

“VALE LA PENA QUE YO HABLE DE MI VIDA”: INCIDENCIA DE UNA
SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO, EN LA PRODUCCIÓN
DE REGISTROS DE EXPERIENCIAS.

Juliana Estrada-Saldarriaga

Andrea Martínez Ochoa

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2016

“VALE LA PENA QUE YO HABLE DE MI VIDA”: INCIDENCIA DE UNA
SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO, EN LA PRODUCCIÓN
DE REGISTROS DE EXPERIENCIAS.

Juliana Estrada-Saldarriaga

Andrea Martínez Ochoa

Directora

Mg. Luz Stella Henao García

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2016

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Todos los esfuerzos y la perseverancia que hicieron posible el culminar exitosamente esta etapa de mi formación académica y que se hallan en cada palabra de este informe final se los dedico a mi hermano Valentín por mostrarme que por los sueños propios cualquier sacrificio vale la pena. Además, la tranquilidad y la alegría que queda al culminar este proceso se lo dedico a mis padres, Jaime y Diana, por su voluntad inagotable para hacer de mi vida y la de mi hermano sinónimos de integridad.

(Juliana Estrada Saldarriaga)

Esta obra la dedico a mis abuelos maternos, María Bertha Castro y Jorge Iván Ochoa por su apoyo incondicional en mi formación académica y personal. Así mismo, el ejemplo de responsabilidad y persistencia ante cualquier dificultad se la debo a mis padres Luz Piedad y Juan Fernando. Por otro lado, la alegría y motivación constante, es algo que mis hermanos Alejandra, Miguel Ángel y Jorge Iván me lo enseñan constantemente sin importar que son menores que yo.

(Andrea Martínez Ochoa)

Agradecimientos

Queremos agradecer a nuestra asesora Luz Stella Henao García, ya que a ella debemos muchos de los aprendizajes obtenidos durante este proceso a nivel disciplinar. Sin su responsabilidad, apoyo y servicio, este proceso no hubiera llegado a ser tan fructífero y este producto final no hubiera terminado por ser tan regocijante. Para ella, las gracias infinitas por las horas dedicadas a leer nuestros borradores y adelantos que a veces no eran los esperados. Gracias por crearnos dudas, alimentarnos con nuevos retos, mantenernos motivadas en el proceso, facilitarnos y guiarnos en nuestras lecturas y en las escrituras de este informe final.

Adicionalmente, queremos agradecer a la Línea de Investigación de Lenguaje liderada por la Ph. D. Martha Cecilia Arbeláez quien, junto con Luz Stella Henao, logró hacernos críticas sobre el proceso de enseñanza del lenguaje y nos ayudaron a pensar en transformar la manera como docentes acercamos a los estudiantes al lenguaje escrito.

Así mismo, a los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, quienes con sus enseñanzas nos permitieron asumir desde una nueva postura, la puesta en escena de propuestas didácticas innovadoras frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último queremos agradecer a la institución educativa, al grupo de padres y a los estudiantes que participaron en el estudio por autorizarnos implementar la propuesta didáctica. El entusiasmo de los estudiantes durante las sesiones de la secuencia didáctica se convirtió sin duda

alguna en un gran aliciente para continuar esforzándonos en transformar las prácticas educativas de la enseñanza del lenguaje.

Resumen

Las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito en la escuela han ubicado la escritura como un saber únicamente escolar desconociendo su origen y rol social. Por lo anterior, se planteó como objetivo de esta investigación, “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de Registros de Experiencias, en un grupo de estudiantes de cuarto grado, de una institución privada de Pereira”, conjugando para el desarrollo de la misma, aportes teóricos de Anna Camps, Josette Jolibert, Dell Hymes, entre otros.

Se propuso un estudio cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental intragrupo, tipo pre-test-pos-test, utilizando como instrumento para la recolección de información una rejilla, con la que se evaluaron tres dimensiones en la producción escrita de los estudiantes: Contexto General del texto, Superestructura y Lingüística Textual. La rejilla fue validada a través de prueba piloto y juicio de expertos.

Por otro lado, se hizo un análisis cuantitativo, para el que se utilizó el estadígrafo *T-Student*, permitió validar la hipótesis nula, lo que llevó a concluir que la secuencia didáctica no incidió significativamente en la producción de registros de Experiencias, situación que podría explicarse por los altos resultados obtenidos en el pre-test, por algunos de los participantes. A

pesar de lo anterior, se evidenciaron avances en todos los indicadores de las tres dimensiones evaluadas. Entre otras, el nivel final de los estudiantes demuestra mejor comprensión sobre el propósito del texto, mayor reflexión sobre la manera como repartían sus textos en bloques con funciones específicas y la utilización constante de conectores para dar coherencia y cohesión a sus narraciones. Por último, se hace énfasis en la necesidad de pensar desde el enfoque comunicativo las propuestas didácticas para la producción de textos.

Palabras claves: Registros de Experiencia, Secuencia Didáctica, Lenguaje escrito, Producción Textual, Enfoque comunicativo.

Abstract

The practices for teaching written language in the school have placed writing as an activity merely academic, unknowing its social origin and role. Therefore, this research sought “to describe the incidence of a didactic sequence of communicative approach, in the production of Record of Experiences in a group of students from fourth grade in a private institution in Pereira”. This study took theoretical contributions by Anna Camps, Josette Jolibert, Dell Hymes, among others.

To answer the question and Objectives, it was proposed a quantitative study, with a quasi-experimental intra-group design, type pre-test-posttest. For collecting the information it was used a grid with that evaluated three dimensions in the writing production of students: General Context of the Text, Superstructure of Text and Text Linguistics. The grid was validated through piloting and expert judgment.

For the quantitative analysis of data it was used the statistician T- Student. This allowed validating the null hypothesis. As a consequence, it was possible to conclude that the didactic sequence did not affect significantly the production of Records of Experiences. This situation could have happened due to the high results obtained in the pre-test by some of the participants. Even though the incident was not significant, the analysis portrayed improvements in all indicators of the three dimensions. To illustrate, the final level of students pointed out better understanding of the purpose of the text, reflection on the way their text are divided into blocks with specific functions and constant use of connectors to give coherence and cohesion to

their narrated experiences. Finally, there is emphasis on the need to implement the communicative approach in the didactic proposals for the writing production.

Key words: Record of Experiences, Didactic Sequence, Written Language, Writing production, Communicative Approach.

Tabla de contenido

1. Presentación	15
2. Marco Teórico	30
2.1 Lenguaje	30
2.2 Lenguaje escrito	31
2.3 Enseñanza de la escritura.....	34
2.4 Modelos y enfoques de enseñanza de la producción textual	35
2.5 Propuesta de Josette Jolibert:.....	39
2.6 Registros de Experiencia.	47
2.7 Secuencia didáctica.....	49
3. Marco Metodológico	53
3.1 Tipo de investigación.....	53
3.2 Diseño de investigación	53
3.3 Población	54
3.3.1 Muestra.	54
3.4 Hipótesis de la Investigación	55
3.4.1 Hipótesis de trabajo.	55
3.4.2 Hipótesis nula.	55
3.5 Variables	55
3.5.1 Variable independiente: Secuencia Didáctica.	55

	x
3.5.2 Variable dependiente: Producción textual de Registros de Experiencia.	59
3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	63
3.7 Procedimiento	65
4. Análisis de la información	66
4.1 Contexto general	69
4.2. Superestructura	78
4.3 Lingüística Textual	89
5. Conclusiones	101
6. Recomendaciones	106
7. Lista de referencias	108

Tabla de cuadros

Cuadro 1.Operacionalización de la variable independiente	56
Cuadro 2: Operacionalización de la variable dependiente	60
Cuadro 3: Fases del proyecto	65

Lista de Tablas

Tabla 1: Puntajes según respuestas esperadas	64
Tabla 2 : Análisis general de la intervención.....	67
Tabla 3: T-Student de la dimensión Contexto General.....	69
Tabla 4: Resultados de los indicadores de la dimensión Contexto General	71
Tabla 5: T-Student de la dimensión Superestructura.....	79
Tabla 6: Resultados de los indicadores de la dimensión Superestructura	81
Tabla 7: T-Student de la dimensión Lingüística Textual.....	89
Tabla 8: Resultados de los indicadores de la dimensión Lingüística Textual	92

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Datos porcentuales generales, comparativo Pre-test-Pos-test	68
Gráfico 2: Dimensión del Contexto General	70
Gráfico 3: Indicadores del Contexto General	72
Gráfico 4: Dimensión de la Superestructura.....	80
Gráfico 5: Indicadores de la Superestructura.....	82
Gráfico 6: Dimensión de la Lingüística Textual.....	90
Gráfico 7: Indicadores de la Lingüística Textual.....	93

Lista de Anexos

Anexos 1: Texto base	115
Anexos 2: Consentimiento informado	118
Anexos 3: Secuencia Didáctica	120

1. Presentación

En el presente capítulo se pretende brindar un contexto general acerca del problema de investigación que motivó el desarrollo de este estudio, describiendo las razones por las cuales fue de interés investigar sobre la didáctica de la producción escrita en estudiantes de primaria. Los argumentos que sustentan la investigación se exponen comenzando por la importancia del lenguaje en la sociedad, además de la definición de alfabetización presentada por la UNESCO. Luego se continúa exponiendo los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación en Colombia consignados en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) y en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). Después, se describe de manera general el desempeño de los estudiantes en escritura citando la investigación de Lopera (2013) sobre los resultados de las pruebas Saber Pro 2011 y 2012. Seguidamente, se abordan diferentes investigaciones que señalan la importancia de las prácticas de enseñanza del lenguaje desde un enfoque comunicativo, en concordancia con lo planteado en los Lineamientos Curriculares. Adicionalmente, se hace alusión a antecedentes que fueron revisados y expuestos para argumentar la necesidad de implementar propuestas didácticas que involucren procesos metacognitivos en la escritura. Igualmente, se citan los resultados de la investigación de Camargo et al. (2010) para sustentar la necesidad de abordar la escritura del texto narrativo desde las estrategias de textualización propuestas por Jolibert, concluyendo finalmente con la pregunta de investigación.

Para comenzar, es relevante resaltar que a través de la historia el lenguaje ha jugado un papel muy importante en el desarrollo de la sociedad y del mismo ser humano, siendo éste una característica crucial que lo distingue del resto de seres vivos; y tuvo un mayor impacto cuando

se volvió escrito en el año 3000 A.C situación que favoreció profundamente el establecimiento de lenguajes o formas de comunicación más accesibles para todos, por medio de un sistema complejo de símbolos, tanto fonéticos como escritos, que permitió comunicar ideas, pensamientos, sentimientos y diferentes situaciones entre dos o más personas, que ya no necesitaban compartir el mismo espacio y tiempo (Álvarez, 2010).

La importancia que se le adjudica al lenguaje actualmente, tiene que ver con la necesidad que tienen las personas de desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja y globalizada, para lo cual hacerse miembro de la cultura escrita, es esencial; en este sentido la alfabetización se constituye en un pilar fundamental para el desarrollo tanto individual como colectivo. En el informe parcial sobre la alfabetización de jóvenes y adultos en el decenio 2003- 2012, la UNESCO (2008) retoma la concepción de alfabetización que sirvió de base para la Encuesta de Alfabetización Adulta elaborada por la OCDE en el 2005. En este informe se define la alfabetización como la habilidad de hacer uso de materiales impresos y escritos en diferentes contextos por medio de procesos como la identificación, el cálculo, la comprensión, la interpretación, la creación y la comunicación. Esta habilidad involucra un aprendizaje continuo que lleve al alcance de metas y nuevas oportunidades, al desarrollo del conocimiento y a la participación en la comunidad. Así, la UNESCO (2008) señala la alfabetización como un medio para el desarrollo de una sociedad.

Sin embargo, este informe también aclara que el objetivo no es como tal “erradicar el analfabetismo”, sino lograr que las personas hagan parte de la cultura escrita, para que su proceso de aprendizaje sea continuo y permanente. En este sentido, la escritura, junto con la lectura y el cálculo numérico, se visualizan como prácticas sociales fundamentales para el aprendizaje que debe darse durante toda la vida. También se reconoce la relación entre estas

competencias con el desarrollo del pensamiento crítico, la transformación de la información en conocimientos útiles y la resolución de problemas.

En concordancia con lo anterior, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (PNDE), se reflejan los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, y por ende de la calidad educativa en Colombia. Este plan reconoce la necesidad de impulsar las actualizaciones en las prácticas y en la evaluación en el sector educativo, que propicien el aprendizaje y la construcción social del conocimiento, teniendo en cuenta las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes.

En particular, en lo referido a lectura y escritura, el PNDE reconoce que se puede promover el desarrollo humano, la participación social y ciudadana, y mitigar el analfabetismo por medio del mejoramiento de los procesos de lectura y escritura en los diferentes niveles educativos en Colombia. Adicionalmente, el PNDE presenta como uno de sus propósitos el garantizar la permanencia en el sistema educativo desde la educación inicial hasta la superior. En este sentido, Ferreiro (1999) afirma que “el fracaso escolar inicial está concentrado en lengua escrita” (p.24); de esta manera se recomienda investigar sobre las propuestas didácticas que procuren el alcance de las competencias en lenguaje de todos los niños.

Asimismo por medio del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), el Ministerio de Educación Nacional (2013) socializó las estrategias para que la lectura y la escritura sean incorporadas de manera permanente por todos los niños, niñas y jóvenes del país en su vida escolar. Entre estas estrategias está la generación de espacios de formación de lectores y escritores en las escuelas y las bibliotecas escolares, que promuevan en los estudiantes la comunicación de ideas y la comprensión de su entorno. En este sentido, el PNLE busca

sensibilizar tanto a las entidades territoriales como a instituciones educativas sobre el rol destacado de la lectura y la escritura en el mejoramiento de la calidad de la educación, reconociendo que estas no son solo herramientas necesarias para que los individuos enfrenten demandas académicas, sino que también son herramientas fundamentales para la participación ciudadana y democrática, y para enfrentar los demás retos del mundo actual, lo que implica transformar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito escolar.

A pesar de los esfuerzos y estrategias planteadas desde el PNDE y el PNLE, los resultados nacionales en producción escrita de las pruebas Saber Pro demuestran el preocupante panorama sobre el desempeño en escritura de los estudiantes universitarios. Los resultados de las pruebas nacionales mencionadas anteriormente dieron pie a que en el año 2013 la Universidad del Rosario de Bogotá adelantará una investigación cuyo objetivo era señalar los niveles de desempeño en escritura de textos argumentativos de los estudiantes de programas universitarios en las Pruebas Saber Pro. Es así como en su investigación, Lopera (2013), profesora del Centro de Enseñanza y Aprendizaje de dicha universidad, recopiló y comparó los resultados de las pruebas Saber Pro 2011 y 2012, determinando los niveles de desempeño en las producciones textuales de los estudiantes, los cuales enumeró del 1 al 8, siendo este último el que corresponde al nivel superior. Este estudio señaló que solo unos pocos estudiantes universitarios alcanzaron niveles superiores en escritura en la prueba Saber Pro, tanto para la vigencia del 2011 como del 2012. Específicamente para el año 2011, se encontró que más de la mitad de los estudiantes alcanzaron el nivel medio. Adicionalmente, Lopera (2013) demostró que el panorama no varió para el 2012 cuando únicamente el 5 % de los 146.000 estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro obtuvieron un resultado sobresaliente.

Es importante recalcar que si bien el estudio de Lopera (2013) da cuenta de las dificultades en la competencia escrita de textos argumentativos de los universitarios en Colombia, es curioso que luego de más de trece años de escolaridad, los estudiantes colombianos no tengan un buen desempeño en la producción textual, sustentando así la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza de la escritura desde la escuela.

En ese sentido, los Lineamientos Curriculares, que aportan conceptos y teorías fundamentales para guiar la enseñanza de la lengua castellana en el territorio nacional, plantean que el enfoque gramatical es el que ha predominado en las prácticas educativas, y señalan, que si bien es cierto estos enfoques dan importancia a aspectos estructurales de la lengua, la enseñanza no se puede centrar solo en ellos, sino que deben incluir la función comunicativa y de significación del lenguaje (MEN, 1998).

Por lo expuesto, diferentes estudios se han interesado en analizar las prácticas pedagógicas, encontrándose que aún predominan formas de enseñanza tradicionales de la escritura (Jurado, Sánchez, Cerchiaro, y Paba, 2013; Molina-Natera 2012; Camargo et al., 2010; Ochoa-Angrino, Aragón-Espinosa, Correa-Restrepo, y Mosquera-Roa, 2010). Por ejemplo, Jurado et al. (2013), adelantaron una investigación cualitativa, en la que participaron docentes de preescolar y de básica primaria de Santa Marta, estudiantes de programas de educación de la Universidad del Magdalena y de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino, con la que buscaban reconocer las ideas, ritos, costumbres, rutinas y métodos presentes en la enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Para responder a las preguntas de investigación, se emplearon reuniones con grupos focalizados, observación participante en el aula, registro de videos y entrevistas a profundidad. Los hallazgos hicieron evidente el arraigo de los métodos de corte conductista que son basados en concepciones eclécticas, observándose que en las aulas se

llevan a cabo actividades de carácter perceptivo-motriz, centradas en la ejercitación como las planas, la transcripción y el dictado de unidades menores (letras, sílabas).

Es importante resaltar que aunque Jurado et al. (2013) apoyan la necesidad de incorporar el enfoque comunicativo a las prácticas de enseñanza de lectura y escritura, su investigación concluye que la incorporación de este enfoque en la iniciación escolar de los niños en la lectura y la escritura es compleja, pero que se debe seguir trabajando en ello.

La ausencia del enfoque comunicativo en las prácticas de enseñanza de lenguaje en la escuela tiene que ver con que se sigan desarrollando prácticas donde el énfasis está en la codificación y decodificación de las letras, dejando de lado el contexto, pues se considera que las Experiencias de la vida cotidiana y de la misma vida escolar, son aspectos desvinculados del lenguaje escrito. Por lo tanto, aun cuando los cambios sociales y culturales son innegables, y las necesidades y exigencias en cuanto a la escritura han cambiado, las prácticas de enseñanza de la misma siguen sustentadas en concepciones tradicionales, ya que, según Jolibert y Sraïki (2006), se preserva la concepción de que aprender a leer es aprender a identificar letras o sílabas o palabras, para ensamblarlas en frases u oraciones o en codificar palabras.

En oposición a esto, según estas autoras, en la escuela aprender a leer y a escribir debería describirse como “vivir en textos” desde la educación inicial, lo cual se refiere a aprender a reconocer y a utilizar todos los tipos de escritos, es decir practicar la producción-comunicación, en el marco de proyectos personales o colectivos. De esta forma, “vivir entre textos” implicaría construir el significado de un texto dado, ya sea para leerlo o escribirlo, basándose en el aprendizaje de estrategias diversificadas, la identificación de procesos y de operaciones mentales pertinentes, en el que la interacción es permanente, explícita y eficaz.

Adicionalmente, según Camps (2005) desde el paradigma socio-constructivista del conocimiento, la interacción social entra a jugar un papel importante en este proceso de escritura, lo que implica considerar el contexto, las experiencias, los saberes, los valores y sentimientos del ser humano. Sobre este punto, es importante resaltar que comúnmente se considera que escribir es una práctica puramente escolar y se desconoce su origen y función socio-cultural; en palabras, de Ferreiro (1999) “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés” (p. 10).

Las anteriores concepciones de escritura han sido objeto de interés de varios estudios (Aguirre y Quintero, 2014; Garzón, 2012; Ochoa-Angrino et al., 2010; Segura y Kalman, 2007). En el caso del estudio desarrollado por Segura y Kalman (2007), se trató de una investigación cualitativa con la que se buscaba conocer cuáles y cómo eran las prácticas de los docentes que implementaban el enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de lengua escrita de sexto grado de primaria en México. Esta investigación hizo énfasis en el uso social de la escritura y de las interacciones en el aula durante el proceso de producción escrita. Entre los hallazgos se destacan que al tener en cuenta el uso social de la escritura (enfoque comunicativo y funcional) en las prácticas de enseñanza de producción textual, las estudiantes reconocieron la complejidad del proceso de escritura, lo cual se hace evidente en la elaboración de borradores y en las reiteradas revisiones. En su estudio, los investigadores concluyeron además que las estudiantes reconocieron las etapas para la producción de un texto y participaron en procesos colaborativos de escritura. Adicionalmente, rescatan lo importante que debe ser por parte del docente transformar sus prácticas pedagógicas a partir de la actualización constante junto a la investigación, siendo este un proceso también de su aprendizaje.

Desde una perspectiva similar, Aguirre y Quintero (2014), en un estudio que realizaron en Pereira, con el propósito de determinar la incidencia de una secuencia didáctica, en la producción de textos narrativos, en niños de grado primero, señalaron la importancia del rol del maestro como agente dinamizador, cuya misión es promover en los estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias para llevarlos a entender la escritura como un acto consciente y con un fin comunicativo. Estas autoras concluyeron que abordar la escritura desde el uso real del lenguaje lleva a desarrollar procesos cognitivos, discursivos y socioculturales propios del acto de escribir. Adicionalmente, destacaron la importancia de incluir en las prácticas de enseñanza de lenguaje, los procesos de planificación y revisión en la escritura, para el mejoramiento de los niveles de producción de textos que superan la codificación.

