

La producción escrita de fábulas: Un recurso para promover el cuidado del medio ambiente
con estudiantes de grado 5° del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana, La
Guajira.

Romelia María Floriano Jiménez y Marilisa Salas Fuentes

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2022

La producción escrita de fábulas: Un recurso para promover el cuidado del medio ambiente con estudiantes de grado 5° del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana, La Guajira.

Romelia María Floriano Jiménez y Marilisa Salas Fuentes

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación.

Asesora

Mag. Tatiana Salazar Marín

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2022

Dedicatoria

A Dios, por ser mi guía y soporte durante este camino lleno de altibajos.

A mis hijos, Jancker e Ethan por ser los motores de mi vida.

A mi familia, por darme todo su apoyo y comprensión durante todo este tiempo.

A mis estudiantes, por toda la disposición y la ayuda brindada para hacer realidad este proyecto.

A mis amigos(as) que siempre me brindaron una voz de aliento para continuar este proceso.

Romelia Floriano J.

Primero darle gracias a Dios por la gran bendición de permitirme crecer como persona y guiarme para alcanzar mis metas profesionales.

A mis hijos y mi madre, por su amor, paciencia y motivación, son mi fortaleza y el pilar de mi vida.

A mis profesores, compañeros y estudiantes por su apoyo incondicional y ser parte fundamental en el desarrollo de este proyecto.

Marilisa Salas Fuentes

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por brindarnos la oportunidad de vivir esta valiosísima experiencia.

A Min ciencias por brindarnos a través de su programa de becas, la gran oportunidad a los docentes de formarnos y fortalecer nuestras competencias.

A nuestra asesora, Mag. Tatiana Salazar Marín, porque con cada uno de sus aportes posibilitó la culminación de este proyecto de investigación.

A los docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira, quienes aportaron con sus saberes a la transformación de nuestras prácticas docentes.

A nuestros estudiantes, quienes formaron parte de esta investigación; con su compromiso y responsabilidad dieron vida a este proyecto.

Resumen

Atendiendo a la necesidad de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de un área fundamental como el lenguaje, nace la presente investigación, cuyo objetivo es interpretar las transformaciones que se generan en la producción de textos narrativos tipo fábulas, durante la implementación de una propuesta didáctica sobre el cuidado del agua y la fauna en La Guajira, con estudiantes del grado 5° del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana.

Esta investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso; el análisis de los resultados tiene como base la contrastación de estos, en cuanto a los avances, dificultades y persistencias derivados en tres momentos de producción textual (antes, durante y después de la implementación de la Secuencia Didáctica). Cabe anotar que la valoración de las producciones escritas se llevó a cabo mediante una rejilla de revisión de la escritura, valorada por juicio de expertos; y para la cual previamente se concretaron una serie de categorías (situación de comunicación, foco medio ambiente, plano del relato y lingüística textual), y subcategorías.

A partir del análisis de los resultados, se evidenciaron las transformaciones en los procesos escriturales a través de las fábulas, ya que los estudiantes crearon historias que dan cuenta de una estructura adecuada, del uso de conectores y el desarrollo de ideas que muestran la coherencia en sus textos, tomando como tema principal el medio ambiente y problemáticas de su propio territorio, todo ello en el marco de una secuencia didáctica que aborda de manera transversal las ciencias naturales con el lenguaje. Lo anterior demuestra, además, el alcance de los objetivos propuestos y un impacto significativo en la comunidad educativa con respecto al cuidado del agua y fauna.

Palabras claves: Lenguaje, producción escrita, enfoque comunicativo, secuencia didáctica, texto narrativo, fábula y medio ambiente.

Abstract

In response to the need to transform the teaching and learning processes of a fundamental area such as language, this research was born, whose objective is to interpret the transformations that are generated in the production of narrative texts such as fables, during the implementation of a didactic proposal. on the care of water and fauna in La Guajira, with 5th grade students from the Buenos Aires Rural Educational Center in Campana. This research was framed in a qualitative approach, with a case study design; The analysis of the results is based on the contrast of these, in terms of the advances, difficulties and persistence derived in three moments of textual production (before, during and after the implementation of the Didactic Sequence). It should be noted that the assessment of the written productions was carried out through a writing review grid, assessed by expert judgment; and for which a series of categories (communication situation, environmental focus, narrative plan and textual linguistics), and subcategories,

From the analysis of the results, the transformations in the writing processes through the fables were evidenced, since the students created stories that account for an adequate structure, the use of connectors and the development of ideas that show the coherence in their texts, taking the environment and problems of their own territory as the main theme, all within the framework of a didactic sequence that addresses natural sciences with language in a transversal way. The foregoing also demonstrates the scope of the proposed objectives and a significant impact on the educational community with respect to the care of water and fauna.

Keywords: Language, written production, communicative approach, didactic sequence, narrative text, fable and environment.

Tabla de contenido

1.	Presentación.....	11
1.1	Planteamiento del problema	12
1.2	Objetivo general	27
1.3	Objetivos específicos:	27
2.	Referente teórico.....	28
2.1	Lenguaje.....	28
2.1.1	Lenguaje Escrito.	31
2.2	Producción Textual.....	33
2.3	Textos narrativos	39
2.3.1	Fábula	43
2.4	Secuencia didáctica.....	46
2.5	Enfoque Comunicativo:	48
2.6	Medio ambiente	51
2.6.1	Agua	53
2.6.2	Fauna	54
3.	Marco Metodológico.....	57
3.1.	Enfoque De Investigación	57
3.2	Tipo de estudio cualitativo	58
3.3	Supuestos	59
3.4	Unidad de análisis.....	60
3.5	Unidad de trabajo	63
3.6	Técnicas e instrumentos.....	65
3.6.1	Entrevista	65
3.6.2	Observación participante	65
3.6.3	Revisión de la escritura mediante una rejilla de valoración y análisis de las producciones escritas y sus transformaciones	66
3.6.4	Diario de campo	66
3.6.5	Guion de entrevista estructurada.....	66
3.6.6	Rejilla de valoración de las producciones escritas.....	67
3.7	Procedimiento.....	68
4.	Análisis.....	72

4.1 Clasificación inicial de los estudiantes según sus producciones antes de la implementación de la secuencia didáctica:	74
4.2 Análisis por categorías	77
4.2.1 Categoría Situación comunicativa	77
4.2.2 Categoría foco (medio Ambiente).....	91
4.2.3 Categoría Lingüística textual	98
4.2.4 Categoría Plano del relato.....	115
4.3 Análisis de entrevista de los estudiantes	128
5. Conclusiones	141
6. Recomendaciones	145
Bibliografía.....	148
Anexos.....	158

Lista de tablas

Tabla 1 Matriz de Categoría y subcategoría con su definición.....	60
Tabla 2 Características generales del grupo	64
Tabla 3 Procedimiento	68
Tabla 4 Selección de la unidad de trabajo	75
Tabla 5 Resultados Categoría Situación Comunicativa	78
Tabla 6 Resultados Categoría Foco (Medio Ambiente)	91
Tabla 7 Resultados Categoría Lingüística Textual	99
Tabla 8 Resultados Categoría Planos de Relato	116

1. Presentación

La presente investigación surge en el marco del desarrollo de Becas asignadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Min ciencias, con el propósito de mejorar la calidad educativa en los establecimientos públicos colombianos, con experiencias basadas en investigaciones de aula. La Universidad Tecnológica de Pereira, y puntualmente el programa de Maestría en Educación, a través de la línea en didáctica del lenguaje, se vincula a este proyecto proporcionando conocimientos y herramientas que permitan a los docentes innovar en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

El proyecto “La producción escrita de fábulas: un recurso para promover el cuidado del medio ambiente con Estudiantes de grado quinto del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana, La Guajira”, se centra en interpretar las transformaciones que se generan en la producción escrita de textos narrativos, a través de una secuencia didáctica que permite reconocer la transversalidad del área del lenguaje con otras, como las ciencias naturales, ya que ésta además de ser una herramienta para el trabajo de la escritura, posibilita el acercamiento intencional a diversas problemáticas, en este caso asociadas al medio ambiente, en particular las referidas al agua y la fauna, elementos fundamentales en el territorio en el cual se desarrolla la presente propuesta, pues además de constituir una parte esencial del entorno, son también recursos vulnerados por prácticas humanas que no dan cuenta de una consciencia ambiental.

El informe que se aborda a continuación está estructurado de la siguiente manera, el primer capítulo referencia el planteamiento del problema, en el cual se asume el lenguaje como el medio que facilita la interacción social y la participación en una sociedad, así mismo se plantean la pregunta problema y los objetivos de investigación. En el segundo

capítulo se expone el referente teórico, donde se conceptualiza lenguaje, lenguaje escrito, los modelos de producción, el enfoque comunicativo, la secuencia didáctica, el texto narrativo, la fábula, y se desarrolla el foco, que para este proyecto es el agua y la fauna. En el tercer capítulo, se reseña el marco metodológico, en él se expone el tipo de investigación, la unidad de trabajo, de análisis, las técnicas e instrumentos y el procedimiento llevado a cabo; en el cuarto capítulo se desarrolla el análisis de resultados, teniendo en cuenta las categorías, los hallazgos y la teoría para la construcción de sentido; el quinto capítulo, corresponde a las conclusiones y finalmente en el sexto, se realizan las recomendaciones.

A continuación, se desarrolla el planteamiento del problema de investigación.

1.1 Planteamiento del problema

El lenguaje es una capacidad inherente al ser humano, que nace de su necesidad para socializar y comunicarse con otros individuos. A través del lenguaje, sea oral o escrito se manifiesta el pensamiento, los sentimientos, las necesidades, por lo que puede ser considerado además como un medio, un puente que favorece la expresión externa de aquello que se construye en gran medida de manera interna. Para Vygotsky (1995) el sujeto se forma internamente representaciones, producto de las interrelaciones permanentes con su entorno más cercano, los sujetos y los estímulos que admite de otras personas, por lo que el lenguaje permite la comunicación y la representación del mundo, ello mediado por la interacción social. De ahí que el intercambio y la socialización en diferentes contextos, dote al individuo de una serie de competencias para participar y construir su identidad como miembro de la sociedad.

En línea con lo anterior, el lenguaje es además una herramienta que permite la adquisición y construcción del conocimiento, de manera que su desarrollo favorece la evolución cognitiva del ser humano, como lo refiere el autor antes mencionado, es el instrumento más importante del pensamiento y puede determinar el desarrollo de éste; pues a través del lenguaje, el ser humano externaliza sus representaciones y esquemas mentales, manifiesta sus ideas, sus construcciones, la forma de entender el mundo y por ende su capacidad de raciocinio frente al mismo. (Vygotsky, 1995).

Aunado a lo expuesto, el lenguaje permite a las personas tener voz en la sociedad, lo cual es importante para propiciar el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas necesarias para un intercambio asertivo en los distintos contextos en los que se desenvuelve el ser humano. Como lo afirma el Ministerio de Educación Nacional (2006) “el lenguaje les brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas sígnicos, que dicha capacidad permite generar para cumplir con tal fin” (p.20). Por lo que el proceso en mención juega un papel primordial en la formación del individuo, dado que es mediante el mismo, que este se apropia de los cambios que surgen a su alrededor, los comprende, se adapta y en ocasiones los suscita.

Ahora bien, de acuerdo con Pérez y Roa (2010) en el uso mismo del lenguaje, cada sujeto “aprende unidades complejas que incluyen intenciones comunicativas, formas, estructuras y léxicos propios de las situaciones discursivas en las que participa.” (p.26), lo que incluso tiene lugar en cuestiones de orden democrático y académico, en las cuales se invita al sujeto a reflexionar y participar críticamente.

En relación con lo anterior, la escuela es el escenario que permite construir y formalizar nuevos saberes y saberes ya aprendidos en la sociedad, así como contexto que promueve la socialización desde las primeras edades, debe potencializar el razonamiento crítico, mediante diversas situaciones en las que el sujeto se cuestione, y se proponga la resolución de un problema; algunas de estas, podrían ser abordadas a través de dos procesos que constituyen fundamentalmente la enseñanza del lenguaje, estos son, la lectura y la escritura, dado que estos le permiten al individuo acercarse al mundo, organizar, cuestionar, analizar y expresar de una manera estructurada y según la situación comunicativa, sus pensamientos y sus ideas.

Como lo refiere el MEN (2006) “estimular la producción y la comprensión de los diferentes sistemas simbólicos mediante la generación de experiencias enriquecedoras de aprendizaje les brindara a los y las estudiantes la oportunidad de construir y expresar significados, de comprender y recrear el mundo” (p.29). Lo anterior denota la importancia de enseñar el lenguaje como un proceso vivo, significativo y contextualizado y no como una tarea mecánica.

No obstante, las prácticas de enseñanza en lenguaje difieren de lo planteado anteriormente, ya que como lo señala Ballestas Camacho (2015) “Los docentes no tienen plena claridad sobre los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura inicial” (p.26), por lo que no promueven acciones innovadoras, ni implementan estrategias que permitan la reflexión, la comunicación y diálogo en el aula, por el contrario, invitan a la repetición y mecanización del saber. Por su parte, Apunte Taípe (2020) expresa que “es común que la enseñanza del lenguaje este permeada por modelos tradicionales, desde los cuales los alumnos no son proactivos, debido a que solo reciben órdenes de los maestros”

(p. 102-103), predominando en estas prácticas la memorización y la repetición de reglas gramaticales.

Así mismo, el autor antes mencionado señala que “este modelo no responde a las demandas de capacidades y conocimiento justificado y aplicado a la vida para resolver problemas de la vida diaria” (Apunte Taipei, 2020, p. 102), es decir, que estas prácticas de enseñanza no reconocen la diversidad, capacidades, habilidades, procesos y contextos en los que se desenvuelve cada individuo, los cuales deben ser contemplados para generar mejoras en los procesos educativos.

De igual manera, diversas investigaciones (Osorio y Suarez, 2016; Rendón y Trejo, 2018; Martínez, 2015; y Valencia y Rincón, 2016), sustentan que las prácticas tradicionales de los docentes no permiten potencializar las habilidades lectoras y escritoras en los estudiantes, porque la enseñanza es fragmentada y descontextualizada, además, cada área se aborda de manera aislada e independiente (Simbaqueba y Zamora, 2019). En el caso del lenguaje se asume en muchos casos que el discente después de pasar por el silabeo, la codificación de palabras y frases ya está en la capacidad de escribir un texto (Saldaña Cid, 2015) independiente de la capacidad de usar el lenguaje en contextos reales.

Sumado a lo anterior, algunos docentes manifiestan dificultad para seleccionar textos que se ajusten a intereses, necesidades y procesos de los estudiantes, pues se hace mayor énfasis en la tipología narrativa y ello en muchos casos de modo superficial, como lo sustenta Ballestas Camacho (2015) al referir que “por lo general, los docentes hacen uso de cuentos o canciones, limitando la oportunidad que tienen otro tipo de textos y la potencialidad que representan en términos de riqueza literaria” (p. 351). Lo que podría

incidir en el grado de motivación en los estudiantes para realizar las actividades lectoras y escritoras, ya que ambos son procesos que requieren estimulación.

Así mismo Jurado y Lugo (2017), expresan que los maestros hacen uso exclusivo de la tipología textual narrativa para la enseñanza del proceso lector y escritor, porque en muchos casos se sienten en una zona de confort con el uso de dicha tipología, ya que encuentran en ella la facilidad para la aplicación de sus actividades, desconociendo en gran medida otro tipo de textos que pueden ser provocativos e inspiradores para los estudiantes, sectorizando de esta manera la enseñanza, así como lo sustenta la investigación realizada por Díaz et al., (2018).

Sumado a las prácticas tradicionales ya descritas, otra de las dificultades que podría influir en la apatía de los estudiantes hacia la lectura y la escritura, es la preferencia por las tecnologías, su inclusión prematura en la vida de los estudiantes y en el aula, el uso desmedido y no intencionado que se les da, ya que por un lado, algunos docentes no promueven el uso de estas herramientas para la enseñanza, aun cuando el contexto actual lo reclama, pues hacen parte del diario vivir y su integración a los procesos escolares, podría favorecer el aprendizaje intencional de diversos temas y áreas del saber, y por el otro, cuando son involucradas como parte de la clase, no se da un acompañamiento idóneo para la realización de las actividades, por lo que pasan a ser un foco distractor (Bautista y Méndez, 2015).

Contrario a lo anterior, las tecnologías deberían ser usadas al servicio educativo, particularmente en el área de lenguaje por ejemplo podría utilizarse la información difundida en las redes (memes, tiktok, post, videos, etc.); como objeto de análisis, comprensión o provocación para los procesos escriturales, así lo refiere la investigación

realizada por Cruz Rodríguez (2019) en donde los estudiantes sostienen un contacto permanente con diversas herramientas tecnológicas, pero las estrategias empleadas en el aula, en ocasiones difieren de dicha realidad, pues no involucran las tecnologías para promover espacios académicos, puntualmente en el área del lenguaje, en los procesos de lectura y escritura los cuales, podrían ser promovidos y analizados mediante dichas tecnologías, pero en muchos casos se obvia esta articulación.

Respecto a lo anterior, Viveros et al., (2016) refieren que:

La apatía y desmotivación de los educandos se debe al uso desmedido y sin directrices de las herramientas tecnológicas que se encuentran a su alcance como los celulares inteligentes, las Tablet, los computadores y los videos juegos, también se suma a esto la falta de acompañamiento en casa y de ejemplo de los padres como lectores. Y por último poca implementación de estrategias lúdicas y atractivas para ellos. (p.77)

De modo que, además del uso inadecuado de las tecnologías en el aula, la no articulación de las actividades de lectura y escritura con temáticas de interés y partiendo de la información que circula en los nuevos escenarios de comunicación, el rechazo por parte de los docentes, y necesidad, en muchos casos excesiva por parte de los estudiantes, así como el no fomento de un hábito lector, es decir, la falta de una cultura lectora desde los hogares, podría incidir en los intereses de los estudiantes hacía la lectura (Vásquez Rodríguez, 2014).

Lo anterior, pone en evidencia, que leer y escribir como lo sustenta Pimiento Medina (2012) son procesos que poco o nada se vinculan a la cotidianidad, hecho que puede estar asociado a la creencia de que se lee y escribe en la escuela, particularmente en

la clase de español y con fines meramente evaluativos. Según el autor, en muchos casos la lectura y la escritura “son concebidas como contenidos temáticos del área de lengua Castellana y como completamente ajenas al conjunto de las demás áreas del currículo” (p. 139), por lo que se desconoce la transversalidad y funcionalidad del lenguaje escrito en cualquier escenario y área. Lo que no permite enriquecer el quehacer pedagógico ni entrelazar diferentes saberes de manera coherente y significativa, idea que es apoyada y sustentada por diversas investigaciones (Sánchez, 2017; Bolívar, 2018)

Así mismo, la falta de ambientes propicios (bibliotecas, ludotecas, rincones de lectura, etc.) y materiales didácticos (libros, videos, películas, diferentes tipos de textos, etc.), incide en que los estudiantes presenten dificultades para la comprensión y la producción de textos. Al respecto, Carmona y Hernández (2018), afirman que estos espacios acercan a los estudiantes a las prácticas de lectura y escritura de una manera significativa, les permite conocer e interactuar con diferentes tipologías textuales, de manera que su competencia enciclopédica se amplía. Además, el acceso a diferentes materiales dota a los discentes de herramientas para la creación de discursos asociados a diferentes temáticas, aportando así al fortalecimiento de su competencia comunicativa y al desarrollo de su razonamiento.

Ahora bien, la enseñanza de la lectura y la escritura se ha limitado, al abordaje de contenidos con carácter lingüístico y gramatical o al trabajo en temáticas que no logran compaginar con las problemáticas reales, y las situaciones de interés para el estudiantado, por lo que se ignoran los contextos, sus particularidades y las dificultades que estos enfrentan en su diario vivir, como es el caso de la contaminación, el poco cuidado del planeta, la necesidad de sostenibilidad y preservación de recursos renovables; asuntos de

interés para este estudio y que por la transversalidad del lenguaje, pueden ser tratados de manera crítica en una clase de español, pues le competen a la sociedad. En tal sentido, como lo afirma Lerner (2001) “el desafío es formar practicantes auténticos de la lectura y la escritura y ya no solo sujetos que pueden “descifrar” el sistema de escritura” (p.39).

No obstante, dicho desafío resulta aún más retador, dada la persistencia del trabajo descontextualizado en el área de lenguaje, la desarticulación de las áreas, el trabajo por contenidos independientes, los cuales se evidencian en los planes de áreas que son contruidos de manera individual. Así mismo, los procesos lectores y escritores no están permeando las demás áreas, y la responsabilidad de los mismos recae sobre todo en el área de lenguaje (Quintero y Bastidas, 2018), ello redundando en la falta de interés de los estudiantes por la lectura y la escritura, y en las dificultades que presentan los discentes en los desempeños de las diferentes áreas, como lo demuestran distintas pruebas realizadas tanto a nivel internacional, nacional, e institucional.

Así pues, de acuerdo con lo expuesto en las pruebas PISA promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organismo internacional que evalúa las competencias en lectura, matemáticas y ciencias naturales, los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en el año 2018, demuestran que el 50% de los estudiantes alcanzaron el nivel 2 de competencia en lectura y ciencias, el 35% alcanzó el mismo nivel de competencia en matemáticas, y aproximadamente el 40% tuvo un bajo desempeño en las tres áreas. Cabe anotar que aquellos estudiantes que alcanzaron el nivel 2, lograron de acuerdo con lo expuesto en los resultados de las pruebas, realizar inferencias sencillas, identificar el sentido global de un texto y utilizar sus conocimientos y experiencias para comprenderlo.

Así mismo, a nivel nacional los resultados en las pruebas SABER (2017), particularmente en el área de lenguaje, reflejaron que un 44% se ubicó en el nivel de desempeño mínimo, el 13% en un nivel insuficiente, el 29% en el satisfactorio y el 14% en el nivel avanzado. Según dichas pruebas las dificultades del 58% de la población estudiantil en los procesos de lectura y escritura, radican en el insuficiente dominio de las competencias comunicativas, y en las problemáticas que presentan los estudiantes al intentar inferir información de manera explícita e implícita del contenido de un texto.

Lo anterior pone en evidencia que un porcentaje representativo de los estudiantes logra superar los niveles mínimos e insuficientes; más de la mitad de los evaluados, no superan estos estándares en comprensión lectora, esto implica que los alumnos presentan dificultades para comprender textos de manera crítica e inferencial y para producir textos correctamente estructurados y con sentido.

Ahora bien, los resultados en las pruebas censales de los estudiantes en el departamento de La Guajira, no son ajenos a los obtenidos a nivel país, pues aunque se evidencian avances en la competencia comunicativa con referencia a los resultados de años anteriores, dado que en el año 2015 el 40% de la población se ubicó en el nivel insuficiente, para el año 2016 el porcentaje fue de un 37% en el mismo nivel y en el 2017 un 27%; la mejoría sigue siendo mínima, datos que demuestran las persistencias en las dificultades asociadas a la comprensión de textos y elaboración de nuevas representaciones y significados.

De manera específica y como lo demuestran las pruebas ICFES (2017) en este departamento, en el grado quinto, ningún estudiante alcanzó el nivel avanzado, mientras que un 25% dio cuenta de un desempeño insuficiente, al no lograr establecer relaciones

lógicas, inferir información explícita en diversos tipos de textos, ni identificar la micro y super estructura de un texto. De igual forma, los resultados refieren que los estudiantes no presentan estrategias discursivas para producir y evaluar un enunciado, ni comprenden las intenciones escriturales dentro del texto.

Con respecto al Centro Educativo Buenos Aires, población de interés para el presente estudio, cabe mencionar que se encuentra ubicado en el corregimiento de Campana Nuevo, zona rural del municipio de Dibulla, departamento de La Guajira, y la población estudiantil atendida pertenece a los niveles de Preescolar y Básica primaria, además provienen de familias disfuncionales, viven en condiciones de vulnerabilidad y desplazamiento, y la mayoría se ubica en el estrato socioeconómico bajo. De igual manera, el centro educativo cuenta con estudiantes de distintos grupos indígenas como: wiwa, koguis y wayuu.

Vale la pena señalar que la población es flotante, ya que la mayoría de las familias se dedican a la principal actividad económica del municipio, “la exportación del guineo o banano”, y la venta de productos de sus parcelas, pero en tiempos de sequias se ven obligados a emigrar a otras zonas, abandonando sus trabajos y en ciertas ocasiones su hogar, por lo que algunos estudiantes viven con familiares cercanos, hermanos o en hogares sustitutos, quienes en la mayoría de los casos cuentan con un bajo nivel educativo, y en tal sentido el acompañamiento para el desarrollo de las propuestas de aprendizaje de los estudiantes, es poco o nulo.

En cuanto a los resultados obtenidos en las pruebas realizadas por el centro educativo Buenos Aires en el año 2017, estos arrojaron que el 48,6% de los estudiantes de grado 3° se ubica en un nivel insuficiente y el 37,1% en un nivel mínimo; además dichos

resultados dejan entrever que las mayores falencias se presentaron en el componente semántico de la competencia comunicativa escritora y lectora, dadas las dificultades de los estudiantes para establecer sentido y significado a partir de lo que leen y configurar claramente lo escrito.

En este orden de ideas, se hace necesario implementar en el Centro Educativo nuevas estrategias que ayuden a superar algunos desaciertos en los procesos de enseñanza, particularmente en la lectura y escritura, teniendo en cuenta las necesidades y el contexto estudiantil, con lo que se pretende realizar en la presente propuesta, es factible trabajar de manera transversal con todas las áreas, de una forma innovadora, intencionada, articulada, que despierte el interés de los discentes, teniendo en cuenta que como lo afirman González y Garavito (2017) “cuanto más llamativas sean las clases para los estudiantes, mayor será su interés y preocupación por aprender” (p.14), situación que claramente reclama el contexto referenciado, pues los estudiantes objeto del estudio, podrían tener razones para estar desmotivados en el aula.

Por tal razón, las propuestas deberían acercar a los estudiantes a tipologías textuales y situaciones discursivas diversas, que posibiliten exponer, argumentar y narrar sobre asuntos relevantes para los discentes. La narrativa por ejemplo, resulta factible para el abordaje de temas reales y ficticios, representar modos de vida, relatar sucesos propios, así como facilita la expresión y construcción de historias y relatos, que se pueden dar de manera oral o escrita, y que a vez permite mostrar la esencia del narrador, dejando al descubierto sus pensamientos, sentimientos, haciendo participe al lector de los sucesos que se relatan; de igual manera, narrar le permite al estudiante explorar sus capacidades

creativas e imaginativas, lo que contribuye al mejoramiento de la lectura y la escritura de forma contextualizada y auténtica (Peche Salcedo, 2019).

Así mismo, los textos narrativos facilitan el reconocimiento de modos de vida, situaciones y problemáticas que enfrentan las comunidades, en ocasiones en el marco de escritos que vinculan la ficción con la realidad, pero que sin duda permiten representar esta última, de modo que lo dicho o escrito trasciende el papel y genera impacto en la sociedad.

Ahora bien, particularmente la fábula, ubicada en la clasificación de textos narrativos, despierta la atención y aceptación en los estudiantes, debido a su sencillez, estructura y trama, por lo que además de ser una herramienta que posibilita un acercamiento a diversos asuntos morales, es un tipo de texto que permite el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes teniendo en cuenta su contexto (Ortiz, 2015; Ríos, 2019; y Salazar, 2020)

Por su parte, Ortega Salamanca (2020) sostiene que la fábula es una herramienta útil para incentivar la producción escrita y para promover discusiones sobre asuntos de orden social, moral y ambiental, siendo este último foco de interés para el presente estudio; ya que en un contexto como La Guajira, abundan problemáticas ambientales como: el maltrato hacia los animales, persecución de especies en vía de extinción, contaminación del agua, son asuntos que crecen día a día y que claramente se traducen en un deterioro ambiental y de los recursos naturales. Estos daños, como señala Hernández (2018) son en gran medida responsabilidad de “las grandes multinacionales por el desarrollo de proyectos mineros” (p.119), pero además originado por la inconsciencia de los mismos habitantes, la falta de cultura y educación ambiental.

Así mismo, se puede referir que los problemas asociados al agua en La Guajira se generan debido a la privatización de las aguas, así como a causa de la contaminación causada por empresas mineras, y las sequias propias de los cambios ambientales y climáticos, lo que redundaría en la escasez de éste recurso hídrico, y por ende afecta de manera directa la fauna del departamento. Los fenómenos naturales o los causados por el ser humano también hacen parte de estas problemáticas, las cuales perturbando la conservación de los ecosistemas guajiros, originando extinción y emigración de especies.

Teniendo en cuenta lo anterior, la fábula cuyas características principales son, la personificación y la relación entre la verosimilitud y la ficción, facilitarían el tratamiento de las dificultades ambientales señaladas anteriormente y otros tipos de temas reales que se vislumbran en investigaciones como las de Herrera y Ronderos (2017). Lo que además aportaría a un trabajo transversal de las áreas, al que poco se le ha dado lugar en la enseñanza (Correa y Zambrano, 2020).

Por lo anterior, es menester trabajar desde propuestas que permitan superar problemáticas académicas y que además aporten a la resolución de situaciones del contexto, del país y en este caso del mundo. Por tal razón, se hace necesario que desde diferentes áreas se fomente la consciencia acerca de lo importante que es para la vida, el cuidado y preservación del medio ambiente, como lo ratifican Soria et al (2019) quienes plantean que “los programas ambientales deben considerarse como una alternativa para lograr que los alumnos realicen actividades y así desarrollen una conciencia para conservar y preservar el ambiente de forma sustentable” (p. 6).

En ese orden de ideas, Villamil Velandia (2018) refiere que desde el área de lenguaje, los procesos de lectura y escritura se pueden desarrollar con diferentes estrategias

que permitan al estudiante fortalecer su pensamiento crítico y reflexivo, a través de los cuales se logran promover acciones en pro de diversas áreas, como el cuidado y preservación del ambiente, ello además como una apuesta por el uso del lenguaje como práctica social y por la escritura como un proceso público, opinión respaldada en los planteamientos de Alarcón Avella (2019).

En concordancia con lo anterior, diversas investigaciones como las realizadas por Bonilla y Vélez, (2019) e Ibarra y Ospino, (2019) proponen el trabajo con secuencias didácticas, como posible herramienta para la enseñanza del lenguaje, ya que permite desarrollar un proceso de aprendizaje intencionado, mediante una serie de actividades que vinculan habilidades y estrategias en el marco de situaciones y contextos reales, propuestas que no giran en torno a un resultado final sino al fortalecimiento del proceso lector y escritor, así como al de las competencias comunicativas en los estudiantes.

Aunado a lo anterior, vale la pena referenciar la investigación realizada por Aristizábal Vásquez (2019), que constituye una apuesta por el mejoramiento de las habilidades en la producción escrita, a través del acercamiento a textos narrativos – cuentos realistas-, tomando como apoyo sus propias experiencias. Así mismo, el estudio realizado por Correa y Zambrano (2020), en el cual se plantea que para fortalecer la comprensión lectora en los discentes es necesario proponer diversas herramientas, en su caso, implementaron una secuencia didáctica para el acercamiento al texto narrativo, tipo fábula, y con ello lograron promover la participación de los estudiantes en conversatorios y análisis de estos textos; además, por medio de la moraleja los alumnos generaron juicios que los ayudó a visualizarse como ciudadanos incluyentes y participativos en una sociedad.

Las investigaciones mencionadas anteriormente, coinciden en concluir que, diseñar e implementar secuencias didácticas facilita el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a la ejecución de diversas actividades, el trabajo colaborativo y la integración con diferentes áreas, aspectos que pueden ser abordados en el aula.

Por tales razones, la presente investigación busca dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué transformaciones se generan en la producción de textos narrativos tipo fábulas de los estudiantes del grado 5 del Centro Educativo Rural Buenos Aires, durante el desarrollo de una propuesta didáctica de enfoque comunicativo sobre el cuidado del agua y la fauna en La Guajira?

Los resultados de esta investigación podrían aportar, en primer lugar a superar algunas dificultades de los estudiantes en los procesos lectores y escritores, claves para la participación social, el desarrollo, la comunicación y socialización en diferentes contextos; en segundo lugar a transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje y su articulación con áreas fundamentales como la Ciencias Naturales para generar en los estudiantes motivación, compromiso, y responsabilidad frente al proceso educativo, de manera que logren comprender la enseñanza como un conjunto integrado de saberes útiles y propios al contexto y no como áreas fragmentadas.

Así mismo, esta propuesta, busca crear conciencia ambientalista en la comunidad educativa, con miras a una escuela que se ocupe de la realidad contextual y no de contenidos aislados y superficiales, para que los agentes formados en el aula promuevan dentro y fuera de ella, acciones que conlleven al cuidado y preservación del medio ambiente, por lo que cabe retomar lo expresado por Pineda (2017), quien argumenta que “el medio ambiente debe ser un tema cada día más importante para la sociedad en la que se

vive, pero en especial para los niños y niñas que son las generaciones para mantener y garantizar un planeta sin contaminación” (p.1), convirtiéndose en guardianes de cada uno de los recursos naturales que son indispensables para la vida humana.

Ahora bien, para dar respuesta al interrogante del estudio, se establece como:

1. 2 Objetivo general

Interpretar las transformaciones que se generan en la producción de textos narrativos tipo fábulas, durante la implementación de una propuesta didáctica sobre el cuidado del agua y la fauna en La Guajira, con los estudiantes del grado 5 del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana.

1.3 Objetivos específicos:

- Caracterizar los niveles de producción escrita de textos narrativos tipo fábula, de los estudiantes del grado 5 del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana, en los diferentes momentos del proceso (al iniciar, durante y al finalizar la propuesta).

- Identificar las persistencias y dificultades de producción escrita de textos narrativos tipo fábula, de los estudiantes del grado 5 del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana, en los diferentes momentos del proceso (al iniciar, durante y al finalizar la propuesta).

- Analizar las transformaciones de las producciones escritas, de textos narrativos tipo fábula, durante la implementación de una propuesta didáctica sobre el cuidado del agua y la fauna en La Guajira.

2. Referente teórico

En este capítulo se abordan los referentes teóricos que sustentan la propuesta de investigación y el análisis de los resultados, de modo que los conceptos planteados constituyen la base para interpretar las transformaciones que se generan en la producción de textos narrativos de los estudiantes del grado 5 del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana, municipio de Dibulla, departamento de La Guajira, durante el desarrollo de una propuesta didáctica de enfoque comunicativo sobre el cuidado del agua y la fauna en dicho departamento, por lo que en el marco de lo que implica el alcance de dicho objetivo, es necesario referir temas como el lenguaje, las prácticas de enseñanza del lenguaje, el lenguaje escrito, la producción textual, las prácticas de enseñanza de la producción textual, los modelos de producción textual, así como conceptualizar y dar cuenta de los propósitos de los textos narrativos, y particularmente de la fábula. De igual manera, abordar lo concerniente a la secuencia didáctica y al enfoque semántico comunicativo.

Finalmente, se realiza un acercamiento conceptual a temas como el medio ambiente, agua y fauna, dado que es precisamente sobre estos aspectos que pretende trabajarse la producción escrita, además, ello fundamenta el foco al cual le apunta el presente estudio. En este orden de ideas, se da paso a la conceptualización de los tópicos correspondientes a este capítulo.

2.1 Lenguaje

El lenguaje es una herramienta indispensable para la comunicación, la socialización, el intercambio y la construcción de saberes entre los individuos; según Luria (1977) este “es un sistema de códigos, con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos”(p.108), de modo que el

lenguaje como herramienta constituida por un conjunto de símbolos, permite que el ser humano analice y cree internamente representaciones, que posteriormente exterioriza.

Como lo plantea el MEN (2006), en los Estándares Básicos de competencia, “el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados” (p.18), pues es el lenguaje el que permite que el individuo identifique y exhiba sus potencialidades, de respuesta a sus interrogantes e interprete el contexto en el que está inmerso y en algunos casos cambie su realidad.

En ese sentido, el lenguaje es una práctica ineludiblemente humana que nace de la necesidad de poder manifestar ideas y creencias, en ocasiones individuales, sobre distintas situaciones y fenómenos, así como para construir con otros algunas representaciones colectivas de la realidad, como lo refiere el MEN (2006), el lenguaje posee un doble valor, pues dicha capacidad y proceso socio cultural es empleado por el ser humano desde sus fines subjetivos o personales, hasta sus propósitos sociales, lo que concuerda con lo referido por Vygotsky (1981) quien atribuye al lenguaje dos funciones, la función intrapsicológica, referida al plano individual, es decir, a la internalización personal de las ideas y la función interpsicológica asociada a ese cumulo o conjunto de interacciones, manifestaciones y relaciones interpersonales, que permiten un desarrollo social. De acuerdo con lo anterior, dicho proceso constituye una práctica tanto social como cognitiva mediante la cual el individuo da sentido al mundo, siendo un vehículo para el desarrollo personal y colectivo.

Ahora bien, respecto a la enseñanza de dicha práctica social, Cassany (1994) refiere que “el énfasis de la enseñanza del lenguaje debe recaer más en sus aspectos funcionales

que en sus aspectos estructurales”(p.39), dado que son estas funciones, las que permiten que el individuo se apropie de herramientas cognitivas para emplear eficazmente el lenguaje, adquirir las habilidades lingüísticas y desarrollar competencias comunicativas que le permitan ser partícipe de diferentes prácticas discursivas.

En concordancia con lo anterior, Cassany et al., (2003) sustentan que “el lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven” (p.36), es así como el lenguaje permite la interacción entre la sociedad y el desarrollo del individuo en cuanto a su pensamiento, toma de decisiones, actuación en diversos contextos y sobre distintas problemáticas.

Por consiguiente, el lenguaje permite el hecho de exponer, atesorar y dilucidar el valor que tiene el medio ambiente para la sociedad, por tal razón, para esta investigación es pertinente que los estudiantes a través del lenguaje puedan promover el cuidado y la conservación del medio ambiente (agua y fauna), y así, generar un impacto positivo dentro de la comunidad educativa.

A manera general, el uso del lenguaje tal como lo expone Vygotsky (1978), le concede al individuo el acceso a un pensamiento complejo, por lo tanto, este como práctica social, cultural, cognitiva, propicia y favorece el aprendizaje de contenidos disciplinares, permitiendo la construcción de saberes, siendo fundamental para promover el conocimiento de las demás áreas.

Finalmente, cabe resaltar que a través del lenguaje el ser humano comunica y hace manifiestas sus perspectivas, su conocimiento y las construcciones propias del

pensamiento, valiéndose para ello de procesos como el lenguaje escrito, el cual, es abordado de manera más específica a continuación.

2.1.1 Lenguaje Escrito.

El lenguaje escrito es una destreza que se erige a través de códigos, así mismo es una herramienta esencial para la comunicación en los contextos socio- culturales que permean interna y externamente los espacios formativos (Riascos Llinás, 2003).

Por su parte, Carlino y Santana (1996) sustentan que el lenguaje es una práctica social y cultural, una tecnología colectiva que permite conciliar al sujeto con su contexto y que a su vez le facilita la comprensión y recreación del mundo.

Según Cassany (2003) en el lenguaje escrito confluyen la lectura y la escritura, los cuales son procesos esenciales para el progreso de la sociedad, pues permiten la apropiación y organización de nuevos saberes. De modo que, estos procesos facilitan el acceso al mundo, a la información, posibilitan las relaciones humanas, a su vez generan el desarrollo de habilidades y capacidades en el individuo.

Particularmente, a través de los procesos de escritura, el ser humano enfrenta y resuelve situaciones que son presentadas en los diversos escenarios en los cuales se desenvuelve, por lo que la comunicación escrita, facilita entre otras cosas, la participación ciudadana y proporciona una herramienta que viabiliza el acceso al conocimiento a través de la lectura y lo materializa en las situaciones comunicativas que se vivencian.

