

**La crónica deportiva: reflexiones de la práctica de un maestro en el proceso de  
formación de escritores desde el área de educación física.**

Maritza Yulieth Castañeda Mosquera y Víctor Alfonso Peláez Romero

Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Asesora: Mag. Luz Stella Henao García

12 de octubre de 2020

## **Dedicatoria**

A mi familia, principalmente a mi abuela y a mi madre que pusieron a mi disposición más de lo que tenían a su alcance, a mi esposa por llenarme de confianza y ser mi consejera, a mi hija Antonela y al bebé que está en camino, que aún no comprenden la importancia de este logro, pero que han sido mi gran inspiración.

### **Víctor A. Peláez**

A mis padres, porque me sembraron el amor por aprender, especialmente a mi padre porque me enseñó el valor del esfuerzo. A mi esposo, por ser un apoyo incansable durante este proceso formativo, y a mi hijo, porque ha sido su existencia el motor que me impulsa a emprender nuevos propósitos y ser su ejemplo a seguir.

### **Maritza Y. Castañeda**

## **Agradecimientos**

A nuestra asesora Mg. Luz Stella Henao por su enorme entrega en la orientación de esta investigación. Por los aprendizajes tan valiosos que nos deja para nuestra vida personal y profesional, porque es muestra de trabajo duro y dedicación. Nunca dejaremos de agradecerle que nos haya elegido para acompañarnos en este hermoso y arduo proceso.

A los grandes maestros que compartieron sus saberes con nosotros en la maestría, los cuales han transformado nuestra práctica docente y nos han enseñado a valorar el uso del lenguaje en nuestra cátedra.

A los tres niños que participaron de la secuencia didáctica, quienes sin tener ninguna obligación y a pesar de sus deberes académicos, asumieron este proceso con gran compromiso y responsabilidad. Y a sus padres, por permitirles su incorporación en las actividades diarias, teniendo en cuenta la situación de pandemia por la que atraviesa el país y el mundo.

A la coordinadora de la I.E. María Antonia Ruiz, por su disposición para permitir el cumplimiento de los compromisos que se presentaron durante la realización de la maestría.

## Contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	9
Planteamiento del Problema .....	10
Referente Teórico.....	25
Lenguaje .....	25
<i>Lenguaje Escrito</i> .....	26
La Escritura .....	28
<i>Concepciones de Escritura</i> .....	29
<i>La Enseñanza del Lenguaje</i> .....	34
Enfoque Comunicativo.....	38
La Crónica Deportiva .....	41
Metodología .....	51
Tipo de Estudio .....	51
Diseño de Investigación .....	51
Supuestos.....	51
Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo .....	52
Unidad de Análisis: .....	52
Unidad de Trabajo: .....	53
Instrumentos .....	53
Fases de Investigación.....	56
<i>Etapas Descriptiva</i> .....	56

<i>Etapa de Categorización</i> .....	57
<i>Etapa de Interpretación</i> .....	57
Análisis de la información .....	59
Momento previo a la secuencia.....	60
Primera sesión observada de la secuencia.....	65
Última sesión observada de la secuencia .....	72
Diálogo entre las prácticas y la teoría .....	79
Análisis de las producciones escritas de los estudiantes .....	89
Conclusiones .....	105
Recomendaciones .....	110
Bibliografía .....	113
Anexos .....	126
<i>Anexo A: Secuencia didáctica</i> .....	126
<i>Anexo B: Consentimiento Informado</i> .....	156
<i>Anexo C: Formato diario de campo</i> .....	159
<i>Anexo D: Rejilla de valoración</i> .....	160

### **Lista de Tablas**

Tabla 1. Definición de las categorías de la práctica docente. ....	52
Tabla 2. Definición de las categorías para analizar las producciones escritas.....	55

## Lista de Figuras

<u>Figura 1. <i>Escritura Inicial del estudiante 1.</i></u> .....	91
<u>Figura 2. <i>Escritura Inicial del estudiante 2.</i></u> .....	92
<u>Figura 3. <i>Escritura inicial estudiante 3.</i></u> .....	92
<u>Figura 4. <i>Sesión No. 4, Tarde de ciclismo.</i></u> .....	95
<u>Figura 5. <i>Sesión No. 5, Entrevistándonos con el experto.</i></u> .....	95
<u>Figura 6. <i>Sesión No. 2, Develando el ornitorrinco.</i></u> .....	98
<u>Figura 7. <i>Sesión No. 3, ¿Por qué el ornitorrinco lo es?</i></u> .....	98
<u>Figura 8. <i>Sesión No. 7, La visita de un grande.</i></u> .....	100
<u>Figura 9. <i>Sesión No. 7, La visita de un grande (2).</i></u> .....	101
<u>Figura 10. <i>Escritura final estudiante 1.</i></u> .....	102
<u>Figura 11. <i>Escritura final estudiante 2.</i></u> .....	103
<u>Figura 12. <i>Escritura final estudiante 3.</i></u> .....	103

## Resumen

La presente investigación titulada “La crónica deportiva: Reflexiones de la práctica de un maestro en el proceso de formación de escritores desde el área de educación física.”, tiene como objetivo comprender las transformaciones que se generan en las prácticas de enseñanza del lenguaje, desde el área de educación física, a través de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, orientada a la producción de crónicas deportivas, con un grupo de estudiantes de los grados 6° y 7° de la Institución Educativa Pablo Emilio Cardona de la ciudad de Pereira. La investigación es de enfoque cualitativo, con un diseño metodológico interpretativo. Los instrumentos para la recolección de la información son: la videograbación, el diario de campo y una rejilla para valorar las escrituras de los estudiantes. Con respecto a las prácticas del docente se puede concluir que, sus transformaciones se empiezan a vislumbrar desde el comienzo de la aplicación de la secuencia didáctica, en las que trasciende sus concepciones iniciales y realiza una práctica educativa más consciente, a la que le otorga sentido y significado, reconociendo a la escritura desde su función epistémica y como eje transversalizador del conocimiento. Respecto a los aprendizajes de los estudiantes sobre la producción de crónica, los principales progresos se encuentran en la Situación de comunicación, logrando ubicarse como enunciadores de un texto con un propósito claro y dirigido a lectores reales. Mientras que los menores avances se dieron en la Lingüística textual, lo que se vio reflejado en limitaciones para el uso de conectores y signos de puntuación.

**Palabras clave:** Secuencia didáctica, crónica deportiva, enfoque comunicativo, prácticas de enseñanza del lenguaje, producción escrita, concepciones del docente.



### **Abstract**

The present investigation titled, “The sports chronicle: towards the formation of writers from the area of Physical Education. Reflections on the practice of a teacher”, aims to understand the transformations that occur in language teaching practices, from the area of Physical Education, through the implementation of a didactic sequence of communicative approach, oriented to production of sports chronicles, with a group of students from 6 and 7 courses from the Pablo Emilio Cardona Educational Institution in the city of Pereira. The research has a qualitative approach with an interpretive methodological design. The instruments for collecting information are videotaping, the field diary and a grid to assess the students' writings. Regarding the practices of the teacher, it can be concluded that his transformations are beginning glimpsed from begin to be seen from the beginning of the application of the didactic sequence, in which he transcends his initial conceptions and performs a more conscious educational practice, to which he gives sense and meaning, recognizing writing from its function epistemic and as a transversal axis of knowledge. Regarding the students' learning about the production of chronicles, the main progress are found in the communication situation, achieving to place themselves as enunciators of a text with a clear purpose and aimed at real readers. While the least advances occurred in textual linguistics, which was reflected in limitations for the use of connectors and punctuation marks, among others.

**Keywords:** didactic sequence, sport chronicle, communicative approach, language teaching practices, written production, teacher conceptions.

## Planteamiento del Problema

En este apartado se pretende dar cuenta del problema de investigación, iniciando con una contextualización del objeto de interés de este estudio, para avanzar a la problematización mediante la exposición de argumentos que se sustentan en el estado del arte a nivel internacional, nacional y local, para finalizar con el impacto esperado del proyecto, la pregunta de investigación y los objetivos.

La comunicación en cualquiera de sus formas se hace necesaria para la interacción social y una relación satisfactoria con el entorno, y ese proceso es posible por el lenguaje, el cual, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006), ha sido desarrollado por el ser humano para expresar sus ideas, sentimientos y todo lo que para este tiene significado, a través de las artes, los gestos y las palabras. En este sentido, Orrú (2012) plantea que:

El lenguaje es, por tanto, un instrumento de la conciencia con el atributo de estructurar, controlar y planear el pensamiento en una función de intercambio social. Los significados de las palabras constituyen la conciencia del individuo, al mismo tiempo que se constituyen en el contexto interindividual. Para Vigotsky, la formación de la conciencia y el desarrollo cognitivo se producen de fuera hacia dentro, siguiendo un proceso de internalización no mecánico, determinado por la actitud del sujeto. Ese proceso de transformación posibilita la construcción del conocimiento y de la cultura y se relaciona a una actividad mental que representa el dominio de los instrumentos de mediación del hombre con el mundo. (p .345)

En concordancia con lo anterior, Vigotsky (2015), reconoce al lenguaje, como un proceso que se presenta inicialmente como egocéntrico, y que debido a la necesidad de ser comprendidos o de socializar con el entorno, madura y se diferencia en externo (para los otros) e interiorizado (para uno mismo). Es el lenguaje externo el que permite que se lleve a cabo el acto comunicativo, pero ambos, interno y externo, no se producen de manera

independiente, puesto que el pensamiento media entre lo que se desea expresar y lo que se transmite, sin esa mediación este proceso sería incompleto y la palabra no tendría significado. Esto permite que los individuos se reconozcan como parte de una cultura.

Este mismo autor expresa que “el lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión” (Vigotsky, 2015. p.7), además Orrú (2012) lo considera “como la pieza principal, inclusive para la expresión del pensamiento” (p. 347), de allí su papel en los procesos de construcción de la dinámica social al interior de una cultura determinada y de este como la necesidad comunicativa fundamental del individuo.

En esta misma línea, Amodio (2005), resalta la importancia del lenguaje para el desarrollo del concepto de sí mismo, el cual permite a cada uno identificarse como un miembro de un grupo o una sociedad:

La construcción de la identidad y de la personalidad de los individuos está fundamentada en procesos comunicacionales de orden social y cultural, siendo el desarrollo del lenguaje la condición para que estos procesos puedan realizarse. Así mismo, la formación del pensamiento, que del lenguaje depende, capacita a las personas para percibir su entorno, relacionarse con los demás integrantes del grupo, adquirir saberes tradicionales y producir otros propios, en el contexto de su horizonte cultural. (p.9)

Tomando en cuenta estas afirmaciones, el lenguaje y específicamente la escritura, se constituyen en una acción fundamental en todos los ámbitos de la sociedad y, por tanto, para cada individuo, puesto que permite a los sujetos generar relaciones interpersonales mediante procesos comunicativos, los que a su vez posibilitan situaciones de intercambio de saberes. En ese sentido, Pachón (2017) cataloga a la escritura como campo de estudio fundamental, si se tiene en cuenta que le “permite al sujeto ser participante de una sociedad, en tanto es un

ejercicio social, que posibilita la construcción de conocimiento y participación ciudadana” (p.2).

Es importante tener en cuenta, como lo plantean Bonilla y Castro (2017), que la escritura trascendió del campo académico a ámbitos cotidianos, pues su divulgación se realiza ahora de manera rápida gracias al internet y a los avances tecnológicos, como chats y redes sociales, por lo que se ha convertido en herramienta de uso común para compartir noticias, consultas, inquietudes, vivencias, así como para socializar con personas de cualquier parte del mundo.

Precisamente Conde (2017) afirma que la escritura es una herramienta esencial para la integración de una sociedad, “una actividad fundamental que realizan los seres humanos para comunicarse, compartir ideas, creencias, emociones y sentimientos en las distintas relaciones que se entretajan en diferentes ámbitos de la vida: social, cultural, académica, etc.” (p. 9), proceso que actualmente gracias a los ordenadores o teléfonos celulares, logra romper las barreras del tiempo y el espacio, por lo que Solano Córdoba (2013), le atribuye un valor adicional al uso de este tipo de herramientas para motivar los procesos de escritura, pues su incorporación a la educación mejora los procesos comunicativos y escriturales, debido a que son tecnologías que están presentes en el día a día de los estudiantes, a través de los cuales comparten sus puntos de vista, intercambian saberes por medio de chats, crean organizadores gráficos desde las aplicaciones, entre otros, lo que las convierte en aliadas para la enseñanza de la escritura en el contexto actual.

Por lo expuesto, Madrid (2015) afirma que debe promoverse la enseñanza de la escritura en las instituciones educativas, en cuanto esta “favorece la interacción de sus miembros en la sociedad... [y] las aplicaciones de la escritura trascienden el ámbito escolar” (p.16). De este modo, mediante su aprendizaje se posibilita al individuo el ejercicio ciudadano, comprendiendo que el acto de escribir va vinculado a la lectura como facilitadora

de saberes, argumentos que se corroboran desde las investigaciones de Sotomayor et al (2004) e Iglesias Hernández (2019).

A pesar de lo anterior, aún prevalecen prácticas de enseñanza tradicionales en este campo, que según Bolívar y Montenegro (2012) se realizan de manera mecánica, aportando poco al desarrollo intelectual y expresivo del estudiante; dichas prácticas ubican al docente como la fuente primaria de información y el encargado de entregar una “copia” de esta al educando, lo que ha llevado a que los procesos de producción se realicen de manera descontextualizada y con el propósito único de ser valorados por parte del profesor, afirmación con la cual coincide Pachón (2017) cuando hace referencia a la escritura como “un ejercicio automático, que surge como respuesta a una consulta[...], y la memorización de contenidos [...] que tiene poca relevancia en la vida de los estudiantes” (p. 3).

En esa misma línea, Mejía Chalacan y Zapata Adarve (2019) señalan que dichas prácticas, se enfocan en aprendizajes gramaticales que descontextualizan la enseñanza del lenguaje, lo que hace más difícil la apropiación y comprensión de los elementos del texto escrito, principalmente la lingüística. Dichos procesos, deberían desarrollarse desde espacios más naturales que estimulen en el estudiante habilidades como la argumentación, buscando aportar en el desarrollo de un pensamiento crítico a través de la participación en discusiones sobre temas diversos, lo que implica reconocer al estudiante como un individuo portador de conocimientos, al exponer su opinión a otros sustentando sus ideas, al tiempo que reconoce las opiniones de otros. En esta tarea de interacción social, el docente mientras enseña, puede reflexionar de manera permanente sobre su propio quehacer.

Tales situaciones de enseñanza se alejan de los postulados del Constructivismo el cual contempla al individuo en relación a todas sus esferas de desarrollo y parte de comprenderlo como un ser integral, en el que sus motivaciones y su voluntad le permiten adquirir y fortalecer sus saberes; de allí que el docente deba considerar los intereses del estudiante por

aprender, así como las finalidades de la enseñanza y el impacto o aportes que le puede ofrecer al educando, pues como lo menciona Coll (citado por Gutiérrez Giraldo et al., 2011), al nuevo conocimiento o contenido se le debe dar sentido y asignar un significado.

Contrario a lo anterior, las prácticas tradicionales reflejan concepciones, conforme a lo señalado por Hernández Machuca (2012), desde las que se considera que la enseñanza de la escritura es una actividad exclusiva de la escuela, centrada en la corrección de grafías y transcripción de textos, lo que Avilés (2012) denomina “microhabilidades” (p. 32), desconociendo este proceso como una actividad comunicativa y de manifestación de la creatividad, que se usa en diferentes situaciones de la vida real, con diferentes propósitos y a través de diversos géneros discursivos. En este sentido, Rojas Salazar y Linares Castillo (2018), afirman que el aprendizaje de la escritura es una actividad que no puede limitarse al ámbito escolar, sino como un proceso que vincula al individuo como “parte de la vida social, cultural, política y económica” (p. 32).

Otra práctica frecuente, ha sido considerar que los procesos de enseñanza de la escritura y la lectura corresponden únicamente al área de lenguaje, y que, por tanto, son responsabilidad del docente encargado de la misma, idea que es ratificada por Rodríguez (2017), quien afirma que “en la mayoría de las instituciones educativas esta tarea es relegada solamente al área de humanidades o simplemente, se pasa por alto” (p. 34), situación que según la autora, tiene que ver con la falta de un verdadero compromiso y de políticas reales que lleven a un cambio de pensamiento y de currículos que incorporen transversalmente la enseñanza de estos procesos tan importantes en el aprendizaje de los educandos. En ese orden de ideas, Pachón (2017) resalta que se desconoce el carácter interdisciplinar de la escritura debido a que es un “proceso base para el desarrollo del conocimiento” (p.3), por tanto, la escuela debe producir una transformación curricular en la que todas las áreas aporten en la

construcción de dicho saber, para que la escritura sea el “eje transversal que logre vincular nuevos enfoques” (Rodríguez Díaz, 2015, p. 20).

Estas ideas fueron abordadas con anterioridad por Ramos (2005), quien indica que hay una falta de responsabilidad del docente frente al aprendizaje de sus estudiantes en términos del lenguaje, pues al pertenecer a otras áreas del saber, no asumen como suya esa labor. Sumado a esto, Gómez (2014) afirma que, el problema va mucho más allá de la apropiación de la cátedra, al señalar que la apatía de los docentes por adquirir para sí capacidades lectoras y escriturales, los lleva a no mostrar interés por realizar estas actividades con los estudiantes, a no buscar metodologías apropiadas para la enseñanza o no contextualizarlas, y a emplear teorías o enfoques desactualizados. Adicionalmente afirma que, esta problemática no solo atañe a profesores ajenos al área del lenguaje, sino que también incluye a los encargados de esta.

Las prácticas descritas, han conllevado a bajos resultados en las pruebas externas, como las PISA realizadas por la OCDE en el 2015, y a pesar que Colombia evidenció una mejora con relación al 2012, al pasar de 403 a 425 puntos, en el 2018 tuvo una caída de 13 puntos, lo que lo ubica por debajo del promedio de los países asociados a la OCDE, pero por encima del promedio de los países de Latino América y el Caribe, lo que sugiere que es necesario seguir trabajando en fortalecer aquellos aspectos en los que se presentan más dificultades.

A nivel nacional, los resultados en lenguaje han sido bajos, de acuerdo con la comparación en los resultados de las Pruebas Saber 9 pasando de 307 puntos en 2012 a 295 en el 2015, aunque con una mejora en el 2017 donde se alcanzó un promedio de 314 puntos; al contrastar estos resultados con los de la IE Pablo Emilio Cardona, se observa que esta se encuentra por encima de dicho promedio con una diferencia de 40 puntos.

Así mismo, el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) para el caso de dicha institución, muestra una variación positiva en básica secundaria, entre los años 2017 y 2018, pasando de 5.54 a 7.14 puntos, superando los 5.95 de las instituciones públicas urbanas y los 5.76 del promedio nacional, pero por debajo de los 7.34 puntos de las instituciones privadas. En este último año, la distribución de los estudiantes en los distintos niveles fue, insuficiente el 2%, mínimo 27%, satisfactorio 59% y avanzado 12%.

A partir de lo expuesto, y a pesar de las mejoras evidenciadas en los resultados a nivel institucional, es clara la necesidad de aportar en el desarrollo de competencias comunicativas desde las diversas áreas del saber, siendo una de ellas, la Educación Física. Al respecto, es importante resaltar lo que plantea el MEN (2000) en los Lineamientos Curriculares, en lo que tiene que ver con sus finalidades:

Se centran en el desarrollo humano y social, en un proyecto educativo que privilegia la dignidad humana, la calidad de vida, el desarrollo de la cultura y el conocimiento, la capacidad de acción y la participación democrática. Se reconoce la educación física, recreación y deportes como una práctica social del cultivo de la persona como totalidad en todas sus dimensiones (cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal, lúdica), y no sólo en una de ellas. (p.4)

De manera puntual, en el componente expresivo-corporal, se propone que la educación física posibilite la transversalización con otras áreas del saber, mediante el fortalecimiento de otras competencias, entre las cuales se encuentra la comunicativa, que permite implementar propuestas que involucren lenguajes, composiciones, escenarios, etc., con miras a brindar aprendizajes significativos.

En concordancia con lo anterior, el documento No. 15 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte del MEN (2010), se refiere a los aportes que desde del área de educación física se pueden hacer a las competencias ciudadanas,



matemáticas, científicas naturales, sociales y comunicativas; esta última, se centra en el movimiento corporal como la primera manifestación de la comunicación humana, la cual “contribuye a la construcción de sistemas simbólicos, estructuras, conceptos y experiencias de diverso orden, para generar conocimientos, técnicas o saberes y enriquecer procesos de socialización y de creación” (p. 42-43). Aunque de manera explícita en el documento no se hace referencia a la escritura, es claro que esta juega un papel fundamental en la producción de los conocimientos, saberes y procesos de creación que en este se contemplan.

Adicionalmente, se plantea que “desde diferentes campos de investigación se ha demostrado la relación de la motricidad con el desarrollo cognitivo del ser humano y su papel fundamental para la sobrevivencia en relación con el medio y la producción de conocimiento” (p. 43). Esto último es pieza clave para la educación física, dado que la escritura promueve la construcción de saberes propios del área, la que como ya se ha mencionado, hace parte de las manifestaciones del lenguaje y de su función epistémica.

Teniendo en cuenta lo anterior, queda claro que la motricidad está directamente relacionada con el proceso físico del individuo y que, a través de la psicomotricidad, según lo menciona Durivage (citado por Diaz 2018) “se contempla al ser humano desde una perspectiva integral, [pues] considera aspectos emocionales, motrices y cognitivos” (p. 49).

Como un aporte a esa gran meta, el desarrollo global del ser humano, se pretende contribuir al proceso de escritura desde un área que no solo busca el enriquecimiento psicomotriz de los estudiantes, sino también, el desarrollo de competencias comunicativas, lo que da cuenta de la novedad de este estudio, pues no es común este tipo de trabajo desde un área como la educación física, la que usualmente se enfoca en una sola dimensión del ser humano, tal como lo afirman De la Cruz Ordóñez y Cruzata Martínez (2017), quienes en su investigación encontraron que los docentes en su totalidad reconocían que en esta asignatura

se debe desarrollar en los estudiantes las dimensiones de la inteligencia kinestésica corporal, y de estos, menos de la tercera parte, reconocen esta función para una dimensión diferente.

Esta idea es reafirmada por Corvetto (2018), quien asegura que, a la fecha, la educación física se continúa enseñando de forma tradicional a pesar de los cambios que se han realizado en el currículo, centrándose en el fortalecimiento de la dimensión física corporal. En este sentido, Pérez (2016), señala que esta no debe ser entendida como un área que aborde solo el componente motriz, sino que aporta al desarrollo integral, para lo cual, sugiere tener en cuenta la clasificación planteada por Coll y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), (citados por Pérez, 2016), desde la que se plantea el desarrollo de “capacidades enmarcadas en 5 ámbitos: motrices, cognitivo-intelectual, afectivo-motivacional, de relaciones interpersonales y de interacción social” (p. 207), clasificación que pretende, fortalecer la autoestima, estimular el trabajo grupal y la búsqueda de objetivos comunes.

En este contexto, es relevante añadir que la educación física es una de las asignaturas favoritas de los estudiantes, como quedó demostrado en la investigación de Hurtado (2010), en la que se encontró que nueve de cada diez estudiantes presentan actitudes positivas frente a la asignatura mencionada. A lo anterior se suma que “el juego es una forma de expresión” (Omeñaca y Ruiz, 2005. p. 9), lo que se vivencia precisamente en el área de educación física, en la que se exploran diferentes formas lúdicas además del deporte, lo que se constituye en una oportunidad para aportar, no solo al desarrollo de habilidades físicas sino también de competencias en lenguaje, que les permitan a los estudiantes mejorar en sus procesos académicos y al docente transformar sus prácticas de enseñanza.

Estos hallazgos, dan muestras de la posibilidad de transversalizar las áreas de educación física y lenguaje, para fortalecer la producción escrita en los educandos, a partir de contextos comunicativos reales que sean del interés de los jóvenes, como son los eventos

deportivos que se lleven a cabo dentro y fuera de la institución. En este orden de ideas, las crónicas, se posicionan como un género discursivo con mucho potencial para dicho propósito, ya que según Rojas Salazar y Linares Castillo (2018), son "una práctica de escritura que parte del contexto real de los estudiantes, de las problemáticas sociales, familiares o culturales que los rodean y los afectan" (p.35), característica que está presente en la crónica deportiva.

“El concepto ‘crónica’ aplicado en el ámbito del periodismo deportivo se corresponde con el seguimiento y relato de una competición deportiva, de un equipo o deportista” (Naranjo 2011, p. 77), que se puede entender como un texto narrativo e informativo, de gran riqueza textual. Es narrativo, pues contiene características semejantes a las de este género literario. Posee un narrador, unos personajes, un tiempo, un espacio y una situación dentro de la cual se teje la historia (Molina y Rodríguez, 2017, p. 41 y 42). Es informativo, pues su intención primera es comunicar un acontecimiento de forma precisa, con la diferencia que para esto el autor le imprime su estilo propio y característico, sin perder fidelidad en la historia.

En este contexto, Cerezales (2018) afirma que la “crónica deportiva puede despertar un interés mucho mayor en comparación con otros tipos de texto” (p. 65), aspecto que es fundamental para alcanzar los objetivos trazados desde las áreas de lenguaje y educación física, pues los estudiantes pueden aprender a escribir textos auténticos, a partir de situaciones reales, posicionándose como cronistas que deben relatar, describir y opinar, a la vez que aprenden sobre el deporte y los eventos deportivos. De esta manera, se reafirma lo que dice Fleta (2015), respecto a que “el deporte y la literatura han mantenido estrechas relaciones desde siempre” (p. 12).

Lo expuesto es ratificado por Morales y Arenas (2017), para quienes la crónica “pone al estudiante en relación con su contexto y le permite tomar posición frente a éste” (p. 26); esto hace que la crónica, en este caso deportiva, resulte de gran valor para el desarrollo de

competencias escriturales en los estudiantes, puesto que toma en cuenta el gusto por el deporte de muchos de ellos, a la vez que les exige gran compromiso y pasión, así como capacidad de argumentación, puesto que trasladar una realidad a un papel, requiere de un alto nivel de creatividad, para lograr atrapar al lector y llevarlo a recorrer hasta la última palabra de su escrito, sabiendo que tiene en sus manos el relato verídico de un suceso, pero con la riqueza literaria que una narración de este tipo puede ofrecer.

En conclusión, la producción de crónicas permite al autor seleccionar un tema de su interés y opinar libremente utilizando su punto de vista, pero desde un contexto que sea conocido para él, ya que le exige estar presente durante la actividad o situación a comunicar o transmitir.

Dada la pertinencia de este género, se han realizado diversas investigaciones desde las cuales se ha abordado la crónica y principalmente, uno de sus subgéneros, la crónica literaria, sin embargo, respecto a la Crónica Deportiva, se encontró poca evidencia investigativa, de su uso para la enseñanza de la escritura en la escuela, siendo uno de los estudios hallados el de Lara (2018), quien expone como una de las conclusiones la siguiente:

Tanto las prácticas de escritura como las deportivas están estrechamente ligadas a la actividad escolar. No hay escuelas donde la práctica de escritura no ocupe un lugar importante dentro de la actividad curricular y los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua, de la misma forma que el juego y el deporte se abordan desde el área de la educación física. La transversalidad de estas dos formas de participar en la vida escolar, da como resultado el valerse de la lectura de literatura referida a la experiencia de nombrarse desde la participación en eventos deportivos en los que se relatan y caracterizan los eventos dentro de un contexto sociocultural dentro de una cronología. (p. 55)

El panorama expuesto hasta aquí, da cuenta de la necesidad de generar experiencias significativas en los procesos educativos, que lleven a superar la visión tradicional de la educación, expuesta en párrafos anteriores, cuando el mundo ha sufrido grandes cambios, que llevan a que el estudiante precise una forma diferente de aprender, en la que ya no tiene sentido la repetición de ideas ajenas, sino la experimentación, adquisición y aplicación de saberes significativos.

De allí que en este proyecto se apueste por una secuencia didáctica, con la que se busca, por un lado, que los estudiantes produzcan crónicas deportivas, con el fin de fortalecer sus procesos comunicativos y de manera puntual la producción escrita; y por otro lado, que los docentes investigadores reflexionen sobre sus prácticas de enseñanza, reconociendo y transformando sus concepciones sobre el lenguaje escrito, pasando de entenderlo como un instrumento de evaluación "...para pensarlo desde una perspectiva interactiva y comunicativa, acorde con la naturaleza sociocultural del lenguaje" (Blanchar Añez y Sierra Marriaga, 2019, p. 99). Teniendo claro así, que la enseñanza no es estática, por lo que resulta valioso que el docente sea capaz de realizar procesos de introspección, que le permitan analizar su práctica, de tal manera que pueda reinventarse de manera permanente, teniendo en cuenta las motivaciones e intereses de sus estudiantes, para orientar su propio quehacer. Al respecto, Bondía y Cortés (2019), se refieren a la reflexión desde dos perspectivas, una que tiene que ver con el pensamiento y otra sobre la acción. La primera, se relaciona con pensar en la propia práctica y la segunda, a las determinaciones que se tomen respecto a lo que debe modificar o mejorar, teniendo como generador de esa necesidad, su interés por el otro, es decir, por el aprendizaje de los educandos.

Esto en concordancia con otras investigaciones en las que se implementaron secuencias didácticas para la escritura de crónicas, como las de Morales y Arenas (2017); Galvez (2017); Blanchar Añez y Sierra Marriaga (2019); Rojas Salazar y Linares Castillo

(2018), en las que se halló que los estudiantes con quienes se realizó la intervención, transformaron la concepción que tenían de la escritura pasando de verla como un simple producto a considerarla como un proceso en el cual hay que sumar muchas horas de lectura, crearse una idea sólida acerca de los elementos constitutivos del tipo de texto que se va a construir, y realizar ejercicios de constante revisión y reescritura, para que sea una tarea bien elaborada, tomando consciencia de la importancia de las características de un buen texto escrito como lo son la cohesión, la coherencia y la situación de enunciación, entre otros aspectos. A esto se agrega, las reflexiones hechas por los maestros investigadores, respecto a sus propias prácticas de enseñanza del lenguaje, que, en muchos casos, conllevó a transformarlas.

De manera puntual, Rojas Salazar y Linares Castillo (2018) concluyeron en su investigación que los estudiantes a los que se les aplicó la secuencia didáctica para el desarrollo de crónicas “fortalecieron las habilidades para hacer inferencias, para llegar a conclusiones y dar su punto de vista y reconocer el de otros” (p. 127), lo que da cuenta de mejoras en la capacidad argumentativa para defender las propias posturas.

Por su parte, Romero Smit (2019) afirma que la participación de los estudiantes en una secuencia didáctica, con enfoque comunicativo para la escritura de crónicas, les permitió integrarse con su comunidad, ser actores y espectadores de los acontecimientos, por lo que “la secuencia didáctica también contribuyó al desarrollo social y cultural de los estudiantes, enriqueciendo los rasgos de su propia identidad, pues promovió la comunicación real y contextualizada”. (p. 105)

De igual manera, Morales y Arenas (2017) hacen referencia a la forma como esta experiencia generó en los participantes una sensación de pertenecer a un grupo, fortaleciendo procesos metacognitivos y de trabajo en equipo. Estos investigadores concuerdan con Blanchar Añez y Sierra Marriaga (2019), en asegurar que, en los procesos desarrollados, sus

estudiantes tuvieron grandes avances, entre los que se destacan “identificarse como narradores [...], emplearon distintos recursos lingüísticos [...], comprendieron que el texto tiene una manera de ser contado” (p. 99).

Con base en la problemática expuesta y el interés de aportar desde el área de educación física al desarrollo de competencias comunicativas, es que surge la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera se transforman las prácticas de enseñanza del lenguaje, desde el área de educación física, durante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción escrita de crónicas deportivas, con estudiantes de grado 6° y 7°?