A pesar de los desarrollos teóricos y las investigaciones que en este campo se han realizado, siguen persistiendo prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje escrito, en las que el producto final es lo único importante. Estas prácticas pasan por alto la necesidad de hacer consciente el proceso de producción textual; sobre este punto Ferreiro (2011) afirma que “un texto no sale de una sola sentada”, con lo cual enfatiza que la calidad de todo texto escrito necesita de un proceso de elaboración en el que la revisión es clave. Así mismo, Colomer y Camps (1991) sugieren que para que los niños logren tomar una actitud crítica frente a lo que escriben y cuenten con los recursos cognitivos suficientes para producir textos que respondan a variados contextos y estructuras, es indispensable que como estudiantes se les promueva ser conscientes de su aprendizaje.

Con respecto a los procesos conscientes de aprendizaje y producción textual, se han desarrollado estudios en los que se relacionan los procesos metacognitivos y el desempeño en escritura (Flórez, Torrado, Mondragón, y Pérez, 2003; Portilla, 2010; Ochoa-Angrino, et al.,

2010; Corden, 2003; Graham, 2006; Perry, Karen, VandeKamp, Mercer y Nordby, 2002; Yarrow y Topping, 2001). De manera particular, Ochoa-Angrino et al. (2010) llevaron a cabo un estudio sobre las capacidades autorreguladoras en la escritura de textos narrativos con estudiantes de primaria en el Valle del Cauca en Colombia. El objetivo era describir y explicar la intervención psicológica educativa diseñada para promover la metacognición en escritura y describir los roles de los estudiantes y del docente durante la misma. Los investigadores encontraron que en la escuela se pueden formar escritores autorregulados desde temprana edad, siempre y cuando se empleen prácticas educativas que hagan uso de las capacidades de reflexión sobre la escritura. Estos autores concluyeron que es necesario recuperar en la escuela el proceso de escritura tal y como se hace en el “mundo real”; es decir, como lo hacen los escritores expertos, quienes antes de entregar su texto final han elaborado varios borradores y revisiones de su escrito. De este modo, la investigación señaló que la revisión, tanto individual como grupal, debe llevar siempre una retroalimentación con unos debidos comentarios que dejen al estudiante con la idea de lo que debe de ir mejorando.

En este punto cabe anotar que la retroalimentación no solo tiene un sentido escolar, sino que también trae aportes significativos al desarrollo metacognitivo. La ausencia de estos procesos metacognitivos en la enseñanza de la escritura no solo ha llegado a verse en la primaria y secundaria, sino que también es evidente en el nivel universitario. Esto ha sido señalado por Molina-Natera (2012), quien realizó una investigación cuyo objetivo fue describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas académicas de escritura y lectura de los programas de pregrado en 17 universidades públicas y privadas de Colombia, con el fin de proponer directrices políticas institucionales al respecto. En esta investigación se encontró que hay poco apoyo y seguimiento por parte de los profesores en el proceso de escritura, ya que el interés está puesto en el texto

finalizado y no se le presta atención a las dificultades que presentan los estudiantes, siendo pocos los docentes que solicitan reescritura y reevalúan los textos. En esta investigación se concluyó además, que en las universidades si se escribe, pero falta acompañamiento en el proceso por parte de los docentes. Aquí se destaca que la escritura está fuertemente relacionada con los contenidos conceptuales de los cursos, o sea que sirve para “decir el conocimiento” y no hace hincapié en la reflexión crítica y construcción del conocimiento.

Estos resultados concuerdan con los de la investigación realizada por Garzón (2012) con estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la que se encontró un bajo dominio en la construcción de textos argumentativos en cuanto a su estructura textual, la organización de la información en secuencias argumentativas y en el uso de recursos persuasivos para convencer. Este estudio también permitió concluir que estas dificultades pueden darse por el posible desconocimiento sobre los procesos didácticos para la producción textual argumentativa por parte de los docentes desde la básica primaria en las diferentes disciplinas. La investigadora destacó que aunque desde el ingreso a la universidad a los estudiantes se les exige la producción de textos de carácter argumentativo, representados principalmente en la construcción de ensayos, los estudiantes no cuentan con un proceso de orientación para ello. En este punto, el estudio de Garzón (2012) coincide con lo planteado por Rincón (2013), quien en su artículo sobre la escritura en las universidades colombianas, plantea la importancia de acompañar a los estudiantes en la producción de los escritos académicos, como un acto que requiere de un saber especializado desde el punto de vista de la producción discursiva y textual.

De esta manera, los aportes de Aguirre y Quintero (2014), Molina-Natera (2012), Ochoa-Angrino et al. (2010) y Garzón (2012) reiteran la importancia de los procesos de planeación,

revisión y evaluación en la producción de textos, entendiendo que la escritura es un proceso cognitivo complejo, por lo que debe trabajarse con los estudiantes en todos los niveles.

En este orden de ideas, para poder diseñar estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes de primaria en Colombia, es indispensable profundizar en la comprensión sobre la forma cómo los niños de nuestro país escriben. En este sentido, se hace necesario hacer alusión a la investigación sobre la producción de cuentos en el marco del Concurso Nacional de Cuentos 2007, desarrollada por Camargo et al. (2010), miembros del grupo de investigación DiLeMa de la Universidad del Quindío, la cual se realizó en convenio con el Ministerio de Educación Nacional. Este estudio de enfoque mixto tuvo como objetivo estudiar una muestra representativa de los relatos presentados en el concurso, para generar hipótesis sobre cómo se enseña y se aprende la escritura en Colombia, y así establecer programas de formación para mejorar las prácticas docentes. Los 3200 cuentos que conformaron la muestra de este estudio equivalían al 10% de los cuentos participantes en el concurso; a estos se les hizo la evaluación por medio de una rejilla buscando los aspectos más recurrentes. En el análisis se halló que los estudiantes comprendían la finalidad del texto narrativo, pero no del texto con fines literarios. Adicionalmente, esta investigación destacó que las producciones enviadas al concurso demuestran que los estudiantes conocen aspectos de la narrativa, sin embargo, este conocimiento parece intuitivo.

El análisis de los cuentos permitió deducir, entre otras, que los docentes siguen haciendo énfasis en la construcción de oraciones en lugar de textos, lo que da cuenta de prácticas de enseñanza desde un enfoque formal, en vez de un enfoque comunicativo y funcional, por lo tanto se sigue considerando que la escritura es solo para la escuela. De allí que los autores destaquen que para cualificar los procesos de desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes,

los docentes deben propiciar espacios de construcción de textos en los que se recupere la concepción de escritura como práctica socio-discursiva en el que se escribe para ser leído. Así mismo, los autores agregan que se debe tener en cuenta las estrategias de textualización que propone Jolibert (2002), a partir de los niveles que abordan la micro, la macro y la superestructura de los textos, por medio de revisiones y correcciones intencionadas, que conlleven a la reescritura de los textos.

Otra conclusión interesante de Camargo et al. (2010) se refiere a la predominación del cuento moralizante. Para los autores, es preocupante encontrar esta tendencia en las producciones de los estudiantes en cuanto a que este tipo de texto no permite la interlocución. También se halló que de los cuentos analizados únicamente 490 constituyen anécdotas, sucesos o relatos cotidianos. Este hallazgo es de interés particular para el presente estudio debido a que resulta interesante como los estudiantes prefieren la fantasía, y dejan de ver el potencial narrativo de lo que acontece a diario en sus vidas. De esta forma, la caracterización de las producciones escritas de los estudiantes en Colombia hecha por Camargo et al. (2010), reafirman la necesidad de repensar el enfoque desde el cual se llevan a cabo las prácticas de enseñanza de la escritura y a buscar otros tipos de textos que rescaten el potencial narrativo que se encuentra en la vida cotidiana de los estudiantes.

Al respecto es importante decir que aunque las instituciones educativas del sector privado, como en la que se llevó a cabo esta investigación, demuestran buenos resultados académicos en el área de lenguaje, se ha evidenciado desde la práctica docente, el interés por desarrollar más la comprensión de lectura que la de producción textual. Así mismo, en esta institución educativa aún se observan algunas prácticas de enseñanza del lenguaje escrito centradas en los usos académicos, por lo que se busca desarrollar alternativas didácticas que

posibiliten trascender de la escritura escolar a la social. Por tal motivo fue pertinente la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de este tipo de texto que no ha sido trabajado a profundidad en la vida personal y escolar de los estudiantes, y que por su exigencia de tomar como enunciador y protagonista al mismo escritor, se convierte en un texto con un gran potencial para desarrollar las competencias en esta área.

Es así como los planteamientos presentados señalan la importancia de diseñar y validar propuestas didácticas que den énfasis al uso social y comunicativo del lenguaje, con el objetivo de mejorar los desempeños de los estudiantes en producción textual, lo que llevó a formular la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción textual de registros de experiencias, en estudiantes de grado 4 de básica primaria, de una institución educativa privada de la ciudad de Pereira?*

En este sentido se propuso como objetivo general, analizar la incidencia que genera la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de registros de experiencias en estudiantes de grado Cuarto de Básica Primaria, de una institución educativa privada de la ciudad de Pereira, y como objetivos específicos de la investigación: (a) identificar el nivel de los estudiantes en la producción de registros de Experiencias, previo a la implementación de la secuencia didáctica; (b). diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de registros de Experiencias, con los participantes del estudio; (c). determinar el nivel de los estudiantes en la producción de registros de Experiencias, después de la implementación de la secuencia didáctica; y (d). contrastar los resultados del pre-test y el pos-test, para identificar el impacto en la producción de registros de Experiencias, y de este modo establecer la incidencia que tuvo la secuencia didáctica.

En este documento se presenta entonces el informe final de la investigación, después de haber expuesto el contexto general del problema y el estado del arte del mismo, dando a conocer las razones que motivaron la realización de este proyecto; por lo tanto en el siguiente capítulo se exponen los conceptos y teorías que fundamentaron la propuesta didáctica planteada. Así, se retoman las teorías de autores como Álvarez (2005), Jolibert (2002), Hymes (1974), Camps (2003), entre otros, cuyos planteamientos sobre lenguaje, lenguaje escrito, modelos de enseñanza de la lengua, secuencia didáctica y producción de textos, fueron fundamentales para el diseño de los instrumentos y de la propuesta didáctica, contribuyendo además en el análisis de los resultados.

Después, en el capítulo del marco metodológico, se expone el tipo y diseño de investigación, definiendo el enfoque cuantitativo y el diseño Cuasi-experimental intragrupo, tipo pre-test, pos-test. Asimismo se describe la población y muestra, las hipótesis, las variables, con sus respectivas operacionalizaciones. Seguidamente, en este capítulo se especifican las técnicas e instrumentos de recolección de información y las fases del proyecto.

Posteriormente se continúa con el análisis de la información. Primero, se aclara la hipótesis que fue validada, para continuar con la presentación del análisis cuantitativo de los resultados del pre-test y del pos-test. Estos resultados son expuestos mostrando las diferencias entre el nivel inicial y el nivel final de los estudiantes en la producción de registros de experiencia, primero de manera general y luego por cada dimensión e indicador. Para el análisis se retoman las teorías, los antecedentes, las actividades de la secuencia didáctica y se exponen ejemplos de las producciones escritas de los estudiantes.

Finalmente se exponen las conclusiones y recomendaciones que surgieron a partir del análisis de la información. En las conclusiones se da cuenta de la pregunta y los objetivos del estudio, relacionando los resultados con los hallazgos de otros estudios. Por otra parte en las recomendaciones, se hace énfasis en la necesidad de seguir implementando propuestas didácticas de enfoque comunicativo que busquen acercar a los estudiantes a los usos reales de la escritura y se reitera la necesidad de llevar a cabo estudios que permitan validar dichas propuestas.

2. Marco Teórico

En este capítulo se presenta una aproximación a los referentes teóricos que se utilizaron para el desarrollo de esta investigación. En primer lugar, se define el lenguaje desde su función social y cognitiva; luego se explica el lenguaje escrito y las concepciones de escritura. Más adelante, se describen algunos de los modelos y enfoques para su enseñanza; posteriormente se conceptualiza acerca del tipo de texto trabajado con los estudiantes (el registro de experiencias) y luego se aborda la secuencia didáctica, teniendo en cuenta cada una de sus fases.

2.1 Lenguaje

El lenguaje ha sido un instrumento muy relevante para la sociedad humana y el desarrollo de la misma, llegándosele a considerar como la herramienta más importante para el desarrollo del pensamiento, en la medida que el ser humano organiza, representa el mundo e interactúa a través de él. En este sentido, según Vigotsky (1995), el desarrollo del pensamiento se pone de manifiesto a través del lenguaje, permitiendo así la construcción y transformación del conocimiento en la misma interacción con el otro y el contexto.

Para Vigotsky (1978) el lenguaje es un instrumento que regula y controla la concienciación de las relaciones sociales, ya que las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda del significado dentro de la misma, por lo tanto los significados están dentro de la mente y estos se originan en el contexto socio cultural en que se crean.

Acorde con esto, Bodrova y Leong (1996) plantean que el lenguaje es una "herramienta de la mente" que cambia el pensamiento de los interlocutores, y sus comportamientos. Es una

herramienta cognitiva que no solo promueve, sino que también cambia la forma en que los humanos piensan, recuerdan, y prestan atención.

En este mismo sentido Cajiao (2013) apunta que el lenguaje es el instrumento que hace posible la construcción de cultura, ya que la función central del lenguaje es la comunicación de las percepciones del mundo, de los anhelos, de los sufrimientos, de las ideas y relatos de las personas de todas las edades.

Tras haber sintetizado la importancia del lenguaje, sus funciones cognitivas y su papel en el desarrollo de la cultura, es relevante también conocer sobre el lenguaje escrito, objeto de interés en este estudio.

2.2 Lenguaje escrito

El lenguaje escrito se define socialmente por sus condiciones de uso, lo que hace que se trate de una actividad social (Teberosky y Tolchinsky, 1995). Esto tiene relación con los aportes de López (2013) quien señala que tanto la escritura como la lectura, son prácticas inmersas en la peculiaridad de los contextos en las que se llevan a cabo y por eso se debe garantizar que tengan sentido para los estudiantes desde sus propias peculiaridades. Igualmente, Teberosky (1989) amplía la definición del lenguaje escrito como “...una competencia que se expresa de forma concreta en función de la información pre-constituida sobre los símbolos notacionales disponibles en el ambiente” (p.1).

Por su parte Álvarez (2010) plantea que el lenguaje escrito amplía la memoria y la comunicación, siendo actualmente casi que omnipresente, como el periódico, la correspondencia, la guía telefónica, los anuncios publicitarios de todo tipo, las etiquetas, las marcas de productos de consumo, etc. La escritura es una tecnología que ha tenido una profunda repercusión en el

desarrollo cultural de la humanidad, de allí que Olson y Torrance (1995) la considere como la invención más grande de la historia.

Con relación a su enseñanza, esta sigue estando arraigada en concepciones y prácticas tradicionales, desde las cuales, como señala Pérez (2003), se piensa comúnmente que es la acción de codificación y decodificación, es decir, como el acto de unir letras, palabras y así formar oraciones. También, la escritura suele ser pensada como un proceso de transcripción, copiando de un texto a otro o en forma de dictado.

Frente a aquellas concepciones que reducen la complejidad del lenguaje a los elementos estructurales, Chaverra (2011) plantea que debe tenerse en cuenta que este involucra tanto el pensamiento como el lenguaje, surgiendo en contextos socioculturales, lo que hace necesario considerar la escritura como una praxis social que se desarrolla a través de la interacción con el otro.

En concordancia con lo anterior, Teberosky y Tolchinsky (1995) explican que “escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto obedeciendo a unas reglas sociales de circulación” (p.5); lo que implica que escribir se convierte en una tarea tan ardua como construir una casa, llevar la contabilidad de una empresa o diseñar una coreografía (Cassany, 1995, p. 3), por lo cual es necesario tener en cuenta la pragmaticidad y funcionalidad de la escritura. De allí que se le considere como un “saber práctico” respecto a las competencias, un “saber-ser”, respecto a las conductas y un “saber general” respecto a los conocimientos (Jolibert, 2002).

Por lo anterior, el escribir ya no se considera como un don especial que solo algunos tienen, ya que la escritura es el resultado de una adecuada combinación de factores cognitivos, es una actividad de resolución de problemas, lo que exige poner en juego los conocimientos previos

frente al tema del cual se quiere escribir, las operaciones mentales pertinentes como resultado de una reflexión metacognitiva y no como una memorización (Jolibert y Sraïki, 2009).

Es por esto que, según Jolibert (2002), se trata de entrar en lo escrito a través de la vida, teniendo en cuenta el contexto, y no solo a través de ejercicios mecánicos donde se repiten letras y palabras fuera de contexto. Dicha transición requiere pasar de “aprender a escribir” a “escribir para aprender”, considerándola como esa práctica social y necesaria no solo para la escuela.

Por tanto, según Álvarez (2010) el objetivo primordial en los contextos educativos es indagar los ámbitos sociales y escolares en el que el individuo ha de escribir o en que se escribe sobre él, con el propósito de favorecer que los alumnos sean conscientes de la importancia que tiene ejercer la ciudadanía mediante la ejercitación de la escritura en comunidad.

Dichas ideas coinciden con lo planteado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) en los cuales se resalta que escribir no es únicamente un proceso de codificación de significados haciendo uso de las reglas lingüísticas, sino que es también un proceso de “producir el mundo”; es decir, un proceso en el que median los contexto sociocultural y pragmáticos de configuración del mundo en el nivel individual y social (p. 27). Allí mismo se recalca que entender la escritura como un proceso de significación, no niega la importancia del componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje.

Hasta este punto se ha revisado algunas de las concepciones de lenguaje, escritura y producción textual. Es evidente que todas estas concepciones son relevantes en la medida en que claramente inciden en la manera como se entienda lo que es enseñar o aprender a escribir, y en los objetivos que la escuela se plantea para ello, aspectos que serán abordados a continuación.

2.3 Enseñanza de la escritura

De acuerdo a Jolibert y Sraïki (2009) el objetivo de la enseñanza de la lectura y de la producción de textos escritos es el de “formar niños que construyan su poder de leer y de producir textos pertinentes en situaciones reales de expresión y de comunicación” (p. 55). Dichas autoras manifiestan que comúnmente se ha considerado que aprender a leer y a escribir se desprende naturalmente de la inmersión en textos, los cuales originalmente están diseñados para ayudar a desarrollar actividades metalingüísticas. Por tal razón, a los estudiantes se les va permitiendo el acceso a textos más extensos y complejos únicamente a medida que ellos avanzan en su proceso de reconocimiento de letras, sílabas, palabras, frases u oraciones (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 55).

Además, estas prácticas sugieren que los niños aprenden en la escuela a leer y a escribir para hacerlo más tarde (fuera de ella). Por el contrario, las autoras plantean que es necesario promover formas de enseñanza basadas en la concepción de que se aprende haciendo (p. 14). Es decir, que desde la escuela se deben incluir actividades de lectura y escritura en las que los estudiantes hagan un uso social (no solo académico) del lenguaje escrito.

Al pensar la escritura, su proceso y su enseñanza desde otras concepciones que rescatan las funciones cognitivas, sociales y culturales, es también imperativo el reconsiderar el rol del estudiante como escritor, lo que implica que se le considere, no como un sujeto pasivo que sigue instrucciones, sino como un sujeto capaz de aportar, proponer y discutir ideas referentes al discurso (López, 2013, p, 23).

En este orden de ideas, es importante resaltar que para este estudio se ha planteado una propuesta didáctica que entiende que en el proceso de enseñanza de la producción textual, no se evalúa desde el desempeño en el producto y no se organiza desde lo simple a lo complejo, sino

que se preocupa por evaluar la escritura como un proceso, en el que las estructuras y partes constitutivas son las últimas en ser abordadas. En este sentido se hace necesario precisar un poco más acerca de algunos modelos en la enseñanza de la producción textual.

2.4 Modelos y enfoques de enseñanza de la producción textual

Antes de abordar los modelos de enseñanza es indispensable definir su relación con las concepciones teóricas sobre el lenguaje escrito y la producción textual. Los modelos de enseñanza son lo que Rodríguez (1996) señala como metáforas que explican y representan las teorías (citado por Camargo et al., 2011, p. 143).

Por su parte Debanc y Fayol (citados por Camargo et al., 2011, p. 142) definen un modelo como la integración de teorías, y de nuevas y anteriores investigaciones, que se convierte en un fundamento teórico para la práctica. Un modelo no puede confundirse con un conjunto de instrucciones, o inventario de componentes. Al ser provocados por teorías e investigaciones recientes, los modelos no son verdades establecidas sino abiertas a discusiones, transformaciones y evolución.

En este orden de ideas, han existido diferentes modelos de enseñanza de la escritura, claramente enmarcados por la comprensión imperante sobre la escritura. Para evidenciar la evolución en los modelos de enseñanza se podría llamar la atención sobre los modelos de producto, modelos cognitivos y los modelos contextuales o ecológicos.

Para comenzar, los *modelos de producto* comprenden la competencia textual desde las dimensiones de microestructura y la macroestructura. La primera de estas se aborda dándole énfasis a los aspectos formales del texto (i.e., gramática, ortografía); mientras que la dimensión de la macroestructura se enfoca en el aprendizaje de las diferentes tipologías textuales. Estos

modelos consideran el aprender a escribir como un asunto únicamente lingüístico (Camargo et al., 2011, p. 175).