En la misma línea, Tolchinsky (1993), sustenta que “el lenguaje escrito acumula la experiencia social del uso de la escritura y se distingue por el valor de uso manifestado en los discursos, los cuales sintetizan cualidades vinculadas a las funciones socio-

comunicativas” (p. 380). Esto significa que, por medio de ella, el ser humano puede expresar y representar todo su intelecto, sus vivencias y aprendizajes, de igual manera, puede incluirse activamente como ciudadano en cada uno de los procesos que incluya toma de decisiones.

Por su parte, autores como Pérez Abril (2003) y Cassany (2014), manifiestan que la escritura es un proceso cognitivo y lingüístico, que se da a través de una situación de comunicación para la cual se requiere del uso de estrategias cognitivas, así como la delimitación del contexto comunicacional.

Así mismo, Álvarez Angulo (2010) manifiesta que al momento de escribir “además de los procesos mentales, intervienen los aspectos contextuales (intención, destinatario, género discursivo, conocimientos sobre el tema) y las regularidades lingüísticas y textuales de cada género” (p.79), por consiguiente, el proceso de escritura requiere de una planeación efectiva, puesto que se escribe para alguien y con una finalidad específica. Este proceso es una actividad que exige despertar el interés y motivación de quien la realiza para que sea idónea, objetiva, clara, precisa y pueda cumplir con el objetivo propuesto.

En este orden de ideas, se hace necesario ratificar que el proceso escritural exige la puesta en marcha de diversas habilidades, ya que integra la lectura, la comprensión y la producción, situación que vislumbra la relación ineludible que existe entre los procesos de lectura y escritura. Como lo afirma Jolibert (2002) “se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo” (p.56), por tal razón, estos procesos deben ser abordados en la enseñanza de manera articulada y funcional, pues son necesarios en la vida del ser humano, y juntos posibilitan la concreción y expresión de opiniones e ideas.

Al respecto, Camps (2003) considera que son procesos que deben fomentarse a lo largo de la vida y no deben finalizar cuando el ser humano haya aprendido a leer y escribir (como procesos limitados a la decodificación y a la codificación), sino que deben trabajarse en todos los espacios educativos y de una manera transversal, dado que forman parte elemental del proceso de comunicación y participación del individuo en los diversos ámbitos de la sociedad; por lo que “la circulación de la palabra escrita es un medio esencial para ejercer el derecho de las personas a disentir y a expresarse libremente” (MEN, 2014, p.10).

Para finalizar, cabe resaltar que tanto la lectura como la escritura son procesos que le permiten al ser humano recrear y manifestar sus sentimientos, ideas y pensamientos, así como construir conocimiento, pero dados los intereses del presente estudio se profundiza a continuación en la producción textual.

2.2 Producción Textual

La producción textual, es un proceso cognitivo complejo que consiste en construir un texto escrito de manera coherente en función de los contextos comunicativos y sociales. Con relación a lo anterior, Pérez Abril (2009), refiere que la escritura es un medio por el cual se pueden expresar ideas, sentimientos y experiencias, por lo que constituye además uno de los canales de comunicación entre los individuos. Lo que concuerda con lo referido por el MEN (2006) en los Estándares Básicos de Competencia, al plantear que la producción textual es un “proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros” (p. 21)

Lo anterior, deja en evidencia la importancia de la escritura en el marco de los procesos de formación humana, pues sirve como puente para la interacción y comunicación entre los individuos de una sociedad. Jolibert y Sraïki (2009) y Pérez (2003), señalan que la producción textual es la estrategia que se utiliza para exteriorizar las emociones, vivencias y pensamiento por medio de un escrito, el cual se debe enfocar en el proceso, más que en el producto. Por tal razón, esta se debe realizar de una manera congruente y minuciosa, con el fin de que logre una comunicación efectiva y el mensaje que se desee expresar llegue de una forma clara y convincente. De igual manera, la escritura debe ser utilizada, no como instrumento de reproducción, sino como la vía que potencializa operaciones mentales, ya que permite establecer representaciones de la realidad, de los sucesos sociales y culturales, pero además exige la búsqueda de información para la reconstrucción del sentido y la expresión externa del pensamiento (Teberosky y Tolchinsky, 1992, Ferreiro 1999, Solé y Castells 2004).

En relación con lo anterior, el proceso escritural no se logra por generación espontánea, este se da a través de un proceso profundo y extenso. Como lo expresan Cassany et al., (2007) “el lenguaje escrito es una actividad compleja, que cumple un papel importante en el desarrollo intelectual” (p. 29). Al respecto, Cassany (2008), refiere que un escritor debe apropiarse del código escrito y también debe saber emplear las estrategias para una buena composición, considerando este planteamiento, es necesario que el individuo comprenda la necesidad de establecer coherencia y cohesión en lo escrito, pues de ello depende la claridad para el destinatario, y el cumplimiento del objetivo mismo por el cual surge el texto.

Por lo tanto, se admite que la producción textual es un proceso complejo y reflexivo, que debe estar encaminado a un aprendizaje continuo e instruido de manera

didáctica dentro del aula, mediante actividades acordes a los intereses de los estudiantes, y con fines reales y funcionales.

En línea con lo anterior, se hace indispensable realizar un recorrido por los modelos de producción escrita existentes con el propósito de contemplar sus características, diferencias y potencialidades. Así pues, a continuación, se aborda la compilación realizada por Camargo et al. (2011, p.173-225) con respecto a los modelos de producción textual:

Modelos de producto: este modelo se basa en dos dimensiones, la “microestructural” enfocada en todo el material lingüístico, sintáctico y gramatical utilizado en el texto y la “macroestructural” que va orientada hacia el sentido y aprendizaje de los códigos, la funcionalidad del lenguaje, el propósito de las producciones, mismas que deben apuntar a situaciones reales. Este modelo se enfoca en el texto escrito (producto) el cual se realiza por etapas.

Modelos de redacción en etapas: según este modelo la escritura se da en un paso a paso en el que el escritor planea, redacta y por último corrige, lo cual evidencia que no se realiza una revisión hasta tanto no se termina de escribir. De modo que se considera la escritura un ejercicio lineal.

Modelos por procesos: se entiende el proceso escritural como una actividad, un tanto compleja, que requiere de múltiples habilidades, destrezas e intelecto por parte del autor, de modo que la escritura involucra procesos cognitivos y metacognitivos. Dentro de los modelos por procesos se encuentran los siguientes:

Modelo de J. Hayes y L. Flower (1980): los autores plantean tres etapas para llevar a cabo el proceso escritor, estas son: planificación, producción y revisión; la primera le permite al autor tomar decisiones con respecto al texto que desea escribir, en este momento se generan las ideas, los objetivos y la organización general del documento; la

segunda evidencia el pensamiento del autor en el documento, utilizando un lenguaje apropiado, en esta fase el escritor puede retornar a la etapa de planificación; una tercera y última etapa es la revisión, aquí se perfecciona el escrito realizado, para ajustar el texto en cuanto a lo lingüístico y a su vez agregar ideas forjadas durante el proceso de escritura.

Modelo de M. Scardamalia y C. Bereiter (1992): establecen que existen diferencias esenciales entre escritores versados y principiantes, y que estas se concretan en la capacidad de decir el conocimiento y transformar el conocimiento, en primer lugar, “decir el conocimiento” se refiere al cumulo de información y destrezas que el individuo obtiene debido a su inteligencia, de esta característica forma parte el escritor principiante porque no lleva a cabo los procesos de planificación, revisión y reproducción. En segundo lugar, “transformar el conocimiento”, que corresponde a un procedimiento empleado por los literatos habilidosos o expertos, mediante el cual se refleja una apropiación de los procesos anteriores, dando cuenta de los progresos y reestructuración del escrito.

Modelo de A. Camps (2003): esta autora fundamenta su propuesta para la producción, partiendo de la aplicación de secuencias didácticas que tienen como propósito, organizar y guiar el proceso de enseñanza de la escritura, implementando actividades que están estructuradas y rigurosamente planeadas en el marco de situaciones comunicativas reales y enfocadas a un objetivo particular en busca del desarrollo de distintas habilidades.

Modelos contextuales: este modelo establece la escritura como un proceso comunicativo que obtiene un significado de acuerdo con el contexto cultural, físico y social en el que se adelanta la actividad escritural.

Modelos didácticos: en este modelo se tiene en cuenta el proceso cognitivo del escritor, así mismo cada una de las estrategias didácticas que utiliza para fortalecer el

escrito que en su momento está redactando, además, reconoce el contexto sociocultural como parte fundamental de la producción.

De acuerdo con los intereses del presente estudio y tomando como referencia los modelos por procesos, se tendrá en cuenta la propuesta presentada por Jolibert y Sraïki (2009), quienes sustentan que: “Aprender a leer y escribir es un largo proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos” (p.16). Por consiguiente, es significativo suscitar la libertad y el aprendizaje real del autor acerca de la escritura, para que pueda hacer uso de herramientas que le permitan efectuar un buen proceso escritor, el cual dé cuenta del propósito del texto, la coherencia, cohesión y de un esquema de planificación que posibilite llevar a buen término el escrito; para tal fin proponen siete niveles que son pertinentes para construir un texto. Estos son:

1. Noción de contexto: el cual hace referencia a la orientación o interpretación que se le da al contenido de un mensaje leído o escrito, atendiendo a aspectos como, el enunciador, destinatario y propósito (Jolibert y Sraïki, 2009).

2. Situación de la comunicación: este nivel presenta una relación con el anterior, teniendo en cuenta el contexto cultural o contexto lejano del texto, por ejemplo las circunstancias sociales, políticas y literarias, así mismo, hace referencia a tres aspectos de enunciador, destinatario y propósito, realizando una descripción de las características de cada uno de esos componentes; el enunciador es la persona que escribe; el destinatario, a quien se le escribe, teniendo en cuenta el tipo de lenguaje que debe emplear para que el lector comprenda el mensaje y el propósito, lo cual es la intencionalidad del texto.

3. Tipo de texto: son los estilos de una escritura que se implementan de acuerdo con el tipo de texto que se desea escribir teniendo en cuenta la situación que se presente, en este caso el texto a componer es una fábula, cuya tipología es narrativa.

4. La Superestructura del texto: es la distribución y dinámica interna del contenido de un texto, la silueta del discurso escrito (Jolibert & Sraiki, 2009). Siendo el esquema narrativo, el pertinente para esta investigación complementándolo con “la estructura ternaria compuesta por un estado inicial, una fuerza de transformación, un estado final o resolución del conflicto y, por consiguiente, la moraleja (Cortés & Bautista, 1999).

5. Lingüística textual: Se refiere a las opciones que tiene el autor para seleccionar el tipo de persona en que va hablar en el texto (primera o tercera persona), coherencia del discurso y la cohesión del texto, teniendo en cuenta recursos que tejen el sentido lógico del escrito como las anáforas o sustitutos, pronombres, conectores, signos de puntuación con función lógica, relación entre temas, uso de adjetivos, adverbios efectivos y todos los aspectos que conlleven a dar sentido al texto que se desea escribir, proporcionando de esa manera una mejor comprensión al lector.

6. Lingüística de la oración y de la frase: Consiste en el ejercicio lingüístico que influye en el uso del vocabulario que se utiliza, el orden y la relación de las palabras, la ortografía y el uso correcto de los signos de puntuación, con el propósito de que las frases, oraciones, ideas sean expresadas de manera correcta y que el mensaje que se desee transmitir sea claro.

7. Lingüística a Nivel de la Microestructura del Texto: se refiere a los aspectos morfológicos, las letras y combinaciones que se emplean al escribir un texto,

a nivel de las palabras; así como a las marcas nominales, como el género, el número, tiempo, prefijo, sufijo, entre otros.

De los siete niveles mencionados anteriormente, se escogieron exclusivamente dos para la actual investigación; la situación de comunicación y la lingüística textual, ya que son abordadas en la secuencia didáctica elaborada para el presente proyecto y que contribuyen a la propuesta de producción de un texto narrativo, tópico que se plantea a continuación.

2.3 Textos narrativos

Narrar forma parte esencial del proceso de comunicación, pues a través de la narración se pueden expresar pensamientos, sentimientos y experiencias, como lo refieren Cortés y Bautista (1998) “el relato convive con el ser humano todo el tiempo, el hombre habita en el escenario del lenguaje narrativo” (p.23). En concordancia Barthes (1966) reseña que la narración está presente en todo momento, en todo lugar, en cada sociedad. Por tal razón, la narración hace parte fundamental del diario existir de las personas, ya que está basada en las experiencias vividas, aunque claramente este tipo de relatos da lugar a la ficción, es una mezcla de hechos verosímiles y ficticios, que normalmente atrae por su forma y por la relación directa con las situaciones humanas. Con relación a esto, Ochs (2000) refiere que la narración transmite, a través de una comunicación concreta y activa los sucesos que le ocurren a un individuo, que pueden ser manifiestas por interacción social o mediante el lenguaje escrito.

Así mismo, Brunner (2003) plantea la narración como “un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (pág. 132). Por tal razón, juega un papel

primordial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo que es indispensable que cada individuo la desarrolle de manera idónea, ya que la narrativa permite fortalecer los procesos de hablar, escuchar, escribir y leer, en el marco de contextos y situaciones reales, significativas y cercanas a los sujetos.

Por su parte Van Dijk (1983) expresa que “las estructuras narrativas son formas básicas globales muy importantes de la comunicación textual. Con textos narrativos se hace referencia; en primer lugar, a las narraciones cotidianas, chistes, mitos, cuentos populares, las sagas, leyendas, etc.” (p. 153). Con base en lo anterior, se puede afirmar que los textos narrativos son fundamentales para promover la producción textual en los estudiantes, debido a la gran variedad de subtipos que existen, además son utilizados para relatar diversos acontecimientos a lo largo de la historia de una sociedad.

En esa misma línea, Van Dijk (1992) plantea ciertos aspectos referentes a la organización y componentes de los textos narrativos, los cuales establecen una coherencia total del escrito, el autor los relaciona de la siguiente manera:

Introducción: es la representación de una circunstancia de carácter general de la macroestructura.

Complicación: aquí se estructuran los actos de los personajes, los cuales deben ser atractivos y generar dificultades que interfieran en los deseos y propósitos de los personajes.

Resolución: es la respuesta que da el personaje ante la dificultad, se puede dar de manera positiva o negativa.

Suceso: al confluír la complicación y la resolución se produce el centro de un escrito narrativo, surgiendo en situaciones concretas, la situación, el tiempo y el lugar.

Marco: es el reconocimiento de la información evidente sobre los hechos que acontecen en una historia.

Episodio: es el acoplamiento que se da entre el marco y el suceso.

Trama: es la serie de episodios dentro de un texto.

Evaluación: es la reacción del narrador frente a la historia.

Anuncio y Epilogo: hace alusión a las acciones presentes o futuras, que se pueden hallar en los textos narrativos, generalmente en las fábulas de donde se sustrae una lección, desenlace o moraleja.

Por su parte Cortés y Bautista (1999) expresan que la narrativa es una experiencia personal, en donde los relatos forman parte de las vivencias, y enuncian que los textos narrativos surgen y obtienen significado por medio de las diversas situaciones que se originan de las interrelaciones sociales, con base en ellas se sustentan las ideas, los hechos, los personajes empleados en el proceso escritor. Así mismo, los autores sustentan que, para desarrollar un buen relato es importante tener en cuenta los siguientes planos:

Plano de la narración: compuesto por el narrador, quien es el que da cuenta de todo lo sucedido en la historia, sin ser en algunos casos el autor; el narrador cuenta la historia a otro quien es llamado narratario (distinto del lector). Por consiguiente, el narrador se debe concebir como una táctica discursiva pensada por el escritor, así mismo el narratario es un sujeto tácito en el argumento a quien se dirige el narrador. En este plano se

contemplan las estrategias empleadas por el autor, como la inclusión de voces y pensamientos para dar credibilidad a los hechos relatados.

Plano del relato: conformado por la focalización, la linealidad temporal, signos de demarcación, discursos referidos y la estructura en la que esta relatada la historia. De igual manera, Cortés y Bautista (1999) plantean que existen dos modelos de estructura que son fundamentales para la comprensión y producción de textos narrativos, estas son la estructura ternaria, que se compone de un estado inicial, donde se presenta lo que piensa, hace, desea y siente el personaje; fuerza de transformación que se refiere a las situaciones o circunstancias que generan cambios en el estado inicial del personaje y el estado final que evidencia los cambios del personaje con relación a su estado inicial.

Así mismo, en este plano se reconoce la estructura quinaria, basada en los aportes de Todorov (1972) que, aunque resulta un poco más extensa, posibilita crear historias cuya trama adquiere profundidad, incluyendo entre la fuerza de transformación y el estado final dos estados que son: estado resultante, que se basa en el efecto que se genera después de ejercida la fuerza de transformación; y la fuerza de reacción la cual es una fuerza contraria, adversa a la fuerza de transformación.

Plano de la historia: constituido por personajes, que generalmente son animales con características humanas tanto físicas como psicológicas; así mismo, hace referencia al espacio y al tiempo en que se desarrolla la historia.

Ahora bien, los textos narrativos presentan ciertas cualidades, Barthes (1970) esboza como primera característica el **lenguaje**, el cual debe presentar unas pautas y estructura gramatical que proporcione una coherencia dentro de la disertación.

Seguidamente, señala **las funciones** que son las particularidades que presenta un escrito para obtener una coherencia y cohesión dentro del relato, las cuales pueden ser cardinales, es decir, que establecen el esqueleto del relato; **catálisis**, atañen a los actos secundarios, que distraen la historia y a su vez conserva la relación entre narrador y lector; **indicios**, poseen una función informativa con mayor frecuencia, así mismo agregan un significado más, hablan de la trama y dan rastros sobre el tema, proporcionando datos precisos; los indicios requieren ser analizados para ser bien interpretados, de otro modo pueden permanecer como informantes en la retina del lector.

Otra característica que refiere el autor son las **acciones**, aquí los personajes cobran vida, se transforman en agentes, los personajes poseen una estructura psicológica y logran mezclar el amor, la ayuda y la comunicación, siendo un estímulo para potenciar la narración. La **narración**, es otra de las cualidades de los textos narrativos, donde se piensa al escritor como ese elemento reconocible, aquí el manifiesta sus conflictos, trastornos, emociones que dejan al descubierto su esencia.

Teniendo en cuenta la diversidad narrativa, es necesario particularizar en un subtipo de texto como la fábula, mismo que por sus características propicia un trabajo promisorio en la producción de textos y que ha de ser abordada a continuación.

2.3.1 Fábula

Las fábulas son narraciones, cuyas historias, sucesos y tramas relatadas, dejan una enseñanza al lector; según Cerrillo (1998) es una narración en la que se refiere un asunto moral, por lo que al final se reconoce la presencia de una «moraleja» o enseñanza, además según el autor, este tipo de texto se caracteriza por la personificación de situaciones ocasionalmente humanas, en la que los personajes son animales.

De igual manera Cortés y Bautista (1998) manifiestan que este tipo de texto narrativo utiliza un estilo satírico, donde su propósito principal es la moraleja, la cual en ocasiones se encuentra explícita y en otras se infiere, con el fin de que sea aceptada o no por el lector. Así mismo, los autores expresan que este tipo de texto permite involucrar la atención completa del destinatario y comprender su contenido de una manera simple y amena.

Por su parte, Santana (2005) plantea que: “una fábula, puede ser al mismo tiempo un cuento de hada, un mito etiológico, un cuento animal, una “Novella”, un mito sobre dioses, un debate o una exposición de circunstancia sentenciosa o divertida” (p. 65). Por tal razón esta tipología de textos permite acoplarse a diversas temáticas reales, facilitando su comprensión y apropiación en el contexto educativo.

Este mismo autor expone que, este tipo de texto sirve como herramienta de apoyo para las prácticas educativas, debido a que presenta características que son llamativas para los estudiantes, como lo es, la brevedad de sus relatos, su sencillez, lenguaje, los personajes que utilizan que generalmente son animales y que dentro de la historia realizan acciones como seres humanos; así mismo, facilita la recreación de la imaginación, la cual no es ajena a la mente de los niños; además invita a la reflexión y el análisis pues al final del relato se presenta una enseñanza que da lugar a un ejercicio crítico sobre el discurso planteado.

En esta misma línea, Mañas (2005) expresa que la fábula es un género que está ligado a las tradiciones orales, por consiguiente, es una narración breve que contiene una intención didáctica y moralizadora que influye en los comportamientos sociales. El mismo autor, plantea que la verdadera estructura narrativa de la fábula está fundamentada en el “conflicto entre dos o más personajes, se basa en la antítesis y oposición de los elementos

constitutivos del relato” (p.55), esto permite reconocer que existe una situación que los personajes deben enfrentar y por ende determinar de qué manera pueden darle solución, así mismo se establece si la decisión tomada es la más beneficiosa o apropiada.

Cortés y Bautista (1998) plantean que una fábula cuenta con las siguientes características; en primer lugar tiene una **estructura** básica, la cual consta de tres partes que son: el inicio, en el cual se muestran a los personajes, desarrollo, que presenta toda la situación que debe vivir el personaje principal, y finaliza con una enseñanza moral; en segundo lugar se encuentra el **lenguaje**, el cual es simple, corto y cómodo para leer; en un tercer lugar está el **escenario**, que es el lugar en donde se desarrolla la historia; seguidamente, los **personajes** que en la fábula son pocos, generalmente son máximo dos, uno que es el héroe de la historia, el bueno y otro que se convierte en el malo o villano; por último, está la lección moral, la cual se encuentra al final del relato dejando una enseñanza para la vida. Así mismo, estos autores plantean que la fábula presenta componentes argumentativos los cuales son sustentados en la moraleja.

En este orden, la fábula empieza presentando un contexto exacto sobre el conflicto, allí los personajes descubren un sin número de posibilidades que les permiten decidir la acciones a desarrollar y así calificar esta reacción o resultado como positivo o negativo.

Según Rodríguez (2010) “Una moraleja es una enseñanza que el autor quiere transmitir como conclusión de su obra y se emplea principalmente al finalizar el relato. Toda moraleja nos transmite un aprendizaje moral.” (p.19). La moraleja influye en las interacciones sociales de los individuos, generando a la vez reflexiones que permiten optimizar la convivencia dentro de un contexto determinado.

Ahora bien, como uno de los objetivos principales de esta investigación es contribuir en la construcción de textos narrativos, específicamente de fábulas, se ha

propuesto el diseño e implementación de una secuencia didáctica que facilite la apropiación de esta tipología textual y el abordaje de la temática propuesta como foco de interés.

2.4 Secuencia didáctica

De acuerdo con los planteamientos y estudios de diversos autores (Camps, 2003; Tobón et al., 2010; y Díaz, 2013) una secuencia didáctica constituye una herramienta pedagógica, que, mediante el diseño secuencial e intencional de un conjunto de propuestas, busca direccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera estructurada, a través de actividades afines entre sí.

Como lo refieren Pérez y Roa (2010) una secuencia es “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje en relación con un proceso del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica (p. 61). En este sentido, es fundamental el establecimiento de objetivos, que conlleven a fortalecer en este caso los procesos de lectura y escritura.

En concordancia con lo expuesto, Camps (2003) plantea que las secuencias didácticas constituyen “un ciclo de enseñanza-aprendizaje que es orientado hacia la realización de una tarea, en el que se diseñan unas actividades en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (p. 41), lo que coincide con lo señalado por Zabala (2000) quien refiere que las actividades dentro de una secuencia didáctica deben estar organizadas y concatenadas para lograr la obtención de los objetivos planteados por el docente y que deben ser de conocimiento por parte de los estudiantes. Por consiguiente, una secuencia didáctica debe ser ordenada y orientada a guiar un proceso educativo.

De acuerdo con Camps y Zayas (2006), las actividades que se ejecutan durante la implementación de una secuencia didáctica, logran un significado y relevancia en relación con los propósitos diseñados, los cuales son aceptados por docentes y estudiantes, por lo tanto, esta herramienta permite articular y transversalizar cada una de las áreas, desarrollando actividades basadas en temas y contextos reales que despierten el interés de los estudiantes, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, para lograr la participación activa de estos, dentro del proceso.

Este tipo de herramientas favorece el desarrollo de habilidades en los educandos, y dadas sus potencialidades permite resolver problemas de manera práctica, además, propicia el trabajo colaborativo, por tal razón, en este tipo de estrategias la participación del alumno es primordial, pues este se convierte en un sujeto activo del proceso; como lo refiere Camps (2006) ocurre un cambio de perspectiva en el trabajo de los estudiantes, quienes pasan de ser aquellos que se limitan a dar respuesta a preguntas e instrucciones de tipo gramatical, a ser quienes formulan y construyen sus propias preguntas, es decir, son sujetos activos y protagónicos en su aprendizaje.

Al mismo tiempo, Camps (2003) plantea que una secuencia didáctica se estructura en tres momentos: preparación, realización y evaluación, los cuales conllevan a la ejecución de acciones que, como se ha mencionado antes deben ser articuladas de forma coherente e integrando diversas áreas en el proceso. La autora esboza el desarrollo de estas tres fases de la siguiente manera:

Preparación: Es el momento en que se diseña la secuencia didáctica y se dan a conocer los conocimientos que se van a alcanzar, así mismo se estructuran todas las

actividades de forma articulada y rigurosa, los textos a utilizar, y se determinan los objetivos de aprendizaje.

Realización: Aquí se pone en marcha la aplicación de todas las actividades planeadas y diseñadas en la fase anterior, la cual conlleva a la producción del texto, cabe mencionar que cada secuencia tiene sus particularidades y por consiguiente objetivos distintos.

Evaluación: Esta fase permite comprobar si los objetivos planteados fueron aprendidos, la evaluación se desarrolla de manera formativa, por ende, hace parte de todo el proceso de implementación.

Con base en lo expuesto, es pertinente referir que implementar una secuencia didáctica es de gran importancia, porque permite dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de una serie de actividades que han sido ideadas y organizadas de manera detallada, con el propósito de que los estudiantes adquieran y logren un conocimiento en particular, mismo que se ha de evaluar de manera continua, en el reconocimiento de las fortalezas y oportunidades de mejora que poseen los actores de este proceso.

Para el diseño e implementación de la secuencia didáctica que se llevó a cabo en este proyecto de investigación, se tuvo en cuenta el enfoque comunicativo el cual se definirá a continuación.

2.5 Enfoque Comunicativo:

Los planteamientos de Hymes (1971) expresan que la competencia comunicativa se concibe “como un conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes de una colectividad lingüística la posibilidad de comprenderse” (p.5). Es decir, es la

facultad de dilucidar y emplear adecuadamente la connotación social de las diversidades lingüísticas, a partir de alguna eventualidad, en conexión con las funciones y diversidades de la lengua en la situación de comunicación.

Así pues, la comunicación como práctica humana facilita el intercambio, la negociación y la construcción con otros, es un proceso que exige una serie de competencias comunicativas, definidas por Hymes (1974) como la capacidad de emplear el lenguaje adecuadamente en los distintos escenarios sociales, por lo que “la adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (p.22).

Hymes (1972) expresa que la competencia comunicativa se concibe como un vínculo de habilidades y conocimientos que posibilita el entendimiento de los hablantes pertenecientes a una misma comunidad. Por lo que, desde la perspectiva del lenguaje como práctica social, plantea la necesidad de desarrollar las competencias comunicativas, las cuales, se enmarcan en la capacidad para saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma” (p. 22).

En este orden de ideas, y según los planteamientos de Lomas (1993) lo ideal es formar individuos que sean lectores y escritores, hablantes y oyentes; individuos idóneos que puedan desenvolverse en un contexto social, cultural y sean capaces de pensar críticamente. Esto hace alusión a la posibilidad de construir enunciados no solo gramaticales, sino, sociales, abarcando aspectos culturales en el uso de la lengua.

De acuerdo con lo planteado por Lomas (1993) la competencia comunicativa ha de ser formalizada en los contextos escolares mediante un enfoque como el comunicativo,

mismo que de acuerdo con lo referido por Zebadúa y García (2011) “tiene entre sus prioridades que la enseñanza sea más significativa que informativa” (p.22), logrando con esto un aprendizaje desde lo real y concreto, lo que le permite al estudiante desarrollar procesos cognitivos que le posibilite expresar con claridad lo que sabe. Teniendo en cuenta, que, para este enfoque, así como lo refieren los autores anteriores el alumno se convierte en el agente primordial, porque en él se verá reflejado el proceso de aprehensión de los conocimientos (Zebadúa y García, 2011).

Ahora bien, implementar este enfoque en el aula de clases promueve dentro de este contexto una participación de los estudiantes, posibilitando en ellos el desarrollo de habilidades que les permitan hacer parte de un intercambio comunicativo, y expresar ideas de manera asertiva y significativa.

En este sentido, la finalidad de la enseñanza de la lengua en palabras de Lomas et al., (1997), debiera residir en brindar a los estudiantes los elementos necesarios que le permitan tener un uso apropiado de los recursos gramaticales y códigos no lingüísticos en diversas situaciones y lugares, de manera oral o escrita. Por esta razón, el enfoque comunicativo permite ampliar la enseñanza del lenguaje y desarrollar estrategias de comunicación teniendo en cuenta las necesidades y el contexto de los estudiantes; de tal manera que se pueda potencializar las competencias lectoras y escritoras a través de diversas temáticas, con el fin de asumir posturas críticas y reflexivas sobre problemáticas que atañen a su entorno.

Es así, como el enfoque comunicativo se convierte en pieza fundamental para abordar la escritura de un texto basado en temas y problemas reales como lo es la preservación y conservación del medio ambiente, tópico a tratar a continuación.

2.6 Medio ambiente

De acuerdo con lo referido en la Conferencia Internacional de Estocolmo (1972) el medio ambiente es “el conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos y sociales capaces de causar efectos directos o indirectos, en un plazo corto o largo, sobre los seres vivos y las actividades humanas” (p.18). Por consiguiente, se hace necesario preservar todo lo relacionado con este, ya que de ello depende la prolongación o minimización de la existencia de la vida humana.

Por su parte, Novo Villaverde (1988) define el ambiente como “el espacio de acción-reacción en el que los hombres pueden avanzar, no a costa de los elementos del sistema, sino en interacción dinámica con ellos” (p. 34), esto orienta a que el ser humano viva en interacción con la naturaleza haciendo un buen uso de todos los elementos que ella posee.

Desde la perspectiva de Sauvé (2003) el medio ambiente es una construcción e interacción entre cultura, sociedad y contexto, constituido no solo por elementos bióticos o abióticos, pues también es historia, valores sociales, culturales que influyen en la vida de las personas y sus acciones de cuidado por el entorno. Este a su vez, está compuesto por elementos naturales y artificiales como el suelo, la flora, el agua, la fauna y los objetos materiales elaborados por el ser humano.

Ahora bien, en lo que respecta a la educación ambiental en la actualidad, tiene como propósito generar conocimiento sobre distintas problemáticas y crisis generadas en el ambiente, a su vez crear conciencia y sensibilidad frente a la resolución de estas. Según Sauvé (2015) educar en lo ambiental, puede concebirse desde diferentes corrientes, entre las que se destacan las de larga tradición como:

La naturalista, la cual se basa en establecer una relación emocional entre la naturaleza y el ser humano, permitiendo un aprendizaje desde su propio medio.

La conservacionista, esta corriente se preocupa por la preservación de los elementos que conforman el medio, como son el agua, el suelo, la energía, las plantas o los animales. La defensa de la biodiversidad es el propósito primordial.

La humanista, le apuesta a la parte humana del medio ambiente, y hace énfasis en la construcción que se da entre cultura y naturaleza, con el propósito de conservarla.

La científica y la sistémica, tiene como propósito identificar y entender las realidades y problemáticas ambientales, vislumbrando el origen de estos problemas y su consecuencia en el ambiente.

La resolutive, apunta a desarrollar propuestas que conduzcan a la solución de las problemáticas ambientales que se presenten.

La moral-ética, es la corriente que sustenta esta investigación porque su implementación se basa en fundamentar valores en los estudiantes que les permitan generar una conciencia ambiental, apuntando con ello a la reflexión crítica y toma de posturas en circunstancias donde deba intervenir la lógica socio-científica.

Con relación a lo anterior, se puede manifestar que el medio ambiente incorpora factores físicos como el clima y la geología; socioeconómicos, como la actividad laboral, los conflictos sociales y la urbanización. De igual manera, el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (1999) expresa que el medio ambiente incluye factores biológicos en los cuales se encuentra la población humana, la flora, la fauna y el agua, siendo estos dos últimos los que dan lugar al foco sobre el que se hace énfasis en esta

investigación, y que se desarrollan en el siguiente apartado, pues se espera que en las producciones narrativas, fábulas, realizadas por los estudiantes, se involucren dichos factores y se reflejen las problemáticas de contaminación que existen en su contexto.

2.6.1 Agua

El agua es el recurso renovable más importante para el desarrollo vital del ser humano, como lo refiere Díaz (2009) “el agua como recurso ambiental se encuentra intrínsecamente ligado a los ecosistemas y a los ciclos naturales del planeta” (p. 85), por consiguiente, se convierte en un elemento imprescindible para la vida.

La Organización de las Naciones Unidas (2011) expresa que se necesita del preciado líquido para poseer un buen estado de salud, para fabricar alimentos, para estar limpios, para el riego de plantaciones y la industria, también es fundamental para los animales y las plantas, lo que conduce a reflexionar sobre el gran valor de este elemento y a su vez genera la necesidad de sensibilizar sobre el manejo adecuado para salvaguardar este gran recurso.

Según Fernández Roldan (2019) coexisten cuantiosas dificultades concernientes con la temática ambiental que inquieta a entidades nacionales y locales, entre las diversas problemáticas se encuentran la contaminación del agua, debido a las actividades y prácticas humanas que se desencadenan en el desbordamiento de los ríos y afectación del ecosistema mismo. La realidad que vive este preciado recurso da cuenta de la crisis de sus escasas en el planeta y el territorio guajiro no se aleja de esta situación, debido a las diferentes dificultades que se presentan en torno a este recurso.

Urrea y Calvo (2014) manifiestan que uno de los problemas más evidentes, se debe a la actividad extractiva minera, la cual produce un polvillo que se deriva del carbón y que llega en grandes cantidades a los acuíferos y ríos por tal razón no es apta para el consumo humano. Así mismo este recurso es desviado para el uso particular de las grandes multinacionales ocasionando sequía en los municipios aledaños.

Por tales razones, se afecta en gran medida a la población y a su vez a las diversas especies que habitan en el departamento y que en este caso representan la fauna de este. Por consiguiente, se hace imprescindible hablar de la fauna, tema que se trata posteriormente.

2.6.2 Fauna

Pérez y Gardey (2009) denominan la fauna como un conjunto de animales de una región geográfica. Las especies propias de un periodo geológico o de un ecosistema determinado forman este grupo, cuya supervivencia y desarrollo depende de factores bióticos y abióticos, por lo tanto, son elementos vivientes que integran y en muchos casos constituyen un bioma específico de nuestro planeta (Raffino, 2020).

Por su parte, la ley 611 del 2000, define la fauna silvestre al conglomerado de organismos de especies animales terrestres y acuáticas, que no han sido domesticados, ni utilizados para mejorar la genética, de igual manera no son usados para crías regulares y retornan a su etapa salvaje.

En Colombia existen diversas causas que contribuyen a la extinción de la biodiversidad y que muchas veces originan que el daño ocasionado sea irreparable, dentro de los causantes se encuentran: la transformación de hábitats y ecosistemas naturales, la sobreexplotación, la contaminación, la minería, la destrucción de humedales, entre otras.

(Gonzalo Andrade, 2011). Situaciones que se convierten en amenaza evidente para las especies que ocupan el territorio colombiano, junto con la distribución restringida de las especies, la caza y el comercio-cacería.

Lo anterior, no es ajeno al departamento de La Guajira, pues a pesar de que cuenta con una gran variedad de especies que pueden ser apreciadas en zonas naturales como el parque de la Macuira y los santuarios de fauna y flamencos; muchas de ellas son consideradas importantes para las comunidades por su beneficio comercial, como es el caso del Zorro chucho, la Guartinaja, el Cauquero, Armadillo, Conejo, tortuga, siendo estos últimos los más apetecidos por los cazadores. También, existen animales en vía de extinción, entre ellos están: los reyes o cardenales guajiros, las tortugas, los flamencos rosados, turpiales, caimanes aguja, cangrejo azul de tierra, guacamaya verde, cotorra cabeci amarilla, así como a la contaminación de los ríos y mares.

Por lo descrito, fundaciones y organismos gubernamentales como: Natura, Prosperar, Santo Domingo, Corpoguajira, entre otras, vienen articulando a nivel nacional y departamental acciones, programas desde la educación con el fin de generar un impacto positivo, poder mitigar ciertos problemas ambientales, avivar el cuidado y preservación de la fauna colombiana. Entre las acciones realizadas se destaca el proyecto adopta una tortuga caguama, que nace con el fin de proteger a las mismas y permitir que lleguen a la edad adulta, de igual manera las jornadas de arborización, y promoción para un espíritu ecológico.

Ahora bien, las dificultades ambientales, no solo se dan por falta de apropiación, información, carencia o destreza por parte del ser humano para resguardar su entorno,

sino por actitudes de personas que no se consideran actores fundamentales para transformar dichas problemáticas.

Por tal razón, se hace necesario trabajar estas problemáticas dentro de las aulas de clase para promover a través del lenguaje, por medio de las producciones escritas tipo fábulas, la preservación y conservación del medio ambiente, siendo este el foco priorizado del presente estudio.

3. Marco Metodológico

El presente capítulo da cuenta de la metodología que orienta esta investigación, particularmente el análisis de los resultados, para lo cual es pertinente definir el tipo de investigación, diseño, la unidad de análisis, la unidad de trabajo, los supuestos, las categorías de análisis, técnicas e instrumentos y el procedimiento llevado a cabo durante el estudio.

3.1. Enfoque De Investigación

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, de corte interpretativo, ya que mediante su realización se pretende comprender las transformaciones que se generan en la producción de textos narrativos tipo fabula, durante el desarrollo de una propuesta de enseñanza del lenguaje articulada a un tema fundamental para el territorio Guajiro como el cuidado del agua y la fauna. Lo que claramente es una apuesta por la mejora de los procesos educativos y la transversalidad con diferentes áreas, pero además una propuesta con la que se pretende abordar una problemática social y ambiental, que atañe el contexto referido.

Se opta por el enfoque cualitativo, porque permite, comprender y analizar el ¿por qué? y el ¿Cómo?, se da un comportamiento, un proceso, o acción en un grupo de personas y de qué manera estas influyen en el contexto en que se desenvuelven. En relación con lo anterior, Sandín (2003) sostiene que este enfoque de investigación es: " una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento"(p.

123), por consiguiente este enfoque es importante dentro del contexto educativo porque permite comprender e interpretar la realidad del ser humano.

De igual manera, Albert (2007) refiere que este tipo de investigaciones “están diseñadas para descubrir todo aquello que se pueda aprender de algún fenómeno de interés, en especial fenómenos sociales donde las personas son los participantes” (p. 173), y así mismo, permiten comprender un fenómeno social, por medio del desarrollo y análisis de supuestos durante o después de la recolección de los datos (Hernández et al., 2003).

En este sentido es importante reconocer que este enfoque de investigación permite el estudio y análisis directo de problemáticas que se presentan en el ámbito educativo y social.

3.2 Tipo de estudio cualitativo

La presente investigación se aborda desde un estudio de caso, definido por Bisquerra (2009) como “un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa” (p. 310), así mismo, Stake (2007) sostiene que “el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (p. 20).