Con este estudio se busca aportar en la transformación de la cátedra de educación física, la cual, además de ocuparse del fortalecimiento de la competencia motriz, también puede contribuir en la formación integral del ser humano, en concordancia con lo que los lineamientos del área plantean, comprendiendo, además las posibilidades que esta ofrece de fortalecer el aprendizaje a partir de situaciones comunicativas reales, y de articularse con otros saberes disciplinares.

Adicionalmente, a través de la investigación se pretende promover la reflexión acerca del valor del lenguaje como proceso integrador y transformador desde cualquier área del conocimiento, no solo para establecer el acto comunicativo, sino para apropiarse de los saberes de las mismas, por lo que se constituye en una responsabilidad de los docentes que las orientan. De manera específica se apuesta por la escritura, abordada mediante una secuencia didáctica, a través de la cual se puede aprender sobre los objetos de estudio de las diversas disciplinas, así como enriquecer habilidades en los estudiantes para hacer uso de discursos argumentativos, narrativos, buscando hacer de ellos, sujetos más críticos y capaces de afrontar los retos que la academia y su entorno les presenta.

Por lo anterior, este proyecto se constituye en una oportunidad para continuar fortaleciendo el trabajo desde otras disciplinas y que los docentes resignifiquen sus metodologías de enseñanza en las que fundamentan su cátedra y se atrevan a implementar secuencias didácticas como una estrategia acertada, que permite contextualizar los objetivos de conocimientos a alcanzar, teniendo en cuenta lo que se orienta desde el MEN, respecto a la necesidad de transversalizar el conocimiento.

En concordancia con la pregunta, se propuso como Objetivo General: Comprender las transformaciones que se presentan en las prácticas de enseñanza de lenguaje, desde el área de educación física, durante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de Crónicas Deportivas, con estudiantes de grado 6° y 7°.

Para dar cuenta del objetivo general, se formularon los siguientes objetivos

Específicos:

- Identificar las concepciones iniciales del maestro, respecto a la enseñanza del lenguaje desde el área de educación física.
- Identificar qué transformaciones se dan, en las concepciones de la enseñanza del lenguaje, durante el desarrollo de la secuencia didáctica.
- Analizar las continuidades y rupturas en las concepciones en la enseñanza del lenguaje, desde el momento inicial, hasta el final, del desarrollo de la propuesta didáctica.
- Analizar las transformaciones en la producción de crónicas deportivas, en los estudiantes de grado 6° y 7°.



## Referente Teórico

En este apartado se exponen los principales referentes utilizados para el desarrollo del proyecto, los cuales son: lenguaje, lenguaje escrito, escritura, concepciones de la escritura, enseñanza del lenguaje, crónica deportiva y secuencia didáctica.

### Lenguaje

El lenguaje debe valorarse ampliamente, no solo desde su función en la escuela, sino desde su tarea emancipadora, la cual posibilita la generación de culturas, lo que le permite al individuo identificarse como parte de una sociedad y distinguirse de las demás, es decir, le brinda un reconocimiento propio o su identidad.

De acuerdo con lo que afirma el MEN en los Estándares Básicos de Competencias (2006), el lenguaje ha sido trascendental para la transformación de la realidad del ser humano, pues a través de la aparición del código y el significado que el individuo le fue otorgando, se convirtió en una “herramienta” fundamental para satisfacer sus necesidades, de este modo, tal como lo afirma Cassany, (2000) una de las utilidades del lenguaje fue que le posibilitó al ser humano conformar comunidades y distribuir roles dentro de las mismas.

En el mismo documento referenciado (MEN, 2006) se hace alusión a la valoración que se le asigna al lenguaje desde sus dos dimensiones, “una, subjetiva, y otra, social” (p. 1). La dimensión subjetiva, se relaciona con la posibilidad que le brinda al ser humano de compararse y diferenciarse de su entorno, lo que le facilita el reconocimiento de sí mismo. Por su parte, la social hace posible la construcción de la sociedad a la que pertenece y de la cual se reconoce como miembro.

En este mismo sentido Tomasello (citado por Selfa Sastre y Villanueva Roa, 2015), establece que el lenguaje “es un objeto simbólico y cultural con la función de comunicación” (p. 3). Esta misma competencia es la que le permite al individuo generar lazos de afectividad, identificarse o distinguirse de otros, expresar sentimientos, emociones, deseos, establecer

sociedades comunicantes, idea que es ratificada por Vigotsky (2015) quien afirma que la misión del lenguaje es “comunicativa”, entendiendo que, “este es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión” (p.7).

Como puede evidenciarse a partir de los referentes citados, el lenguaje es fundamental para el ser humano, si se tiene en cuenta que, a través de este, los individuos han logrado conformar comunidades en las que se interrelacionan, aprenden, negocian, entre otros, y en este contexto el lenguaje escrito ha jugado un papel determinante para registrar, conservar y construir el conocimiento, razón por la que se abordará en el siguiente apartado.

### ***Lenguaje Escrito***

El lenguaje escrito es una de las representaciones más complejas y ricas del lenguaje, ya que permite compartir información sin interferencia de tiempo o espacio, y al orientarse a diversos destinatarios que no están presentes, obliga a plantearse objetivos específicos y a realizar una exposición amplia de las ideas, para el cumplimiento de los propósitos de comunicación, lo que exige que se lleve a cabo de una manera más versada y pulcra, en comparación con la manifestación oral.

Para Vigotsky (1995) “el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje” (p. 121), idea que puede ampliarse con el planteamiento de Carlino y Santana (1999), quienes lo refieren como una herramienta de construcción “socio-cultural” que ha posibilitado a través de los tiempos, el hallar soluciones a las necesidades y/o dificultades que han sido establecidas por “las sociedades”. Desde una perspectiva similar, Ferreiro (2002) afirma que “este es un objeto de uso social, con una existencia social” (p. 25), que no se restringe al ámbito escolar, por lo que su enseñanza no puede verse simplificada a sencillos procesos de transcripción, sino que debe estar encaminada a convertirse en un proceso de representación.

Según lo establecen las autoras, el lenguaje escrito tiene una mayor complejidad y por tanto es un proceso más cuidadoso que el de la oralidad dado que lo que se dice no requiere

mucha elaboración, mientras que el primero exige mayor estructuración de las ideas, pues la intención de lo que se pretende expresar, influye en lo que se va a escribir; es un ejercicio de ajustes y reajustes a lo que se quiere decir, por qué o para qué se va a decir y a quién va dirigido, lo que influye en el uso de la palabra escrita. En ese sentido, Vigotsky (1995) plantea que:

La comunicación por escrito reposa en el significado formal de las palabras y requiere un número mucho mayor de vocablos que el lenguaje oral para expresar la misma idea. Se dirige a una persona ausente, que rara vez tiene en mente el mismo tema que el escritor. Por lo tanto, debe explicarse en forma total; la diferenciación sintáctica es máxima, y se usan expresiones que serían poco naturales en la conversación. (p. 119)

Es decir, para lograr que quien lea comprenda la finalidad del escrito, las ideas deben ser amplias y en lo posible explícitas, para brindar más claridad, aspectos que generan una mayor exigencia en la tarea de escribir que en la de hablar.

El lenguaje escrito exige ciertas características que le den sentido y significado a lo que se escribe, por lo que para Teberosky (1990) es necesario diferenciar entre el lenguaje formal y el lenguaje cotidiano, entendiendo que ambos se presentan de manera oral y escrita, y que su uso depende del momento y las pretensiones de quien lo emplea. Sin embargo, es importante aclarar que el primero es el que se asocia de manera directa con la escritura.

Por lo expuesto, se puede afirmar que el lenguaje escrito brinda posibilidades de expresar de forma significativa las ideas y deseos, pero a su vez, hace complejo el proceso, generándole una exigencia e incluso una obligación al individuo, de emplear unos recursos que le permitan lograr una comunicación acertada. Esto implica establecer mentalmente unos parámetros que faciliten dar cuenta si la forma como produce o expresa dichas ideas es la correcta, de acuerdo con los objetivos que pretende alcanzar. En todo caso, la construcción

del lenguaje escrito como una transformación profunda de la relación del sujeto con su propio proceso de producción lingüística está concebida como una función psíquica superior.

El lenguaje escrito por su parte, hace uso de uno de los sistemas complejos del lenguaje, la escritura, la cual se tratará a continuación.

### **La Escritura**

Para autores como Ferreiro (2000- 2002) y Teberosky (2000), la escritura es un proceso de construcción social que, posibilita el aprendizaje de la lengua estableciéndola a través de la historia, evitando que las palabras se extingan o se yuxtapongan. De allí que esta sea una de las facilitadoras para que el conocimiento sea compartido, el cual se ha ido grabando en la historia y se ha vuelto patrimonio. Sin la escritura, las teorías tenderían a cambiar de boca en boca hasta llegar a desvanecerse. Así pues:

(...) No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (MEN, 1998. p. 27)

En este sentido, Teberosky (2000), Grupo Didactext (2003), Ferreiro y Teberosky (1981) y Casanny (1999), afirman que su apropiación se ve influenciada por el entorno próximo del sujeto. Lo que ratifica que esta no es una acción mecánica, sino un proceso consciente, lo que ha posibilitado la construcción de las culturas gracias a la interacción social conjugada en tiempo y espacio, como uso consciente del lenguaje, que obedece al contexto y es intencionado, al respecto, el último autor hace un paralelo en el que sostiene que teniendo en cuenta los aspectos descritos, la escritura y la oralidad comparten ciertos rasgos. Sin embargo, como lo asevera Galaburrí (2005), la primera es una actividad compleja que requiere de un plan orientador para plasmar las ideas, las cuales deben tener un orden, un

sentido y esto exige su revisión permanente durante todo el proceso, con el fin de corregir los errores, hasta que el texto responda a las necesidades de quien lo escribe.

Lo anterior, corrobora que la escritura tiene una exigencia mayor que la oralidad, y aunque esta última es una actividad consciente, no demanda una estructuración cuidadosa como si lo hace la primera. Ahora bien, es importante tener en cuenta que la escritura no ha sido considerada de la misma manera a través del tiempo, lo que se ha visto reflejado en concepciones, como las que se expondrán a continuación.

### ***Concepciones de Escritura***

Las concepciones de escritura hacen referencia a la manera como el docente comprende este proceso y en concordancia con este pensamiento, orienta sus acciones para su abordaje desde su área disciplinar.

Las concepciones, como lo indica Castaño Lora (2014) son “un conjunto de ideas, modelos, opiniones, creencias o prejuicios” (p.5) que guían las decisiones del docente por lo que se hacen evidentes en la manera de enseñar, en este caso en la didáctica de la escritura.

Precisamente Castaño Lora (2014), hace referencia a cuatro concepciones las cuales se presentan en oposición a otras, que no necesariamente se excluyen, porque en algunos casos se complementan. Estas son:

- “Escribir es decir lo que uno sabe” (presentando la escritura como una acción simple sin proceso de construcción y transformación) vs “Escribir ayuda a construir conocimiento” (p. 14). Estas se refieren a lo que Scardamalia y Bereiter (1992) denominan como los modelos “Decir el conocimiento” (p. 45) y “Transformar el conocimiento” (p. 46). El primero se trata de una composición escrita a partir de procesos automáticos de “pensar-decir”, evidente en escritores novatos; en este el escritor parte desde sus saberes empíricos, que involucran la construcción de textos desde lo que cree conocer, sin trazarse un objetivo a cumplir, por lo que no planifica su escritura; el segundo, encontrado generalmente en escritores expertos,

señala la necesidad de planear la composición escrita a partir de sub-objetivos que estimulen la memoria, poniendo en práctica el conocimiento de contenido y la capacidad discursiva. En este caso, el escritor se plantea una finalidad y para ello involucra preguntas sobre el qué, cómo, para qué y para quién, esto último orientado al sentido del discurso de, quién será mi lector, qué espera este de mi texto, qué deseo comunicarle, e incluso lleva a analizar el género discursivo apropiado. Esto tiene que ver con lo que Scardamalia y Bereiter (1992), definen como “espacio de contenido y espacio retórico” (p. 47), en el que el individuo que escribe tiene un estado inicial de creencias sobre lo que conoce y una vez aborda la investigación de los conceptos, produce un cambio en ese saber, con el que logra llegar a un estado de conocimiento.

- “Se escribe una sola vez” (sin tener en cuenta los pasos que se habían mencionado sobre la planificación de la escritura) vs “Escribir es un proceso” (p. 16). La primera se refiere a considerar que la escritura es un producto que se hace en un solo momento, mientras que la segunda se fundamenta en teorías como la de Hayes y Flowers (1981) quienes comprenden la escritura como un proceso que se da a través de tres etapas: planificación, en la que se plantean objetivos, además de generar y ordenar ideas; transcripción en la cual se consignan las ideas en el escrito, y revisión momento en el que se relee, ordena y repiensa el texto. Desde una perspectiva similar, Álvarez y Ramírez (2006) afirman que la producción de un texto escrito se traduce en un proceso con amplias exigencias del pensamiento dentro de las que contemplan “operaciones cognitivas, metacognitivas y textuales complejas” (p. 58), además de las conexiones lógicas que deben desarrollarse dentro del escrito, que se centra en los “elementos discursivos” (p. 58) del mismo. De manera similar para el Grupo Didactext (2003) la escritura es un “proceso complejo”, en el que convergen el contexto sociocultural y, además, el ser, el saber y el hacer del individuo.

Las ideas de la concepción expuesta pueden verse reflejadas también en el modelo por proyectos de Camps Mundó (1996), desde el que afirma, que si bien la escritura es un proceso amplio, hay ciertos criterios que pueden tomarse en cuenta para que el escritor pueda llevarlo a cabo. Para ello, describe los pasos que deben realizarse, en primer lugar, hace referencia a la preparación, la cual tiene que ver con la motivación que se le debe brindar al educando y que está relacionada con la intención del texto que va a producir, con la claridad que se le debe dar acerca del tipo de texto que se va a trabajar y el destinatario de su escrito.

En segundo lugar, ubica a la realización, que tiene que ver específicamente con la construcción del texto y a su vez con el aprendizaje de sus características. En este hace énfasis en tres puntos que pueden orientar la escritura de todo tipo de texto, la primera que está relacionada con el acompañamiento en la lectura de los escritos, puesto que esto orienta al estudiante sobre lo que los lectores esperan leer; esta se realiza por sus pares y el docente quienes ayudan como guía de la revisión, lo que permite posteriormente al escritor interiorizar estos procesos para desembocar en lo que Scardamalia y Bereiter (1992) enuncian como “transformar el conocimiento”. El otro punto de esta etapa, es la importancia que tiene para el educando conocer el texto que va a escribir, para lo cual necesita de la lectura de otros escritos que le sirvan de ejemplo. Y el tercer punto corresponde a la habilidad del docente de centrar su atención en la revisión de los aspectos puntuales que pueden presentarle mayor exigencia al escolar.

Finalmente, el último criterio del modelo es la evaluación, proceso interactivo en el que intervienen los pares y el docente, los primeros como partícipes de una coevaluación de los aprendizajes y el segundo como regulador permanente del proceso.

- “Escribir es producir textos gramaticalmente correctos” (en este caso, no se tiene en cuenta el contexto comunicativo ni todo el proceso que la producción textual implica, como momento de reflexión, de aprendizaje, de mejoramiento, de interacción social, entre otros) vs

“Escribir bien es construir textos ajustados a una situación comunicativa” (p. 18) (que es hacia donde se debe orientar la enseñanza del lenguaje como base fundamental de la educación). Esta concepción se relaciona con los postulados de Hymes (1972) cuando señala que “una de las características principales de la lingüística moderna ha sido la de considerar la estructura en sí misma como el fin primario y por consiguiente tiende a menospreciar el uso” (p.17), lo que no promueve el empleo de la escritura en situaciones reales de comunicación; de allí que dicho autor (1972) proponga la Competencia Comunicativa, como el horizonte en la enseñanza del lenguaje, la cual resalta la necesidad de incluir los factores sociales en los procesos de aprendizaje del mismo. Afirmaciones que comparte Cassany (2006) quien considera importante no solo el contexto en el que se origina el proceso de producción escrita, sino las motivaciones de este.

En este sentido, Lomas (2003), hace referencia al docente como el que puede determinar el destino en los aprendizajes de sus educandos, de acuerdo a los recursos que emplea en la enseñanza de la lengua hablada o escrita, en cuanto que puede decidir centrarse en los usos que se le dan actualmente desde las aulas, en las que valoran más la lengua desde los componentes sintácticos, gramaticales y fonéticos lo cual es criticado por Hymes, o hacerlo desde su función comunicativa, orientada a su empleo como mecanismos de comunicación e interacción social, en la cual los recursos están dirigidos a promover espacios naturales que estimulen su apropiación y empoderamiento, y que conlleven "al dominio de las destrezas comunicativas más habituales [...] (hablar y escuchar, leer, entender y escribir) y favorecer [...] la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que hacen posible la competencia comunicativa" (Lomas, 2003, p. 4)

- “Escribir es una labor exclusiva de la clase de lenguaje vs “La escritura es un asunto de todas las áreas” (p. 12). Estas concepciones pueden ser entendidas a la luz del planteamiento de Álvarez y Ramírez (2006) quienes a partir del análisis de modelos de autores como: Hayes



y Flower; Hayes; Nystrand; Beaugrande; Bereiter y Scardamalia; Grabe y Kaplan; Candlin y Hyland; y Grupo Didactext, (citados por Álvarez y Ramírez, 2006), concluyen que “las propuestas sobre modelos de producción de textos escritos conciben la escritura como un proceso complejo que requiere de la concurrencia de disciplinas diversas y de dimensiones de análisis diferentes” (p.58), es decir, en el ámbito académico, dicho proceso no es inherente a una sola área, por el contrario el lenguaje debe de ser asumido de manera general, desde diferentes campos del saber, entendiéndolo como fuente inicial del conocimiento.

Es por esto que la producción escrita puede ser asumida desde el área de educación física, teniendo en cuenta que el MEN (2000), plantea como uno de sus propósitos “impulsar una nueva didáctica pertinente a los procesos formativos; que sea investigativa, participativa y generadora de proyectos creativos” (p.17), lo que permite, o da pie a la transversalización con los demás campos de conocimiento, como se llevó a cabo en esta investigación con el área de lenguaje.

Lo anterior, debe llevar a los docentes desde cada una de las áreas disciplinares a apostar por una labor consciente, una práctica reflexiva necesaria para adaptar los planes y enseñar partiendo desde la promoción de las competencias del lenguaje, para garantizar mejores procesos educativos. Al respecto Nieto (2002), afirma que el profesor puede reflexionar sobre su quehacer, conservando su profesionalismo a la hora de enfrentar y buscar solución a los problemas que se suscitan en su labor diaria, lo que requiere de compromiso y vocación docente para atender de forma permanente a las necesidades de sus estudiantes. Asimismo, Leymonié Saens (2011) resalta que cuando el maestro se hace consciente de su práctica, es capaz de reflexionar acerca de la misma, lo que facilita la resolución de las dificultades y perfeccionar habilidades para tal fin, proceso que tiene que ver más con la intuición y las emociones, que con un ejercicio mecánico o transmitido por la escuela.

En este orden de ideas, se hace necesario reflexionar acerca de la enseñanza del lenguaje, proceso que se ha planteado desde diferentes enfoques y modelos, algunos de los cuales se explicarán a continuación.

### ***La Enseñanza del Lenguaje***

La enseñanza del lenguaje es un camino de difícil tránsito, el cual ha tomado muchos años de estudio, de investigaciones, dentro de las cuales se ha hecho presente la experimentación. Esta se ha abordado desde diferentes teorías, modelos y técnicas que han sido puestas en práctica y controvertidas por otras, orientando siempre este proceso hacia el logro de unas prácticas de enseñanza que brinden mejores resultados en los aprendizajes del estudiante. Esto ha llevado a dirigir los esfuerzos hacia el análisis del individuo, sus necesidades y motivaciones, que permitan que la enseñanza sea un proceso más positivo y en igual medida de utilidad para el educando.

La enseñanza del lenguaje, según Edelstein (2002), es un proceso en el que el “conocimiento se revela problemático” (p. 469) debido a la forma como se indaga y se valida, además, “su estructuración en una disciplina” (p. 469) también involucra la forma como ese conocimiento se aprende, la relación que se promueve y cómo los aspectos culturales y sociales intervienen reconociendo y legitimando o no, el mismo, lo que conlleva a que la escuela realice una selección o juicio de valor entre un “universo más amplio de conocimientos posibles” (p. 469). En dicha selección intervienen lo que el profesor enseña, cómo y para qué lo enseña, lo cual hace parte de las prácticas de enseñanza, las que de acuerdo a Anijovich y Mora (2009), son el “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p. 4).

Centrando la atención en la enseñanza de la lectura y la escritura, según Ferreiro y Teberosky (1991) se pueden reconocer dos grandes métodos, el “Sintético, que parte de elementos menores a la palabra, y el Analítico, que parten de la palabra o elementos mayores

a esta” (p. 17). Los métodos alfabéticos tradicionales se relacionan directamente con el método Sintético, el cual hace énfasis en el aprendizaje de las letras (relación grafía y sonido), concibiendo la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral. Contrario a esto, el método Analítico comprende la lectura como un “acto global e ideo-visual” que requiere en primer lugar adquirir la capacidad de reconocer las “palabras u oraciones” y lo segundo “el análisis de los componentes”.

Estas y otras discrepancias llevaron a Perelstein de Braslavsky (2014) a plantear “La Querrela de los Métodos”, donde identifica la evolución desde el “Silabario” de Silvio Naharro en 1810, método silábico que “comprendía varias series de combinaciones de las vocales precedidas por consonantes” (p. 48), pasando por el “Método de Lectura Gradual” de Domingo Faustino Sarmiento, para desembocar en el “Método Global” el cual también es conocido como método analítico, que ya fue explicado con anterioridad.

Estos métodos de enseñanza se alejan de lo enunciado por Baquero (1997) quien asegura que para que los niños aprendan a escribir, se deben propiciar espacios naturales como el que tienen cuando aprenden a hablar, esto es “aprender a escribir en situaciones genuinas de escritura” (p.184). Este autor parte de las investigaciones de Vigotsky (2015), quien afirma que los niños aprenden a hablar o a emplear palabras con sentido y coherencia, obedeciendo a una necesidad de comunicación, proceso que debería ser considerado igualmente en la escritura, si se tiene en cuenta que solo si se halla una verdadera necesidad de emplear el lenguaje escrito, se podrá encontrar sentido en lo que se hace. De allí, que actualmente desde diversos enfoques y modelos se proponga que la enseñanza del lenguaje debe darse a partir de situaciones reales y contextualizadas.

Este cambio en la manera de abordar la enseñanza del lenguaje es expuesto por el MEN (1998) en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, en los que se hace un breve recorrido por tres de los principales enfoques que son: el gramatical, el semántico-

comunicativo y el de la significación. En el primero, los procesos escolares de aprendizaje se centran en la lengua como objeto de estudio, por lo cual los currículos del área fijan su atención en la memorización de la estructura, forma de las palabras y en el uso deseable de la lengua.

El segundo, que surge de los planteamientos de Hymes (citado por el MEN, 1998), enfatiza en el componente semántico, es decir, “atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo” (p. 25). Así, el abordaje del lenguaje se hace contemplando su uso en “situaciones reales de comunicación” (p. 25), con un objetivo encaminado hacia la competencia social, en este contexto, “El desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares” (p. 25). A pesar de las intenciones iniciales de este enfoque, se terminó perdiendo de vista su componente central que se orientaba hacia las competencias social, cultural, ética y en algún sentido, política, reduciéndolo a una utilidad puramente instrumental.

En el tercer enfoque, el de la significación propuesto por Baena (citado por MEN, 1998), se retoma la esencia del enfoque anterior, pero complementándolo con la idea de hallarle valor o sentido a la comunicación, su importancia y los intereses que persigue el proceso comunicativo. La significación “tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes” (MEN, 1998, p. 26); su importancia no se reduce al uso del lenguaje para comunicarse, sino para comprender el universo de los códigos y símbolos, para otorgarles sentido. Estos se incluyen en la interpretación de lo que otros expresan y la comprensión de la cultura en la que se está inmerso, es decir, no es solo aprender a usar el lenguaje, también es entenderlo.

De manera similar a la evolución de los enfoques, ha sucedido con los modelos. Desde la perspectiva de Camargo et al. (2011), un modelo puede definirse como el sustento teórico que sirve como guía o mediador entre disciplinas y que da pie a nuevas investigaciones partiendo de lo que ya se ha demostrado, lo cual nunca será considerado como absoluto, puesto que una de sus características es que es provisional y puede ser refutado o modificado por otros expertos.

En este contexto, los autores, exponen algunos de los modelos de producción textual más representativos, entre los que se encuentra el modelo de productos, el cual consta de dos dimensiones, la primera que se denomina “microestructural” centrada en las normas gramaticales y la segunda, “macroestructural” que se preocupa del aprendizaje de los códigos para su empleo (Mata, citado por Camargo et al, 2011).

Otro modelo representativo es el de redacción por etapas, que supone la escritura como una sucesión de pasos, en los que el escritor planea su escritura, luego la redacta y finalmente la corrige, con lo que va evolucionando en su competencia escritural, “sin tener en cuenta los procesos internos del mismo” (Camargo et al, 2011, p.23); en este modelo no se hace un proceso de revisión sino hasta cuando se terminan las etapas de escritura, lo que conlleva a considerar la escritura como un producto, al que se llega de forma secuencial con la orientación del docente.

Los mismos autores, hacen referencia igualmente a los modelos contextuales, desde los que se concibe la escritura como un proceso en el que cobra importancia la cultura y el entorno, aspectos que influyen en el escritor, de allí que la escritura se aborde desde contextos comunicativos reales. Dentro de los modelos que lo integran, se encuentra el de Marinkovich, Morán y Vergara (citados por Camargo et al, 2011), quienes parten del modelo de Hayes y Flower, en el que a pesar de concebir la producción escrita como una estructura jerárquica, esta no tiene una relación lineal, es decir, pueden realizarse momentos de revisión,

evaluación y reescritura frecuentemente en todo el proceso; así mismo, dan suma importancia a tener en cuenta las características contextuales y al trabajo colaborativo entre pares.

Y finalmente, se encuentran los modelos didácticos que contemplan el contexto del aprendiz, sus intereses y al docente como un mediador importante en el progreso del estudiante en su tarea escritural, lo que requiere que este último sea consciente de sus aciertos y dificultades, y que el docente logre adoptar estrategias que le permitan orientar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Camargo et al, 2011).

Teniendo en cuenta que uno de los propósitos de este trabajo es comprender las transformaciones en la enseñanza del lenguaje de uno de los docentes investigadores, se hace necesario conceptualizar sobre el enfoque comunicativo, por ser el enfoque asumido en esta investigación.

### **Enfoque Comunicativo**

El enfoque comunicativo guarda relación con la competencia comunicativa, desde el que cobran relevancia los contextos desde los cuales el docente aborda la enseñanza del lenguaje y los mecanismos que emplea para los fines de su práctica. Este sugiere, de acuerdo con Cassany (1999), propiciar ambientes genuinos y familiares para el estudiante, en los que se estimule el uso real del lenguaje para los propósitos de la comunicación, donde el educando pueda conocer los aspectos formales del lenguaje objetivo, a la vez que puede ponerlos en práctica en su interacción con otros, bajo el acompañamiento y orientación docente.

Con respecto a lo anterior, Lomas (1993), afirma que, la aplicación de un enfoque comunicativo para la enseñanza del lenguaje exige que se entienda la diversidad de usos y manifestaciones del lenguaje que el estudiante emplea para su comunicación e interacción con los otros, a la forma como lo entienden y configuran en su práctica, es decir, se hace necesario comprender los usos reales de la lengua.

Este enfoque es uno de los sustentos para el desarrollo de la secuencia didáctica para la enseñanza de la producción textual desde el área de educación física, por esta razón se aborda en el siguiente apartado.

### **Secuencia Didáctica**

La secuencia didáctica es una propuesta que permite estructurar la enseñanza como un proceso interconectado, donde los aprendizajes adquiridos en cada intervención se relacionan con actividades previas y futuras, y en la que además se toma en cuenta al educando como parte fundamental de su propio proceso de aprendizaje, alejándose de esta forma de una educación fraccionada en la que el docente es el centro del mismo.

En este sentido, para Camps Mundó (1995) “la secuencia didáctica es un proyecto orientado a conseguir unos objetivos específicos, en la que se articulan tanto las actividades de producción global, como las de enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos” (p. 2). Al respecto, García Parejo et al. (2011) señalan que una de las bondades de este tipo de propuesta es que toma en consideración que cada estudiante tiene capacidades diferenciadoras, con niveles y ritmos de aprendizaje distintos, por lo cual, las actividades que involucra les otorgan aprendizajes significativos.

Desde la mirada de Pérez y Rincón (2009) la secuencia didáctica puede definirse como:

Una estructura de acciones e interacciones, relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún o (algunos) procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos. Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos. Como se observa las secuencias didácticas son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales (p. 19).

En este mismo sentido, Camps Mundó (1995) le asigna características que se pueden sintetizar así: la formulación, esta se realiza como un proyecto de trabajo; la producción de un texto, el cual forma parte de una situación discursiva; planteamiento y explicación de objetivos, que deben ser claros para los estudiantes y estar orientados hacia la enseñanza/aprendizaje; tiene un esquema general constituido por: “preparación, producción y evaluación” (p. 3); y finalmente se destaca que promueve una continua interrelación entre lectura/escritura y entre la oralidad y lo escrito.

Para tener más claridad respecto de las etapas que constituyen el esquema de la secuencia didáctica, se ampliará un poco sobre ellas, a partir de las ideas de Camps Mundó (1995):

Fase de preparación, en esta se hace la formulación de la propuesta, la cual incluye los saberes que se deberán alcanzar a lo largo de la secuencia. Se proponen actividades que tienen como objetivo brindarle pautas al estudiante que le otorgarán autonomía en la realización de las tareas.

La siguiente es la fase de producción, en ella los estudiantes realizan la tarea escritora, apoyándose en el trabajo realizado en la fase inicial; en esta parte del proceso los alumnos pueden realizar la actividad de forma separada o conjunta, manteniendo un diálogo continuo con el docente quien es el encargado de orientar todo el proceso.

La tercera fase es la evaluación, la cual tiene un carácter formativo y determina si se cumplieron o no los objetivos planteados en la secuencia didáctica.

Una de las potencialidades de la secuencia didáctica es que le permite al maestro implementar una propuesta en la que se asume la escritura como un proceso que surge en situaciones comunicativas reales. De allí su pertinencia para enseñar a los estudiantes la producción de diferentes tipos de textos como la crónica deportiva, aspecto que se tratará a continuación.



## La Crónica Deportiva

La crónica deportiva es un género de gran riqueza textual, que se configura como un híbrido de diferentes manifestaciones discursivas, en el que cobra mayor fuerza la narración, además de cumplir el propósito de informar un suceso real desde la perspectiva del autor. Esto hace complejo ubicarlo en una tipología textual particular, sin embargo, para comprender mejor algunas de sus características se hace necesario retomar algunas generalidades del texto narrativo.

Este tipo de texto se centra en la narración, es decir, en contar o relatar una historia, por lo que puede encontrarse en las anécdotas, ideas, sucesos propios o un hecho de lo vivido por otro. En torno a lo anterior, Adam y Lorda (1999), afirman que esta tipología la conforma en gran parte de su estructura el relato, término que es empleado para hacer referencia a diferentes modalidades dentro de las cuales se encuentran “la narración, la novela y el cuento” (p. 11). Así, la narración, puede estar presentes en la cotidianidad y los espacios que conforman la cultura en la sociedad, con elementos tan simples como “[...] los chistes [y] la parábola religiosa” (Adam y Lorda, p. 11).