Respecto a los *modelos cognitivos*, uno de los más representativos es el de Hayes y Flower (citados por Camargo et al., 2011, p. 179), planteado en 1980, en el cual se resalta la producción de textos como un proceso, reconociendo que ante las tareas de escribir y de reescribir, el individuo elabora diferentes procesos de pensamiento. Dichos autores reconocieron tres elementos esenciales en la composición: el contexto de la tarea, los conocimientos conceptuales y situacionales, y los conocimientos retóricos. El primero de estos elementos tiene que ver con todo lo que está por fuera del escritor. Por otro lado, los conocimientos conceptuales y situacionales hacen mención al manejo del tema y destinatario. El tercero y último de los elementos de la composición se refiere al género y tipo de texto almacenado en la memoria largo plazo. Para estos autores, la redacción consta de tres procesos: la planificación, la traducción y la revisión; los cuales no son entendidos como etapas del proceso de escritura sino como operaciones cognitivas que se llevan a cabo al componer un texto.

Si bien este modelo ha sido altamente referenciado en el campo de la didáctica del lenguaje, ha recibido críticas en el sentido de que es un modelo de índole más individual que social. A partir de esto, han surgido otros modelos entre los que se encuentran los *modelos contextuales o ecológicos*, los cuales comprenden la composición escrita como un proceso comunicativo de resolución de problemas. Dichos modelos consideran que la escritura se debe trabajar desde situaciones concretas en las que se demande tanto su dimensión social como comunicativa. Al hacer énfasis en los contextos físico, social y cultural en los que se enmarca la escritura (descuidado inicialmente por los planteamientos de Hayes y Flower en 1980), surge la necesidad de crear entre los estudiantes y entre el estudiante y el docente un ambiente de apoyo,

colaboración y negociación de significados en el proceso de producción (Camargo et al., 2011, p. 205).

Los modelos ecológicos son de gran importancia para el presente estudio debido a que son pieza fundamental en la propuesta didáctica, en la que no únicamente se pretende resaltar las operaciones cognitivas sino también las interacciones y mediaciones sociales al momento de componer un texto.

Los modelos anteriormente revisados están enmarcados en diferentes enfoques sobre la producción textual, por ejemplo, los modelos contextuales para la producción escrita, se enmarcan en enfoques discursivos, en los que se mira el lenguaje como discurso, es decir, el lenguaje en acción, lo que permite entender que la producción de textos debe hacerse en situaciones reales de uso, ya que el lenguaje como producción del habla está estrechamente ligada al contexto social (Martínez, 2004).

Esto tiene un gran significado, puesto que la escuela debe permitir esos espacios donde se den las relaciones entre sujetos discursivos que piensan, que se comunican y que construyen conjuntamente enunciados, que se convierten en discursos, que se plasman de manera escrita en la producción de textos. Es en el aula donde se deben proponer situaciones reales de comunicación que permitan la interacción de interlocutores reales, donde los textos que se producen obedezcan a una necesidad real de comunicación.

Estos supuestos han sido postulados desde el *enfoque comunicativo* en el cual el desarrollo de la competencia comunicativa representa el fin a alcanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. Según Hymes (1966), para llegar a la competencia comunicativa es preciso desarrollar “un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante-oyente-escritor-

lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (Hymes, 1966, p. 15).

En los Lineamientos Curriculares (1998) el Ministerio de Educación Nacional destaca la pertinencia de este enfoque en la actualidad y señala que el trabajo pedagógico puede enriquecerse desde sus postulados centrales. Este enfoque concibe el uso del lenguaje en actos de comunicación; es decir, desde una visión más pragmática en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes; logrando así rescatar los usos sociales del lenguaje. Para ello, el enfoque mismo sugiere abordar diversos tipos de textos y discursos.

Además, Hymes (1974) concibió su reflexión sobre competencia comunicativa al ver el lenguaje no como un producto sino como una actividad. En este sentido, para Hymes (citado por el MEN, 1998, p.25) un niño competente hace uso de manera acertada de todo un repertorio de actos de habla para participar en eventos comunicativos y es capaz de evaluar la participación de los demás; lo cual indica que integra actitudes, valores y motivaciones hacia la lengua.

Para terminar este apartado, vale la pena recordar que todos los enfoques y modelos de enseñanza de lenguaje tienen sus propias implicaciones didácticas. Así, las mismas prácticas de enseñanza dan cuenta del enfoque que subyace en ellas. Las concepciones de lenguaje, de escritura y lectura se ponen en evidencia con las actividades propuestas y con la manera como el docente las aborda en el aula de clase. Por consiguiente, al proponerse llevar a cabo prácticas de enseñanza del lenguaje que tengan como referente el enfoque comunicativo, es necesario acudir a propuestas didácticas que estén en concordancia con dicho modelo, como la desarrollada por Jolibert, la cual se explica a continuación.

2.5 Propuesta de Josette Jolibert:

Josette Jolibert (2002) plantea el trabajo didáctico en producción textual a partir de una serie de módulos de aprendizaje que considera pueden contribuir en la formación de niños escritores; es así como propone trabajar desde variadas tipologías textuales entre las que se incluyen la receta, la novela corta, el registro de experiencia, entre otras. Su propuesta está sustentada en aportes conceptuales del enfoque comunicativo, los modelos contextuales o ecológicos, entre otros, brindando a los docentes las herramientas para su aplicación en el aula de clase.

La producción textual debe ser comprendida como un proceso de resolución de problemas, para el cual el escritor debe tener en cuenta diferentes niveles, los cuales se explican a continuación (Jolibert y Sraïki, 2009).

La noción del contexto de un texto. Sobre los índices (lingüísticos y otros) que dan testimonio del contexto de la situación y del contexto textual en el cual se inserta el texto que se lee.

La situación de comunicación. Hace referencia a las huellas (lingüísticas y otras) de los principales parámetros de la situación de producción de ese texto (¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Sobre qué trata? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde?).

El tipo de texto. Acerca de las características que permiten identificar el tipo de texto y justificar esta identificación (del contexto a la diagramación y a la silueta).

La superestructura del texto. Se encarga de las manifestaciones observables de la organización interna del texto: ¿tiene una silueta característica? ¿Una lógica interna funcional, cronológica, narrativa, otra? ¿Un inicio y un cierre específicos?

Lingüística textual. Trata sobre las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto del texto. Detectar cómo se manifiestan: - las opciones de enunciación (marca de personas, del sistema de tiempos, referencias de lugares, papel de los adverbios de tiempo y lugar); - los sustitutos; - las conexiones; - el contenido semántico y su progresión a través del léxico; - lo que traduce la puntuación, los cambios de línea, las mayúsculas.

Lingüística de la oración y de la frase. Se enfatiza en las huellas útiles del funcionamiento lingüístico en el nivel de las frases: - las marcas de relaciones (principales acuerdos y relaciones personas/terminaciones verbales); - los determinantes; - los términos más portadores de significado para este texto preciso y cuyo (re)conocimiento, por el medio que sea, es casi inevitable; - el significado de la puntuación de las frases o de su ausencia.

Lingüística a nivel de la microestructura del texto. Se refiere a el nivel de las palabras y de las microestructuras, se trata, a la vez: a) De delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras: - las palabras ya conocidas: ya “fotografiadas” globalmente o ya analizadas; - las palabras nuevas que se pueden “adivinar” gracias a la conjunción de su contexto y de la identificación de letras o sílabas que las componen; - las palabras nuevas que es capaz de descifrar. b) De detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se sabe aislar y nombrar, su entorno, y las combinaciones de grafemas más frecuentes; las combinaciones significantes que constituyen prefijos o sufijos.

Jolibert (2002) propone que para producir un texto adecuado a una situación precisa se necesita tener en cuenta un antes, un durante y un después de la producción. Para ese antes se necesita primero identificar de manera precisa los parámetros de la situación de comunicación escrita que van a determinar su producción y tener una representación previa del producto final que se desea; es decir, el contexto general en el que el texto se inscribe.

Respecto al *durante* primero se necesita delimitar los principales niveles lingüísticos de la textualización, es decir: superestructura que son los bloques del texto (la silueta), la lingüística textual es la función dominante organizadora del lenguaje; enunciación (signos de): personas, espacio/tiempo, modalización; coherencia textual: coherencia semántica y progresión, sustitutos (anafóricos), sistemas temporales y adverbios de tiempo y por último la lingüística oracional que da el orden de las palabras o grupos de palabras, las relaciones sintácticas, manejo de oraciones complejas, microestructuras ortográficas, etc. Y aunque de manera explícita Jolibert no menciona un *después*, si considera necesario que para cada uno de estos niveles se deben movilizar conocimientos y competencias, tratando de adquirir otros si es necesario, a partir de la evaluación del proceso y del producto final, manejando los constantes ajustes entre los diferentes niveles durante las relecturas y reescrituras.

Es imperativo resaltar que los aportes de Jolibert y Sraïki (2009) son de gran impacto metodológico pero requieren de una exploración más profunda en cuanto a la didáctica del lenguaje. De los siete niveles, la propuesta didáctica de enfoque comunicativo se enmarcó únicamente en tres: el nivel del contexto general del texto, la superestructura y la lingüística textual. Por consiguiente, sobre estos niveles se amplía teóricamente con aportes de Van Dijk (1978), Martínez (1997), Pérez (2006), Cassany (1997), Jolibert (2002) Bühler (1950), Jolibert y Sraïki (2009), entre otros quienes han abordado los conceptos y teorías que subyacen en los niveles de competencia escrita expuestos anteriormente.

En este orden de ideas, el *contexto general* texto se refiere a la situación de comunicación en la que la producción del texto se inscribe. Tiene en cuenta parámetros tales como enunciador, objeto del mensaje, su finalidad, el desafío que implica, el contenido que trae y la sistematización. Van Dijk (1978) se refiere al contexto del texto como un factor determinante en

la estructura del texto. Para él, conocer las tipologías textuales es reconocer los contextos sociales, económicos, políticos y culturales en el que se producen los textos. Sobre este aspecto, Martínez (1997) amplía que los tipos de texto no son reducibles a simples estructuras, ya que es su propósito el que enmarca la estructura; y el propósito es como tal la respuesta a situaciones comunicativas que surgen en un contexto determinado.

Luego, el *propósito del texto* según Pérez (2006) señala que la representación pragmática del texto a producir, toma como base el propósito y el contexto situacional, ya que estos son los que determinan lo que el autor va a expresar a través del texto. El propósito está ligado a las intenciones, conocimientos u opiniones del autor y constituye en sí un acto de habla.

Asimismo, el contexto general involucra el enunciador y el destinatario. Existen diferentes investigaciones sobre las relaciones entre emisor y destinatario. Por ejemplo, Bakhtine y Bourdieu (citados por Jolibert, 2002, p. 33) concluyeron que las relaciones emisor-destinatario están inmersas en las relaciones sociales de poder, funciones y estatus; por consiguiente, presentan desafíos reales de comunicación. Además, Jolibert (2002) señala que al volverse consciente de su papel como Enunciador en sus propios escritos, un niño puede entender la diferencia respecto de usar el lenguaje en la oralidad.

Con respecto al indicador sobre el destinatario, este tiene relación con lo que Cassany (1997) llama la *adecuación*, la cual define como la propiedad del texto que determina el dialecto o registro que se debe usar según el destinatario. De acuerdo al destinatario que se tenga, el emisor se adecua, es decir, elige entre las variaciones lexicales y los registros de informalidad o formalidad (p. 29). En este sentido, Mandoki (2006) agrega que todo acto de comunicación busca generar algo en el destinatario.

La idea anterior tiene relación con otro aspecto del contexto general: el contenido; el cual se refiere a lo que se debe decir y lo que se pretende decir en un texto. Por consiguiente, el *contenido* está relacionado con los actos de habla y las funciones del lenguaje. En primer lugar, los actos de habla son categorizados en directivos, comisivos, expresivos, representativos y declarativos. En segundo lugar, y en relación a los actos de habla, los autores como Bühler (1950) y Jakobson (1963) han definido las funciones del lenguaje. Por un lado, Bühler (1950) asigna al lenguaje la función cognitiva de exposición de estados de cosas, la función referida a las vivencias subjetivas del hablante y la función apelativa que está centrada en el emisor o destinador. Por otro lado, Jakobson (1963) amplía las tres funciones planteadas por Bühler y define que según la orientación del mensaje el lenguaje cumple funciones emotivas, estéticas, conativas, metalingüísticas, referenciales, fáticas. Así, el contenido de un texto termina por cumplir una función del lenguaje que se expresa por medio de actos de habla.

Hasta este punto se ha ampliado la dimensión de contexto general, siendo esta una de las tres en las que se enmarcó la propuesta didáctica. Para continuar, se ampliará en teoría la dimensión de la *superestructura*.

Jolibert y Sraïki (2009) definieron la *superestructura* como la organización espacial y dinámica interna del texto. Es la estructura y presentación del contenido del texto basado en su género discursivo y en sus categorías funcionales (narrativa, argumentativa, expositiva). La superestructura también tiene que ver con la relación existente entre las partes del texto y la manera como estas están organizadas.

En otros términos, esta también es conocida como el esquema tipológico o esquema abstracto que, según Van Dijk, (1978) funciona como principio que da orden al discurso. La superestructura es entonces la “*sintaxis global*” del texto, que por su carácter jerárquico define el

texto según su forma y función y cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales.

Además, según Jolibert (2002), la *superestructura* de un texto necesita de la *silueta*, la *etiqueta* y la *dinámica interna*. En primera instancia, la *silueta* se refiere tanto a la distribución espacial como a la función (contenido pragmático) de los bloques de texto que conforman el escrito. Por otra parte, la *etiqueta* abarca el contenido semántico de estos bloques. Finalmente, la *dinámica interna* trata sobre tres aspectos: la iniciación del texto, su cierre y una lógica de organización a lo largo del texto como lo puede ser en la información jerarquizada, la cronología y entre otros.

En este punto vale la pena resaltar los aportes de Todorov (1973) quien teoriza en particular la *superestructura* del texto narrativo. Este autor sugiere que en una narración existe una fuerza que perturba una situación inicial estable. Dicha perturbación produce así un desequilibrio que busca ser restituido por medio de una fuerza inversa. Sin embargo, equilibrio final se asemeja al inicial pero nunca es idéntico. En este sentido, para Todorov (1973) los textos narrativos están compuestos de descripciones de los estados y del paso de un estado a otro.

Para concluir la fundamentación teórica de las dimensiones que se trabajaron en la secuencia didáctica diseñada para el presente estudio se aborda a continuación la dimensión de la *lingüística textual*.

Antes de comenzar a ampliar esta dimensión es importante resaltar que para algunos autores esta es conocida como Gramática Textual mientras que otros se refieren a ella como *lingüística textual*. Por ejemplo, para Van Dijk (1995) la gramática del texto debe de dar cuenta “de las estructuras lingüísticas que subyacen en el discurso” (p. 21). Dentro de estas estructuras se encuentra la oración; de tal manera que la gramática textual requiere de la gramática de la

oración. Sin embargo, como lo aclara el autor, el nivel textual se centra en la *secuencia* y en la *incompletividad sintáctica* de las oraciones, lo cual se refiere respectivamente a cómo están organizada le dice algo al destinatario y cómo oración hace parte de un todo que es el texto. Además esta dimensión también comprende la *gramaticidad* en la que se pone en juicio si una oración está formada correctamente lo cual dependerá de otras oraciones en el texto (p. 20-25).

Por otra parte, Van Dijk (1998) apunta a que la importancia de la gramática textual recae en existen relaciones semánticas entre las oraciones que componen un texto; por consiguiente, aunque cada oración cumpla una función importante a nivel sintáctico, semántico, fonológico y pragmático, esta no se puede mirar por aparte sino que debe ser vista en el texto, entendiendo las relaciones pragmáticas y semánticas que guarda con otras oraciones y con el texto mismo. Para este autor, la gramática del texto es la base para la formulación de modelos cognoscitivos de la producción y comprensión de la lengua.

Jolibert (2002) señala que esta dimensión trata de las relaciones que hay entre las estructuras del lenguaje y la superestructura del texto. Dentro de esta dimensión se encuentra entonces *la enunciación* referida a las personas el espacio y el tiempo que se encuentran determinado por el tipo de texto. También la Lingüística Textual comprende *la coherencia textual* que no es más que la manera como se dan los *encadenamientos* o *nexos* en el texto, por medio del uso de anáforas y sustitutos, y de los conectores respectivamente

En este orden de ideas, Jolibert (2002) señala que las *opciones pertinentes* enmarca la elección de un yo, nosotros, tú, ustedes o él como enunciadores, al igual que un aquí y ahora o un allá y en aquel entonces. Consecuentemente, estas decisiones se ponen en manifiesto por medio del uso de la persona, las referencias del tiempo y de lugar (Jolibert y Sraïki, 2009).

Igualmente, dentro de las opciones de enunciación se encuentra la expresión o no de la subjetividad. En este punto, la dimensión de lingüística textual se reacciona con las funciones del lenguaje de Jakobson (1963) y Bühler (1950) mencionadas en la dimensión de *contexto general*. La subjetividad se materializa en el lenguaje escrito por medio de actos de habla construidos con adverbios o adjetivos afectivos (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 73). Por ejemplo, como menciona Mandoki (2006) en un acto de habla que cumpla una función emotiva, el escritor o hablante exterioriza sus sentimientos, estados de ánimo, deseos, grados de interés o de apasionamiento, buscando contagiar la expresión en el receptor (p. 144).

Adicionalmente, estas decisiones de enunciación repercuten en la conjugación verbal y en el sistema de los tiempos. De esta forma, dentro de la dimensión de la *lingüística textual* se ponen en manifiesto las elecciones sobre el tiempo verbal o a las combinaciones de tiempos empleados en el texto y al uso de los adverbios del tiempo.

De igual forma, Jolibert (2002) destaca que por medio de los *encadenamientos* se define cómo son designados los personajes o elementos que ya se han mencionado antes en el texto y cómo se establecen las relaciones entre las oraciones. Jolibert y Sraïki (2009) apuntan que los pronombres o grupos nominales funcionan como *anáforas o sustitutos* en la medida en que reemplazan personas y objetos que son mencionados en el texto, permitiendo siempre identificar de quién o qué se habla.

Por otra parte, los *nexos* se pueden marcar empleando conectores, los cuales articulan las oraciones y párrafos. Así, se pueden hacer evidentes relaciones de progresión cronológica, argumentativa, causa a efecto, entre otras. Los aportes teóricos de Van Dijk (1995) sobre los *conectivos*, es relevante en este punto ya que en primer lugar aclara que estos sirven para relacionar las proposiciones que se guardan dentro de una oración o un conjunto de oraciones. Es

decir, que la pertinencia de los conectivos no se da por la estructura sintáctica de la oración, sino por la carga semántica de la misma. En segundo lugar los aportes de este autor son importantes en cuanto a que señalan que existen varios tipos de conectivos tales como las conjunciones, los adverbios sentenciales, las preposiciones (nominalizadas) y las interjecciones y partículas (p. 93). De esta forma, en la dimensión de *lingüística textual*, las anáforas, los sustitutos, los adverbios afectivos, de tiempo y espacio, los conectores y las conjunciones entran a ser determinantes a la hora de lograr la *coherencia textual*.

Tras haber ampliado las concepciones teóricas con respecto a las dimensiones de la producción textual que se abordaron en la secuencia didáctica basados en los niveles planteados por Jolibert y Sraïki (2009) es indispensable concretar estas dimensiones en el tipo de texto trabajado: el registro de Experiencias.

2.6 Registros de Experiencia.

Entre los módulos de aprendizaje presentados por Jolibert (2002) se encuentra el Registro de Experiencias, que puede trabajarse partiendo ya sea de eventos vividos en común en el grupo de estudiantes o basados en experiencias personales.

El registro de experiencias es un tipo de texto narrativo en el que el referente (enunciador) y el destinatario es la misma persona, por lo que trata de escribirse a sí mismo (p. 175). En un registro de experiencia se puede compartir acontecimientos, recuerdos o contar una fiesta a la que se asistió, los miedos y las alegrías vividas, fechas excepcionales, o sobre la vida cotidiana, pero con una mirada insólita y aguda. Es importante resaltar que la producción escrita está motivada por las funciones narrativas y expresivas (situaciones y emociones verdaderas) del lenguaje.

Adicionalmente, esta autora señala que si bien este tipo de texto es personal, este supera al diario

en el sentido que su producción puede tener espacios de socialización en el que se negocien sentidos, se discutan emociones y se intercambien ideas propias del contenido y la forma del texto. Esto último tiene clara conexión con el modelo ecológico expresado anteriormente, y se hace evidente en la secuencia didáctica diseñada para el presente estudio

Teniendo en cuenta el contexto general, producir este tipo de texto requiere hacer uso de un enunciador en primera persona que sea capaz de descentrarse para dar de cuenta *experiencias* reales de su vida personal sobre la base de la propia memoria. La producción de registro de experiencia también debe ser narrada con un lenguaje apropiado según su destinatario (en este caso, destinatario paritario), que trasmita las emociones y sentimientos personales sobre dicha experiencia, haciendo uso de la función emotiva y expresiva del lenguaje planteada por Bühler (1950).

Por otra parte, la superestructura del registro de experiencias es similar a la de un texto narrativo, por lo que deberá incluir un título e ilustraciones relacionadas con lo narrado. Además, debe ser evidente la división del texto en párrafos con diferentes funciones: introducir y contextualizar al lector sobre el estado inicial, describir detalladamente la situación central (desequilibrio) y concluir la narración de la experiencia vivida.

Por último, en relación a la lingüística textual, un registro de experiencias contiene referencias espaciales y temporales para ubicar el lugar y tiempo de los acontecimientos narrados. También, en él se presentan los eventos con progresión cronológica o en relación a sus causas y efectos haciendo uso de conectores para tales fines. Igualmente, desde esta dimensión, un registro de experiencia debe incluir adjetivos afectivos y verbos que expresan las emociones y sentimientos. Finalmente, en este tipo de textos se hace uso de sustitutos para reemplazar personas y objetos mencionados en el texto.