Aunado a lo anterior, Yin (citado por Bisquerra, 2009) sustenta que existen tres tipos de alcances en los estudios de caso, determinados según el carácter exploratorio, descriptivo o explicativo de la investigación; el primero busca generar las hipótesis o preguntas específicas de la investigación; el segundo, como su palabra lo expresa describe todo lo que sucede durante el estudio y el último proporciona estrategias que facilitan el análisis e interpretación del objeto de estudio.

De manera particular, esta propuesta busca describir e interpretar las transformaciones que se generan en la producción de textos narrativos, tipo fábulas, de un grupo de estudiantes pertenecientes al grado cuarto, mismos que constituyen el caso objeto de investigación.

Así mismo, la propuesta es una apuesta por reconocer cómo una secuencia de enseñanza centrada en el contexto, y en la necesidad particular de escribir acerca de la preservación del agua y la fauna de la Guajira, podría aportar a la transformación de los procesos escriturales, lo que, en términos del caso estudiado, daría además indicios teóricos, prácticos, e incluso pautas para el abordaje de asuntos sociales y ambientales, y para la transversalización de las áreas.

3.3 Supuestos

Para esta investigación se plantean los siguientes supuestos:

- El diseño y uso de secuencias didácticas, de enfoque comunicativo, en el área de lenguaje, favorece la transformación de la producción de textos narrativos y permite la innovación de los procesos de enseñanza.
- La producción de textos narrativos, tipo fábula, en el marco de una propuesta contextualizada en el Centro Educativo Rural Buenos Aires, podrá aportar a la transformación de las concepciones de los estudiantes acerca de la escritura, a la vez que se promueve el cuidado y la preservación del medio ambiente del contexto Guajiro.

3.4 Unidad de análisis

La unidad de análisis de esta investigación está constituida por la producción escrita de textos narrativos, tipo fábulas, acerca del cuidado y preservación del agua y la fauna en La Guajira.

La producción textual es un proceso cognitivo que radica en materializar las ideas, pensamientos, sentimientos, en un discurso escrito coherente; cuando se escribe se debe tener en cuenta todo lo que se percibe, para que el texto sea real y auténtico, es necesario hacer referencia a los elementos y procesos ineludibles que dejan ver la organización correcta del texto, con el propósito de que sea coherente y atienda a un propósito comunicativo real (Jolibert y Sraïki, 2009).

Por tal motivo, la escritura requiere de un proceso permanente, en donde las ideas del autor se puedan clarificar, siguiendo unas pautas que le permitan al estudiante obtener un buen resultado del ejercicio escritor.

Para la interpretación de la unidad de análisis, se establecen las siguientes categorías y subcategorías:

TABLA 1

Matriz de Categorías y Subcategorías con su definición

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Situación comunicativa: Hace referencia a los parámetros que conforman la situación real de comunicación, y que permiten producir textos reales y auténticos, estos son, el autor,	Autor: El autor quien, en la voz de un narrador, crea la situación de comunicación y relata una problemática ambiental, particularmente asociadas al cuidado del agua y la fauna.

el destinatario, el contenido y el propósito.

(Jolibert, 2006)

Destinatario: Persona o público a quien va dirigido el texto, que en este caso serán los compañeros del mismo grado de los estudiantes. El destinatario se evidencia en el léxico empleado y en el tratamiento del tema.

Contenido: Es el mensaje situación o aspectos sobre los cuales versa el texto. En este caso situaciones o problemáticas ambientales sobre el agua y la fauna, mediante las cuales se busca promover el cuidado y preservación del ambiente.

Medio Ambiente (agua y fauna): Es una realidad cultural y contextualmente determinada, y socialmente construida. De modo que el ambiente no solo está constituido por elementos bióticos o abióticos, sino también por la historia, la interacción, y los valores sociales y culturales que influyen en la vida del ser humano y sus acciones de cuidado por el entorno (Sauvé, 2003).

Léxico propio del texto y del tema: El vocabulario propio de la fábula y el que se emplea para el abordaje de un tema asociado al medio ambiente.

Conocimiento temático: Experiencia adquirida con relación a un tema, que para este caso es el ambiental. En la fábula dicho conocimiento puede verse reflejado en el desarrollo de una historia en la que se involucren situaciones que comprometan el daño al agua, su contaminación e incluso en aquellos conflictos asociados a la extinción o maltrato de una especie.

Lingüística textual: Hace referencia a los elementos y procesos necesarios para la organización correcta del texto en cuanto a

Elementos de cohesión: Los elementos de cohesión son de carácter gramatical y léxico que tienen como objetivo fundamental darle sentido al escrito para una mejor

progresión, coherencia del discurso, cohesión del texto, 1ra o 3ra persona, léxico, conectores, temas secuenciados, anáforas o sustitutos, adjetivos o adverbios, puntuación, tiempos verbales y referencias de lugar. Jolibert (2002), Jolibert y Sraiki (2009).

comprensión. En primer lugar, se tendrán en cuenta los conectores que son las palabras o expresiones que permiten señalar una relación entre dos oraciones, permitiendo la coherencia en un escrito; en los textos narrativos predominan los conectores temporales, de orden, causa- efecto, adición, entre otros y seguidamente los signos de puntuación que son señales o marcas gráficas que permiten al redactor estructurar un texto escrito.

Modo de organización discursivo narrativo: Es la forma de estructurar el discurso, u opción discursiva elegida por el autor para presentar el texto, que en el caso particular del estudio atiende a la narración para relatar historias referidas a problemáticas ambientales (agua, fauna), como forma propia de la fábula.

Figuras retóricas: Recursos que se utilizan en una narración como son la personificación, comparación y metáfora, los cuales son comunes en las fabulas.

Progresión temática: Corresponde a la concatenación de temas, que tiene como función expandir la producción en un texto mediante una idea para que surjan otras y de esta manera aumentar lo que se está escribiendo.

Plano del relato: Se relaciona con el modo o **Estado inicial:** Presenta el ambiente donde se va a

modos de contar, así como con los aspectos asociados a la estructura en la que está relatada la historia: estado inicial, fuerza de transformación y estado final. (Cortes y Bautista 1.998)

desarrollar la trama, así como los personajes que intervienen, los cuales en las fabulas son generalmente animales u objetos que desarrollan acciones humanas.

Fuerza de transformación: Es un agente que cambia o transforma el estado inicial, un conflicto o situación que modifica las condiciones de los personajes.

Estado final: Es la situación que cierra o da final a la historia, se vislumbra cómo queda el personaje con relación al anterior estado inicial.

Moraleja: Es la enseñanza que deja la fábula de manera explícita o implícita dentro del texto.

Fuente: Elaboración propia

3.5 Unidad de trabajo

La unidad de trabajo está conformada por seis estudiantes del grado 5 del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana, sede principal ubicada en el municipio de Dibulla, La Guajira.

El núcleo familiar de los estudiantes en su mayoría está conformado por padre, madre, hermanos, abuelos y/o tíos, algunos se encuentran bajo el cuidado del padre o de la madre. Cabe anotar además que el nivel de escolaridad de algunos padres es la primaria y en algunos casos analfabetas.

La zona en la que se encuentran ubicados geográficamente es rural, de estrato 1 bajo. Su sustento económico depende de los productos agrícolas de sus parcelas y en otros casos de la labor realizada en las fincas dedicadas al cultivo del banano. A continuación, se caracteriza el grupo:

TABLA 2

Características generales del grupo.

CENTRO EDUCATIVO RURAL BUENOS AIRES DE CAMPANA				
NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES	GRADO	GENERO		EDAD
		F	M	
26	5°	12	14	10 -13 años

De los 26 estudiantes relacionados anteriormente y quienes además participaron en la implementación de la secuencia se toman seis, los cuales son escogidos teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Estudiantes matriculados en el Centro educativo Rural Buenos Aires de Campana
- 2 estudiantes ubicados en un desempeño bajo, 2 estudiantes con desempeño medio y 2 estudiantes con desempeño alto en el área de lenguaje, clasificados en estos niveles a partir de las primeras producciones realizadas por los estudiantes y sus desempeños en el área de lenguaje.
- Estudiantes que hayan participado en un 90% del desarrollo de la propuesta.

3.6 Técnicas e instrumentos

Las técnicas que se utilizan en la investigación son: Entrevista, observación participante y la revisión de la escritura mediante una rejilla para el análisis de las producciones escritas de los estudiantes.

Los instrumentos son: el diario de campo, el guion de la entrevista para los estudiantes, y la rejilla para la valoración de la escritura, en sí misma, los cuales son definidos a continuación:

3.6.1 Entrevista

De acuerdo con Bisquerra (2009) la entrevista es definida como “una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (p. 336), con ella se pretende registrar los conocimientos de los estudiantes sobre el foco de interés, que en este caso lo conforman la temática del medio ambiente (agua y fauna) en La Guajira, así mismo se abordaran temáticas como la narrativa y la producción textual.

3.6.2 Observación participante

La observación participante para Lahire (2008)”es una técnica de investigación que permite estudiar los procesos concretos de producción de un fenómeno sociocultural determinado” (p. 49) para lo cual el investigador debe estar inmerso en el contexto en que se desarrolla la investigación. Por su parte Bisquerra (2009) sustenta que “consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando” (p. 332) esta técnica se utiliza con el propósito de registrar y comprender cada una de las situaciones y manifestaciones que presenten los estudiantes antes, durante y

después de la implementación de la secuencia didáctica para la producción de textos narrativos tipo fábulas.

3.6.3 Revisión de la escritura mediante una rejilla de valoración y análisis de las producciones escritas y sus transformaciones

Con este instrumento el investigador logra analizar, las transformaciones, dificultades y persistencias de las producciones escritas de los estudiantes, elaboradas antes, durante y después de la aplicación de la secuencia didáctica.

A continuación, se conceptualizan los instrumentos a emplearse en este estudio:

3.6.4 Diario de campo

El diario de campo, según Sandoval (2002) es “un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación” (pág. 140). Dicho instrumento (ver anexo 3) permite tener un registro no solo de las producciones escritas de los estudiantes, durante la implementación de la secuencia didáctica, sino también de todas las situaciones que se presenten en cada una de las sesiones, incluso de las situaciones vividas por las maestras, sus reflexiones, temores y perspectivas respecto al proceso.

3.6.5 Guion de entrevista estructurada

La entrevista estructurada (Anexo 2) se enfoca en la exactitud de las diferentes respuestas, por lo cual se pueden recolectar datos extremadamente organizados. Cada encuestado tiene disímiles respuestas a las mismas preguntas, las respuestas conseguidas pueden ser analizadas conjuntamente, por consiguiente, el investigador según Bisquerra (2009) “planifica previamente la batería de preguntas en relación con un guion preestablecido” (p. 337).

Para esta investigación, la entrevista (ver anexo 2) consta de nueve preguntas, que se enfocan en indagar sobre los conocimientos de los estudiantes con relación a la escritura, los textos narrativos y el medio ambiente.

En primera instancia, la entrevista se realizaría por medio telefónico, teniendo en cuenta que la pandemia del COVID 19 dificultaba el regreso a las aulas de clases, posteriormente se estableció a nivel nacional el regreso en modalidad de alternancia, lo que permitió aplicar las entrevistas de manera personal y dentro del contexto educativo.

Las condiciones para la aplicación fueron favorables, debido a que se realizaron de manera presencial y con cada uno de los participantes, en el Centro Educativo. Las entrevistas se llevaron a cabo con cada uno de los estudiantes antes, durante y después de aplicar la secuencia didáctica.

3.6.6 Rejilla de valoración de las producciones escritas

Este instrumento para Feixas y Cornejo (1996) permite "...la evaluación de las dimensiones y estructura del significado personal. Pretende captar la forma en la que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos" (p.11). En esta investigación, la rejilla (Anexo 4), es el instrumento mediante el cual se analizan las producciones escritas de los estudiantes, con el propósito de determinar las transformaciones manifiestas en los procesos de producción textual de fábulas, antes, durante y después de aplicar la secuencia didáctica, teniendo en cuenta la consigna "Escribe una fábula que presente una problemática del medio ambiente vivenciada en tu comunidad, y en la cual los personajes sean animales de tu zona. Recuerda, que tu historia será leída por tus compañeros de curso. ¡Animo!"

La rejilla contempla una serie de criterios que van enfocados a indagar sobre las categorías y subcategorías planteadas en este proyecto de investigación, con el fin de poder analizar las escrituras de los estudiantes y de esta manera determinar las transformaciones ocurridas en estas.

Es importante anotar que estos instrumentos pasaron por valoración de juicio de expertos, particularmente, fueron las profesionales Mag. Luz Stella Henao y Mag. Karolaim Gutiérrez Valencia, quienes revisaron detalladamente cada uno de los aspectos que los componen y, además, validaron que la consigna planteada estuviese orientada al tema del foco que se traza en esta investigación.

3.7 Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo en la presente investigación se concreta en los siguientes momentos:

TABLA 3

Procedimiento

MOMENTO	DESCRIPCION	INSTRUMENTO
VALORACIÓN Y	Se realiza una primera	Rejilla de evaluación de las producciones escritas.
CHARACTERIZACIÓN	valoración de los textos	Guion de entrevista
INICIAL DE LAS	escritos por los estudiantes	
PRODUCCIONES	para determinar las fortalezas, dificultades y el estado de sus producciones, de manera que puedan ser	

	<p>caracterizadas. Así mismo, se aplica una entrevista a los estudiantes sobre la escritura, los textos narrativos y el medio ambiente.</p>	
DISEÑO DE LA PROPUESTA	<p>Se elabora una secuencia didáctica de enfoque comunicativo.</p>	<p>Secuencia didáctica</p>
IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	<p>Se implementa la secuencia didáctica, para la producción de textos narrativos tipo fábulas y durante su desarrollo se lleva a cabo un registro de las reflexiones, manifestaciones y procesos de producción realizados por los estudiantes y la docente.</p>	<p>Secuencia didáctica. Rejilla de evaluación de las producciones escritas. Diario de campo.</p>
VALORACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS PRODUCCIONES	<p>Se realiza una segunda valoración de las producciones escritas,</p>	<p>Rejilla de evaluación de las producciones escritas. Diario de campo.</p>

DURANTE EL PROCESO.	para evidenciar los avances de los estudiantes en el proceso.	
VALORACIÓN Y CARACTERIZACIÓN FINAL DE LAS PRODUCCIONES.	Se analizan las producciones finales escritas de fabulas después de culminar la implementación de la secuencia didáctica.	Rejilla de evaluación de las producciones escritas. Diario de campo.
ANÁLISIS	Se analizan los resultados obtenidos en las producciones escritas de fábulas, antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica, para dar cuenta de las transformaciones en la escritura. Primeramente, se realiza un análisis de las condiciones de los estudiantes antes de la aplicación de la secuencia	Rejilla de evaluación de las producciones escritas. Feixas y Cornejo (1996) Diario de campo. Sandoval (2002) Entrevistas. Bisquerra (2009)

didáctica. En un segundo momento se estudian las transformaciones en las producciones escritas de los estudiantes, teniendo en cuenta las categorías con sus respectivas subcategorías, en esta fase se tendrán en cuenta además las dificultades y persistencias. Por último, se analiza lo expuesto por los participantes en las entrevistas, tomando como referencia los núcleos temáticos, según las categorías de análisis, para con ello complementar la interpretación y reflexión sobre las transformaciones ocurridas en el proceso.

4. Análisis

En el presente capítulo se abordan los resultados obtenidos a partir de la implementación de los instrumentos de recolección de información, y el desarrollo de la secuencia didáctica (SD) “Creando ambientes fabulosos”, mismos que permitieron el análisis de la información, bajo el objetivo de interpretar las transformaciones que se generan en la producción de textos narrativos tipo fábulas, a partir de la aplicación de una propuesta didáctica sobre el cuidado del agua y la fauna en La Guajira, con los estudiantes del grado 5 del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana.

Para el análisis de la información recolectada se tiene en cuenta la rejilla de valoración de las producciones escritas; el registro del diario de campo, producto de la observación participante; y la transcripción de la entrevista semiestructurada, con el propósito de comprender las transformaciones en los procesos escriturales de los estudiantes, así como sus conocimientos sobre la escritura, los textos narrativos y el medio ambiente. Además de lo anterior, se contemplan los aportes de teóricos que sustentan esta investigación y que permiten respaldar los hallazgos obtenidos.

De acuerdo con lo anterior, la interpretación de los resultados se lleva a cabo a partir de cuatro categorías (y subcategorías), establecidas previamente por las docentes investigadoras, teniendo en cuenta los aportes teóricos de Jolibert (2006), Sauvé (2003), Sraiki (2009) y Cortes y Bautista (1998).

En primer lugar, se presenta un análisis general para identificar condiciones de los estudiantes antes de aplicar la Secuencia Didáctica (SD). En segundo lugar, se presenta un análisis sobre que transformaciones se evidencian en las producciones escritas y que son valoradas en los niveles alto, medio y bajo según su desempeño académico en el área de

lenguaje, por tanto, se hizo necesaria una revisión académica de los estudiantes antes de implementar la secuencia, además, para tal clasificación se consideraron los resultados obtenidos en las primeras producciones, resultando de este ejercicio la unidad de análisis. Este análisis se construye teniendo en cuenta las categorías de estudio que fueron: *situación de comunicación, foco (medio Ambiente), plano del relato y lingüística textual*, para dar cuenta de las transformaciones que se generan, durante el proceso para implementar la SD, así como las dificultades y persistencias de los estudiantes en los procesos de escritura. Estos hallazgos serán contrastados entre las producciones realizadas por los estudiantes y el aporte de distintos teóricos que sustenta esta investigación

En tercer lugar, se realiza un análisis para la entrevista, teniendo en cuenta los núcleos temáticos establecidos es decir, categorías de análisis, para ello se citan planteamientos de los estudiantes que dan cuenta de sus conocimientos sobre dichos tópicos, cabe aclarar que la entrevista se implementó antes, durante y después de aplicar la SD, pero para efectos del análisis se tendrán en cuenta las perspectivas arrojadas al inicio del proceso y una vez finalizado el desarrollo de la secuencia para observar que tipo de transformaciones se presentan en los discursos, ello teniendo en cuenta además que lo dicho durante el proceso fue similar a lo referido al inicio del mismo.

Siguiendo la línea de presentación, organización e interpretación de los resultados, se establece el código “E” para a los estudiantes, con el fin de respetar su derecho a la privacidad, por lo que, en el desarrollo del presente apartado, estos serán nombrados así: E1A- E2A-E1M-E2M-E1B-E2B; las letras asignadas dan cuenta al nivel en el que se ubicó a cada estudiante según el criterio establecido en la metodología, Alto (A), Medio (M) y Bajo (B), ello como un ejercicio de valoración y ubicación inicial de los estudiantes.

4.1 Clasificación inicial de los estudiantes según sus producciones antes de la implementación de la secuencia didáctica:

Inicialmente se realizó una revisión sobre la historia académica de los estudiantes que pertenecen al grado 5° en el año 2021, para identificar los reportes y calificaciones que cada uno presentaba desde el área de lenguaje, al igual que los indicadores de desempeño evaluados desde esta área, lo cual permitió reconocer las competencias y contenidos posiblemente identificados por los estudiantes, así como sus ideas previas para la producción de textos narrativos.

Posteriormente, como actividad complementaria para seleccionar la unidad de trabajo y como actividad previa antes de implementar la SD, se solicitó a los estudiantes un primer proceso de producción, para reconocer que características presentaban sus producciones escritas y con ello tener claridad frente a posibles oportunidades de mejora para el proceso escritor. Al momento de entregarles la hoja donde realizarían su primera escritura los estudiantes expresaban no tener claridad sobre cómo hacerlo y a su vez manifestaban que no les gustaba escribir, mientras que otros planteaban no saber sobre qué escribir.

Teniendo en cuenta estas producciones, se utilizó como instrumento de valoración de la producción la rejilla, misma que se elaboró teniendo en cuenta las categorías y subcategorías de análisis, y en la cual se concretaron los criterios: presente sin dificultad, ausente, y presente con dificultad, para poder identificar las transformaciones y reconocer las condiciones de los escritos, antes de iniciar el proceso de implementación de la SD.

Así mismo, se selecciona la unidad de trabajo conformada por 6 estudiantes, clasificados de la siguiente manera:

TABLA 4

Selección de la unidad de trabajo

Estudiante	Nivel
E1	Alto
E2	Alto
E3	Medio
E4	Medio
E5	Bajo
E6	Bajo

Aplicada la rejilla de valoración para los instrumentos empleados en esta primera parte de la investigación de manera general los resultados obtenidos al inicio del proceso, dan cuenta de que la mayoría de los estudiantes presentaron dificultades al momento de construir un texto narrativo (fábula) puesto que desde la categoría de la *situación comunicativa*, no se evidencia claridad en reconocerse como autores de lo que escriben, porque sus escritos carecen de su nombre al final o al inicio de la producción escrita, se les dificulta identificar el destinatario al cual va dirigido el texto que están construyendo y el contenido del mismo, pues se evidencia que escriben ideas sueltas que no permiten evidenciar una coherencia en el texto. Sin embargo, en algunas partes de sus escritos logran concretar ideas claras que pueden brindar información que se relaciona con el tema sugerido

Con respecto a la categoría *lingüística textual*, de forma general se observa el uso repetitivo de conectores e incluso la presencia de un mismo conector en repetidas ocasiones, así como poca apropiación del vocabulario acorde al texto narrativo, así mismo se evidenció el poco uso de signos de puntuación y falta de progresión temática a la hora de crear el texto. De igual manera, no se evidencia un plan escritor que contemple las ideas que desean expresar.

En cuanto a la categoría *plano del relato*, se evidencia en la mayoría escritos con dificultades para establecer implícita como explícitamente aspectos como: moraleja de la fábula construida. Además, se presentan falencias en términos de redacción cronológica de los hechos y estructura de los textos narrativos (fabula), por lo que algunos sucesos o acciones dentro de sus escritos, se desarrollan o introducen aisladamente.

Finalmente, desde la categoría del *foco priorizado (medio ambiente)* se pudo evidenciar en los textos de los estudiantes, un uso repetitivo de palabras asociadas con el medio ambiente, tales como: agua, animales, tierra, naturaleza, por lo tanto durante el desarrollo de todo el texto es evidente encontrar de forma seguida la misma palabra, asociado a ello es evidente la dificultad para expresar su punto de vista frente al cuidado y preservación del agua y la fauna de su comunidad a partir de un texto narrativo, a pesar de que el contexto natural en el cual se desenvuelven les proporciona una variedad de experiencias enriquecedoras que pueden ser expresadas en dichos textos, se limitan en cuanto a su capacidad imaginativa al momento de escribir sus ideas. Por último, reconocen que en su entorno natural se presentan muchas problemáticas relacionadas con la contaminación ambiental, pero se les dificulta expresarlo en sus textos atendiendo a las lógicas de la narración. Lo anterior concuerda con la teoría de Sauvé (2015) quien hace énfasis en la educación ambiental, la cual tiene como propósito generar conocimiento sobre distintas problemáticas ambientales y a la vez crear consciencia y sensibilidad frente a la resolución de esta crisis que afectan el entorno. Proporcionando de esta manera insumo y conocimiento que ayuden a realizar un excelente proceso escritor.

4.2 Análisis por categorías

A continuación, se presenta el análisis que contempla transformaciones, dificultades y persistencias que se evidenciaron durante el proceso escritural, atendiendo a los diferentes momentos para implementación de la SD, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías.

Así pues, en cada categoría se analiza los componentes en términos de subcategorías, teniendo en cuenta lo realizado por los estudiantes en sus procesos de producción antes, durante y después. Se contemplan, además, las distinciones según los niveles. Para ello se citan ejemplos del proceso y aportes teóricos que permiten ampliar la discusión teniendo los hallazgos.

4.2.1 Categoría Situación comunicativa

De acuerdo con lo planteado por Jolibert (2006), la *Situación de Comunicación* se entiende como el proceso de interacción en el que se produce un intercambio de información. Con respecto al presente estudio, dicha categoría de análisis está conformada por parámetros como el *autor*, persona que escribe el texto; *destinatario*, persona o público a quien va dirigido el texto; y *contenido*, aspecto o situación sobre los que versa dicho texto. Elementos que permiten crear el contexto de comunicación, para la producción de textos reales y auténticos.

Particularmente para esta investigación, los parámetros anteriores, se valoraron en el desarrollo escrito de las fábulas como texto narrativo de interés.

En línea con lo expuesto, en esta categoría se analizan los avances, las persistencias, y por ende las transformaciones que se generan en las producciones escritas, partiendo de las tres subcategorías mencionadas: autor, destinatario y contenido.

A continuación, se presenta una síntesis donde se valoran las producciones escritas por los estudiantes al iniciar el proceso, durante el proceso y una vez finalizada el proceso de implementación de la secuencia, teniendo en cuenta registros de producciones hechas por los participantes con respecto a la categoría *Situación de Comunicación* y las respectivas subcategorías abordadas en este estudio.

Los datos presentados en la siguiente tabla muestran los avances que se alcanzaron desde la producción inicial, hasta la producción final, esto con el fin de dar cuenta de las transformaciones respecto a la situación comunicativa.

TABLA 5

Resultados Categoría Situación Comunicativa

Categoría situación comunicativa											
Subcategorías	Estudiantes	Producciones escritas									Avances
		Antes SD			Durante SD			Después SD			
		PSD	PCD	A	PSD	PCD	A	PSD	PCD	A	
Autor	E1A			X	X			X			Si
	E2A			X	X			X			Si
	E1M			X	X			X			Si
	E2M			X	X			X			Si
	E1B			X	X			X			Si
	E2B			X	X			X			Si

Destinatario	E1A			X	X			X			Si
	E2A	X			X			X			Si
	E1M			X			X	X			Si
	E2M	X			X			X			Si
	E1B			X	X			X			Si
	E2B			X			X	X			Si
Contenido	E1A	X			X			X			Si
	E2A	X			X			X			Si
	E1M			X	X			X			Si
	E2M	X			X			X			Si
	E1B			X	X			X			Si
	E2B			X	X			X			Si
Código: PSD (presente sin dificultad), PCD (presente con dificultad), A (ausente)											

Tabla de resultados categoría Situación Comunicativa. Elaboración propia de las investigadoras

Teniendo en cuenta la información consolidada en la tabla anterior, respecto a lo realizado escrituralmente por los estudiantes antes, durante y al finalizar la implementación de la SD, en un primer momento se evidencia en los textos una ausencia de elementos asociados a la situación comunicativa; en la medida que los estudiantes participaron de lo propuesto en cada una de las sesiones de la secuencia lograron superar algunas de estas dificultades, por ejemplo en lo que se relaciona con el reconocimiento de la autoría de los escritos y la importancia de consignar su nombre en lo que producen, lo que permitió un avance en cada una de las subcategorías planteadas.

De acuerdo con la tabla para el momento inicial la subcategoría **Autor** fue valorada como ausente en los escritos, puesto que en sus producciones no se logró evidenciar la firma o el nombre que identifican al autor, esto implica el desconocimiento del rol de

autores de sus creaciones, y el olvido de la necesidad de ser reconocidos por el público por el cual serían leídos.

tabula: avia unaves un Perrito que estaba solo en la calle
 y ban pasando una familia y bieron el Perrito solo y lo
 ballamos y le Yamaron Lusero y el niño llera muy
 feliz con Lusero y asta que salieron al Parque y se
 seperdio en el Parque y lo buscaban por todas partes
 y dos meses despues lo en contraron de nuevo y
 el niño se alegro mucho lo en contraron en el Par
 Parque donde lo en contramos primero y donde le
 pucimos Lusero.

No se evidencia autor

Imagen 1: Producción textual de E1A

En cuanto al durante y después de la implementación de la SD, en esta subcategoría todas las producciones escritas de los estudiantes pasaron de una valoración ausente a dar cuenta del criterio, ya que sus escritos con respecto al autor se ubicaron en el calificativo presente sin dificultad, puesto que la mayoría de los textos fueron firmados, como evidencia de que sus escritos son de elaboración propia, tal como se muestra en la siguiente imagen

leja: Debemos cuidar el medio ambiente.
 autor: HIVER DANIEL HOYOS ACOSTA

Firma del autor

Imagen 2: Producción textual E2M

Lo anterior podría deberse a que muchas de las temáticas abordadas en la SD contenían interrogantes como: ¿quién es el autor del texto? Así mismo, los textos

narrativos utilizados en las actividades permitieron adquirir el conocimiento sobre el autor de una obra y la función que este cumple dentro de una narración, comprendiendo la importancia de incluir sus nombres al concluir la fábula, situándose como individuos sociales que interactúan con unos destinatarios reales y que concuerda con los planteamientos del MEN, (1998) que esbozan la formación de estudiantes competentes en el uso del lenguaje, de modo que se apropien del conocimiento y las competencias comunicativas en situaciones reales y específicas.

De otra parte, durante el desarrollo de las propuestas se enfatizó en que los escritos serían leídos por sus compañeros, situación que motivó a firmar sus producciones, ya que querían que supieran quien había elaborado esa historia. Acto que de manera inicial podría estar asociado a la necesidad de reconocimiento, posteriormente asumida desde la perspectiva de la escritura como un proceso público y social, dando lugar a lo referido por Lerner (2001) quien sustenta que el lenguaje escrito debe estar asociado a la praxis social.

Otro aspecto que aportó a la transformación en el reconocimiento de esta subcategoría fue el uso de una rejilla de valoración creada conjuntamente por el grupo de estudiantes y aplicada por ellos mismos a sus escritos, con la cual debían indicar si se identificaba el nombre del autor, tarea que les permitió comprender la necesidad de firmar o reconocerse como creadores de estas. Así mismo, las actividades que integraban la SD con relación al foco (medio ambiente) generó en ellos un interés por la escritura, porque les permitió expresar su pensamiento y hablar sobre una realidad que afecta al entorno inmediato y que hace parte de lo vivido dentro del contexto social, lo que concuerda con las ideas de Jolibert & Sraiki (2009), quienes afirman que, la producción textual debe reconocer contextos reales que generen significado para el escritor, y así puedan

identificarse como individuos que pertenecen a un entorno, proporcionándoles un sin número de experiencias para plasmar de forma escrita.

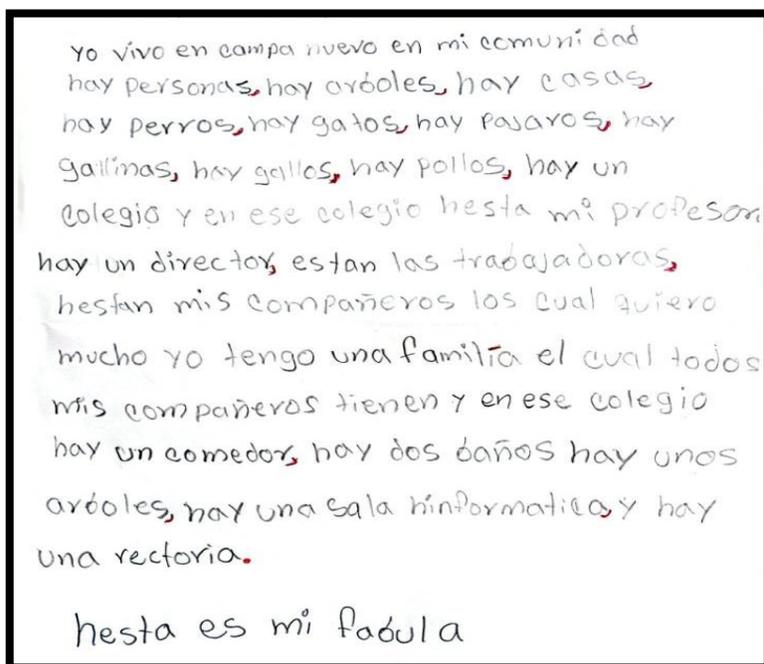
Es así como al terminar la implementación de la SD se pudo constatar que todos los estudiantes escribían al final del relato su nombre, reconociéndose como autores de las producciones escritas, retomando aquí lo planteado por Jolibert (2002) al referir que se tiene en “cuenta el yo que escribe, que modula su pensamiento, que describe su experiencia” (p. 175).

Ahora bien, comprender la importancia del autor, implicó para los estudiantes, percibirse como escritores de sus propias fábulas, situación que provocó reacciones positivas en ellos, puesto que por sí mismo notaron sus progresos en cuanto a la competencia escritora y en los textos escritos intentaron dar cuenta de su identidad, no solo con las firmas si no mediante las ideas desarrolladas.

Como conclusión de esta subcategoría se puede afirmar que las debilidades encontradas al inicio fueron superadas por los estudiantes, lo cual se constituye como un logro positivo al momento de realizar sus escritos, pues en cada uno de ellos evidencia su nombre como autor principal de dicho texto.

En cuanto a la subcategoría *Destinatario*, los resultados obtenidos en la producciones iniciales demuestran que los estudiantes E1A-E1M - E1B y E2B desconocen que se debe tener en cuenta el destinatario en sus producciones, puesto que estas no presentan un léxico adecuado para el lector, que en este caso eran sus compañeros de clase como lo explicitaba la consigna, así mismo, las expresiones utilizadas no eran coherentes

con un relato narrativo, sino que dieron cuenta de un texto descriptivo tal como se muestra en la siguiente imagen:



Se evidencia la construcción de otro tipo de texto. (descriptivo)

Imagen 3: Producción Textual E1A

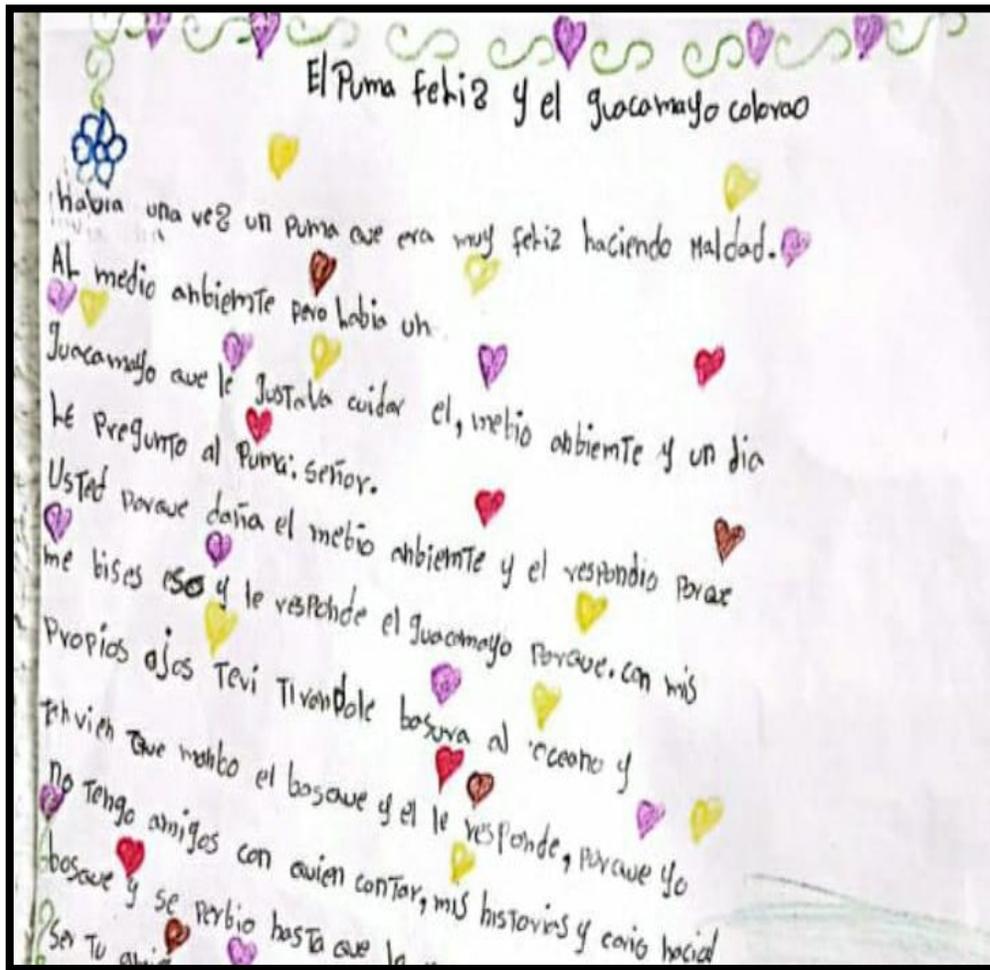
Por su parte los estudiantes E2A y E2M, de acuerdo con sus producciones se encuentran en la clasificación de presente sin dificultad debido a que el texto narrativo construido evidencia claridad en cuanto al destinatario al cual va dirigido su texto, tal como se observa en el siguiente fragmento:

“los campesinos de Campana son personas muy dedicadas al cuidado de su tierra, en sus casas se puede ver como cuidan los animales y las plantas, los productos que cultivan les permiten sostener a su familia y por eso hacen uso adecuado del agua que les brinda el rio jerez” (Producción textual E2A)

Con el anterior ejemplo se muestra claridad frente a la información que desea transmitir en su texto narrativo, dejando en manifiesto que sus posibles lectores pueden ser

personas que no conozcan su comunidad, a las cuales les interese saber cómo es el modo de vivir de los pobladores y campesinos de Campana.

Ahora bien, las producciones escritas por los E1A y E1B durante la implementación de la SD demuestran un avance con respecto a esta subcategoría, ya que en la valoración escritural pasan de ausente a presente sin dificultad, por lo que se percibe que los estudiantes organizan secuencialmente los hechos que quieren relatar en la fábula para brindar a los posibles lectores una realidad del contexto, tal como se muestra en la siguiente imagen:

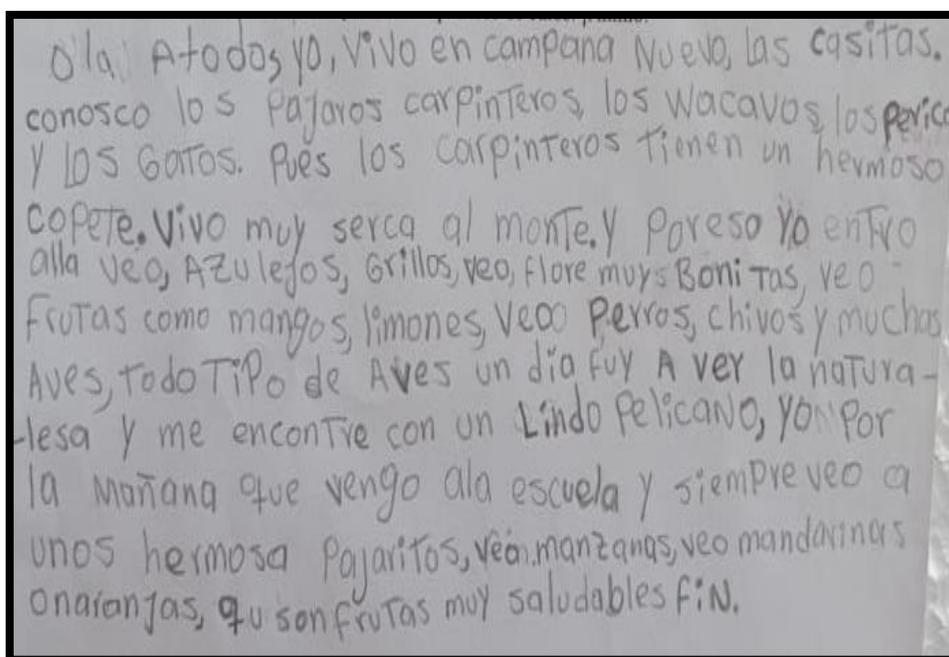


Se organizan los hechos de la narración de manera secuencial.

Imagen 4: Producción Textual E1B

Los resultados podrían estar relacionados con las actividades abordadas, las cuales consistían en leer y comprender diversos textos, lectura grupal, discusiones alrededor de obras, comparaciones de textos con diferentes discursos y destinatarios, permitiendo que los discentes a través de este tipo de actividades logran identificar el destinatario en un tipo texto.