De manera puntual, la crónica, de acuerdo con Yanes Mesa (2006), es un texto no solo narrativo sino informativo, que exige la presencia de su autor, para que relate los hechos apegándose a la realidad y haciendo uso a la vez de un léxico exquisito, que le permita incorporar a la producción su punto de vista de manera acertada. De igual manera, Monsiváis (citado por Jaramillo, 2012), define la crónica como la «reconstrucción literaria de sucesos o figuras, género donde el empeño formal domina sobre las urgencias informativas» (p. 12), de esta manera, hace cierta diferenciación entre lo literario y lo informativo que representa a este género, haciendo énfasis en la pausa que se toma el cronista en producir su obra, contrario a lo que sucede con el texto periodístico, en el que prima el afán por entregar una nota fresca, la primicia del acontecimiento. Para Yanes Mesa (2006), la crónica tiene una condición especial

que lo distingue de un reportaje, y es el hecho que el cronista o periodista, debe presenciar el suceso que va a relatar, por el contrario, en el segundo, el reportero no tiene que estar presente.

Jaramillo (2012), por su parte, hace una observación entre lo que caracteriza a la crónica moderna y la crónica narrativa, ampliando la visión sobre este género al establecer que hay formas literarias diferentes, idea que es puntualizada por Samper (citado por Jaramillo, 2012), quien afirma que “la crónica modernista es muy, pero muy distinta a la crónica narrativa. Aquella está representada por notas de corte poético-filosófico-humorístico-literario, rara vez más extensas que una cuartilla o una cuartilla y media, y ésta corresponde al relato tipo reportaje”. (p.12)

Asimismo, Rotker (citada por Darrigrandi, 2013) asegura que hay un aspecto estético bastante elevado en el trabajo de un cronista lo cual no significa que por esto se vea afectada la verdad que allí se cuenta, además de ser también un suceso fresco, lo que lo acerca al sentido de “la noticia”. Para esta, las particularidades estilísticas de la crónica les brindaron a los escritores del último siglo, herramientas que engrandecieron y le dieron mayor virtud a las historias abordadas por los cronistas, aspecto que tiene que ver con una de las finalidades de dicho género como lo es “contar buenas historias”

Las anteriores características y otras adicionales, llevaron a Villoro (2006) a calificar la crónica como el “ornitorrinco de la prosa”, puesto que tiene condiciones de “la novela”, como es su capacidad de ubicar a los lectores en el lugar del suceso, crear una trama y darle claridad a la situación y a los protagonistas de los hechos, que logra que quien la lea se sienta dentro de la narración, tomando de esta forma la subjetividad de la novela; “del reportaje” porque la narración da cuenta de hechos reales, razón por la que debe haber fiabilidad en el relato; “del cuento, el sentido dramático, el espacio corto y la sugerencia de que la realidad ocurre para contar un relato deliberado, con un final que lo justifica” (p.1); “de la entrevista”,

ya que en ocasiones y de acuerdo al estilo del escritor puede incluir los diálogos, característica que se relaciona a la vez con el “teatro moderno”, pues según el autor, hay una manera precisa de incluirlos en este tipo de obra escrita; “del teatro grecolatino, la polifonía de testigos, los parlamentos entendidos como debate: la «voz de proscenio», como la llama Wolfe, versión narrativa de la opinión pública cuyo antecedente fue el coro griego” (p.1); además, involucra en este entramado artístico la posibilidad que tiene el cronista de argumentar y organizar de forma precisa las ideas, por lo cual le asigna características “del ensayo”; “de la autobiografía, el tono memorioso y la reelaboración en primera persona. El catálogo de influencias puede extenderse y precisarse hasta competir con el infinito” (p.1).

Para el autor, todos estos recursos deben ser usados en la medida adecuada, sin excederse, es como una receta donde cada ingrediente debe ser incorporado en la cantidad exacta. Finalmente, Villoro (2006) concluye diciendo que “la crónica es un animal cuyo equilibrio biológico depende de no ser como los siete animales distintos que podría ser” (p.1).

Además de lo anterior, Hernández (2013) expresa que este género discursivo es una narración sujeta a la temporalidad, al afirmar que “el tiempo es pieza clave para un cronista ya que el que escribe una crónica, tiene como misión más allá de informar, atrapar al tiempo en que vive, dejar una huella, una memoria” (p. 4).

De acuerdo a Salazar (2005), la crónica se centra en los sucesos actuales, lo que le brinda dos características específicas: un aspecto transitorio en la disertación, además de cierta subjetividad y un punto de vista propio del autor, lo que, en cierta forma, dista de la imparcialidad que se le exige a la noticia. Precisamente Monsiváis (citado por Salazar, 2005) “establece la convivencia entre mirada objetiva y subjetiva del cronista, la amalgama entre ambas perspectivas” (p.3). La crónica no es un relato, no es una historia concluida, y el autor de ella es consciente de que no hay un cierre, hay una historia que se torna incompleta y que no es definitiva, puede tener diferentes versiones y esto depende del autor que escriba. “En

este rasgo se halla el primer elemento que permite hablar de la crónica como género transgresor” (Salazar, 2005, p. 3).

Otra característica particular en la crónica según Salazar (2005), es la libertad del autor para decidir una escritura en “primera persona o narrarlos como acontecimientos vistos y vividos desde la interioridad ajena” (p. 3). Finalmente cita lo que, para él, es una de las motivaciones de este género, que tiene que ver con oponerse a la perspectiva homogeneizadora y superficial que sobre la sociedad sugieren los medios.

Uno de los tipos de crónicas es la deportiva, que de acuerdo con Marín (2000), se refiere al hecho de narrar los acontecimientos con un orden temporal y una secuencia narrativa, los cuales el cronista analiza e interpreta, a través de su propia visión o percepción y que en el caso del deporte se aplicaría al seguimiento de una competencia, equipo o deportista. Estas características son puntualizadas por García Galindo y Cuartero Naranjo (2016), quienes se refieren a tres principales:

Narra un hecho de actualidad (en función del criterio del periodista), que lo hace en primera persona, y que el periodista se encuentra en el lugar de los hechos. Estos elementos propician que sea un género abierto y libre para que un periodista se sienta cómodo escribiendo bajo el amparo de la crónica, sin preocuparse por mostrar sus opiniones, valoraciones, enjuiciamientos y mostrando su seguridad al ser testigo de lo que cuenta. (p.6)

Para Alcoba (1987), una de las características peculiares de este género, es el uso del lenguaje particular del deporte, el cual se realiza generalmente en medio de un enfrentamiento deportivo, de este modo, los términos empleados dejarán en evidencia que en el campo o terreno hay una batalla “entre una o más personas”, de allí que el uso de lenguaje “militar” mezclado con términos deportivos sea algo natural de la narración deportiva.

De acuerdo con Marín (2000), esto no sugiere que la crónica deportiva deje de lado su componente periodístico, sino que simplemente dentro de esta, se atienden los deseos del “destinatario” quien espera que la narración le brinde una mirada lo más próxima posible a los hechos relatados, por lo que el cronista debe tener una riqueza del léxico deportivo y un amplio conocimiento del deporte que debe abordar, con el fin de transmitir acertadamente toda la pasión del encuentro deportivo y transportar al lector al momento del juego. En este orden de ideas la claridad y simpleza con la que se debe narrar son muy importantes, puesto que es un género que llega a una gran variedad de lectores. Adicionalmente, no se puede olvidar, que al igual que cualquier otro tipo de crónica, esta conserva su carácter cronológico.

Un elemento más de la crónica en el deporte, de acuerdo con Marín (2000), es que el autor puede añadir información salida del tema deportivo, como por ejemplo, la ubicación donde se produce el evento, o sucesos que tienen relación con los deportistas, con el entrenamiento, situaciones graciosas, comparaciones con un hecho de la vida del narrador, observaciones que pueden interesar a la gran variedad de público que tienen las crónicas deportivas; en todo caso el escritor o narrador debe ser muy hábil con las palabras que emplee y tener la seguridad que sus aportes enriquecen la narración.

Alcoba (1993), resalta que si el cronista deportivo, ha practicado el deporte sobre el que versará su crónica, su experiencia se constituye en un gran aporte para la narración, porque es conocedor del tema que está tratando, lo ha experimentado y sabe de la pasión que este desborda. Finalmente, Marín (2000), añade que el cronista deportivo debe respetar el “código ético y deontológico, a través del cual se reconozca su imparcialidad” (p. 243).

Lo expuesto, demanda de quien escribe, un proceso de lectura constante, si se tiene en cuenta que, para poder utilizar un léxico adecuado, además de conocimientos sobre el tema a tratar y las características de este tipo de texto, se debe nutrir diariamente de las letras, para luego ser quien las entreteja en el papel.

Ahora bien, para comprender la manera como se organiza la información en este tipo de texto es importante tener en cuenta los aportes de Cuevas (2016), para quien la crónica deportiva se configura como parte del género informativo, el cual entrega información deportiva, a través de “fichas técnicas, clasificaciones y gráficos” (p. 25). Por su parte Rivera (2011) añade que, la forma de presentarse la crónica deportiva varía dentro del periodismo deportivo, sin embargo, esta debe mostrarse llamativa y la información, debe entregar “datos y estadísticas, además de hechos y curiosidades. El cronista deportivo debe ofrecer a sus lectores el resultado (victoria, derrota, empate)” (p. 43), y añadir una justificación o explicación del resultado obtenido por el o los deportistas.

Esta idea se complementa con lo expuesto por Álvarez (2017), quien añade que la estructura que se emplea para la producción de crónica deportiva lleva muchos años en práctica y comparte su parecido con “el resto de reseñas críticas” puesto que contiene “título, ficha técnica y texto valorativo” (p. 55).

En este orden de ideas, Sobrados León (2009) asegura en sus investigaciones que, la crónica deportiva puede dividirse en dos clases, una con estilo libre, que es de tipo valorativo a la que solo se le exige respetar la temporalidad, y otra que guarda un estilo formal, esta última cuenta con una estructura piramidal, que contiene un titular, una ficha técnica y un cuerpo. Dicha estructura fue copiada de la “prensa norteamericana”. Sobrados León (2009) explica en qué consiste cada una de las partes de esa estructura:

- Titular: El objetivo puede ser el de informar o de dar un juicio de valor. Este cumple una doble función, por una parte, debe atraer la atención del lector y por otra, debe hacer un esbozo de la información. Acompañando al titular, aparece el subtítulo y/o antetítulo, aunque algunos no lo emplean, otros, como en los periódicos, hacen un uso abundante de este (emplean más de uno), recopilando breve información, que, como un abre bocas, brinda gran detalle de lo que se relatará en la crónica. Es de aclarar que

el titular está cargado de mucha subjetividad, para lo cual unos hacen uso de su creatividad y otros del sensacionalismo.

- **Ficha técnica:** este elemento que es de uso de la crónica deportiva y no de otros tipos de crónica, le permite al cronista hacer una recopilación clara de los hechos más importantes del evento, sin restarle peso al componente argumentativo, puesto que se ubica en una posición diferenciada del cuerpo de la crónica. La ficha entrega los detalles claves del suceso deportivo, como ubicación, anotaciones, nombres de los deportistas, entre otros. Esta tiene además dos diferenciaciones, una es la que producen los cronistas generalistas, en la cual le dan un trato más informativo y otra es la que escriben los especializados que tiene un corte más valorativo.
- **Cuerpo:** Puede ser de tipo valorativo o informativo. Tiene una carga argumental importante dentro de la narración.

Para Yanes Mesa (2006) el cuerpo por ser de carácter libre, no está sujeto a hacer un juicio valorativo o a centrarse en el hecho noticioso, decisión que depende del cronista y su estilo, quien además define el orden que le dará a su cuerpo narrativo; al respecto el autor (2006) afirma que “no parece adecuado especificar una composición con una presentación, argumentación y conclusión, pues el orden de las partes que lo componen es diferente en cada una dependiendo de su autor.” (p. 6). Por lo tanto, la valoración o conclusión puede aparecer al principio en los titulares o al final, ya que hace parte de la libertad que tiene el cronista en este tipo de producciones, mientras el componente argumentativo aparece plasmado en todo el recorrido narrativo. Por su parte, Marín (2000), suma a lo afirmado por Yanes Mesa, que es en este apartado donde se desarrolla de forma continuada los hechos relevantes del acontecimiento deportivo siguiendo un orden cronológico.

Yanes Mesa (2006) adicionalmente incluye el Lead como un componente que no es mencionado en la estructura brindada por Sobrados León. El autor aclara que este apartado

debe registrarse al inicio de la crónica “en el primer párrafo” y no debe interferir en el hecho noticiable, a pesar de que su intención sea la “de atraer la atención del lector, [por lo que] es aconsejable que tenga recursos literarios originales” (p. 6).

Dentro de estos recursos literarios o lingüísticos podemos encontrar los que describe Sobrados León (2009) quien además se refiere a estos como “muy superiores a otras áreas” (p. 89). De acuerdo con la autora, este lenguaje literario se destaca por su:

- “Diversidad terminológica y uso de tecnicismos”
- “Visualiza el partido y el dinamismo de la competición”
- “Presencia de extranjerismos”
- “Uso de figuras retóricas”
- “Terminología bélica”
- “Discursos tornados de otras áreas sociales” (p. 88)

La misma autora (2009) señala que los recursos literarios permiten adornar la producción, y destaca los siguientes: “[...] la adjetivación, los neologismos, las metáforas, sinonimias, sinécdoques y otras figuras” (p.89), recursos que son los encargados de transmitirle al público la emoción del deporte. En adición afirma que, en la crónica deportiva es muy común el uso de extranjerismos, sobre todo cuando el tema es el fútbol.

Teniendo en cuenta las características de la crónica deportiva, y algunos de los aportes más representativos en el campo de la enseñanza del lenguaje, como los de Hymes (1972), Álvarez y Ramírez (2006), Jolibert (2002), entre otros, se optó por considerar tres aspectos relevantes para valorar la producción textual de los estudiantes, antes y después de la intervención con la secuencia didáctica, y de esta manera determinar las principales transformaciones y persistencias en la escritura de los mismos. Dichos aspectos son:

-Situación de comunicación: respecto a la Situación de comunicación, Jolibert (2002) afirma que esta tiene unas características específicas de las cuales es responsable el enunciador,



quien debe tener claro a quién va a dirigir su escritura (destinatario), así mismo el contexto es fundamental en el proceso de enunciación, puesto que determina la intención y el contenido del escrito. En otras palabras, las características sociales del enunciador y el destinatario se encargan de orientar el propósito (informar, explicar, narrar, etc) y el qué, es decir, el tema del que versará el texto. Estos planteamientos son expuestos igualmente por Van Dijk (1980), quien afirma que la situación de comunicación es la que orienta al escritor sobre los intereses del destinatario, lo cual está determinado por el contexto.

-Superestructura: La superestructura de acuerdo con Van Dijk (1978), corresponde a “estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto” (p. 142), estas orientan al lector y escritor sobre el tipo de texto al que corresponde, porque su organización lo hace evidente. El mismo autor afirma que, “la superestructura es una especie de esquema al que el texto se adapta” (p. 143). Por su parte Jolibert (2002), enuncia dos aspectos que definen la superestructura, el primero, tiene que ver con “la silueta del texto” (p. 42), es decir la distribución observada a lo largo del documento y el papel que cumple cada una de sus partes en el relato. La segunda, es la “dinámica del texto” (p. 42), que hace referencia al inicio y finalización del escrito y a la coherencia en la sucesión de la información.

-Lingüística textual: para Van Dijk (1996), la Lingüística textual hace referencia a los fenómenos semánticos, dentro de los cuales contempla el “tema y rema, conectivos [...], además la coherencia o cohesión” (p. 25); estas últimas corresponden a la secuencialidad narrativa y la relación entre oraciones. Con respecto a los conectivos (o conectores lógicos) explica que se emplean dentro de las oraciones para relacionar los sucesos que se van presentando, al ser los encargados de realizar la articulación entre oraciones y párrafos dentro del escrito, permitiendo la comprensión de la sucesión de hechos, y añade, que la puntuación en toda la extensión del texto es la que permite asignarle sentido al mismo. En cuanto al tema y rema, comprenden la forma de agregar información nueva al texto (rema) y vincularlo con

un acontecimiento que ya se había mencionado previamente (tema). Así mismo, se refiere al léxico empleado, como parte constitutiva de la lingüística oracional, sin mayor detalle, aclarando que son palabras empleadas en concordancia con el contexto. Por su parte, Jolibert y Sraïki (2009) incluyen otros elementos que conforman la Lingüística textual, como las anáforas por medio de las cuales se pueden sustituir “personas u objetos mencionados” (p. 73) previamente en el relato; estas se refieren específicamente a los “pronombres o grupos nominales” (p. 73).

Una vez realizado el recorrido teórico que interesa y sustenta la presente investigación, se da paso a la descripción metodológica de la misma.

## **Metodología**

En este apartado presenta la metodología implementada para llevar a cabo el presente proyecto dando cuenta de los siguientes aspectos: tipo de estudio, diseño, supuestos, unidad de análisis y de trabajo, instrumentos, rejillas y procedimientos (fases de la investigación).

### **Tipo de Estudio**

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, el que según Taylor y Bodgan (2000) “se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.7). Por su parte, Salgado Lévano (2007) la define como un “intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal y como nos la presentan las personas” (p.1). Precisamente, con este tipo de estudio se intentaba comprender la forma como el docente entiende la escritura y cómo el elaborar una propuesta didáctica, que parte de revisar diferentes enfoques y modelos, pudo llevarlo a reflexionar y transformar la enseñanza del lenguaje desde su área, asunto que implica analizar su quehacer docente.

### **Diseño de Investigación**

El diseño de investigación es interpretativo, el que de acuerdo con Moreira (2002) facilita la observación participativa permitiendo interpretar “los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida” (p.3). Al respecto Vain (2012) resalta que este tipo de diseño permite y pone en juego dos tipos de narraciones, las que el sujeto realiza sobre sus acciones y la que el investigador realiza partiendo de lo observado o lo contado por el individuo.

### **Supuestos**

- La aplicación de una secuencia didáctica para la producción de crónicas deportivas, genera transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje desde el área de educación física.

- La implementación de una secuencia didáctica de crónicas deportivas desde el área de educación física, contribuye en mejorar las habilidades implicadas en la producción de textos escritos de estudiantes de grado 6° y 7°.

## Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo

### Unidad de Análisis:

Se refiere a las prácticas de enseñanza del lenguaje, entendidas como los modos de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del mismo, teniendo en cuenta su papel mediador en la construcción del conocimiento en las diferentes disciplinas, lo que exige que sea abordado por parte de los docentes que las orientan. Al respecto, el MEN (2010), plantea que desde el área de educación física se deben desarrollar competencias específicas (motriz, expresivo corporal y axiológica corporal), las cuales tienen relación directa con las competencias básicas (Competencias comunicativas, ciudadanas, matemáticas, científicas naturales y sociales).

Para comprender la transformación de las prácticas se optó por una lógica deductiva en el sentido que se parte de unas categorías construidas a priori, las cuales se presentan a continuación:

**Tabla 1**

Definición de las categorías de la práctica docente.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Qué se enseña.	Los diversos contenidos, temas, actitudes, procesos, competencias y habilidades, a los que se orientan las acciones del maestro.
De qué manera se enseña.	Conjunto de métodos, estrategias (interrogación, reescribir), actividades e instrucciones utilizadas por el docente para la enseñanza del saber.
Qué recursos utiliza.	Hace referencia a los materiales utilizados por el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje (guías elaboradas por el propio maestro, textos guías, diferentes tipos de textos reales, uso de las TIC, uso de medios audiovisuales, organizadores visuales, canciones, diccionarios, entre otros).
Qué evalúa, cómo evalúa.	Qué se evalúa (resultados o procesos, contenidos o competencias) y cómo se evalúa (si se realizan procesos de autoevaluación,

	coevaluación o solo se toma en cuenta el criterio del maestro; si se realizan procesos de metacognición; si la evaluación es cuantitativa o cualitativa; qué tipo de estrategias e instrumentos se usan, esto es, cuestionario, rejillas, evaluación oral, exposición, trabajo grupal, etc).
<b>Dominio conceptual.</b>	Conocimientos del maestro acerca de lo que es leer, escribir y cómo se aprende a leer y escribir.

### Unidad de Trabajo:

**Docente.** Profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación, con cinco años de experiencia en escuelas de formación deportiva y cuatro años laborando en instituciones educativas de carácter privado; nombrado en el sector educativo oficial desde el año 2018, específicamente en el área de educación física. Se ha desempeñado en la orientación de los niveles de básica primaria y actualmente en básica secundaria.

**Estudiantes.** Tres estudiantes de la I.E. Pablo Emilio Cardona de los grados 6° y 7°, con edades entre los 12 y 13 años, pertenecientes a nivel socioeconómico 2.

### Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información fueron: la videograbación, puesto que como lo manifiesta Bisquerra et al (2009) facilitan el registro de “conductas, acontecimientos, situaciones y acciones con formatos diversos (visual, verbal y gestual) que garantizan información de calidad sobre los acontecimientos objeto de estudio” (p. 151), además de capturar aspectos que pueden pasar desapercibidos en registros escritos o de audio; estas videograbaciones deben superar el proceso de desensibilización en el cual se busca eliminar comportamientos no naturales.

En este caso se realizaron las grabaciones en tres momentos diferentes de la intervención: una correspondiente a una de clase previa a la implementación de la SD, otra de la sesión N° 2 y otra de la sesión N° 8, con la intención de analizar las transformaciones (rupturas, persistencias, etc) en la enseñanza del lenguaje, desde el área de la educación física, en el docente investigador.

Así mismo se empleó el diario de campo (Ver anexo C), instrumento en el que se consignan la planeación y los sucesos que transcurren durante la intervención o tarea de investigación, el cual “ nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (Martínez (2007, p.5). Este instrumento se diligenció después de cada sesión, con el fin de realizar un seguimiento detallado de lo que sucedía en la clase. Ahora bien, para evaluar los aprendizajes de los estudiantes con relación a la producción de textos escritos tipo crónica deportiva, se utilizó una rejilla (Ver anexo D), para evaluar las escrituras de los estudiantes, antes y después de implementar la secuencia didáctica, teniendo en cuenta las siguientes categorías: Situación de comunicación, Superestructura y Lingüística textual.

La rejilla, que fue tomada del trabajo realizado por Morales y Arenas (2017) y ajustada por los investigadores, buscaba identificar las dificultades de los estudiantes en la producción de textos escritos de acuerdo con los parámetros establecidos, lo que sirvió de insumo para la intervención con los estudiantes, y posteriormente, identificar las transformaciones en las diferentes categorías. Para esto, se propuso a los estudiantes la siguiente consigna: “Escribe un relato acerca de un evento deportivo presenciado a través de un video, en el que además des tu opinión, teniendo en cuenta que posteriormente será leído por otros compañeros de tu mismo nivel escolar, y que podrá ser publicado en una revista o periódico”.

A continuación, se presentan las categorías usadas en la rejilla para valorar las producciones escritas de los estudiantes.

Tabla 2

Definición de las categorías para analizar las producciones escritas.

Categorías	Componentes
<p><b>Situación de comunicación:</b> Se refiere al contexto comunicativo en el que surge el texto. Este incluye: el autor, enunciador, destinatario, propósito, contenido.</p>	¿El léxico empleado es claro y pertinente para el destinatario?
	¿Se hace evidente la presencia de un enunciador que narra un suceso deportivo que conoce y respecto al cual toma una posición?
	¿Se evidencia en el texto un propósito claro del autor de contar sucesos reales desde su perspectiva, ocurridos en un contexto deportivo?
	¿El contenido del texto aborda como eje central un suceso deportivo que el cronista vivió o del cual se enteró?
<p><b>Superestructura:</b> Corresponde a las estructuras globales que caracterizan los tipos de texto, las cuales orientan al lector y escritor sobre los mismos. Dan cuenta de la manera como se organiza la información en un texto, en correspondencia con sus características y propósito.</p>	¿Incluye un titular que es llamativo y que da cuenta del contenido del texto? ¿El titular se complementa con un subtítulo que contextualiza acerca de lo que será el desarrollo del texto?
	¿Se evidencia un cuerpo dividido en varios apartados en los que se narra un hecho de forma continuada, destacando aspectos como el espacio y tiempo cronológico de los sucesos observados y vividos por el autor o cronista?
	¿Se evidencia la ficha técnica como un apartado en el que se brinda información relevante del suceso narrado, datos como: marcador, formaciones, indumentarias, arbitraje, últimos resultados, cuerpo técnico, jugadores y jugadas destacadas?
	¿En el texto es evidente un apartado en el que se realiza el cierre pertinente y coherente, y se da cuenta del final de la crónica?
<p><b>Lingüística textual:</b> Se refiere a la coherencia del discurso y la cohesión del texto reflejadas en las opciones de enunciación que emplea el autor, así como en el uso de anáforas, conectores y puntuación.</p>	¿En el texto se utilizan conectores cronológicos, de causa efecto, entre otros, de acuerdo a su función?
	¿En el texto se emplean figuras literarias (metáforas, comparaciones, antítesis, personificación, descripción) y un léxico propio de la crónica deportiva, para describir el evento o suceso, o el deportista?
	¿Se evidencia en el texto el seguimiento de un mismo eje temático que se desarrolla de manera coherente y progresiva (tema y rema)?
	¿En el texto se utilizan diversos signos de puntuación de acuerdo a su función lógica?

## **Fases de Investigación**

A continuación, se describen las diferentes etapas en las cuales se desarrolla el análisis de la información, en estas se encuentran la etapa descriptiva, de categorización y de interpretación.

### ***Etapas Descriptiva***

En esta se establecen las categorías iniciales desde el recorrido teórico, acerca de las concepciones, y se elaboran los instrumentos para la recolección de la información de acuerdo a estas categorías, de manera que se puedan identificar las concepciones individuales a partir de referentes teóricos. Dichos instrumentos corresponden a la rejilla, el diario de campo, que se estructuró para tener en cuenta la planeación, descripción y la interpretación de las sesiones de clase, y la videograbación, que permitió capturar todo lo acontecido en la clase entre el docente y los estudiantes, grabaciones, que luego fueron transcritas. Los instrumentos se validaron en anteriores trabajos investigativos por otros autores para determinar el grado en el que brindan los datos necesarios para alcanzar el objetivo del estudio, que se relaciona con el actual.

La recolección de la información se llevó a cabo a través de los instrumentos contruidos, así: primero, el docente se grabó mientras orientaba una clase antes de la aplicación de la secuencia didáctica, segundo, realizó una prueba inicial a los estudiantes que consistió en la elaboración de una crónica deportiva la cual fue valorada con la rejilla adaptada para tal fin, tercero, se realizaron las grabaciones de dos sesiones de la secuencia didáctica, las que posteriormente fueron transcritas conservando la fidelidad de las intervenciones del docente y se diligenciaron los diarios de campo; finalmente se aplicó una prueba de salida, con las mismas características de la prueba inicial.



### ***Etapa de Categorización***

Una vez recolectada la información se inició un proceso de organización, sistematización y síntesis de la misma, teniendo en cuenta las categorías identificadas en el diario de campo y las transcripciones de las videograbaciones, para lograr un primer nivel de interpretación de los datos obtenidos, consistente en identificar las categorías que más y menos prevalecieron a lo largo de las intervenciones y realizar un análisis preliminar de las transformaciones evidenciadas en la práctica del docente, en las sesiones seleccionadas para dicho fin.

### ***Etapa de Interpretación***

En esta última fase se empleó la sistematización de las categorías planteadas, para contrastarla con la teoría y de esta manera dar cuenta de las concepciones del docente respecto a la enseñanza del lenguaje, y las principales transformaciones de estas. De igual manera, se llevó a cabo, el análisis de los progresos y persistencias en la escritura de los estudiantes, a partir de los textos escritos por ellos, antes y después de su participación en la secuencia didáctica. Es preciso resaltar, que esta última se estructuró a partir de las fases descritas por Camps (1995); de esta manera, en la fase de preparación, se realizó la planeación de todas las actividades de la intervención, se trazaron objetivos y se describió la tarea integradora; en la fase de desarrollo o producción, se produjo la intervención para la enseñanza de la crónica deportiva y la práctica de los estudiantes, a través de espacios y actividades genuinas, y finalmente, en la fase de evaluación, los estudiantes presentaron su producción de la crónica (primera y última versión) a expertos, docentes y estudiantes del mismo nivel, y además respondieron preguntas para una entrevista en video, acerca de su experiencia de participación y los aprendizajes que alcanzaron. Esta secuencia se ejecutó en 13 sesiones, divididas en 15 clases brindadas de manera intensiva, puesto que cada una tuvo una duración promedio de 3 horas.

A continuación, se da inicio al apartado del análisis, en el que se hace apertura con la descripción de la intervención del docente y se finaliza con el análisis de las escrituras de los estudiantes. En la primera, se da cuenta de las transformaciones, continuidades y rupturas de la práctica del maestro, y la segunda, centra su interés en las transformaciones de la producción escrita de los educandos.

### **Análisis de la información**

En este apartado se expone el análisis de la información del proyecto de investigación que tuvo como objetivo “comprender las transformaciones que se presentan en las prácticas de enseñanza de lenguaje, desde el área de educación física, durante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de Crónicas Deportivas, con estudiantes de grado 6° y 7°”. Las prácticas de enseñanza del docente, fueron analizadas por medio de cinco categorías construidas a partir de una lógica deductiva: Qué se enseña, De qué manera se enseña, Qué recursos utiliza, Qué evalúa y Cómo evalúa, y Dominio conceptual, las cuales aparecen descritas en el capítulo de Metodología de este proyecto; mientras que el análisis de las transformaciones en las producciones escritas de los estudiantes, se realiza a partir de las categorías: Situación de comunicación, Superestructura y Lingüística textual.

En un primer momento del análisis se describe lo que se observó en cada una de las sesiones de forma independiente, dando cuenta de la categoría que más prevaleció en la intervención del docente, la que menos se presentó y lo que sucedió con las restantes, aunque de manera más sintética; esto se contrasta con los registros de los diarios de campo, para dar fuerza a los aspectos más relevantes desde la voz del educador. En un segundo momento, se comparan cada una de las categorías en las diferentes sesiones, para observar las continuidades y transformaciones que se evidencian en el maestro, las cuales se contrastan al final, con algunas de las teorías más relevantes en este campo, con el fin de comprender las prácticas de enseñanza desde los modelos, enfoques y concepciones. El análisis anterior se realiza a partir de los diarios de campo y las videograbaciones de tres sesiones de clase, así: la primera corresponde a una clase previa a la aplicación de la secuencia didáctica; la segunda, a la sesión dos de la secuencia, denominada “Develando el Ornitorrinco”; y la tercera, a la sesión ocho, titulada “Vivirlo es mejor. Mi crónica la primera versión”.

Finalizado el análisis anterior, se da cuenta de las transformaciones en las producciones de los estudiantes, contrastando dos escritos realizados por ellos, uno antes de la intervención y otro al finalizar la misma. En este caso se utilizó una rejilla, que permitió valorar los avances y dificultades de los estudiantes.

La Secuencia Didáctica aplicada, transversalizó las áreas de educación física y lenguaje. El profesor encargado de implementarla es un profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación, nombrado en una institución oficial de Manizales, en la que orienta la cátedra de educación física en la básica secundaria. Dada la pretensión de este estudio, los investigadores planearon 13 sesiones, sin embargo, debido a las circunstancias de la pandemia a nivel global, que conllevaron a efectuar el trabajo pedagógico desde casa, fue necesario realizar ajustes respecto al número de educandos con quienes se iba a ejecutar la intervención. En ese sentido, se hizo la invitación a 4 estudiantes de la IE Pablo Emilio Cardona, de los grados escolares 6°-7° (institución propuesta desde el inicio en el planteamiento del problema), quienes voluntariamente, y con el consentimiento de sus familias (Ver anexo B), decidieron participar. Es preciso aclarar que de los cuatro estudiantes solo tres finalizaron el proceso, esto debido a la falta de compromiso de uno de los participantes con sus actividades escolares.