Hasta este punto ha sido notorio la importancia de los aportes de Jolibert (2002) y Jolibert y Sraïki (2009) para la presente investigación. Sin embargo, se ha planteado una propuesta que si bien no se aleja de los módulos de aprendizaje presentados por Jolibert (2002), toma aspectos de una secuencia didáctica como lo propone Camps (2003). Por consiguiente, a continuación se amplia sobre lo que se entiende y lo que comprende una secuencia didáctica.

2.7 Secuencia didáctica

La propuesta didáctica diseñada para el presente estudio resalta la significación, que conjunto con la comunicación son las funciones centrales del lenguaje; según Baena (citado por el MEN, 1998, p. 26), la significación es la dimensión que tiene que ver con los procesos de construcción de sentido y significados, es decir, con la formación de significados a partir de la experiencia humana. Es importante resaltar que como lo indica Bustamante, (citado por el MEN, 1998, p. 26), bajo este enfoque, la competencia significativa subordina la competencia lingüística, entendiendo el lenguaje como un patrimonio cultural, y no únicamente un sistema de signos y reglas

La propuesta didáctica diseñada para esta investigación busca entonces plantear una posible solución a las problemáticas expresadas en el capítulo anterior, por tal razón retoma la importancia de trabajar textos auténticos en el aula, que busquen comunicar ideas con un propósito enmarcado en una situación de comunicación real. Por lo tanto, se tuvieron en cuenta los planteamientos de Camps (2003) acerca de la Secuencia Didáctica (SD), quien la define como “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” (pp. 40- 43). De acuerdo a la autora, la SD, se desarrolla en tres momentos

fundamentales que se deben tener en cuenta en cualquier proyecto de producción textual: preparación, realización y evaluación.

En primera instancia la preparación es la fase en donde se define la tarea a realizar, se establece el tipo de texto que se va a escribir, se delimita la intencionalidad y se determina el o los destinatarios. En esta se elaboran los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación comunicativa, tipo de texto, contrato didáctico, motivación, lectura de textos, etc. El objetivo de esta fase es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

En segundo lugar está la fase que Camps (citada por Camargo et al., 2011, p. 201) conoce como de realización, en la que se distinguen dos tipos de actividades: (a) Las de producción de texto y (b) Las orientadas a aprender las características formales del texto a escribir y de sus condiciones de uso. En esta fase se planifica, se textualiza y se revisa el texto en construcción. Durante el proceso de realización se tiene en cuenta las interacciones verbales entre docente y estudiantes; la elaboración del contenido y la estructura del texto; y la apropiación de estrategias que se van adquiriendo con la práctica. Durante esta fase, por medio de escrituras y reescrituras los estudiantes van desarrollando sus habilidades de producción textual al abordarse desde diferentes niveles. Aquí, los estudiantes asumen la escritura como una tarea de resolución de problemas en la que deben pensarse como emisores, idear estrategias de producción, lanzarse a la escritura y estar abiertos a las reescrituras, producto de la interacción con pares o docentes.

Por último está la fase de evaluación, en la que se tiene en cuenta la interactividad docente-alumno como un ingrediente regulador, por lo tanto se fijará más en el proceso de construcción del texto, que en el producto final, dándole mayor importancia a los progresos que realizan los estudiantes a lo largo del proyecto, para que ellos tomen conciencia de su aprendizaje. A

diferencia de las otras fases, esta no tiene un orden secuencial sino que es transversal. La evaluación es un proceso metacognitivo, que busca ser formativo, constante y transversal.

En este punto, vale la pena profundizar sobre las operaciones metacognitivas implicadas en las fases de la secuencia didáctica, propuesta por Camps (2003). La metacognición ha sido definida por Flavell (1976) y Brown (1980) como el conocimiento consciente de los procesos que operan en el aprendizaje y las condiciones en las que este se da, y de los procedimientos de la adquisición y elaboración de la información. Las operaciones metacognitivas son: la planeación, autorregulación y la evaluación de resultados, y tienen como función regular los procesos cognitivos (Brown, 1987 y Flavell, 1979) Desde la perspectiva de la metacognición, la escritura se redefine como un proceso de resolución de problemas en donde el escritor selecciona, aplica y evalúa las estrategias usadas para el objetivo del texto propuesto (Brown, 1987 y Flavell, 1979).

Así, la primera de las operaciones metacognitivas, la planeación, se refiere a anticipar las actividades necesarias para resolver una tarea y predecir posibles resultados. Por otro lado, la autorregulación se refiere al monitoreo hecho durante la ejecución de la tarea para la cual se aplican estrategias. Esta operación comprende el sometimiento de las estrategias a verificación, rectificación, y revisión. Finalmente, la evaluación de los resultados busca al final de la tarea medir el nivel de eficacia de la estrategia empleada.

Estos aspectos de la metacognición se encuentran implicados en el tipo de evaluación que proponen Jolibert y Sraïki (2009). Estas autoras conciben la evaluación como una estrategia integrada a todos los procesos de aprendizaje, es decir, a los conocimientos propios cognitivos y a la progresión de aprendizajes que posee un estudiante. Aunque la evaluación parece priorizar el desarrollo individual, la responsabilidad sobre esta es colectiva, de tal manera que su efecto es evidente a nivel de grupo. Así, la evaluación no termina por medir únicamente la calidad de

trabajo del estudiante, sino también el del docente. Uno de los alcances de la evaluación es el lograr comprometer al estudiante hasta llegar a tener una constante reflexión metacognitiva sobre sí mismo y sobre el objeto de aprendizaje.

Otro de los aportes de Jolibert (2002) sobre la evaluación que es relevante abordar es la evaluación pragmática, que consiste en entregar el texto al destinatario y permitir que éste comente si el texto cumple o no con su propósito, teniendo como propósito principal el “feedback”, es decir la retroalimentación a partir de las sugerencias dadas por el lector. Así, el aprendizaje está orientado hacia objetivos prácticos que van más allá de la producción de textos, y que incluyen el aprender a trabajar, teniendo claro el destinatario y el uso comunicativo que se le dé a cada uno de los escritos.

Para concluir, en este apartado se han expuesto las concepciones teóricas que enmarcaron la propuesta didáctica planteada para la presente investigación. De esta forma, se definió lenguaje, lengua escrita, enfoques y modelo de enseñanza y aprendizaje de producción textual, registro de experiencia y secuencia didáctica. En el capítulo de Marco Teórico los postulados teóricos aquí expuestos se retoman en la operacionalización de las variables.

3. Marco Metodológico

En el presente capítulo se presenta el tipo de investigación implementado para el presente estudio, su diseño, la población, muestra, hipótesis, variables y su operacionalización, además de las técnicas e instrumentos de recolección de información.

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación es cuantitativa dado que se utiliza preferentemente información cuantificable para tratar de explicar los fenómenos que estudia, desde un nivel de estructuración lógica en el que se encuentran las ciencias sociales actuales (Briones, 1996). En otras palabras, se refiere al uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando (Hueso y Cascant, 2012). Busca principalmente medir el impacto sobre una población determinada, motivo por el cual se basa en un análisis estadístico. Se encuentra estructurada a partir de dos pruebas, una inicial de diagnóstico (pre-test) y otra final (pos-test), que permiten la recolección de los datos y la contrastación entre ambas, para determinar la razón de las transformaciones logradas.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación es cuasi-experimental, porque la elección de la muestra no se hizo al azar. Adicionalmente, el diseño es intragrupo, ya que se comparan los resultados del pre-test y el pos-test del mismo grupo. Los resultados de estas dos pruebas se contrastaron con el fin de determinar la relación causal entre la variable independiente (propuesta didáctica) y la dependiente (producción textual de registros de experiencia).

3.3 Población

Esta investigación se llevó a cabo en una institución educativa del sector privado, del municipio de Pereira con estudiantes de grado cuarto. Por tanto la población son todos los estudiantes de grado 4° del municipio, pertenecientes a instituciones educativas, con características similares.

3.3.1 Muestra.

Se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico, implementándose la propuesta didáctica con los estudiantes de grado 4°A, de los cuales 15 son mujeres y 12 son hombres, con edades que oscilan entre los 9 y 10 años. Su nivel socioeconómico es de estratificación cuatro en adelante, con un rendimiento académico en general alto, a pesar que hay algunos estudiantes con dificultades de aprendizaje, precisamente en el área del lenguaje. Por medio de un consentimiento informado (Anexo 2), los padres de familia autorizaron la participación de sus hijos en este estudio, aceptando que, de ser necesario, se harían videos y se tomarían fotografías durante las sesiones de la implementación.

Es importante aclarar que de los 27 estudiantes participantes únicamente se hizo el análisis de pre-test y pos-test, al final, con 22 estudiantes del total del grupo debido a las siguientes razones: algunos de los estudiantes no estuvieron en la aplicación del pre-test y/o del pos-test y un porcentaje de los estudiantes estuvo ausente, por diferentes motivos en más del 30% de las sesiones de la secuencia.

3.4 Hipótesis de la Investigación

3.4.1 Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará significativamente, al nivel del 0,05 la producción de registros de experiencias de los estudiantes, del grado cuarto de la Básica Primaria, de una institución educativa de carácter privado, del municipio de Pereira.

3.4.2 Hipótesis nula.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de registros de experiencias de los estudiantes del grado cuarto de la Básica Primaria, de una institución educativa de carácter privado, del municipio de Pereira.

3.5 Variables

3.5.1 Variable independiente: Secuencia Didáctica.

En la presente investigación, se concibe la secuencia didáctica en los términos propuestos por Ana Camps (2003), quien la define como un ciclo de enseñanza y aprendizaje, orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.

Al respecto, Camps (1995) y Pérez-Abril y Rincón (2009) afirman que la secuencia didáctica puede entenderse además como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje, y precisan que la secuencia aborda algún (o algunos) proceso de lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica.

En cuanto a la estructura de la secuencia didáctica, Camps (2003) plantea tres fases: preparación, producción y evaluación. Por lo anterior, se retoma en esta investigación su concepto general de secuencia didáctica, para aplicarlo al ámbito de la producción textual.

Con base en lo anterior, se diseñó una secuencia didáctica (Ver Anexo 3) para el mejoramiento de la producción textual de registros de experiencia, en estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria, teniendo en cuenta las fases ya expuestas, cuya operacionalización se presenta a continuación.

Cuadro 1. Operacionalización de la variable independiente

Concepto	Dimensión	Indicadores
<p>Secuencia Didáctica: Ciclo de enseñanza-aprendizaje compuesto por las fases de preparación, desarrollo y evaluación, 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 (Camps, 2003, pp. 40- 43).</p>	<p>Preparación: Fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación comunicativa, tipo de texto, contrato didáctico, motivación, lectura de textos, etc. El objetivo de esta fase es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma</p>	<p>Motivación: por medio de un texto llamado "mi acontecimiento" la docente genera interés en los estudiantes para que cada uno lleve un cuaderno de vida. // hay interés por parte de los estudiantes para llevar un cuaderno de vida</p>
		<p>Contrato didáctico: entre el grupo y la profesora se establecen las normas de trabajo, los objetivos del proyecto y las expectativas. // los estudiantes siguen las normas establecidas y negociadas entre ellos y la profesora.</p>
		<p>Ambientación: se adecua un espacio en el salón en el cual se guardan los cuadernos de vida y se publican los escritos que se quieren socializar. // Los estudiantes aportan en la adecuación de un espacio para mostrar los cuadernos de vida.</p>

		<p>Exploración de textos (propósito): por medio de un texto inicial los estudiantes hacen hipótesis sobre la razón de ser de este tipo de textos // los estudiantes reconocen el propósito de un registro de experiencia que leen.</p>
		<p>Exploración de textos (desafío): a partir del mismo texto los estudiantes generan hipótesis sobre qué pasaría si el propósito del texto no se cumple. // Los estudiantes reconocen la importancia de lograr con el texto el propósito de este.</p>
		<p>Conocimientos previos: el grupo hace lluvia de ideas sobre los acontecimientos de los que ellos pueden hablar, activan vocabulario clave sobre emociones y sentimientos// los estudiantes activan esquemas de vocabulario y de ideas útiles para sus próximas escrituras.</p>
		<p>Definición de Criterios de Realización y de Evaluación: Analizar el texto modelo para identificar qué aspectos debe incluir un registro de experiencia, jerarquizar y organizar estos aspectos y diseñar de manera grupal listas de chequeo o instrumentos de evaluación.</p>
	<p>Producción: Fase en la cual por medio de escrituras y reescrituras los estudiantes van desarrollando sus habilidades de producción textual al abordarse esta desde diferentes niveles. Durante esta fase los estudiantes asumen la escritura como una tarea de resolución de problemas en la que deben de pensarse</p>	<p>Primeras Escrituras: los estudiantes producen sus primeros bosquejos de registro de experiencia retomando las ideas y vocabulario activado en la fase de preparación y los indicios sobre el propósito y estructura del tipo de texto a escribir. Esta producción la basan en una experiencia que</p>

	<p>como emisores, idear estrategias de producción, lanzarse a la escritura y estar abiertos a las reescrituras, producto de la interacción con pares o docentes.</p>	<p>tuvieron en común en el sendero ecológico del colegio. Se hace énfasis que van a escribirla para compartirla con sus compañeros.</p>
		<p>Confrontación: los estudiantes intercambian en diferentes momentos ideas y producciones con sus compañeros y docente, y con otros textos, lo cual les ayuda a ampliar y mejorar el registro de experiencia (contenido y forma). Creación de un inventario de dificultades desde las producciones en el proceso. Se crean rejilla de co-evaluación.</p> <p>Actividades De Sistematización Metalingüística. Orientadas a partir del inventario de dificultades, enfocadas al uso de la primera persona, el mejoramiento del léxico para narrar emociones y situaciones, la organización de párrafos según sus funciones y el uso de conectores, anáforas y sustitutos.</p> <p>Reescritura: Es un ejercicio paralelo a las actividades de sistematización metalingüística y a las confrontaciones. Es permitirse volver a un texto que se creía “ya finalizado” y modificarlo de acuerdo a las competencias que se van adquiriendo.</p>

	<p>Evaluación: a diferencia de las otras fases, esta fase no tiene un orden secuencial sino que es transversal. La evaluación es un proceso metacognitivo, que busca ser formativo, constante y transversal. Durante el proceso se utilizan diferentes rejillas que se elaboran en conjunto con los niños, para la auto, co y hetero evaluación. Inicia con la exploración de los conocimientos previos, lecturas del tipo de texto que va a producir y las primeras escrituras. Se realiza durante todo el proceso.</p>	<p>Reflexión permanente frente al proceso de producción y los aprendizajes obtenidos. Además, se evalúan los logros y los obstáculos enfrentados. Se hace una evaluación pragmática por parte de los compañeros (determinan si se cumple el propósito y desafío)</p>
--	---	--

3.5.2 Variable dependiente: Producción textual de registros de experiencia.

La producción textual es un proceso de resolución de problemas que requiere, por parte del escritor, tener en cuenta diferentes niveles que van desde el contexto general, la superestructura y los campos semánticos, entre otros (Jolibert y Sraïki, 2009).

En el caso específico del registro de experiencias, Jolibert (2002) lo define como un tipo de texto literario narrativo, donde su producción puede tener espacios de socialización en el que se negocia sentidos, se discuten emociones y se intercambian ideas propias del contenido y la forma del texto. Es importante resaltar que la producción escrita está motivada por las funciones narrativas y expresivas (situaciones y emociones verdaderas) del lenguaje. A diferencia del Diario personal, el referente (enunciador) y el destinatario es la misma persona (p. 175).

En el Cuadro 2 se presenta la operacionalización de la variable dependiente. En ella se presenta una definición general de producción escrita y de producción de registros de experiencia, se establecen las dimensiones a evaluar, se señalan los indicadores de cada dimensión y se determinan los índices con su valor numérico.

Cuadro 2: Operacionalización de la variable dependiente

Concepto General	Dimensiones	Indicadores	Índices	
<p>La producción textual es un proceso de resolución de problemas para el cual el escritor debe tener en cuenta diferentes niveles que van desde el contexto general, la superestructura y los campos semánticos (Jolibert y Sraïki, 2009) particularmente, la producción de registros de experiencia implica transmitir las emociones y sentimientos vividos a partir de una experiencia real de su vida personal (Jolibert, 2002)</p>	<p>El Contexto General se refiere a la situación de comunicación en la que la producción del texto se inscribe. Tiene en cuenta parámetros tales como enunciador, objeto del mensaje, su finalidad, el desafío que implica, y la sistematización.</p>	<p>Se identifica un enunciador que habla en primera persona.</p>	5	El texto está narrado siempre en primera persona.
			3	El texto tiene parte narrada en primera persona, pero se cambia de tipo de narrador y se deja de ser el protagonista.
			0	El texto no es narrado en primera persona.
		<p>Se reconoce el propósito del texto: contar Experiencias reales de la vida personal.</p>	5	El texto narra una situación de la vida personal del escritor.
			3	El texto narra una experiencia real pero de una persona diferente al escritor.
			0	El texto no narra situaciones reales, ni del escritor ni de otra persona diferente. Es un texto evidentemente de ficción
		<p>Se incluyen las emociones y sentimientos personales sobre la experiencia narrada</p>	5	En la producción incluye sus sentimientos y emociones frente a la experiencia vivida
			3	La producción habla sobre los sentimientos y emociones que otra persona tuvo frente a la experiencia vivida sin incluir los propios.
			0	El texto únicamente narra los eventos sin ahondar en las emociones y sentimientos sobre el mismo.
		<p>Utiliza un lenguaje apropiado para</p>	5	Utiliza un lenguaje amplio pero comprensible para un destinatario paritario.

		narrarle una experiencia personal a un compañero	3	Utiliza un lenguaje amplio poco comprensible para un destinatario paritario.
			0	Utiliza un lenguaje básico que no es adecuado para el destinatario paritario.
	La Superestructura es la estructura y presentación del contenido del texto basado en su género discursivo y en sus categorías funcionales (narrativa). También tiene que ver con la relación existente entre las partes del texto y la manera como estas están organizadas. En términos de Jolibert y Sraïki (2009) se refiere a la organización espacial y dinámica interna.	Se incluyen título, e ilustraciones relacionadas con su narración.	5	El registro de experiencia tiene un título e ilustraciones que son coherentes con lo narrado.
			3	El registro de experiencia contiene solo el título o las ilustraciones que son coherentes con lo narrado.
			0	El registro de experiencia no tiene ni título ni ilustraciones; o estas no son coherentes con lo narrado.
		Se introduce y contextualiza al lector sobre la experiencia narrada	5	El texto tiene uno o más párrafos en los que específicamente se introduce y contextualiza la experiencia narrada.
			3	El texto tiene una introducción o contextualización incompleta o inadecuada de la experiencia narrada.
			0	El texto no tiene una introducción o contextualización sobre la experiencia narrada.
		Se incluye una descripción detallada de la situación central de la experiencia narrada.	5	En el texto hay uno o más párrafos que describen la situación central de la experiencia narrada.
			3	En el texto se describe la situación central de la experiencia narrada pero de manera incompleta o inadecuada.

			0	En el texto no se describe la situación central de la experiencia narrada.	
		Se concluye la narración de la experiencia vivida.	5	El registro de experiencia tiene uno o más párrafos en los que se describe una situación final o se incluye un cierre.	
			3	El registro de experiencia narra una situación final o se incluye un cierre pero de manera incompleta o inadecuada.	
			0	El registro de experiencia no describe una situación final o no se incluye un cierre.	
La producción textual es un proceso de resolución de problemas para el cual el escritor debe tener en cuenta diferentes niveles que van desde el contexto general, la superestructura y los campos semánticos (Jolibert y Sraïki, 2009) particularmente, la producción de registros de experiencia implica transmitir las emociones y sentimientos vividos a partir de una experiencia	La Lingüística Textual se refiere a las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel de la globalidad del texto.	Se utilizan referencias espaciales y temporales para ubicar el lugar y tiempo de los acontecimientos narrados.	5	El texto permite ubicar el lugar y tiempo de los acontecimientos narrados.	
			3	El texto tiene referencias solo del lugar o del tiempo de los acontecimientos narrados	
			0	El texto no permite ubicar el lugar ni tiempo de los acontecimientos narrados.	
			Se identifican conectores de progresión cronológica y de causa-efecto	5	En el texto siempre se utilizan de manera adecuada los conectores de progresión cronológica y de causa-efecto con el fin de marcar la secuencia de los eventos y de sus consecuencias.
		3		En el texto a veces se utiliza de manera adecuada los conectores de progresión cronológica y de causa-efecto con el fin de marcar la secuencia de los eventos o sus consecuencias.	

real de su vida personal (Jolibert, 2002)			0	En el texto no se utilizan los conectores de progresión cronológica y de causa-efecto adecuados para marcar la secuencia de los eventos o sus consecuencias. O En el texto no hay conectores de secuencia y causalidad .	
			Se encuentran adjetivos afectivos y verbos que expresan las emociones y sentimientos sobre la experiencia narrada.	5	Utiliza diferentes adjetivos y verbos para expresar sus emociones y sentimientos.
				3	Utiliza de manera repetitiva adjetivos y verbos para expresar sus emociones y sentimientos.
				0	En el texto No se expresan emociones ni sentimientos.
			Se evidencia el uso de sustitutos para reemplazar personas y objetos mencionados en el texto.	5	Emplea en el texto anáforas o sustitutos que siempre permiten situar e identificar de que o de quien se trata
				3	Emplea en el texto anáforas o sustitutos pero estas solo algunas veces permiten situar e identificar de que o de quien se trata
				0	NO hay en el texto anáforas o sustitutos.