Contrario a lo anterior, las producciones de E1M y E2B muestran dificultades para identificar el destinatario en los diferentes tipos de textos, tal como se muestra a continuación, donde se evidencia las dificultades para organizar las ideas, lo que redundaba en la falta de claridad en el destinatario y la necesidad para escribir atendiendo al mismo.



No muestra claridad en su escrito sobre el destinatario a quien va dirigida la historia.

Imagen 5: Producción textual E1M

Con respecto a esta subcategoría, al finalizar la implementación de la SD, los resultados dieron cuenta de los avances en las producciones escritas por todos los estudiantes que conforman la unidad de trabajo, esto se debe a que comprendieron cada una de las temáticas abordadas y alcanzaron los objetivos trazados en las actividades

desarrolladas en la SD. Al revisar las producciones finales se pudo constatar que los estudiantes objeto de estudio lograron utilizar un léxico adecuado para la fábula, teniendo en cuenta a sus compañeros de clase como los destinatarios de su obra. Tal como se evidencia en la siguiente imagen.

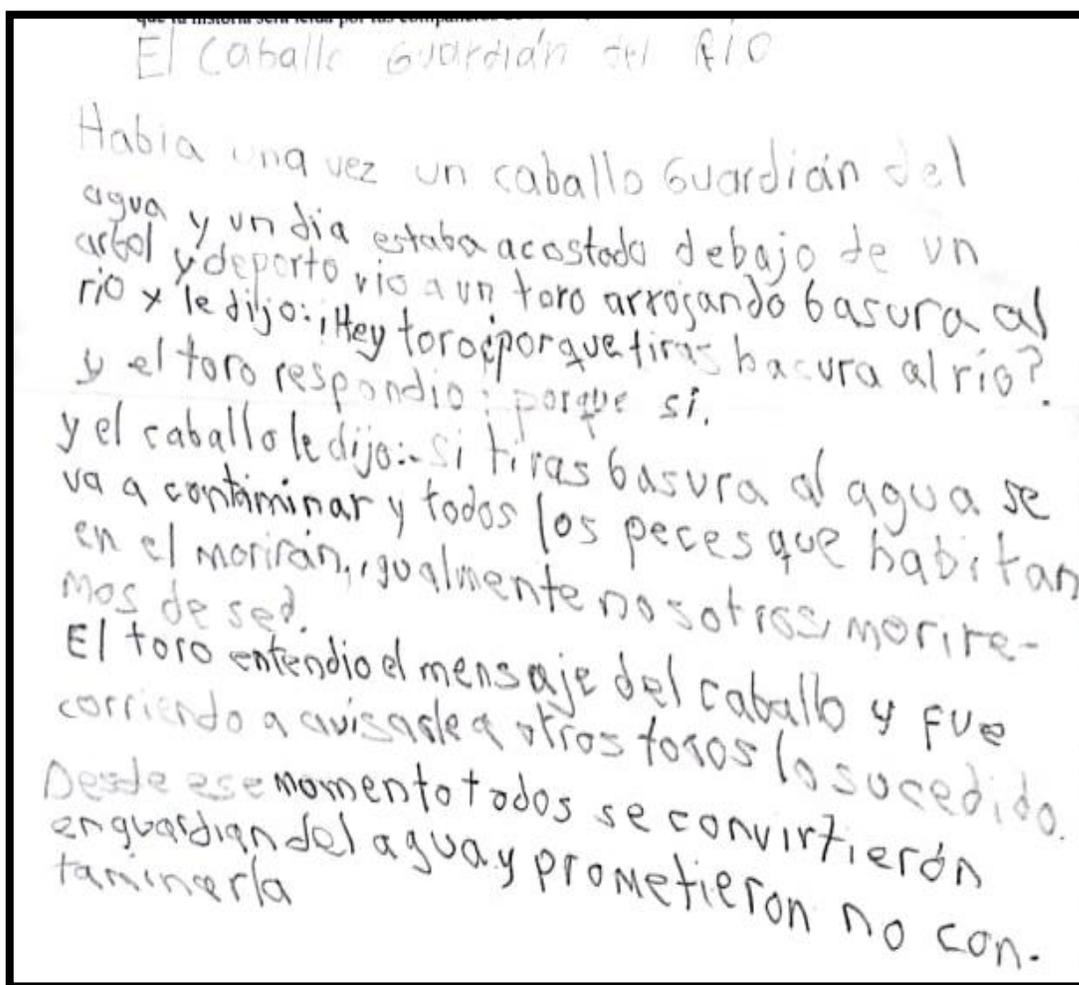


Imagen 6. Producción Textual E2B

El uso de un léxico pertinente, implica para los destinatarios entender con facilidad y de manera clara un escrito, de modo que el autor debe usar palabras adecuadas que faciliten la comunicación y comprensión del escrito, en términos de Moreno Ramos (2004) “si ampliamos el bagaje léxico de los escolares se les posibilita que puedan comunicarse con mayor precisión, propiedad y claridad, al tiempo que favorecemos procesos mentales

tan importantes como ordenar, relacionar, matizar y clasificar la realidad individual y extra personal”(p. 164). Ahora bien, las producciones realizadas por los estudiantes al terminar la SD evidencian una idea clara de la importancia de definir cuál es el destinatario al que van dirigidos los escritos, partiendo del contexto en el que se encuentran inmersos.

Por otro lado, es importante destacar que los estudiantes E2A y E2M desde el inicio de la implementación de la SD lograron identificar el destinatario en un texto, dejando al descubierto que para ellos un lector puede ser alguien distinto al docente. Ello se evidencia en la siguiente imagen:

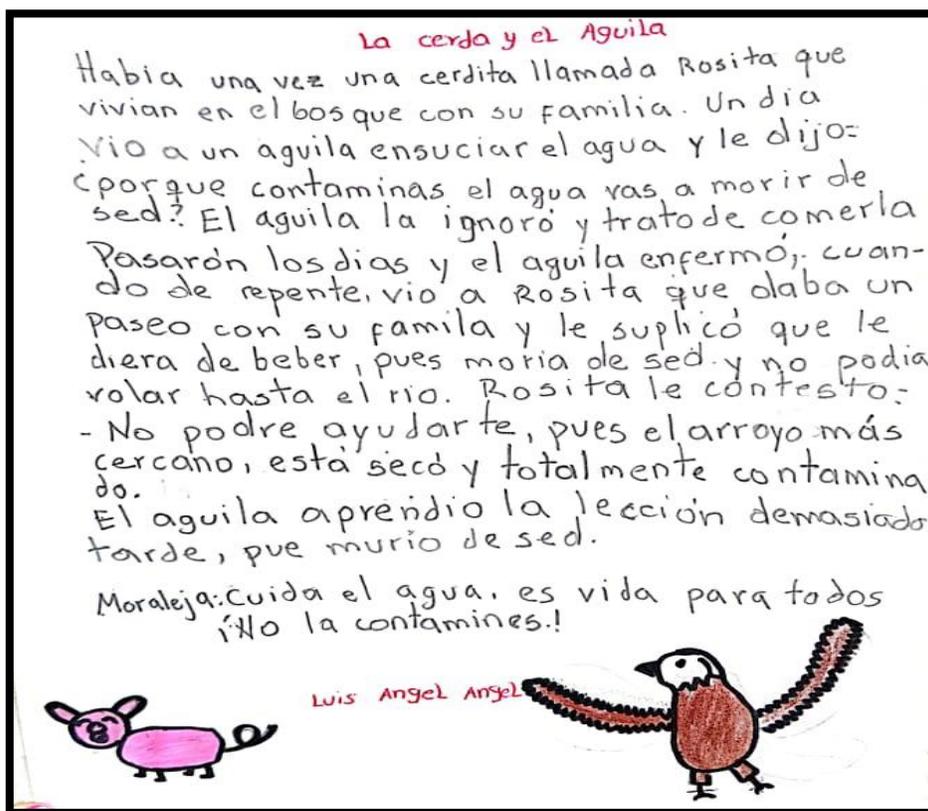


Imagen 7: Producción Textual E2A

Para concluir esta subcategoría, se puede afirmar que con implementación de la SD los escritos fueron valorados bajo el criterio presente sin dificultad, debido a que se

evidencia comprensión en la importancia por identificar los posibles lectores del texto antes de redactarlo. Los ejercicios escriturales hechos durante las sesiones de trabajo generaron un alto grado de compromiso, pues los estudiantes desarrollaron un plan escritor que recogiera las ideas a expresar, para así poder identificar el público de sus textos. Por último, es importante expresar que los estudiantes requieren continuar con dichos procesos escritores, pues es la práctica la que les permitirá perfeccionar dicha habilidad, resaltando en esta parte todas las dificultades que se presentaron en el ámbito educativo a raíz de la emergencia declarada por el COVID -19.

En lo que respecta a la subcategoría **Contenido**, los resultados arrojados en la primera escritura revelan que los estudiantes E1M- E1B y E2B, presentan dificultad para establecer el contenido en su producción, pues a pesar de lo establecido en la consigna, estos realizaron una construcción corta de un texto narrativo, pero sin tener en cuenta la estructura y evidenciando poca claridad en la problemática real con relación al agua y la fauna. Lo anterior se puede constatar a través del siguiente fragmento:

“Un día estaba el gato, el perro y la tortuga y estaban jugando en el río y se fueron corriendo porque ya se querían ir para su casa que quedaba en Campana nuevo”
(Producción Textual E1M)

Durante y después de finalizar la implementación de la SD de manera general el avance fue notorio, pues las actividades que apuntaban a esta subcategoría permitieron que los discentes pudieran comprender de manera más clara y precisa la temática que se deseaba abordar en las producciones escritas, lo cual brindó insumos para que en la producción final los escritos revelaran una apropiación de las problemáticas del medio ambiente y que quedaran plasmadas en los relatos, decir que en las fábulas los alumnos

lograron demostrar dominio y progresión temática con relación al agua y la fauna. Tal como se evidencia en la siguiente imagen donde el E2B presenta una idea clara sobre la temática ambiental que desea trabajar en su escrito, la cual va encaminada al cuidado y preservación de la fauna de su entorno natural.

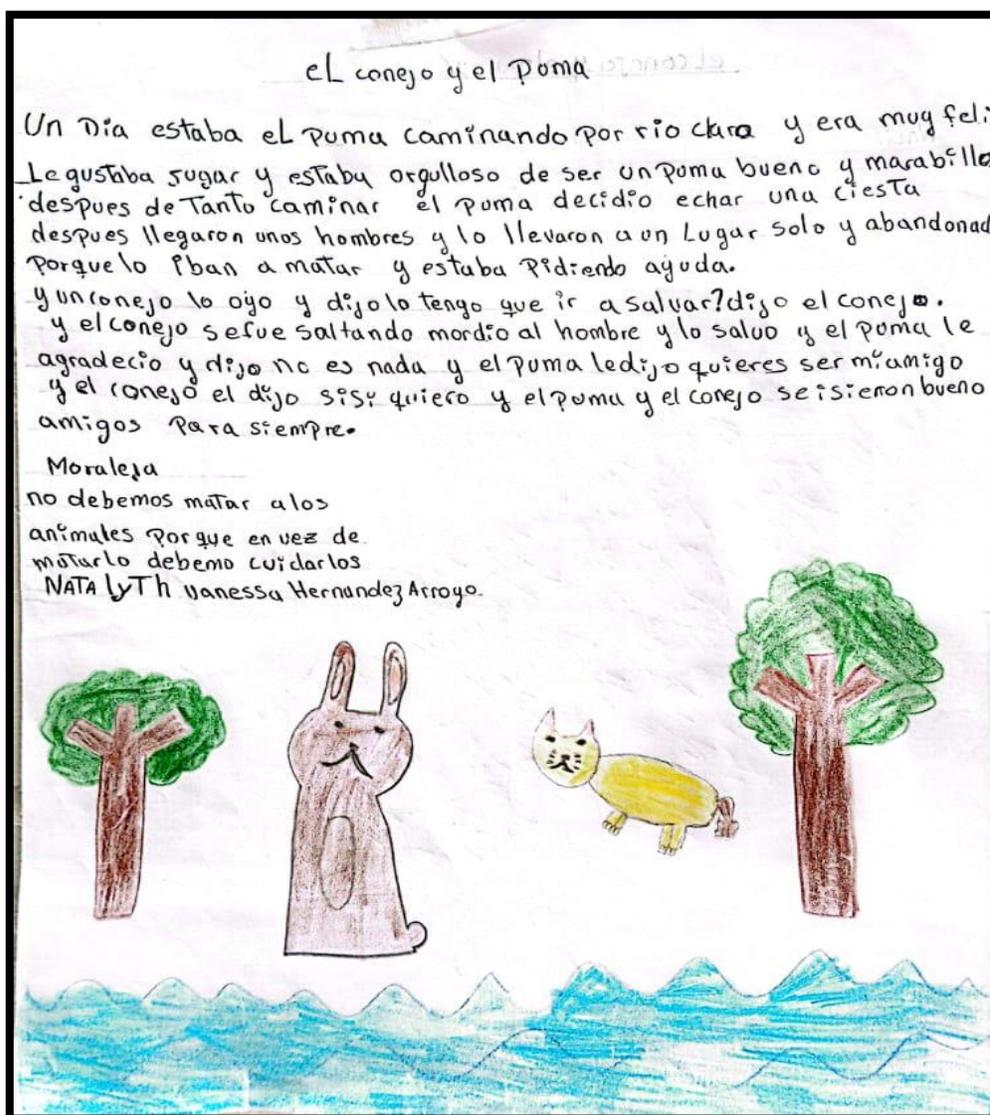


Imagen 8: Producción Textual E2B

Este progreso significativo se atribuye al desarrollo de actividades tales como la observación de videos, análisis de imágenes, lectura de cuentos, fábulas, abordando

problemáticas del medio ambiente a nivel general y las que se evidencian en el entorno de los estudiantes.

De lo expuesto anteriormente se deduce, que en la categoría *situación de comunicación* los estudiantes analizados presentaron avances en todas las subcategorías, reflejando una transformación que enriquece los procesos escriturales.

Teniendo en cuenta los resultados antes detallados se puede afirmar que, al inicio, la subcategoría de mayores falencias fue *autor* y la de notables avances *contenido*. Los estudiantes presentaron dificultades para identificar los elementos que constituyen la categoría, lo que puede deberse a que en el aula de clases no se manejan de manera adecuada estrategias que permitan la aprehensión de estos componentes, sin embargo la SD permitió afianzar los conocimientos sobre estas subcategorías y los alumnos en sus escrituras finales dan cuenta de una comprensión adecuada de estos elementos, dando como resultado una fábula que presentaba un autor, un léxico pertinente para el destinatario y un contenido sobre el medio ambiente.

Finalmente es importante resaltar que de acuerdo a la situación atípica surgida por la emergencia sanitaria del COVID -19, se limitaron las sesiones de trabajo con los estudiantes, factor que redujo la oportunidad de fomentar espacios que disminuyeran las dificultades, por lo que hubiese sido útil mayor profundización en ejercicios que permitieran ampliar las ideas abordadas en los temas y seleccionar un destinatario diferente a su comunidad o compañeros, no obstante, se considera que con las bases que se trabajaron durante la SD ellos pueden seguir avanzado en el proceso escritural.

Léxico propio del texto y del tema	E1A			X	X			X			Si
	E2A			X	X			X			Si
	E1M			X			X	X			Si
	E2M			X	X			X			Si
	E1B			X	X			X			Si
	E2B			X			X	X			Si
Conocimiento temático	E1A	X			X			X			Si
	E2A	X			X			X			Si
	E1M			X	X			X			Si
	E2M			X	X			X			Si
	E1B			X	X			X			Si
	E2B			X	X			X			Si
Código: PSD (presente sin dificultad), PCD (presente con dificultad), A (ausente)											

Tabla de resultados categoría Situación Comunicativa. Elaboración propia de las investigadoras

De acuerdo con lo presentado en la subcategoría *léxico propio del texto y del tema*, los resultados permiten interpretar que antes de la intervención de la SD, en los textos se evidencia la ausencia de dicha subcategoría, puesto que las producciones no demuestran apropiación de términos relacionados con el medio ambiente y en muchas ocasiones de manera repetitiva emplean el mismo vocabulario, lo que hace que sus producciones sean cortas, redundantes y en muchos casos inconclusas, esto debido al poco abordaje que se da dentro del aula de clases a estos temas, así como al hecho de no utilizar recursos y situaciones para promover la escritura, desconociendo el contexto como un componente que representa una variedad de experiencias para narrar.

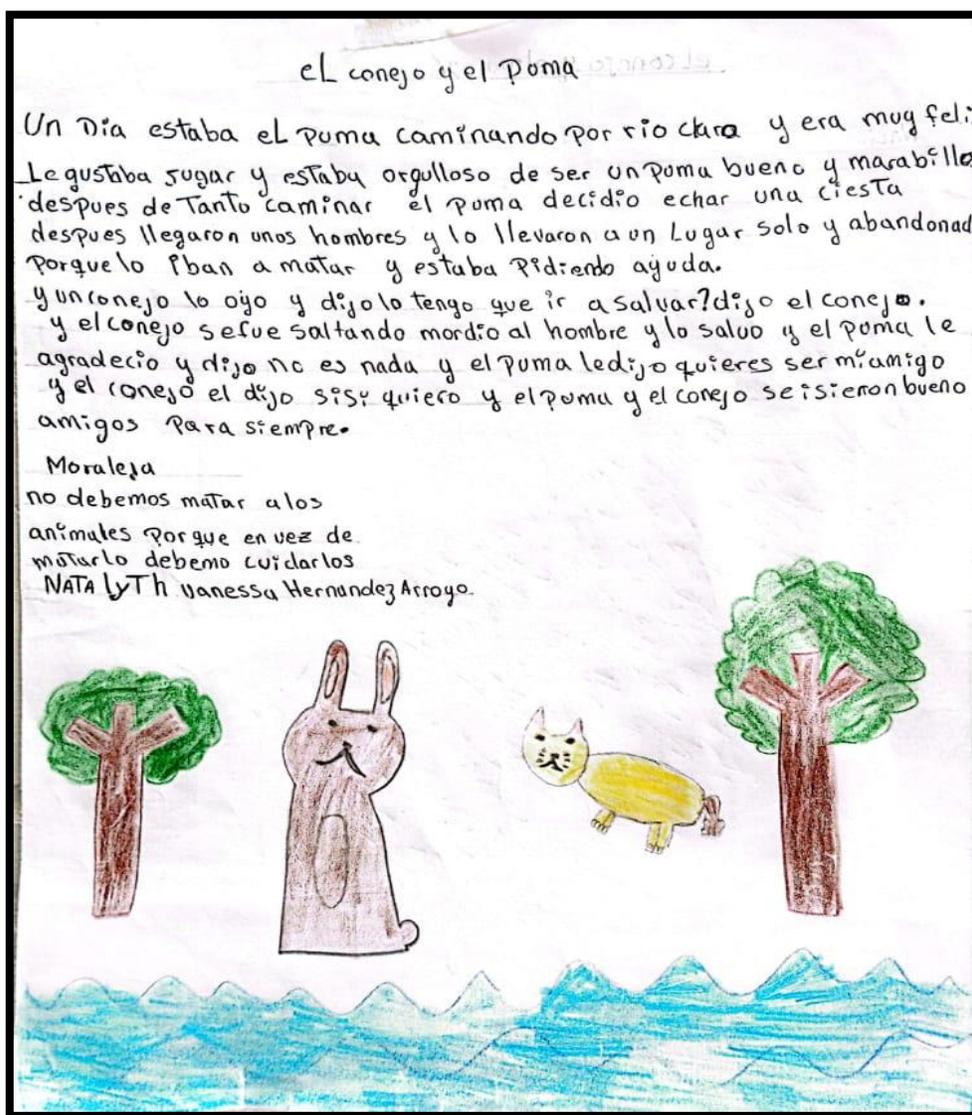
Así mismo, dichos estudiantes se limitan a redactar ideas sueltas que no les permiten establecer un hilo conductor sobre lo que desean expresar en sus escritos, además es evidente el uso repetitivo de los conectores (y, hay, por) para unir una idea con otra, dificultando el enlace de párrafos, el desarrollo de ideas consecutivas y a su vez presentar la idea principal e ideas secundarias, pues el aprendizaje de este tipo de herramientas cohesivas podría estar supeditado a actividades previas de memorización, similar a lo ocurrido con las normas gramaticales. El siguiente escrito da cuenta de la falta de apropiación de elementos fundamentales al momento de escribir, para darle sentido a lo planteado:

“y los niños caminan por el rio y encontraban palomas y vacas y los peces que nadaban por el rio y estaba lleno de basura y nadie las recogía y el agua estaba contaminada y esa agua era la que tomaban las personas de la comunidad” (Producción Textual E1A)

Finalmente, es posible resaltar que, aunque el contexto en el cual se encuentran los estudiantes es variado en especies de flora y fauna, se evidencia poca apropiación para construir textos sobre dichos temas.

Ahora bien, durante el desarrollo de la intervención mediante la SD, fue posible identificar avances de los textos producidos por E1A, E2A, E2M, E1B, mismos que en la valoración de la subcategoría *léxico propio del texto y del tema* pasaron de ausente a presente sin dificultad. Ello es evidente en la forma escritural para presentar sus ideas, dado que estas mantienen un hilo conductor que le permite al lector ubicarse en el tiempo y el espacio al que se hace referencia en la producción textual. Además, en los escritos se emplean términos propios de la temática, como: contaminación, preservación, flora, fauna

lo que permite demostrar mayor solidez en sus escritos y de esta manera generar confianza acerca de la apropiación sobre lo que escribe. Finalmente, en los escritos logran hacer uso de conectores nuevos para asociar una idea con otra y de esta manera mostrar un texto más coherente. Lo expresado anteriormente se evidencia en la siguiente producción:



Relata la realidad de su medio ambiental, empleando términos propios de la temática abordada.

Imagen 9: Producción Textual E2A

Al Terminar la implementación de la SD, los resultados obtenidos revelan que para la subcategoría *léxico propio del texto y del tema* al finalizar la implementación de la SD todos quedaron en el nivel presente sin dificultad, puesto que las producciones escritas

finales, demostraron apropiación en la temática ambientales (agua y fauna), de igual manera se evidencia un vocabulario propio para los textos narrativos tipo fábulas, y el uso de conectores que atendían a sus respectivas funciones.

Es importante resaltar que todas estas transformaciones se deben, entre otras cosas, a las actividades implementadas en la SD, a partir de las cuales se buscó despertar el interés y motivación de los estudiantes para participar en el desarrollo de ellas, entre estas se destacan: las salidas pedagógicas de campo, videos alusivos a las problemáticas del medio ambiente, análisis de afiches sobre la contaminación de los ríos, con la finalidad de generar consciencia en los estudiantes acerca del cuidado y preservación de su entorno, y puntualmente del agua como recurso presente en su contexto, pero desvalorado por los hombres.

En lo que concierne a la subcategoría *conocimiento temático*, los resultados permiten valorar las producciones iniciales de los E1M, E2M, E1B y E2B en el criterio ausente, esto debido a que en sus escritos no incorporaron temáticas relacionadas a problemáticas del medio ambiente, dejando en evidencia su desconocimiento sobre este tipo de temas y a su vez la falta de apropiación e interés por situaciones en materia ambiental que atañan a su entorno, lo anterior se evidencia en la siguiente imagen:

CONSIGNA: Escribe una fábula que presente una problemática del medio ambiente vivenciada en tu comunidad, y en la cual los personajes sean animales de tu zona. Recuerda, que tu historia será leída por tus compañeros de curso. ¡Animo!

Ola! A todas yo, vivo en campana Nuevo, las casitas. conosco los pajaros carpinteros, los Wacavos, los pericos y los Gatos. Pues los carpinteros tienen un hermoso copete. Vivo muy serca al monte. y por eso yo entro alla veo, Azulejos, Grillos, veo, flore muy Bonitas, veo Frutas como mangos, limones, veo Perros, chivos y muchas Aves, todo Tipo de Aves un dia fui a ver la naturaleza y me encontre con un Lindo Pelicano, y por la mañana que vengo ala escuela y siempre veo a unos hermosa Pajaritos, veo manzanas, veo mandariners o naranjas, que son frutas muy saludables fin.

Emplea conectores para entrelazar sus ideas dando sentido a lo que escribe.

Imagen 10: Producción Textual E1B

E1A y E2A en el criterio presente sin dificultad, ya que se encontraron en sus producciones textuales ideas claras sobre el cuidado y preservación del medio ambiente, lo que además podría tener repercusiones prácticas y positivas en las acciones de cuidado desarrolladas por los estudiantes en sus propios contextos. Tal como se evidencia a continuación:

“El rio Jerez estaba lleno de peces de colores, los cuales llamaban la atención de los visitantes y de las personas que vivían en la comunidad, cierto día Juana fue de paso al rio y se dio cuenta que los peces no salían en la misma cantidad de antes, por lo cual se preocupó mucho. Al día siguiente en la clase le pregunto a su maestra...” (Producción Textual E1A)

Lo anterior permite interpretar que los estudiantes producen textos que dan cuenta de las problemáticas ambientales de su entorno y de la importancia de generar una cultura de cuidado de este dentro de su comunidad.

Al implementar la SD, los resultados permitieron interpretar que las producciones escritas de los estudiantes E1M, E2M, E1B y E2B presentaron avances, que pueden asociarse a la apropiación de los temas abordados durante el desarrollo de las actividades propuestas y en sus producciones textuales, las cuales muestran claridad en la temática ambiental (agua y fauna). Los textos demuestran que los estudiantes lograron asumir posturas que dieron cuenta de la relación entre el conocimiento y su contexto inmediato. Pues en sus producciones identifican problemáticas acerca del poco cuidado que brindan los turistas al río Jerez y de que menara ellos como pobladores pueden generar impactos que permitan modificar estas conductas

A manera de conclusión se puede afirmar que finalizado el proceso de intervención de la SD, los estudiantes presentaron avances referidos a la categoría *foco medio ambiente*, ya que en sus producciones dan cuenta de las problemáticas ambientales de su entorno, algo que de manera inicial se les dificultaba identificar, debido a que en sus primeras producciones se limitaban a realizar una descripción de su medio natural, mientras que al finalizar logran describir experiencias vividas donde se reflejan problemas ambientales asociadas al agua y la fauna del territorio y tratan de buscar alternativas de solución mediante la construcción de un texto narrativo. Es importante resaltar que la creación de espacios escolares le permite a los estudiantes fortalecer hábitos de cuidado y preservación del medio ambiente, potencializa la capacidad de aprender de modo integrado, reconociendo además la transversalidad de las áreas, como en el caso del presente estudio, que permitió a los estudiantes construir su propio conocimiento a través de la participación autónoma en el proceso de aprendizaje y analizar problemáticas reales para posteriormente concretarlas mediante narraciones. Por otro lado, se retoma el promover dentro de la

formación de los individuos la consciencia sobre el cuidado y necesidad de instaurar una cultura ambiental como estrategia para contrarrestar los diferentes problemas ambientales que se encuentren en su entorno inmediato.

A manera de cierre, para la categoría *foco medio Ambiente*, se hace necesario resaltar que la subcategoría donde fue más evidente las transformaciones fue en la subcategoría *Léxico propio del texto y del tema*, debido a que en las producciones de los estudiantes es notoria las incorporaciones de nuevos términos referentes al medio ambiente tales como: hídricos, recursos naturales, recursos renovables y no renovables, especies en vía de extinción entre otros y más específicamente la flora, fauna. Con relación a la subcategoría *conocimiento temático*, se evidenciaron avances con respecto a la profundización de temas concernientes a lo ambiental, problemáticas que atañan a su entorno, preservación del agua, fauna y la manera en que los discentes abordaron estas temáticas en sus narraciones, sin embargo, se requiere de un proceso de intervención a largo plazo para que los alumnos puedan realizar incorporar los conocimientos adquiridos en el aula de clase en sus prácticas diarias.

4.2.3 Categoría Lingüística textual

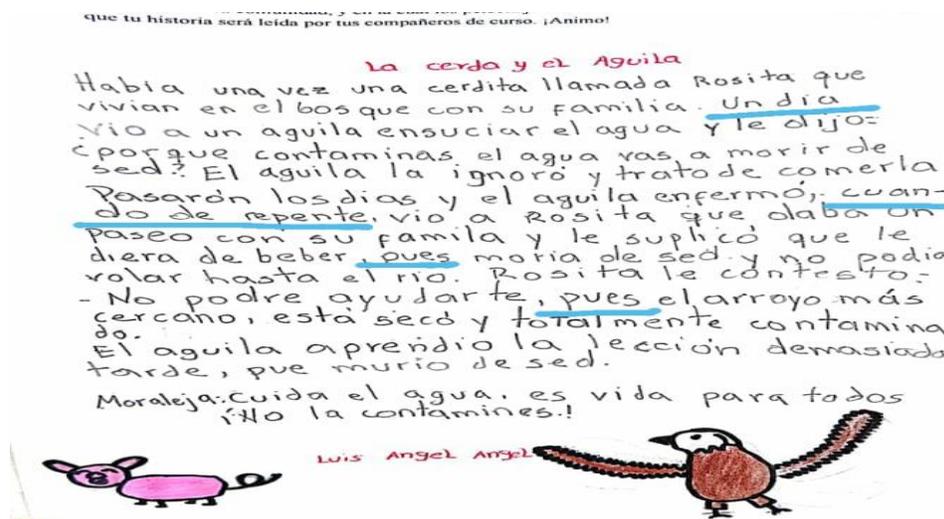
Según Jolibert y Sraiki (2009), *la lingüística textual* hace alusión a la implementación lógica de las microestructuras textuales, que posibilitan dar progresión, solidez y significado a un texto, en ese sentido, las escritoras manifiestan que existen formas de enunciación las cuales funcionan a nivel de las palabras, por lo cual la lingüística de la frase y la coherencia del discurso y cohesión del texto definen los componentes de la estructura textual, algunos componentes se tomaron como elementos

narrativo	M									
	E1B			X			X	X		Si
	E2B			X			X	X		Si
Figuras retóricas	E1A	X			X			X		Si
	E2A	X			X					Si
	E1 M			X			X		X	Si
	E2 M	X			X			X		Si
	E1B			X			X		X	Si
	E2B			X	X			X		Si
Progresión temática	E1A			X	X				X	Si
	E2A	X			X				X	Si
	E1 M			X			X		X	Si
	E2 M	X			X			X		Si
	E1B		X				X	X		Si
	E2B		X				X	X		Si
Código: PSD (presente sin dificultad), PCD (presente con dificultad), A (ausente)										

Tabla de resultados subcategoría *Lingüística Textual*. Elaboración Propia de las Investigadoras.

La tabla que se muestra anteriormente da cuenta de los resultados que se obtuvieron en la categoría *Lingüística Textual*. Por lo tanto en lo que respecta a subcategoría *elementos de cohesión*, los textos iniciales desarrollados por los estudiantes E2A, E1M y E2M, dan cuenta del reconocimiento de dicho componente, por lo que la valoración inicial del mismo fue presente sin dificultad, ya que sus producciones evidencian un uso de vocabulario adecuado que les permite entrelazar sus ideas y mantener claridad en lo que

desean expresar, además, intentan mantener la estructura establecida para los textos narrativos (fábula). Tal como se muestra en la siguiente imagen, en la cual se evidencia el uso adecuado de conectores, con una función lógica de expresar la causa o consecuencia de un hecho.



Emplea conectores para entrelazar sus ideas dando sentido a lo que escribe.

Imagen 11: Producción Textual E2A

Sin embargo, la misma subcategoría en las producciones de los E1B, E2B y E1A fue valorada como ausente, debido a que en sus producciones es evidente la dificultad para usar conectores que permitan relacionar y subordinar sus ideas. Evidencia de ello se muestra la siguiente imagen:

En mi comunidad hay perro y tambien hay gatos y cotorras y pericos y culebras y arboles y hay flores y hay rio y tambien hay casa y hay jentes y hay rio y tambien hay montañas hay pajavitos y tambien hay hay burro hay caballo hay carros y hay chivos y hay cabras y hay aire hay sol

Repetición de conectores que no permiten dar coherencia y cohesión al texto

Imagen 12: Producción Textual E1B

Lo anterior podría estar relacionado con que los estudiantes no adquieren a lo largo de su vida escolar conocimientos sobre este tipo de recursos para la cohesión, que les sean funcionales. Así mismo, en los primeros escritos el uso de signos de puntuación es ausente, lo cual evidencia un desconocimiento total por parte de estos estudiantes, lo que implica poca cohesión en los textos que escribe y limitada comprensión por parte de los lectores.

Durante la implementación de la SD y el desarrollo de la sesión 7, en la cual los estudiantes debían identificar los signos de puntuación y los conectores que se utilizan y a su vez reconocer su función dentro del texto, se promovió el interés y la comprensión temática de los discentes, reconociendo la importancia de hacer un uso adecuado de la misma tal como se evidencia en la siguiente imagen:

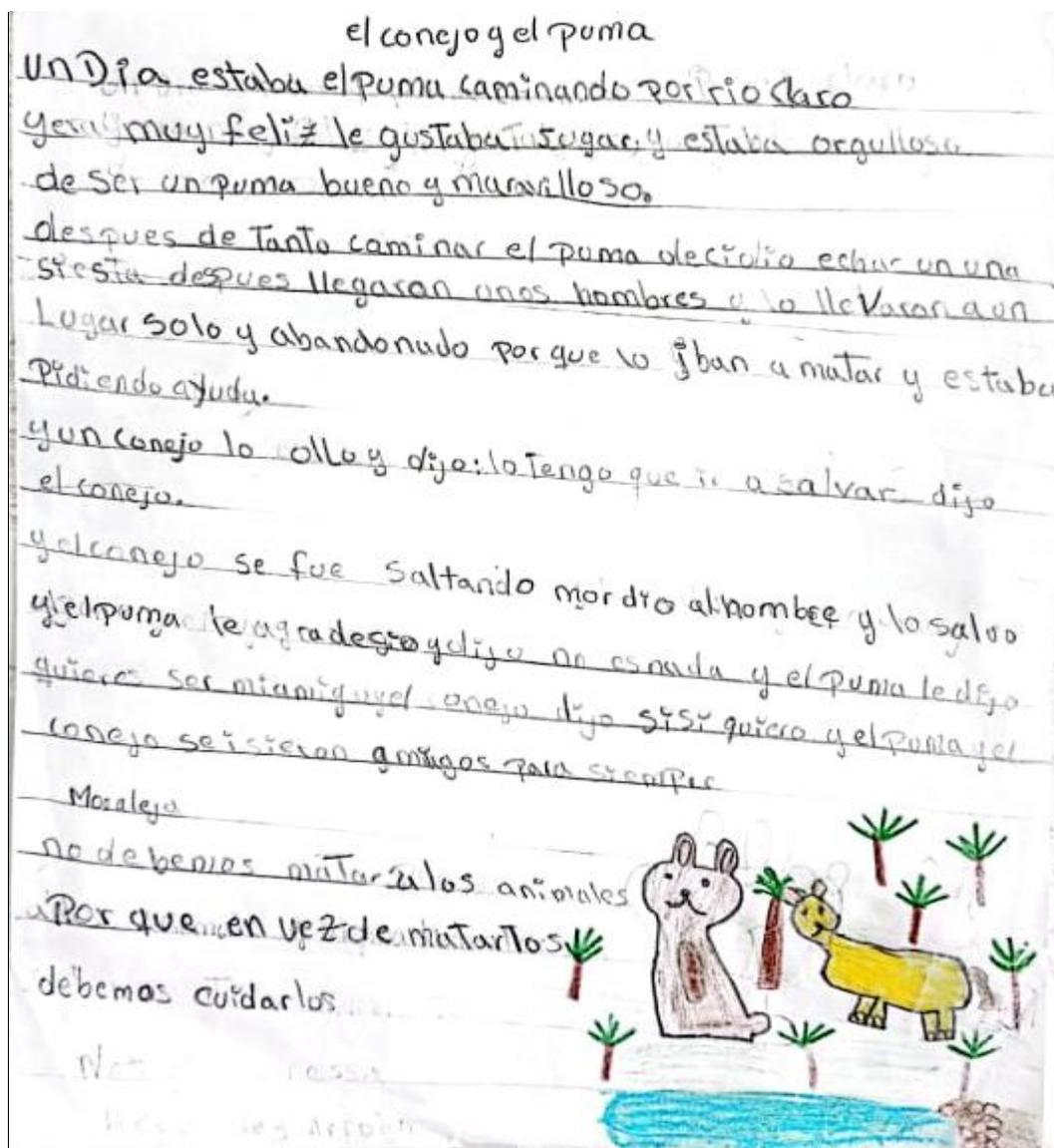


Imagen 13: Producción Textual E2B En el escrito el estudiante hace uso de signos de puntuación y conectores, dándole sentido al texto.

Sin embargo, los escritos de los E1B y E2B dan cuenta de la ausencia de esta subcategoría, lo que evidencia que no se apropiaron de los conocimientos sobre los *elementos de cohesión*, situación que exige a las docentes realizar un proceso de retroalimentación para poder superar las dificultades que aún persisten en la producción.

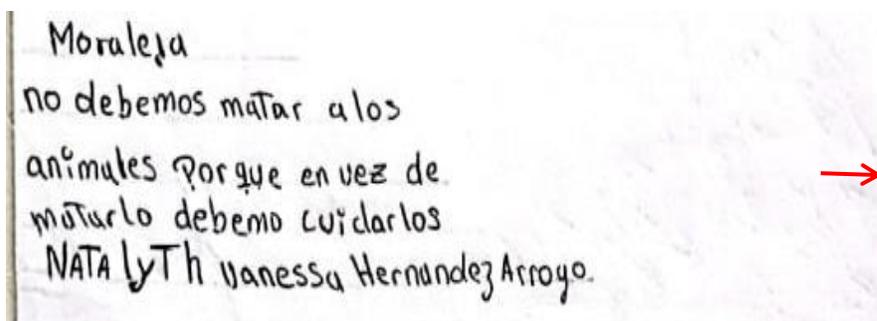
Después de aplicar la SD, se puede observar que en las producciones de todos los estudiantes se evidencia la aplicabilidad de los diferentes conectores y signos de

puntuación, ello como una posible consecuencia de las actividades propuestas y en cierto modo, debido a que los estudiantes lograron identificar estos elementos y apropiarse de la función que cumplen cada uno dentro de un escrito. Tal como se muestra en el siguiente fragmento:

“Una vez en la sierra que queda cerca de campana, hubo una reunión de animales, pues todos estaban preocupados porque los cazadores del bosque estaban acabando con los árboles y los animales……”. (Producción Textual E2A)

De acuerdo con lo planteado por Cassany (1999), esta subcategoría supone la articulación mediante la cual las distintas proposiciones se interrelacionan en una única secuencia con la ayuda de conectores, la cual no siempre esta explícita en la superficie textual (conjunciones, marcadores, puntuación). Por lo tanto, de acuerdo con los avances que se observaron en esta subcategoría se puede afirmar que los estudiantes presentan claridad en el uso adecuado de los conectores y signos de puntuación, aunque se requiere seguir fortaleciendo el proceso escritor.

Por otro lado, con respecto a la subcategoría modo **de organización discursivo narrativo**, los textos de los E2A, E1M y E2M se ubicaron en la casilla presente sin dificultad, porque en sus producciones escritas se evidencia el modo en el que se desarrollan los hechos de un texto narrativo (fábula) sugerida por Cortes y Bautista (1998). Además, es clara la moraleja que dejan sus escritos, así como el desarrollo secuencial cronológico de los sucesos. Tal como se muestra en las siguientes imágenes, en las que se evidencia la moraleja o enseñanza que deja el texto escrito.



Especifica la moraleja de su fábula

Imagen 14: Producción Textual E2A



Imagen 15: Producción Textual E1M

Por su parte, los escritos de los estudiantes E1B, E2B y E1A, dan cuenta de la ausencia de las características antes mencionadas para esta subcategoría, no definen de forma clara la moraleja para la producción que realizan, desconocen el estado inicial, fuerza de transformación y estado final. Tal como se evidencia en la siguiente transcripción.