Para facilitar la lectura, en el análisis se usan las siguientes abreviaturas: “SD” que corresponde a secuencia didáctica, “VS” para hacer referencia a la videograbación de la sesión, “DC” para diario de campo y “CD” que equivale a crónica deportiva.

### **Momento previo a la secuencia**

A continuación, se realiza el análisis de la primera clase.

La primera intervención objeto de análisis, es la realizada en una clase en el mes de marzo del 2019, más de un año antes de la aplicación de la SD, momento en el que el docente estaba iniciando el proyecto investigativo, por lo cual se constituye en un insumo para

determinar cuáles fueron las transformaciones, continuidades y las rupturas que se presentaron en su práctica de enseñanza. Esta se ejecutó en la I.E. Instituto Universitario de Caldas, con un grupo de estudiantes de grado 7° durante la clase de educación física, quienes debían visualizar un partido de fútbol (segundo tiempo) y a partir de lo observado, construir en parejas una lluvia de ideas, con las que debían al finalizar el encuentro, elaborar una opinión.

Es importante mencionar que en esta primera clase no se convoca a diálogo el (DC), porque en este momento del proyecto no se estaba tomando nota de las intervenciones del docente investigador y porque esta fue grabada como se ha mencionado, antes de la aplicación de la SD, más exactamente, con una diferencia de 15 meses. En esta primera intervención, se encontraron muy pocos elementos de las diferentes categorías, debido a la breve explicación que hizo el docente como introducción a la actividad, a pesar de esto, se observa que la categoría que mayor predominio tuvo en la sesión, fue “de qué manera se enseña”, esta se evidencia cuando el educador explica la actividad sin mayores detalles, mediante la instrucción al grupo de elaborar una lluvia de ideas y una opinión por parejas, a partir de la observación del partido de fútbol, como se puede ver en las siguientes líneas, tomadas de la videograbación: *“hoy tendrán la oportunidad de observar el segundo tiempo del partido [...] Vamos a tener una tarea, ¿A alguno le gusta el futbol? [...] A la mayoría, entonces nosotros solemos dar opiniones sobre el deporte con los papás [...] siempre estamos opinando sobre deporte. [...] A partir de eso va a hacer una lluvia de ideas, cuando termine el segundo tiempo en la parte de atrás de la hojita en trabajo con su compañero, en consenso, van a dar una opinión acerca del partido [...] puede opinar sobre la hora del partido [...] lo que usted considere que es importante”* (VS<sub>1</sub>).

En este fragmento se evidencia que el maestro brinda orientaciones sobre lo que deben hacer, actividades que intenta contextualizar mediante afirmaciones inclusivas

(nosotros...estamos...), que dan por hecho, que tanto él como los estudiantes están familiarizados con la actividad de “opinar sobre deporte”, razón por la que probablemente no considera necesario explicar qué es una opinión o cómo se construye.

Una vez terminado el encuentro deportivo, retoma la tarea con una explicación similar a la que hizo al inicio de la clase, para dar paso a la realización del texto. En este proceso es importante resaltar que el profesor emplea la lluvia de ideas como una estrategia en la que se toma nota de situaciones relevantes para construir un escrito, lo que sugiere que él intuye de alguna manera, que previo a la textualización es necesario representarse las ideas sobre las que se va a escribir, sin embargo, tales intencionalidades no se hacen explícitas a los estudiantes, ni se analiza con ellos la relevancia de este procedimiento para fundamentar las opiniones.

El catedrático también estimula a que los estudiantes formulen las dudas que tengan de la actividad, para lo que abre un breve espacio “*¿Dudas o inquietudes muchachos?, pueden ir preguntando en el transcurso del segundo tiempo*” (VS<sub>1</sub>), pero quizá debido a la emoción de ver el partido, los estudiantes no plantean interrogantes y el formador tampoco se permite un momento para sugerir algunos, dando por comprendido el tema y el trabajo a realizar.

Para concluir con la actividad el docente formula preguntas a los estudiantes, “*¿Alguien quiere dar una opinión sobre el partido? [...]Que ¿por qué no se valió el gol que se anotó?, ese gol fue anulado. ¿Alguien más quiere dar su opinión? ¿Cómo les pareció la actividad?*” (VS<sub>1</sub>). En este segmento de la clase intenta estimular la participación, pero en torno al partido, sin indagar sobre la tarea escritora que estaban realizando los estudiantes en ese momento. Finalmente, para el cierre el mentor expresa: “*voy a leer las opiniones que ustedes me entregaron en los textos*” (VS<sub>1</sub>) y con esto da por terminada la clase.

En síntesis, se puede decir respecto a esta categoría que el educador privilegia el partir de una actividad real que era de interés de la mayoría de los estudiantes, como lo es observar un encuentro futbolístico, pero deja en evidencia el poco dominio que tiene acerca de la enseñanza de la escritura, la cual asume como un producto, al emplearla para recopilar información al final de la clase. Al parecer, no identifica la importancia del lenguaje escrito como fuente de conocimiento.

Ahora bien, la categoría “qué evalúa y cómo evalúa” da cuenta de la evaluación que hizo el maestro al finalizar la clase, y que consiste en recoger las opiniones de los estudiantes seleccionando algunas de ellas para leerlas, lo que conlleva a inferir que los estudiantes escriben solo para el profesor como se puede evidenciar cuando este les dice “*Hoy lo que vamos a hacer es dar una opinión sobre el partido [...] se debe entregar al finalizar la clase [...] voy a leer las opiniones que ustedes me entregaron en los textos*” (VS<sub>1</sub>). Los registros permiten concluir que la evaluación se ubica al final de la clase, y que se asume como un producto, contexto en el que precisamente el maestro recurre a la escritura como una herramienta para valorar lo aprendido, más no para aprender.

Adicionalmente puede decirse que él es el destinatario de lo que los estudiantes escriben, por lo que solo se toma en cuenta su criterio para evaluar las actividades de los educandos, mas no de la escritura, puesto que los interrogantes al final de la clase están orientados a saber si les gustó el partido o no, pero no acerca de sus producciones textuales. En este orden de ideas se observa que el docente programa una clase en la que debe hacerse la observación, la planeación y la evaluación en un solo momento, espacio en el que la visualización del partido se lleva la mayor parte del tiempo de su hora cátedra. Con esto se puede inferir que el educador se concibe como fuente del conocimiento y por esta razón no realiza procesos de autoevaluación y coevaluación, porque supone que los estudiantes no

tienen el criterio suficiente para llevarlos a cabo, a lo que se añade que asume la escritura como una actividad accesoria para evaluar los contenidos.

En el caso de la categoría “qué se enseña”, es claro que el profesor no intenta enseñar sobre el lenguaje, sino que lo utiliza como un recurso para identificar lo que saben y piensan los estudiantes sobre un partido, de esta forma se puede afirmar que promueve una habilidad del pensamiento, como lo es la argumentación y el pensamiento crítico, aunque no sea su objetivo de aprendizaje, lo que se nota en el siguiente apartado de la clase: *“nosotros solemos dar opiniones sobre el deporte con los papás, [...] siempre estamos opinando sobre deporte. Hoy lo que vamos a hacer es dar una opinión sobre el partido [...] lo que usted considere que es importante”* (VS<sub>1</sub>).

Tal vez por esto no generó el contexto necesario para explicar qué es una opinión, ni tampoco propone producir un género discursivo específico, como un artículo, un ensayo, una crónica, con el fin de organizar la argumentación en una estructura acorde al tipo de texto. En síntesis, se reitera que no existe la intención por parte del educador de abordar la escritura en su clase como proceso que transversaliza el conocimiento, ni es consciente de su potencialidad como medio para aprender o transformar el conocimiento.

Con relación a la categoría “qué recursos utiliza”, se encuentra que el docente para la clase emplea una hoja en la que los estudiantes deben escribir por un lado la lluvia de ideas y por el otro la opinión construida en las parejas, además del proyector para presentar el partido. Si bien los recursos no estuvieron orientados a la enseñanza de la escritura, el docente generó una situación comunicativa real, al promover que los estudiantes escribieran sus ideas a partir de la visualización de un partido de fútbol, lo que permitió transversalizar las áreas de educación física y lenguaje; esto sugiere que el maestro posee algún conocimiento, aunque sea de forma implícita, del papel de este último en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero de manera puntual, para la evaluación.



Finalmente, la categoría “dominio conceptual”, ratifica una de las conclusiones ya expuestas; y es que para el profesor la escritura es una herramienta de evaluación, es un producto, y que la misma puede desarrollarse en un solo momento, por lo que no hay planificación, revisión, ni re-escritura.

En síntesis, en esta primera sesión, previa a la aplicación de la SD, se puede decir que el docente considera que los estudiantes deben estar preparados para realizar cualquier tipo de texto, aprendizaje que debió ser promovido desde el área de lenguaje, asumiendo que enseñar a escribir no es su responsabilidad. De igual forma, al parecer no considera la escritura como un proceso más complejo y estructurado que la oralidad, ni la función primordial que esta cumple en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá de su carácter de control de lo aprendido.

Para continuar con el análisis, se tienen en cuenta los registros de dos de las sesiones implementadas en el desarrollo de la SD, momentos en los que se utilizaron la grabación de las clases y el diario de campo. Como ya se mencionó, para poder afrontar la aplicación de esta tarea investigativa, debieron adaptarse las sesiones que ya estaban planeadas, para que se adecuaran a la nueva realidad que involucraba tener un número mucho menor de educandos, replantear las actividades para el trabajo en equipos y ajustar los espacios académicos, puesto que no se pudieron utilizar las instalaciones de la I.E.

### **Primera sesión observada de la secuencia**

La segunda sesión tomada para el análisis se denominó en el contexto de la SD: “Develando el Ornitorrinco”. En esta los estudiantes por parejas, con base en lo trabajado en la sesión previa y las consultas realizadas acerca de las características de la crónica deportiva (CD), debían dar respuesta a preguntas relacionados con el tema, como requisito para superar una serie de obstáculos, de este modo, quien llegara primero, podía responder a interrogantes respecto a las características del texto en cuestión. En esta sesión, la categoría con mayor

predominio continuó siendo “de qué manera se enseña”, y la de menor prevalencia fue “dominio conceptual”. Con relación a la categoría destacada, se nota que el docente emplea las preguntas para retomar los aprendizajes abordados en la sesión anterior en torno a la CD, puesto que menciona *“Al iniciar busqué que los participantes recordaran la temática tratada en las clases anteriores, para ello formulé diferentes preguntas”* (DC<sub>1</sub>); en este caso, las preguntas están orientadas a indagar los conocimientos que se generan al abordar la lectura de los ejemplos de la CD y del circuito en el que obtuvieron pistas e información acerca de las características de esta con miras a ser incorporadas posteriormente en sus procesos de producción escrita, como se lee a continuación: *“¿qué tema hemos tratado en las otras clases? [...] Crónicas deportivas. ¿A través de qué lo hemos tratado? [...] Sí, el tv. ¿Qué mostramos en el tv? [...] Que relataba lo que pasaba en los deportes, sí. Más o menos eso es, en otras palabras, un ejemplo, ¿cierto?, vimos ejemplos ”* (VS<sub>2</sub>).

Así mismo recurre a las instrucciones para explicar a los estudiantes lo que van a desarrollar en la sesión: *“esta clase primero va a tener tres momentos, arrancamos acá haciendo un trabajo rompe hielos como para iniciar la clase, luego hacemos un análisis de la tarea que tenían desde la clase pasada, que era lo de investigar sobre crónica deportiva, luego en el otro momento salimos a la calle a hacer unas pruebas físicas y unos juegos y finalizamos acá haciendo la reflexión sobre lo que se ha aprendido en la clase, ¿listo?, y sobre lo que hemos trabajado en la clase”* (VS<sub>2</sub>). Una vez finalizan la primera actividad, realiza cuestionamientos que buscan sugerir algunas particularidades del animal armado en el rompecabezas, *“¿qué características tienen un ornitorrinco? ¿qué me pueden decir?... ¿tiene características muy qué? [...] tiene características muy extrañas, eso a mí me parece muy extraño, ¿a ustedes no les parece eso extraño?”* (VS<sub>2</sub>), interrogantes con los que pretende que los estudiantes puedan comprender la analogía entre el Ornitorrinco y la CD.

En otro momento de la sesión, el profesor clarifica los componentes físicos de las etapas del juego y lo vincula con la actividad de armar el rompecabezas (ornitorrinco), para esto de nuevo brinda explicaciones, con la intención de que los estudiantes comprendan el objetivo en la sesión y que la tarea propuesta no estaba descontextualizada, *“ejemplo hay una estación en la que va a tener que correr, saltar por unos obstáculos y llegar acá, [...] el primero que llegue tiene el derecho a contestar una pregunta, pero ¿qué pregunta?. Es una pregunta cuya respuesta está en la parte de atrás, ustedes me dicen un número [...] la pregunta número 5 es, diga una característica del narrador de la crónica deportiva”* (VS<sub>2</sub>), Además brinda ejemplos de lo que van a realizar para que logren entender las características y estructura de la CD.

Como se puede ver, el maestro recurre a diversas estrategias con el fin que los estudiantes comprendan algunos aspectos teóricos de la CD: características, léxico, estructura, entre otros elementos, para tener inicialmente un acercamiento a esta tipología textual y posteriormente llegar a su producción. Con este fin, emplea las preguntas para retomar los saberes previamente trabajados respecto a la CD, así como para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje que llevaban hasta el momento, además, promueve el trabajo en equipo y el diálogo para conceptualizar el tema y afianzar sus saberes, a lo que se añade que la clase se desarrolla a través de actividades recreativas con las que se busca explorar las ideas adquiridas por los educandos, derivadas de sus consultas y su contrastación con la teoría brindada por el maestro y al finalizar emplea una herramienta tecnológica para evaluar los conocimientos alcanzados con respecto a las características, concepto y estructura de este género discursivo, paso que es fundamental para que los aprendices logren ubicar todos los aspectos de este para llegar a una producción adecuada.

En este sentido, se evidencia como las estrategias que utiliza el docente privilegian la enseñanza de la escritura, sin dejar de lado, los intereses propios de la educación física. Así,

sus prácticas develan que empieza a asumir la escritura como un proceso, si se tiene en cuenta que lo trabajado en esta sesión con relación a la CD, se articula con acciones previas y posteriores, que apuntan al mismo fin: que los estudiantes produzcan su propia CD. En este orden de ideas, les propone un ejercicio fundamental en el proceso de producción textual: leer para escribir, pues no se puede redactar un discurso sobre algo que no se conoce, y uno de esos saberes previos necesarios para la textualización, es el acercamiento a las características del género y a los modos de escribir de los expertos, objetivos a los que apuntaban actividades como las descritas en los párrafos anteriores.

Otra de las transformaciones en las prácticas del maestro que empieza a vislumbrarse en este momento de la intervención, tiene que ver con el lugar que le adjudica a la escritura en el proceso de enseñanza, pues ya no la asume como el apéndice de la clase, que se usa hacía el final de la misma para evaluar lo aprendido, sino como un instrumento valioso para construir el conocimiento de su área (educación física). A esto se añade, que las instrucciones son más precisas ya que va más allá de solicitar a los estudiantes que escriban una opinión, para proponerles la producción de un género discursivo como lo es la crónica deportiva.

La categoría “dominio conceptual”, se evidenció al comienzo de la sesión cuando el docente retomó los aspectos de la CD trabajados al inicio de la SD y les propuso a los estudiantes una actividad de lectura y contrastación con la información obtenida por ellos, en la consulta que habían realizado y los ejemplos de crónicas revisados, información que se retomó en otro momento de la sesión, cuando el formador partió de la realización de una actividad recreo-deportiva en la que, quien superará las pruebas, podía responder a algunas de las preguntas relacionadas con el género trabajado, como las siguientes “*¿qué es el lead?, ¿se puede emplear un lenguaje bélico en la crónica deportiva y para cada deporte existe un lenguaje específico? Responda verdadero o falso, ¿qué es la ficha técnica?*” (VS<sub>2</sub>).

En otro apartado del registro, se encuentra al docente explicándole a los estudiantes, que para generar ideas correctas y dominar lo aprendido, se hace necesario realizar una lectura enfocada en relacionar sus ideas con lo que existe en la teoría, *“aclaración, no es de leer y ya, es de comparar lo que encontraron con lo que obtuvieron en el circuito, y lo que han entendido con el ejemplo y con todas las actividades que hemos hecho”* (VS<sub>2</sub>); en este fragmento se observa que el docente reconoce a la lectura como estrategia para forjar conocimientos sólidos, que ayuden a enriquecer el proceso de aprendizaje que están desarrollando a través de la SD, asunto que queda evidenciado en el registro del profesor cuando relata *“finalizada esta fase se regresó al “aula” con el objetivo de consolidar lo aprendido en una construcción conjunta del concepto y la estructura del texto estudiado, para lo cual se implementó una aplicación llamada Lucychard”* (DC<sub>1</sub>), lo que reafirma el lugar que el maestro le da a la lectura como estrategia fundamental para el proceso de escritura.

Concretamente, en esta categoría puede decirse que el profesor está explorando aún la posibilidad de transversalizar un área como educación física y lenguaje, con las complejidades que implica romper con una tradición que adjudica a la primera la enseñanza del componente motriz y a la segunda, la enseñanza del lenguaje, desconociendo que ambas tienen un enfoque más amplio, que apunta en últimas a la formación de un ser humano integral, situación que es frecuente observar en los currículos de muchas instituciones educativas, en los que el conocimiento se organiza de manera fragmentada. A pesar de esto, se puede evidenciar que el docente empieza a apropiarse de la importancia de la lectura para adquirir conocimientos acerca del área disciplinar y de los elementos del texto que se quiere producir, aspectos que sugieren una mirada de la escritura como proceso y no como producto, y en el que la tarea de formar escritores se asume como una posibilidad (por no decir responsabilidad) desde todos los campos del saber.

La categoría “qué evalúa y cómo evalúa”, tuvo una mayor recurrencia, lo que se vio reflejado en la evaluación que hizo el maestro de lo aprendido sobre la crónica deportiva, mediante preguntas: *“la crónica deportiva es un texto expositivo ¿Verdadero o falso?, mencione dos aspectos importantes sobre el autor de la crónica deportiva”* (VS<sub>2</sub>), proceso que retomó en diferentes momentos de la sesión, buscando afianzar la aprehensión del tema.

En otro momento de la clase, también se observa esta categoría: *“Finalizada esta fase se regresó al “aula” con el objetivo de consolidar lo aprendido en una construcción conjunta del concepto y la estructura del texto estudiado”* (DC<sub>1</sub>), proceso que se llevó a cabo con el programa en línea denominado Lucidchart, que el educador les enseñó a manejar, y que fue utilizado con el fin de que los estudiantes construyeran un mapa conceptual con los aprendizajes obtenidos hasta el momento, como se puede ver en el siguiente fragmento:

*“Vamos a escribir dos cosas, primero, el concepto que tenemos de qué es la crónica deportiva y segundo, vamos a hacer la estructura, entre todos”* (VS<sub>2</sub>). Debido a que los escolares no sabían qué escribir en los cuadros del mapa, el educador los orienta mediante preguntas e indicaciones acerca de la distribución de los elementos: *“Recuerden, la crónica deportiva es que, ¿qué tipo de texto es?... por ejemplo, para construir ese concepto también piensen ¿para qué es una crónica?, piensen en lo que hemos visto, en los ejemplos, ¿para qué es?... ¿Qué es el titular?, haga un cuadro aquí, otro para el cuerpo, otro para la ficha...”* (VS<sub>2</sub>), para lo cual les pide que discutan cada idea y que realicen una construcción que incluya adecuadamente todos los componentes del género estudiado.

En síntesis, se puede afirmar que el docente da muestras de cambios en la manera de asumir la evaluación, en general, y de la escritura en particular. Respecto a la primera, se nota como esta pasa de ser ubicada al final de la clase, para corroborar y “controlar” lo aprendido, a incorporarla en diferentes momentos, con el fin de determinar qué conceptos han logrado construir los estudiantes, y cuáles deben ser afianzados. Además, recurre a diferentes

estrategias, que privilegian el trabajo colaborativo y el uso de herramientas tecnológicas, que aportan a la comprensión del tema. Con relación a la evaluación de la escritura, esta ya no se asume como un recurso accesorio de la clase, con la cual los estudiantes dan cuenta de lo aprendido, función con la que frecuentemente es usada en la enseñanza de las diferentes disciplinas, sino como un instrumento con el que, además, pueden aprender en clase.

Los ejemplos utilizados para el análisis de las categorías observadas en esta sesión, permiten dar cuenta también de la categoría “qué se enseña”, como se ratifica en el siguiente fragmento: “*el profesor acordó un espacio...para relacionar lo investigado sobre crónica deportiva con lo obtenido en el circuito de la sesión anterior*” (DC<sub>1</sub>), lo que permite afirmar que el docente en esta clase centra sus procesos de enseñanza en las características de la crónica deportiva así: “*mencione mínimo tres componentes de la estructura de la CD [...] ¿qué es y cuál es la característica de un titular?*” (VS<sub>2</sub>), situación que a primera vista podría sugerir que el maestro enseña “contenidos”, sin embargo, durante el desarrollo de las actividades se aclara que estas se articulan con las trabajadas en la sesión anterior y la posterior, todas alrededor de un mismo objetivo, lo que implica que el educador está poniendo en juego un trabajo por competencias, y que en este contexto la conceptualización, es un proceso importante si se hace con el fin de ser incorporada luego en los procesos de producción.

Para finalizar con el análisis de esta sesión, la categoría “qué recursos utiliza”, se vio reflejada en la diversidad de estrategias implementadas, las cuales apuntaban a la comprensión de las características de la CD por parte del grupo. De este modo el docente emplea material didáctico, para realizar un circuito competitivo, que tenía como finalidad evaluar lo aprendido por ellos sobre la CD. Además, construye un rompecabezas en forma de ornitorrinco, que utiliza para establecer una analogía con el género literario, respecto a la diversidad de características que lo componen. Por otra parte, hizo uso de una herramienta

tecnológica para que los estudiantes realizaran con el apoyo del profesor, la “*construcción conjunta del concepto y la estructura del texto estudiado para lo cual se implementó una aplicación llamada Lucichard*” (DC<sub>1</sub>), lo que les permitió crear su propio organizador visual con la información más relevante acerca de la CD. Sumado a esto empleó un periódico para explicarles la silueta de dicho género “*aquí hay una ficha técnica de la vez que ganamos y salimos en el periódico*” (VS<sub>2</sub>).

En este orden de ideas, las principales transformaciones respecto a la sesión anterior, tienen que ver con que, a pesar que se conservaron actividades propias del área de la educación física, estas se conjugaron con aprendizajes que han sido exclusivos del área de lenguaje, aspectos que sugieren que el docente apropia en su quehacer algunos de los propósitos establecidos en los lineamientos de su área de desempeño, como son: “Promover acciones que ayuden a transformar las concepciones y prácticas de la educación física [...]” (MEN, 2000, p. 17) y “Generar prácticas sociales de la cultura física como el deporte, el uso creativo del tiempo libre, la recreación, [...] interrelacionados con diferentes áreas del conocimiento, que respondan a la diversidad en un marco de unidad nacional” (MEN, 2000, p. 17), contemplando así su cátedra como una oportunidad de abordar aprendizajes que promuevan un conocimiento y desarrollo integral del estudiante, al transversalizar los conocimientos de su área con otras.

### **Última sesión observada de la secuencia**

Continuando con el análisis, se da paso a la tercera clase seleccionada para comprender las transformaciones en las prácticas del maestro, la cual corresponde a la sesión N° 8 de la SD denominada: “Vivirlo es mejor. Mi crónica, la primera versión”, en la que el docente programa un torneo de banquitas, con el objetivo de que los estudiantes vivenciarán, desde la perspectiva de un cronista, lo que sucede durante un partido y de este modo registraran las situaciones y emociones más relevantes que observaran durante el mismo.



Como solo eran 4 los estudiantes con los que se realizó la intervención, el docente programó la actividad de tal forma que participaran con un familiar o un amigo y así contar con 4 equipos o parejas de juego. Para esto, el profesor les enseña a hacer el fixture (programación de encuentros), como un insumo que podrían tener en cuenta para su escritura, lo mismo que los resultados de los encuentros, los cuales registra en un tablero. La organización del torneo les permitió llevar un registro escrito o grabar en los momentos en los que los otros dos equipos se estaban enfrentando. Al finalizar esta actividad los estudiantes debían organizar toda la información que habían logrado recopilar, además de pensar en otras situaciones que podrían incluir en su reporte, para posteriormente incorporarlos en su primera escritura.

Es importante aclarar que esta sesión estuvo conformada por dos clases, la primera, que fue la seleccionada para este análisis, consistió en la preparación y desarrollo del evento, en el que los estudiantes hicieron grabaciones y registros, insumos con los que, al llegar a clase, llevaron a cabo una lluvia de ideas y se propuso un título tentativo para sus escritos, y la segunda en la que, con base en las ideas de la sesión anterior, planearon y realizaron la primera versión de la CD.

Como en las anteriores sesiones, la categoría que prevaleció fue “de qué manera se enseña”, que se vio reflejada en los diferentes momentos de la clase; así, al inicio el docente realiza “*un breve repaso mediante una charla, sobre las actividades anteriores y su importancia para esta nueva crónica que se inicia*” (DC<sub>2</sub>), complementando con preguntas orientadoras como “*¿qué creen que nos puede servir de la clase que hicimos en el circuito deportivo, y en el circuito de obstáculos? [...] ¿De qué hablamos?, aparte del componente físico*” (VS<sub>3</sub>). En este contexto el maestro resalta la importancia de tomar nota de los datos que consideran valiosos como se muestra en el siguiente fragmento: “*deben de tomar buenos registros. Porque la información se nos puede quedar corta [...] Entonces, para hoy ¿cómo van a registrar la información?*” (VS<sub>3</sub>).

La actividad central de la clase consiste en la realización de un torneo en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de prepararse previamente, con instrucciones brindadas por el maestro para elaborar un fixture, así como para hacer registro de los sucesos más importantes del partido, lo que les dio la posibilidad de posicionarse como cronistas, grabando y tomando nota de los momentos más relevantes del evento. Con estos insumos, los estudiantes al regresar a clase participaron en una lluvia de ideas, estrategia que el docente explica de la siguiente manera: *“la lluvia de ideas es sobre todo lo que usted pueda utilizar en la crónica [...] recuerde la lluvia de ideas, aspectos que puedan recordar de momentos importantes”* (VS<sub>3</sub>). Con base en estas, el educador les solicita proponer un título tentativo para su texto y les orienta sobre lo que deben hacer una vez concluido el primer registro, así como sobre la tarea para el día siguiente: *“ahora que se acuesten piensen en cosas que de pronto no hayan tenido en cuenta en los apuntes, para que mañana cuando lleguen volvamos a hacer otra lluvia de ideas [...] porque de pronto hay cosas que se nos hayan pasado”* (VS<sub>3</sub>); dicha estrategia sugiere que el docente considera importante que los estudiantes en el rol de escritores tomen distancia de las ideas que surgieron inicialmente, para hacer un proceso de metacognición y retomar posteriormente la tarea con nociones nuevas.

En síntesis, las actividades descritas en relación con esta categoría, evidencian que el maestro cada vez más logra articular el trabajo en el área de educación física y lenguaje, si se tiene en cuenta que parte de una actividad real y de interés para los estudiantes, de manera similar a como ocurrió en la sesión previa a la SD descrita al inicio del análisis, pero esta vez de una manera más vivencial, ya que les brindó la oportunidad de participar directamente en el torneo y que de esta manera pudieran asumirse desde un nuevo rol “escritores de crónicas”, contexto en el que el registro de la información para producir luego un texto adquirió sentido; así mismo, el empleo de instrucciones y las preguntas, se orientaron a evaluar los aprendizajes y saberes previos, así como las ideas trabajadas en otras sesiones, las que fueron

aportadas por un cronista especializado y un deportista, invitados a la clase, todo esto con la finalidad de identificar la información más relevante que podría ser incorporada luego en las producciones, actividad que se amplió con una lluvia de ideas en la que los estudiantes participaron aportando sus conocimientos.

De este modo el educador muestra que la transversalización no es en un sentido, es decir, que se utiliza el lenguaje para evaluar lo aprendido sobre un contenido de la educación física, como se observó en la primera clase, sino que este último puede ser un medio para la apropiación de saberes de otras disciplinas, en este caso, para aprender sobre diferentes géneros discursivos propios del área de la educación física, y el uso de elementos constitutivos de los deportes como la ficha técnica, el fixture, entre otros.

Ahora bien, respecto a la categoría “dominio conceptual”, a pesar que puede identificarse, por ejemplo cuando el orientador promueve situaciones reales de comunicación, para propiciar la escritura, como se lee en el siguiente apartado: *“hoy es una sesión especial, porque hoy vamos a poder vivenciar otro encuentro deportivo a partir del cual vamos a hacer nuestra crónica deportiva”* (VS<sub>3</sub>), situación que sugiere que el docente entiende la importancia de producir textos auténticos, y aunque esta tendencia se vislumbra desde la sesión previa a la intervención, en este caso el ejercicio de escritura se configura para unos destinatarios reales y con una función social.

Esta categoría también se puede inferir cuando el educador brinda un espacio, en el que indica a los estudiantes que revisen los apuntes que tomaron de los acontecimientos del evento y la manera cómo pueden organizarlos, de tal forma que puedan reconocer cuáles ideas les son útiles, cuáles no y que información falta para realizar su escritura, como se puede ver en el siguiente fragmento: *“para analizar qué debemos tener en cuenta a la hora de organizar la información que necesitamos para escribir una crónica [...] escribir en su hojita ideas y va a revisar lo que logró escribir, bueno ya para el día de mañana, poder*

*empezar a escribir*” (VS<sub>3</sub>). Este ejercicio sugiere que para el maestro es necesario generar un momento de planificación como parte del proceso de escritura, así como espacios para tomar distancia y reflexionar sobre las ideas generadas, lo que sucedió cuando el docente les indicó que al llegar a sus casas pensarán en elementos que hubieran podido omitir, respecto a la estructura o características de la crónica, y que consideraran importante para su propio escrito.

Lo expuesto permite concluir respecto a la categoría dominio conceptual, que el maestro entiende la escritura como proceso y no como producto, por lo cual retoma conceptos trabajados previamente, así como ideas generadas mediante el desarrollo de diferentes actividades, en la búsqueda de orientar una planificación previa a la escritura de los estudiantes que, vale la pena resaltar, propone desde una situación comunicativa real, además de cercana a los intereses de los estudiantes.

Cabe destacar en esta ocasión, que la categoría “qué se enseña” se ubicó como la segunda con mayor presencia en esta sesión, lo que indica que, para esta clase, así como en la anterior analizada, la enseñanza del lenguaje ocupó un lugar central en el desarrollo de la misma. De esta manera las actividades estuvieron orientadas a profundizar en la comprensión de las características de la CD, al retomar aspectos trabajados en la sesión anterior, así como a afianzar habilidades de los educandos como escritores en desarrollo, propósitos que se identifican cuando el mentor les recuerda que el cronista debe ser muy hábil en la toma de notas para poder desarrollar una escritura completa y precisa de los acontecimientos, y así no depender solo de los recuerdos, además les explica la forma de hacerlo y los elementos o situaciones que deben tener en cuenta, “*de los eventos que acabamos de vivir [...] mire todo el contexto, todo a su alrededor [...] acuérdense de las emociones que tuvieron [...] las particularidades, las risas, los sustos*” (VS<sub>3</sub>); estas orientaciones se complementan con la construcción de una lluvia de ideas con la que se busca tener los insumos necesarios que les

permitan construir su CD. En síntesis, esta categoría estuvo orientada al desarrollo de habilidades para la escritura, las cuales se conjugaron con algunas conceptualizaciones y reflexiones de los aspectos que se requieren para producir una buena CD, como las ya descritas.