3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Para evaluar la producción escrita de registros de experiencias, se diseñó una rejilla teniendo en cuenta tres dimensiones: contexto general, superestructura y lingüística textual, las

cuales son consideradas fundamentales en la producción de este tipo de textos. Para cada una de estas dimensiones se elaboraron 4 indicadores, con sus respectivos índices (5, 3 y 0), siendo 5 el más alto, y 0 el más bajo. Por consiguiente la puntuación máxima para cada dimensión es de 20 y la mínima de 0. La puntuación total de cada producción textual evaluada con la rejilla puede ser de máximo 60 puntos y se evaluará de acuerdo a los siguientes criterios:

Tabla 1:

Puntajes según respuestas esperadas.

Número de respuestas esperadas en contraste con el valor de desempeño de Cada uno de los componentes de la producción			
Desempeño	Bajo	Medio	Alto
Número de respuestas	4 o menos	5 y 9	10 y 12
Porcentaje equivalente	0- 34%	35-67%	68% - 100%
Puntaje	0-20	21-40	41-60

El procedimiento de validación de la rejilla utilizada para la evaluación de las producciones escritas, se desarrolló en tres etapas: en primer lugar, se realizó una validación de constructo con la directora de la línea de investigación de lenguaje y los participantes de esta; en segundo lugar, se llevó a cabo un pilotaje con una población similar a la del estudio, y finalmente, el instrumento fue enviado a evaluación por parte de tres expertos; con base en las sugerencias hechas por los mismos, además de los resultados del pilotaje, se realizaron los ajustes al instrumento.

Además de la rejilla, se construyó una consigna validada por la línea de investigación de Lenguaje y es la siguiente: *“Escribe sobre una experiencia de tu vida que haya sido muy importante para ti y que quieras compartir con tus compañeros, escríbela lo más completa posible”*.

3.7 Procedimiento

En el Cuadro 3 se describen las fases que se llevaron a cabo en el proceso de investigación:

Cuadro 3: Fases del proyecto:

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
1. Diagnóstico	Diagnóstico de la producción de textos narrativos: - Elaboración del instrumento. - Validación: a. Prueba piloto. b. Juicio de expertos. -Evaluación de la producción de textos narrativos (registros de experiencia) previa a la intervención.	-Consigna -Rejilla.
2. Intervención	- Diseño de la secuencia didáctica. - Implementación de la secuencia didáctica.	-Secuencia didáctica (Ver anexo 3) - Texto narrativo: (Registro de Experiencias) - “ <i>Mi acontecimiento</i> ” Por Andrea Martínez Ochoa
3. Evaluación	Evaluación de la producción de textos narrativos (registros de experiencia) después de la intervención.	- Consigna. -Rejilla
4. Contrastación	Contrastación y análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (pretest) y la evaluación final (pos-test) y contrastación.	-Estadística inferencial. - <i>t-student</i>

4. Análisis de la información

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos en la investigación, cuyo objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción textual de registros de experiencia, en los estudiantes de cuarto grado de básica primaria de una institución educativa privada de la ciudad de Pereira.

Inicialmente se presentarán los resultados generales obtenidos por el grupo de estudio, luego se explicarán los resultados en cada una de las dimensiones de la producción textual evaluadas en el pre-test y pos-test, y trabajadas en la secuencia didáctica (contexto general, superestructura, lingüística textual). Para tal fin, se hará una descripción detallada de los porcentajes resultantes en cada una de las gráficas por dimensiones y por cada uno de los indicadores que hacen parte de las mismas, analizando los datos no sólo a partir de la teoría, sino también teniendo en cuenta las actividades desarrolladas a lo largo de la propuesta didáctica, que de alguna manera pudieron incidir en las transformaciones evidenciadas en la producción textual de los estudiantes. Finalmente, se hará el análisis de cada dimensión con ejemplos tomados de las producciones de los estudiantes en el pre-test y post-test.

Se hace necesario aclarar que para el análisis de la información se aplicó la estadística inferencial, utilizada para probar hipótesis, *T-student* relacionada, que se aplica a diseños experimentales con dos condiciones: cuando se estudia una variable independiente, en este caso la Secuencia Didáctica, y cuando los mismos sujetos se desempeñan en ambas condiciones como lo son pre-test y post-test, con el fin de probar la validez de la hipótesis de trabajo, o en caso contrario rechazarla (Hopkins, Hopkins y Glass, 1997), contrastando la media del post-test con la media del pre-test, con un nivel de significación o probabilidad establecido a priori (Downie y Heath, 1973), en este caso 0,05.

Es así como al aplicar la prueba *T-Student* se encontró que el valor estadístico T (-3,47) es inferior al intervalo de confianza de la diferencia superior (-3,08) , es decir que se acepta la Hipótesis Nula, puesto que si bien hay cambios positivos, estos no son estadísticamente significativos.

En este sentido es necesario aclarar que aunque los estudiantes obtuvieron un buen desempeño tanto en el pre-test como en el pos-test, en los resultados de la prueba final se evidenciaron cambios positivos, a pesar que no hubo estadísticamente transformaciones significativas, como se observa en la siguiente tabla.

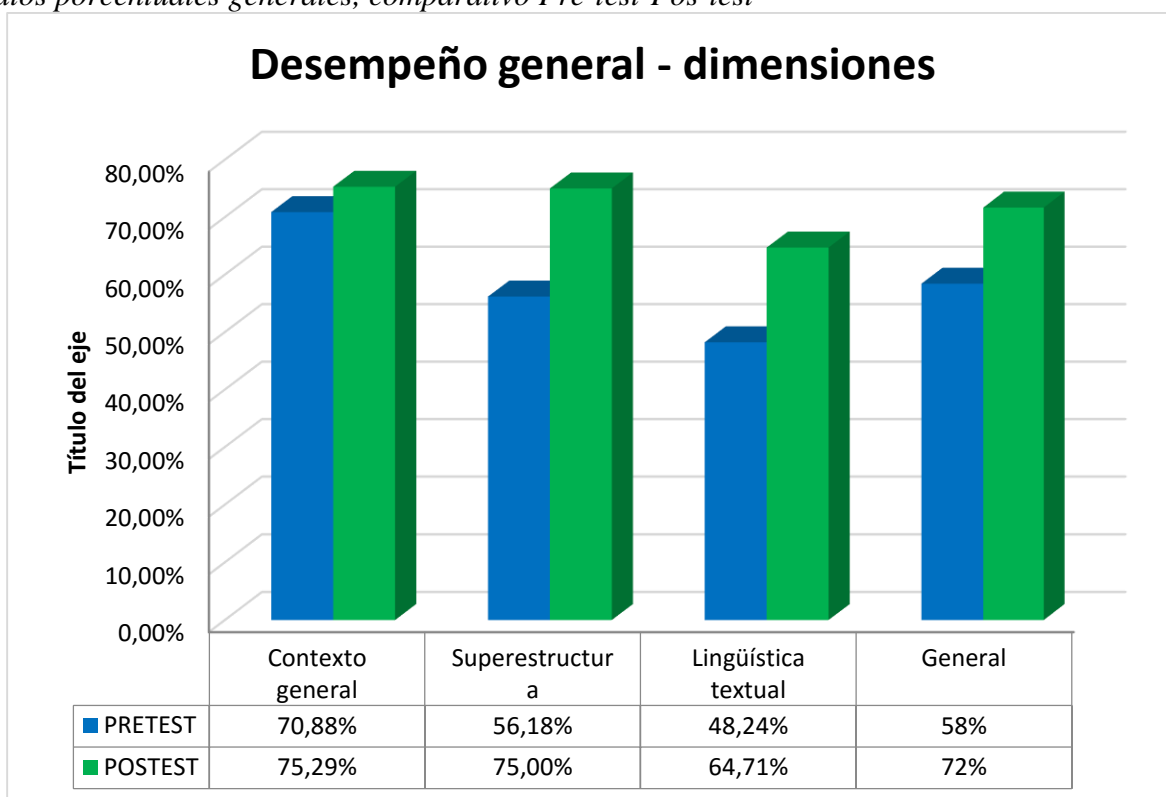
Tabla 2 :

Análisis general de la intervención

		Prueba de muestras emparejadas					t	Gl	Sig. (bilateral)
		Diferencias emparejadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior Superior					
Par 1	Pre-test - Pos- test	- 7,94118	9,4371	2,28883	- 12,79328	-3,08907	- 3,47	16	0,003

Gráfico 1:

Datos porcentuales generales, comparativo Pre-test-Pos-test



Como se evidencia en el gráfico 1, al comparar los resultados del pre-test (58%) y del pos-test (72%), se dieron cambios positivos, los cuales pueden estar relacionados con la aplicación de la secuencia didáctica. Al analizar cada una de las dimensiones, es claro que en lo que respecta al contexto general, esta fue la que tuvo cambios menos significativos ya que la diferencia en los resultados del pre-test (70,88%) y pos-test (75,29%) fue mínima. En términos generales las dimensiones que tuvieron mayores cambios fueron las de superestructura y lingüística textual. En la dimensión de superestructura, el resultado del pre-test fue de 56,18% mientras que en el pos-test fue de 75,00%. Por otro lado, en la dimensión de lingüística textual el pre-test fue de 48,24% y el pos-test de 64,71%.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de la producción textual abordadas en la secuencia didáctica (SD).

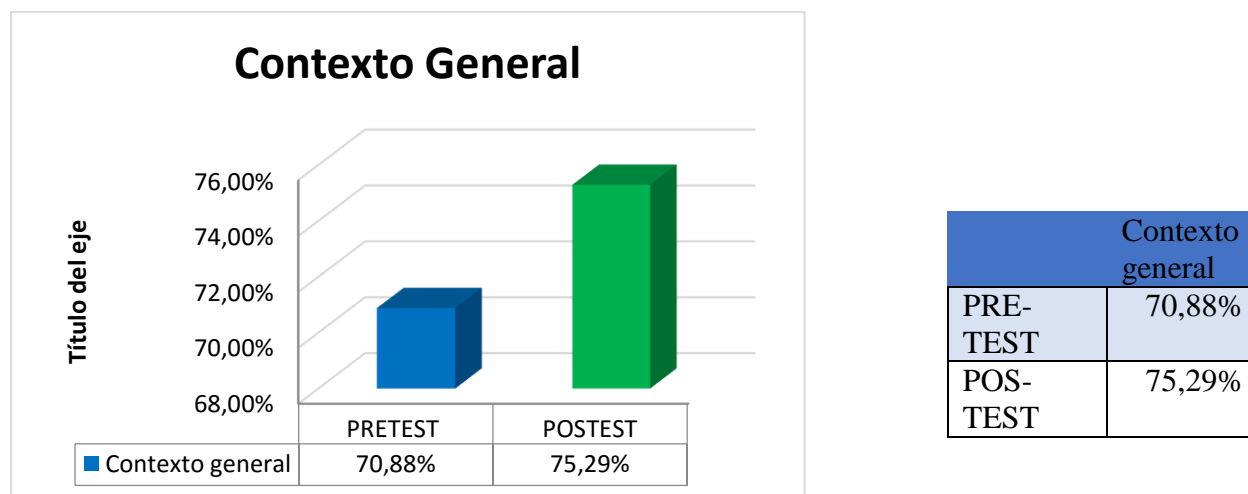
4.1 Contexto general

Tabla 3:

Student de la Dimensión Contexto General

Contexto general		
Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	14,1764706	15,0588235
Varianza	10,1544118	9,18382353
Grados de libertad	16	
Estadístico t	- 0,88273483	
P(T<=t) una cola	0,19522486	
Valor crítico de t (una cola)	1,74588368	
P(T<=t) dos colas	0,39044972	
Valor crítico de t (dos colas)	2,1199053	

Al aplicar la prueba *T-Student* en la dimensión Contexto General, se puede observar que el valor del estadístico T (0,88), es inferior al valor crítico de t (dos colas, 2,11), por lo tanto se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo, es decir que si bien los estudiantes obtienen un desempeño mejor en el pos-test, estos cambios no son considerados estadísticamente significativos para afirmar que hubo una transformación en sus procesos de producción textual en lo que se refiere a esta dimensión. No obstante, se debe tener en cuenta que en los resultados del pre-test los estudiantes tienen unos buenos resultados, siendo además la dimensión en la que mejor les fue, como se ilustra en las siguientes tablas y gráficas.

Gráfico 2:*Dimensión de Contexto General*

La anterior gráfica demuestra que en la producción textual de registros de experiencias, tanto en el pre-test como en el pos-test los estudiantes tuvieron en cuenta el contexto general, dado que en ambas pruebas las producciones de los estudiantes incluyeron aspectos como: narrar en primera persona, narrar sobre un hecho real de su vida, mencionar sentimientos y emociones sobre la experiencia vivida y narrar utilizando un vocabulario comprensible para sus compañeros. Finalmente, este gráfico también evidencia que si bien los cambios no fueron significativos, en el pos-test los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en esta dimensión.

Dicha dimensión hace referencia a la situación de comunicación en la que la producción del texto se inscribe. Por lo tanto, desde ella se abordan aspectos del texto como el enunciador, el objeto del mensaje, la finalidad, el desafío que implica, el destinatario y el contenido. Al respecto Martínez (1997) señala que no es la estructura del texto la que da cuenta del para qué o para

quién se escribe el texto, sino que son las situaciones comunicativas del contexto las que establecen el propósito del mismo.

A pesar de la importancia de enmarcar la producción textual en un contexto general que subyace al texto deseado, aún persisten prácticas de enseñanzas en las que se priorizan las estructuras de la lengua. En este sentido, en la investigación realizada por Jurado et al. (2013), se encontró que aún existe un arraigo por los métodos conductistas sustentados en la concepción que escribir es una actividad perceptivo-motriz que se alcanza por medio de la ejercitación; por lo tanto, las actividades de aula se reducen a la elaboración de planas, transcripciones y dictados de letras y sílabas. De esta forma, estos autores concluyen sobre la necesidad de incorporar el enfoque comunicativo en las prácticas de enseñanza de escritura.

Con respecto al tipo de texto trabajado (registro de experiencia), se evaluó el contexto General desde cuatro indicadores: el enunciador, el propósito del texto, el objeto del mensaje y el desafío. Los indicadores fueron: Se identifica un enunciador que habla en primera persona; se reconoce el propósito del texto: contar experiencias reales de la vida personal; se incluyen las emociones y sentimientos personales sobre la experiencia narrada y utiliza un lenguaje apropiado para narrarle una experiencia personal a un compañero. A continuación, se presentan la tabla y la gráfica en donde se detallan los resultados en cada uno de los cuatro indicadores de esta dimensión.

Tabla 4:

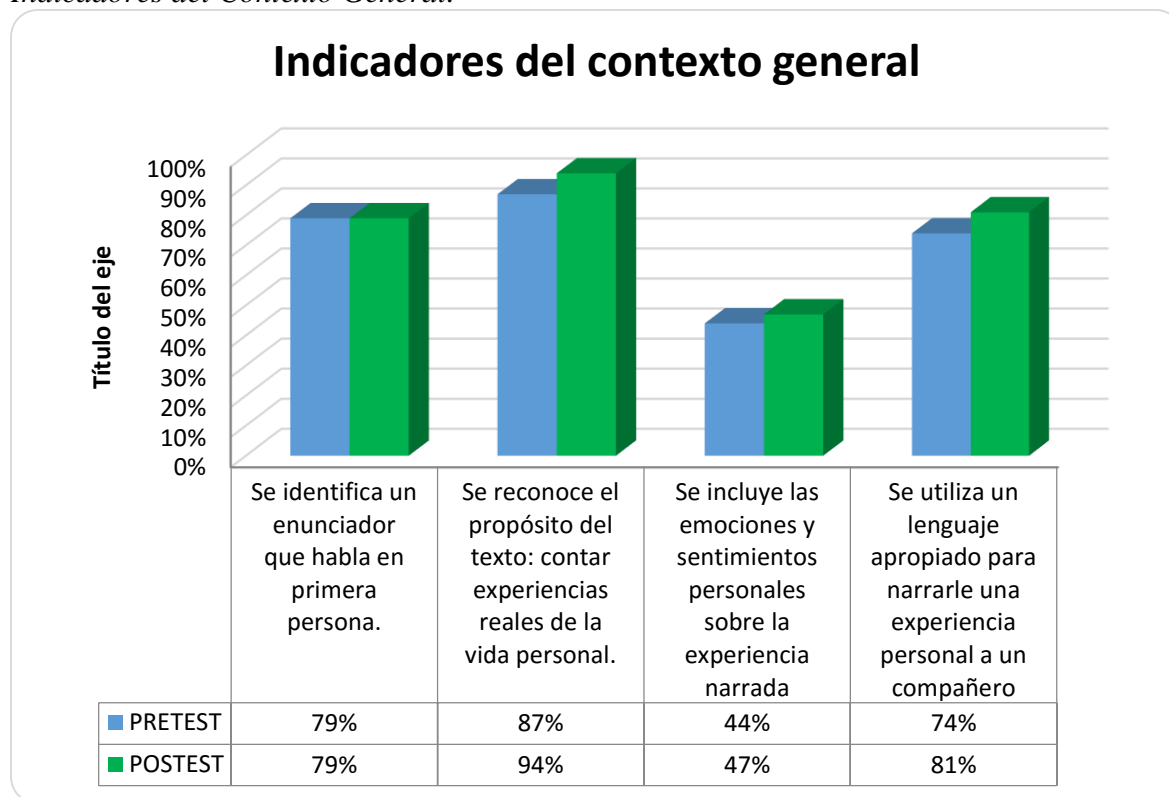
Resultados por indicadores del Contexto General

Resultados por Indicadores del Contexto General				
Se identifica un enunciador que habla en primera persona.	Se reconoce el propósito del texto: contar Experiencias reales de la vida personal.	Se incluye las emociones y sentimientos personales sobre la experiencia narrada	Se utiliza un lenguaje apropiado para narrarle una experiencia	

				personal a un compañero
PRE-TEST	79%	87%	44%	74%
POS-TEST	79%	94%	47%	81%

Gráfico 3:

Indicadores del Contexto General.



En el anterior gráfico y tabla sobre la dimensión contexto general se puede ver que tanto en el pre-test como en el pos-test no varió el primer indicador, es decir, se identifica un enunciador que habla en primera persona. A pesar que se trabajó en ese indicador al aplicar la secuencia didáctica, en algunos escritos los estudiantes utilizan a la vez la primera persona en singular y en plural, lo que implica incluir a otros como enunciadores.

Este aspecto fue trabajado durante la secuencia didáctica en diferentes fases. Por ejemplo, en la tercera sesión de la fase de preparación se leyó el texto base y se incluyeron preguntas

sobre el tipo de persona que se usaba en dicha narración. En este sentido, la interacción y la comprensión inicial del texto base sirvió para identificar el enunciador esperado en el registro de experiencias. Adicionalmente, en la tercera sesión de la fase de desarrollo, luego de realizar una co-evaluación de las primeras escrituras, los estudiantes y la docente construyeron una rejilla de los criterios de realización y evaluación, teniendo como primer ítem: el enunciador habla en primera persona.

Al trabajar sobre el enunciador, se les permitió a los estudiantes tomar conciencia del sujeto discursivo propio del tipo de texto abordado en la secuencia didáctica. En este punto se coincide con Ferreiro (2013) quien asegura que una de las dificultades que debe enfrentar quien escribe, es decidir y sostener la posición del enunciador (en este caso primera persona en singular) a lo largo del texto (p. 265).

Continuando con el análisis de los resultados por indicadores de la dimensión contexto general, en el segundo indicador: se reconoce el propósito del texto; contar experiencias reales de la vida personal, los estudiantes pasaron de un nivel medio a un nivel alto. Cabe destacar que en la aplicación del pre-test se obtuvo un buen desempeño, por lo cual se puede decir que los resultados entre en el pre-test (87%) y el pos-test (94%) no varían mucho. Sin embargo, aun con esta pequeña diferencia se evidencia un avance positivo en lograr el propósito del texto que era contar experiencias reales de su vida personal.

Es posible que esta mejora se deba a la aplicación de la secuencia didáctica, ya que este aspecto se trabajó en diferentes sesiones de las tres fases de la secuencia didáctica. Para ilustrar, en la fase de preparación, por medio del texto modelo tomado como ejemplo, se hizo un cuadro comparativo entre el registro de experiencia y el cuento. Este último fue sugerido por los mismos estudiantes a partir de las preguntas orientadoras de la docente. Entre las diferencias que los

estudiantes encontraron entre estos textos narrativos, se señaló el propósito del registro de experiencias así: no es inventado porque es real. Igualmente, en la fase de desarrollo se abordó este aspecto por medio de la elaboración conjunta del inventario de dificultades, el cual luego fue usado como una lista de chequeo en la fase de evaluación.

De esta manera, según Lerner (2006), trabajar el propósito del texto permite que los niños y niñas se vuelvan conscientes del poder que tienen sus palabras y producciones y logren acceder a la ciudadanía de la cultura letrada y no como simples “copistas” de textos producidos por otros (p. 17).