“Estado inicial: los animales de Campana son unos animales muy traviesos y no se pueden quedar quietos.....”

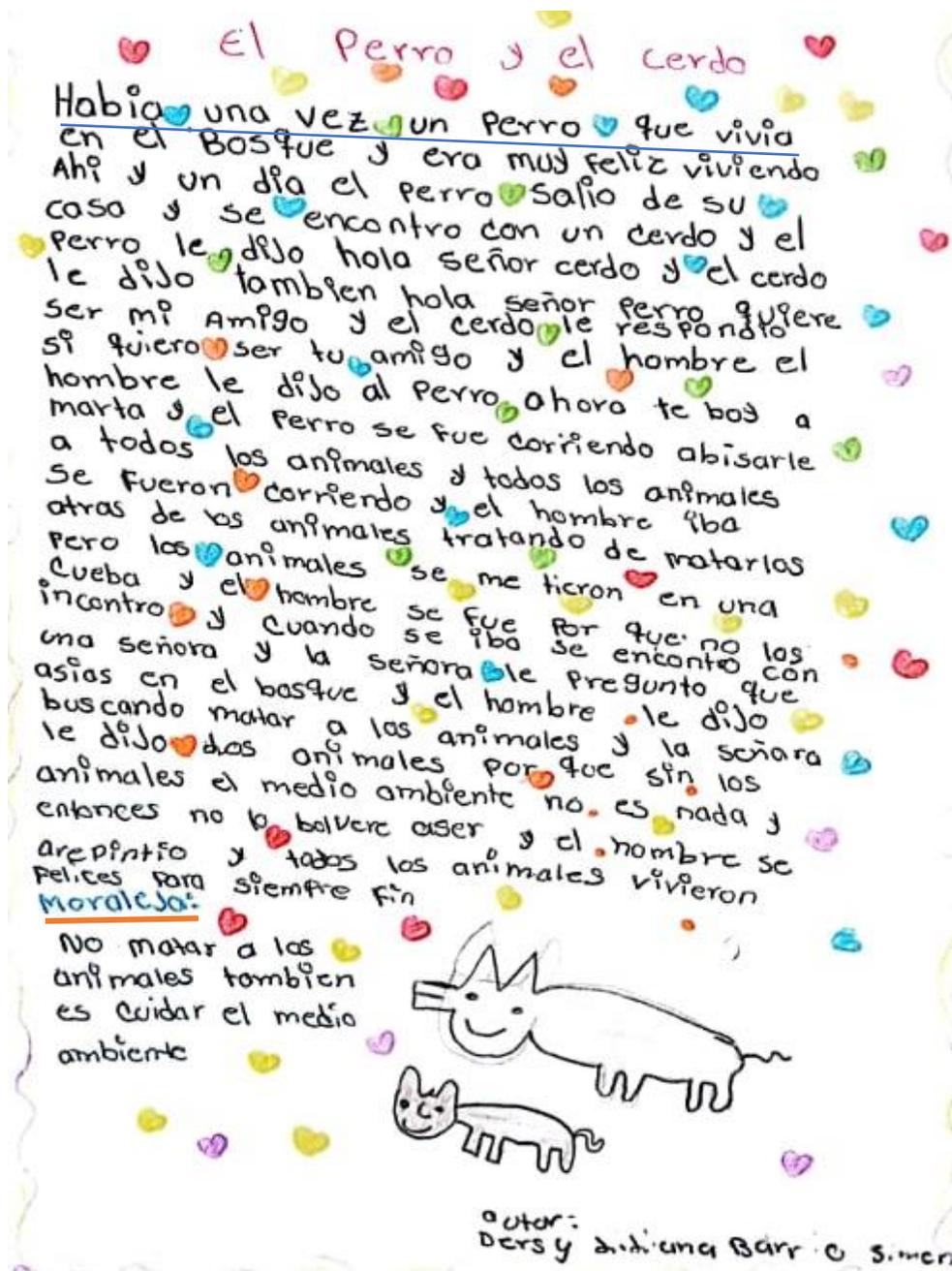
Fuerza de Transformación: cada vez que yo paso para la tienda los carros que vienen de Riohacha hacen mucha bulla....

Estado final: por eso me gusta mucho vivir en Campana

Moraleja: había un incendió en el bosque y la familia salió a ver y todo estaba quemado y llamaron a los bomberos” Producción textual E1A

En esta producción es evidente que este estudiante no presenta claridad frente a la enseñanza que desea transmitir a los lectores con su escrito, no hay una secuencia escritural y las ideas que propone son ideas sueltas que no mantienen una secuencia

Durante el proceso de implementación y finalización de la SD para esta categoría, los escritos de los estudiantes, avanzaron de una valoración ausente a un estado presente sin dificultad, lo cual es evidente en sus `producciones, mismas que mantienen la estructura definida de los textos narrativos (fábula) pues presentan un estado inicial donde presentan de forma secuencial, los personajes que van a intervenir en la fábula, el contexto donde se desarrollan los hechos entre otros elementos, así mismo, se presenta la fuerza de transformación, exponiendo la problemática que desean abordar, el estado final, dándole solución a la complicación planteada en la historia y a su vez terminan con la moraleja. De igual modo, los escritos dan cuenta del uso adecuado de los conectores y signos de puntuación, tal como se observa en la siguiente imagen, en la cual se pueden percibir las partes que constituyen una fábula.



→ Se evidencian los elementos que permiten dar cuenta de la estructura de los textos narrativos (fábula) como la moraleja.

Imagen 16: Producción Textual E2B

Haciendo un contraste teórico con los resultados obtenidos, se puede decir que “la narración informa sobre las acciones realizadas por uno o varios sujetos de la acción, en un lapso y en un espacio determinado. Las acciones se identifican en el eje del tiempo y se representan lingüísticamente por verbos en forma personal o conjugados” (Calsamiglia y

Tusón, 1999.). Hechos que se plasman en las producciones finales y evidencian con claridad la manera como articulan los sucesos o eventos que desean narrar en la fábula, usan de forma adecuada los conectores y el hilo conductor de como relatan los sucesos, sin embargo, es importante seguir fortaleciendo las habilidades escriturales y la importancia de tener en cuenta las necesidades de su entorno inmediato al momento de escribir, pues la relación con las problemáticas del medio ambiente en muchas ocasiones resultó ser un tanto difícil para ellos.

Para finalizar esta subcategoría es importante enfatizar que la valoración final de todos los estudiantes fue presente sin dificultad, pues dentro de las transformaciones en el proceso de escritura se logró identificar la estructura correcta de un texto; en el cual es posible reconocer los elementos que lo constituyen, logrando un sentido coherente, incorporando temas del medio ambiente dentro de sus narraciones.

Con respecto a la subcategoría *figuras retóricas*, se evidencia en los primeros textos producidos por los E1A, E2A y E2M el uso de figuras como la personificación de los personajes, cuando les atribuyen a los mismos, cualidades de seres humanos, tal como se muestra en el siguiente fragmento

“y el perro le dijo a los demás perros que estaban en la reunión: haremos una guardia por el río Jerez para ver cuáles son las personas que tiran basura al agua y como castigo los vamos a morder...” (Producción Textual E2M)

Por su parte los textos producidos por los E1B, E2B y E1M indicaron la ausencia de la subcategoría, debido a que en sus producciones se dedicaron a escribir ideas aisladas sobre el medio ambiente, se limitaron a hacer una descripción de su contexto inmediato, sin

atribuir algún tipo de habilidad a los personajes o uso de onomatopeyas. Para lo cual se relaciona el siguiente fragmento:

“En campana encontramos muchos animales como: perro, gato, pollo, pato entre otros. Los animales de hay que cuidarlos y darles mucho amor, yo cuido a los animales que hay en mi casa” (Producción Textual E2B)

En síntesis, las evidencias sobre la categoría aquí interpretada dan cuenta de las transformaciones generadas en las producciones de los estudiantes, ya que durante la implementación de la SD se logra evidenciar un avance en los procesos escriturales pues logran adjudicar a los personajes acciones humanas, de igual manera incluyen figuras retóricas que les permitió enriquecer de manera expresiva sus narraciones. Al finalizar los alumnos con dificultades en esta subcategoría pasaron a una valoración presente con dificultad, pues en sus escritos se observaron elementos como: la personificación, la onomatopeya que hacen parte de las figuras retóricas, como se muestra en el siguiente fragmento:

“y entonces el pajarito les dijo: que feliz me siento hoy, ya puedo volar tranquilo por las montañas de la Sierra, ningún cazador volverá a encerrarme en una jaula...”
(Producción Textual E1M)

En esta subcategoría se realiza una comparación entre la teoría y los resultados obtenidos, partiendo de que “Mediante la retórica se emplean ciertos conceptos para transmitir un sentido distinto del que propiamente les corresponde, existiendo entre el sentido figurado y el propio, alguna conexión, correspondencia o semejanza (Roland Barthes, 1964). Teniendo como referente lo antes mencionado, es fundamental continuar en

Recuerda, que se acuerda
 Los Animales que se quejari
 Abia una vez en el bosque avia animales, como Aves, serpiente, tigres, leones, el setera todo era muy tranquilo estaban muy felices en su hogar. un dia todos los animales del bosque se reunieron en el centro del bosque, ablaban del ambiente desian que el agua estaba muy contaminada, y los humanos siempre benian acampar y siempre dejaban basura como botellas, bolsas, plasticos todo eso y se pusieron de acuerdo todos los animales en ser mas limpios no ensusiar el agua y tambien no dejar que los humanos no dejen basura para quidar mas el medio ambiente y entonces el bosque era mas limpio el agua era mas limpia mas pura y desde entonces todos los animales vivian mejor y todo es mas bonito y todos los animales vivieron mejores y felices

Imagen 18: Producción textual E2B

Por su parte, los textos de los E1A y E1M se ubicaron en ausente debido a que sus producciones no guardan relación con el tema ambiental propuesto, así mismo no presentan un tema principal y no aportan nuevas ideas que desencadenen nuevas informaciones a lo largo de la temática abordada, lo cual es evidente en la siguiente imagen, en la que se demuestra un desconocimiento de los propósitos establecidos en la consigna.

acceto.
 despues el Principe Fue aso castillo
 y le dijo al Rey quiero tomarle la mano
 aso hija 2 años despues
 tobieron una niña y superro tenia una
 una amiga jugaban todos los dias
 FIO

El escrito no se ajusta al tema propuesto en la consigna.

Imagen 19: Producción Textual E1M

Durante la aplicación de la SD, los escritos realizados por los estudiantes E1B y E2B evidencian transformaciones en sus procesos escriturales, ya que incorporan en sus fábulas problemáticas asociadas al agua y la fauna. Finalizado el proceso de implementación de la SD los escritos de E1B y E2B que se encontraban en ausente pasaron a presente sin dificultad, lo cual se ve reflejado en la forma como articulan las ideas que desean expresar en sus escritos, dado que son más recursivos al momento de escribir, pues tienen en cuenta las problemáticas ambientales que se encuentran en su contexto inmediato para construir sus narraciones. La organización con la que plantean sus ideas, teniendo en cuenta mantener la estructura de un texto narrativo fábula y otros elementos que hacen parte de esta categoría se observa en la imagen que se muestra a continuación:

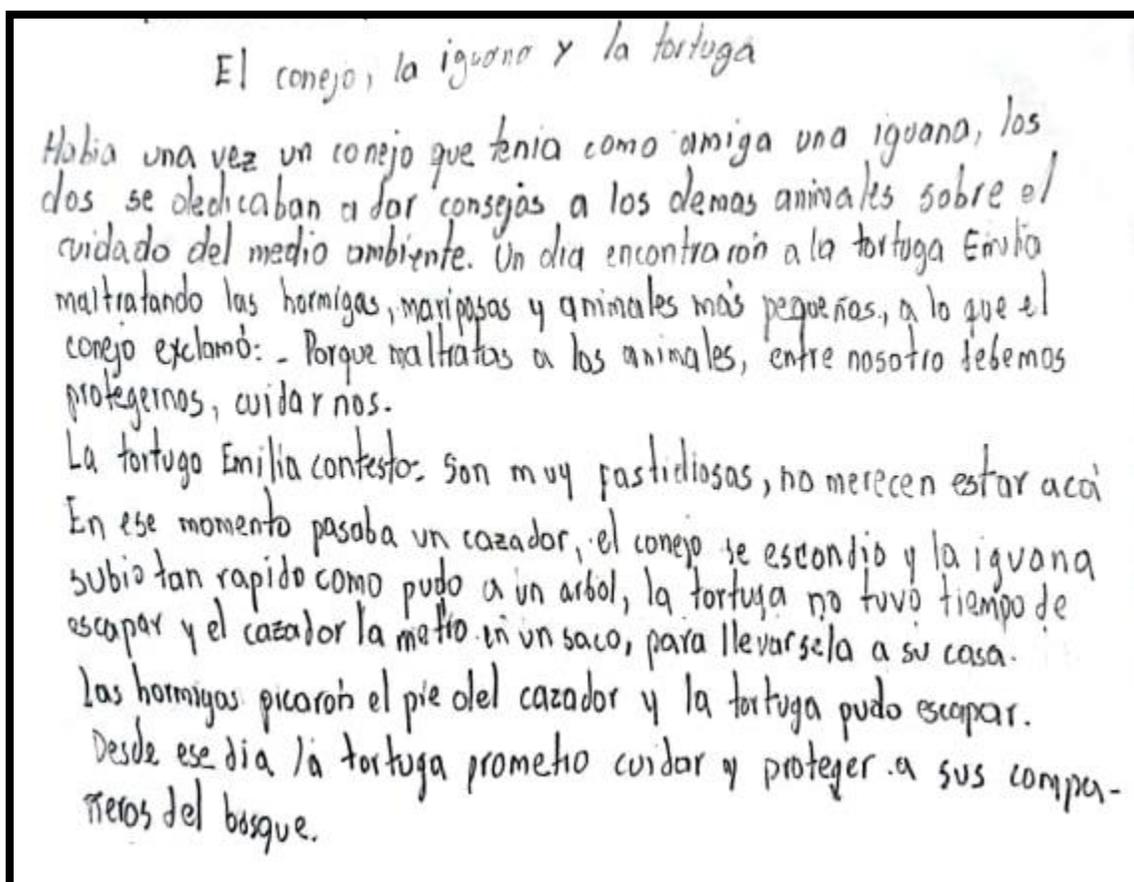


Imagen 20: Producción Textual E1A Se evidencia una progresión temática adecuada, dando cuenta de los sucesos que se desarrollan en cada momento de la historia.

Para los escritos de los E1A y E1M esta subcategoría estaba ausentes al inicio de la SD, sin embargo durante y finalizado el proceso de implementación de la SD, las producciones pasaron al criterio presente con dificultad, pues aunque se esfuerzan por relatar en sus producciones experiencias vividas en su entorno inmediato relacionadas con el medio ambiente, requieren de la intervención del docente para poder mantener la coherencia de lo escriben sin perder la estructura de los textos narrativos (fabula), lo cual se evidencia en la siguiente fragmento:

“cierto día nos fuimos de paseo al río Jerez con mi familia a darnos un rico baño y disfrutar de sus aguas, al llegar al río nos dimos cuenta de que había visitantes disfrutando de las aguas del río. Cuando llego la hora de almorzar, nos dimos cuenta como los visitantes arrojaban al río toda la basura de los dulces y papitas que habían consumidos; lo que nos generó gran preocupación y decidimos acercarnos para hablar con ellos.

“Mi papá que es muy amable.....” (Producción Textual E1M)

Finalizada la intervención de la SD, se pueden evidenciar transformaciones en las producciones realizadas por los estudiantes ya que al inicio tenían una valoración de ausente y estas pasaron a presente sin dificultad, demostradas en la forma como organizan las ideas que desean transmitir en sus textos, apoyados en las problemáticas ambientales de su comunidad, tal como se evidencia en el siguiente fragmento.

“Lucas es un niño curioso que vivía en Campana, a él le gusta mucho irse para la sierra a observar los animales silvestres que en este lugar habitan. Cuando Lucas va de paseo a la sierra se lleva un cuaderno y sus colores, pues como no tiene teléfono para tomarles fotos, los dibuja.

Cierto día Lucas se fue a la sierra y se dio cuenta que los animalitos no salían para poderlos dibujar y entonces comenzó a preguntarse, porque no aparecían y ese era su lugar para vivir...” (Producción Textual EIA)

Teniendo como referente que la progresión temática se determina como “el mecanismo por el cual se dosifica y organiza el desarrollo de la información del texto para mantener el sentido y la significación desde el principio hasta el final, gracias al léxico y al uso de conectores (causa efecto y cronológicos)” como lo señala Van Dijk (1995, p.67). De acuerdo con esta definición, se logra establecer por las producciones que realizan los estudiantes, que ya cuentan con la claridad necesaria para mantener el orden cronológico y las ideas en la que se desarrollan los hechos en el texto.

Como conclusión general para la categoría *Lingüística Textual*, según los resultados obtenidos, si bien es cierto que se evidencian avances en los textos producidos por los estudiantes que de forma inicial estaban ubicados en ausente, es de suma importancia reconocer que existen ciertas habilidades en las que aún se requiere mayor destreza al momento de escribir tales como: conectores para entrelazar una idea con otra y el reconocimiento de nuevas figuras retóricas y como aplicarlas en los escritos. Respecto a las subcategorías en las que los estudiantes requieren mayor acompañamiento que les permita fortalecer sus habilidades escriturales se pueden enunciar la *progresión temática*, pues persisten falencias para sostener las ideas que tienen durante el desarrollo de todo el texto.

Desde esta subcategoría se cita a Jolibert y Sraiki (2009), cuando hace referencia a los elementos y procesos necesarios que dejan ver la organización correcta del texto en cuanto a progresión y preservación de la información (Coherencia del discurso, cohesión del texto, 1ra o 3ra persona, léxico, conectores, temas secuenciados, anáforas o sustitutos,

adjetivos o adverbios, puntuación, tiempos verbales y referencias de lugar). Por lo tanto, se logra establecer que los estudiantes luego de finalizado el proceso de intervención interiorizan la importancia que tiene organizar sus ideas antes de iniciar el proceso escritural y ser claros en que estas deben guardar una relación entre sí, con la finalidad de que quien está leyendo pueda entender el mensaje que se quiere transmitir. De allí la importancia de transversalizar en las diferentes áreas del conocimiento los ejercicios de escritura, pues es muy evidente que esta responsabilidad solo se le delega a los docentes que se encuentran a cargo del área de Lenguaje.

4.2.4 Categoría Plano del relato

Según Cortés y Bautista (1998), *El plano del relato* se relaciona con el modo o modos de contar una historia, este puede estar representado en una estructura quinaría o ternaria. La estructura ternaria hace referencia a tres momentos *estado inicial*, que presenta el ambiente y personajes de la historia, fuerza *de transformación*, correspondiente a un agente o situación que cambia las condiciones de los personajes y *estado final*, que es la situación que presenta el final de la historia, dando cuenta de las confrontaciones y cambios del personaje y de los acontecimientos con respecto al estado inicial. Dicha estructura es abordada para la enseñanza de textos narrativos, por tal razón cada uno de los componentes que la conforman constituyen subcategorías de análisis en este apartado.

Cabe anotar que la fábula es un tipo de texto narrativo que, presenta una característica particular llamada *moraleja*, en la cual se establece una enseñanza que se encuentra explícita o implícita dentro de la historia, por lo cual también es tomada como subcategoría en este estudio.

A continuación, se presentan las transformaciones y persistencias identificadas en esta categoría y sus cuatro subcategorías; a través de una síntesis de valoración de las producciones realizadas por los estudiantes al inicio del proceso, durante el desarrollo de la propuesta y al finalizar la implementación de la SD.

TABLA 8

Resultado Categoría Plano del Relato

Categoría Plano del relato											
Subcategorías	Estudiantes	Producciones escritas									Avances
		Antes SD			Durante SD			Después SD			
		PSD	PCD	A	PSD	PCD	A	PSD	PCD	A	
Estado inicial	E1A	X			X			X			Si
	E2A	X			X			X			Si
	E1M	X			X			X			Si
	E2M			X	X			X			Si
	E1B			X	X			X			Si
	E2B			X	X			X			Si
	E1A			X	X			X			Si
Fuerza de transformación	E2A		X		X			X			Si
	E1M		X		X			X			Si
	E2M			X	X			X			Si
	E1B			X	X			X			Si
	E2B			X	X			X			Si

Estado final	E1A			X	X			X			Si
	E2A			X	X			X			Si
	E1 M			X	X			X			Si
	E2 M			X	X			X			Si
	E1B			X	X			X			Si
	E2B			X	X			X			Si
Moraleja	E1A			X	X			X			Si
	E2A			X	X			X			Si
	E1 M			X	X			X			Si
	E2 M			X	X			X			Si
	E1B			X	X			X			Si
	E2B			X	X			X			Si
Código: PSD (presente sin dificultad), PCD (presente con dificultad), A (ausente)											

Tabla de resultados subcategoría Plano del Relato. Elaboración Propia de las Investigadoras.

En lo que se refiere a la subcategoría *Estado inicial*, se puede evidenciar que los escritos de los estudiantes E1A, E2A y E1M se situaron en ausente, puesto que mostraron dificultad para construir el inicio de los textos narrativos (fabulas), dado que en sus producciones acudían únicamente al uso de marcas textuales como: había una vez, erase una vez, entre otras, sin una contextualización del personaje y sus condiciones iniciales, manifestaciones que pueden atribuirse a las prácticas de enseñanza tradicionales se hace énfasis en la estructura básica de la narración (inicio, nudo y desenlace), solo como marcas textuales que deben estar presentes en la historia, impidiendo al estudiante identificar la lógica funcional y comprender los elementos que potencializan esta estructura, por lo cual

presentan en su producciones escritas un relato simple y superficial de este estado, tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

“En mi comunidad hay perros, gatos, vacas, loros, estos animales están en las casas de mis vecinos o en las calles” (Producción Textual E2M)

Por otro lado, se puede establecer que las primeras composiciones escritas de los E2M, E1B y E2B, en lo que respecta al estado inicial fueron valoradas como presente sin dificultad, puesto que en ellas se evidencia claridad al momento de iniciar su texto, brindándole al lector detalles que le permiten ubicarse en el espacio y tiempo donde pueden desarrollarse los hechos, tal como se muestra en la siguiente imagen:

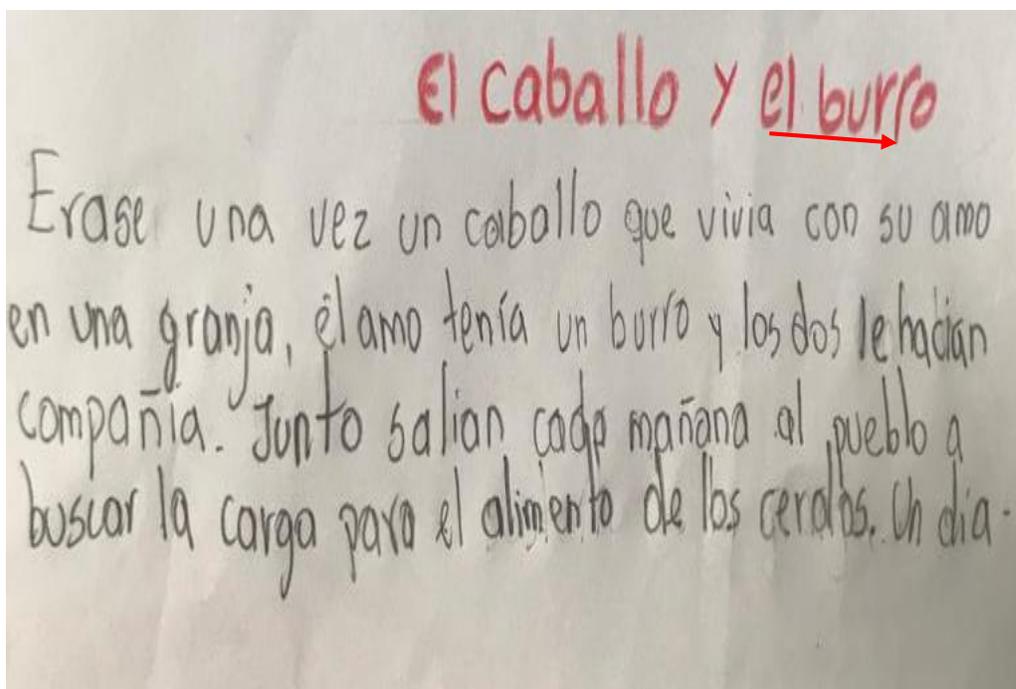


Imagen 21: Producción Textual E2M: Inicia su narración hablando sobre los personajes

Ahora bien, durante la implementación de la SD se realizaron diferentes actividades con el propósito de mejorar las producciones escritas de los estudiantes, entre las cuales se destaca la estrategia empleada con el “kamishibai”; permitió que los estudiantes

comprendieran que el estado inicial hace referencia a la parte donde se relata el ambiente, espacio, tiempo y se concretan las características y situaciones en las que se encuentran los personajes al comienzo de la historia. Las producciones escritas elaboradas al final dan cuenta de la exploración de nuevas formas escriturales para la presentación de los personajes de la historia y del lugar donde se ejecutan las acciones. Por lo tanto, los textos de E1A, E2A y E1M, demostraron persistencias positivas, es decir, que continuaron con la valoración presente sin dificultad en la subcategoría ***Estado Inicial***, lo cual se atribuye a sus conocimientos previos y a las propuestas desarrolladas, pues lograron presentar en sus producciones escritas una contextualización y ambientación lógica para la introducción de los personajes y el lugar donde se desarrolla la historia. Así lo muestra el siguiente fragmento.

“En un pequeño pueblo llamado Campana, había un Río que abastecía de agua a toda la comunidad, los pobladores de este pueblo eran afortunados pues no tenían que irse a ningún lugar para poder tener este precioso liquido.....” (Producción Textual E1A)

A modo de cierre, el ***estado de inicial***, como subcategoría de la categoría ***Plano del relato*** se denomina como el momento donde se presenta lo que piensa, hace, desea y siente el personaje (Cortés y Bautista, 1999) ; por lo tanto, de acuerdo con los resultados obtenidos se puede afirmar que, los estudiantes presentaron claridad al momento de iniciar sus narraciones, exploraron nuevas formas escriturales, sin embargo se hace necesario seguir fortaleciendo la adquisición de un léxico más pertinente que les permita ofrecer a los lectores nuevas formas para narrar y contextualizar al lector.

En lo que se refiere a la subcategoría ***fuerza de transformación***, los resultados arrojados en la primera escritura realizada por E1A, E2M, E1B y E2B, permiten identificar

falencias, que condujeron a la valoración ausente de dicho componente, debido a que los estudiantes no daban cuenta de la apropiación de un léxico diferente al empleado en el desarrollo de las prácticas tradicionales, al referir a la estructura de la narración como: inicio, nudo y desenlace, términos utilizados en las respuestas de la entrevista por lo cual, no se evidencia una claridad frente al reconocimiento del conflicto definido este como la ***fuerza de transformación*** , además no se demuestra conocimiento conceptual sobre lo correspondiente a esta subcategoría, por tal razón, no presentan en sus producciones las acciones que conllevan a que los personajes de la historia se encuentren en medio de un conflicto, no son claros los hechos que conducen a que se formule una problemática frente a la situación que se está narrando. Ejemplo de ellos es el siguiente fragmento:

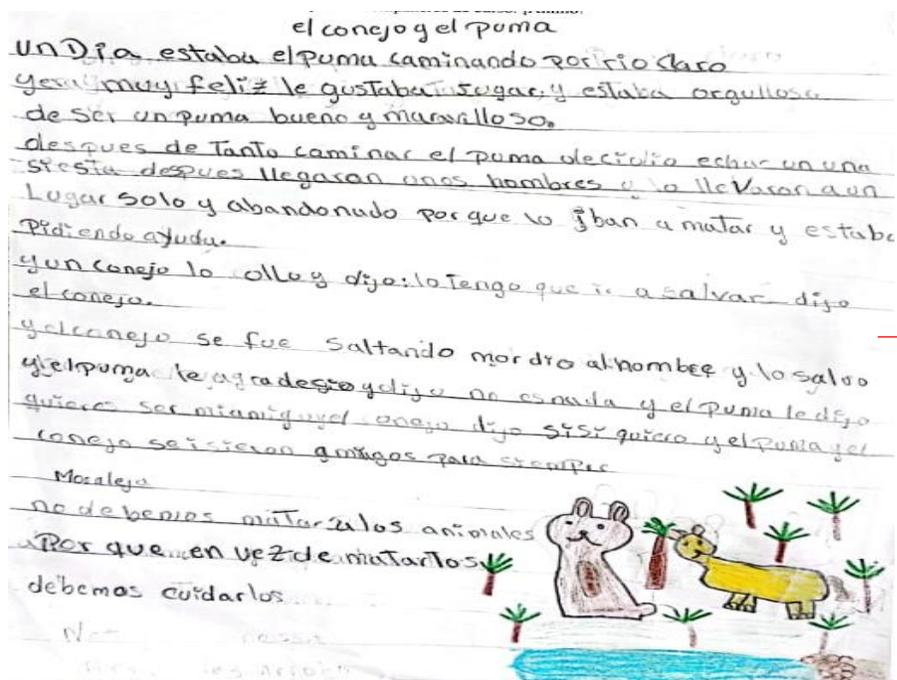
“ fuerza de transformación: y entonces el bosque se incendió y el perro veía como se incendiaba todo en el bosque, y los demás animales del bosque veían como el bosque se estaba incendiando ” (Producción Textual E2M).

Contrario a lo anterior, los primeros escritos de los E2A y E1M, presentan una ***fuerza de transformación*** en sus producciones escritas, lo cual puede atribuirse a los conocimientos previos de estos sobre la estructura comúnmente conocida de los textos narrativos, en la cual se trabaja el nudo, como la parte en las que los personajes se involucran en problemas o conflictos, sin embargo a dichos estudiantes en su producción inicial, les falta desarrollar una coherencia lógica entre la secuencia de acciones efectuadas por estos personajes; esto posiblemente se deba a que les hace falta profundización y práctica para el reconocimiento de estos conceptos. Tal como se muestra en el siguiente fragmento.

“A Pedro no le gustaba que maltrataran a los perros que tenía en su casa y en muchas ocasiones le había dicho a su amigo Martin que por favor no lo hiciera, porque a los animales hay que cuidarlos

Ese día cuando Martin llegó a visitarlo le pegó muy fuerte al perro porque quería quitarle lo que se estaba comiendo, y Pedro lleno de rabia comenzó a pegarle muy fuerte a su amigo...” (Producción Textual E2A)

Ahora bien, durante la aplicación de la SD se implementaron diferentes actividades, que les permitió a los estudiantes de la unidad de trabajo, presentar una adecuada fuerza de transformación en sus producciones escritas, compuestas por elementos y hechos coherentes, que hacen que los personajes de la historia enfrenten una problemática y alteren su estado inicial. En estas actividades se resalta el apoyo del trabajo colectivo, realizado a través de un conversatorio, en el cual, a partir del análisis de una lectura se efectuaba preguntas orientadoras, que permitían profundizar acerca del tema: ¿Quiénes son los personajes de la historia?, ¿Se presenta algún problema? ¿Cuál?, ¿Tiene solución ese problema? ¿Cómo fue resuelto en la historia? Lo expuesto anteriormente se evidencia en la siguiente imagen.



El estudiante construye relatos a partir de las experiencias de su contexto inmediato, resaltando la fuerza de transformación en su escrito lo cual hace referencia a una problemática del medio ambiente

Imagen 22: Producción Textual E2A

Partiendo de los resultados obtenidos en esta subcategoría y haciendo un contraste con lo que se propone desde la teoría, la **Fuerza de Transformación** se entiende como una afectación sufrida por los personajes, que altera su estado inicial (Cortes y Bautista 1999). Por lo tanto, se puede reconocer que para esta categoría los estudiantes evidencian claridad en la importancia de construir situaciones y desarrollar sucesos que guarden relación durante el desarrollo de la narración, de modo que se evidencien los posibles cambios a los que se someten los personajes y el entorno. Sin embargo, es fundamental reconocer que se requiere explorar diversos campos escriturales con la finalidad de proporcionar a los estudiantes espacios para la puesta en marcha de nuevas habilidades que les permitan realizar textos reales y auténticos.

En cuanto a la subcategoría **estado final**, los resultados permiten revelar, que, en la producción inicial, los estudiantes presentan dificultades para comprender que esta parte de la narración constituye una respuesta al propósito presentado por los personajes de la

historia, una solución o cierre a la problemática planteada durante la fuerza de transformación.

Este tipo de dificultades se atribuyen a que durante el desarrollo de las prácticas tradicionales, se enseña esta parte como: “el fin” de la historia y no se hace énfasis en los elementos que le constituyen, dado que se atribuye el final a un signo de demarcación, pero no a una idea conclusiva, por tal razón, las producciones exponen una trama diferente a la planteada al inicio de la historia, establecen información nueva, posturas diferentes de los personajes, lo que conlleva a presentar un final inoportuno. Una evidencia de ello es el siguiente escrito donde se refleja que no hay un final adecuado a lo que se plantea a lo largo de la historia, se relata de forma aislada otro hecho que podría generarle al lector que el cuento continúa relatándose y que no finaliza en esta parte.

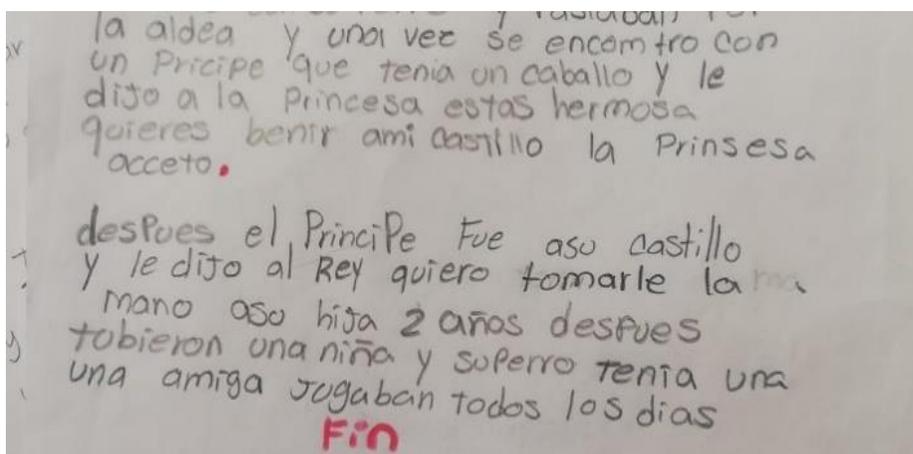


Imagen 23: Producción Textual E2A

Ahora bien, los resultados durante y al final de la implementación de la SD, evidencian un cambio y avance significativo en las producciones escritas realizadas por los estudiantes, aunque requieren de la mediación del docente durante todo el proceso para poder culminar con éxito sus escritos; estas transformaciones están relacionadas con el

desarrollo de las actividades propuestas, las cuales le permitieron a los estudiantes comprender que en el estado final se debe presentar y distinguir el cambio que vive el personaje central de la historia, con relación al estado inicial. Tal como se muestra en el final de la siguiente producción.

“Cuando los niños terminaron de hacer la jornada de limpieza del río Jerez, vieron como había quedado de hermoso aquel lugar, para que los visitantes no contaminaran el agua del río, los niños colocaron canecas por todo el lugar con mensajes que indicaban la importancia de cuidar y preservar el agua” (Producción Textual E1B)

Algunas de las actividades desarrolladas consistían en: organizar historias de manera secuencial, redactar lo que sucede en las diferentes escenas de una historia, señalar los elementos del plano del relato, identificar el estado inicial, la fuerza de transformación, el estado final, plantear un estado final diferente, las cuales socializaron de manera colectiva, recibiendo retroalimentación por parte del docente; finalmente los estudiantes interiorizaron el concepto y presentaron en sus producciones escritas un final oportuno y un cierre acorde a los acontecimientos desarrollados por los personajes a lo largo de la historia.

Desde lo que se fundamenta teóricamente en esta investigación sobre el *estado final* se denomina al mismo, cómo el estado en el que queda el personaje con relación a su forma y condiciones iniciales (en el que algo faltaba o algo se quería conservar) y que dio lugar a que se desarrollaran todos los sucesos de la historia. En otras palabras, es el desenlace de la historia y la forma como se solucionó el problema existente (Cortes y Bautista. 1998, p. 312). Partiendo de ello se puede decir que los estudiantes exploraron nuevas formas para construir cierres en sus textos, que incluso dieron cuenta de sus deseos por tener un mejor

planeta, un espacio más limpio, un agua y una fauna conservados. Además, incorporaron a su léxico nuevas palabras e intentaron establecer una enseñanza al final de sus escritos, con el propósito de generar en el lector reflexiones sobre la importancia de cuidar y preservar el medio ambiente. No obstante, se hace necesario que este tipo de narraciones puedan ser difundidas a diferentes poblaciones de lectores con la finalidad de poder transformar o por lo menos generar confrontaciones sobre las problemáticas ambientales de su comunidad.

Como última subcategoría para la categoría Plano *del relato se* encuentra la *Moraleja*, donde se evidencia que, de manera inicial, ninguno de los estudiantes presenta este componente en las producciones, por lo tanto, se encontraba ausente, situación que se atribuye a que no identifican o no recuerdan esta parte de la estructura perteneciente al texto narrativo tipo fábula. A continuación, se expone una evidencia que permiten constatar que en las producciones realizadas por los estudiantes no se encuentra una moraleja implícita o explícita:

“y entonces los animales estaban contentos porque ya estaban juntos en el bosque, esta es mi fábula y yo espero que a ustedes les guste mucho y la lean” (Producción Textual EIB)

Al implementar la SD, se realizaron diferentes actividades que les permitieron a los estudiantes de la unidad de trabajo identificar este elemento como parte fundamental y esencial en la estructura de las fábulas, e incorporándola en sus narraciones, estas actividades se centraron en identificar las características de diferentes tipos de textos narrativos (cuento, mito y fábula). El trabajo cooperativo fue la herramienta principal para proporcionar los saberes a los estudiantes, ya que permitió una interacción e intercambio de conocimientos, lo cual se puede demostrar en los resultados arrojados en las producciones

escritas realizadas por estos, durante y después de la realización del proceso. A

continuación, se relaciona la siguiente imagen como evidencia de lo antes expuesto:



Imagen 24: Producción Textual E2A

Es fundamental resaltar que esta tipología textual tiene como finalidad dejar al lector una enseñanza o moraleja, la cual contiene elementos argumentativos que generan persuasión en el lector, ya que su componente satírico puede llegar a sustentar las tesis que no es otra que la moraleja (Cortés y Bautista, 1998). Teniendo como referente lo antes mencionado se puede establecer que, de acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes se encuentran en la capacidad de producir textos narrativos (fábula) evidenciando claridad en la moraleja o enseñanza que desean transmitir. Es importante resaltar que estos escritos constituyeron una estrategia para contrarrestar las problemáticas ambientales de la comunidad, ya que los estudiantes expresaron compromiso por el cuidado y preservación del medio ambiente y se trazaron como propósito la difusión de lo realizado.

De lo expuesto se deduce que, en la categoría *plano del relato*, los estudiantes analizados, mostraron avances en las diferentes subcategorías, lo cual se refleja en las

transformaciones generadas en sus procesos escriturales. Particularmente, las subcategorías que dan cuenta a las mayores transformaciones son *estado final y moraleja*, ya que los escritos de los estudiantes en estas subcategorías pasan de ser valorados como ausente a presente sin dificultad, dando cuenta de un avance en la forma como se inicia la construcción de los textos narrativos y la finalidad con la cual se escriben que se centra en establecer una moraleja para los lectores.