Con relación a la categoría “qué recursos utiliza”, esta se hizo presente en la variedad de elementos que el maestro utiliza para aproximar a los educandos a la producción de su CD. En este contexto, se resaltan aquellos que se emplearon para llevar a cabo el torneo, como los arcos de banquetas que entre todos construyeron, la premiación que correspondía a unas medallas y un trofeo, el balón del juego y el tablero donde el docente junto con el grupo diligenció el fixture, además de los implementos utilizados para hacer registro durante el partido como lapiceros, lápiz, block, carpetas para el momento de escritura. En el diario de campo el maestro reporta brevemente “*se desarrolló el evento (torneo de banquetas)*” (DC<sub>2</sub>), como un recurso valioso que posibilitó la primera versión de la CD de los educandos; además, en su intervención menciona algunos de los recursos empleados, “*ustedes saben dónde están las hojitas, ¿Juan José sabe dónde están las hojitas?, Tomás ya tiene hojas, lapicero [...] allá abajo hay un block, lapiceros, lápiz [...] el fixture de la semifinal también va a estar disponible para el que lo quiera utilizar*” (VS<sub>3</sub>). En conclusión, se puede decir que en esta ocasión los recursos que emplea el docente para desarrollar su clase apuntan claramente a la enseñanza de la escritura, pero reconociendo en ella su potencialidad epistémica, en el sentido de aprender sobre algunos de los géneros discursivos que son propios del área de educación física, asunto que desde la sesión anteriormente analizada, se lograba evidenciar.

Ahora bien, en lo que respecta a la categoría “qué evalúa y cómo evalúa”, esta se hace presente cuando el educador valora al inicio de la clase los saberes previos, interrogando “*¿quién quiere decir algún componente de la crónica? [...] del cronista ¿qué nos puede*

*servir para escribir esta crónica? [...] y eso ¿en qué parte de la estructura de la crónica iría?” (VS<sub>3</sub>), preguntas dirigidas a recordar los componentes de la CD y las recomendaciones brindadas por el cronista experto, quien fue invitado a una de las sesiones anteriores; adicionalmente re-direcciona las dudas formuladas por los estudiantes durante este momento, para que sean resueltas por los demás compañeros. Así mismo, el maestro retoma una situación previa en la que los estudiantes elaboraron un texto a partir de un encuentro de fútbol tenis, programado por el mismo, como una oportunidad de reflexionar sobre su propia escritura, situación que se puede ver en el siguiente apartado: “*muy bien Pipe, él puso la ficha técnica, pero se dedicó a decir lo que decía el primer partido, quedó tal, hizo lo mismo, o sea, la ficha técnica no anexó una información, simplemente era la que ya había puesto, entonces no, hizo dos veces lo mismo. Ustedes ¿qué creen que deben mejorar respecto a ese primer ejercicio de la crónica?” (VS<sub>3</sub>).**

Dicho proceso de evaluación se hace también presente al final de la clase, cuando el maestro indaga cómo se sintió el grupo y realiza la evaluación de lo aprendido, “*¿qué otra cosa respecto a la crónica pudieron aprender hoy?, ¿qué creen ustedes que sea importante? [...] ¿Qué sensaciones obtuvieron en el desarrollo de la actividad?” (VS<sub>3</sub>).* En síntesis, se nota que en esta sesión, de manera similar a como ocurrió con la clase previamente analizada, la evaluación se asume más como un proceso que como un producto, con un sentido más formativo y reflexivo que de control, a lo que se agrega que el docente hace partícipes a sus estudiantes de dicho proceso, lo que permite inferir que los reconoce como poseedores de conocimiento y valida lo que tienen que decir, asunto bien importante cuando de enseñar la escritura se trata, pues las complejidades propias de este aprendizaje, requieren de una evaluación flexible, en la que el error se asuma como parte del proceso, en un contexto en el que pares y maestro aporten en la construcción conjunta del conocimiento.

## **Diálogo entre las prácticas y la teoría**

A continuación, se realiza la contrastación entre las categorías para dar cuenta de los cambios y continuidades que evidencia el maestro en cada una de las sesiones y se establece un diálogo con algunos de los referentes teóricos.

Con relación a la categoría “de qué manera se enseña”, que fue la que más predominó en todas las intervenciones, puede decirse que inicialmente el docente toma la escritura como una herramienta para la obtención de un producto, así mismo emplea instrucciones en las que da por hecho que los estudiantes deben conocer todos los textos que se usaran para la clase, lo que puede deberse a que tradicionalmente estos aprendizajes se abordan desde el área de lenguaje , razón por la cual no considera necesario explicar o ejemplificar aspectos de la producción escrita que los estudiantes supuestamente ya conocen. Esta idea es ratificada por Rodríguez (2017) quien asegura, que aún en las aulas los docentes piensan que es desde la clase de español que se debe enseñar a leer y a escribir. Algo importante de resaltar, es que el docente emplea una situación real de comunicación para proponer la actividad de escritura y además realiza un acercamiento a lo que podría ser una especie de planificación a través de la construcción de una lluvia de ideas, aunque no le da la relevancia que esta tiene en el proceso de producción textual.

Posteriormente, en la siguiente intervención analizada, puede notarse como ya el docente, antes de dar instrucciones, prioriza en indagar sobre los saberes previos, en retomar los conocimientos abordados en clases anteriores y en volver a hacer lectura de los conceptos trabajados para brindarle mayor claridad a sus educandos acerca del texto que están analizando, con el objetivo de que estos sean incorporados en los procesos de producción escrita. Esto permite afirmar, que el docente no emplea la escritura como un recurso al final de la clase para evaluar conocimientos, sino como un proceso con la complejidad que este implica; de allí la relevancia que le da a los aprendizajes sobre las características del género y

a la lectura de textos similares escritos por expertos, actividades que se concatenan con las de las sesiones previas y posteriores, en función de un mismo objetivo.

Y finalmente, en la tercera intervención se observa a un docente que es consciente de la importancia de llevar a su clase una situación real de comunicación, que no solo pueda ser observada por los estudiantes sino también desarrollada por ellos mismos; en este contexto, el maestro recurre al uso de instrucciones y preguntas para abordar los saberes previos, tal como en la sesión anterior, y retoma los conocimientos trabajados para facilitarle a los estudiantes su uso en la producción escrita. Por lo expuesto, puede decirse que el docente en esta fase de la SD logra visualizar al lenguaje como un proceso importante para el aprendizaje de las demás disciplinas del conocimiento, que no se usa solo para evaluar, sino para permitir a los educandos la apropiación de saberes desde cualquier espacio curricular. Una de las estrategias que no había sido empleada por el docente hasta este momento y que es válido resaltar, es la idea de promover entre los escolares la toma de distancia de sus escritos y retomarlos posteriormente con ideas renovadas, ubicándolos en el papel de escritores. Así mismo, el educador logra vincular a su clase la estrategia de lluvia de ideas como una propuesta preciosa de planificación de la escritura, que presenta, explica y ejemplifica, asumiéndola como un insumo de gran valor, previo al momento de producción de textos.

Es así como al inicio el docente concibe la escritura como “decir lo que uno sabe” (Castaño Lora, 2014, p. 14), teniendo en cuenta los propósitos con los que utilizó la escritura, lo que coincide con las ideas de Scardamalia y Bereiter (1992), quienes enuncian que este modelo se trata de una composición escrita a través de acciones mecánicas de “pensar-decir”, orientadas a entregar un producto sin un objetivo específico. Esta concepción se transforma desde el inicio de la aplicación de la SD, dado que en la siguiente sesión analizada que corresponde a la número 2 de la propuesta, el docente emplea la escritura para adquirir saberes relacionados con el área que orienta, dándole así un lugar importante durante el



desarrollo de las demás clases, lo que se corresponde con la idea “escribir ayuda a construir conocimiento” (Castaño Lora, 2014, p. 14), que es precisamente el otro modelo planteado por Scardamalia y Bereiter (1992); según los autores, cuando se asume la escritura desde esta perspectiva, se formulan objetivos específicos que lleven a concretar unas etapas previas de desarrollo del conocimiento que desemboquen en la formulación de un texto bien elaborado. Es decir, el escritor ya no solo parte de sus creencias sobre el texto que debe producir, sino que, una vez construye nuevos aprendizajes, comprende que su escritura debe direccionarse a alcanzar los objetivos que involucran las expectativas de un lector y alcanzar el fin comunicativo del género abordado. Esto tiene relación con lo que los autores describen como “el espacio del concepto y el espacio retórico” (p. 47), idea que se articula con la planteada por Anijovich y Mora (2009) quienes afirman que el docente debería orientar en la adquisición del nuevo aprendizaje del escritor, para que este último logre transformar sus conocimientos.

Igualmente, al inicio se hace presente otra de las concepciones expuestas por Castaño Lora (2014) que se denomina, “escribir es una labor exclusiva de la clase de lenguaje” (p. 12), debido a que el educador considera que el abordaje de los conocimientos relativos al lenguaje escrito no son de su competencia sino de los colegas que orientan la clase de español, asumiendo así que su labor se reduce a la enseñanza del componente físico. Luego de iniciar el proceso de intervención con la SD, el maestro logra apartarse de esa idea tan arraigada en la educación y pensar en la escritura como un “asunto de todas las áreas” (Castaño Lora, 2014, p. 12), idea que ratifican Álvarez y Ramírez (2006) al asegurar que la escritura requiere ser puesta en práctica desde diferentes disciplinas del saber, debido a su misma complejidad y de su uso indiscutiblemente necesario para el desarrollo de estas, por lo que no resulta suficiente darle un uso instrumental, sino que requiere ser abordada de manera intencionada.

Al confrontar estas prácticas con algunos modelos de producción, se nota que al inicio y en diferentes momentos de la secuencia, el orientador aborda su enseñanza partiendo de situaciones comunicativas reales, tal como lo mencionan Camargo et al (2011) quienes hacen referencia a los “modelos contextuales” en los que la cultura y el entorno influyen en el escritor. La diferencia entre la práctica de enseñanza durante el primer momento y el último, es la manera como el docente hace uso de estos espacios reales de comunicación, pues en el primero lo hace de forma empírica, sin darse cuenta del valor que este tiene para promover los procesos de escritura en los estudiantes, diferente a lo que sucedió en la última intervención revisada, donde no solo incentiva la escritura a partir de una situación real, sino que les permite a los educandos vivenciarla, hecho que cobra relevancia para el educador, quien comprende que no se trata de pedir a sus estudiantes que elaboren una opinión aislada sin un sentido comunicativo auténtico, sino que la misma implica construir un texto en el que puedan además de exponer su punto de vista, informar e incluso dar cuenta de las emociones experimentadas.

Así mismo, se identifican algunos elementos de los “modelos didácticos”, mencionados por Camargo et al (2011), desde los que se considera al estudiante como el resultado de su contexto, y se valoran sus intereses, además, asumen al maestro como el intermediario que orienta y facilita la adquisición de los saberes, para formar un escritor que cuente con las habilidades necesarias y de esta manera superar sus dificultades. Aspectos que se evidencian durante el desarrollo de la SD y de manera puntual, en las dos clases observadas, en las que el docente hace uso constante de preguntas para afianzar los aprendizajes acerca del género y brinda instrucciones para dar claridad sobre el proceso y de esta manera fortalecer las limitaciones encontradas en los estudiantes con respecto al proceso escritor.

La siguiente categoría “dominio conceptual”, que se evidenció en los tres momentos, tiene un primer registro en la clase previa a la implementación, en la que el docente emplea la lluvia de ideas como una tarea incipiente de planificación, pero sin otorgarle el valor fundamental en el proceso de producción, a lo que se añade que emplea la escritura como un producto que se entrega al final de la clase. En la siguiente sesión analizada, el maestro incorpora la lectura para dar a conocer las características y estructura del texto que se proyecta escribir, lo que denota una transformación en la manera de concebir la escritura, que ahora entiende como un proceso que incluye momentos de planificación, revisión y re-escritura; esta idea se reafirma en la tercera clase revisada, en la que además se insiste en la necesidad de escribir para destinatarios auténticos, en correspondencia con la función social del texto a producir.

De esta manera, se puede afirmar que en la sesión previa a la SD predomina en el docente la concepción “se escribe una sola vez” (Castaño Lora, 2014. p. 16), al dejar relegada esta actividad para un único momento de la clase, dándole un uso a la escritura meramente instrumental y desconociendo la importancia de realizar esta actividad de manera secuenciada y progresiva, lo que guarda relación con el modelo de productos en su dimensión “Macroestructural”, que se preocupa del aprendizaje de los códigos y su uso (Mata, citado por Camargo et al, 2011). Esta situación cambia notablemente en las sesiones posteriores en las que se observa que el educador empieza a reconocer la importancia que tiene el conocimiento de la tipología textual, la planificación y demás aspectos en la tarea escritural, lo que indica que logró interiorizar la concepción de “la escritura es un proceso” (Castaño Lora, 2014. p. 16), misma que se fundamenta en los modelos de redacción por etapas, y específicamente en teorías como la de Hayes y Flowers (1981), quienes asumen la escritura como una serie de operaciones mentales, planteadas en etapas de: planificación, transcripción y revisión, dando gran relevancia a esta última, la que consideran una operación mental de

alto nivel de complejidad, razón por la que está directamente relacionada con procesos metacognitivos que enriquecen el proceso de escritura.

Así mismo, el análisis de esta categoría permite vislumbrar algunos supuestos del modelo de Marinkovich et al. (citados por Camargo et al., 2011), quienes parten de las ideas de Hayes y Flowers, en el sentido de considerar las operaciones mentales involucradas, pero enfatizando en que pueden manifestarse durante todo el proceso, de forma aleatoria según se requiera, además incluyen en mayor medida, aspectos del entorno y la tarea conjunta. Lo anterior, se ve reflejado en las intervenciones donde el formador estimula en los estudiantes la recopilación de información a partir de la construcción de la lluvia de ideas, la revisión conjunta de los aspectos de la CD para realizar procesos de corrección de los textos, el trabajo colaborativo en los momentos de construcción de los conceptos de este género, la constatación de los elementos constitutivos de la tipología textual y lo elaborado en sus escritos, la reescritura a partir de los insumos obtenidos durante el proceso de planeación y revisión.

En síntesis, podría decirse en relación con esta categoría, que el maestro asume una perspectiva de la escritura muy cercana a la propuesta en los lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998), documento en el que se plantea que:

(...) No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (p 27)

Desde una perspectiva similar, Cassany (1999) describe la escritura como una actividad que se realiza en correspondencia con el contexto, y que el individuo que emplea este lenguaje tiene unas finalidades específicas que están asociadas a sus intereses personales

de comunicación y las características del texto definidas por su destinatario, quien es conocedor del tema.

En cuanto a la categoría “qué se enseña” en un primer momento, el énfasis está puesto en lo que compete al área que el profesor orienta, sin embargo, puede notarse que de alguna manera incentiva una habilidad del pensamiento, como lo es la argumentación, al solicitar una opinión respecto a un tema, pero claramente sin la intencionalidad de enseñar a escribir a sus estudiantes.

Posteriormente, se puede observar a un orientador que aborda los conceptos de la tipología textual propuesta, para lo cual emplea diferentes recursos que le permitan a sus estudiantes la aprehensión de las características y estructura de la misma; situación que demuestra como el énfasis está puesto en la enseñanza del género discursivo, pero no como un contenido, sino como parte de un proceso, que considera la importancia de leer para escribir. Adicionalmente, en la tercera clase analizada se hace manifiesto que el docente enseña a los estudiantes la toma de notas, a partir de la participación en un evento deportivo real, contexto en el que emerge la necesidad de producir otros textos propios del área de la educación física como el fixture y la tabla de resultados, actividades que muestran como la enseñanza se centra en el desarrollo de habilidades implicadas en la escritura, así como en la producción de otros textos, que eran necesarios para ese espacio y momento, lo que ratifica la idea de Madrid (2015), respecto a que la escritura no se reduce al entorno escolar, sino que gracias a su función comunicativa, le permite al educando emplearla para fines de intercambio social.

Lo anterior, puede relacionarse con la concepción “Escribir bien es escribir textos ajustados a una situación comunicativa” (Castaño Lora, 2014), puesto que el docente propone a sus educandos un ejercicio de producción textual, que parte de una situación comunicativa auténtica, además de interesante y cercana a la vida de ellos, como son los encuentros

deportivos, a lo que se agrega la posibilidad de publicarlos en una revista electrónica deportiva, de allí el interés que se generó en el grupo en la elaboración del escrito. Estas ideas, tienen su sustento en los planteamientos de Hymes (1972), quien propone que en la escuela se apueste por desarrollar la competencia comunicativa, la cual propone como el horizonte en la enseñanza del lenguaje, teniendo en cuenta la necesidad de incorporar los factores sociales y contextos reales en los procesos que estimulan su aprendizaje. Postura con la cual concuerda Cassany (2006), quien le asigna un valor fundamental al contexto dentro del cual se desarrolla el proceso de escritura y a aquello que motiva la producción.

Ahora bien, al revisar la categoría “qué evalúa y cómo evalúa”, se encuentra que inicialmente el educador relega la evaluación al final de la clase y que es él el encargado de realizarla, restándole importancia a los procesos de autoevaluación y coevaluación; en este contexto, como ya se mencionó, la escritura se utiliza para evaluar lo aprendido y no para aprender. En el segundo y tercer momento se encuentran cambios importantes, puesto que el orientador emplea durante toda la clase preguntas para evaluar los aprendizajes, los conocimientos previos y las percepciones propias de los estudiantes con respecto al proceso, además utiliza recursos con los cuales verifica los conocimientos adquiridos por los escolares, incorporando en una de las sesiones la tecnología, con la que construyen un mapa conceptual acerca de las características, estructura y conceptos del género estudiado. De este modo, pasa a asumir la evaluación como un proceso, más que como un mecanismo para dar una valoración numérica, si se tiene en cuenta que recurre a ella para constatar los aprendizajes de sus estudiantes, además, vincula a los educandos en el desarrollo del proceso evaluativo, en el que estimula la participación y construcción de saberes entre pares y deja de concebirse como único poseedor del conocimiento.

Al respecto, la concepción que se relaciona con esta categoría es “se escribe una sola vez vs escribir es un proceso” (Castaño Lora, 2014, p. 16), asunto que tiene implicaciones

relevantes en el acto evaluativo de la producción textual, pues dada su complejidad, requiere de momentos diferentes de revisión y re-escritura, ejercicio en el que el trabajo colaborativo entre estudiantes y entre estos y el docente, juega un papel fundamental. En ese sentido, autores como Camps Mundó (1996) sugieren abordar la evaluación como una acción conjunta entre pares, que se encargan de realizar la coevaluación permanente del escrito como primeros lectores o escuchas, y del maestro como regulador de la tarea de producción, lo que también se realiza de forma constante.

A propósito, Álvarez y Ramírez (2006) coinciden con el Grupo Didactex (2003) en que la escritura es un proceso complejo; los primeros la vinculan específicamente con la exigencia del pensamiento y los recursos discursivos del texto trabajado, mientras que los segundos, destacan que la escritura es producto del contexto sociocultural del individuo que involucra sus competencias desde el ser, el saber y el hacer.

Finalmente, en lo que tiene que ver con la categoría “qué recursos utiliza”, se observa que el maestro desde el inicio parte de una situación comunicativa real, pero el escrito que le solicita a los estudiantes tiene como único destinatario a él mismo y no cumple con una función social.

Posteriormente, se evidencia que llegan al aula textos auténticos, como son las crónicas deportivas escritas por expertos, con los que se busca que los estudiantes apropien las características de este género, así como los modos de escribir de los cronistas; además, se emplean diferentes fuentes para la consulta sobre el tipo de texto y surge la necesidad de abordar otros géneros que son necesarios en el desarrollo de un evento deportivo. Lo expuesto tiene relación con lo que plantea Lomas (2003), cuando propone que los recursos empleados en el aula, estén dirigidos a promover espacios en los que pueda utilizarse la lengua oral o escrita desde su función comunicativa, y de esta forma centrarse en la

enseñanza de su uso trascendiendo el estudio morfosintáctico del lenguaje que en sí mismo carece de sentido.

Al respecto, Hymes (1972), resalta la necesidad de incluir los factores sociales en los procesos de aprendizaje de dicha competencia, aspectos que hacen parte del enfoque semántico comunicativo propuesto por el autor, quien plantea que los estudiantes deben aprender el uso del lenguaje desde situaciones reales de comunicación, que fue precisamente lo que se evidenció en las prácticas del maestro durante la implementación de la SD. Estas ideas coinciden con lo que plantea Pachón (2017) en su investigación, en la que hace referencia a la escritura como base fundamental del componente académico, puesto que le brinda al individuo aprendizajes y habilidades para la comunicación, como tarea que se efectúa desde ambientes genuinos que facilitan y promueven la interacción social.

En conclusión, durante la aplicación de la propuesta didáctica, el docente transforma las maneras de asumir el lenguaje desde su clase, siendo una de las más relevantes el entender que la escritura puede enseñarse desde cualquier área del conocimiento partiendo no solo de su función comunicativa, sino también epistémica, la cual se refiere a la potencialidad que esta tiene para aprender, construir y divulgar el conocimiento en las diferentes disciplinas; de allí que el maestro desde su área disciplinar se haya enfocado en enseñar a producir un género discursivo acerca de un evento deportivo, dándole un lugar privilegiado dentro de sus clases, teniendo presente que para escribir hay que conocer el texto que se va a construir, sus características y su función social.

Este nuevo sentido que logra darle el educador a la escritura, la posiciona además como medio para regular y hacer seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, superando el valor instrumental que le da en un principio, como mecanismo para asignar una nota; en palabras de Blanchar Añez y Sierra Marriaga (2019), “supera el énfasis evaluativo [...] para pensarlo desde una perspectiva interactiva y comunicativa, acorde con la naturaleza



sociocultural del lenguaje” (p. 99). Además, adopta la enseñanza de la escritura como proceso consciente, al que logra darle sentido y significado (Coll, citado por Gutiérrez Giraldo et al. 2011), generando contextos que estimulan la producción textual y motivan al estudiante a escribir, orientando esta tarea a lectores reales, tal como lo plantean Hymes, (1972) y Cassany (2006), entre otros.

### **Análisis de las producciones escritas de los estudiantes**

A continuación, se aborda el análisis de la escritura de los estudiantes, dando cuenta de la situación en la que se encontraban previo a la implementación de la SD y el resultado obtenido a raíz de su participación en la misma.

Previo al inicio de la SD se aplicó una prueba para identificar los conocimientos que tenían los educandos sobre la producción de textos del interés de la investigación, para lo cual luego de ver un video de un partido de fútbol en televisión, se les pidió que escribieran, teniendo en cuenta la siguiente consigna: “Escribe un relato acerca de un evento deportivo presenciado a través de un video, en el que además des tu opinión, teniendo en cuenta que posteriormente será leído por otros compañeros de tu mismo nivel escolar, y que podrá ser publicado en una revista o periódico”. Como puede verse, en la instrucción no se hizo referencia de manera explícita a la crónica deportiva, por considerar que probablemente el grupo no tenía experiencia en la escritura de este tipo de texto, por lo cual se empleó esta consigna que fue validada con otros estudiantes de características similares.

Posterior a la participación en la SD se les propuso una vez más la consigna en las mismas condiciones iniciales, para constatar las transformaciones en las producciones textuales. A la escritura inicial y final se le aplicó una rejilla de evaluación, partiendo de las categorías: Situación de comunicación, Superestructura y Lingüística textual, las cuales a su vez están divididas en componentes que comprenden, para el caso de la primera: destinatario, enunciador, propósito y contenido; para la segunda: titular, cuerpo, ficha técnica y cierre; y

en el caso de la última, conectores lógicos, figuras literarias y léxico deportivo, coherencia del discurso y puntuación.

Respecto a los resultados en la prueba inicial se puede decir que la categoría Situación de comunicación, fue en la que los estudiantes obtuvieron un mejor desempeño, mientras que en las categorías Superestructura y Lingüística textual presentaron mayores dificultades. Así, a pesar de que los resultados obtenidos en la primera categoría la ubican como la más destacada, dado que los estudiantes poseían conocimientos básicos que les permitió aproximarse a lo solicitado en la consigna con respecto a algunos de sus componentes, los mismos están distantes de poder cumplir con las exigencias de este componente en un género como la crónica deportiva. De este modo, los estudiantes no lograron asumir por completo su rol de enunciadores, por lo que su relato a veces pareciera darle cumplimiento a su papel de narradores de un hecho que conocían y presenciaron, pero del cual se desvincularon al tratar de introducir otros aspectos solicitados en la consigna; debido a esto, las ideas se percibían fragmentadas y desconectadas de los hechos.

Así mismo, respecto al destinatario, no emplearon un lenguaje acorde, pues predominaron expresiones cotidianas que podrían ser apropiadas para estudiantes de su mismo nivel escolar, pero no para una variedad de lectores, perdiendo de vista parte de la consigna, en la que se les brindó la posibilidad de publicar los escritos en una revista deportiva, a la que pueden acceder personas conocedoras de este tipo de temas.

En lo que tiene que ver con el propósito, los estudiantes no se centraron en narrar los hechos observados en el suceso deportivo, sino en contar aspectos que conocían del equipo y se apegaron a estos. Con respecto al contenido, dos de los estudiantes lograron capturar ciertos momentos ocurridos en el evento, pero dada la extensión del texto, no se encontraron muchos recursos que le brindaran al lector mayor claridad acerca del suceso narrado, además

el énfasis estuvo puesto en presentar su opinión personal sobre el equipo del que trataba el acontecimiento.

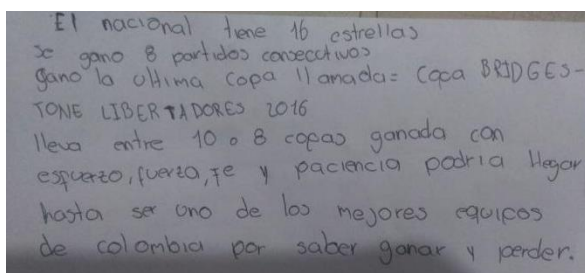
Para la categoría superestructura, se evidenció una mayor dificultad en su desarrollo, ya que solo un estudiante logró realizar una aproximación a la ficha técnica, uno de los componentes de la CD, en la cual mencionó resultados muy generales del equipo acerca de su participación en la copa, mientras que los demás compañeros no tuvieron en cuenta ninguno de los datos que suministraba información sobre sus victorias o derrotas. Los otros componentes, que en este caso se referían a los elementos estructurales del texto solicitado, no se vieron reflejadas en los escritos.

Finalmente, en la categoría Lingüística textual, también se encontraron limitaciones importantes reflejadas en el uso de conectores, la coherencia y cohesión de las ideas, el léxico empleado en el que predominaron expresiones coloquiales e informales, y el uso de las figuras literarias, que prácticamente fue nulo. Es de resaltar, que dos de los estudiantes lograron hacer una aproximación al manejo de la puntuación en el relato, pero con un uso arbitrario de la misma.

Lo mencionado anteriormente, puede verse reflejado en los relatos compartidos a continuación.

### **Figura 1**

#### *Escritura Inicial del estudiante 1.*

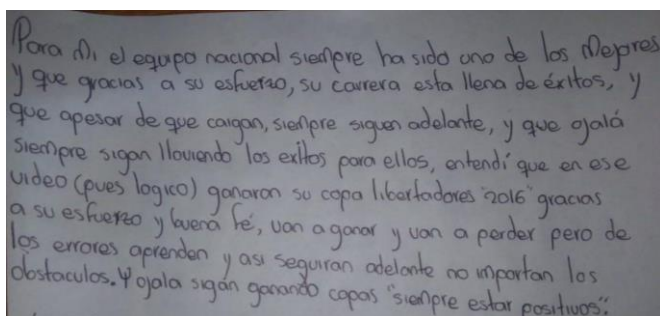


En la escritura de este estudiante, puede observarse que no le asignó un título a su texto, inició haciendo una aproximación a lo que podría ser una ficha técnica y en el cuerpo

introdujo información de la subcategoría anterior, donde además aportó solamente su punto de vista acerca del equipo y no hizo ninguna contextualización de los sucesos, por lo cual no parece dirigir su texto a un lector particular. Los otros componentes de la CD no fueron evidenciados en el escrito.

### **Figura 2**

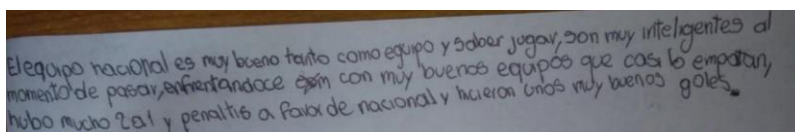
#### *Escritura Inicial del estudiante 2.*



En este segundo ejemplo se puede ver mayor extensión en la escritura del estudiante, sin embargo, no añadió un título al escrito, se enfocó en dar su punto de vista del equipo, no dirigió su texto a un lector y lo observado en el evento lo resumió en 4 palabras. En este caso se encontraron algunos signos de puntuación, pero con errores en su uso.

### **Figura 3**

#### *Escritura inicial estudiante 3.*



Este estudiante resumió todos los aspectos que se solicitaban en la consigna en 3 líneas, por lo que no asignó un título, solo aportó de forma muy breve su punto de vista y agregó algunos aspectos observados en el video en la última frase del escrito; se resalta el empleo de algunos signos de puntuación como la coma y el punto final.

Estos estudiantes participaron de las 13 sesiones de la SD y una vez culminada presentaron una prueba de salida, en la que se les propuso la misma consigna, que en la

prueba de entrada. Los resultados que arrojó esta última escritura permiten concluir de manera inicial, que la categoría que más se transformó fue la situación de comunicación y la que menos avanzó fue la Lingüística textual.

Así, en la categoría situación de comunicación se dieron avances muy notorios, que se reflejaron incluso en la extensión de los textos, con la presencia de más de un párrafo, indicador de que algo se transformó en la forma de entender la escritura de un texto con las características de la CD. Con relación a los componentes de esta categoría, se encontró que los estudiantes tenían más claridad del tipo de lenguaje que debían emplear para dirigirse a los destinatarios descritos en la consigna; especialmente uno de ellos logró trascender su escritura y elaborar un escrito pensado para diferentes tipos de lectores, aspecto que de acuerdo con Marín (2000), es muy relevante, pues el escritor debe atender los deseos del destinatario, brindándole una mirada lo más detallada posible de los acontecimientos. Representarse al interlocutor es un elemento central en el proceso de escritura, si se pretende que esta tenga sentido para los estudiantes, quienes están acostumbrados a tener como único destinatario de sus producciones al profesor, lo que conlleva a la elaboración de textos que no responden a propósitos reales. Estas ideas coinciden con las planteadas por Bolívar y Montenegro (2012), quienes afirman que las prácticas de escritura se realizan de manera descontextualizada y como una tarea dirigida solo para la valoración del docente.

En cuanto al enunciador, los estudiantes esta vez lograron asumirse como los narradores del hecho deportivo, mostrando conocimiento de este y aportando apreciaciones personales, a lo que se añade que lograron mantener como eje central el evento presenciado, informando y orientando al lector sobre aspectos importantes en la sucesión de los acontecimientos. En concordancia con esto, Yanes Mesa (2006) asegura que la condición especial de la CD es que el narrador debe presenciar los hechos que va a relatar, mientras que Hernández (2013) hace énfasis en la importancia que debe darle el autor al tiempo dentro de

la narración, pues es factor clave para dejar un rastro sobre lo acontecido, ideas que se complementan con los planteamientos de Salazar (2005), quien le da fuerza a la capacidad del enunciador para contar la historia, aportando su subjetividad, sin restarle veracidad a los acontecimientos.