En los resultados de la dimensión contexto general, se encontró que el indicador: se incluye las emociones y sentimientos personales sobre la experiencia narrada, fue el de desempeño más bajo en ambos test. Así, se observa que los estudiantes en la aplicación del pretest se ubican en un nivel medio con un 44 % y en el pos-test, los estudiantes siguen en el mismo nivel, llegando al 47%. A pesar de la pequeña diferencia, se evidencian cambios positivos en este indicador, lo que indica que los estudiantes comprendieron en mayor medida la necesidad de incluir sentimientos y emociones personales para relatar sus experiencias.

En lo que a este indicador se refiere, durante la secuencia didáctica se incluyeron actividades que buscaban fomentar el desarrollo de la función expresiva del lenguaje. Para ilustrar, en la fase de Preparación los estudiantes respondieron a preguntas iniciales para anticipar la escritura (planear), tales como: ¿Qué evento vas a narrar?, ¿Cómo te sentiste con ese evento?, ¿qué emociones despertaron en ti? ¿Qué parte del evento te marcó? Además, durante la fase de desarrollo, aprovechando que los estudiantes habían llegado de un receso escolar se les permitió un intercambio oral sobre lo que habían vivido en las vacaciones, para que contaran lo más fascinante, lo más aburrido, lo mejor, lo más asombroso; luego, se les pidió que escribieran

sobre sus vacaciones. En esta misma sesión, durante la fase de Evaluación, los estudiantes expresaron que era “más fácil decir lo que nos pasó que escribirlo”. También, para la fase de evaluación, durante una sesión se llevó a cabo una co-evaluación en la que los estudiantes debían leer el texto de un compañero y luego debían señalar en el formato que se les entregó, si cumplían o no con los aspectos incluidos, entre los que se encontraba “mi compañero expresa emociones frente a lo acontecido”.

Con las actividades anteriores se buscaba desarrollar la función emotiva y expresiva del lenguaje, planteadas por Bühler (1950) y ampliadas por Jakobson (1963), dándose a través de la exteriorización por parte del emisor de sus sentimientos, estados de ánimo y emociones, en sus escritos, lo que lleva a contagiar al destinatario paritario, según Mandoki, (2006). Así mismo, se logró que los estudiantes expresaran sus emociones y sentimientos, comprendiendo la diferencia que hay en hacerlo de manera oral que por medio de la escritura. De esta manera se coincide con lo planteado por Jolibert (2002) sobre el enunciador de escritos quien reconoce, entre otras cosas, que el expresarse de manera oral se da de manera espontánea, mientras que al hacerlo de manera escrita requiere de mayor reflexión. (p. 26)

A pesar que en la SD se incluyeron actividades en donde se trabajó la función expresiva del lenguaje, esta no tuvo el impacto esperado; esto pudo deberse a que las actividades se centraron en el vocabulario para hablar de emociones y sentimientos, faltando profundizar sobre la importancia de esta función en la escritura de registros de experiencias.

Para finalizar el análisis de esta dimensión, se observa en el indicador: se utiliza un lenguaje apropiado para narrarle una experiencia personal a un compañero. Los estudiantes se ubicaron en el pre-test en 74% y en el pos-test en 81%. Lo anterior demuestra que los estudiantes en ambas pruebas obtuvieron un desempeño que los ubica en un nivel alto. De esta manera se

evidencia que si bien los estudiantes no tuvieron transformaciones significativas en sus desempeños, si lograron cambios positivos.

Este aspecto se abordó desde la misma consigna dada en el pre-test y pos-test, la cual también fue empleada durante la secuencia didáctica: *escribe sobre una experiencia de tu vida que haya sido muy importante para ti y que quieras compartir con tus compañeros, escríbela lo más completa posible*. En esta consigna se evidencia que el destinatario eran sus propios compañeros y no la docente, lo que cambiaría el propósito comunicativo. En la fase de Desarrollo durante la elaboración de los criterios de Evaluación y Realización se incluyó como uno de los criterios: *“hay un lenguaje apropiado para narrar a un compañero”*. Cabe anotar que en la SD se llevaron a cabo varias co-evaluaciones en las cuales los mismos destinatarios evaluaban aspectos que iban desde el propósito y la silueta del texto, hasta el léxico y uso de conectores. Todas estas co-evaluaciones se configuraron en lo que Jolibert (2002) llama evaluación pragmática, la cual se llevó a cabo en la fase final de la SD, en la que los emisores completaban una invitación para que un compañero leyera su registro de experiencia. El compañero que leyó el registro de experiencia devolvió el texto con las observaciones (positivas o aspectos a mejorar) al respaldo de la invitación. Estas observaciones fueron hechas de acuerdo a los criterios de evaluación y realización. Por ejemplo, uno de los comentarios que hizo un compañero durante la evaluación pragmática fue *“¡Muy bien! Mejorar un poco la letra y tener conectores”*.

Abordar el destinatario de manera consciente en el proceso de escritura tiene importantes incidencias. De este modo, la escritura deja de verse como una más de las tareas o asignaciones escolares, o como una simple actividad de transcripción, copia o elaboración de oraciones aisladas, para empezar a entenderse como un proceso dinámico de elaboración de textos, que

alberga mensajes reales que buscan expresar ideas, sentimientos, afectos y experiencias, los cuales están pensados para un destinatario real en función de las necesidades y proyectos que tenga el autor (Cassany, 1997).

Para cerrar el análisis de esta dimensión se presentan dos ejemplos de registro de experiencia de la misma estudiante (Estudiante 15) con un breve análisis comparativo. El primer ejemplo corresponde al pre-test, mientras que el segundo al pos-test. Ambos ejemplos están transcritos sin hacer cambios en la redacción ni ortografía.

Pre-test Estudiante # 15.

4°B

31/7/2015

Nombre: XXXXXXXX

Mi Primer viaje a Colombia

Por los problemas de mi país tuve que viajar a este hermoso país llamado Colombia. Donde me recibieron con cariño, Al año siguiente empecé a estudiar en el gran colegio de la ciudad de pereira el Colegio XXXXXXXX donde conocí a una amigas grandiosas que me acompañan y empecé a vivir en un hermoso conjunto donde conocí también a nuevas amigas donde jugamos todos los días.

Pos-test Estudiante # 15.

Mi Noveno Cumpleaños

Antes de iniciar, les quiero compartir a mis compañeros que mi noveno cumpleaños lo celebre en mi casa de Venezuela no fué aquí.

En mi cumpleaños número nueve invité a mis mejores amigas y a mis familiares a celebrar mi cumple, yo estaba muy emocionada porque vinieron mis amigos a conocer el apartamento.

Luego, mis amigas y yo nos volvimos un poquito locas porque empezamos con la fuente de chocolate a comer doritos, cheetos, natuchips, etc...

Cuando no teníamos nada que hacer bajamos a la plaza de mi casa y nos pusimos a jugar con cosas que tragimos, yo estaba

*muy emocionada de que mis amigas vinieran a la casa para jugar con ellos.
Finalmente mis amigas y yo nos tomamos fotos y me cantaron el cumpleaños y abrir mis obsequios y me encantaron lo que me regalarón lo que yo me acuerdo que me regalarón: fue una camisa y un pantalón, una cartera, unas pinturas de uñas.
Yo estaba muy feliz porque vinieron a mi casa.
Hecho por: XXXXXXXX*

Las producciones de la estudiante 15 permiten dar cuenta de los cambios en la dimensión Contexto General, en la producción de registros de experiencia. Tanto en el pre-test como en el pos-test la estudiante utiliza la primera persona para la enunciación; no obstante, en el pos-test lo hace en plural. En el pre-test no se evidencia una narración de un evento en particular sino una sucesión de eventos. Por el contrario, en el pos-test la estudiante narra más detalladamente un único evento de su vida real. También en el pos-test se hace más notorio el uso de vocabulario sobre sentimientos y emociones con palabras como: “*emocionada*”, “*locas*”, “*encantaron*”, “*Yo estaba muy feliz*”. Además, a diferencia del pre-test, en el pos-test en la frase “*les quiero compartir a mis compañeros*” se hace muy evidente el destinatario, el cual es un aspecto clave en el indicador del desafío.

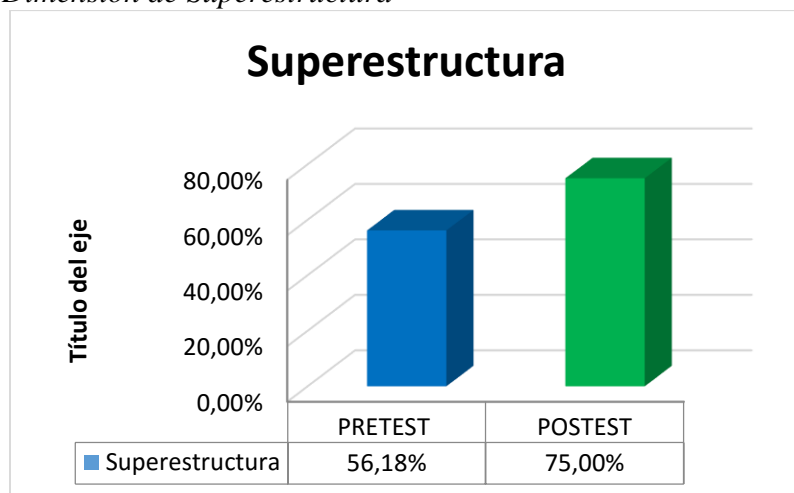
4.2. Superestructura

Luego de haber analizado la información arrojada por el pre-test y el pos-test y tras haber señalado la incidencia de la secuencia didáctica en la dimensión de contexto general en la producción de registros de experiencia, se continuará con la dimensión de la superestructura.

Tabla 5:*T-Student de la Superestructura*

Superestructura		
Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	11,2352941	15
Varianza	13,4411765	11,625
Grados de libertad	16	
Estadístico t	-3,85759216	
P(T<=t) una cola	0,00069643	
Valor crítico de t (una cola)	1,74588368	
P(T<=t) dos colas	0,00139285	
Valor crítico de t (dos colas)	2,1199053	

Al aplicar la prueba T-Student en la dimensión de la Superestructura, se puede observar que el valor del estadístico T (-3,85), es superior al valor crítico de t (dos colas) (2,11), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, es decir que los estudiantes obtuvieron mejores desempeños en el pos-test en comparación con el pre-test existiendo transformación en la producción textual de registros de experiencia, en lo que se refiere a esta dimensión. Esto puede indicar que la Secuencia didáctica tuvo incidencia en las mejorías observadas en esta dimensión, evidenciándose una apropiación por parte de los estudiantes, en lo que a la Superestructura se refiere, como lo ilustran las siguientes tablas y gráficos.

Gráfico 4:*Dimensión de Superestructura*

Superestructura	
PRE-TEST	56,18%
POS-TEST	75,00%

La anterior gráfica demuestra que en la producción textual de registros de experiencia, hubo diferencias entre el pre-test al pos-test, pues el 56,18% de los estudiantes se ubica en un nivel medio antes de implementar la SD, mientras que en el pos-test el 75% de los estudiantes se ubica en un nivel alto. Esto podría significar que los estudiantes avanzaron en cuanto a la comprensión de la silueta del registro de experiencias, incluyendo el título e ilustraciones relacionadas con el contenido de sus escritos, al igual que en la construcción de una contextualización al lector con una descripción detallada de la idea central y, por último haciendo una conclusión de sus historias narradas.

Antes de abordar el análisis de esta dimensión desde cada uno de sus cuatro indicadores es necesario retomar la definición teórica que se tomó para esta investigación. Jolibert y Sraïki (2009) definen la superestructura como la organización espacial y dinámica interna del texto. Estas autoras se basaron en los aportes de Van Dijk (1978) quien conceptualizó la superestructura como el esquema tipológico o esquema abstracto que organiza al discurso. Esta es en sí la “*sintaxis global*” que define el texto según su forma y función. Sobre este aspecto, Jolibert (2002) expresa que para formalizar un tipo de texto se necesita de la *silueta*, la cual se

refiere a la distribución espacial y a la función de los bloques de texto que conforman el escrito, la *etiqueta*, sobre el contenido semántico de estos bloques y *la dinámica interna* que es la lógica de organización a lo largo del texto que puede presentarse de manera cronológica o jerarquizada, entre otras (p.42.)

La importancia de trabajar la superestructura es resaltada en los hallazgos de la investigación mixta sobre la producción de cuentos, desarrollada por Camargo et al. (2010). Esta investigación tuvo como muestra el 10% de los relatos enviados al Concurso Nacional de Cuentos Gabriel García Márquez, en la versión 2007, a los cuales se les aplicó una rejilla para identificar los aspectos más recurrentes. Entre los hallazgos de este estudio, se destaca que las producciones enviadas al concurso demuestran que los estudiantes conocen aspectos de la narrativa, sin embargo, este conocimiento parece intuitivo. El análisis permitió que los autores dedujeran que los docentes han centrado más la atención en el contenido del texto que en la forma.

Al haber elegido el registro de experiencia como el texto a trabajar, se buscó evaluar en la dimensión de superestructura los aspectos de la organización espacial y de la dinámica interna del texto. Por consiguiente, los cuatro indicadores fueron: Se incluyen título, e ilustraciones relacionadas con su narración; se introduce y contextualiza al lector sobre la experiencia narrada, se incluye una descripción detallada de la situación central de la experiencia narrada; se concluye la narración de la experiencia vivida. Seguidamente, se expone la tabla y la gráfica que especifican los resultados para cada indicador de esta dimensión.

Tabla 6:

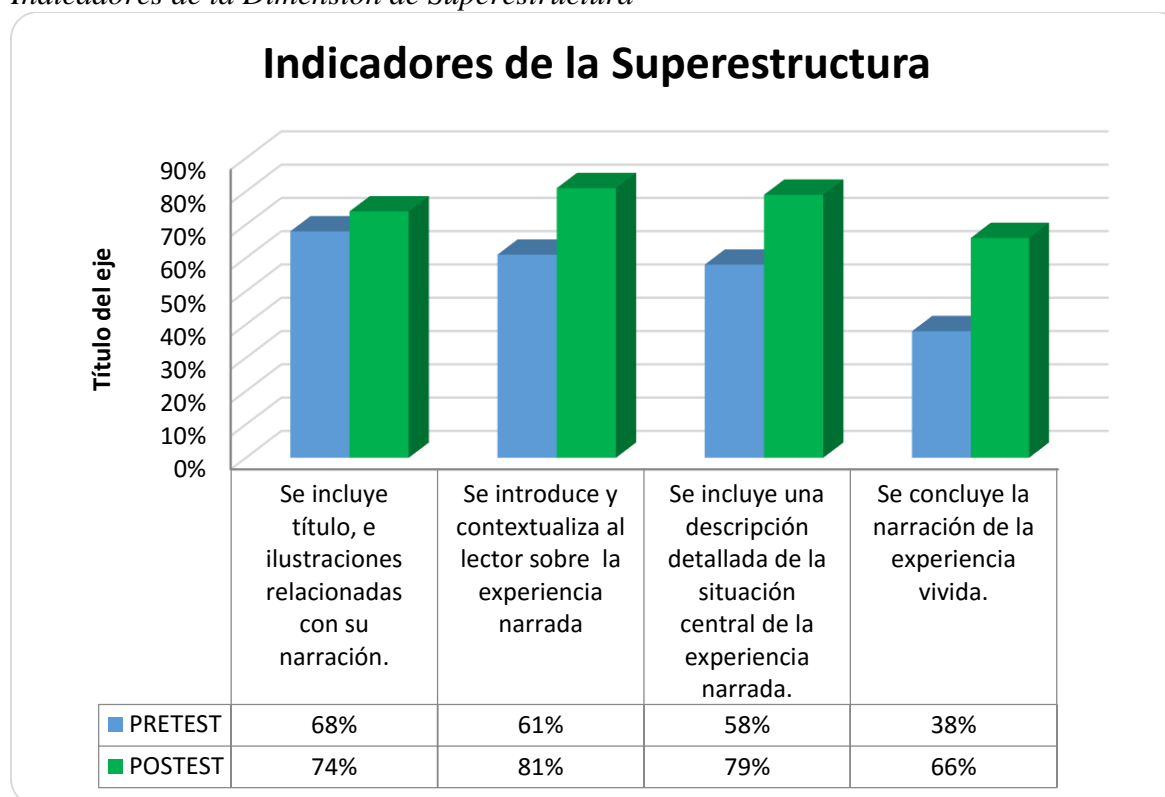
Resultados por indicadores de la Superestructura

Resultados por indicadores de la superestructura				
	Se incluye título, e ilustraciones	Se introduce y contextualiza al lector sobre la	Se incluye una descripción detallada de la	Se concluye la narración de la

	relacionadas con su narración.	experiencia narrada	situación central de la experiencia narrada.	experiencia vivida.
PRE-TEST	68%	61%	58%	38%
POS-TEST	74%	81%	79%	66%

Gráfico 5:

Indicadores de la Dimensión de Superestructura



Como se evidenció en el anterior gráfico y tabla, se puede ver que en los cuatro indicadores de la Superestructura hubo mejores resultados en el pos-test que en el pre-test. Los resultados incrementaron desde un 6% hasta un 28%, lo cual puede estar relacionado con la implementación de la SD.

Para empezar con el primero indicador, es decir, “*se incluye título, e ilustraciones relacionadas con su narración*”, en términos generales, se puede observar que en el pre-test los estudiantes obtuvieron un 68% llegando a estar en un nivel medio, mientras que en el pos-test un

74% logró ubicarse en un nivel alto, lo que indica que hubo mejorías en este aspecto, aunque los cambios no llegaron a ser significativos. Es decir, que anterior a la secuencia didáctica solo algunos de los estudiantes pensaban un título para su narración y unas ilustraciones para acompañarlas. Por el contrario, después de la implementación de la secuencia didáctica y posiblemente a partir de las actividades desarrolladas, los estudiantes lograron tener en cuenta el título y las ilustraciones que debían acompañar de manera coherente la narración.

Ahora bien, con relación al segundo indicador, es decir “*se introduce y contextualiza al lector sobre la experiencia narrada*”, se observa que en el pre-test un 61% de los estudiantes, se ubica en un nivel medio, mientras que en el pos-test el 81% de los estudiantes avanza al nivel alto; esto puede indicar que se dieron transformaciones significativas en los desempeños, lo que sugiere que los estudiantes lograron comprender la importancia de contextualizar al lector sobre el tema central de sus escritos. Es posible que este cambio en sus producciones escritas se haya dado gracias a la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

Por otro lado, en cuanto al tercer indicador, es decir “*se incluye una descripción detallada de la situación central de la experiencia narrada*”, se evidencia que en el pre-test un 58% de los estudiantes se ubica en un nivel medio, mientras que en el pos-test el 79% de los estudiantes lograron alcanzar al nivel alto, por lo que se puede concluir que los estudiantes mejoran considerablemente, obteniendo un cambio significativo en cuanto a redactar lo más completo posible sus escritos para dar al lector una idea central y detallada de la historia. La favorable diferencia de 21% en los resultados del pos-test con respecto a los del pre-test se sugiere que probablemente estos cambios se deban a la participación de los estudiantes en las sesiones de la secuencia didáctica de producción de registros de experiencia.

Finalmente, en cuanto al cuarto indicador, es decir “se *concluye la narración de la experiencia vivida*”, se observa que los estudiantes pasan de un 38% en el pre-test ubicándose en un nivel bajo, a un nivel medio-alto en el pos-test con un 66%. En otras palabras, los estudiantes lograron tener una transformación significativa al comprender la importancia de dar una finalización a sus escritos, con sus debidas conclusiones, logrando que el lector pueda ver el desenlace de esas historias. Cabe resaltar que en la dimensión de *superestructura* la mayor transformación se evidenció en este indicador, y que dicho cambio pudo haber sido consecuencia de la implementación de la secuencia didáctica.

Los aspectos relacionados con la *superestructura* se trabajaron de diferentes maneras durante la Secuencia Didáctica. Con relación al título, este se trabajó desde diferentes actividades. En primer lugar, la importancia del título y de las imágenes fue abordada a partir de la lectura y análisis del texto base, desde el cual se realizó un cuadro comparativo entre el cuento y el registro de experiencias. Gracias a la participación de los estudiantes ellos determinaron, entre otros aspectos, que ambos tipos de texto tienen título. Esta estrategia está en concordancia con lo planteado desde los Lineamientos curriculares en donde se sugiere que “ los estudios comparativos de diferentes tipos de textos son una excelente estrategia para identificar las características particulares de los diferentes textos; por ejemplo en cuanto al reconocimiento de superestructuras, contextos, estrategias de coherencia y cohesión, etcétera” (MEN, 1998, p. 38).

Siguiendo con el trabajo realizado desde la comparación de textos, en la fase de desarrollo se elaboraron los criterios de evaluación y realización, cuya construcción a partir de la preguntas guías de la docente llevo a que los estudiantes señalaran que el Registro de Experiencias “tiene ilustraciones relacionadas con el título y el texto”. Adicionalmente, para identificar la pertinencia de título con respecto al destinatario se elaboró una co-evaluación por medio de un formato en

donde entre otros aspectos se incluyó “el texto tiene un título atractivo que me provoca leerlo todo”

Referente a los tres últimos indicadores se llevaron a cabo una variedad de actividades que buscaban hacer conscientes a los estudiantes de la importancia de separar el texto en párrafos en los cuales se desarrollaba una idea en particular, de abordar una idea en cada párrafo y de la organización de las ideas que los conformaban. En este sentido, desde la fase de *Preparación* a los niños se les presentó un texto base en donde tuviesen un primer acercamiento a la silueta del texto incluyendo el título de la historia y a través de preguntas orientadas por la profesora, una de ellas fueron *¿de qué manera está distribuido el texto?*. También se abordó la estructura cuando se comparó el cuento con el Registro de Experiencias con preguntas guías como las siguientes: *¿Qué estructura tiene el cuento y el registro de experiencia? ¿Se le puede poner título? ¿Ambos tienen dibujos e ilustraciones?*

En cuanto a la fase de *Desarrollo y Práctica*, se abordó de nuevo el texto base para mirar cómo estaba distribuido, preguntando a los estudiantes: *¿cuántos párrafos hay? ¿Cómo inician? ¿En qué se diferencian uno del otro? ¿Cómo están organizados? ¿Por qué será importante dividir el texto por párrafos?* Luego se formaron grupos de cuatro a cinco estudiantes con el fin de que organizaran el texto que estaba dividido por párrafos en forma de rompecabezas, incluyendo el título y las ilustraciones. A partir de esto, también se trabajó el uso de conectores y la importancia de su ubicación dentro del texto, lo cual tiene relación con la dimensión de Lingüística Textual.