Dentro de las actividades propuestas en la SD que permitieron las transformaciones de esta subcategoría, se puede mencionar la sesión 6: “soy un investigador(a) fabuloso(a)”; la cual tiene como objetivo, permitir al estudiante identificar elementos que conforman el plano del relato en diversos textos; estas propuestas posibilitaron que los estudiantes lograran resignificar sus conocimientos previos con referencia a la estructura básica de textos narrativos y reconocieran las particularidades involucradas en cada uno de los momentos de la historia como lo proponen Cortés y Bautista (1998).

Como síntesis del análisis e interpretación de las categorías estudiadas en esta investigación se establecen que las mayores transformaciones evidenciadas en las producciones se encontraron que para la categoría del *plano del relato*, debido a que lograron interiorizar y aplicar lo concerniente a la estructura de los textos narrativos (*estado inicial, fuerza de transformación, estado final y moraleja*). Haciendo, reconocimiento de estos en sus escritos e incorporando un vocabulario más amplio lo que les permitió la construcción de un nuevo conocimiento desde una nueva perspectiva. Por otro lado la categoría donde se requiere fortalecer más el trabajo escritural es en la *Lingüística Textual*, puesto que los estudiantes requieren que el docente medie en el proceso para reconocer aspectos como: uso adecuado de los conectores al momento de

escribir, articulación de las figuras retóricas para construir sus producciones escritas, uso de signos de puntuación sin modificar coherencia en el texto y claridad en las ideas que desea expresar, es importante resaltar que algunas de estas dificultades no se lograron superar en el tiempo de la aplicación por las diferentes dificultades asociadas a la emergencia sanitaria provocada por el COVID – 19.

4.3 Análisis de entrevista de los estudiantes

Para el análisis de la entrevista realizada a los estudiantes se tienen en cuenta el conglomerado de interrogantes (*Ver Anexo 2*) que apuntan a cada una de las categorías establecidas. De acuerdo con lo anterior, en este apartado se tienen en cuenta las apreciaciones dadas por los estudiantes en la entrevista realizada antes y al finalizar el proceso.

Con relación a la categoría *Situación Comunicativa*, se estructuraron cuatro preguntas que apuntaban a recolectar información sobre las concepciones que tienen los estudiantes acerca del proceso escritor, la planificación de la escritura, y las situaciones que generan motivación para escribir, entre otros.

De acuerdo con las respuestas entregadas por los estudiantes se evidencia una percepción de la escritura como una tarea que le exige su proceso de formación, mas no como un camino para construir conocimiento, lo cual lo demuestran algunos de los ejemplos relacionados a continuación, con respecto a la pregunta *¿Para quién escribes?*, el E2A manifiesta: *“Para la seño, para poder tener notas buenas y para poder pasar a otros cursos”*, y el E1M responde: *“Para mi colegio, para las tareas”*, E2A: *“para usted, señor”*, mientras que los estudiantes E2M, E2B, E1A expresan: *“Para la seño”*; lo anterior indica que los estudiantes realizan el proceso de escritura como un acto

calificativo, compensativo, mecánico y academicista; evidenciando la poca claridad que presentan los estudiantes para reconocer que el destinatario hace referencia a los posibles lectores de su texto, tal como lo plantea Correa y Castañeda (2018) el autor/emisor debe fijarse en detalles como la imagen representativa que desea proyectar de sí mismo, y a su vez construir un imaginario de su posible destinatario, sin embargo, no tener claridad sobre estas figuras podría distorsionar los fines de la escritura.

De igual manera, se evidencia que los productos del proceso escritor, solo son leídos en el contexto escolar y por un tipo de población específica, en este caso el docente, refiriendo a la escuela como único escenario para desarrollar habilidades escriturales. La anterior apreciación es contraria a lo que sustenta Lerner (2003) al expresar que el proceso escritor debe ser significativo en la escuela, porque es notable externamente y no al contrario.

Lo planteado indica que, de manera general, al iniciar el proceso los estudiantes desconocían y presentaban dificultad para comprender e identificar los componentes que forman la situación de comunicación (autor, destinatario y contenido) dentro de un texto; comportamiento que podrían atribuirse a que el proceso escritural se fundamenta solo en una transcripción de contenidos, labor que se le atribuye solo a la escuela.

Al implementar la SD, se pudo observar que las transformaciones del proceso escritor fueron notables, evidenciadas tanto en las fábulas creadas, como en las respuestas dadas al realizarles preguntas como: *¿Para ti, ¿qué es escribir? ¿Qué tienes en cuenta al momento de escribir un texto? ¿Escribes? ¿En qué situaciones lo haces? ¿Para quién escribes?* A lo que el E1A respondió: *“intento construir un universo en donde solo yo logro inventar personajes, imaginar a mi gusto”*, por su parte el E2M exterioriza: *“logro escribir*

de todo y que otras personas lean lo que escribo así conocen sobre cómo tratar el agua y a los animales”, el estudiante E1B expresa: “cuando escribes, lo haces para que otras personas lo lean”, por su parte el E1M dice: “escribir para mí significa estar en un lugar hermoso, donde creas lugares, personajes y puedes inventar cosas que sucedan en la historia”.

La información recolectadas en los diarios de campo mediante la observación participante permitieron evidenciar avances en los procesos escriturales durante el desarrollo de las actividades desarrolladas en la SD, dentro de los cuales se resaltan, que las primeras producciones realizadas por ellos, carencia de una estructura definida para los textos narrativos, además daban cuenta de los pocos detalles al momento de relatar, escaso vocabulario y uso repetitivo de palabras y conectores, lo cual se transformó durante el proceso de intervención didáctica, evidencia de ello el siguiente fragmento registrado en el diario de campo:

Sesión: 9

Actividad: Sumérgete en la Escritura

¿Cómo va el proceso de la escritura?

Los estudiantes retoman la escritura de su producción inicial para revisarla, y realizar una nueva versión teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores, con esta actividad se pudo observar que los estudiantes en la nueva escritura presentan un plan escritor de acuerdo con la fábula, empleando nuevos conectores para sus ideas, y contemplando el público para el cual escribir.....

Cabe anotar que la secuencia posibilitó espacios de aprendizajes colectivos e intencionales, que generaron motivación en los estudiantes para la producción de textos

narrativos, incluso lo propuesto facilitó que los estudiantes logaran identificar las problemáticas ambientales en relación con la fauna y el agua de su contexto. Mediante sus escritos los estudiantes presentaron la importancia que tiene cuidar y preservar el medio natural inmediato. Resaltando en esta parte que de manera inicial los estudiantes en sus producciones redactaban de forma confusa sobre esta temática, pues sus escritos giraban en torno a descripciones cortas sin ofrecer al lector ningún tipo de información sobre el entorno natural de su comunidad como se evidencia en el siguiente fragmento de un diario de campo.

Sesión: 10

Actividad: Creando Personajes

¿Se evidencia el tema del medio ambiente y su preservación en la producción escrita de la fábula?

En las producciones escritas de los estudiantes en esta sesión de trabajo reflejan claridad sobre la importancia de cuidar y preservar la flora y la fauna de su de su contexto, lo que de manera inicial no se realizaba, pues sus producciones estaban limitadas a una descripción aislada de lo que en su entorno se encontraba.

Ahora bien, las actividades desarrolladas les permitieron a los alumnos comprender que un texto es todo lo que se puede leer o escribir, pero con trascendencia. Tal como lo precisa Jolibert (1995), quien expone el goce que forja aprender utilizando la producción escrita, con el propósito de expresar situaciones intrínsecas del ser.

Placer de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona, placer de unir palabras, de superar las dificultades enfrentadas... placer de encontrar el tipo de escrito y la formulación más apropiada a cada situación, placer de progresar,

placer de la tarea llevada a cabo hasta el fin, del texto terminado y bien presentado”
(p. 24).

Al realizar el análisis de las producciones escritas de fábulas elaboradas por los discentes, se puede considerar que cada uno asumió la responsabilidad de enunciar con autonomía y responsabilidad sus opiniones en los escritos. Lo anterior da lugar a que los estudiantes poseen más conocimiento sobre quien es el autor de un texto, sus destinatarios, el contenido que se debe abordar y con qué propósito se escribe (Cassany, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992). Estos comportamientos en los estudiantes se le atribuyen a que las actividades desarrolladas durante las sesiones de trabajo partieron de los interés y necesidades de los estudiantes y del contexto natural en el cual se desenvuelven, lo cual les genera motivación al momento de escribir.

Desde la categoría del *plano del relato* se estructuraron preguntas como: *¿Has leído y/o escrito fábulas? ¿Qué elementos tienen?*, con las cuales se pretendía indagar los conocimientos que los estudiantes tenían sobre la estructura de textos narrativos tipo fabula. Las respuestas brindadas por los estudiantes fueron acertadas por ejemplo el E1A respondió: *“sí señora, sí señora, tiene este una fábula tiene este nudo desenlace y cómo se llama el otro nudo desenlace y comienzo”*; el E1B manifestó *“Sí sí, este tiene inicio nudo y desenlace”*; el E1M declaró *“si, desarrollo inicio y nudo”*.

Las contestaciones dadas por los estudiantes dan cuenta que poseen conocimiento sobre la estructura de texto narrativo, sin embargo, la terminología utilizada no era acorde a la referida por Cortés y Bautista (1998) cuando hablaban de la estructura ternaria de los textos narrativos, estos autores a los aspectos mencionados por los estudiantes los nombran estado inicial, fuerza de transformación y estado final. Al efectuar la SD con actividades

que apuntaban al reconocimiento del *plano del relato* dentro de un texto narrativo, los estudiantes lograron explorar nuevas estrategias para desarrollar el contexto inicial, introducir sucesos que modificaron las condiciones primarias de la historia y actos finales que permitían contrastar los estados. Al inicio fue bastante complejo debido a que durante años se ha fortalecido un trabajo previo que implica el reconocimiento de marcas textuales que reducen el texto narrativo a la creencia de una estructura simplificada de inicio, nudo y desenlace, sin embargo, se muestra una evolución auténtica en los sujetos estudio, quienes participaron en actividades como la organización secuencial de imágenes, procesos de reescritura en sus producciones, entre otras que apuntaban a que los discentes comprendieran las características propias de este plano que para Cortes y Bautista(1998) van enfocadas hacia si el narrador resuelve contar la historia por el inicio o desde el final, así como el uso adecuado de los signos de demarcación (inicio y final), y la articulación de situaciones que denoten cada uno de los momentos del texto.

Cabe señalar que, las respuestas dadas recopilan lo dicho anteriormente cuando el E1A expresa, *“los elementos del plano del relato son la manera en que cuento mi historia si tiene estado inicial, fuerza de transformación y estado final, pero como es una fábula tiene su enseñanza”*; el E2M enuncia *“tiene estado inicial, fuerza de transformación, estado final y... una enseñanza”* y el E2B enuncia *“una fábula presenta estado inicial, fuerza de transformación, estado final y una moraleja que es la enseñanza que deja la historia”*.

Teniendo como referente esta información se puede resaltar que los estudiantes mediante el proceso de implementación de la SD lograron incorporar un vocabulario adecuado a las temáticas abordadas, teniendo en cuenta la estructura de los textos narrativos

(fábula), e identificándolos en sus propias producciones, resaltando en esta parte que los textos escritos creados por los estudiantes contienen una moraleja, parte fundamental de la fábula y que tiene como función dejar una enseñanza a los lectores, siendo enfáticos en que la moraleja de sus escritos tenía como finalidad generar reflexión acerca del impacto en las problemáticas ambientales de su entorno natural (fauna y agua).

Por su parte, para la categoría *lingüística textual*, se estructuró el interrogante *¿qué tienes en cuenta para escribir una fábula?* que pretendía abordar lo concerniente a los elementos que hacen parte al plan escritor, antes y durante el proceso de escritura, dentro de las respuestas dadas el E1A respondió *“tengo en cuenta este las cosas que dice tengo que escribirlas bien la ortografía y ya y ya”*, por su parte el E2M expresó: *“las cosas que tengo en cuenta como escribir bien o leer para sí poder volver a escribir si me equivoco”* y el E2B enunció *“no sé”*. Las respuestas anteriores dan cuenta del poco conocimiento que poseen los estudiantes sobre elementos que se deben abordar a la hora de crear un texto escrito. Así mismo, consideran que es bueno leer para luego escribir, pero en la práctica es difícil lograrlo; por lo que se toma como referente el siguiente fragmento del diario de campo.

Sesión 2:

Actividad: Los guardianes del Medio Ambiente

¿Cómo va progresando la producción escrita de fabulas?

Se logra destacar en los estudiantes, el uso repetitivo de palabras al momento de escribir, dificultad en el uso de conectores para unir una idea con otra, poco conocimiento acerca del uso adecuado de los signos de puntuación.....

Esto puede deberse al poco abordaje que se da en las aulas de clase sobre lo que se debe tener en cuenta cuando se está elaborando un texto escrito. De igual manera, estas respuestas probablemente estén relacionadas con los requerimientos que se realizan dentro del contexto escolar, donde seguramente se insiste en la importancia de perfeccionar la caligrafía y la ortografía con el fin de construir un texto claro.

Al realizar la SD, la cual integraba una serie de actividades que estaban enfocadas en que los estudiantes logran aprender sobre elementos de cohesión (conectores y signos de puntuación), las figuras retóricas (personificación, comparación y metáfora) y la articulación coherente del texto, herramientas necesarias para tratar las temáticas de modo articulado, lo cual permitió que los estudiantes adquirieran dominios en el uso de estos componentes al momento de escribir

Durante el desarrollo las actividades se logró observar transformaciones en la escritura de fábulas y a su vez el disfrute de los estudiantes al momento de realizar procesos autos evaluativos de sus obras, quienes mediante una rejilla de valoración podían constatar cómo iban evolucionando sus producciones. Con relación a esto, Castello (1995) expresa que formarse en la escritura no es un trabajo fácil, por el contrario instruir e instruirse en ella es un trabajo difícil que no se debe realizar de manera ocasional, así mismo destaca que es una actividad prolongada que debe alimentarse de acciones pedagógicas variadas que influyan en el desarrollo de circunstancias en donde la escritura sea utilizable y encantadora, para que de manera progresiva, el estudiante forme los numerosos saberes que se implementan en la elaboración de un contenido.

Al finalizar la aplicación de la SD, se retomó el mismo interrogante *¿Qué tienes en cuenta para escribir una fábula?*; a lo que el estudiante E2M responde: *“yo tengo en*

cuenta para escribir, los signos de puntuación, el punto, la coma, los dos puntos y también tengo en cuenta, conectores que me sirven para escribir y que mi historia se pueda entender". Por su parte el E2B manifiesta *"seño para escribir la fábula tengo en cuenta el tema que va a tratar mi historia, como la basura, la contaminación de los ríos, los signos, y..."*

Las respuestas dadas permiten identificar la apropiación de los elementos que contemplan el ejercicio escritor, sin embargo, se resalta que aún persisten algunas dificultades a nivel ortográfico y cohesivo, pero menos marcadas que al inicio. Es evidente que los estudiantes presentan claridad sobre la importancia para estructurar un plan de escritura como actividad previa a la construcción de un texto, aunque en lo referido a la gramática y el desarrollo de figuras retóricas, requieren mediación por parte del docente para poder dar cuenta de ello en sus escritos. Cabe señalar que los estudiantes logran transformaciones en el reconocimiento de la importancia sobre elementos cohesivos dentro del escrito, pero ello sigue representando un proceso que requiere un amplio trabajo en las otras áreas del conocimiento dentro de la escuela.

Lo antes mencionado se observa en las respuestas dadas por el E2A: *"tengo en cuenta, la ortografía, las palabras que se llaman ehhehh ya conectores y que la historia sea ordenada"*. El E1B por su parte manifestó *"bueno yo tuve en cuenta la ortografía, los puntos, las comas, que mi fábula tuviera un título y que cuando la lean la puedan entender"*.

En relación con la categoría *lingüística textual*, se puede apreciar la apropiación de elementos los cuales fueron utilizados en la construcción escritural. Esto da cuenta de la importancia al diseñar SD para implementarlas en las clase, lo cual hace alusión a lo

referido por Cassany, Luna y Sanz (2007) quienes expresan que el saber escribir involucra temas muy diversos, como la buena letra, la caligrafía, de igual manera métodos de elección y organización de la información, así como la ortografía, signos de puntuación y elementos más profundos como coherencia y cohesión, aspectos que fueron comprendidos por los estudiantes, dada la articulación de las propuestas mediante la SD, por lo cual se retoma un fragmento de un diario de campo.

Sesion: 11

Actividad: Revisando y Analizando el texto vamos creando

Me dio alegría el observar la satisfacción con que los estudiantes elaboraron sus escritos, así como se desarrollaron las actividades que abordaban estas temáticas que permitían que ellos pudieran aprender de una manera más lúdica, dejando atrás lo tradicional.

Para finalizar, se retoma la categoría del **foco medio ambiente**, el cual fue abordado mediante tres preguntas que pretendían indagar acerca de los conocimientos previos que los estudiantes tenían sobre temáticas referidas al medio ambiente; interrogantes que se relacionan a continuación: *¿Qué es el cuidado del medio ambiente? ¿Qué problemáticas ambientales se presentan en tu comunidad? ¿De qué manera se puede aportar al cuidado ambiental?*

A lo anterior el E1A contestó: *“Sí señora, qué es cuando uno no debe tirar basura al piso cuando uno tiene que tener nuestra casa limpia tiene que tener todo limpio”*; *“por ejemplo, en campana que yo veo a la gente que tira la basura en el piso y yo le digo eso no va ahí; “recogiendo y echando la basura, pero no en el piso”*. Por su parte, el estudiante A2M indicó: *“es cuidar las plantas, los animales y no dejar que los maten; “aaaa mmm las*

basuras que arrojan en las calles y en los ríos”; “diciéndole a la gente que no arrojen basura a las calles porque estamos dañando el medio ambiente y nos estamos dañando nosotros mismos”. Mientras que el E2B respondió: “cuidar los árboles, los animales, cuidar la Tierra, los ríos, no botar basura; “que botan mucha basura, que cazan animales para comer”; “diciéndole a las personas que no quemen más basura ni derramen agua ni boten basura en las calles ni en los ríos.”

De manera general, se podría aseverar que las respuestas de los estudiantes están basadas en el conocimiento alcanzado en su vida habitual, lo cual concuerda con lo referido por Sauvé (2010) quien plantea que el concepto de ambiente posee diversas connotaciones en épocas y entornos distintos, lo cual ha originado variadas categorías sobre su concepto. Sin embargo, en el caso particular de los estudiantes vinculados al estudio, aunque se percibe la falta de apropiación de la temática del medio ambiente, logran explicar desde su contexto, y experiencia las problemáticas relacionadas con este; una de las razones por la cuales los discentes no logran articular la temática en sus escritos, se debe al proceso de enseñanza, el cual no se transversaliza el área del lenguaje con otras áreas en este caso con las ciencias naturales.

Cabe además señalar que, en la intervención de la SD se observó interés por parte de los estudiantes por las actividades que estaban relacionadas a trabajar con problemáticas del medio ambiente, conocer e identificar animales de la zona y realizar tareas que estaban encaminadas a trabajar sobre el agua y la fauna, los cuales le ayudarían en la creación de sus fábulas, logrando con ello incluir el contenido del foco (medio ambiente) en cada una de sus narraciones.

Lo anterior, hace referencia a lo expuesto por Hymes (1972) quien expone que emplear el lenguaje adecuadamente esta mediado por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, aspectos esenciales para que los estudiantes logren insertarse en situaciones comunicativas reales e incorporen su contexto dentro de la creación de textos narrativos.

Al finalizar la intervención didáctica se puede valorar el grado de apropiación de los contenidos sobre el *foco (medio ambiente)* frente a la pregunta *¿Qué es el cuidado del medio ambiente? ¿Qué problemáticas ambientales se presentan en tu comunidad? ¿De qué manera se puede aportar al cuidado ambiental?*

Lo cual se evidencia en las respuestas dadas por el E2A, quien respondió: *“cuidar el medio ambiente es reconocer el valor que tiene el agua y los animales para nosotros”*; *“en mi comunidad se presentan problemas como el mal uso que le dan al agua, la caza de animales que son utilizados para la alimentación y la contaminación de los ríos”*; *“haciendo campañas dentro de la escuela para que los estudiantes se concienticen de esos problemas y aporten a su solución.”*

El E1M expresó: *“mmmm bueno cuidar el medio ambiente es mantener los ríos sin basuras, cuidar de los animales no cazarlos, no venderlos ya”*; *“las personas de mi comunidad tiran basura en las calles, malgastan el agua y muchas veces van al río a tirar basura”*; *“bueno yo creo que lo que hicimos con usted señor es una forma de cuidar el medio ambiente, el escribir fábulas.”*

Por último, el E1B enunció: *“Es tener nuestros ríos limpios, es no matar animales”*; *“Contaminan los ríos y mares, queman basuras mmm si eso”*; *“las personas dicen que, haciendo campañas, yo creo que haciendo afiches para que mis compañeros aprendan y*

por medio de las fábulas que escribimos también es una forma, porque mis compañeros las leen y así aprenden.”

Así pues, no solo se evidenciaron transformaciones en los procesos de producción, sino en la percepción de los estudiantes sobre las problemáticas ambientales de su comunidad, generando de esta forma estrategias para activar rutas que generan consciencia sobre el cuidado y preservación del medio ambiente. Estos procesos les permitieron también a los estudiantes dar a conocer las bondades naturales que rodean su contexto, para de esta forma mostrar a los posibles lectores de sus textos información sobre el medio ambiente del municipio de Dibulla, lo que de igual manera les permitió narrar sus experiencias y ser protagonista en sus escritos.

5. Conclusiones

Culminado el proceso de investigación es importante establecer de manera general cuáles fueron los alcances que se lograron desde los diferentes objetivos propuestos para dicho proceso, por lo cual en este apartado se retoman aspectos que permiten fundamentar lo que se concluye teniendo en cuenta los resultados y la teoría de referencia para el presente estudio.

Respecto al objetivo orientado a interpretar las transformaciones escriturales para textos narrativos de los estudiantes del grado 5°, es posible expresar que finalizado el proceso investigativo e implementación de la SD, las cuatro categorías que apuntaban al desarrollo y fortalecimiento del proceso escritural evidenciaron avances, lo cual se refleja en las creaciones hechas por los estudiantes, dado que estas presentan una estructura acorde con textos narrativos (fábula), emplean conectores de diferentes tipos y función; además incluyen figuras retóricas como la personificación, metáforas y comparación, de igual manera, desarrollan una moraleja como elemento fundamental de sus escritos, lo que deja claro que un proceso intencional, continuo y riguroso puede aportar al fortalecimiento de las habilidades comunicativas y particularmente a los procesos escriturales de los estudiantes, supuesto que se relaciona con lo referido por Camps (2003) sobre como la aplicación de una secuencia didáctica fortalece el proceso de escritura, al implementarse actividades estructuradas en situaciones reales y enfocadas al desarrollo de habilidades.

Ahora bien, al realizar la caracterización inicial de los procesos escriturales de los estudiantes al inicio del proceso, se lograron reconocer las dificultades que estos presentaban al momento de escribir una fábula, particularmente con respecto a la categoría *lingüística textual* en la cual, se pudo encontrar la poca apropiación de elementos

cohesivos para brindar coherencia y cohesión al momento de escribir, la escasa habilidad para el uso de los signos de puntuación, la dificultad para manejar reglas de ortografía entre otras, lo cual está ligado a las prácticas de enseñanza tradicional, que profundizan en la memorización de la norma y no en su uso funcional, tal como lo plantea Saldaña Cid, (2015).

Así mismo, en lo referente a la categoría *situación comunicativa*, se evidenció que los estudiantes en la primera escritura no se identificaron como autores o creadores de sus textos y que, en la mayoría de estas, no se establecía un destinatario, de igual manera se presentaron dificultades con respecto al contenido, pues algunas producciones no dieron cuenta de un conocimiento con relación a las problemáticas ambientales de su entorno

Por su parte durante la aplicación de la secuencia didáctica, se pudo evidenciar avances en lo que refiere a las categorías *foco (medio ambiente)* y *plano del relato*, pues las producciones escritas realizadas por los estudiantes presentaron una estructura adecuada a los textos narrativos tipo fábulas, un tema acorde a las problemática del agua y la fauna aunque en ellas se identificaron algunas dificultades en la subcategorías planteadas, las cuales fueron superadas después de la aplicación de la SD y evidenciadas en las producciones finales. Esta transformación posiblemente se deba a que en la aplicación de SD se abordaron actividades de reconocimiento de los textos narrativos basados en la estructura ternaria propuesta por Cortes y Bautista (1998).

Con respecto al diseño y la implementación de la secuencia didáctica, encaminada a la transformación de la producción escrita, mediante la generación de propuestas de escritura intencionales y reales que pusieran en evidencia las problemáticas ambientales de los contextos de movilidad de los estudiantes, se logró aportar al proceso de planeación,

revisión y reescritura de modo consciente, así como a la reflexión conjunta de lo que implica escribir para otros con intenciones auténticas, tal como lo sustentan Jolibert y Sraiki (2009). Así pues, se logró provocar a los estudiantes en términos de la reflexión necesaria para reconocer la importancia de estructurar un plan de escritura antes de empezar a escribir, resaltando en esta parte que la lectura y la escritura son procesos que están directamente relacionados (Cassany, 2003).

La evaluación formativa aplicada durante la Secuencia Didáctica provocó un análisis reflexivo y sensato frente a la práctica pedagógica y a la manera de plantear el proceso de escritura en el aula de clase. Así mismo, les concedió a las docentes romper con el modelo habitual de enseñanza, y se fortalecieron nuevas prácticas que les facilitaron la implementación de diversas estrategias metodológicas para el buen desarrollo de procesos académicos.

Desde el foco priorizado (*medio ambiente*) se puede establecer como conclusión, luego de finalizado el proceso de investigación que los estudiantes evidencian mayor interés por retomar en sus escritos temas relacionados con el medio ambiente (agua y fauna) partiendo del contexto natural en el cual se encuentran, logran reconocer las problemáticas que frente a estos temas están presentes en su comunidad, creando escritos que proponen formas de cómo cuidar y preservar el mismo. Es evidente en sus escritos como incorporan a su vocabulario nuevas palabras relacionadas con el cuidado del agua y la fauna de su contexto, desde este aspecto se cita a Sauvé (2003) quien propone la importancia de fundamentar valores en los estudiantes que le generen conciencia ambiental.

Es importante resaltar que aunque se lograron evidenciar transformaciones en las producciones finales de los estudiantes, tales como la incorporación de temas reales

asociados al medio ambiente, la implementación de un plan de escritura, el uso de conectores, y signos de puntuación, así como la estructuración de la fábula de acuerdo con lo visto en las sesiones, aún quedaron dentro del proceso escritural falencias que deben trabajarse de modo consciente dentro del aula de clase para apostar a su superación.

Así mismo, se puede concluir que, al finalizar la implementación de la SD, las categorías y subcategorías que mostraron mayores transformaciones en los procesos escriturales de los estudiantes fueron **foco (medio ambiente)**, (*Léxico propio del texto y del tema y conocimiento temático*), **plano del relato** (*Estado inicial, fuerza de transformación, estado final y moraleja*) y **situación comunicativa** (*Autor, destinatario y contenido*). Por su parte la categoría de menor transformación es **lingüística textual** en lo concerniente a las subcategorías (*figuras retóricas y progresión temática*)

Para finalizar es fundamental destacar que, los procesos de implementación de la SD se vieron afectados por las diferentes metodologías de aprendizaje aplicadas durante el año 2021, atendiendo a la situación de emergencia sanitaria COVID – 19, por lo que los procesos se vieron interrumpidos de forma presencial y luego retomados bajo un esquema de alternancia, lo cual exigió más tiempo para el desarrollo de las actividades propuestas en la SD y mayor preparación por parte de las docentes, quienes tuvieron que sortear los retos y necesidades en el marco del proceso social y académico mismo.

6. Recomendaciones

De acuerdo con los resultados expuestos en esta investigación, en la cual se interpretaron las transformaciones generadas en la producción escrita de textos narrativos tipo fábula, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, se hace necesario proponer las siguientes recomendaciones, para que sean tenidas en cuenta en futuras investigaciones de esta misma línea.

- Continuar con el desarrollo de proyectos investigativos por parte de los docentes, que conlleven a mejorar sus prácticas pedagógicas y aporten al desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, en aras de fortalecer habilidades de pensamiento para que de esta forma logren ser autónomos en la construcción de su propio conocimiento.
- Promover en los estudiantes el desarrollo de las competencias comunicativas y fomentar en ellos su interés y participación en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que estos son retos que se deben asumir desde el proceso de enseñanza y aprendizaje para las nuevas generaciones, pues la verdadera tarea del docente es mantener la expectativa y por ende la motivación del estudiantado.
- Abordar en el aula de clase el estudio de los textos narrativos, con su variedad de tipos y organización estructural, con el fin de enriquecer la enseñanza del lenguaje, lo cual resulta ser importante debido a que, aunque este tipo de textos pertenecen a un mismo grupo, sus estructuras varían entre uno y otro. Y ello dotaría de recursos a los estudiantes para futuros procesos escriturales, incluso al enfrentarse a otros géneros discursivos.

- Dar continuidad al desarrollo de propuestas que potencialicen la enseñanza del lenguaje de manera transversal con las diferentes áreas del saber, las cuales permitan abordar temas que influyen con problemáticas de su entorno (medio ambiente).
- Implementar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, secuencias didácticas de enfoque comunicativo, para fortalecer la producción textual, con el fin de que los estudiantes mejoren sus competencias lectoras y escritoras e identifiquen las diversas tipologías textuales, fortaleciendo su participación y comunicación en los diferentes contextos sociales en que se desenvuelven. Por consiguiente, es de suma importancia que los docentes adquieran actualizaciones pedagógicas que limiten la continuidad de propuestas tradicionales y descontextualizadas.
- Realizar un registro de las prácticas pedagógicas, mediante herramientas como el diario de campo; pues este constituye un recurso que le posibilita al docente registrar, revisar, evaluar, replantear y reflexionar su propio quehacer, lo que podría redundar en la ejecución de ajustes a la práctica o de hecho validar las estrategias implementadas hasta el momento. Estos instrumentos se convierten en apoyo evaluativo del proceso de enseñanza en la medida que se pueden realizar interpretaciones y ajustes a la práctica pedagógica de acuerdo con los registros consignados en los mismos.
- Finalmente, se recomienda a los docentes realizar constantes revisiones de las producciones escritas por los estudiantes y con ellos, con el fin de que se lleve a cabo un ejercicio consciente de corrección y reescritura, que dé lugar

a la interiorización y apropiación de la intención comunicativa que se desea expresar en los textos. Este ejercicio se convierte en un aspecto fundamental al momento de escribir debido a que les permite a los estudiantes reconocer sus fortalezas y debilidades y de igual manera crear espacios y oportunidades de mejora para futuros escritos.

Bibliografía

Alarcón Avella, E. (2019) *Ambientic una implementación de narrativas para fortalecer los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)*

Albert, M. (2007) *Investigación educativa claves teóricas*. Mc Graw- Hill interamericana de España.

Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

Aristizábal Vásquez, F. (2019). “*El texto narrativo, un pretexto para contar la realidad*” una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos – cuento realista en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa santa Juana de Lestonnac Dosquebradas, Risaralda.

Apunte Taípe, O. (2020) *La Educación Tradicional en la enseñanza-aprendizaje de la unidad ii y iii en la asignatura de ciencias naturales de 10 año EGB, Unidad Educativa Manuela Cañizares*.

Ballestas Camacho, R. (2015) *Relación entre tic y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria*.

Barthes, R. (1970). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. En: Greimas, A. J., Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T., Gnette, G. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires. Editorial Tiempo Contemporáneo.

Bautista Villalobos S, Méndez de Cuellar M, 2015 *Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. Fundación FES. Universidad de la Sabana (Colombia)*

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. México: FCE.*

Camargo, Z., Uribe, A. G., y Caro, L. M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos. Armenia: Universidad del Quindío. Optigraf S.A*

Camps, A., & Colomer, T. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Grao.*

Camps, A (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Graó.*

Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Graó*

Camurati, M. (1978). *La fábula en Hispanoamérica. México: Universidad Nacional Autónoma de México.*

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama*

Cassany, D (1994) *Construir la escritura. Barcelona, Paidós.*

Cassany, D. (2001). *Construir la escritura. Docencia universitaria.*

Cassany, D. (2003). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. CL&E, 6: 63-80, Universidad de Salamanca.*

Cassany, D, Luna, M. y Sanz, G (2003). *Enseñar lengua. Barcelona: Grao.*

Cassany, D, Luna, M. y Sanz, G (2007). *Enseñar lengua. Barcelona: Grao.*

- Cassany, D. (2008). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (2014). *Reparar la escritura*. Barcelona- España: biblioteca de aula.
- Castañeda Meneses, M (2019) *Análisis de los métodos de enseñanza que usa profesorado destacado en clases de Ciencias Sociales*.
- Castelló, M. (1995). *Estrategias para escribir pensando. Cuadernos de Pedagogía*.
- Carmona Idárraga, M. I. y Hernández Giraldo, L. A. (2017). *La escritura, una experiencia de paz. Transformación de la comprensión de paz a través de la producción escrita en niños de quinto grado. Revista Aletheia*.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (1998). *Introducción a los estudios literarios*, Cuenca, El Mirador.
- Chomsky, N. (1957). *Sintactic Structures. La haya: Mounton. (Trad. Estructuras sintácticas. México: Siglo XXI, 1974)*
- Correa, O y Zambrano, F. (2020). *Diseño de un programa de secuencias didácticas para la comprensión lectora a través del uso de la fábula*.
- Cruz Rodríguez, E. (2019) *Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES)*. Revista Educación, vol. 43, núm. 1, 2019.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27120>

Díaz, A. (2001). *Desarrollo sostenible y el agua como derecho en Colombia*.

Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia

Díaz Barriga. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*.

Recuperado de:

http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Díaz Espitia, D.E, Domínguez Naranjo, A.C & Pimienta Jimenez, G. A (2018).

Tipologías textuales más utilizadas por los docentes en el desarrollo de las competencias lectoras.

Feixas, G y Cornejo, J (1996) *Manual de la técnica de rejilla mediante el programa récord*. Editorial Paidós Ibérica S.A

Foy, P. (1998). Edición del libro: *agenda 21. desarrollo sostenible: un programa para la acción*. Lima: pontificia universidad católica del Perú-fondo editorial/idea, 609 pp.

González, A. y Garavito, E. (2017) *La narrativa como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en ciencias naturales*.

Gonzalo Andrade, M (2011) *Estado del conocimiento de la biodiversidad en Colombia y sus amenazas. consideraciones para fortalecer la interacción ciencia-política*

Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press.

- Hernández, E (2018). *Minería y desplazamiento el caso de la multinacional Cerrejón en Hatonuevo, La Guajira, Colombia.*
- Herrera, W. F., & Ronderos, A. M. (2017). *La fábula como mediación pedagógica para la construcción de cultura de paz y perdón en el postconflicto en básica primaria del Colegio Nuevo Chile I.E.D*
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos.* Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Jollivet, M. et Paye, A. (1992). “*L ’environnement: questions et perspectives pour la recherche*”. Le’ivfre du programme environment.
- Jolibert, J., Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir.* Buenos Aires: J. C. Sáez editor.
- Jurado Flórez, M., y Lugo Castro, O. (2017). “*De la tierra a marte*” una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción.
- Lahire, B. 2008. “Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades”. En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio antropológicas de etnografía y educación,* Madrid: Trotta.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de cultura económica.
- Ley 611 de 2000. *Normas para el manejo sostenible de especies de Fauna Silvestre y Acuática.*
- Riascos Llinás, R (2003). *El cerebro y el mito del yo.* Editorial Norma, 2003

- Lomas, C (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- Luria, A. (1977) *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Mañas, M. (2005). *Pervivencia de la fábula latina en la literatura española: Fedro en Mey, Samaniego e Iriarte*. Universidad de Extremadura. Recuperado de <https://studylib.es/doc/6584026/pervivencia-de-la-f%C3%A1bula-latina-en-la-literatura-espa%C3%B1ola...>
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá.
- Moreno Ramos, J (2004). *Enseñar lenguas desde un enfoque léxico*. Glosas didácticas.
- Organización de las Naciones Unidas, Centro de Información, México, Cuba y República Dominicana, en: http://www.cinu.org.mx/niños/html/onu_n5.htm (2011)
- Ortega Salamanca, J. (2020). *La reescritura de fábulas como estrategia didáctica para potenciar la competencia escritora en los niveles semántico, sintáctico y pragmático*.
- Ortiz, A. (2015), *Actualización didáctica de las fábulas: la integración de aprendizajes lingüísticos y literarios desde una perspectiva pragmática*. Universidad de Castilla- La Mancha.
- Peche Salcedo, B. M. (2019) *Programa "Creando cuento" para mejorar la escritura de textos narrativos de estudiantes del nivel primaria, Callao*.

Pérez, M y Roa, C. (2010) *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá D. C.

Pérez, M y Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: SED.

Pérez, Abril (2003) *Leer y Escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*, Bogotá, Colombia.

Pérez Córdova, R. Á. (2009). *El constructivismo en los espacios Educativos*. San José, Costa Rica: Cartago.

Pérez, J. y Gardey, A. (2009) <https://Definición.de/fauna/>
<https://definicion.de/medio-ambiente/>

Pimiento Medina, M. (2012) *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana*. Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira.

Pineda, J. (2017). *El Medio Ambiente en los Niños*. Obtenido de En Colombia:
<https://encolombia.com/medio-ambiente/interes-a/medio-ambiente-los-ninos/>

Quintero, A. y Bastidas, A (2018). *Modelo y prácticas pedagógicas que desarrollan las docentes de educación básica primaria de la Institución Etnoeducativa La Anunciación sede Los Naranjos de la ciudad de Cali*.

Raffino, M. (2020). El concepto de investigar. En <https://concepto.de/investigar/>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2018).
Resultados pruebas Pisa Mayo-2018: Un reto por la calidad.

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-391050.html>

https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. Resultados Pruebas Saber. (2015), (2016), y (2017). Bogotá. Recuperado de:
<http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

Reyes Alarcón, A (2020). *La literacidad vernácula como eje articulador en la enseñanza de la lengua castellana: Un análisis de la educación de jóvenes extra-edad y adultos del Instituto Técnico Olga Santamaría, Anolaima.*

Ríos Díez, D.H (2019) *La fábula como estrategia textual para la formación de pequeños argumentadores en el aula.*

Rivera, A, Rozo, L y Hernández, M. (2019). *Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante la propuesta de Teresa Fuentes Navarro.*

Rodríguez Ruiz, A. B. (2010). “*La fábula en educación primaria*”. *Pedagogía Magna* (5): 19-25.

Salazar Puerta, P. (2020) *Ideas fabulosas: incidencia de una propuesta didáctica para la producción escrita de textos narrativos “fábula” con estudiantes de aula multigrado.*

Saldaña Cid, R. (2015) *Influencia de los enfoques pedagógicos utilizados por los docentes en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños/as de primero y segundos grados, Distrito Educativo 11-02, en República Dominicana.*

Sauvé, L. (2003). *Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental*.

Simbaqueba, I y Zamora, D (2019) *Transversalidad curricular desde educación ambiental: estrategia didáctica para fomentar cuidado y preservación del medio ambiente*.

Soria Figueroa, Y, Pérez Medina, Y y Ferreiro Concepción, J (2019) “*Santa Cruz del norte y su labor en pos del medio ambiente: preservaciones desde la escuela*”, Revista Caribeña de Ciencias Sociales (marzo 2019).

Stake, R.E (2007) “*Investigación con estudio de casos*” Editorial Morata S.L Madrid.

Tobón, S, Pimienta J. y García Fraile, J. (2010) *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Pearson Educación, México.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Editorial Anthropos. Barcelona, España.