Por su parte, el propósito de la narración fue el componente que obtuvo un cambio más notorio al compararlo con lo que sucedió en el texto inicial, pues en esta oportunidad los estudiantes se enfocaron en el objetivo de brindar su punto de vista acerca del hecho observado. Lo que se destaca como un cambio importante, pues de acuerdo a lo que afirma Lomas (2003), la tarea primordial del docente al promover la enseñanza del lenguaje desde la competencia comunicativa, es que el uso de la escritura se oriente como mecanismo de comunicación e interacción social.

Se asume que las transformaciones observadas en la categoría situación de comunicación pudieron presentarse gracias a las actividades implementadas por el docente en la SD, encaminadas a promover los conocimientos de los educandos en torno a estos aspectos de la escritura de la CD; al respecto, se pueden mencionar las de la sesión # 1. Presentación y negociación de la SD, en la que se revisaron ejemplos de CD y se reconocieron las características y estilo del autor, además del propósito de este género. Así mismo en la sesión #4. Tarde de ciclismo, se observó un video de una crónica de ciclismo, insumo con el que se diligenció un formato, orientado a identificar características de esta.

Adicionalmente, en la sesión #5. Entrevistándonos con el experto, los estudiantes tuvieron la posibilidad de formular preguntas a un cronista, para conocer de primera mano cómo era el proceso de escritura que él llevaba a cabo y qué elementos tenía en cuenta a la hora de escribir. En la sesión #8. “Vivirlo es mejor”, mi crónica la primera versión, los educandos elaboraron una CD, ejercicio que les permitió ubicarse como escritores y representarse una situación comunicativa auténtica al considerar a los lectores reales de su

producción, así como el propósito del texto, el contenido y la estructura, entre otros aspectos. Las producciones fueron presentadas ante un público real en la sesión #12. “Al estilo de las reinas de belleza- La crónica reina”, espacio en el que además recibieron retroalimentación acerca de sus escritos para mejorarlos. A continuación, se presentan algunos ejemplos de las actividades mencionadas.

**Figura 4**

*Sesión No. 4, Tarde de ciclismo.*

FORMATO PARA ANÁLISIS DE UNA CRÓNICA DEPORTIVA REALIZADA DE MANERA ORAL	
Crónica	
Aspecto	Aspectos a Destacar Dónde y cómo se evidencia
Contexto general del evento (lugar, horario, condiciones climáticas, ambiente entre los espectadores):	Crónica 2 am Frio Preocupaciones Cafes
Emociones que busca transmitir (cómo lo hace, que expresiones usa):	Preocupación Valor Fortaleza Fé Miedo
Que describe el narrador, que comenta, cuáles son sus opiniones:	1ª etapa reina que a rigo le mataron a su papa y no el sismo y entonces desah el era un ciclista muy fuerte por que era una etapa muy fuerte y el no sabia que iba a bajar

**Figura 5**

*Sesión No. 5, Entrevistándonos con el experto.*

PREGUNTAS PARA EL CRONISTA EXPERTO	
PREGUNTAS PERSONALES	
PRESENTACIÓN	Tomas Ramirez.
1. Puede presentarse para nosotros. (Nombre, profesión, Hobbies, proyectos personales, deporte favorito).	Juan José.
2. ¿Cómo se describe como persona?	Juan José.
3. ¿Cómo llego a ser ciclista? ¿Qué los inspiró?	Felipe
4. ¿Cuál ha sido el recorrido más largo que ha hecho hasta ahora?	Felipe.
5. ¿Cómo programa sus rutas?	Tomás Bedoya.
PREGUNTAS ASOCIADAS CON LA CRÓNICA	
6. ¿Qué lo inspiró a escribir o a ser cronista?	Tomás Bedoya Felipe
7. Puede explicar el paso a paso de como escribe sus crónicas.	
8. ¿Qué debemos tener en cuenta para escribir una crónica?	Juan José.
9. ¿Cómo hace para recordar los momentos más importantes que utilizará en sus crónicas? ¿Realiza algún registro? ¿Qué sucesos extraños o particulares ha observado durante sus viajes?	Tomás Bedoya.
10. ¿Se considera cronista profesional? ¿Sí o no? ¿Por qué?	Tomás Ramirez
PREGUNTAS SOBRE LA ESTRUCTURA DE LA CRÓNICA	
Respecto a la crónica esta puede tener una estructura o ser libre.	Tomás Ramirez
En nuestro caso manejamos una estructura con: Titular, antetitulo, lead, cuerpo, ficha técnica y cierre.	
11. ¿Por qué no utiliza el titular y antetitulo en su crónica?	Juan José
12. Entendido el Lead como un párrafo introductorio ¿Qué me recomienda para el desarrollarlo?	Tomás Bedoya
13. La ficha técnica es una imagen o gráfica que da detalles específicos del evento ¿considera importante usarla?	Tomás Ramirez
SOLICITUD ESPECIAL	
14. Cuando diseñemos las crónicas ¿podrán ser difundidas en su revista o perfil de Facebook?	Juan José Rios.

Continuando con el análisis, en la categoría superestructura, se hicieron evidentes las dificultades que tenían los estudiantes para afrontar la construcción de un género que para ellos era desconocido, como es la crónica deportiva. De allí, que el docente en el desarrollo de la SD hubiera hecho énfasis en mejorar este componente fundamental de la tipología textual, lo que se vio reflejado en los progresos de los estudiantes. Así, los elementos que apropiaron con mayor facilidad los educandos, fueron el titular y el cierre; en el primero, definido por Sobrados León (2009), como un elemento que emplea bien sea el sensacionalismo o la creatividad por lo que puede tener la dualidad de informar o dar un juicio de valor, que busca llamar la atención del destinatario e informarle muy brevemente sobre los hechos, todos lograron comprender lo esencial que es este para inducir al lector al tema central del escrito y que la manera de redactarlo influye en el interés que se genere en la audiencia. En cuanto al segundo, dos de los estudiantes lograron hacer una aproximación a lo que es la conclusión en la narración de los hechos; esto si se tiene en cuenta que el cierre se brinda para finalizar la crónica del autor, pero que esta puede dar origen a nuevas versiones, decisión que depende del escritor (Salazar, 2005).

Respecto a la ficha técnica y al cuerpo, se evidenciaron grandes avances, aunque los resultados obtenidos no fueron los esperados, dado el énfasis brindado a estos dos elementos durante el proceso. En el primero, que de acuerdo a Sobrados León (2009), se centra en recopilar la información más relevante del suceso deportivo como la ubicación, anotaciones, nombres de los deportistas, entre otros, se dieron transformaciones relevantes, porque en esta ocasión los estudiantes tuvieron en cuenta la importancia de introducir un apartado para destacar aspectos de los acontecimientos; por ejemplo, uno de ellos tomó la alineación de los equipos, otro narró gran parte de los elementos que pueden tenerse en cuenta en la ficha técnica y otro, se enfocó en contar los resultados obtenidos por los equipos en un momento previo a la final observada y los alcanzados en esta última. Con respecto al segundo



elemento, esto es, el cuerpo, el cual revela el carácter argumentativo de la CD (Sobrados León, 2009) y en el que se materializan el espacio y tiempo cronológico (Marín, 2000), no tuvo una presencia notable o incluso no fueron mencionados sus elementos, sin embargo, se logró un seguimiento más claro al hilo de los acontecimientos los cuales dieron cuenta de la realidad, lo que se vio reflejado en una mayor extensión en los escritos, a pesar que en ocasiones se presentaban hechos aislados entre párrafos o se generaban saltos de un momento del partido a otro en una misma línea.

Las transformaciones logradas en esta categoría pudieron deberse a las actividades desarrolladas en la SD, que estuvieron encaminadas a identificar la superestructura y características en los textos revisados, similares a los que iban a producir, con la mediación del juego y algunos recursos tecnológicos, que permitieron a la vez, hacer una evaluación permanente de los aprendizajes.

Las actividades que pudieron contribuir a estos logros son las de la sesión #1. Presentación y negociación de la secuencia, de manera puntual la actividad 2, que consistía en que los estudiantes encontraran unas pistas acerca de la estructura de la crónica, las que luego de descubrirlas, debían organizar en un orden lógico. En la sesión #2. Develando el ornitorrinco, los estudiantes tenían que llevar a la clase información sobre la CD, y compararla con las características halladas en la sesión anterior, con el fin de participar en unas pruebas por equipo, en las que debían asumir el reto de responder a preguntas acerca de los elementos de la CD. En la sesión #3. ¿Por qué el ornitorrinco lo es?; se compararon diferentes tipologías textuales, buscando identificar los elementos constitutivos de la crónica y sus similitudes con géneros como el argumentativo, expositivo y narrativo, esto con el fin que entendieran la analogía entre el ornitorrinco y la CD. A continuación, se ilustra acerca de las actividades realizadas.

## Figura 6

*Sesión No. 2, Develando el ornitorrinco.*



## Figura 7

*Sesión No. 3, ¿Por qué el ornitorrinco lo es?*

Tipo de texto	Texto narrativo	Texto expositivo	Texto argumentativo
Características	Fontosioso	Real	Real
Título	Fontosioso	Real	Real
Características (definición, contenido, léxico, dónde creó, para qué se usa, etc.)	no lo creó, fontosioso, mítica, describe la situación	utiliza una tesis	
Propósito (intención comunicativa)	narar	aportar mediante datos por convencer	
Superestructura (cómo está organizada la información en el texto)	Inicio y desenlace, introducción y conclusión	No identificables	
¿Qué tiene en común con la crítica deportiva?	Los dos relatos contados por un autor, cierre	Entre tiene cuerpo, titular	titular, cuerpo etc.
En qué se diferencia de la crítica deportiva?	No es de deportes	No identificables	No identificables

Por último, en la categoría Lingüística textual, fue en la que se evidenciaron menores transformaciones, dadas las dificultades observadas, tanto en la prueba de entrada como de salida, sin embargo, también se lograron valiosos cambios en sus componentes. Respecto a las figuras literarias y léxico deportivo, así como la coherencia en el texto, puede decirse que fueron los aspectos que tuvieron mayores progresos; con relación al primero, los estudiantes aprendieron a usar hipérbolos y metáforas, que de acuerdo con Sobrados León (2009), son recursos literarios que permiten presentar un texto más estilizado, mencionando entre estos, los empleados por los educandos, además de sinonimias, sinécdoques y más. Adicionalmente,

emplearon un léxico más apropiado para aproximarse al tema deportivo, recurriendo, como lo afirma Alcoba (1987), a un lenguaje que se asemeja al militar, debido a que se usan términos que sugieren que en el campo de juego se lleva a cabo una batalla. Respecto el segundo, se logró evidenciar mayor coherencia que en la prueba inicial, ya que pudieron mantener el hilo de los hechos durante su elaboración, a pesar de que su extensión podría haber hecho más difícil el manejo de una secuencia en el relato.

A pesar de las dificultades, uno de los estudiantes logró cumplir con lo solicitado en ambos componentes, mientras los otros dos estuvieron muy próximos a conseguir este objetivo. Ahora bien, en los conectores lógicos, no se observaron transformaciones, pues los estudiantes siguieron mostrando falencias para enlazar las ideas entre párrafos y al interior de estos. Finalmente, con respecto a la puntuación, todos los estudiantes tuvieron varios aciertos, pero cometieron errores en su ubicación, lo que sugiere que aún no tienen clara su función.

Esta categoría fue abordada en las sesiones iniciales, como la número #1. Presentación y negociación de la SD, en la que se analizaron las características de la CD, como el léxico y las figuras literarias; la #3. Por qué el ornitorrinco lo es, espacio en el que debían llevar ejemplos de diferentes tipos de texto para compararlos con la CD; la #4. Tarde de ciclismo, en la que compararon diferentes tipos de crónicas, con el fin de analizar la forma como se escriben este tipo de textos.

Además de lo anterior, en la sesión #7. “La visita de un grande”, se orientó el trabajo hacía el uso de las figuras literarias, actividad que consistió en que, a partir de la entrevista realizada a un ciclista, escribieron entre todos, incluido el docente, una CD, ejercicio que utilizó este para explicarle a los estudiantes, cómo a partir de lo que el deportista les narró, podían hacer uso de metáforas y de hipérboles, para que el hecho real sonara más fantástico o dramático. En la sesión # 9. “Mi primera crónica ve la luz”, se hizo uso de una rejilla de coevaluación, para ayudar en la revisión de la escritura de sus compañeros, identificando las

características o elementos de la CD que estaban ausentes o debían mejorarse. Y Finalmente, en la sesión #10. “Choque de trenes, novatos vs expertos”, se recurrió a las crónicas de expertos, para compararlas con las propias y de esta manera identificar lo que debían mejorar en sus propios escritos.

Cabe mencionar que la ortografía se abordó en diferentes sesiones de la producción escrita, mediante un ejercicio reflexivo, que les permitió a los estudiantes identificar sus propios errores y hacer uso del computador, cuando lo consideraron necesario. A continuación, se ilustra algunas de las actividades descritas.

## Figura 8

### Sesión No. 7, La visita de un grande.

PREGUNTAS PARA REALIZAR AL DEPORTISTA	
PRESENTACIÓN	Tomás Ramírez
Preguntas personales	
1 ¿Puede presentarse para nosotros? (nombre, hobbies, rutina diaria, profesión, proyectos personales)	Juan José Ríos
2 ¿Cómo se describe como persona?	Juan José Ríos
3 ¿Por qué se volvió aficionado al ciclismo?	Tomás Ramírez
4 ¿Cómo se proyecta a un futuro?	Felipe
5 ¿Cómo intervienen el núcleo familiar en su práctica deportiva?	Juan José Ríos
Preguntas asociadas al ciclismo	
7 ¿Cuál fue el recorrido más largo, doloroso, emocionante y satisfactorio que ha tenido hasta el momento?	Felipe
8 ¿Cuándo fue y cuánto se demoró?	Tomás Bedoya
9 ¿Cuál ha sido el recorrido más corto?	Juan José Ríos
10 ¿Cómo programa las rutas?	Tomás Bedoya
11 ¿Programa las paradas para alimentarse?	Felipe
12 ¿Qué suceso raro ha tenido hasta ahora?	Felipe
13 ¿Ha tenido caídas dolorosas?	Tomás Ramírez
14 ¿En algún recorrido se ha sentido mal o se ha rendido?	Tomás Bedoya
15 ¿Qué siente al llegar a la meta?	Tomás Ramírez

Agradecemos por su tiempo y compartir las experiencias vividas sobre una bicicleta.  
Juan José Ríos

## Figura 9

### Sesión No. 7, La visita de un grande (2).

**LA DOBLE LÍNEA, UN RETO SOBREHUMANO**

**Doce horas de pedal, sudor y gloria.**

Will Restrepo hizo un esfuerzo sobrehumano tratando de coronar la Línea, no solo una sino dos veces el mismo día, los que aman el ciclismo saben que este recorrido es bastante difícil, doloroso y abrumador, casi épico, tanto así que no todos los ciclistas se atreven a domar esta montaña.

A mediados del año 2019, más precisamente el 19 de junio, Will realizó un recorrido legendario para los ciclistas Pereiranos, su aventura inicio en horas de la madrugada, cuando se reunió con un grupo de amigos que tenían el mismo objetivo, realizar la ruta y regresar a casa sanos y salvos.

Las primeras montañas significaron un gran obstáculo, pero, pensar en su familia lo llevó a superar los primeros 100 km, desconociendo el sufrimiento, frío y desesperación que le esperaba. Después de llegar al lugar más alejado del recorrido inició el segundo round contra este monstruo, cada pedaleo destruía una parte de su cuerpo y faltando poco por coronar en segunda oportunidad pensó en rendirse.

En este momento el orgullo de haber derrotado previamente otras montañas y haber superado incluso miedos irracionales lo mantenía pedaleando, pero parecía no ser suficientes, no iba a poder, pero de repente apareció Fredy, como un ángel sin alas que con palabras sencillas lo impulso a coronar este puerto.

Después de allí el descenso parecía reconfortar el alma, llegar a Calarcá era un paso más cerca de casa, las pedaleadas parecían acciones involuntarias que acercaba a Will a los brazos de su familia.

Doce horas de sufrimiento, hambre y cansancio terminaron con Will al lado de su esposa e hijo, lo que era un premio más que suficiente para semejante hazaña, la cual pocos intentan y muchos menos logran.



En conclusión, la categoría que más progresos presentó fue Situación de comunicación, en la que los componentes que destacaron fueron enunciador, propósito y contenido, los cuales contribuyeron a que el escrito tuviera las características de una narración, cumpliendo con el propósito de informar sobre un hecho apegado a la realidad, desarrollado por el escritor de forma lógica y dirigido al tipo de lectores que gustan de este género. Estos resultados sugieren que las actividades que se desarrollaron en la SD estuvieron orientadas de forma adecuada, para asegurar los propósitos de esta categoría, lo que a su vez indica que las transformaciones en las concepciones del docente le permitieron transversalizar la escritura con su área y lograr grandes progresos en la producción textual de sus educandos.

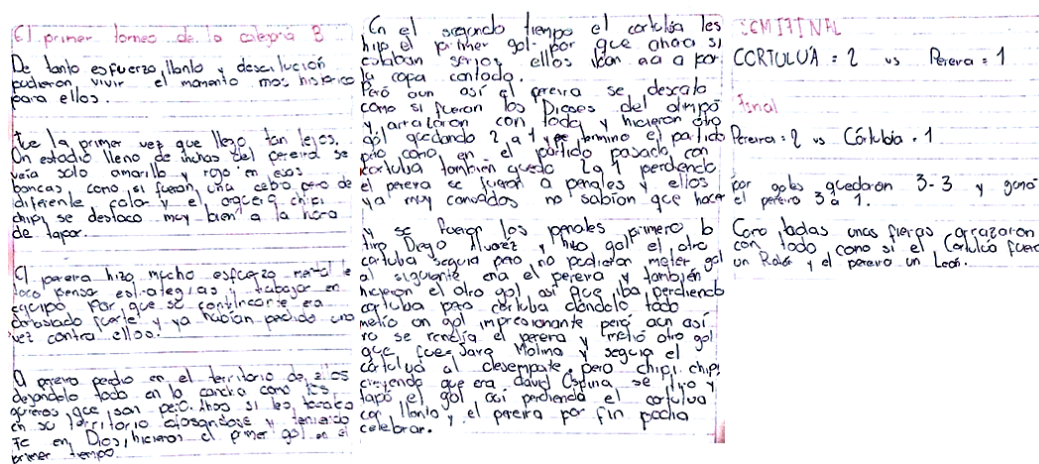
Por su parte, la categoría que menos avanzó fue la Lingüística textual, aunque con algunos progresos ya descritos, que pudieron deberse a las actividades realizadas en la intervención. Este aspecto de la escritura resultó ser de los más complejos para los estudiantes, lo que podría estar relacionado con las prácticas de enseñanza del lenguaje en las que el énfasis se hace en el abordaje descontextualizado de los aspectos gramaticales de la

escritura, lo que conlleva a la necesidad de seguir trabajando en romper con los “paradigmas” implantados desde la escuela (Mejía Chalacan y Zapata Adarve, 2019).

A continuación, se presentan los textos de los estudiantes, en los que se puede observar algunas de las transformaciones en la escritura, una vez finalizada su participación en la SD.

**Figura 10**

*Escritura final estudiante 1.*



En este texto el estudiante incluyó un título, aunque no con las características que exige la crónica deportiva, si se tiene en cuenta que no solo debe informar, sino además ser muy creativo o incluso hacer uso del sensacionalismo. Hizo una introducción a los hechos y un recorrido de los sucesos del evento en el que incluyó varias figuras literarias, sin embargo, persistieron dificultades con el uso de los conectores lógicos, para relacionar las ideas entre párrafos, lo que afectó el poder mantener el hilo de los acontecimientos; así mismo, se mantuvieron las limitaciones para emplear de manera adecuada los signos de puntuación. Con relación a la superestructura, tuvo una aproximación a la ficha técnica, pero le hicieron falta más elementos; finalmente logró un muy buen cierre, en el que usó nuevamente una metáfora y adicionó una comparación para concluir.

**Figura 11****Escritura final estudiante 2.**

El Perseña se hizo con el título, en el primer campeonato del año, ganador de la copa aguila.

"Campeón de la B después de 78 años sin serlo"

En una noche despejada se hecho como si fuera una batalla de titanes, ganando el perseña por penales: 3-1, agotadamente al cinto de rayillo, el estadio Herrión / romírez villegas con sus espectadores, saltando de alegría, fueron las motivaciones para que el perseña se hiciera con el título.

Este evento estuvo hecho por 2 goles blancos, 2 jugada fundamentales siendo los jugadores, estrelló esos dos Jairo molina, y Diego alvarez, en este evento fue la primer vez que este equipo llegó tan lejos, gracias a la chispa de un gran jugador descendido, el arco corrió a su favor una barrera de contención donde nada podía entrar.

Allegaron la fase de los penales, donde se podía notar la tensión de los jugadores, el primer penal fue un gran gol de Diego alvarez, segundo penal de Jairo molina, tercero golero, y el tercer penal lo cobró Jairo molina, llegaba al momento de la desesperación, fue cuando un jugador del equipo de cartulua cobró y el super arquero logró atajar

este gran disparo.

Alineaciones

Deportivo Perseña: 4-4-2  
Cartulua: 4-2-3-1

Estadio

Herrión romírez villegas

Goles (Partido)

1. Jairo molina  
2. Diego alvarez

Goles (Penales)

1º Diego Alvarez  
2º Sebastian Herrera  
3º Jairo molina

Marcador

2-1 ganando perseña en el Partido  
3-1 goles en penales Perseña.

A mi deshermanos muy gracias por su atención.

El estudiante logró incluir un título llamativo para el lector, el que además complementó con un antetítulo con un toque de sensacionalismo. Del mismo modo, realizó una contextualización en la que incluyó el tiempo atmosférico, y en diferentes párrafos usó algunas figuras literarias, incluyendo elementos valiosos de los sucesos en el cuerpo de la crónica, sin embargo, persistieron limitaciones en el manejo de conectores, necesarios para articular de manera apropiada las ideas de los párrafos. Por otra parte, continuó presentando dificultades en el empleo de los signos de puntuación, siendo muy notorio el uso de comas innecesarias en todo el texto. Finalmente, se destaca que incluyó una ficha técnica bastante completa, lo que no logró con el cierre, alejándose del objetivo del mismo.

**Figura 12****Escritura final estudiante 3.**

Después Perseña si se tomo la copa  
MUCHO MEJOR TENIAN PERO SE ESFORZARON A TANTO DE GANAR

De noche en el estadio Herrión Ramirez Villegas, se enfrento deportivo Perseña contra Cartulua, los hinchaos tenían medio apoyaban a su equipo favorito y les respira...

El partido no duro mucho sin goles, en el minuto 5 con 2 segundos, Molina metió un gol en esta hermosa cancha pero empezando el segundo tiempo Cartulua marco gol, perseña como la falta que era Penales, todos estaban desvestados por que en la meta perseña tenía que meter 2 goles. ¡pero! mi chichipin la logro a atajar, parecía un pulpo, al rato el segundo gol lo metió el que elegimos es en la hinchada del perseña, se fueron a presales porque perdieron en Tuluá, se les metió gol de penal, cartulua no metió gol porque chichipin pareció un papito volando y atajo, pero los hinchaos otros dos goles y cartulua 1 pero el segundo lo falta.

Se tomaron la copa, corazón y alma es lo que dieron en esta hermosa ciudad, la hinchaos decía CHIPZ-CHIPZ, lo hacían bien, la colabana por lo ciudad estaba muy alegre, que tengan buen día.

Perseña

Cartulua

El educando inició con un título creativo en el que además, incluyó el uso de una figura literaria. Asimismo, realizó una introducción en la que mencionó el tiempo cronológico, que abordó también en otro momento del cuerpo, pero que finalmente no volvió a emplear. Se observa en el texto que reemplazó el uso de conectores lógicos por comas (que no siempre fueron bien utilizadas), lo que podría generar dificultades al lector para su comprensión. Por otra parte, no logra concretar la ficha técnica con sus elementos, ni hacer un buen cierre, puesto que finaliza con una despedida amistosa dirigida a los lectores.

Los resultados obtenidos por los estudiantes durante la SD probablemente tienen que ver con las transformaciones en las concepciones del docente, si se tiene en cuenta que este hizo de la enseñanza de la escritura una tarea consciente y con una finalidad en su práctica educativa, orientándola desde acontecimientos reales, para lo cual generó espacios genuinos que propiciaron una escritura más aproximada a las necesidades del contexto y la tipología textual que se iba a utilizar, aspectos que conllevaron a que los estudiantes se comprometieran con las actividades implementadas, motivados por la idea de ser leídos por un público amplio y real, lo cual desde las ideas de Cassany (2006) y Hymes (1972) es un acierto, puesto que el contexto y la motivación son aspectos fundamentales que favorecen la escritura y que contribuyen en el desarrollo de la competencia comunicativa. De esta forma, el maestro logró trascender la enseñanza de contenidos de manera fragmentada y reconocer el papel del lenguaje en el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento.



## Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones que resultan del análisis de la intervención hecha por el docente, a través de la aplicación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la enseñanza de la producción de crónicas deportivas. Estas conclusiones dan respuesta a los objetivos propuestos en el planteamiento del problema y a preguntas como: ¿Cuáles eran las concepciones iniciales del maestro antes de comenzar su intervención en el marco de la investigación? ¿Cuáles fueron las transformaciones que surgieron durante el proceso? ¿Qué continuidades y rupturas lograron evidenciarse en el docente durante su práctica educativa?, y finalmente, ¿Cuáles fueron las transformaciones que se lograron evidenciar en las producciones de los estudiantes una vez concluida su participación en la SD?

- Respecto a las concepciones iniciales del maestro se logró identificar que éste consideraba la enseñanza del lenguaje como un asunto que no era responsabilidad de su área, por lo que asumía que los estudiantes debían dominar las diferentes tipologías textuales, las habilidades lingüísticas y el proceso de escritura, por consiguiente no creía necesario explicarles cómo realizar este proceso desde su disciplina, y mucho menos le otorgaba el lugar al lenguaje como el principal instrumento para el aprendizaje, para la comunicación y para la representación de la realidad. De allí que solo empleara la escritura al final de la clase como una herramienta de evaluación, pero no para la enseñanza de los saberes de su área.
- Las transformaciones evidenciadas en el docente, se relacionan con aspectos como el cambio en la forma de planear sus clases, en las que asume la enseñanza como un proceso, y deja de lado la idea de transmitir contenidos para trascender hacia la enseñanza de competencias y en las que formula sesiones de forma secuenciada, integradas, con sentido y encaminadas al logro de unos objetivos específicos, propuesta que fue enriquecida desde los planteamientos del enfoque comunicativo y algunas ideas del modelo de enseñanza por

proyectos (Camps Mundó, 1996), lo que lo llevó a generar espacios genuinos de práctica y un uso real a los aprendizajes. En este contexto se puede afirmar que, las transformaciones alcanzadas por el docente se presentaron desde el inicio de la secuencia didáctica, puesto que el modelo adoptado para su intervención (por proyectos), lo confrontó respecto a la manera de pensar la educación y la manera como desarrollaba sus propias prácticas de aula.

- Un factor que generó reflexiones en la práctica del maestro, y que no estaba previsto inicialmente, tuvo que ver con la necesidad de adaptar la propuesta de intervención, debido a la situación de confinamiento y la modalidad de trabajo en casa, generada por la pandemia a nivel mundial, condición que llevó al maestro a replantear los espacios usuales de trabajo limitados a la institución educativa, por lo que tuvo que acondicionar su casa y emplear las vías vehiculares de su cuadra como patio de la escuela, para garantizar el éxito de las sesiones, así mismo fue necesario ajustar las actividades, dado que ya no contaba con su grupo de estudiantes; en este sentido proyectó sus intervenciones desde espacios más auténticos para el aprendizaje en general, y la enseñanza del lenguaje, en particular (Hymes, 1972 y Cassany, 2006). Esto da cuenta de la flexibilidad que tuvo el maestro, de la posibilidad de repensar su quehacer de manera contextualizada, atendiendo a las necesidades de los estudiantes y del saber que enseña.

- Otra transformación que se observó en el docente, tiene que ver con el cambio de noción de la escritura que lo llevaba a concebirla como una tarea equivalente a la de la oralidad; en este sentido, estudiar acerca de los modelos más representativos en el campo de la didáctica de la escritura, lo llevó a reconocer la importancia de leer, planificar, revisar y corregir, para lograr los objetivos trazados. De esta forma, comprendió que ese mismo proceso debía ser llevado a cabo por sus educandos a la hora de elaborar una producción textual, contexto en el que resultó fundamental entender que la escritura debía ser asumida por los estudiantes como una práctica viva, que responde a propósitos comunicativos diversos y que

se orienta a una audiencia que es real, ideas que conllevaron a trascender de los usos escolares a los usos sociales del lenguaje.

- Una de las rupturas identificadas en el docente, tuvo que ver con la manera como abordaba la evaluación, la cual inicialmente ubicaba al final de la clase, asumiéndola como un producto y no como parte del proceso formativo, que fue el cambio que precisamente se dio; de allí que en las sesiones de la SD, el maestro se haya preocupado por fomentar el trabajo colaborativo, estrategia que utilizó, no solo para desarrollar tareas grupales, sino también para realizar procesos de coevaluación, actividad que complementó con un ejercicio permanente de autoevaluación en la que los estudiantes analizaban sus propias producciones y formulaban las posibles correcciones. En conclusión, la evaluación pasó de ser una herramienta para calificar los aprendizajes del área, a ser un recurso que contribuía en el ejercicio formativo de los estudiantes.
- Otras rupturas develadas en la práctica del docente, se relacionan con el lugar que le otorgó a la escritura durante el desarrollo de todas las sesiones, promoviendo aprendizajes no solo del lenguaje, sino del área de dominio, contrario a lo que sucedió en un inicio, donde la escritura quedó relegada hasta el final de la clase para obtener un producto y asignar una nota. Asimismo, las orientaciones que brindaba durante las clases en un principio no ofrecían claridad sobre los conceptos con los que debían familiarizarse ni aclaraba el tipo de texto que se iba a trabajar, creando una sensación de desconocimiento o desinterés, posteriormente, estas facilitaron la adquisición de saberes y, las actividades que promovía tenían como finalidad estimular aprendizajes de ambas disciplinas curriculares. Finalmente, los recursos empleados estuvieron encaminados al fortalecimiento de los conocimientos sobre la escritura y a promover espacios y actividades que buscaban generar contextos más genuinos para el aprendizaje de la escritura de crónicas y de géneros discursivos propios del área.

- Con relación a los principales aprendizajes de los estudiantes, es necesario resaltar que la experiencia de descubrir la riqueza de la crónica deportiva a través de actividades lúdicas y de su participación en una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la que se incorporó la escritura como eje integrador de los saberes del área de educación física y lenguaje, permitió que fortalecieran habilidades en la búsqueda de información, la lectura, la planeación, la textualización y la revisión (Hayes y Flowers, 1981), logrando así aprender sobre lo que sucede en los eventos deportivos, al asumir el rol de cronistas deportivos, lo que implicó conocer acerca de la estructura y características de dicha tipología textual, y de otros géneros discursivos que surgieron como producto de la tarea integradora. Además, su participación en espacios naturales y la integración con su comunidad, estimuló que su vinculación al proceso se produjera de forma autónoma, en la que su mayor motivación fue aprender a producir un texto que pudiera ser leído por un público real.
- Respecto a las principales transformaciones en la producción textual de los estudiantes, se encontró que las categorías en las que más avanzaron fueron Situación de comunicación y Superestructura, progresos que se podrían atribuir por un lado, a las actividades realizadas en la SD, articuladas a una tarea integradora cercana a su contexto e intereses y por otro lado, a las transformaciones del maestro que se vieron reflejadas en la manera de abordar, la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje desde su área. A pesar de esto, no se lograron los mismos progresos en la Lingüística textual, la cual requiere, de acuerdo con lo concluido en otras investigaciones y por la experiencia de este estudio, un mayor tiempo de intervención dada su complejidad y la forma como ha sido abordada por años desde la escuela.