Finalmente en la fase de *Evaluación*, la cual fue continua, se construyeron de manera conjunta los Criterios de Realización y Evaluación, entre los cuales se destacan para esta dimensión: “*El texto tiene un título atractivo que me provoca a leer todo el texto*”, “*el texto está*

dividido visualmente en varios párrafos”, “hay uno o más párrafos que relatan la introducción (también para desarrollo y cierre) de la experiencia, cuenta(n) qué, dónde y cuándo aconteció la experiencia significativa.

Al hacer énfasis en la superestructura del registro de Experiencias, se le permitió a los estudiantes reconocer los elementos constitutivos del texto narrativo. De esta forma, los estudiantes comprendieron que, como lo plantea Todorov (1973) este tipo de texto presenta una situación inicial estable, a la que se atraviesa una fuerza que viene a perturbarla, creando un desequilibrio. Posteriormente, a causa de dicha perturbación se da lugar a una fuerza inversa que hace recuperar el equilibrio. En este tipo de textos hay similitudes entre el equilibrio final y el inicial, pero estos nunca son idénticos. Específicamente en el Registro de Experiencias estos tres momentos podían verse como la contextualización de la experiencia (estado inicial), evento o suceso remarcable (fuerza perturbadora) y conclusión (estado final tras el suceso).

Además, al trabajar la silueta, la tipología textual y las etiquetas le permitió a los estudiantes distinguir las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Sobre este aspecto Jolibert (2002) señala que al identificarse como “*enunciador de escritos*” los niños reconocen que la escritura porta un mensaje que está hecho para la vista y que como tal está organizado en bloques de texto que se ubican espacialmente en la página (p. 26).

Para concluir el análisis de los resultados referentes a la dimensión de Superestructura, se presenta a continuación dos ejemplos correspondientes al pre-test y pos-test del estudiante # 5. Posteriormente, se hace un breve análisis desde los ejemplos, dando cuenta de las transformaciones en esta dimensión, posiblemente logradas a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

Pre-test Estudiante # 5.*Un Viaje inolvidable*

En el aeropuerto Internacional Jose Maria Cordoba en Medellin, con destino A Bogota, el vuelo despegaba a las 1:00 pm. En la aeroline Avianca, como a mi me gusta mucho la aviacion oues era un dia antes que mi cumpleaños. Cuando me subi al avion me hice en la última parte del avion, y el avion despego a las 1:30 pm, cuando el avion despego mi mamá antes de entrar al avion le digo a la azafata del avion que mañana cumplia cumpleaños y como me gustaba la aviacion pues mi mamá me dijo que había una sorpresa para mi y me pregunte: ¿Que sera? A las 1:40 pm me dijo una azafata que viniera a la parte delantera del avion donde esta la cabina de los pilotos, y una azafata cogio un telefono del avion y dijo: ¡ya esta aqui!, y me pregunte: ¿Que sera? Y habrieron una puerta y yo quedo como ¡muy sorprendidoooo!, por primera vez, podia conocer la cabina de los pilotos, fue un dia increible y nunca lo olvidare, al siguiente día, mi mama me dio un regalo: ¡Un Avion de Aviana de coleccion!, yo dije wooo! “Por eso nunca lo olvidare”

Este hecho fue en (Junio 27 del 2013)

Pos-test Estudiante # 5.*“MI PRIMERA CONSOLA”*

Un día, en Medellin, el 24 de diciembre del 2011.

Estaba esperando abrir los regalos de navidad esa noche. Cuando llego toda la familia ya estaba anocheciendo, me estaba poniendo muy feliz para abrir los regalos.

Después, cuando me di cuenta que los regalos no estaban, me asuste y me dije: “No me van a dar los regalos” y me sentí muy nostálgico y hasta podía llorar pero no quise. Cuando llego mi papá con una bolsa negra a la finca de mi tío me pregunte “¿Que sera eso?” me pregunte.

Finalmente, mi papá abrió la bola cuidadosamente y vi los regalos, fuimos a cantar la novena, cantamos los villancicos y ¡a abrir los regalos! Abri el mas grande y vi una caja de consola, era la Play 2.

Al comparar los resultados se pudo ver que en el pos-test este estudiante alcanzó a obtener 18 de los 20 puntos posibles en la dimensión de la superestructura, siendo este resultado el doble al logrado en el pre-test. Ambas producciones escritas permiten dar cuenta de los cambios en la producción de Registros de Experiencia, respecto a esta dimensión. Es así como, tanto en el pre-test como en el pos-test, el estudiante piensa en un título relacionado con lo que narra; no obstante, en la prueba final utiliza un vocabulario (“consola”) que parece ser conocido por sus compañeros (destinatario), empleando un título más adecuado para la experiencia personal que narra.

Adicionalmente, una de las transformaciones más significativas se dio respecto a la estructuración del texto en bloques. De este modo en el pre-test se observa un solo párrafo conteniendo toda la información de la narración: el estado inicial, la experiencia central y un cierre. Por el contrario, en el pos-test se evidencian bloques de textos claramente delimitados, los cuales al leerlos, cumplen una función específica en la narración lo que sugiere que su división se hizo de manera consciente comprendiendo la función de cada párrafo.

Así mismo, de acuerdo con los planteamientos de Van Dijk (1978), en el texto narrativo se conjugan varias categorías que generalmente actúan bajo un orden, aunque no siempre se presentan así; existen excepciones. Normalmente, los textos narrativos inician con una introducción en la que se empieza a contar la historia o situación. Luego, viene el episodio compuesto por el marco y el suceso que es la parte en donde se narran las circunstancias que pueden suceder en varios lugares y pertenecen a la categoría de la complicación. Es así, como varios episodios conforman la trama. Finalmente, se llega al epílogo o final del relato, que en otros textos es la moraleja o el mensaje, también denominada resolución. Otra categoría adicional que se propone es la evaluación, en ella el narrador al final del texto, generalmente cuenta el impacto que le produjo el hecho que acaba de describir.

4.3 Lingüística Textual

Hasta este punto se ha analizado la información con respecto a las dimensiones Contexto General y Superestructura; ahora se continuará con el análisis de los resultados en la dimensión Lingüística Textual.

Tabla 7:

T-Student de Lingüística Textual

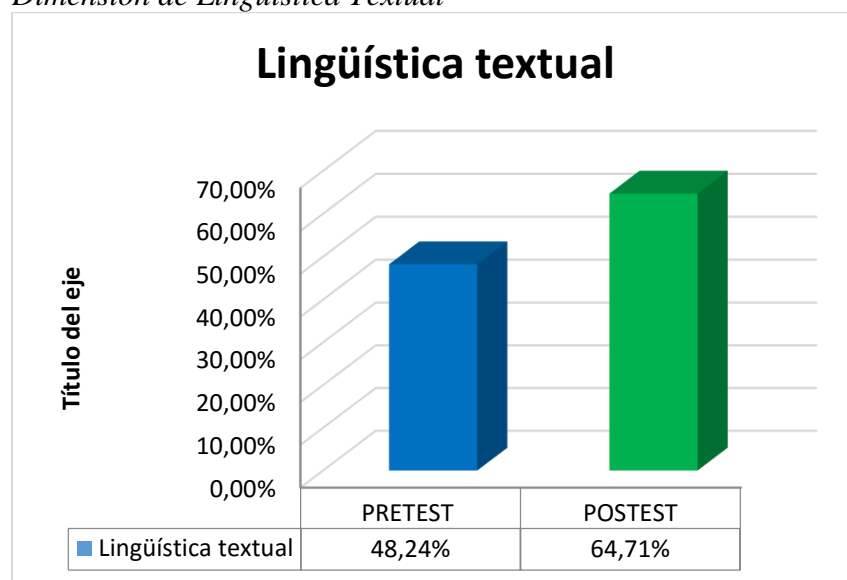
Lingüística textual		
Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	9,64705882	12,9411765
Varianza	10,9926471	25,5588235
Observaciones	17	17
Coefficiente de correlación de Pearson	0,37155485	

Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	16	
Estadístico t	- 2,76690851	
P(T<=t) una cola	0,00687376	
Valor crítico de t (una cola)	1,74588368	
P(T<=t) dos colas	0,01374751	
Valor crítico de t (dos colas)	2,1199053	

Al aplicar la prueba *T-Student* en la dimensión Lingüística Textual, se puede observar que el valor del estadístico T (2,76), es superior al valor crítico de t (dos colas) (2,11), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, es decir que los estudiantes obtuvieron mejores desempeños en el pos-test, existiendo transformaciones en la producción textual de registros de experiencia, en lo que se refiere a esta dimensión, lo que puede indicar que la secuencia didáctica incidió en los aspectos que tienen que ver con esta dimensión, como lo ilustran las siguientes tablas y gráficos.

Gráfico 6:

Dimensión de Lingüística Textual



Lingüística textual	
PRE-TEST	48,24%
POS-TEST	64,71%

La anterior gráfica demuestra que en la producción textual de registros de experiencia, hubo diferencias entre el pre-test y el pos-test. De esta manera, el 48,24% de los estudiantes se ubicó en un nivel medio, antes de la implementación de la SD, por el contrario en el pos-test un 64,71% los estudiantes se ubica en este mismo nivel. Al respecto es importante decir que los estudiantes lograron avanzar en cuanto a la construcción de las referencias espaciales-temporales para ubicar al lector en el lugar y en el tiempo en que suceden los hechos, así mismo en sus escritos se identifican los conectores de progresión cronológica y causalidad, dando coherencia a las ideas. Por otro lado también lograron utilizar adjetivos afectivos, acompañar la narración con las emociones y sentimientos y realizar una correcta utilización de los verbos en tiempo pasado.

Es relevante recordar que la lingüística textual, a la cual Van Dijk (1995) llama gramática del texto, es la dimensión que se centra en las relaciones existentes entre oraciones o entre grupos de oraciones (párrafos), para lo cual se reconoce que estas relaciones guardan su complejidad a nivel semántico (proposiciones) y pragmático, y no tanto a nivel sintáctico. Por consiguiente, esta dimensión reconoce a la oración como una parte de un todo que es el texto y no como una unidad aislada. De esta forma, la Lingüística Textual considera si una oración está formada correctamente a partir de su relación con las otras oraciones del texto. Esta dimensión también da cuenta de cómo la manera en la que las oraciones están organizadas logra comunicar algo al destinatario.

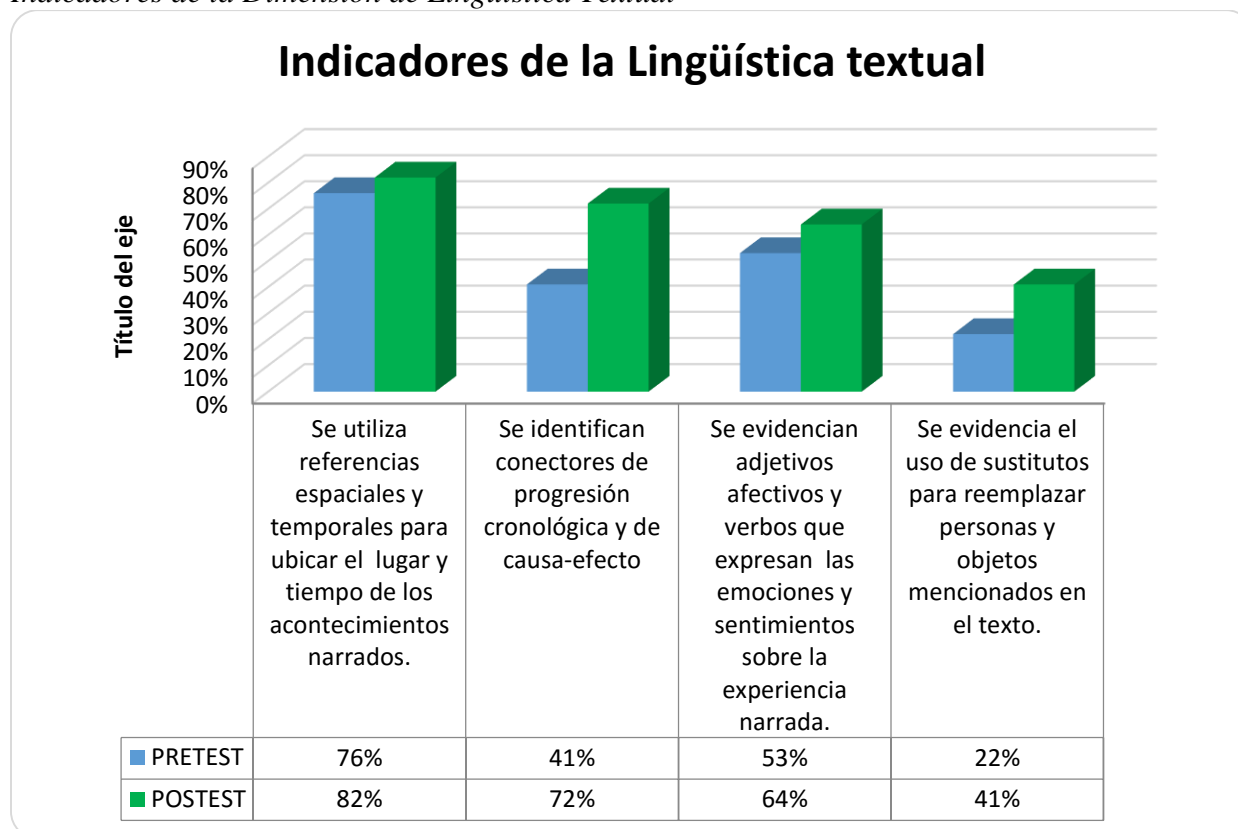
En otras palabras, la Lingüística textual trata de la coherencia interna de los párrafos y del conjunto de párrafos. De ahí que esta dimensión preste atención a las opciones de enunciación representadas tanto en la elección de los tiempos verbales y los adverbios de tiempo y lugar, como en la expresión de la subjetividad. Además de lo anterior, la Lingüística Textual tiene que

ver con los encadenamientos, es decir con los nexos usados para hilar las ideas de las oraciones o los párrafos. En conclusión, esta dimensión abarca diferentes aspectos, de los cuales para la presente investigación se tuvieron en cuenta cuatro de ellos. En el siguiente gráfico se detallan los resultados en cada uno de los cuatro indicadores de esta dimensión.

Tabla 8:

Indicadores de la Dimensión Lingüística Textual

Resultados por indicadores de la Lingüística Textual				
	Se utiliza referencias espaciales y temporales para ubicar el lugar y tiempo de los acontecimientos narrados.	Se identifican conectores de progresión cronológica y de causa-efecto	Se evidencian adjetivos afectivos y verbos que expresan las emociones y sentimientos sobre la experiencia narrada.	Se evidencia el uso de sustitutos para reemplazar personas y objetos mencionados en el texto.
PRE-TEST	76%	41%	53%	22%
POS-TEST	82%	72%	64%	41%

Gráfico 7:*Indicadores de la Dimensión de Lingüística Textual*

En el anterior gráfico y tabla de la dimensión Lingüística Textual se puede ver en términos generales que tanto en el pre-test como en el pos-test hubo buenos desempeños, sin embargo se observaron mejorías en todos los indicadores de esta dimensión. Para empezar con el primer indicador, es decir “*utilizar referencias espaciales y temporales para ubicar el lugar y tiempo de los acontecimientos narrados*”, se puede observar que en el pre-test los estudiantes obtuvieron un 76%, llegando a estar en un nivel alto, aumentando en el pos-test a un 82%, pero permaneciendo en el mismo nivel, lo que indica que se dieron cambios positivos, aunque no llegaron a ser significativos. Estos resultados sugieren que en el pos-test los estudiantes lograron

hacer más explícitas sus opciones de enunciación con respecto a elegir entre el “aquí” y el “ahora” o el “allá” y “en aquel entonces”.

Este aspecto se trabajó principalmente en la fase de *desarrollo*, en una sesión en la que la docente guía la planificación de las primeras escrituras a partir de unas preguntas que los estudiantes contestaron por escrito. Las preguntas de esta actividad que se dirigen al primer indicador de la dimensión lingüística textual son: “¿en qué momento sucedió?”, “¿qué día?”, “¿en dónde?”.

El trabajar de esta manera la dimensión Lingüística Textual permitió que los estudiantes lograran, como lo expresa Jolibert (2002), reconocer que como escritores requieren a veces decir más con el fin que el lector (quien no estuvo allí en el momento del acontecimiento) logre ubicar los lugares y momentos de los hechos.

En cuanto al segundo indicador, es decir “*Se identifican conectores de progresión cronológica y de causa-efecto*”, se observa que en el pre-test un 41% de los estudiantes, se ubica en un nivel medio, mientras que en el pos-test el 72% de los estudiantes avanza al nivel alto. Cabe reconocer que este indicador fue el que presentó mayor mejoría, siendo esta de un 29%, lo que indica que se dieron transformaciones significativas en este aspecto. Estos resultados sugieren que los estudiantes lograron entender la importancia de utilizar los conectores correctos al momento de construir sus escritos, teniendo en cuenta las funciones que estos cumplen y su importancia en la narración.

Este aspecto de la dimensión de lingüística textual se abordó en la secuencia didáctica por medio de varias actividades. Por ejemplo, en la fase de *Desarrollo y Práctica*, se trabajaron los párrafos en cuanto a su ubicación con los conectores de progresión cronológica y de causa-efecto, de esta forma se abordaron simultáneamente aspectos de la superestructura y de la

lingüística textual. De manera colectiva con el texto base se elaboró una lista de los conectores que allí se usaron en el inicio, en el desarrollo y cierre del escrito, a través de preguntas orientadoras. Adicionalmente, los estudiantes ampliaron la lista con otros conectores que ellos conocían y los clasificaron diciendo en qué parte del texto podrían usarse; después, los estudiantes debían hacer otra reescritura empleando algunos de los conectores trabajados. Finalmente en la fase de *evaluación* la docente facilita un espacio de socialización en donde pregunta: ¿cómo conectamos los párrafos?, ¿podemos usar los mismos conectores en cada párrafo?, ¿utilizar una variedad de conectores mejora o no nuestro registro de experiencia?. De esta manera se hace énfasis no únicamente en el aspecto gramatical de los conectores sino también en su carga semántica y función pragmática. Lo anterior, tiene relación con los aportes de Van Dijk (1995) sobre los conectivos los cuales son conjunciones, adverbios, preposiciones, interjecciones o partículas que sirven para relacionar la carga semántica de la oración con las de las demás oraciones en el mismo párrafo.

Por otro lado, el centrar la atención de los estudiantes sobre los encadenamientos de oraciones y párrafos, se les permitió reconocer las funciones de diferentes conectores, aportando así al desarrollo de la competencia pragmática, de tal manera que se comprendiera que los conectores no son únicamente útiles para los registros de experiencia sino para encadenar ideas en cualquier tipo de texto oral o escrito. Asimismo, como Van Dijk (1995) señala, los estudiantes entendieron que la pertinencia de los conectores no es un asunto propiamente gramatical. Es decir que no es la sintaxis la que determina la conveniencia del uso de un conector, sino más bien que esta se establece por el sentido y función que debe cumplir el conector. De esta forma, los estudiantes aprendieron que los conectores otorgan coherencia al texto ya que articulan las ideas halladas en oraciones y párrafos.

Por otro lado, en cuanto al tercer indicador, es decir “*se incluye adjetivos afectivos y verbos que expresan las emociones y sentimientos sobre la experiencia narrada*”, se evidencia que en el pre-test un 53% de los estudiantes se ubica en un nivel medio, y en el pos-test el 64% de los estudiantes permanece en este mismo nivel, por lo que se puede concluir que aunque los estudiantes mejoran, no se dieron cambios significativos. Estos resultados sugieren que los estudiantes se hicieron más conscientes sobre las opciones de enunciación con respecto a la expresión de la subjetividad, lo cual es un elemento clave para el tipo de texto trabajado, y aunque los resultados en el pos-test no dan cuenta de una transformación significativa, es posible que la mejoría respecto a este indicador se haya dado por la implementación de la secuencia didáctica.

Este aspecto se trabajó mediante algunas actividades de la secuencia didáctica. Por ejemplo durante la fase de *Preparación* se inicia con el texto base para que identifiquen al lenguaje de este tipo de texto, reconociendo las características propias del mismo y comparándolas con las características del cuento. Así mismo, previo a las primeras escrituras, la docente comienza a plantear la posibilidad de expresar la subjetividad por medio de preguntas guías: *¿qué tipo de anécdotas te gustaría compartir? ¿Una triste? ¿Una feliz? ¿Si es de la vida real, habrá emociones, lugares y fechas?.* Además, durante la fase de *Desarrollo*, las emociones fueron trabajadas de manera oral, contando lo que hicieron durante el reciente receso escolar (semana de octubre), y luego debían luego plasmar de manera escrita lo que le habían narrado a los compañeros, intentando emplear un buen número de calificativos para describir los momentos que expresaban. En el análisis de la dimensión de Contexto General, se mencionaron otras actividades referentes a las emociones y sentimientos.