Urrea, D y Calvo, I (2014) *Conflicto socio – ambientales por el agua en La Guajira*. Revista Semillas.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Editorial Paidós Ibérica S.A. España.

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

Villamil Velandia, L.M (2018) *Propuesta didáctica de educación ambiental para el desarrollo de la conciencia y el conocimiento ambiental*.

Vygotsky, L.S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Barcelona, España: Grijalbo-Crítica.

Vygotsky (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires Barcelona: Fausto

Viveros A, Martínez G, Zúñiga (2016) *Propuesta lúdico-pedagógica para hacer que el proceso de lecto - escritura sea más divertido y significativo en los estudiantes del grado primero de la institución educativa José Manuel Saavedra Galindo*.

Zabala, A. (2000) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Serie Pedagogía. Teoría y Práctica.

Anexos

Anexo 1 Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En este consentimiento informado yo, _____ identificado/a con CC#: _____

Expedida en _____, en calidad de acudiente, declaro por escrito mi libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____, en la investigación **“Las transformaciones en la producción escrita de fábulas: un reto y un medio para promover el cuidado ambiental con estudiantes de grado 5 del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana, La Guajira”** adelantada por la Línea de lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Interpretar las transformaciones que se generan en la producción de textos narrativos tipo fábulas, a partir de la implementación de una propuesta didáctica sobre el cuidado del agua y la fauna en La Guajira, con los estudiantes del grado 5 del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana.

Justificación de la Investigación: Uno de los grandes desafíos en la escuela es el aprendizaje del proceso lector y escritor en los estudiantes. Durante mucho tiempo la enseñanza de estos procesos ha sido abordada con métodos tradicionales que poco o nada aportan a que los estudiantes asimilen, se estimulen y motiven a realizar efectivamente la producción textual. Este proyecto trae consigo una propuesta novedosa, lúdica, integrada, basada en situaciones reales y significativas, que le permitirá al estudiante la construcción de un conocimiento y adquirir habilidades para el desarrollo del lenguaje en sus cuatro habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la producción escrita de fábulas que promuevan el cuidado ambiental de los estudiantes. 2) Implementación de una secuencia didáctica, estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación 3) Valoración de la producción escrita de fábulas que promuevan el cuidado ambiental de los estudiantes después de aplicada la secuencia didáctica.

Beneficios: Esta investigación presenta opciones para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, las cuales permiten superar las dificultades en los procesos de lectura y escritura, de igual manera, mejorar las producciones textuales generando reflexiones sobre el cuidado ambiental y preservación del agua y fauna.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso de que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso de que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a las maestras: Marilisa Salas Fuentes teléfono 3003982957 y Romelia Floriano Jiménez teléfono 3043875778; de igual manera a la señora Martha Cecilia Arbeláez, directora de la maestría. Teléfono 3137236, Dirección correo electrónico: maestriaeduc@utp.edu.co

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en el corregimiento de Campana Nuevo, Dibulla a los _____ días, del mes de mayo del año 2021.

Nombre del acudiente
Cédula:

Firma del acudiente

Nombre del testigo
Cédula:

Firma del testigo

Anexo 2: Guion de entrevista

ENTREVISTA SEMI - ESTRUCTURADA**GUIÓN****DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

Nombre del Centro Educativo: _____
Fecha: _____ Grado: _____ Edad: _____
Nombre del entrevistado: _____ Género: M ___ F ___

Objetivo: Identificar los conocimientos de los estudiantes sobre la escritura, los textos narrativos y el medio ambiente.

Mediante la siguiente entrevista se pretende recolectar información en el marco del proyecto de investigación “Las transformaciones en la producción escrita de fabulas: un reto y un medio para promover el cuidado ambiental con estudiantes de grado 5 del Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana, La Guajira” de la Línea de investigación en lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. La información suministrada será tratada bajo parámetros de estricta confidencialidad y únicamente será utilizada con fines investigativos.

PREGUNTAS

1. ¿Para ti qué es escribir?
2. ¿Qué tienes en cuenta al momento de escribir un texto?
3. ¿Escribes? ¿En qué situaciones lo haces?
4. ¿Para quién escribes?
5. ¿Has leído y/o escrito fábulas? ¿Qué elementos tienen?
6. ¿Que tienes en cuenta para escribir una fábula?
7. ¿Qué es el cuidado del medio ambiente?
8. ¿Qué problemáticas ambientales se presentan en tu comunidad?
9. ¿De qué manera se puede aportar al cuidado ambiental?

Anexo 3: Diario de campo

DIARIO DE CAMPO

Nombre del Centro Educativo:	
Grado:	Lugar:
Docentes:	Área:
Fecha:	Hora:
Tema:	
Objetivo:	
Competencias por desarrollar: Indicadores EBC	
Materiales y recursos:	
Sesión de clase N°	
Características del grupo:	
Descripción de la actividad:	
PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Como va progresando la producción escrita de fábulas?	
¿Se evidencia el tema del medio ambiente y su preservación en la producción escrita de fábulas?	
Interpretación inicial de la información con base en las categorías:	

Anexo 4 Rejilla

REJILLA DE EVALUACIÓN PARA PRODUCCIONES ESCRITAS

CONSIGNA: Escribe una fábula que presente una problemática del medio ambiente vivenciada en tu comunidad, y en la cual los personajes sean animales de tu zona. Recuerda, que tu historia será leída por tus compañeros de curso. ¡Animo!

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	PREGUNTA	FRAGMENTOS DEL TEXTO	RESPUESTA AL INTERROGANTE			INTERPRETACIÓN
				SI	NO	EN PROCESO	
Situación comunicativa	Autor	¿El autor asume el rol de narrador relatando los hechos con un orden y descripción detallada de los mismos? ¿Se reconoce el estudiante como autor al firmar el texto?					
	Destinatario	¿El texto presenta un léxico adecuado para el lector y un tratamiento suficiente del tema?					
	Contenido	¿En el texto se evidencia una trama clara, sucesos reales y ficticios con un contenido preciso y organizado, asociado a una problemática ambiental?					

Foco (Medio Ambiente)	Léxico propio del texto y del tema	¿En la fábula se evidencia un vocabulario asociado al medio ambiente?					
	Conocimiento temático	¿Se identifica en el texto, la apropiación del tema planteado (aborda una problemática ambiental empleando un lenguaje que da cuenta de esta, tratando temas del agua y la fauna)?					
Lingüística Textual	Elementos de cohesión	¿Se usan conectores de tiempo, adición, oposición, causa-consecuencia, terminación, que permiten relacionar coherentemente los elementos escritos? ¿En el texto se evidencia el uso de signos de puntuación de acuerdo a su función?					
	Modo de organización discursivo narrativo	¿En el texto se evidencia un discurso narrativo, para lo cual se acude a la presentación de los sucesos y a					

		la lógica de la verosimilitud y la ficción para presentar los hechos relacionados a una problemática del medio ambiente?					
	Figuras retóricas:	¿En el texto se evidencia el uso correcto de figuras retóricas como la personificación, comparación y metáfora?					
	Progresión temática	¿En el texto se evidencia una articulación entre tema y rema, comprendiendo la progresión a lo largo de este?					
Planos del relato	Estado inicial	¿El texto permite identificar una situación inicial en la que refiere una problemática ambiental y presenta a los personajes?					
	Fuerza de transformación	¿En el texto se evidencia una transformación en los sucesos, originando una modificación en el estado inicial de los personajes?					

	Estado final	¿El texto presenta un final?					
	Moraleja	¿El texto contiene una enseñanza?					

Anexo 5 Secuencia Didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECUENCIA DIDÁCTICA “CREANDO AMBIENTES FABULOSOS”

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Institución o instituciones:** Centro Educativo Rural Buenos Aires de Campana
- **Nombre de la asignatura:** LENGUAJE
- **Nombre del docente:** Romelia Floriano y Marilisa Salas
- **Grado:** 5°
- **Fechas de la secuencia didáctica:**

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p>TAREA INTEGRADORA: “Los súper fabulosos del medio ambiente: una propuesta para la producción de fábulas en pro del cuidado del agua y la fauna”. Producción de fábulas escritas sobre la conservación del agua y la fauna con los alumnos del grado quinto. Dichas fábulas serán recopiladas mediante un libro que se donará al Centro Educativo.</p>
<p>1. Lectura del contexto 1.1. Lectura del contexto extraescolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zona de influencia: Campana Nuevo es un corregimiento ubicado en zona rural del Municipio de Dibulla, departamento de La Guajira sus habitantes pertenecen a un estrato socioeconómico bajo. La mayoría de las familias viven en condiciones de vulnerabilidad y se dedican a la agricultura, como principal actividad económica del municipio, así mismo, a la venta de productos de sus parcelas y el trabajo en las bananeras. El territorio cuenta con una gran diversidad cultural conformada por etnias indígenas, afrodescendientes y mestizos. • Tópico en el que se enmarca la investigación: el tópico en el que se enmarca la investigación es el Medio ambiente. • Campana es un corregimiento del municipio de Dibulla, rodeada de diferentes veredas que se caracterizan por sus paisajes naturales, flora, fauna y la gran variedad de cuencas hidrográficas. En esta zona se encuentran fincas que se encargan de la producción y exportación del banano; esta actividad se ha convertido en un problema ambiental, debido al desvío de los cauces de los ríos para satisfacer las necesidades hídricas de los cultivos, produciendo sequias en estos. Así mismo se evidencia un alto grado de contaminación ambiental generado por los habitantes del corregimiento ya que no cuentan con un servicio constante de recolección de basuras y alcantarillado. De igual manera, la fauna se ve afectada porque muchos habitantes practican la caza de animales las cuales utilizan para consumo diario, tráfico y comercio.

- **Características personales de los estudiantes:** la mayoría de los acudientes y padres de familia del grado 5 del CERBA, poseen un teléfono celular inteligente, el cual recargan para que los estudiantes puedan desarrollar sus actividades escolares, realizando el seguimiento de estas, por medio de WhatsApp y llamadas; no cuentan con libros en casa, no tienen acceso a bibliotecas, internet fijo, ni a dispositivos tecnológicos como Tablet y computador.

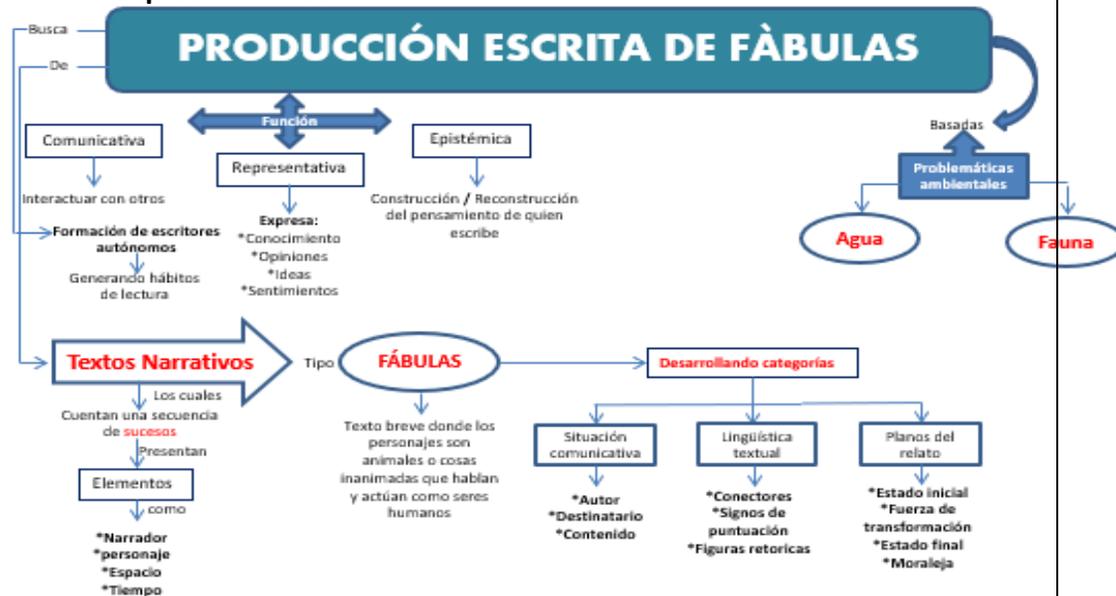
Los padres de familias se encuentran en un nivel de escolaridad entre la primaria y el bachillerato; el sustento económico de la vivienda está a cargo del padre y en algunos casos de la madre como cabeza de hogar. La situación emocional que presentan los estudiantes y sus familias es estable, hasta el momento no han vivenciado circunstancias que desestabilicen su estado emocional.

1.2. Lectura del contexto intra-escolar

Teniendo en cuenta las falencias arrojadas en los resultados del CERBA en las pruebas saber 2017, la secuencia didáctica apunta al fortalecimiento de la competencia lectora y escritora, específicamente de textos narrativos en los estudiantes del grado 5. Se implementarán actividades basadas en el modelo pedagógico constructivista que apunta a una educación inclusiva, con el propósito de fortalecer y propiciar espacios de aprendizajes que conlleven a formar un ser integral, participativo, crítico y que promueva cambios en su comunidad.

2. Establecimiento de metas de aprendizaje

2.1. Conceptos centrales:



2.2. Incorporación de la política educativa:

Lenguaje: Producción textual

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

Comprensión e interpretación textual

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

*Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.

Literatura

*Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fabulas, poemas y obras teatrales.

2.3. Indicadores de desempeño

Sesión 1: Demuestra sus conocimientos sobre las herramientas tecnológicas, la producción escrita y el medio ambiente.

Sesión 2: Establece pautas para el inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sesión 3: Participa con su familia en la dramatización de fábulas.

Sesión 4: Reconoce las características de cada tipo de texto.

Sesión 5: Reconoce las características de la fábula

Sesión 6: Reconoce los elementos del plano del relato en un texto.

Sesión 7: Emplea el uso de conectores dentro de un escrito.

Sesión 8: Identifica problemáticas ambientales en su entorno

Sesión 9: redacta ideas para la producción de textos

Sesión 10: Cuida y protege el medio ambiente

Sesión 11: Elabora textos claros y coherentes

Sesión 12: Demuestra interés para participar en la socialización de los resultados de la secuencia didáctica.

Sesión 13: Evidencia los aprendizajes obtenidos a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica.

2.4. Evidencias de aprendizaje

* Identifica en un texto elementos como: Título, autor, personajes, lugar de los hechos.

* Lee diferentes tipos de textos.

* Establece semejanzas y diferencias entre los textos que lee.

* Reconoce característica de los textos narrativos.

*Ordena cronológicamente una historia.

* Redacta con coherencia y cohesión un texto.

* Crea personajes para su historia.

* Escribe textos narrativos tipo fábulas.

* Reconoce el propósito del enunciador.

* Comprende la temática de un texto.

3. Objetivos didácticos

3.1. Objetivo general: Producir textos narrativos tipo fábula, que promuevan el cuidado del agua y la fauna en La Guajira, mediante el desarrollo de propuestas asociadas al enfoque comunicativo, la situación de comunicación, lingüística textual y los planos del relato narrativo, para el fortalecimiento de las competencias escritoras.

3.2. Objetivos específicos:

*Identificar las características y elementos narrativos de la fábula.

*Aplicar en las propias producciones escritas las características y elementos narrativos de la fábula.

*Reconocer y emplear en las producciones escritas los elementos que constituyen una situación de comunicación.

*Reconocer el valor de la fábula como herramienta cultural que permite promover la preservación y el cuidado del agua y la fauna.

*Producir un texto narrativo tipo fábula sobre la preservación y cuidado del agua y la fauna, atendiendo a los procesos de planificación, escritura, revisión, reescritura y publicación.

*Aportar al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

4. Contenidos didácticos

- **Contenidos conceptuales**

Género narrativo.

Fábula.

Características de la fábula.

Súper estructura.

Medio Ambiente.

El agua.

Cuidado y preservación del agua.

La fauna.

Cuidado y preservación de la fauna.

- **Contenidos procedimentales**

Lectura y análisis de fábulas

Dramatización de fábulas

Comparación de diversos tipos de textos

Identificación de la superestructura de la fábula

Lectura sobre el agua y la fauna

Sensibilización a la comunidad educativa sobre el cuidado y preservación del agua y fauna (exposición y socialización de carteleras)

Conversatorio: uso adecuado del agua, cuidado de la fauna.

Salida de campo
 Reconocimiento de espacios geográficos
 Creación de fábulas para la preservación y cuidado del agua y fauna.

- **Contenidos actitudinales**

Manejo adecuado del agua
 Cuidado y ahorro del agua
 Cuidado de los ríos en nuestro entorno
 Valoración del agua como recurso vital
 Preservación de fauna como parte de la riqueza ambiental del territorio
 Valoración de la fábula como relato
 Interés por el trabajo en equipo
 Respeto al punto de vista de los compañeros
 Responsabilidad y compromiso en cada una de las actividades a realizar

5. Dispositivos didácticos

5.1. Estrategias

En esta secuencia se empleará la estrategia de rincón de aprendizaje: definida por Ibáñez, (1996) como aquellos “espacios organizados, dentro del aula, que tiene que ser polivalentes, es decir tener diferentes valores y varias alternativas para conseguir objetivos, hábitos, contenidos, etc” (p.201). Por lo anterior, se realizarán diferentes rincones con el propósito de potencializar las temáticas propuestas en la secuencia, por ejemplo, un rincón de literatura, rincón de agua, rincón de fauna.

Así mismo, se promoverá el aprendizaje colaborativo: asumido por Guitert y Giménez (1997) como “un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contratar sus puntos de vista de tal manera que lleguen a generar un proceso de construcción de conocimiento” (p.1). Por tal razón se realizan trabajo, talleres, por parejas y en pequeños grupos, dramatizados, socialización.

De igual manera, se empleará la estrategia de aprendizaje experiencial: el cual se enfoca en el proceso de aprendizaje para el individuo. Kolb (1984) señala: “para aprender, es necesario disponer de cuatro capacidades básicas: experiencias concretas, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experiencia activa” (p.61). Por tal razón se realizará salidas de campo y reconocimientos de los espacios geográficos con los estudiantes.

Finalmente, se utilizará el aprendizaje mediado por los tics: este se enmarca en el uso de dispositivos digitales en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, según Palomo et al (2006) el uso continuo de estos dispositivos para actividades, búsqueda y selección de información en internet y aplicaciones tecnológicas han mejorado las habilidades en los procesos educativos. Por lo anterior se harán uso de estas herramientas para fortalecer el desarrollo de la secuencia didáctica.

5.2. Textos expertos

- **El pescador que casó con una foca** *Estefanía Esteban*
- **El botiquín mágico** *Hannah Michelle Sagastume*
- **La zorra y la cigüeña** *Jean de la Fontaine*
- **El origen del arco iris** *Roberto Juárez*
- **El león y el ratón** *Jean de la Fontaine*
- **La liebre y la tortuga** *Esopo*
- **El león y la zorra** *Feliz María de Samaniego*
- **El ratón guardián del bosque** *Gledys Gutiérrez*

5.3. Medios

Las herramientas que se utilizaran para el desarrollo de secuencia didáctica son:

- ❖ Video llamadas
- ❖ Podcasts.
- ❖ Videos tutoriales
- ❖ Talleres escritos
- ❖ Guías

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: INDAGACIÓN DE CONDICIONES INICIALES

Objetivo: Indagar sobre los conocimientos y apropiación de los estudiantes en el uso de las herramientas tecnológicas y conocimientos previos de las temáticas que se abordaran en la secuencia didáctica.

- **Indagación de saberes previos de uso de medios:** Haciendo uso de la ruleta digital en la cual vienen escritos los nombres de algunas de las aplicaciones tecnológicas (Facebook, Twitter, WhatsApp, Messenger), al colocarla en movimiento y al detenerse los estudiantes deberán leer que escogió la ruleta y en una hoja dibujar el icono que representa esa plataforma digital y debajo escribir su función.
- **Indagación de saberes previos del contenido:** Mediante la aplicación de un instrumento (entrevista semi estructurada) se pretende indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes hacia la producción escrita y el medio

ambiente.

SESIÓN No 2: Los guardianes del medio ambiente

Objetivo de la sesión:

- Presentar la secuencia didáctica y establecer acuerdos para elaborar el contrato didáctico.
- Crear espacios que promuevan la motivación y participación de los estudiantes al desarrollo de las actividades.

Actividades de apertura

La docente dará la bienvenida a los estudiantes, seguidamente les indicará las orientaciones para el trabajo en esta sesión, el cual consiste en elaborar un rincón ambiental y carteles sobre la problemática del agua y la fauna en su entorno, esta actividad será socializada en el aula de clase.

Los estudiantes recibirán la retroalimentación de los contenidos temáticos por parte de la docente.

A continuación, la docente socializará un video elaborado por ella y su compañera de proyecto de investigación, donde narrarán una historia con el propósito de contextualizar a los estudiantes sobre la problemática que vive nuestro planeta con relación al agua y la fauna.

Posteriormente los estudiantes con la ayuda de la docente elaborarán un rincón ambiental, en el cual, analizarán diferentes imágenes con relación a esta temática. Al terminar se realizará un conversatorio donde contestarán diferentes preguntas sobre la experiencia vivida.

¿Qué piensas del mensaje que te transmitieron los personajes de la historia?, ¿Qué enseñanza te dejó?

¿Cómo te sentiste al elaborar el rincón?

¿Qué observaron en las imágenes?

¿Por qué creen que sucede lo que observaste?

¿Cómo crees que puedes ayudar a mejorar el medio ambiente?

¿Te gustaría hacerlo y por qué?

Actividades de desarrollo

La docente realizará la socialización de la secuencia didáctica, en la cual dará a conocer los elementos y objetivos que la conforman, con el fin de construir con sus estudiantes el contrato didáctico y establecer acuerdos, acciones participativas, normas, actividades y compromisos.

Seguidamente se le entregará a cada estudiante un formato impreso para la elaboración del contrato donde deben plasmar sus compromisos frente a la temática propuesta. Este contrato será socializado ante sus compañeros con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en el.

Empleando el dispositivo didáctico: aprendizaje colaborativo, los estudiantes

con sus familiares realizarán una cartelera donde plasmarán una problemática de su entorno con respecto al agua y la fauna. Luego la socializarán a través de un video y expresarán una lista de acciones para la posible solución de la problemática planteada.

Actividades de Cierre

Empleando el dispositivo didáctico: aprendizaje colaborativo, los estudiantes con el apoyo de sus familiares realizarán una cartelera donde plasmarán una problemática de su entorno con respecto al agua y la fauna. Esta actividad será socializada en el aula de clases y cada uno expresará una lista de acciones para la posible solución de la problemática expuesta.

La docente cuestionara a los estudiantes sobre:

¿Cómo se sintieron?

¿Que aprendieron?

¿Para qué les sirve lo que aprendieron?

AUTOEVALUACIÓN

Marca con una X la respuesta que tú consideres que refleja mejor lo que hiciste en esta sesión.

- Leí y seguí las instrucciones completas Sí ____ No ____.
- Realicé la actividad en el tiempo establecido Sí ____ No ____.
- Mi trabajo está limpio y ordenado Sí ____ No ____.
- Usé otros recursos para realizar la actividad Sí ____ No ____.
- Logré hacer lo que me piden en esta sesión. Sí ____ No ____.
- Me gustó el trabajo realizado. ¿Sí ____ No ____ Por qué?

Acciones a realizar por el docente:		Acciones a realizar por el estudiante:		Recursos	
Online	Offline	Online	Offline	Online	Offline
Asincrónico: Video (obra de títeres)		Video Carteleras (fotos)		Celular (WhatsApp y llamadas)	

SESIÓN No 3: “DESCUBRIENDO ALGO FABULOSO”

Objetivo: Acercar a los estudiantes a la tipología central de trabajo (la fábula)

Actividades de apertura

La docente dará la bienvenida a los estudiantes, seguidamente se les indicará las orientaciones para la elaboración del trabajo en esta sesión, el cual consiste en ordenar fragmentos de un texto para realizar su lectura, luego; presentaran en grupos la dramatización de la historia, responderán unas preguntas y finalmente redactaran una reflexión sobre la enseñanza que les dejó la narración. La docente realizará retroalimentación a los estudiantes.

Actividades de desarrollo

Cada estudiante recibirá un sobre que contiene fragmentos de una lectura, **(Anexo 1)**; la cual debe organizar y leer, seguidamente de manera colectiva y con el apoyo de la docente se realizara una dramatización de la historia.

Luego, a cada estudiante se les entregará una hoja impresa con las siguientes preguntas, las cuales deben responder:

¿Cuál es el título de tu lectura?

¿Quién es el autor de la historia?

¿Qué personajes intervienen en la lectura?

¿Cuál es el lugar en donde sucede la historia?

Ilustra la historia.

Actividades de cierre

Para este momento cada estudiante deberá escribir una reflexión sobre la enseñanza que les dejó la historia compartida, la cual será socializada con sus compañeros.

Luego la docente a través socializará preguntas metacognitivas para evaluar la actividad.

¿Cómo te sentiste al realizar la actividad?

¿Qué fue lo que más te gustó?

¿Qué aprendiste?

¿Cómo lo aprendiste?

AUTOEVALUACIÓN

Marca con una X la respuesta que tú consideres que refleja mejor lo que hiciste en esta sesión.

- Leí y seguí las instrucciones de trabajo en la sesión Sí ____ No ____.
- Cumplí con la actividad en el tiempo establecido Sí ____ No ____.
- Mi trabajo está limpio y ordenado Sí ____ No ____.
- Identifiqué el título de la lectura Sí ____ No ____.
- Reconocí el autor de la obra Sí ____ No ____.
- Identifiqué los personajes dentro de la obra Sí ____ No ____.
- ¿Qué comprendiste?
- ¿Qué te causa dificultad?

Acciones a realizar por el docente:		Acciones a realizar por el estudiante:		Recursos	
Online	Offline	Online	Offline	Online	Offline
Dramatización		Vídeo Carteleras (fotos) Dramatización		Celular (WhatsApp y llamadas)	

SESIÓN No 4: “Comparando, comparando descubro lo que leo”

Objetivo: Identificar las características de los diferentes tipos de textos.

Actividades de apertura

Las docentes darán la bienvenida a los estudiantes realizando la mímica de la canción “**Cocodrilo Dante**”, seguidamente se les recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico con el fin de realizar un trabajo organizado.

Posteriormente se indicará las orientaciones para la elaboración del trabajo en esta sesión, el cual consiste en realizar una actividad de exploración sobre la tipología textual (cartelera). Posteriormente realizarán una indagación para luego socializar y exponer su trabajo ante sus compañeros, finalmente realizarán un juego, con el apoyo de un material didáctico, luego realizarán una actividad de relación con el fin de comprobar los conocimientos adquiridos.

Los estudiantes recibirán la retroalimentación por parte de la docente en los diferentes momentos de la sesión.

Actividades de desarrollo

Para este momento los estudiantes se dividirán en pequeños grupos, a los cuales se les hará la entrega de dos sobres; el primero contiene el nombre de los diferentes tipos de texto (**Narrativo, Informativo, Descriptivo, Instructivos, Argumentativo**), el cual deben pegar en una cartelera; el segundo contiene ejemplos de estos tipos de textos, con temática del medio ambiente **Anexo 2**; cada grupo debe socializar, y debatir entre ellos, ubicándolos en el lugar donde creen que le corresponda, relacionando el tipo de texto con su ejemplo. Esto con el propósito de identificar los conocimientos previos de los estudiantes para el tema tratado.

Seguidamente, los estudiantes de manera individual responderán los siguientes interrogantes:

¿Por qué piensas que es ese tipo de texto?

¿Qué características te permitió identificarlos?

¿Cuál es la diferencia entre los tipos de textos?

En un segundo momento, de manera

En un segundo momento, se agrupará a los estudiantes en pequeños grupos, se sorteará el nombre de los tipos de textos trabajado y cada integrante investigará las características y ejemplos de la tipología asignada.

Seguidamente tendrán un espacio para socializar en los pequeños grupos su trabajo de investigación para luego compartirlo y explicarlo a sus otros compañeros. Después de la intervención de cada grupo, la docente realizará la respectiva retroalimentación.

Actividades de cierre

Con el apoyo de un material didáctico (dado gigante), elaborado por la docente, el cual, lleva en cada una de sus caras el nombre de los tipos de textos tratados (**Narrativo, Informativo, Descriptivo, Instructivo, Argumentativo, seda el turno**); realizará un juego donde cada estudiante deberá lanzar el dado y según la cara que caiga dará un ejemplo de ese tipo de texto, teniendo en cuenta una lista suministrada que contienen ejemplos de cada uno de ellos. **(Anexo 3)**

Finalmente, a cada estudiante se le entregara una hoja impresa **(Anexo 4)** donde deben relacionar el tipo de texto, características y ejemplos; con el propósito de identificar los aprendizajes alcanzados en esta sesión.

Luego las docentes realizarán preguntas metacognitivas para evaluar la actividad:

¿Cómo te sentiste al realizar la actividad?

¿Qué fue lo que más te gustó?

¿Qué aprendiste?

¿Cómo lo aprendiste?

AUTOEVALUACIÓN

Marca con una X la respuesta que tú consideres que refleja mejor lo que hiciste en esta sesión.

- Leí y seguí las instrucciones completas Sí ____ No ____.
- Realicé la actividad en el tiempo establecido Sí ____ No ____.
- Mi trabajo está limpio y ordenado Sí ____ No ____.
- Usé otros recursos para realizar la actividad Sí ____ No ____.
- Identifico los tipos de textos Sí ____ No ____.
- Reconozco las características de los textos narrativo Sí ____ No ____.

Nombra una

➤ Escribe un ejemplo de texto instructivo

Acciones a realizar por el docente:		Acciones a realizar por el estudiante:		Recursos	
Online	Offline	Online	Offline	Online	Offline
Asincrónico: Video (obra de títeres)		Video Cartelera (fotos)		Celular (WhatsApp y llamadas)	

SESIÓN No 5: “LEYENDO Y COMPRENDIENDO TODO LO VOY ENTENDIENDO”

Objetivo: Identificar la fábula a partir de sus características.

Actividades de apertura

La docente dará la bienvenida a los estudiantes, recordará las recomendaciones de autocuidado en estos tiempos de pandemia y los acuerdos pactados en el contrato didáctico, luego se les indicará las orientaciones para la elaboración del trabajo en esta sesión, el cual consiste en leer y analizar dos tipos de textos narrativos para luego responder una serie de interrogantes, posteriormente deberán realizar una cartelera con un cuadro comparativo de las características de la fábula, el mito y el cuento, finalmente organizaran las escenas de una fábula para contestar los interrogantes planteados. Los estudiantes recibirán retroalimentación por parte de las docentes.

Actividades de desarrollo:

Se les entregará a los estudiantes un material impreso con ejemplos de tres textos narrativos, (fabula, cuento y mito) (**Anexo 5**); con el propósito de que observen, lean, analicen y realicen comparaciones entre ellos, luego deberán de manera individual contestar los siguientes interrogantes:

¿Qué tipo de textos leíste?

¿Cuáles son los personajes de las historias?

¿Cómo son los personajes en cada historia? **Descríbelos**

¿En qué lugar se desarrollan las historias?

¿Qué tienen en común las historias?

¿Qué tienen de diferente las historias?

Seguidamente, los estudiantes se organizarán en pequeños grupos, a los cuales, se les hará la entrega de un material con diferentes características de los tipos de textos narrativos (fábulas, cuento y mito), con el fin de que lean, analicen y organicen, ubicándolos, en una cartelera donde elaboraran el siguiente cuadro comparativo:

Cuadro comparativo			
ITEMS	Fábulas	Cuento	Mitos
Per sonajes			
Hec hos			
Fun ción del texto			

El trabajo será socializado y la docente realizará la retroalimentación respectiva.

Actividades de cierre:

Por parejas, se les entregara a los estudiantes fragmentos de escenas de una fábula con imágenes, **anexo 6**; las cuales deberán organizar de manera secuencial, según los hechos de la historia. Trabajo que será socializado ante sus compañeros. Posteriormente, de manera individual, contestarán los siguientes interrogantes:

Preguntas	Respuesta
¿Quiénes son los personajes de la historia?	
¿Qué características humanas poseen los personajes?	
¿En qué lugar se desarrolla la historia?	
¿Cuál es la moraleja?	
¿Qué signos de puntuación utilizan?	
¿Quién es el autor de la historia?	
¿Cuál es el tema central de la historia?	

Luego las docentes realizaran preguntas metacognitivas para evaluar la actividad

¿Cómo te sentiste al realizar la actividad?

¿Qué fue lo que más te gustó?

¿Qué aprendiste?

¿Cómo lo aprendiste?

AUTOEVALUACIÓN

Marca con una X la respuesta que tú consideres que refleja mejor lo que hiciste en esta sesión.

- Leí y seguí las instrucciones completas Sí ____ No ____.
- Mi trabajo está limpio y ordenado Sí ____ No ____.
- Diferencio fábulas de cuentos y mitos Sí ____ No ____.
- Reconozco las características principales de la fábula Sí ____ No ____.
- Nombra una
- Identifico características de los mitos. Sí ____ No ____.
- Menciona una
- Distingo características de los cuentos Sí ____ No ____.
- Algunas son

Acciones a realizar por el docente:		Acciones a realizar por el estudiante:		Recursos	
Online	Offline	Online	Offline	Online	Offline
Asincrónico: Video (obra de títeres)		Video Carteleras (fotos)		Celular (WhatsApp y llamadas)	

SESIÓN No 6: “SOY UN INVESTIGADOR(A) FABULOSO(A)”

Objetivo: Identificar en una fábula los elementos del plano del relato: estado inicial, fuerza de transformación y estado final y su moraleja.

Actividades de apertura

La docente dará la bienvenida a los estudiantes, dando recomendaciones de autocuidado en estos tiempos de pandemia, seguidamente se les recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico, luego se les indicará las orientaciones para la elaboración del trabajo en esta sesión, el cual consiste en leer, analizar e identificar la estructura de un texto narrativo (Fábula).

Seguidamente, se les presentará a los estudiantes una historia, con el apoyo de un material didáctico llamado: **kamishibai**, del cual se les preguntara si lo conocen o han escuchado ese nombre, inmediatamente se les hablará sobre este instrumento y se explicará su función.

Actividades de desarrollo

En este momento, se abrirá el telón del kamishibai en donde aparecerá el nombre y la foto del autor de la fábula que se narrará (Esopo), seguidamente se abrirá

el espacio de un conversatorio para conocer sobre la biografía de este escritor.

Posteriormente, se pasa al título de la fábula y se realizarán preguntas como:

¿Han leído esta historia?

¿Qué tipo de texto es?

¿Porque creen que se llama así?

En la siguiente imagen se presentará los personajes principales de la historia con el fin de que los estudiantes la observen y responden a través de un dialogo interrogantes como:

¿Quiénes serán los personajes de la historia?

¿De qué tratará la historia?

¿Conocen los personajes que aparecen en la fábula?

¿Cómo es la vida de estos personajes en su entorno?

¿Qué acciones debemos hacer para conserva su especie?

Posteriormente, se pasarán las imágenes de la historia “la liebre y la tortuga” al mismo tiempo en que la docente la narra en voz alta. Al terminar la historia se les indagará sobre: ¿cómo les pareció?, ¿qué enseñanza les dejó?, ¿qué piensas de las actitudes de los personajes?

En otro momento, se les entregará de manera individual una fotocopia con la fábula, se realiza una lectura colectiva, al finalizar se iniciará un conversatorio para realizar el análisis de este con las siguientes preguntas:

¿Quiénes son los personajes de la historia?

Realiza una descripción de ellos

¿En qué lugar suceden los hechos?

Dibújalo

¿De qué se trata la fábula?

¿Cuál es el nombre del autor?

¿Se presenta algún problema? ¿Cuál?

¿Tiene solución ese problema?

¿Cómo fue resuelto en la historia?

¿Qué enseñanza te deja esta historia?

¿Con que otro aspecto relacionas la moraleja de la historia?

Actividades de cierre:

Para este momento, se le hará la entrega a cada estudiante de un material impreso con las escenas de la historia “la liebre y la tortuga” (**Anexo 7**); las cuales deberán organizar de manera secuencial y redactar con sus palabras lo que sucede en cada una de ella, seguidamente socializaran antes sus compañeros ¿a qué momento de la historia pertenece cada escena? y señalaran los elementos del plano del relato; estado inicial, fuerza de transformación y estado final. Después de cada intervención la docente hará la respectiva retroalimentación.

Finalmente, se les entregará a los estudiantes una copia con una fábula, **Anexo 8**;

Con la cual se realizará una lectura colectiva, posteriormente de manera

individual, deberán analizarla y señalar los siguientes aspectos, según lo indicado a continuación:

Rojo: Título

Verde: personajes

Azul: Lugar de los hechos

Amarillo: Estado inicial

Rosado: Fuerza de transformación

Naranja: Estado final

Morado: Moraleja

Esta actividad será socializada y después de cada intervención la docente hará la respectiva retroalimentación.

Seguidamente las docentes realizarán para evaluar las actividades de la sesión realizará un conversatorio con preguntas metacognitivas:

¿Cómo te sentiste al realizar la actividad?

¿Qué fue lo que más te gustó?

¿Tuviste algún inconveniente para desarrollar la actividad?

¿Cómo lo superaste?

¿Qué aprendiste?

¿Cómo lo aprendiste?

AUTOEVALUACIÓN

Marca con una X la respuesta que tú consideres que refleja mejor lo que hiciste en esta sesión.

- Leí y seguí las instrucciones completas Sí ____ No ____.
- Realicé la actividad en el tiempo establecido Sí ____ No ____.
- Mi trabajo está limpio y ordenado Sí ____ No ____.
- Identifico el estado inicial en una narración Sí ____ No ____.
- Reconozco la fuerza de transformación en una fábula Sí ____ No ____.
- Identifico la moraleja dentro de una fábula Sí ____ No ____.
- Usé otros recursos para realizar la actividad Sí ____ No ____.
- Me gustó el trabajo realizado. Sí ____ No ____

Acciones a realizar por el docente:		Acciones a realizar por el estudiante:		Recursos	
Online	Offline	Online	Offline	Online	Offline
Asincrónico: Video (obra en kamishibai)		Video Carteleras (fotos)		Celular (WhatsApp y llamadas)	

**SESIÓN No 7: “CONECTANDO, CONECTANDO, UN ESCRITO VOY
CREANDO”**

Objetivo: Reconocer la función de los conectores e implementarlos correctamente dentro de un escrito.

Actividades de apertura

Se les dará la bienvenida a los estudiantes con una dinámica titulada “el baile del cuerpo”, seguidamente se les activarán los conocimientos previos, con una actividad de exploración que consiste en entregar a cada estudiante un texto (**Anexo 9**), donde serán resaltados los conectores; el cual deberán leer y analizar para luego abrir un conversatorio con los siguientes interrogantes:

¿Conocen las palabras resaltadas?

¿Dónde las han visto?

¿Qué función crees que cumplen en el texto?

¿Han hecho uso de este tipo de palabras?

¿Dónde?

¿Conocen otras similares?

¿Cuáles?

Actividades de desarrollo

En un primer momento, los estudiantes realizarán una lectura sobre la fauna en La Guajira, (**Anexo 10**), seguidamente, deberán resaltar con colores las palabras que crean, que permiten conectar ideas, las inician un párrafo y las que están después de un punto seguido, esta actividad será realizada de manera individual y su producto será utilizado en otro momento de la sesión.

En un segundo momento, se dividirá el grupo en subgrupos de 3 estudiantes, a los cuales, se les hará la entrega de un material impreso (**Anexo 11**), el cual, deberán analizar y relacionar, el tipo de conectores con su respectiva función, este trabajo será socializado antes sus otros compañeros y en cada intervención la docente realizará su respectiva retroalimentación.