En síntesis, abordar la enseñanza de la escritura desde su disciplina curricular, llevó al docente a darse cuenta de la potencialidad que esta tiene para alcanzar las competencias de la educación física, las que de acuerdo a las orientaciones formuladas por el MEN en su

documento N° 15 (2010), van más allá del componente motriz, contexto en el que cobra sentido apostar por la formación de escritores desde todas las áreas del conocimiento.

## Recomendaciones

En este apartado se exponen las recomendaciones dirigidas a otros docentes e investigadores, interesados en el campo de la enseñanza del lenguaje, para que tenga la posibilidad de asumir su proyecto, teniendo en cuenta las fortalezas y vacíos que se detectaron en esta experiencia, la cual fue afrontada por un docente de educación física que desde su área se propuso enseñar a sus estudiantes a producir crónicas deportivas, asumiendo este reto desde la elaboración y aplicación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

- La enseñanza de la producción de crónicas deportivas desde el área de educación física, significó grandes aprendizajes para el docente en la forma de ver la escritura desde su disciplina curricular y más valioso aún, fue haber vivenciado el entusiasmo y motivación que generó en sus estudiantes poder vivir la educación desde otra mirada y desde un espacio distinto a su centro educativo. Por lo que se recomienda a otros docentes del área asumir esta experiencia tan valiosa, y a la comunidad educativa pensar que la educación requiere trascender los conocimientos propios de cada disciplina, así como las actividades y espacios de formación.
- La flexibilidad en los procesos de enseñanza resulta importante en la aplicación de una secuencia didáctica, porque cada sesión puede generar circunstancias que cambien las condiciones en lo planeado, lo que llevará a generar ajustes, recurrir a un plan B o hacer adaptaciones en la intervención sobre la marcha. En el caso particular, la situación de la pandemia a nivel mundial llevó al docente a vivir una experiencia desde casa, en la que debió reformular un gran número de actividades, para adecuarlas a espacios diferentes, permitiéndose vincular familias y vecinos, dando como resultado una práctica social, más ajustada a la cotidianidad de los educandos. Por lo tanto, se recomienda a los docentes que flexibilicen su propia práctica, tomando en cuenta lo aquí expuesto.

- Los resultados de esta experiencia permiten sugerir la implementación de secuencias didácticas con enfoque comunicativo desde otras áreas del conocimiento, abordando la enseñanza de géneros discursivos que den respuesta a los aprendizajes de estas, de tal manera que se pueda ayudar a los educandos a comprender el uso de la lengua y fortalecer su competencia comunicativa, la cual es necesaria para construir sociedad.
- Con respecto a la crónica, cualquiera que sea su enfoque, deportiva, periodística, literaria, es un género con una exigencia muy alta, debido a que posee una gran riqueza lingüística, ya que incorpora en ella otras tipologías textuales. Por lo que se recomienda ampliar el tiempo de intervención y así lograr transformaciones más significativas en aspectos como la lingüística textual, puesto que de acuerdo con los resultados de la presente investigación y otras consultadas, se encontró que esta requiere de una intervención más profunda, dada la manera en la que esta ha sido asumida en la escuela.
- Para la aplicación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la que se aborde la enseñanza de la escritura, se hace necesario que si el docente no es del área de lenguaje se capacite antes de asumir el reto, puesto que el maestro puede tener arraigados los mismos paradigmas que trata de resolver en sus estudiantes con respecto a la escritura, lo que hace que termine enseñando desde su propia experiencia. Además, debe acercarse a las propuestas teóricas y didácticas, que le permitan tener claridad acerca de cómo asumir el reto de abordar el lenguaje (oral y escrito) desde su área.
- Otra recomendación para quienes decidan introducirse en la enseñanza de la crónica deportiva, es que este es un género poco estudiado desde la escuela, por lo que cobra relevancia que el docente previamente lea y analice diversos textos que pertenezcan a esta tipología, con el fin de determinar las actividades más pertinentes para lograr que los estudiantes apropien las características y la superestructura de la CD, teniendo en cuenta que

la misma no les es familiar y que estos requieren este tipo de conocimientos, para incorporarlos posteriormente en sus procesos de producción textual.

- Una recomendación pertinente para los docentes, es la reflexión permanente que debe hacer de su propio quehacer, puesto que esto es lo que permite tomar acciones con respecto a las concepciones que puedan entorpecer su labor y finalmente, impactar positivamente en los resultados y aprendizajes que alcancen los educandos.



## Bibliografía

- Adam, J.M. y Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Editorial S.A.
- Alcoba, A. (1993). *Cómo Hacer Periodismo Deportivo*. Paraninfo S.A.
- Alcoba, Antonio. (1987). *Deporte y comunicación*. Dirección general de deportes de la comunidad autónoma de Madrid.
- Álvarez, F. (2017). *La crónica del diario marca antes y después de Internet. Análisis de la cobertura de la selección española de fútbol (1984-2008)* [tesis doctoral, Universidad CEU Cardenal Herrera]. Repositorio institucional CEU.  
<http://hdl.handle.net/10637/8732>
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Revista Didáctica (lengua y literatura)*, 18, 29-60.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>
- Amodio, E. (2005). *Cultura, comunicación y lenguaje*. Serie Desarrollo del lenguaje y de la comunicación 1. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC UNESCO) y de la Corporación Andina de Fomento (CAF).  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216710s.pdf>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula* (Aique grupo editor, ed.). AIQUE Educación.
- Avilés, S. (2012). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General "José Martí"* [tesis en maestría, Colegio de Estudios de Posgrados de la Ciudad de México]  
<https://entremaestros.files.wordpress.com/2012/12/la-produccion3b3n-de-textos-en-la-escuela.pdf>
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar* (Aique grupo editor s.a., ed.). AIQUE Educación.

- Bisquerra, et al. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla S.A.
- Blanchar Añez, F. y Sierra Marriaga, P. (2019). La secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, como propuesta pertinente para la enseñanza del lenguaje y la formación docente: caso de dos instituciones educativas del Distrito Turístico de Riohacha en el departamento de La Guajira - Colombia. *Revista Miradas*, 1(2), 82-102. <http://doi.org/10.22517/25393812.22011>
- Bolívar, A. y Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios*, 10(2), 92-103  
<https://doi.org/10.15665/esc.v10i2.223>
- Bonilla, R. y Castro, N. (2017). Concepciones y prácticas de enseñanza de la escritura de crónica urbana en docentes de educación media en dos instituciones públicas de Bogotá [tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Repositorio Ciencia Unisalle.  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/394](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/394)
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y la producción de textos académicos*. Universidad del Quindío.
- Camps Mundó, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Revista Textos*, 5, 152-160.  
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita/haciaunmodelodeensenanza delacomposicionescrita.pdf>
- Camps Mundó, A. (1996). Entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 8(2), 43-57.  
<https://doi.org/10.1174/113564096763277715>
- Carlino, P., Santana, D., Barrios, C., Fernandez, P., García, C., Mora, A., Pepita, P. y Virseda, C. (1999). *Leer y escribir con sentido, una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Visor.

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura* 36. 11-33.

[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany\\_enfoques.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editorial Paidós.

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital: El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*. 4, 1-10.

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21\\_04\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf)

Cassany, D. (2006). Taller de textos, leer escribir y comentar en el aula. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Castaño Lora, A. (2014). Prácticas de Escritura en el Aula: Orientaciones Didácticas para Docentes (Colombia Aprende). Ministerio de Educación Nacional.

[http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/2\\_practicas\\_de\\_escritura\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/2_practicas_de_escritura_en_el_aula.pdf)

Cerezales, F. (2018). *El discurso narrativo en la lengua de los medios. Aplicación didáctica en 2º de la ESO* [tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/34219>

Conde, O. (2017). *La enseñanza de la escritura argumentativa en los textos escolares de la lengua castellano en grado 11* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. RIUD Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11349/7017>

Corvetto, G. (2018, 03 de septiembre). Evolución histórica de la Educación Física en el currículo escolar peruano, un análisis sobre los enfoques y el quehacer pedagógico en el área. *Revista da Journal of ALESDE*, 9(2), <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/61274/35955>

- Cuevas, C. (2016). *La Gestión de las redes sociales en los medios de comunicación deportivos. Análisis de la cobertura periodística de un partido de fútbol* [tesis de maestría, Universitat Jaume I]. Repositori UJI. <http://hdl.handle.net/10234/166084>
- Darrigandi, C. (2013). Crónica latinoamericana, algunos apuntes sobre su estudio. *Revista Cuadernos de Literatura*. 17(34), 122-143.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/issue/view/515>
- De la Cruz Ordoñez, A. y Cruzata Martínez, A. (2017). Inteligencia emocional y kinestésica, en la Educación Física de la educación primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-20 <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28681>
- Díaz, M. (2018). La psicomotricidad y el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de la institución educativa Casa Abierta de Nazareth -Villa El Salvador, 2017 [tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/15878>
- Edelstein, G. (2002, 10 de julio). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, 20(2). <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10468/10008>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida*, 1, 1-10  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02\\_01\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf)
- Ferreiro, E. y Unión Internacional de Editores. Congreso (2000). *26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. Cámara Argentina del Libro.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización, teoría y práctica*. (Siglo XXI, ed). Siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- Ferreiro, E. y Taberosky, A. (1991) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Siglo XXI, ed). Siglo XXI editores.

Fleta, D. (2015) *Periodismo mágico* [tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona].

Repositorio TDX. <http://hdl.handle.net/10803/291822>

Galaburri, M. (2005). *La enseñanza del lenguaje escrito en la educación básica: un proceso de construcción*. (Centro de publicaciones educativas y material didáctico, ed). Ediciones Novedades Educativas.

Gálvez, V. (2017). *Coleccionando crónicas familiares con estudiantes de grados 4° y 5° de la institución educativa la bella, sede la colonia* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <http://hdl.handle.net/11059/9528>

García Galindo, J. y Cuartero Naranjo, A. (2016). A crônica no jornalismo narrativo em espanhol. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, 23(supl. 1). S1-S16. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2016.s.24926>

García Parejo, I. et al (2011). Escribir textos expositivos en el aula, fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles. Editorial Graó.

Gómez, M. (2014). *Criterios que orientan a un grupo de docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia escrita en estudiantes de educación básica y media* [tesis de maestría, Universidad Católica de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Colombia – RIUCaC. <http://hdl.handle.net/10983/2091>

Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalinguístico y didáctico para la producción de textos escritos *Revista Didáctica (lengua y literatura)*, 15, 77-104. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A>

Gutiérrez Giraldo, M. C., Buriticá, O. C. y Rodríguez, Z. E. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica de Pereira. Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión.

- Hayes, J. y Flower, L. (1981, diciembre). A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4). 365-387.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/c8ff58b5db4cf03fcf2c94b2b825e93ab43bcbcd>
- Hernández Machuca, D. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la escritura en primaria. *Revista Infancias Imágenes*, 11(1), 99-106. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4557>
- Hernández, B. (2013). *El arte de escribir una crónica. Figuras literarias en Esclavas del Poder de Lydia Cacho*. [Tesina de Bachillerato. Lunds Universitet]. LUP Student Papers. <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/4285158>
- Hurtado, J. (2010). *Actitud de los estudiantes del ciclo común frente a la asignatura de Educación Física* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. Biblioteca virtual Migue de Cervantes.  
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc697r5>
- Hymes, D. H. (1996). On Communicative Competence. (Juan Gómez Bernal, ed.). *Revista Forma y Función*, (9). 13-37. (Original publicado en 1972).  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. *Informe nacional de resultados para Colombia – Pisa 2018*.  
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- Iglesias Hernández, G. (2019). *Del terror al amor: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de texto narrativo (cuento de terror), en los estudiantes de aula multigrado, de la IE técnico agropecuario taparcal, sede valdelomar, del municipio de Belén de Umbría, Risaralda* [tesis de maestría,

Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP.

<http://hdl.handle.net/11059/11342>

Jaramillo, D. (ed.). (2012). *Antología de la crónica latinoamericana actual*. Alfaguara.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de texto*. Dolmen.

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.

Lara, E. (2018). *Prácticas de escritura con mediación de herramientas digitales:*

*experiencias de los juegos interclases en la Institución Educativa Luís Carlos Galán*

*Sarmiento de Carepa* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio

Institucional Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/11680>

Leymonié Saens, J. (2011). Desde la teoría a la práctica: una experiencia de articulación. En

*una experiencia innovadora de profesionalización de la Administración Pública :*

*Programa de Dirección Pública (Uruguay, 2007-2010)*. (Carrizo, L. ed.). (pp.47-66).

ONSC; Escuela Nacional de Administración Pública.

Lomas, C. (1993). *Sistemas verbales y no verbales de comunicación y la enseñanza de la*

*lengua* (Lomas, C. y Osoro, A. comp.). Editorial Paidós.

Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar (se) en las aulas. *Ágora Digita*, 5, 1-18.

<http://hdl.handle.net/10272/3508>

Madrid, L. (2015). *La producción de textos narrativos de los estudiantes de II de Magisterio*

*de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela, Atlántida del año 2013:*

*Una propuesta didáctica* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán]. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.

<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcn60k5>

Marín, J. (2000). La Crónica Deportiva: José A. Sánchez Araujo. *ÁMBITOS. Revista*

*Internacional de Comunicación*, (05). 241-257.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/Ambitos/article/view/9404/8196>

- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Mejía Chalacan, J. y Zapata Adarve, M. (2019). *De aventuras, travesuras e historias está llena mi vida: una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos (autobiografía) con estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa el Dorado de la Ciudad de Pereira*. [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <http://hdl.handle.net/11059/10880>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-89869.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). Lineamientos Curriculares de Educación Física, Recreación y Deporte. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-89869.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-340021.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010) Documento N° 15, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá D.C. Primera <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-241887.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. *Índice Sintético de Calidad Educativa 2015-2018*. <http://superate20.edu.co/isce/>
- Molina, D. y Rodríguez, D. (2017). *Cuéntame un cuento...Para soñar, narrar y escribir. Propuesta didáctica para la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de grado preescolar y primero* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <http://hdl.handle.net/11059/7915>



- Morales, M. y Arenas, E. (2017). *Relatos, sueños y arte de mi pueblo: Produciendo crónicas con estudiantes de la I.E nuestra señora de la Presentación* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <http://hdl.handle.net/11059/7822>
- Moreira, M. (2002). Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos. Texto de apoyo No.14. Universidad Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Física. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Naranjo, A. (2011). *Tratamiento de la información deportiva en la prensa: La Crónica como género prevalente. El caso de los encuentros de fútbol entre Real Madrid y Barcelona* [tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RiUMA, Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/4848>
- Nieto, J. (2002). *Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro [tesis doctoral]*. Repositorio de la la producción académica en abierto de la UCM. <https://eprints.ucm.es/3774/>
- Omeñaca, R. y Ruiz, J. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Editorial Paidotribo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Results in Focus PISA 2015. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Orrú, S. E. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios Pedagógicos*, 38(2). 337-353. doi:10.4067/S0718-0705201200020002
- Pachón, J. (2017). *Ensayando. Propuesta de escritura argumentativa para la media* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. RIUD Repositorio Institucional Universidad Distrital. <http://hdl.handle.net/11349/7022>
- Perelstein de Braslavsky, B. (2014). *La Querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura* (M. Liceaga, ed). Unipe: Editorial Universitaria.

- Pérez, A. (2016). El estilo actitudinal en educación física: evolución en los últimos 20 años. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29). 207-215.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464041>
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC.
- Ramos, W. (2005). La Comprensión lectora de profesores de la enseñanza primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(1), 1-6  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017146010>
- Rivera, A. (2011). *La prensa española contemporánea, el caso de las crónicas de boxeo de Manuel Alcántara en el Diario Marca (1967 - 1978)* [tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RiUMA, Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.  
<http://hdl.handle.net/10630/6737>
- Rodríguez Díaz, L. (2015). *El relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. RIUD Repositorio Institucional Universidad Distrital.  
<http://hdl.handle.net/11349/2146>
- Rodríguez, Y. (2017). *Taller de Escritores, una propuesta didáctica para el desarrollo de la producción textual en estudiantes de educación media fortalecida con la educación superior de Colegio Rufino José Cuervo IED, Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Libre] Repositorio UniLibre. <http://hdl.handle.net/10901/11023>
- Rojas Salazar, L. y Linares Castillo, E. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana.  
<http://hdl.handle.net/10554/35298>

- Romero Smit, C. (2019). *Crónicas de mi barrio: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción textual de los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Divina Pastora, sede Nuestra Señora de Fátima* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP.  
<http://hdl.handle.net/11059/11347>
- Sáenz Bondía, M. y Cortéz García, A. (2019). ¿Cómo evaluar la reflexión sobre la práctica docente? Un ejemplo en la formación inicial del profesorado de Biología y Geología. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* 37.127-146. doi:  
<https://doi.org/10.7203/dces.37.14797>
- Salazar, J. (2005). La crónica: Una estética de la transgresión. *Razón y Palabra*, (47).  
<https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520655007.pdf>
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*. 13(13), 71-78.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en)
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 15(58). 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Selfa Sastre, M. y Villanueva Roa, J. D. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre Lectura*, (4),125-135.  
<http://hdl.handle.net/10630/10943>
- Sobrados León, M. (2009). La crónica de fútbol: evolución, estructura y lenguaje. En Fernández Sanz, J. J., Sanz Establés, C. y Rubio Moraga, A. L. (coords.), *Prensa y Periodismo Especializado 4*. (pp. 79-90). Editores del Henares.

- Solano Córdoba, O. L. (2013). Combined Learning (face-to-face/virtual) and the Development of Written Communication Skills. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 293-313. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.14>
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., y Domínguez, A. (2014). *Calidad de la escritura en la educación básica*. Documento de Trabajo N° 13. Centro de Investigación Avanzada: Universidad de Chile.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Ediciones Paidós ibérica S.A., ed.). Editorial Paidós.
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* (3). 1-20.  
<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/sumario>
- Teberosky, A. (2000, diciembre). *Los sistemas de escritura* [Ponencia]. Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia, España.  
[www.oei.es/inicial/articulos/sistemas\\_escritura\\_desarrollo\\_nino.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf)
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico - metodológicas. *Revista de Educación, Universidad Nacional de Mar del Plata*, (4), 37-45.  
[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/83/146](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146)
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto* (J. Moyano, trad.). Ediciones Catedra S.A.
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso* (M. Gann y M. Mur, trad.). Siglo Veintiuno editores S.A. de C.V.
- Vigotsky, L. y Hernández, M. (ed.). (2015). *Pensamiento y Lenguaje*. CreateSpace Independent Publishing Platform
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje* (M. Rotger, trad.). Ediciones Fausto.

Villoro, J. (2006, 22 de enero). La crónica, ornitorrinco de la prosa. *La Nación*.

<https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-cronica-ornitorrinco-de-la-prosa-nid773985>

Yanes Mesa, R. (2006). La Crónica, un género del periodismo literario equidistante entre la información y la interpretación. *Espéculo*, (32), 1-9.

<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/cronica.html>

## Anexos

*Anexo A: Secuencia didáctica*

<b>Maestría en Educación Secuencia Para la Producción Textual</b>			
<b>Identificación de la Secuencia</b>			
<b>Asignatura:</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Docente:</b>	<b>Victor Alfonso Peláez Romero</b>
<b>Grupos:</b>	<b>6° y 7°</b>	<b>Fechas:</b>	<b>Mayo a Julio de 2020</b>
<b>Fase de Preparación</b>			
<b>Tarea Integradora:</b>			
<b>Las Huellas de un Gigante, una SD Para la Producción de Crónicas Deportivas</b>			
<b>Objetivos Didácticos:</b>			
<p>Potenciar las competencias comunicativas, a través del desarrollo de una secuencia didáctica, con el fin de producir crónicas deportivas, desde la clase de educación física, con estudiantes de los grados 6° y 7° de la Instituciones educativa Pablo Emilio Cardona de la ciudad de Pereira.</p>			
<b>Contenidos Didácticos</b>			
<b>Contenidos conceptuales:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El texto narrativo y sus características</li> <li>- El texto informativo y sus características</li> <li>- El texto argumentativo y sus características.</li> <li>- La crónica.</li> <li>- Tipos de crónica</li> <li>- Características de la crónica deportiva</li> <li>- La estructura de textos tipo crónica.</li> <li>- La función social de una crónica deportiva.</li> <li>- La situación de comunicación para la producción de una crónica.</li> <li>- La lingüística textual para la producción de una crónica.</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contenidos procedimentales:</b></li> </ul>			

- Circuito de pistas para descubrir la crónica deportiva.
- Entrevista virtual a un escritor experto en crónicas deportivas.
- Entrevista virtual a un deportista de la ciudad.
- Análisis de crónicas y crónicas deportivas.
- Lectura y análisis de textos narrativos, informativos y argumentativos
- Comparación entre la crónica deportiva y otros tipos de textos.
- Escuchar y observar una crónica sobre un evento deportivo.
- Día de deportes. Se planifica un torneo de “banquitas”, donde mientras unos juegan, los demás toman registros.
- Analizando las narraciones y los escritos. ¿Qué tanto nos hemos aproximado?
- Redactar una crónica deportiva, posterior a lo visto en un encuentro deportivo real.
- Producir un texto tipo crónica de un encuentro deportivo o un deportista, siguiendo las siguientes estrategias planteadas por Jolibert para la producción textual:

1. Primera escritura de la crónica deportiva.
2. Confrontación con el grupo.
3. Confrontación con los escritos sociales.
4. Actividades de sistematización metalingüística.
5. Confrontación con lectores reales de la comunidad.
6. Reescritura de la crónica deportiva.
7. Producción final de la crónica deportiva.
8. Exposición virtual (galería) de la crónica deportiva a invitados especiales (docentes de lenguaje y educación física, estudiantes del mismo nivel académico, cronista experto, entre otros).
9. Publicación de crónicas en perfil de Facebook del docente y de una revista deportiva de la región.

• **Contenidos actitudinales:**

- Mostrar responsabilidad por parte de los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica.
- Valorar la escritura de los compañeros como un proceso reflexivo y de aprendizaje.
- Reflexionar sobre el valor social de la escritura.
- Comprender la importancia de leer y planear antes de escribir.
- Valorar las observaciones de los compañeros y docentes acerca de sus escritos.
- Trabajar de manera colaborativa en el desarrollo de la crónica deportiva.
- Valorar las críticas constructivas y aprender a hacérselas a otros.
- Exponer con orgullo los logros obtenidos durante su proceso.

## **SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:**

- Aprendizaje colaborativo entre estudiantes, docentes, expertos
- Construcción guiada del conocimiento.
- Observación de encuentros deportivos.
- Uso de TIC: análisis de la narración de la crónica deportiva de un experto.
- Revisión de textos (crónica deportiva) de expertos.

### **Fase de Desarrollo**

#### **SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA**

**Estándar:** Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

**Objetivo:** Contextualizar y motivar a los estudiantes para el desarrollo de la secuencia didáctica, llegando a acuerdos respecto a las actividades a realizar, los tiempos para el desarrollo de las mismas, las formas de evaluación y los compromisos y responsabilidades que se deben asumir, para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

#### **Indicadores de desempeño:**

- - Participo activamente en la negociación del contrato didáctico.
- - Interpreto situaciones de juego y propongo diversas soluciones.
- - Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.
- - Expreso respeto por el aprendizaje de mis compañeros.

#### **1. Inicio:**

Para dar inicio a la secuencia didáctica se les dice a los estudiantes que en esta primera sesión se han planeado dos actividades, la primera orientada a contextualizar acerca del trabajo que se va a realizar y de los acuerdos a los que se debe llegar, y la segunda, tendiente a explorar los saberes previos respecto al tipo de texto que se va a abordar.

#### **1. 2. Desarrollo:**



**Actividad 1:**

En esta actividad denominada “Picnic Anecdótico” los estudiantes llevan diferentes ingredientes que los docentes organizan para repartir, mientras los educandos están escribiendo.

El objetivo de esta, es que cada uno escriba anécdotas acerca de situaciones graciosas o que recuerden de manera especial sobre momentos compartidos con familiares o amigos realizando una actividad deportiva, recreativa o de ocio.

Para la redacción de sus historias se les otorga un máximo de 20 minutos. Una vez terminan de escribir, entregan la hoja sin marcar con su nombre, luego cada uno pasa de nuevo a la mesa y toma una hoja al azar para leerla al grupo.

Una vez se haya completado la lectura de las historias, para lo cual se da un tiempo de 10 minutos, el docente les comparte una crónica deportiva y de manera conjunta con el grupo, analizan las similitudes y diferencias que encuentran entre sus historias y la que él les leyó.

Se procede a explicar a los estudiantes sobre lo que se pretende desarrollar con ellos durante un período de tiempo determinado, aclarándoles: qué es una secuencia didáctica, la forma en que ésta será desarrollada, los objetivos que se desean alcanzar, los resultados esperados al finalizar la misma, contextualizándolos acerca de por qué se emplea el texto tipo crónica deportiva en el aula. A continuación se abre un espacio para que los estudiantes realicen sugerencias para el trabajo y se les compromete en la realización de la secuencia, para lo cual una vez construidos los acuerdos, se procede a firmar el contrato didáctico, del que cada uno queda con una copia.

**Actividad 2:**

Circuito de pistas sobre la crónica deportiva. Este es un circuito deportivo en el que ellos obtienen unas pistas que les permitirán descubrir qué es una crónica deportiva, y sus características, dando cuenta de sus saberes previos acerca de este tipo de texto.

Las pistas se obtienen superando unas pruebas ubicadas por estación, las cuales tienen un custodio (monitor) que es quien protege la pista que le ha sido asignada. Cuando el encargado verifique que el equipo ha cumplido con la prueba le indica de dónde podrá tomar su pista. La actividad finaliza cuando hayan completado todas las pruebas, lo cual significa que tienen todas las pistas.

Para finalizar, los estudiantes deben organizar las ideas halladas de tal manera que puedan explicar lo que es una crónica y sus características.

### **3. Cierre:**

Se realiza una mesa redonda para compartir las dudas que tengan sobre la Secuencia Didáctica que se desarrollará.

Se reflexiona acerca de lo aprendido en la sesión y de las expectativas que esto les generó.

Se asigna como trabajo para la siguiente sesión, investigar sobre la crónica deportiva y sus características.

## **SESIÓN No 2:**

### **“DEVELANDO EL ORNITORRINCO”**

**Estándar:** Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

**Objetivo:** Identificar las principales características de la crónica deportiva, mediante el desarrollo de actividades de lectura, análisis y contrastación.

#### **Indicadores de desempeño:**

- Realizo aportes al desarrollo de las clases al cumplir con las tareas asignadas.

- Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.
- Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.
- Interpreto situaciones de juego y propongo diversas soluciones.

### **1. Inicio:**

Se le dice a los estudiantes que en esta sesión se socializarán los hallazgos de sus consultas, y para esto se realizarán una serie de actividades en las que ellos irán superando unas pruebas físicas para poder como grupo, dar una respuesta y descubrir una cara del rompecabezas en forma de ornitorrinco que se ha dispuesto para esta sesión.

### **2. Desarrollo:**

Se lleva a la clase un rompecabezas elaborado en cartulina con la forma de un Ornitorrinco, el cual tiene escrito la estructura de la crónica deportiva en su parte posterior.

La clase se desarrolla en la cancha, para lo cual se coloca el Ornitorrinco en el piso o en una mesa, con el fin que no se revelen las respuestas antes de lo debido.

Para que cada una de las partes del ornitorrinco giren y revelen la estructura de la crónica, los estudiantes formados en los mismos equipos de la sesión anterior, tendrán un espacio de 5 minutos para socializar las pistas encontradas en el circuito de pistas realizado anteriormente y compararlo con lo que investigaron, para así construir una respuesta correcta.

Por cada una de las partes a descubrir, deben elegir un representante de grupo (será uno distinto para cada pregunta). Este debe superar una prueba física que consiste en saltar unos obstáculos sin tumbarlos, saltar lazo una distancia determinada y finalmente tomar el balón de baloncesto y encestar. El primero en lograrlo podrá dar su respuesta, si esta es correcta, se gira la parte del Ornitorrinco que corresponda y se lee para que todos escuchen la respuesta, si se equivoca, podrá contestar el segundo en cumplir la prueba. Por cada

respuesta correcta obtienen un punto, hasta dejar al Ornitorrinco del otro lado con las respuestas reveladas. Al equipo que más puntos logre se le da un incentivo. En caso de empate, se les entrega el rompecabezas para que lo armen y quien primero lo termine de forma correcta será el ganador.

El equipo que al iniciar la actividad, haya logrado adivinar de qué animal se trata el rompecabezas, tendrá un punto previo a la prueba.

Con base en el ejercicio se analiza con los estudiantes, cuáles son las principales características de la crónica, y se reflexiona acerca de la analogía propuesta con el Ornitorrinco. Además se construye entre todos el concepto de crónica y su estructura, a través de una lluvia de ideas, con el fin de unificarlas.

### **3. Cierre:**

Se socializa la actividad entre todos, en la cual podrán expresar qué sentimientos tienen hacia la actividad en general, qué les pareció más complicado, qué fue más sencillo, qué fue lo que más les gustó. Esto lo desarrollan por escrito y lo entregan al docente. Se le pide a un estudiante que tome un papel y lo lea. Quien haya escrito podrá aclarar por qué le gustó o no la actividad.

Para la siguiente sesión se solicita a los equipos traer un texto narrativo, un texto argumentativo y un texto expositivo, y algo de comer para compartir con el grupo.

## **SESIÓN No 3**

### **“POR QUÉ EL ORNITORRINCO, LO ES”**

**Estándar:** Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

**Objetivo:** Identificar las características de diferentes tipologías textuales, estableciendo semejanzas y diferencias entre estas y la crónica.

**Indicadores de desempeño:**

- Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído.
- Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.
- Trabajo en equipo respetando a los demás y acatando las indicaciones del docente.
- Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.

### **1. Inicio:**

Al inicio de la sesión se explica a los estudiantes que se va a leer cada uno de los textos que ellos debían traer a la clase y de esta manera encontrar las semejanzas y diferencias con la crónica deportiva.

La actividad tiene también un componente físico, con el que se busca que esta sea semejante a un concurso, y de esta manera los estudiantes se comprometan con la misma.

### **2. Desarrollo:**

Cada grupo inicia con la lectura de los textos narrativos, expositivos y argumentativos, luego se les entrega una copia de la crónica deportiva que se leyó en la primera sesión.

A continuación se solicita a los estudiantes diligenciar un cuadro comparativo en el que describan las características de cada uno de los textos, y al final concluyan acerca de las similitudes y diferencias entre los textos que llevaron a clase y la crónica deportiva (el Ornitorrinco es bastante completo). Se aclara que tendrán un espacio de lectura de 15 minutos para revisar cada texto. El cuadro comparativo es el siguiente:

Tipo de texto		Texto expositivo	Texto argumentativo
Características	Texto narrativo		
Título			
Características (definición, contenido,			

léxico, dónde circula, para que se usa etc)			
Propósito (intención comunicativa)			
Superestructura (cómo está organizada la información en el texto)			
Qué tiene en común con la crónica deportiva, en qué se diferencia			

Una vez terminado el ejercicio, se diseñan tres juegos predeportivos, quien gane cada uno de ellos dice en voz alta su respuesta, a una de las filas del cuadro anterior, si no es correcta el otro equipo podrá darla, si ninguno de los dos responde acertadamente, no hay puntos.

Esta actividad termina cuando se complete la información del cuadro comparativo.

Al finalizar se regresa al salón y entre todos se completa el mismo cuadro, que se encuentra en el tablero (o en papel kraf) con las respuestas dadas por los equipos, mientras el docente aclara y complementa.

