, *Facebook*. Posteriormente, cada estudiante realizará de manera individual la lectura de su escrito y hará correcciones relacionadas a lo visto durante el desarrollo de toda la secuencia, así como de forma (puntuación, vocabulario).

Dichas correcciones deberán verse reflejadas en una nueva publicación a manera de NOTA en sus muros de *Facebook*. Seguidamente, la docente les hará llegar vía mail una rúbrica de autoevaluación para que los jóvenes puedan evaluar su propio proceso de aprendizaje desde las dimensiones trabajadas: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, así como evidenciar también su conocimiento sobre las características de los textos narrativos, cuento y la utilidad de las redes sociales como medio para la producción textual.

Actividad de desarrollo

La docente pedirá a los estudiantes que contacten en *Facebook* a un compañero para organizarse en parejas, intercambiarán sus escritos por medio de *Messenger* y procederán a hacer una lectura detallada de la producción del otro. Cada estudiante realizará una valoración del texto leído, de acuerdo con la rejilla que la docente les enviará por el mismo medio. Posteriormente, devolverán los escritos a su autor original para que cada uno haga una reflexión acerca de la valoración obtenida por el compañero. Dicha reflexión deberá publicarla como comentario en la nueva producción realizada en la apertura de esta sesión.

De esta manera se estará propiciando la coevaluación, buscando mejorar el aprendizaje de los estudiantes ya que se sentirán partícipes del proceso de aprehensión de contenidos y no solamente asistentes a una clase de lenguaje. Además, se estarán fortaleciendo competencias ciudadanas en esa toma de decisiones y respeto por la valoración de y hacia los demás.

Actividad de cierre

Partiendo de las reflexiones y evaluaciones que se realizaron en las dos actividades anteriores, cada estudiante procederá a elaborar una reescritura de sus cuentos, en la cual tendrá en cuenta las últimas recomendaciones registradas en la rejilla anterior.

Una vez terminado este ejercicio, cada estudiante lo publicará de manera definitiva en su muro, en el que etiquetará a cada uno de sus compañeros y docente para que estos puedan hacer comentarios constructivos de acuerdo con las particularidades de cada narración. La docente procederá a dar una valoración a los estudiantes igualmente mediante una rúbrica evaluativa, en la que tendrá en cuenta todos los aspectos abordados durante la secuencia didáctica, como las pautas de clase, los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales que serán evaluados cualitativamente, sumado a una valoración cuantitativa por la participación en el proceso.

SESIÓN 14: EVENTO FINAL-CLAUSURA**Objetivo de aprendizaje:**

Publicar las producciones escritas y darlas a conocer mediante la red social *Facebook* para interactuar con estudiantes de otra institución quienes podrán apreciar, reaccionar y comentar respecto al trabajo desarrollado.

Actividad de apertura:

Se realizará una lluvia de ideas para buscar colectivamente el nombre que se le dará al evento pensado para la finalización de la secuencia didáctica. Para lo anterior, se creará un espacio en el muro de la docente y a manera de comentarios cada uno escribirá su idea y la que tenga más “likes” será la ganadora. La docente creará el evento en su perfil: “**CONTANDO MI CUENTO**”, y describirá en el mismo el objetivo que es compartir y visibilizar todo un proceso de transformación del cuento, trabajado desde la producción de textos narrativos.

Se espera que en el evento participen: a) los estudiantes autores de la producción de cuentos transformados, b) las dos docentes de la investigación y c) los estudiantes invitados: jóvenes del grado décimo del Instituto Técnico Agropecuario Naranjal, sede el Triunfo de Quinchía Rda. a quienes se les hará la respectiva invitación y parámetros de participación como: el respeto, la puntualidad la reacción según la lectura, los comentarios de forma crítica. De igual forma ellos deberán responder a la invitación con: “asistiré”, o “me interesa”, según sea el caso.

Actividad de desarrollo

Los estudiantes, autores de sus cuentos, grabarán un video en el cual darán a conocer sus narraciones, tendrán libertad para hacerlo, a manera de monólogo, cuentería, títeres, etc. Cada uno, diseñará o escogerá el fondo y utilizará los elementos que más le gusten o consideren pertinente. Estos videos serán compartidos, previamente, en el evento programado, en él se contará con la asistencia de todo el grupo y las docentes, anfitriones de los invitados.

Actividad de cierre

Para finalizar, se agradecerá a los estudiantes que participaron en las diferentes actividades, se les motivará para que continúen alimentando y utilizando nuevas tipologías textuales para la creación escrita y sobre todo, para que reflexionen acerca de sus procesos de aprendizaje y la relación que esto tiene con el entorno digital en que hoy día están inmersos, como el *Facebook*.

Anexo 2 Autoevaluación

ITEM	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Explique brevemente
¿Considera que la secuencia logro fortalecer sus conocimientos y competencias de lectura y escritura de forma relevante? Explique.						
¿Lo abordado a lo largo de la secuencia tiene elementos asertivos respecto a las necesidades de su mundo real?						
¿Logró desarrollar su sentido crítico en su proceso personal?						
¿Identifica concepto, características, función y tipos de los textos narrativos?						
¿Reconoce los elementos y características de						

una situación de comunicación? Autor, destinatario y propósito						
¿Diferencia las diferentes partes de la superestructura de un cuento? estado inicial, fuerza de transformación y estado final						
¿Aplica signos de enunciación de espacio y tiempo apropiadamente en su producción textual?						
¿Hace uso de conectores y anáforas en su creación escrita?						
¿Conoce las diferentes redes sociales que existen y sus características?						
¿Hace uso de <i>Facebook</i> como herramienta para la creación, corrección e						

interacción de producción escrita?						
¿Considera que cumplió con las normas planteadas al inicio de la secuencia?						
¿Crees que tu proceso de producción textual mejoró? Si la respuesta es afirmativa. ¿En qué aspectos?						

Anexo 3 Coevaluación

CRITERIO	SI	NO	SUGERENCIA
¿Tiene un personaje principal?			
Se identifica el espacio y el tiempo en el escrito			
Los hechos se narran con una estructura básica. (inicio, fuerza de transformación y final)			
Hace uso de conectores que facilitan la redacción y dan coherencia			
Se ven reflejadas las anáforas en lo largo del cuento			
Hace uso de signos de puntuación para dar orden y significación a los párrafos			