Posteriormente cada grupo deberá elaborar en una cartelera el siguiente esquema:

ADICION	OPOSICIÓN	CAUSA-EFECTO	TIEMPO	CONCLUSION

Seguidamente se les entregará unos rótulos con ejemplos de conectores los

cuales deben ubicar en el esquema elaborado, trabajo que será socializado en el gran grupo y la docente realizará retroalimentación al terminar cada intervención de los subgrupos.

En un tercer momento, se les proyectará un video explicativo de los conectores y su función, seguidamente se hará la entrega a cada estudiante de la lectura implementada en el primer momento, **(Anexo 10)** con el fin de que estos revisen la actividad realizada por cada uno de ellos y verifiquen si las palabras resaltadas son conectores y que función cumplen. Este trabajo será socializado antes sus compañeros.

Actividades de cierre

Para este momento se socializará una cartelera con un fragmento de un texto, el cual contiene los espacios de los conectores en blanco, **(Anexo 12)** por turnos de participación, cada estudiante deberá escoger de una lista de conectores suministrada por la docente el indicado para rellenar ese espacio; actividad que será realizada de manera colaborativa.

Finalmente, se le entregara a cada estudiante un fragmento de un texto que no contiene conectores **(Anexo 13)**; el cual deben completar con el conector indicado. Esta actividad será socializada en el grupo y retroalimentada por la docente.

Al finalizar la sesión la docente preguntará a los estudiantes:

¿Cómo te sentiste al realizar la actividad?

¿Qué fue lo que más te gustó?

¿Tuviste algún inconveniente para desarrollar la actividad?

¿Cómo lo superaste?

¿Qué aprendiste?

¿Cómo lo aprendiste?

AUTOEVALUACIÓN

Marca con una X la respuesta que tú consideres que refleja mejor lo que hiciste en esta sesión.

- Leí y seguí las instrucciones completas Sí ____ No ____.
- Realicé la actividad en el tiempo establecido Sí ____ No ____.
- Mi trabajo está limpio y ordenado Sí ____ No ____.
- Usé otros recursos para realizar la actividad Sí ____ No ____.
- Me gustó el trabajo realizado. Sí ____ No ____
- Reconozco un conector. Sí ____ No ____
- Identifico los tipos de conectores y su función. Sí ____ No ____
- Utilizo correctamente los conectores dentro de un escrito. Sí ____ No ____
- Escribe algunos conectores.

Acciones a realizar por el docente:		Acciones a realizar por el estudiante:		Recursos	
Online	Offline	Online	Offline	Online	Offline
		Video Carteleras (fotos)		Celular (WhatsApp y llamadas)	

SESIÓN No 8: “UN AMBIENTE MARAVILLOSO”

Objetivo: Contextualizar a los estudiantes sobre la problemática del agua y la fauna de su entorno.

Actividades de apertura

La docente darán la bienvenida a los estudiantes, dando recomendaciones de autocuidado en estos tiempos de pandemia, seguidamente se les recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico, luego se les indicará las orientaciones para la elaboración del trabajo en esta sesión, el cual consiste en realizar una salida pedagógica por la comunidad de Campana y una visita a la reserva de fauna en la vereda Rio Claro, con el objetivo de que realicen una observación de las problemáticas ambientales que existen en su entorno, seguidamente realizaran un reportaje donde evidencien la problemática observada con relación al agua o la fauna durante el recorrido; el cual será socializado con sus compañeros.

Actividades de desarrollo

Los estudiantes realizaran por 5 días un experimento para conocer los cambios que tiene el agua al arrojarle desechos.

Para lo cual deben tener en cuenta los siguientes pasos

Tomar una vasija mediana

1. Llenarla de agua limpia
2. Cada día arrojar dentro de la vasija desechos como: bolsa, papel, comida, entre otros.
3. Observar detenidamente lo que va sucediendo con el agua día por día.

En una hoja, los estudiantes deberán escribir los cambios que van surgiendo con el agua y tomar evidencias (fotos) con la cual deberán armar un Collage.

Actividades de cierre

Las docentes enviarán un documental con el propósito de visibilizar la importancia del cuidado ambiental (agua y fauna), al finalizar se realizará un conversatorio para conocer las apreciaciones y reflexiones de los estudiantes.

Luego las docentes realizarán preguntas metacognitivas para evaluar la actividad.

¿Cómo te sentiste al realizar la actividad?

¿Qué fue lo que más te gustó?

¿Tuviste algún inconveniente para desarrollar la actividad?

¿Cómo lo superaste?

¿Qué aprendiste?

¿Cómo lo aprendiste?

AUTOEVALUACIÓN

Marca con una X la respuesta que tú consideres que refleja mejor lo que hiciste en esta sesión.

- Leí y seguí las instrucciones completas Sí ____ No ____.
- Realicé la actividad en el tiempo establecido Sí ____ No ____.
- Mi trabajo está limpio y ordenado Sí ____ No ____.
- Usé otros recursos para realizar la actividad Sí ____ No ____.
- Me gustó el trabajo realizado. Sí ____ No ____
- Encontré apoyo en mi familia para la realización de esta actividad. Sí ____ No__
- Aprendí alguna estrategia para cuidar el agua y la fauna de mi entorno. Sí ____ No__ escribe una.

Acciones para realizar por el docente:		Acciones a realizar por el estudiante:		Recursos	
Online	Offline	Online	Offline	Online	Offline
Salida pedagógica		Video Cartelera (fotos) Salida pedagógica		Celular (WhatsApp y llamadas)	

SESIÓN No 9: “SUMÉRGETE EN LA ESCRITURA”

Objetivo: Motivar a los estudiantes a la producción de textos escritos claros, coherentes y ajustado a una situación comunicativa real.

Actividades de apertura

La docente iniciará la jornada saludando y dando la bienvenida a los estudiantes, así mismo, recordarán los acuerdos pactados en el contrato didáctico que ayudarán a realizar un trabajo placentero y organizado. Luego se les indicará las orientaciones para la elaboración del trabajo en esta sesión, el cual consiste en ilustrar una cartelera donde se evidencian características de los animales de su entorno, actividad que será socializada antes sus compañeros, seguidamente con el propósito de introducir a los estudiantes al proceso escritor, realizaran un cuadro donde expresaran una lluvia de ideas para iniciar este proceso, finalmente deberán iniciar la planeación y primera escritura de la fábula.

La docente se dedicará a transmitir retroalimentación del proceso en los diferentes momentos.

Actividades de desarrollo:

Retomando la sesión anterior y teniendo en cuenta lo observado en la salida pedagógica, se les pedirá a los estudiantes, que escojan dos animales de su entorno, que sean de su preferencia y agrado, deberán ilustrarlo y escribir su nombre, características, hábitat, todo lo que saben de ellos etc, esta actividad se realizara con el apoyo de los acudientes o padres de familia y será socializada ante sus compañeros dando repuesta al siguiente interrogante **¿Por qué escogiste estos animales?**

En un segundo momento, los estudiantes deberán desarrollar un esquema (organizador de ideas) que le dará las pautas para iniciar la producción de fábula, teniendo en cuenta la importancia de la conservación y preservación de la fauna, el agua y el medio ambiente en su comunidad.

ORGANIZADOR DE IDEAS	
¿Quiénes serán los personajes de mi fábula?	
¿Dónde ocurrirán los hechos?	
¿Cuál será el tema de mi fábula?	
¿Qué título le colocare a mi fábula?	
¿Cuántos párrafos escribiré?	
¿Qué momentos de la fábula ilustrare?	

Actividades de cierre

Los estudiantes dibujaran el lugar que ellos, quieren para el desarrollo de su historia. Lo socializaran antes sus compañeros y docente. Seguidamente, teniendo en cuenta los aspectos del organizador de ideas realizaran un acercamiento a la producción siguiendo la consigna: **“Escribe una fábula que presente una problemática del medio ambiente vivenciada en tu comunidad, y en la cual los personajes sean animales de tu zona”**. Recuerda, que tu historia será leída por tus compañeros de curso. ¡Animo!

Para lo cual deberán resolver el siguiente esquema:

¿Cómo inicia mi fábula?	Estado inicial
¿Qué sucede después?	Estado de transformación
¿Qué ocurrirá al final?	Estado final
¿Qué enseñanza dejara?	Moraleja

Los estudiantes leerán sus escritos a los padres y/o cuidadores, para que entre todos puedan ayudar a enriquecer su historia. Luego, deberán responder las siguientes preguntas:

¿Qué cualidades resaltas en tus personajes?

¿Qué acciones realizan?

¿Cuál será la enseñanza o moraleja?

La docente realizara preguntas metacognitivas y retroalimentación de las actividades de la sesión:

¿Cómo te sentiste al realizar la actividad?

¿Qué fue lo que más te gustó?

¿Tuviste algún inconveniente para desarrollar la actividad?

¿Cómo lo superaste?

AUTOEVALUACIÓN

Marca con una X la respuesta que tú consideres que refleja mejor lo que hiciste en esta sesión.

- Leí y seguí las instrucciones completas Sí ____ No ____.
- Realicé la actividad en el tiempo establecido Sí ____ No ____.
- Mi trabajo está limpio y ordenado Sí ____ No ____.
- Escogí los personajes de mi fábula Sí ____ No ____.
- Seleccione el lugar donde se desarrollará mi fábula Sí ____ No ____.
- Usé otros recursos para realizar la actividad Sí ____ No ____.
- Me gustó el trabajo realizado Sí ____ No ____.

Acciones para realizar por el docente:		Acciones para realizar por el estudiante:		Recursos	
Online	Offline	Online	Offline	Online	Offline
Asincrónico: Video (obra de títeres)		Video Carteleras (fotos)		Celular (WhatsApp y llamadas)	

SESIÓN No 10: “CREANDO PERSONAJES”

Objetivo: Promover acciones para cuidar y preservar la fauna y el medio ambiente

Actividades de apertura: La docente dará la bienvenida a los estudiantes, recordando la importancia del uso de los elementos de bioseguridad y el autocuidado para estos tiempos de pandemia, luego se recordará los acuerdos pactados en el contrato didáctico, seguidamente se les indicará las orientaciones para la elaboración del trabajo en esta sesión, el cual consiste en elaborar un “**Sendero ambiental**” (maqueta) donde deberán crear con material reciclable los animales expuestos en la sesión anterior, resaltando su hábitat y principales características.

Actividades de desarrollo: Cada estudiante hará uso del “sendero ambiental” creado, y redactará un mensaje sobre la importancia del cuidado y preservación de esta especie en el medio ambiente. Este trabajo será socializado a través de un **día ambiental** dentro de la comunidad educativa, en el cual se recogerá diferentes reflexiones sobre la experiencia vivenciada en este día a través del siguiente formato:

¿Qué piensa del mensaje transmitido en el día ambiental?
¿Es importante cuidar la fauna en tu comunidad? ¿Por qué?
¿De qué manera cuidarías la fauna de tu corregimiento?
¿Porque debemos cuidar el agua de nuestra comunidad?
¿Porque es importante reducir la contaminación de nuestro entorno?

Los estudiantes socializaran en el grupo las diferentes reflexiones que dejó el día ambiental a la comunidad educativa.

Actividades de cierre: Para este momento se realizará una coevaluación de las producciones escritas en la sesión 9, implementando una rejilla. **(Anexo 14)**

AUTOEVALUACIÓN

Marca con una X la respuesta que tú consideres que refleja mejor lo que hiciste en esta sesión.

- Leí y seguí las instrucciones completas Sí ____ No ____.
- Mi trabajo está limpio y ordenado Sí ____ No ____.
- Aprendí estrategias para cuidar y proteger el medio ambiente Sí ____ No ____.
- Participé activamente en la actividad. Sí ____ No ____
- Me gustó el trabajo realizado. Sí ____ No ____

Acciones a realizar por el docente:		Acciones a realizar por el estudiante:		Recursos	
Online	Offline	Online	Offline	Online	Offline
Asincrónico: Video (obra de títeres)		Video Carteleras (fotos)		Celular (WhatsApp y llamadas)	

SESIÓN No 11: “Revisando y analizando, el texto vamos creando”

Objetivo: Producir textos escritos claros, precisos y coherentes.

Actividades de apertura: La docente dará la bienvenida a los estudiantes recordando la importancia del autocuidado y el uso de los elementos de bioseguridad en estos tiempos de pandemia, luego se revisarán los acuerdos pactados en el contrato didáctico con el fin de realizar un trabajo placentero y organizado, seguidamente se les indicará las orientaciones para la elaboración del trabajo en esta sesión, el cual consiste, en revisar y analizar la coevaluación hecha a cada producción, este trabajo será realizado de manera individual y con el propósito de realizar ajustes pertinentes para la reescritura.

Seguidamente cada estudiante realizará una autoevaluación de su producción. La docente realizará las retroalimentaciones necesarias para esta sesión.

Actividades de desarrollo: Para este momento cada estudiante realizará el proceso de reescritura, teniendo en cuenta las recomendaciones y comentarios del momento anterior. La docente dará las retroalimentaciones respectivas a cada estudiante.

Actividades de cierre: Para este momento cada estudiante realizará una autoevaluación de su producción escrita implementando la siguiente rejilla (**Anexo**

15). La docente realiza las retroalimentaciones pertinentes

AUTOEVALUACIÓN

Marca con una X la respuesta que tú consideres que refleja mejor lo que hiciste en esta sesión.

- Leí y seguí las instrucciones completas Sí ____ No ____.
- Mi trabajo está limpio y ordenado Sí ____ No ____.
- Participé activamente en la actividad. Sí ____ No ____
- Mi producción escrita presenta una estructura adecuada Sí ____ No ____.
- El escrito elaborado presenta un estado inicial Sí ____ No ____.
- En la historia creada hay un estado de transformación Sí ____ No ____.
- Se le dio solución a la problemática presentada Sí ____ No ____.
- El escrito presenta una moraleja Sí ____ No ____.

Acciones a realizar por el docente:		Acciones a realizar por el estudiante:		Recursos	
Online	Offline	Online	Offline	Online	Offline
Asincrónico: Video (obra de títeres)		Video Carteleras (fotos)		Celular (WhatsApp y llamadas)	

FASE DE CIERRE

Objetivo: Retroalimentar todo lo visto en la secuencia didáctica.

SOCIALIZACION DE LOS APRENDIZAJES

SESIÓN No 12 “FABULANDIA “EL MÁGICO MUNDO DE LA ESCRITURA”

Objetivo: Socializar los resultados alcanzados durante la implementación de la secuencia didáctica.

Actividades de apertura: La docente iniciará dando la bienvenida a los estudiantes, luego se les informará a través de una charla, que esta sesión será la actividad de cierre de la secuencia didáctica y la actividad que se implementará para dar a conocer las producciones escritas a la comunidad educativa.

Actividades de desarrollo: para iniciar con la implementación de la actividad de socialización de las producciones escritas realizadas por los estudiantes, se organizará la elaboración de afiches publicitarios con el fin de invitar a comunidad educativa a este evento el cual es titulado “FABULANDIA: el maravilloso mundo de la escritura”. En este lugar se realizará la socialización por parte de los estudiantes y docentes de la experiencia vivida durante la implementación de la secuencia didáctica, así mismo los invitados tendrán la oportunidad de leer las fabulas realizadas por los estudiantes, las cuales promueven el cuidado del medio ambiente.

Actividades de cierre: La docente se reunirá con sus estudiantes y algunos padres de familia y/o acudiente, con el propósito de proyectar un video que tendrá la recopilación de algunos momentos de los trabajos realizados con los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica. Luego, la docente agradecerá por todo el apoyo y colaboración, recibida la cual hizo posible la ejecución de este proyecto.

Seguidamente, los padres de familia y/o acudiente tendrán la oportunidad de expresar sus opiniones y apreciaciones entorno al trabajo realizado. Se finalizará esta actividad con un brindis.

EVALUACIÓN FINAL DE APRENDIZAJE

SESIÓN No 13 “APRENDI”

Objetivo: Identificar los aprendizajes adquiridos durante la secuencia didáctica.

Actividades de apertura: La docente dará la bienvenida y realizará una dinámica grupal con el fin de motivar a los estudiantes a participar en las actividades propuestas. Luego les informará que la implementación de la secuencia didáctica ha culminado y que es importante desarrollar actividades con el propósito de identificar los aprendizajes adquiridos sobre los temas tratados.

Actividades de desarrollo: para dar cumplimiento al objetivo trazado en esta sesión se llevará a cabo un juego titulado “alcanza una estrella en el cielo fabuloso” el cual consiste en girar una ruleta que contiene los nombres de los estudiantes, el seleccionado deberá escoger una estrella que tendrá una pregunta relacionada con los temas vistos durante la implementación de secuencia didáctica.

La docente realizará retroalimentación después de cada intervención.

Actividades de cierre: Para finalizar la sesión, los estudiantes realizarán una autoevaluación de la secuencia didáctica. **(Anexo 16)**

ANEXOS DE LA SECUENCIA

Anexo 1

El pescador que se casó con una foca

Un pescador se disponía a salir con su barca a faenar cuando de pronto vio en la orilla, a lo lejos, a dos bellas mujeres. Entonces pensó: Me las llevaré conmigo a mi casa.

Las muchachas jugaban alegres, ajenas a la presencia del pescador. Tenían a su lado dos pieles de foca.

Al acercarse el pescador, una de ellas se dio cuenta y actuó con rapidez: se puso la piel del animal sobre el cuerpo y se lanzó al agua. Sin embargo, la otra muchacha no supo reaccionar a tiempo, y cuando quiso darse cuenta, el pescador ya la había agarrado con fuerza por la muñeca y la arrastraba hacia él. Lo que sí pudo coger la joven es su piel de foca.

El pescador encerró a la muchacha en su cabaña, se casó con ella y allí encerrada, le llevaba comida cada día. Al irse a faenar, cerraba la puerta de la casa con llave para que la chica no se escapara.

Pero un día olvidó echar la llave a la puerta, y la chica aprovechó para huir. Tomó su piel de foca y se dirigió corriendo hacia la orilla.

El pescador la vio correr y fue hacia ella, pero cuando llegó, solo vio un par de focas en el mar, mirándole con intensidad. Luego, se alejaron y nunca más volvió a verlas.

Moraleja: «Debemos aceptar lo que la Naturaleza nos ofrece y no intentar robarle lo que no nos pertenece»

Autor: Estefanía Esteban

Anexo 2 Ejemplo de tipos de textos

TEXTO ARGUMENTATIVO "EL MEDIO AMBIENTE"

Hoy en día el deterioro de nuestro medio ambiente es muy grave y por más que existan campañas de conservación ambiental no se logra un equilibrio en el cuidado del medio ambiente.

La problemática crece cada vez más, ya que gran parte de nuestra sociedad no es consciente del daño que se le hace al planeta.

Mundialmente se hacen muchas campañas para controlar la desbordante contaminación tanto en el manejo adecuado de las basuras como en el cuidado de la naturaleza (bosques, ríos, animales, plantas, etc.), pero muy pocas personas acatan el llamado y entran en acción.

La cuestión está en el cuidado y conservación de nuestro ambiente. Es decir, no desperdiciar ni contaminar el agua y cuidar las zonas verdes que nos rodean, con este paso se logrará una mejor consciencia en el cuidado de nuestros recursos en todos sus aspectos (selvas, fauna, flora y demás) y así contribuir al equilibrio del planeta y a la larga a un beneficio en común.

Los recursos naturales que nos ofrece la Tierra son muy valiosos para la vida en el planeta y de ellos dependemos. Muchos expertos recomiendan la práctica de enseñar y fomentar desde una temprana edad el cuidado y amor al planeta para así mejorar el entorno en que vivimos. "El amor por todas las criaturas vivientes es el más noble atributo del hombre." – Charles Darwin.

Cuidar el planeta depende de todos, acatando las campañas, recomendaciones de los expertos y poniendo de nuestra parte se logrará un medio ambiente más sano.

"La tierra es nuestro refugio; ayudemos a protegerla y cuidarla ya que ello depende el futuro de muchas generaciones." - Luis A. Troche Márquez, ingeniero geógrafo.



Super Tutti Frutti

Ingredientes (4 personas)

- 1 manzana
- 1 naranja
- 7 frutillas
- 1 plátano
- 3 kiwis
- 1 tozo de quindas
- 1 tozo de uvas sin pepas
- 1 pera
- 1 durazno
- miel (opcativo).

Preparación

Pelamos y picamos la manzana, naranja, plátano, pera, durazno y kiwis, picar las frutillas, mezclar todas las frutas y dejamos en el refrigerador por 10 minutos. Servimos en pocillos individuales y agregamos miel si queremos. Recuerde siempre utilizar frutos de la estación.



Es un perro grande, de color negro azabache. Su pelaje es abundante. Tiene las patas largas y robustas. Sus orejas son muy largas y su hocico afilado. En la frente tiene una mancha de color blanco. En su collar hay una placa en la que podrás leer su nombre: **Boby**.

Lee el siguiente texto.

La leyenda de Yuruparí

En un principio había en la tierra dos personas: una hacía cosas buenas y se llamaba Tupana; el otro personaje era Yuruparí, amigo del juego, las borracheras y los bailes. Yuruparí significa Diabolo en Guaraní.

Yuruparí era amigo de mucha gente; lo contrario a Tupana, que tenía pocos seguidores. Un día Tupana resolvió matar a Yuruparí para no tener más dificultades y enemistades con él. Hizo una hoguera grande y allí quemó a Yuruparí; una vez hecho cenizas, vinieron sus amigos y con gran tristeza quedaron silenciosos.

Pasaron muchos días. De las cenizas retoñó una palma llamada pachua, que se convirtió en una mujer muy bonita. Vinieron mujeres al lugar y al mirar la palma tan hermosa llamaron a los hombres para convenir con ellos en tumbarla y construir un instrumento que imitara la voz de Yuruparí. Éste era el recuerdo viviente de Yuruparí. Tres pedazos de palma fueron suficientes para hacer el instrumento que imitó perfectamente su voz. Desde entonces las mujeres fueron las poseedoras del gran Yuruparí. Lo tocaban en las mañanas cuando iban al baño.

Las mujeres tenían la tarea de traer pepas del monte para que los hombres hicieran los oficios domésticos. Con el correr del tiempo, los hombres se aburrieron de ser ellos los llamados a hacer los quehaceres del hogar.

Además Yuruparí era hombre y las mujeres no deberían estar con él. Una sola reunión fue suficiente para que los hombres acordaran unánimemente ir a la mañana siguiente a donde las mujeres se bañaban en el río, con el fin de quitarles el Yuruparí. Todos ellos armados con bejuco fueron al lugar y azotándolas las obligaron a entregar el Yuruparí.

Encontraron una mata de yuca y entonces hicieron chicha, tal como la hacía Yuruparí; desde entonces, las mujeres no podían ver a Yuruparí. Descubrieron que la chicha era preparada con caldo de maní llamada manicuera y que ésta era la misma sangre de Yuruparí: porque éste se convirtió en yuca al ser quemado por Tupana. Por eso el hombre domina en la casa y la mujer trabaja en la casa y en la chagra.

Adaptado de: Sistema Nacional de Información Cultural. (s.f). <http://www.sinic.gov.co>. Recuperado el 11 de Diciembre de 2015, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-350591_recurso_1.pdf.

Anexo 3 Ejemplo de diferentes tipos de textos

*Procedimiento del lavado de mano	*Circular a los padres de familia CERBA
*Caperucita roja	*La llorona
*Carta de despido a la señora Claudia Díaz	*El Jinete Negro
*El carro rojo, de llantas pequeñas	*La corrupción
*León y el ratón	*Batido para después de hacer deporte
*El hombre alto y delgado	*Informe de los resultados de la elecciones presidenciales 2021
*Artículo sobre "El sol"	*Pena de muerte
*La paloma y la hormiga	*Un sofá grande y cómodo
*Las redes sociales	*Preparación de una rica lasaña
*El trabajo infantil	*El gato pequeño de color blanco con negro
*Uso correcto de la mascarilla	*Noticia de la captura de alias "Otoniel"
*Una mesa de 4 metros x 3,50 metros y 4 sillas de roble	*La intolerancia
	*¿Cómo sembrar un árbol?

Anexo 4 Relaciona

Tipos de textos	Característica	Ejemplo
Texto Narrativo	Defiende ideas y expresa opiniones	Manual de instrucciones
Texto Informativo	Cuentan como son las personas, lugares, animales u objetos	Noticia
Texto Argumentativo	Entrega pasos, instrucciones, pautas o indicaciones a seguir	Ensayo
Texto Instructivo	Relatas hechos reales o imaginarios, que suceden a unos personajes.	Retrato
Texto Descriptivo	Informan sobre diversos temas de manera clara y precisa	Fábula

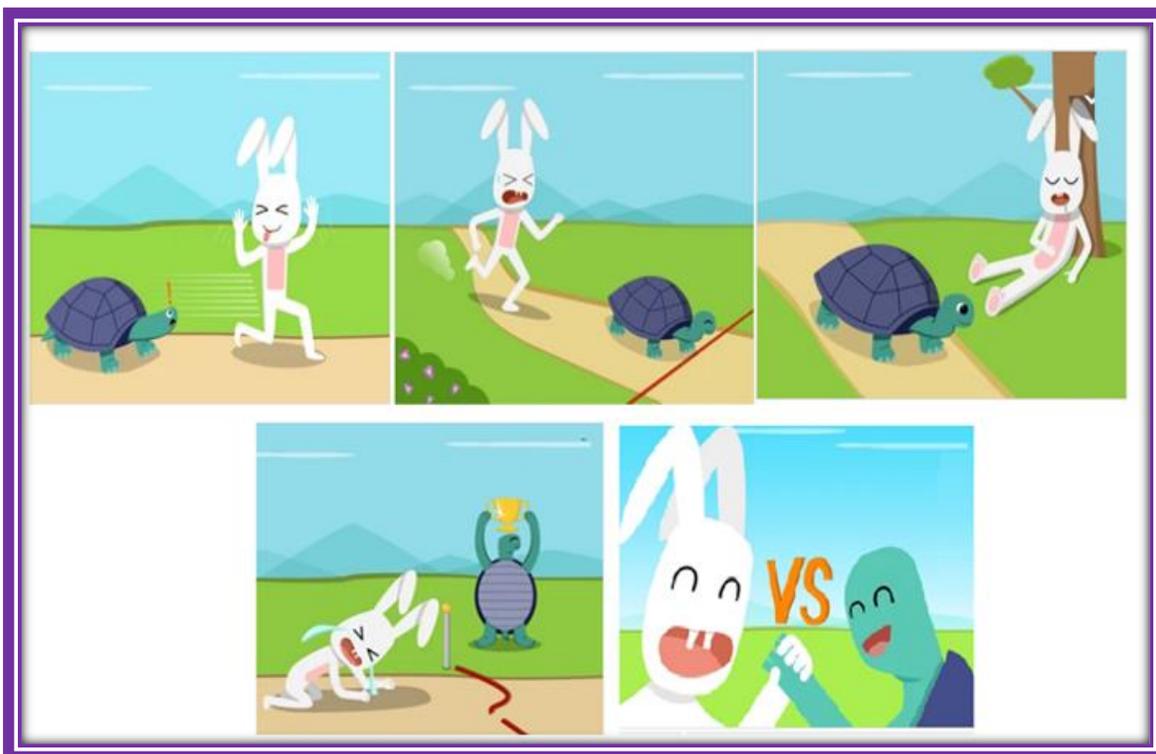
Anexo 5 ejemplo de textos narrativos

<p>El botiquín mágico</p> <p>Mi mamá es doctora y tiene un botiquín donde hay medicinas con sabor a frutas. En él, las inyecciones no duelen, el alcohol no arde cuando se pone en las heridas y al secarse forma figuritas en la piel.</p> <p>Las curitas sanan las heridas en un solo día, las vendas y el yeso alivian los huesos en tan sólo tres días.</p> <p>Un día, me picó un insecto en la mano. Entonces recordé que en el botiquín mágico había alcohol, pero al agarrarlo boté un poco en el suelo, sin darme cuenta me deslicé y ¡puzzzzz! me rasé la rodilla derecha y le lastimé la pata a mi perro. Mamá me puso una curita de su botiquín con mucho amor y al instante me sanó el raspon.</p> <p>Pero faltaba mi perro... cuando llegó mi papa sentí un gran alivio. Él es veterinario y también tiene un botiquín mágico para animalitos. Adentro tiene inyecciones que no duelen, pastillas con sabor a golosinas, vendas, yaso y curitas que en cuatro minutos sanan las heridas.</p> <p>Mi perro y yo jugamos felices, porque afortunadamente tenemos un botiquín mágico para curar nuestros golpes ¡eso es fantástico!</p> <p><small>Hannah Michelle Sigutano Mariani (guionista) 100 palabras</small></p>	<p>EL ZORRO Y LA CIGÜEÑA</p> <p>Un día, el zorro invitó a la cigüeña a comer un rico almuerzo. El zorrito trampo so sirvió la sopa en unos platos chatos, chatísimos, y de unos pocos lengüetazos terminó su comida.</p> <p>A la cigüeña se le hacía agua el pico, pero como el plato era chato, chatísimo, y su pico era largo, larguísimo, no consiguió tomar ni un traguito.</p> <p>- ¿No le ha gustado el almuerzo, señora cigüeña? -le preguntó el zorro relamiéndose.</p> <p>- Todo estuvo muy rico -dijo ella-. Ahora quiero invitarlo yo. Mañana lo espero a comer en mi casa.</p> <p>Al día siguiente, la cigüeña sirvió la comida en unos botellones altos, de cuello muy estrecho. Tan estrecho que el zorro no pudo meter dentro ni la puntita del hocico.</p> <p>La cigüeña, en cambio, metió en el botellón su pico largo, larguísimo, y comió hasta el último bocadito. Después, mirando al zorro, que estaba muerto de hambre, le dijo riendo:</p> <p>- Por lo visto, señor zorro, le ha gustado mi comida tanto como a mí me gustó la suya.</p> <p>El zorro se fue sin chistar, con la cola entre las piernas. El trampo no puede protestar cuando le devuelven su trampa.</p> <p><small>Jean de La Fontaine (Fábula)</small></p>	<p>EL ORIGEN DEL ARCO IRIS</p> <p>En un bosque, a orillas del hermoso río Orinoco, Vivían hacia mucho tiempo siete mariposas amigas. Cada mariposa tenía un color distinto: azul, rojo, verde, amarillo, violeta, añil y naranja.</p> <p>Desde muy temprano, las siete mariposas volaban y danzaban alrededor de las flores y las palmeras. Al anochecer, buscaban su casa en una flor y dormían unidas por sus alas entre las voces misteriosas de la selva.</p> <p>Un día, las mariposa amarilla se hirió una al y empezó a morir. Muy triste, sus compañeros quisieron morir con ella, pues la estimaban muchísimo, y así sucedió. El cielo se oscureció y comenzó a llover, y el viento arrastro las siete mariposas muertas.</p> <p>Una hora mas tarde, cuando volvió a brillar el sol, una nueva maravilla apareció en el cielo: el arco iris con sus siete colores. Los colores que las mariposas habían regalado por su amistad.</p>
---	---	---

Anexo 6 Organización de fábula en Secuencias de imágenes



Anexo 7 Organiza y redacta lo que sucede en cada escena



Anexo 8 Señala con colores según las indicaciones

El león y la zorra

Por: Félix María de Samaniego



Un viejo león tenía los dientes y garras tan gastados que ya no le resultaba fácil conseguir alimentos. Sin más que hacer, fingió estar enfermo. Luego, se encargó de avisar a todos los animales vecinos acerca de su pobre estado de salud y se acostó en su cueva a esperar sus visitas. Cuando los animales se presentaban a ofrecerle su simpatía, él los devoraba de un solo bocado.

La zorra también acudió a visitarlo, pero ella era muy astuta. Estando a una distancia segura de la cueva, le preguntó cortésmente al león cómo se encontraba de salud. El león respondió que estaba muy enfermo y le pidió que entrara por un momento. Pero la zorra se quedó afuera, agradeciendo al león por la amable invitación:

—Me encantaría poder hacer lo que me pides — dijo la zorra—, pero veo que hay muchas huellas de los que entran a tu cueva y ninguna de los que salen. Por favor, dime, ¿cómo encuentran tus visitantes la salida?

El león no dijo nada, pero la astuta zorra tampoco se quedó a esperar la respuesta y así evitó ser devorada.

Moraleja: Si aprendes de los errores de los demás, evitarás los propios.

Anexo 9 Analiza y observa las palabras resaltadas

El ratón guardián del bosque

Era una mañana muy tranquila, estaba el señor león tratando de dormir. Parece que tenía frío **porque** había encendido una fogata para calentarse. **De pronto** llegó un ratón muy preocupado por el medio ambiente y con mucha rapidez trató de apagarla.

Ratón no se dio cuenta que el león lo miraba con un ojo mientras el otro lo mantenía cerrado, **así es que** siguió aplastando el fuego.

— ¡Qué falta de educación! — exclamaba Ratón medio ambiente. — ¡**Cómo** dejar fuego en medio del bosque! — “No se dan cuenta que podemos quemarnos!”.

El león sin hacer ruido escuchó lo que decía don ratón y tras estirarse por largo rato, le dijo:

— ¡Qué te preocupa ratón! si tenemos muchos bosques ¡Qué importa que se quemén!”

Ratoncito, muy enojado le respondió: — “¿No sabe señor león que usted se quedará sin hogar si permite que quemén el bosque?”.

— “¿Qué dices ratón?” -se apresuró a preguntar don león- “No había pensado en eso”.

— “**Pues así** no más será. Usted se quedará sin hogar **sino** cuida el bosque”.

El señor león se quedó pensando y pensando.

Luego, como se quedó muy preocupado, le dijo a ratoncito: — “Tenía ganas de comerme, **por eso** encendí el fuego”.

— “¡Ah!” -dice ratoncito. “**Así es que** tú fuiste. Y **más** encima tienes la osadía de contarme tus malas intenciones ¡Qué malvado eres!”

— “No, no” -dice el señor león-. “Ya no haré más travesuras. No encenderé **nunca** más fuego. Te prometí ayudarte para cuidar el bosque”.

Estaba tan asustado el león que **finalmente** el ratón lo perdonó y se hicieron muy amigos por muchos, muchos años.

Fin.

Gledys Gutiérrez Fernández

Anexo 10 Resalta los posibles conectores

Lee el siguiente artículo.

Los flamencos son aves extraordinarias de características muy particulares. Por ejemplo, pueden nadar y también volar. Por ello, los científicos que estudian las aves discutieron mucho si los flamencos eran parientes de los patos o de las cigüeñas, hasta decidieron que no eran parientes de ninguno de ellos, sino que pertenecían a un grupo distinto.

Las patas y el cuello de los flamencos son largos y durante el vuelo, los mantienen extendidos. Los dedos son palmeados. La cabeza es pequeña. El macho suele ser de mayor tamaño que la hembra. El color de las plumas varía según su alimentación, los rosados se alimentan de algas de un color parecido al de las zanahorias.

En Colombia los flamencos habitan en la Guajira en un lugar llamado El Santuario. "El nombre de santuario ya suena paradójico, porque cuando uno lo visita apenas se pueden ver seis pobres flamencos que son acechados por los turistas". Así es como Santiago Ardila describe el escenario que vio en su última visita, en julio de este año, al parque natural Santuario de Fauna y Flora Los Flamencos, en La Guajira.

La nube rosada que solían formar los alargados animales se fue evaporando progresivamente. De 12.000 especímenes pasaron a 800 hace dos años, y ahora que la laguna no se llena son seis los animales que habitan un ambiente que dejó de ser apto para ellos

Pero ¿por qué se fueron los flamencos?, le preguntó Ardila a un indígena wayuu que trabaja en el parque y conoce su historia. "Las aves volaron porque desde hace años han sido víctimas de la estupidez, el desarrollo, los beneficios políticos y la sequía de La Guajira", dijo el nativo.

Un grupo de personas que convirtieron la laguna en su campo de tiro al blanco y ahuyentaron, a punta de escopetazos, a los flamencos. Para Luz Elvira Angarita, directora territorial de Parques Naturales, la falta de flamencos se debe actualmente a la sequía. "la situación ahora es que no llega agua a la laguna porque no ha llovido.

"En octubre del año pasado tuvimos una temporada en que la laguna se empezó a llenar, pero a los tres meses ya estaba seca" Pronto la laguna cumplirá un año sin tener agua permanente. Sin el líquido, estos animales migratorios no regresarán

El Espectador. (28 de Julio de 2015). (M. M. Sánchez, Productor) Recuperado el 9 de Diciembre de 2015, de <http://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/los-flamencos-ya-no-llegan-guajira-articulo-575596> (adaptado)



Anexo 11 Relaciona

INSTRUCCIONES: Completa las oraciones con los conectores adecuados.

asimismo por tanto es decir Para comenzar

porque En conclusión En pocas palabras

Para terminar Si bien además

Las estrellas nacen, crecen y mueren; _____, tienen un ciclo de vida.
_____, hablemos del sistema solar.

La Tierra gira en torno al Sol, _____, lo hacen los demás planetas del sistema solar.

Los cometas desprenden muchas partículas durante su viaje, _____, parece que tuvieran una larga cabellera.
_____, la lluvia de estrellas más famosa del año cruzará fugazmente la bóveda celeste.
_____, dejará tras de sí un luminoso rastro.

Es uno de los fenómenos astronómicos de mayor impacto, _____ se puede observar a simple vista, sin necesidad de telescopios.
_____, este fenómeno no es común, sí se da con cierta frecuencia.
_____, la Tierra es el único planeta de nuestro sistema solar donde actualmente existe vida.
_____, podemos decir que existen distintos tipos de cuerpos celestes.

Anexo 14: Coevaluación de la producción escrita

INDICADORES	LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	NO LOGRADO
Presenta un título y está relacionado con la historia.			
Presenta la estructura de un texto narrativo (estado inicial, fuerza de transformación, estado final y fábula).			
Presenta elementos de un texto narrativo (personajes, narrador, sucesos, tiempo, lugar).			
Presenta buena ortografía, signos de puntuación y conectores.			
La fábula presenta dibujos.			
Presenta el nombre del autor.			

Anexo 15 Autoevaluación de la producción escrita

	Criterio	SI	NO
1	¿El texto presenta un título llamativo?		
2	¿El texto presenta una estructura adecuada?		
3	¿El texto presenta una moraleja o enseñanza?		
4	¿El texto exhibe un autor?		
5	¿El texto presenta los elementos de una narración? (personajes, narrador, sucesos, tiempo, lugar).		
6	¿El texto se identifica claramente el propósito del autor?		
7	¿El texto presenta un léxico apropiado para los destinatarios?		
8	¿El texto aborda la temática planteada (problemática ambiental vivenciada en tu comunidad)		
9	¿En el texto se puede identificar el uso adecuado de los signos de puntuación?		
10	¿El texto presenta el uso adecuado de conectores lógicos?		

Anexo 16: Autoevaluación secuencia didáctica

ITEM	SI	NO	ALGUNAS VECES	¿POR QUÉ?
¿La secuencia didáctica te permitió mejorar tu proceso lector y escritor?				
¿La secuencia didáctica te permitió conocer temas que van relacionados con tu mundo real?				
¿Identificas las partes de la estructura de una fábula? estado inicial, fuerza de transformación, estado final y moraleja.				
¿Aprendí a implementar conectores correctamente?				
¿Las sesiones abordadas en esta secuencia didáctica,				

cumplieron con tus expectativas? ¿Consideras que tu proceso de escritura mejoró?				
---	--	--	--	--

Coevaluación secuencia didáctica

ITEM	SI	NO	ALGUNAS VECES	¿POR QUÉ?
Siempre muestro comportamientos y actitudes que benefician el desarrollo de las actividades planteadas en la secuencia didáctica				
Cumplo con los acuerdos pactados en el contrato didáctico				
Domino las temáticas tratadas en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica				
Soy proactivo(a) en cada una de las actividades que se desarrollaron durante la secuencia didáctica				
Muestro interés con cada una de las actividades programadas y las realizo				