### **3. Cierre:**

Al finalizar la sesión se reflexiona con los estudiantes, acerca de las características y complejidad de la crónica deportiva, pero al mismo tiempo de su importancia. Se indaga por los aprendizajes alcanzados en la sesión y de la manera como se lograron.

Para la siguiente sesión, cada estudiante debe llevar una crónica de otro tema diferente al deportivo.

#### **SESIÓN No 4**

#### **“TARDE DE CICLISMO”**

**Estándar:** Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

**Objetivo:** Reconocer las características de la crónica en general y de la crónica deportiva en particular, mediante el análisis de un video de un cronista deportivo.

#### **Indicadores de desempeño:**

- Comprendo que todo tiene un tiempo y un espacio, y trabajo de acuerdo a esto, para lograr enriquecer mis conocimientos, respetando el espacio de los demás.
- Colaboro activamente en la construcción de aprendizajes significativos, respetando los tiempos de los demás.
- Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.
- Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.

#### **1. Inicio:**

Se explica al grupo que para esta sesión se va a escuchar un cronista deportivo narrando un evento, de esta forma podrán aprender que la crónica no solo se escribe o se lee, sino que también puede ser oral y la pueden escuchar muchas personas en el mundo al mismo tiempo. La idea es que logren tomar apuntes de los datos importantes que se preguntan en un formato, que les será entregada al inicio, acerca de lo que logran capturar de lo escuchado.

**2. Desarrollo:**

En esta actividad los docentes presentan a la clase un video de un cronista que narra una etapa ciclística. La idea es que ellos puedan conocer las formas variadas que tiene una crónica deportiva y todo lo que se puede vincular dentro de la narración de una crónica que trasciende el tema deportivo, pero que le permite al lector o en este caso al oyente/televidente ubicarse en tiempo y espacio y sentir con más emoción el evento.

Durante la actividad, los estudiantes organizados con sus parejas, tendrán un formato, para que a partir del video puedan ir anotando lo que logren captar de lo narrado.

**Formato para registro de información:**

<b>Crónica</b>	
<b>Aspectos a Destacar</b>	
<b>Aspecto</b>	<b>Dónde y cómo se evidencia</b>
Contexto general del evento (lugar, horario, condiciones climáticas, ambiente entre los espectadores):	
Emociones que busca transmitir (como lo hace, que expresiones usa):	
Que describe el narrador, que comenta, cuáles son sus opiniones:	

Al finalizar el video, cada equipo socializa lo que logró identificar, mientras el docente complementa, aclara y explica. Posteriormente, le pedirá a uno de los educandos que haga lectura de la crónica que llevó a clase, ellos deberán darse cuenta cuál es la diferencia entre una crónica deportiva y una crónica de otro tema, por ejemplo uno político.



Para terminar la actividad, la docente les aclara que hay diferentes tipos de crónica (no solo la deportiva), que todo depende del tema que el cronista desee abordar y para el cual se haya especializado.

### **3. Cierre:**

Una vez terminada la sesión, se pide a los estudiantes expresar cuáles fueron sus aprendizajes y cuál de los tipos de crónica les parece más interesante, argumentando el por qué.

Como tarea cada uno debe buscar una crónica deportiva y leerla, para dialogar sobre ella en la siguiente sesión.

## **SESIÓN No 5**

### **“ENTREVISTÁNDONOS CON EL EXPERTO”**

**Estándar:** Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.

**Objetivo:** Identificar las características de la crónica deportiva, mediante la entrevista a un experto en este campo, con el fin de profundizar en el conocimiento de este género discursivo.

#### **Indicadores de desempeño:**

- Evidencio que las variantes lingüísticas encierran una visión particular del mundo.
- Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.

#### **1. Inicio:**

Se explica al grupo que en esta sesión se va a realizar con una charla virtual de un cronista experto, para lo cual entre todos, se propondrán las preguntas que se van a realizar y de esta forma seguir aprendiendo sobre este tipo de texto.

#### **2. Desarrollo:**

##### **Actividad 1:**

La primera actividad que se realizará en esta sesión es la construcción de las preguntas que se le harán al cronista. Para esto los equipos que han venido trabajando durante todo el proceso formulan las preguntas, teniendo en cuenta lo que han aprendido al respecto y las dudas que aún puedan tener. Una vez finalizado el tiempo de construcción de estas, se leen por equipos y se van seleccionando las que se consideren más adecuadas, procediendo a revisar su redacción.

Un estudiante será encargado de pasar las preguntas en una hoja en limpio y se entregará copias de esta a dos estudiantes que se elegirán como entrevistadores.

### **Actividad 2:**

La segunda parte de esta sesión es la videoconferencia con el cronista, a quien se le pide que comparta con el grupo aspectos sobre él y su carrera como cronista, así como sobre las características y potencialidades de este género discursivo. Posterior a ello los estudiantes asignados, realizan las preguntas que tienen diseñadas para él, brindando luego un espacio para que los niños, expresen sus ideas, e inquietudes al experto.

Finalizada la entrevista, se les solicita a todos que escriban en una hoja acerca de esta experiencia con el experto y que lean sus apreciaciones.

Además, se socializa cuáles son sus opiniones al respecto de las respuestas obtenidas a las preguntas realizadas en la actividad, y su relación con las crónicas que han leído.

### **3. Cierre:**

Entre todos se reflexiona sobre los siguientes asuntos: qué les llamó más la atención de la entrevista al experto, que aprendieron sobre la crónica deportiva, y que hay que tener en cuenta para escribir un texto de este tipo.

## **“APRENDIENDO DE LA CRÓNICA DEPORTIVA, A TRAVÉS DEL JUEGO”**

**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

**Objetivo:** Realizar un primer acercamiento a la escritura de una crónica deportiva, a través de la participación en un torneo relámpago de Fútbol - tenis.

### **Indicadores de desempeño:**

- Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo.
- Demuestro interés en la realización de las actividades asignadas.
- Participo en los juegos individuales y colectivos propuestos en la clase.

### **1. Inicio:**

Se explica al grupo que en esta sesión se llevará a cabo una actividad que les permitirá tener la posibilidad de orientar sus intereses al producir crónica, puesto que no es lo mismo escribir acerca de una persona que sobre un evento deportivo, más cuando tiene tantos componentes. Para que puedan realizar una práctica inicial de lo aprendido y puedan además divertirse en la clase de Educación Física, se les comenta que se realizará un torneo relámpago, en el que participarán por encuentro dos equipos cada uno conformado por 1 de los miembros de los grupos de trabajo con los que se vienen realizando las actividades y un adulto que sirva de respaldo. Ellos tendrán la posibilidad de elegir si hacen la crónica de uno de los enfrentamientos de futbol-tenis o del evento en general.

### **2. Desarrollo:**

En esta actividad lo primero que se hace es pedirle a los estudiantes que reunidos en cada uno de sus equipos se asignen un nombre para la participación en el torneo.

Posterior a esto se realiza un sorteo para diseñar el fixture, el cual consiste en un juego de todos contra todos. Una vez tengan sus nombres y el orden en el que jugarán, ellos decidirán cuál partido tomarán como ejemplo para su crónica. Esto último porque deben revisar el cuadro de enfrentamientos para no seleccionar un partido donde sean ellos uno de los dos participantes, o si su deseo es hablar de todo el torneo, podrán hacerlo dando cuenta del mismo desde el sorteo hasta la premiación.

Para su proceso de escritura se les dice que podrán grabar audio o video, o tomar apuntes de datos curiosos o de interés que les pueda servir para su crónica deportiva. Cabe mencionar que esto es solo una actividad de práctica que permitirá orientar aspectos importantes, previo a la sesión de producción de crónica.

Una vez termine el torneo se procede a hacer la premiación al equipo ganador, y aunque es un premio simbólico, se constituye en un incentivo importante para ellos.

Teniendo ya los insumos para la escritura, los estudiantes empiezan la producción de la primera práctica de crónica, para lo cual se reúnen en sus grupos y empiezan a generar ideas de lo que pueden incluir en su escrito, pensando además en los compañeros de grado, sus padres u otros docentes como posibles destinatarios. La idea es que entre ellos mismos corrijan errores, aclaren dudas y compartan todo los saberes que han ido construyendo a lo largo de la secuencia.

### **3. Cierre:**

Para el cierre, las parejas eligen un líder que se encarga de compartir su crónica deportiva, mientras otro de sus compañeros comenta cuáles fueron las mayores dificultades a la hora de producir en grupo, la percepción de lo positivo de realizar la actividad de esta manera y lo que más les gustó de toda la actividad.

Una vez la pareja termine de compartir su crónica y su experiencia, otra hace el análisis del escrito leído, haciendo aportes como: qué podrían haber agregado, qué podría

haberse omitido y la parte más interesante o entretenida de la crónica, además de resaltar los aciertos que tuvieron de acuerdo a las características y estructura de este tipo de texto.

## **SESIÓN No 7**

### **“LA VISITA DE UN GRANDE”**

**Estándar:** Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.

**Objetivo:** Afianzar los conocimientos acerca de la producción de la crónica deportiva, a partir de la entrevista a un deportista.

#### **Indicadores de logro:**

- Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.
- Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.
- Participo con respeto cuando me sea dada la palabra.

#### **1. Inicio:**

Se comenta a los estudiantes que con la actividad planeada para la sesión, ellos podrán tener la posibilidad de conocer a un deportista. Esto para que ellos puedan decidir si su crónica será sobre un deportista o un evento deportivo. Para esta visita tal como en la realizada por el cronista, se hará una actividad previa para organizar la entrevista.

#### **2. Desarrollo:**

Para realizar esta sesión el docente se encargará de tenerles preparado jugo natural y lo llevará al salón para que ellos experimenten por un momento lo que siente un periodista en su oficina cuando es atendido mientras fabrica ideas.

En la primera parte, las parejas construyen las preguntas que les gustaría hacerle al deportista. Una vez finaliza el tiempo asignado de 15 minutos, se hace la socialización de las preguntas al estilo lluvia de ideas, y se seleccionan las que a criterio de todos, se consideren más pertinentes. Una secretaria o secretario designado, realiza la redacción de

las preguntas, que son luego fotocopiadas y entregadas al equipo entrevistador elegido por ellos.

Para entrevistar al deportista, se asignan los siguientes roles: 1 entrevistador por cada pareja (esta selección la harán los mismos estudiantes, la postulación será libre) y el otro miembro de estas será el camarógrafo que se encargará de grabar la entrevista para que les sirva como insumo para realizar la producción de la crónica.

Durante la entrevista, los estudiantes estarán atentos escuchando al deportista y las preguntas de sus compañeros, tomarán apuntes si lo desean, pero deben garantizar la grabación de la entrevista, por medio de un celular por cada pareja.

Una vez finalice la entrevista, los grupos de trabajo se reúnen para iniciar la construcción de su crónica (es importante aclarar que este es igualmente un ejercicio preparatorio para la producción de la crónica final). Para esta actividad pueden tener bebidas y pasabocas, mientras escriben.

### **3. Cierre:**

Al finalizar el proceso de producción, para el cual tendrán un tiempo de una hora y treinta minutos (1h, 30m), eligen un líder que comparte su texto con todo el grupo, mientras el otro compañero toma nota de las apreciaciones de las sugerencias que surjan.

Los equipos responden a preguntas como, qué les gustó de la actividad y qué no, cuál fue su mayor dificultad en el ejercicio y finalmente, entre crónica deportiva de un deportista y de un evento deportivo, cuál les gusta más y por qué, (pueden ser respuestas individuales si así lo desean).

Tal como se hizo en la otra actividad, un vocero de la otra pareja de trabajo le sugerirá correcciones a la crónica leída, resaltarán sus aciertos, lo que les pareció más atractivo de su texto, lo que tuvieron en cuenta de las características y la estructura de la crónica, y lo que a su parecer les faltó y podrían mejorar.

**SESIÓN No 8****“VIVIRLO ES MEJOR. MI CRÓNICA, LA PRIMERA VERSIÓN”**

**Estándar:** Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

**Objetivo:** Determinar los parámetros de la situación de comunicación y el tema de interés, para la producción de la primera versión de la crónica deportiva.

**Indicadores de logro:**

- Defino la situación de comunicación y la temática para la producción de un texto narrativo.
- Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo.
- Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.
- Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.

**1. Inicio:**

Para esta sesión y tomando en cuenta los siguientes factores: primero, las posibilidades de cada estudiante, segundo las implicaciones que tiene para el docente movilizarse con los jóvenes a actividades que impliquen aglomeración de personas y tercero brindarle facilidades y opciones al estudiante para que pueda cumplir adecuadamente con la actividad y los objetivos de la misma, se les propone asistir o participar de un evento deportivo barrial o que presencie un juego de cualquier deporte que sea televisado, con el fin de recolectar información para su escrito. Para quienes hayan decidido que quieren escribir sobre un deportista, se buscarán alternativas para que puedan entrevistarse con uno que sea de la ciudad.

Se acuerda entre todos que las crónicas serán escritas para que sean leídas por estudiantes de otra institución educativa, mediante una reunión por Zoom, en la cual ellos

estarán como invitados. Además de esto se publicarán en una revista de la ciudad, por otra parte se creará un folleto virtual con estas y compartirlas a través de las redes, incluyendo el whatsapp de sus padres.

Por la extensión de las actividades, estas serán desarrolladas en varias clases.

## **2. Desarrollo:**

El estudiante selecciona entre las opciones brindadas: entrevistar a un deportista o asistir a un evento.

Cada estudiante realizará su primera versión de la crónica de forma individual, para lo cual deberá tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Si asiste a un evento deportivo virtual, cualquiera que sea este, deberá grabar el encuentro y en clase, revisar el video para que tenga la posibilidad de recordar detalles que haya podido olvidar.
- Si es un deportista, hacerle preguntas y grabar la entrevista
- -Tomar nota de las situaciones que incorporará en su texto.
- -Leer sobre crónicas sobre eventos deportivos similares, o sobre deportistas, tomando apuntes de los aspectos más relevantes
- -Tener en cuenta lo que se ha trabajado en clase sobre este tipo de texto.
- Planear su escrito: qué ideas va desarrollar, como las va a organizar, qué título le va a asignar, entre otros.
- -Producir la primera versión de su escrito. Los estudiantes tienen dos horas para escribir.

## **3. Cierre:**

Una vez terminado el escrito, los estudiantes uno a uno hablarán sobre su experiencia en el evento deportivo que cubrieron o la entrevista con el deportista. Qué fue lo que más les gustó, cuáles eran sus expectativas. Igualmente comentan acerca de las dificultades que experimentaron en la producción de la primera versión de la crónica, aclarando que en la próxima sesión se realizará la primera coevaluación de la misma.



## SESIÓN No 9

### “MI PRIMERA CRÓNICA VE LA LUZ”

**Estándar:** Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

**Objetivo:** Realizar la revisión de la primera escritura del texto tipo crónica deportiva, confrontando los escritos con los de los compañeros, teniendo en cuenta la consigna dada, el propósito de comunicación y su destinatario.

#### **Indicadores de desempeño:**

- Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.
- Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.
- Realizo observaciones de los escritos de los compañeros, para ayudarles a mejorar
- Valoro y respeto las sugerencias hechas por mis compañeros con relación a mi escrito

#### **1. Inicio:**

En esta nueva sesión se les explica a los estudiantes que deben intercambiar sus escritos y con base en una rúbrica, evaluar el proceso de escritura del compañero asignado. La rúbrica es diseñada de manera conjunta entre estudiantes y docentes, a partir de la siguiente propuesta:

<b>REJILLA DE COEVALUACIÓN</b>			
<b>Indicador</b>	<b>¿Logras identificar con claridad el aspecto mencionado?</b>		<b>¿Qué consideras que le hace falta a este componente? ¿Cómo crees que puede mejorarse?</b>
	<b>SI</b>	<b>Parcialmente</b>	

<p>Titular: Da cuenta del contenido del texto y despierta el interés de los lectores. Además se complementa con un subtítulo que ayuda a comprender lo que será el desarrollo del texto.</p>				
<p>Cuerpo: Se evidencia la narración de un hecho de forma continuada, destacando aspectos como el espacio y tiempo cronológico de los sucesos, observados y vividos por el autor o cronista.</p>				
<p>Ficha técnica: Brinda información relevante, utilizando un aparte diferente al cuerpo de la crónica.</p>				

<p>Cierre: En el texto se hace evidente un cierre en el que da cuenta del final de la crónica.</p>				
<p>Figuras literarias y léxico deportivo; en el texto se emplean figuras literarias (metáforas, comparaciones, antítesis, personificación, descripción) y un léxico propio de la crónica deportiva, para describir el evento o suceso, o el deportista.</p>				
<p>La crónica deportiva facilita su lectura y comprensión, desarrollándose a través de ideas claras y bien organizadas.</p>				

Maneja una secuencia clara en el avance de los hechos.				
El uso adecuado de signos de puntuación facilita la comprensión del texto.				
Durante la lectura de la crónica, pudo identificar el uso de conectores que ayudaran a relacionar de manera adecuada las ideas.				

## **2. Desarrollo:**

Después de que los estudiantes tengan claros los indicadores de la rúbrica, se distribuyen las crónicas para realizar la coevaluación del compañero, identificando lo que debe mejorar de su texto. Para este ejercicio los educandos tienen un tiempo de 40 minutos, puesto que la idea es que puedan leer con detenimiento y encontrar los detalles que sea necesario mejorar. Durante el proceso los docentes estarán apoyando la evaluación, haciendo aclaraciones, sugerencias, entre otras. Una vez terminado el ejercicio, cada uno devuelve su crónica y su rejilla al autor del texto, quien revisa y analiza las correcciones de sus compañeros.

## **3. Cierre:**

La sesión finaliza compartiendo las opiniones de los textos hechos por los compañeros e identificando las principales dificultades en la elaboración de los escritos. Además, cada uno tendrá la oportunidad de expresarse en cuanto a las correcciones hechas, están de acuerdo, las identificaron, entienden por qué debe corregirse, están satisfechos con el juicio de sus compañeros.

Se destinan cinco minutos para hacer unos ejercicios de relajación con manejo de la respiración y concluir agradeciendo a todos los compañeros por su sinceridad y su gran ayuda

### **SESIÓN No 10**

#### **“CHOQUE DE TRENES. NOVATOS VS EXPERTOS”**

**Estándar:** Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

**Objetivo:** Realizar la revisión de la primera escritura del texto tipo crónica deportiva, confrontando los escritos con textos expertos, teniendo en cuenta la consigna dada, el propósito de comunicación y su destinatario.

#### **Indicadores de desempeño:**

- Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.
- Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente.
- Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre mi crónica y la de los expertos.
- Identifico los aspectos que debo mejorar en mi escrito

#### **1. Inicio:**

Los docentes les explican a los estudiantes que para esta sesión les han llevado dos tipos de crónica que son similares a las que ellos eligieron para que puedan confrontar las suyas con estas y observar lo que hace falta en sus escritos o lo que se puede mejorar.

Para esto se les solicita que tomen apuntes o resaltan en sus hojas y hagan un registro de lo que debe corregirse.

## **2. Desarrollo:**

Para el desarrollo de esta sesión se les dice a los estudiantes que van a realizar una segunda evaluación de sus escritos, para lo cual deben comparar su crónica con la que ellos habían investigado previamente (la cual debían llevar a clase), y las que trajeron los docentes. Para esto, el primer paso será leer los textos de los expertos y el propio con el fin de identificar: qué elementos están ausentes en su crónica, que semejanzas y diferencias se evidencian respecto a la estructura, la manera de organizar las ideas, el léxico, etc y de esta manera determinar, que aspectos deben mejorarse. Para desarrollar esta comparación se pueden utilizar las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Los textos tienen un titular y subtítulo claro?
- ¿Los textos tienen un inicio claro? ¿Cuál es el cierre? y ¿Cómo progresan desde uno hacia el otro?
- ¿Los textos utilizan el Yo (o nosotros) o se desarrolla sin el Yo?
- ¿Qué tiempos verbales se utilizan?. (presente, pasado)
- ¿Los textos utilizan un léxico deportivo? ¿cuál?
- ¿Los textos brindan información adicional a través de una ficha?

## **3. Cierre:**

En este nuevo cierre los estudiantes pueden expresar lo que más se les dificulta de escribir. Las grandes diferencias y semejanzas encontradas entre textos, si están satisfechos con la versión de la crónica lograda hasta ahora. Qué creen que necesitan para mejorar como escritores. Quién esperan que pueda leer su crónica.

### **SESIÓN No 11**

**“COMO DICE LA CANCIÓN...VOLVER A EMPEZAR”**

**Estándar:** Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.

**Objetivo:** Realizar la re-escritura de la crónica deportiva, teniendo en cuenta las dificultades identificadas en los procesos de confrontación, además de la consigna dada, el propósito de comunicación y su destinatario.

**Indicadores de desempeño:**

- Ajusto el plan textual inicial, jerarquizando la información que he obtenido de fuentes diversas.
- Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).

**1. Inicio:**

Se informa a los estudiantes que en esta oportunidad se trabajará en los ajustes de la primera versión de la crónica, a partir de los aportes brindados por los compañeros y de la comparación que llevaron a cabo con textos de escritores expertos, para lo que se realizará una caminata ecológica con la finalidad de generar un contexto diferente.

**2. Desarrollo:**

Para la corrección de los escritos, cada estudiante utilizará etiquetas autoadhesivas que le servirán para adicionar o corregir el texto donde lo considere necesario; posterior a ello procederá con la elección del material (tipo y diseño del papel, colores y tipo de lapiceros) con los que realizará la reescritura, esto, teniendo en cuenta todas las adiciones y rectificaciones realizadas anteriormente, incluyendo la revisión ortográfica. Los docentes estarán acompañando el proceso, brindando aclaraciones y explicaciones respecto a las correcciones que cada uno debe realizar y cuando identifiquen dificultades comunes, llevarán a cabo explicaciones grupales.

**3. Cierre:**

Para el cierre, se entregará de manera aleatoria la nueva versión de la crónica, con el fin de que las lean y realicen sugerencias que serán tenidas en cuenta para la versión final de la crónica, que los estudiantes podrán ir completando en diferentes momentos y espacios que se les brindará por 30 a 60 minutos diarios, hasta concluir la tarea escritural. Posterior a esto, los estudiantes manifestaran su percepción sobre el proceso de escritura desarrollado, reflexionando sobre los aspectos que deben tenerse en cuenta para escribir un texto, las complejidades, retos y las sensaciones al terminar esta producción escrita.

**Fase de Evaluación**

En las dos últimas sesiones de la secuencia se plantea una heteroevaluación por parte de docentes conocedores del tema, así mismo se procura crear espacios que faciliten los procesos metacognitivos y de coevaluación sobre la enseñanza del docente y el aprendizaje adquirido por parte de los estudiantes.

**SESIÓN No 12****“AL ESTILO DE LAS REINAS DE BELLEZAS- LA CRÓNICA REINA”**

**Estándar:** Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.

**Objetivo:** Presentar la versión final de la crónica a la comunidad educativa con el fin de identificar los avances en el proceso de escritura y seleccionar las dos mejores crónicas deportivas para ser publicadas en el periódico escolar.

**Indicadores de desempeño:**

- Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.
- Respeto y valoro las recomendaciones hechas por los demás.
- Identifico los progresos que he tenido en cuanto a la producción de textos escritos.



**1. Inicio:**

Se les explica a los estudiantes que en esta sesión se presentará a docentes del área de Educación Física, Ciencias Sociales y Castellano su proceso de escritura de crónica deportiva, exponiendo su primera versión de una crónica y su última versión, para lo cual ellos harán apreciaciones y juicios de valor. Además de esto se publicarán en Facebook para que otras personas puedan dar opiniones y valorar su trabajo de producción.

**2. Desarrollo:**

Para esta actividad se les propone a los estudiantes que tomen las dos versiones de su crónica y las peguen una al lado de la otra y coloquen un número sobre ellas identificando la primera y la última versión. Además, se les pide ubicarse al lado de sus textos, para que hagan una breve presentación de su crónica deportiva y estar atentos a las valoraciones que hagan los asistentes.

Finalizada la etapa de valoración, se les agradece a los asistentes y se realiza un compartir preparado por el docente. Concluido esto, se les hablará de la revista en la cual se presentarán sus crónicas para ser publicadas, y se gestionará para publicarlas en el periódico municipal. Además las crónicas y el documental que se producirá en la siguiente sesión, se presentará en los grupos de whatsapp del colegio y en el Facebook de los docentes que orientaron la SD.

**3. Cierre:**

Una vez concluida la actividad, los estudiantes podrán expresar sus sentimientos con respecto a las apreciaciones hechas por los docentes asistentes y los aprendizajes al respecto.

**SESIÓN No 13****“MI PROPIO DOCUMENTAL- YO Y LA CRÓNICA DEPORTIVA”**

**Estándar:** Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.

**Objetivo:** Producir un video en el cual se documente la experiencia de los estudiantes como cronistas.

**Indicadores de desempeño:**

- Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.
- Participa activamente en la producción del video como parte del grupo de logística o como entrevistado.
- Participa en la evaluación del proceso desarrollado en la secuencia didáctica

**1. Inicio:**

El docente explica al grupo que para esta actividad se designará el orden de grabación a los estudiantes, quienes se encargarán de hacer la grabación y la entrevista a sus compañeros, todos cumplirán un rol en esta actividad. Así mismo los docentes de la investigación se encargarán de hacer la edición de los videos para producir el documental.

**2. Desarrollo:**

Una vez aclarado lo que se va a realizar, con el apoyo de los estudiantes se construyen las preguntas que se van a utilizar en el video. Esto, teniendo en cuenta que son ellos los que experimentaron todas las dudas y emociones, frustraciones y triunfos de este proceso, lo cual les facilitará saber qué les gustaría expresar y que no. Esta actividad se realizará durante media hora de la clase, posteriormente, cada uno tomará nota de las preguntas. Estarán organizados de la siguiente manera: mientras uno de ellos ocupa la posición de entrevistado, otro compañero será el que realice las preguntas y un tercero hará la grabación de la entrevista.

La duración de la entrevista no se registra, puesto que la idea es que participen todos. No se harán las mismas preguntas a los cuatro, ni la totalidad de estas, teniendo en

cuenta que posteriormente a la realización del banco de preguntas, estas serán recortadas y depositadas en una bolsa, y cada uno seleccionará de forma aleatoria las preguntas que deberá responder y las redactará en una hoja con su nombre.

Luego de la edición de los videos, se grabará en una sola película y se les presentará a los padres de familia del grupo y se subirá a youtube, teniendo previamente el permiso de sus padres.

### **3. Cierre:**

Se hará una última reflexión con los estudiantes sobre lo que aprendieron, cómo lo hicieron y si esto les sirve en un futuro, retomando el contrato didáctico para analizar si los objetivos se cumplieron. Asimismo, se les indagará sobre cómo se sintieron durante todo este proceso hasta el momento de la producción final del video. Se les preguntará sobre su impresión del resultado final y lo que experimentaron antes, durante y después de su realización.

## ***Anexo B: Consentimiento Informado***

### **Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente del estudiante \_\_\_\_\_, quien participará de una investigación, acerca de la naturaleza de la misma, así como del rol del estudiante en ella.

La presente investigación está siendo desarrollada por los docentes Maritza Yulieth Castañeda Mosquera y Victor Alfonso Peláez Romero, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de este estudio es fortalecer la producción de textos narrativos, en los estudiantes de los grados 6° y 7°, de la Institución Educativa Pablo Emilio Cardona, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la que se leerán y analizarán crónicas deportivas, enfatizando en reflexionar acerca de las prácticas docentes. Cabe aclarar que la institución educativa no estará vinculada directamente con este proceso, teniendo en cuenta la situación actual del país.

Si usted acepta que el niño participe de este estudio, se le pedirá realizar escritos de textos tipo crónica deportiva, mediante dos aplicaciones de una consigna, uno antes de iniciar la implementación de la secuencia didáctica y otro al finalizar la aplicación de la misma, y participar de diferentes actividades encaminadas a mejorar la producción de este tipo de texto, el cual tiene relación con los textos narrativos, periodísticos o informativos y argumentativos. En algunos momentos se podrán realizar juegos y competencias, además de registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Los textos producidos serán anónimos y con base en los resultados encontrados se harán

recomendaciones a la Institución Educativa, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de fortalecer la producción de textos narrativos desde un enfoque comunicativo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su ejecución, el cual durará aproximadamente, un mes. Igualmente, si lo considera necesario, puede sugerir que el estudiante no participe más del proyecto, en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Acepto que mi hijo a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por Víctor Alfonso Peláez Romero y Maritza Yulieth Castañeda Mosquera, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio.

Me han indicado también que el estudiante en cuestión, tendrá que realizar dos narraciones a partir de una consigna y que participará en diferentes actividades, encaminadas a mejorar la producción de textos, mediante una propuesta que durará aproximadamente un mes.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada sin mi consentimiento para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar al estudiante a mi cargo del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para éste o para mi persona.

De igual forma, autorizo la utilización, publicación y divulgación de fotos o videos en los cuales aparezca mi hijo o acudido, si así lo requiere la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados del estudio cuando éste haya concluido. Para lo cual, puedo contactar a las personas que figuran como responsables de la ejecución del proyecto.

\_\_\_\_\_  
Nombre del acudiente o padre de familia

\_\_\_\_\_  
Firma acudiente o padre de familia

C.C.

\_\_\_\_\_  
Nombre del estudiante

\_\_\_\_\_  
Firma del estudiante

Fecha: \_\_\_\_\_

*Anexo C: Formato diario de campo*

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

**DIARIO DE CAMPO**

<b>Fecha:</b>	
<b>Hora de la sesión:</b>	<b>Lugar:</b>
<b>Fase de la SD:</b>	<b>Sesión:</b>
<b>Descripción</b>	<b>Interpretación (reflexión)</b>
<b>Reflexiones Previas al desarrollo de la sesión</b>	

*Anexo D: Rejilla de valoración*

CATEGORÍAS	COMPONENTES	CUMPLE	EN PROCESO	NO CUMPLE
<b>Situación de comunicación</b>	¿El léxico empleado es claro y pertinente para el destinatario?			
	¿Se hace evidente la presencia de un enunciador que narra un suceso deportivo que conoce y respecto al cual toma una posición?			
	¿Se observa un propósito claro del autor de contar sucesos reales desde su perspectiva, ocurridos en un contexto deportivo?			
	¿El contenido del texto aborda como eje central la vida de un deportista o un suceso deportivo que el cronista vivió o del cual se enteró?			
<b>Superestructura</b>	¿Incluye un titular que da cuenta del contenido del texto y despierta el interés de los lectores? ¿El titular se complementa con un subtítulo que contextualiza acerca de lo que será el desarrollo del texto?			
	¿Se evidencia un cuerpo dividido en varios apartados en los que se narra un hecho de forma continuada, destacando aspectos como el espacio y tiempo cronológico de los sucesos observados y vividos por el autor o cronista?			



	<p>¿Se evidencia la ficha técnica como un apartado en el que se brinda información relevante del suceso narrado, datos como: marcador, formaciones, indumentarias, arbitraje, últimos resultados, cuerpo técnico, jugadores y jugadas destacadas?</p>			
	<p>¿En el texto es evidente un apartado en el que se realiza el cierre y se da cuenta del final de la crónica?</p>			
<p><b>Lingüística textual</b></p>	<p>¿En el texto se utilizan conectores cronológicos, de causa efecto, entre otros, de acuerdo a su función?</p>			
	<p>¿En el texto se emplean figuras literarias (metáforas, comparaciones, antítesis, personificación, descripción) y un léxico propio de la crónica deportiva, para describir el evento o suceso, o el deportista?</p>			
	<p>¿Se evidencia en el texto el seguimiento de un mismo eje temático que se desarrolla de manera coherente y progresiva (tema y rema)?</p>			
	<p>¿En el texto se utilizan diversos signos de puntuación de acuerdo a su función lógica?</p>			