Si bien es claro que las actividades de la Secuencia Didáctica no alcanzaron el objetivo en un nivel de significancia con respecto al tercer indicador, es relevante recalcar que al haber abordado el vocabulario para referirse a emociones y sentimientos, se le permitió a los estudiantes ser más consciente de las opciones de enunciación en su rol de escritor. Así, al decidirse por expresar su subjetividad sobre lo vivido, los estudiantes hicieron uso de la función emotiva del lenguaje. Bühler (1950) y Jakobson (1963) han definido que esta función sirve para que el emisor exteriorice sus sentimientos, estados de ánimo y emociones. Al hacer uso de ella, los estudiantes reconocieron que por medio de adverbios o adjetivos afectivos se puede transmitir y contagiar al destinatario de sus propias emociones y sentimientos.

Finalmente, en cuanto al cuarto indicador, es decir “*el uso de sustitutos para reemplazar personas y objetos mencionados en el texto*”, se observa que los estudiantes pasan de un 22% en el pre-test, ubicándose en un nivel bajo, a un nivel medio en el pos-test, con un 66%, es decir, los estudiantes logran comprender la importancia de sustituir aquellas palabras que ya fueron utilizadas, para no ser redundantes o repetitivos en sus escritos. La diferencia entre los resultados del pre-test y el pos-test sugiere que las transformaciones pudieron ser producto de la implementación de la SD.

En la secuencia didáctica se buscó afianzar este aspecto de la lingüística textual; por ejemplo, en la fase de *desarrollo* los estudiantes trabajaron de manera grupal, leyendo el texto base y se dieron cuenta que habían algunas palabras que se repetían de manera innecesaria. Al leerlo nuevamente iban encerrando las palabras repetidas y escogían de una lista anexa una de las opciones para sustituir cada una de las palabras. También, a partir de este ejercicio ellos hicieron una lectura de su texto identificando las palabras repetidas para luego cambiarlas por sustitutos.

El trabajar los sustitos y anáforas facilitó que los estudiantes, como lo señalaron Jolibert y Sraïki (2009) identificaran y usaran formas y palabras para reemplazar las personas y objetos que ya habían sido mencionados en el texto, procurando que los lectores pudieran siempre reconocer los referentes reemplazados.

Para dar cierre al análisis de los resultados de la dimensión de Lingüística textual se ha tomado el ejemplo del estudiante 13, comparando el texto del pre-test con el del pos-test, y analizando las diferencias en los mismos.

Prestest: Estudiante # 13.

La caída del puente de cuerda

Era un miércoles tranquilo donde nos tocaba llevar sudadera, El profesor diego de E.F nos dijo que iríamos al bosque hicimos un recorrido riesgoso pero divertido pasaron muchas cosas Juliana Ocampo se iba a caer por un cantilado y Camila Yusti se callo al rio y se tuvo que cambiar cuando llegamos, teníamos que pasar por el puente de cuerda se subio Valentina Velez y despues me subi yo, el profesor diego dijo que de a uno y yo iba en la mitad del puente camila yusti se monto y yo estaba apunto de caerme al rio, por suerte me alcance a cojer el puente de cuera y me quede colgando, el profesor me ayuda a pasar al otro lado y continuamos el recorrido y despues de un rato llegamos.

Pos-test: Estudiante # 13.

MI HERMANITO.

Inicialmente, en una mañana soleada mi mama y yo, fuimos al medico para que le hicieran una prueba de embarazo, días

despues, fuimos a reclamarla y nos pusimos muy felicez, porque, la prueba era positiva.

Despues de casi un mes, volvimos al doctor. Para preguntarle en que mes naciera mi hermano. El doctor dijo que hiba a nacer en Octubre, yo pense que hiba a nacer grande como yo, para salir y jugar con el, pero, no fue así.

En Octubre 10 a las 3:00 de la mañana, mi mama, empezo las contracciones y a las 8:00 de la mañana nacio mi hermanito Santiago. Hoy en día soy muy feliz con el y es una bendición para MI. "T.A.M. Santi"

Para el análisis, es importante decir que en el pos-test este estudiante alcanzó a obtener 18 de los 20 puntos posibles en la dimensión de Lingüística Textual. Este resultado fue significativo, si se tiene en cuenta que en el pre-test obtuvo 6 puntos. Comparar ambas producciones escritas permite dar cuenta de los avances en la producción de Registros de Experiencia con respecto a la dimensión Lingüística Textual. Es así como se evidencia desde el pre-test las referencias espaciales y temporales para ubicar el lugar y tiempo de la experiencia, haciendo alusión al día "miércoles" y al lugar "bosque"; sin embargo tales referencias son mucho más detalladas en el pos-test, en el que hace menciona las fechas exactas con horas.

Por otro lado, se evidencia el uso de conectores en el pos-test como lo es "inicialmente y después", los cuales no tuvo en cuenta en el primer escrito para el pre-test. Además se encuentran adjetivos afectivos tanto en el pre-test como en el pos-test, haciendo uso de expresiones como "muy feliz", "T.A.M.", manteniendo esta forma de escribir, la cual es adecuada para este tipo de texto. Para finalizar, es importante decir que también utilizó de mejor

manera los sustitutos en el pos-test al sustituir el sustantivo “hermanito” por su nombre “*Santiago*” lo que da cuenta de cambios positivos en cada uno de los indicadores.

En este sentido, se evidencia que a pesar que no hubo transformaciones por la posible implementación de la secuencia didáctica, sí hubo cambios positivos y significativos en cada una de las dimensiones de *Contexto General*, *Superestructura* y *Lingüística Textual*, teniendo mayores cambios la dimensión de Superestructura con una diferencia de 19 % en comparación a la de Lingüística Textual con 16 %, siendo la dimensión de Contexto General con menos cambios positivos, pues desde el Pre-test se evidenció con mejores resultados a comparación de las otras dos dimensiones.

5. Conclusiones

En el presente capítulo se exponen las conclusiones, producto del desarrollo de esta investigación con la que se buscaba determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción textual de registros de experiencia, en estudiantes de grado cuarto de un colegio privado de la ciudad de Pereira.

En primer lugar, a partir del análisis se concluye que la implementación de la secuencia didáctica no generó transformaciones significativas en la producción textual de los estudiantes, validándose la hipótesis nula, lo cual podría explicarse por los resultados obtenidos en el pre-test, los cuales se ubicaron en un nivel medio y alto; a pesar de esto en el pos-test se observaron mejorías en todas las dimensiones: Contexto General, Lingüística Textual y Superestructura, pero las mismas no alcanzaron el nivel de significancia estadística establecido, 0,05.

Respecto a los resultados del pre-test se encontró que inicialmente los estudiantes tenían un dominio en un nivel “medio” en la construcción de este tipo de texto, siendo su mejor desempeño en la dimensión de contexto general, seguido de la superestructura y por último, la lingüística textual, en la que obtuvieron el desempeño más bajo.

Estos resultados demuestran que el texto narrativo ha tenido un papel importante en la escuela a nivel de producción (Camargo et al., 2010; Aguirre y Quintero, 2014; Garzón, 2012), por lo que los estudiantes reconocen la función del mismo y parecen tener indicios sobre la importancia de tener en cuenta el destinatario. También, el nivel inicial demuestra que, al igual que lo concluido por Camargo et al. (2010), el texto narrativo empleado en la escuela ha sido principalmente de estructura ternaria, por lo que los estudiantes demostraron conocer las partes del texto narrativo como lo es el inicio, el desarrollo o problema y el desenlace o cierre.

A pesar de los resultados favorables en el pre-test, se evidenció que aunque los estudiantes reconocían las partes del texto (“*etiquetas*”), no lograban separar las ideas por párrafos (“*silueta*” del texto), lo que coincide igualmente con las conclusiones de Camargo et al. (2010) quienes aseguraron que el conocimiento sobre las partes del texto pareciera haber sido abordado sin mayor reflexión en el aula.

Otra de las dificultades evidentes en el nivel inicial llevó a concluir que a pesar de que en la escuela se ha hecho evidente el énfasis en los aspectos formales de la lengua, esto no ha sido suficiente para afianzar los conocimientos sobre la gramática oracional y textual. Al respecto, Jurado et al. (2013), señalaron que los métodos conductistas continúan presentes en las prácticas de enseñanza del lenguaje, sustentando la ejercitación por medio de planas, transcripciones y dictados de letras y sílabas.

Adicionalmente, los resultados iniciales sugieren que en la escuela se sigue evaluando la escritura como producto y no se hace énfasis en el proceso. Las producciones iniciales de los estudiantes demuestran que no hay procesos de revisión y reescritura y que no se llevan a cabo prácticas que hagan énfasis en los procesos metacognitivos en el aprendizaje de la producción escrita. En este punto, este estudio coincide con las conclusiones de Molina-Natera (2012) sobre la falta de acompañamiento de los docentes en el proceso de producción de los estudiantes

El nivel identificado con relación a los resultados en el pos-test después de la implementación de la secuencia didáctica lleva a concluir que la secuencia didáctica tuvo una incidencia en la producción de registros de experiencia, influyendo de manera positiva en el desempeño de los estudiantes en las tres dimensiones evaluadas, a pesar que los cambios estadísticamente no alcanzaron el nivel de significancia estadístico establecido. Es decir, que sin

importar el nivel inicial de los estudiantes en las dimensiones evaluadas, en todas se evidencia un cambio luego de la implementación de la secuencia didáctica.

Vale la pena resaltar que la mejoría a partir de la secuencia didáctica no fue consistente en todos los indicadores de las tres dimensiones. En otras palabras, los estudiantes mejoraron en mayor medida en unos aspectos que en otros, como se explica a continuación:

Con respecto a los indicadores de la dimensión contexto general en el desempeño final se evidencia que los estudiantes reconocieron el propósito del texto entendiendo que si bien era un texto narrativo, este trataba sobre Experiencias reales y no de fantasía.

Los saberes previos sobre la superestructura del texto narrativo fueron fundamentales para comprender otros aspectos de esta dimensión. De este modo los estudiantes identificaron las etiquetas, la silueta y la dinámica interna, lo que indica que comprendieron cuales eran las partes que componen el texto y la manera de ubicarlas o distribuir las en el espacio físico de la hoja.

En cuanto a la Lingüística Textual, los estudiantes mejoraron en el uso de las referencias de espacio y tiempo y reconocieron la importancia de hacer uso apropiado de los conectores lógicos de causalidad y de secuencia para hilar las ideas dentro de un mismo párrafo o con otros. Además, aun cuando siguió siendo el indicador más bajo de todas las dimensiones, los estudiantes lograron mejorar significativamente en el uso de sustitutos en sus textos.

Con relación al diseño e implementación de la secuencia didáctica, a partir de las ideas de Camps (2003), esta permitió a las docentes flexibilizar el proceso de enseñanza, al poder modificar, incluir o mejorar las actividades planeadas, buscando que fueran más pertinentes en función de los objetivos de aprendizaje desde cada una de las dimensiones abordadas. De esta manera, aunque se desarrollaron diferentes actividades, todas aportaban a un mismo objetivo general. Esta estructura permitió un aprendizaje más significativo en los estudiantes debido a que

inicialmente se concretaron los objetivos de aprendizaje, y se dio a conocer el propósito de la secuencia didáctica. También, al conjugarse esta estructura con los aportes de Jolibert & Sraiki (2002) sobre los niveles de textualización y las actividades metalingüísticas, se logró abordar la escritura como un proceso que requiere varias lecturas y varias escrituras, tal cual como acontece en la vida real, permitiendo que los estudiantes reconocieran que un buen escrito no es producto de un único instante de espontaneidad.

Por otro lado, al formalizar estos criterios los estudiantes identifican sus objetivos de aprendizaje y se hacen partícipes de la evaluación del proceso de escritura propio y de sus compañeros por medio de actividades de autoevaluación y coevaluación. Por medio de estas actividades se enfatiza en la evaluación como una actividad formativa y participativa. Al respecto se puede decir que la evaluación formativa y constante logró hacer más ameno el entorno de aprendizaje, evidente en la participación de los estudiantes, en las preguntas evaluativas de cierre y en su disposición para las actividades de coevaluación.

Las actividades de coevaluación permitieron a los estudiantes ser leídos por sus pares y recibir de ellos retroalimentación, lo que para el tipo de texto trabajado consistió también en evaluaciones pragmáticas parciales. En este sentido, el estudio establece una conclusión similar a la planteada por Segura y Kalman (2007) quienes determinaron que al enfatizar en el uso social de la escritura y pensar en las interacciones en el aula durante el proceso de producción escrita, permitió que los estudiantes no solamente reconocieran las etapas para la producción de un texto, sino que también participaran en procesos colaborativos de escritura.

Es así como la propuesta didáctica del presente estudio destaca el aporte de Jolibert (2002) sobre la evaluación pragmática, pues en este tipo de evaluación los destinatarios reales leen los textos escritos por el emisor con un propósito real de comunicación, teniendo la oportunidad de

evaluar si el texto producido logra la finalidad comunicativa. Por lo tanto, el tener como destinatarios a los propios compañeros de aula facilitó que la evaluación pragmática no se hiciera únicamente sobre el producto finalizado sino también sobre las reescrituras.

Con respecto al enfoque comunicativo se puede concluir que la implementación de actividades pensadas desde este, permite un aprendizaje más significativo, ya que promueve que los estudiantes escriban textos con propósitos reales y para destinatarios reales. La diferencia entre el aprender para hacer luego (muy propio de las prácticas tradicionales) y el aprender haciendo (difundido por este enfoque) radica en que de este último modo los estudiantes entran a reconocer los desafíos de la comunicación tal y como se experimenta en la vida social, lo que los lleva a que piensen en estrategias para resolver dichos desafíos. Así descubren que la escritura no tiene importancia solo a nivel escolar, sino en la vida real. De esta manera, este estudio coincide con las conclusiones de diferentes estudios (Aguirre y Quintero, 2014; Jurado et al., 2013; Segura y Kalman, 2007). Inclusive, Segura y Kalman (2007) reiteraron que si se aborda la escritura desde su uso social (enfoque comunicativo y funcional) en las prácticas de enseñanza, los estudiantes lograrán reconocer la complejidad del proceso de producción escrita.

6. Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, en la que se demostró que es posible mejorar la producción escrita cuando se hacen procesos planificados y contextualizados de la escritura, se recomienda lo siguiente:

- Seguir promoviendo la producción de textos en la escuela desde el enfoque comunicativo. De esta manera la escritura no es únicamente una actividad escolar, sino que se convierte en una actividad y en un saber que es útil para la vida fuera de la escuela. Es importante entonces que los estudiantes escriban textos reales, y que estén en contacto con textos sociales, construidos con la finalidad de comunicar y no meramente con la finalidad de enseñar.
- Motivar a los docentes para que implementen secuencias didácticas para la producción de textos. La estructura de la secuencia didáctica centra todas las actividades hacia un mismo objetivo, que los estudiantes conocen desde la fase preparatoria. Además su flexibilidad es relevante en el momento de planear diferentes actividades de comprensión del tipo de textos que se va a producir, de planificar la escritura, de escribir, revisar, y reescribir, llevando a que el estudiante asuma las reescrituras de manera activa y consciente de su propósito.
- Es muy importante que en la escuela se sigan abordando textos narrativos, pero que no sean solo literarios, sino tener en cuenta aquellos que parten de la realidad como lo son los registros de experiencia, la biografía, la crónica, entre otras, pues se identificó la falta de familiaridad de los estudiantes con este género textual, desconociéndose el potencial que tiene partir de la cotidianidad para motivarlos a la producción escrita.

- Se recomienda, para futuras investigaciones, tener en cuenta en el trabajo de producción escrita con sus estudiantes, considerando otros aspectos importantes de las distintas dimensiones: contexto general, superestructura y lingüística textual, que por diferentes factores no fueron abordadas en el presente estudio.
- Adicionalmente, se le señala a los futuros investigadores conocer el desempeño de los estudiantes en los niveles de textualización antes del diseño de la propuesta didáctica para poder así establecer objetivos que prioricen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Por otro lado, se sugiere a los docentes promover en los estudiantes la producción textual desde modelos que consideren la escritura como un proceso reflexivo, planificado, que implique la autoevaluación, coevaluación y re-escritura de sus textos.
- Finalmente se propone tener en cuenta los aportes de Jolibert (2002) sobre el trabajo con diferentes tipos de texto y abordar los niveles de textualización de Jolibert y Sraïki (2009) para diseñar propuestas didácticas de producción textual.

7. Lista de referencias

- Aguirre, P. A, y Quintero, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de ebp, de la institución educativa la inmaculada de la ciudad de Pereira* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Octaedro.
- Asamblea Nacional por la Educación (2007). *Plan Nacional Decenal de Educación*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_edinicial.pdf.
- Baena, L. A. (1989). Estructura funcionamiento y función. *Revista Lenguaje*, 17. Univalle: Cali.
- Bodrova, E., y Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vigotsky approach to early childhood education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more misterious mechanisms. En Weinert, F. E, y Kluwe, R. H (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and Reading. En Spiro, R.J.; Bruce, B.C.; y Brewer, F. (Eds.). *Theoretical issues in Reading comprehension* (pp.453-481) Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Bühler. K. (1950). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.

- Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir?. En Ministerio de Educación Nacional, Serie Río de Letras: Libros Maestros PNLE, *LEER para comprender ESCRIBIR para transformar* (pp. 53-62). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Camargo, Z., Uribe, G., y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia- Colombia: Universidad del Quindío.
- Camargo, Z., Uribe, G., y Caro, M. (2010). Evaluación de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez 2007). *Enunciación*, 15(1), 81- 97.
- Camps, A. (2005). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Camps, A. (1991). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Colomer, T., y Camps, A. (1991). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Rosa sensat.
- Corden, R. (Abril de 2003). Writing is more than “exciting”: Equipping primary children to become reflective writers. *Reading Literacy and Language*, 18-23.
- Chaverra, D. I. (2011). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de investigación*, 8(2), 104-111.

- Downie, N., y Heath, R. (1973). *Métodos estadísticos aplicados*. México: Haría.
- Ferreiro, E. (2013). El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito: textos de investigación. *Siglo XXI editores*, p.165.
- Ferreiro, E. (2011). *La lectura en la era "pre-digital"*. Recuperado de <https://goo.gl/E1ACa7>
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring* . American Psychologist, 34 (10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In Resnick, L.B. (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flórez, R., Torrado, C., Mondragón, S., y Pérez, C. (2003). Explorando la metacognición, evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista colombiana de psicología*, 12(1), 88-96.
- Garzón, M. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de tic para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa ciencias del deporte y la recreación de la Universidad tecnológica de Pereira* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Graham, S. (2006). Writing. In Alexander, PA., Winne, PH. (Eds.). *Handbook of educational psychology*. (pp. 427-455). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hopkins, K., Hopkins, B. R., y Glass, G. (1997). *Estadística básica para las ciencias sociales y del comportamiento*. México: Prentice Hall.

- Hueso, A., y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Valencia, España: Editoriat Universitat Politècnica de Valencia.
- Jakobson, R. (1963). *Ensayos de Lingüística general*. Colección Points. Editorial Seuil.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de Texto*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J., y Sraïki, C. (2009). *Los niños construyen su poder de leer y escribir*. Santiago de Chile: Manantial.
- Jurado, F., Sánchez, L., Cerchiaro, E., y Paba, C. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita. *Folios: revista de la facultad de humanidades*, 37, 17-25.
- Lerner, D. (2006). Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura Española. En: Díaz, C., Zamudio, C., García, B., Lepe, E., & Quinteros, G. (Eds.). *Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio. Reforma de la Educación Secundaria*. (pp. 17-37). Argentina: Secretaría de Educación Pública.
- López, Y. (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. En Ministerio de Educación Nacional, Serie Río de Letras: Libros Maestros PNLE, *LEER para comprender ESCRIBIR para transformar* (pp. 53-62). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Lopera, J. (2013). Sobre la escritura en Educación Superior. *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*, 10(602), 28-31.
- Loysen, J. R. (2010). *Reading aloud: Constructing literacy in an early childhood classroom* (tesis de doctorado). University of Rochester, Rochester, New York.
- Mandoki, K. (2006). *Estética y comunicación: de acción, pasión y seducción*. Bogotá: Editorial Norma.
- Martínez, M. C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cátedra UNESCO. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

- Martínez, M. C. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana: Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Plan nacional de lectura y escritura*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-325387.html>.
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis: revista internacional de investigación en Educación*, 5(10), 93-108.
- Ochoa-Angrino, S.; Correa-Restrepo, M.; Aragón-Espinosa, L.; y Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y educadores*, 13(1), 27-43.
- Olson, D., y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad. Literacy and Orality*. En Olson, David. R, y Nancy Torrance. (Comps.). Barcelona: Gedisa.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional- ICFES.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Perry, N., Vandekamp, K., Mercer, L., y Nordby, C. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster selfregulated learning. *Educational Psychologist*, 37 (1), 5-15.
- Portilla, C. R. (2010). Las dimensiones meta en lo lingüístico y en lo cognitivo: reflexiones sobre el aprendizaje de la escritura en el niño preescolar. *Infancias Imágenes*, 8(1), pp. 18-24.
- Rincón, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. En: *Memorias IV Congreso Internacional de Pedagogía, Currículo y Didáctica*. Pereira, Colombia.

- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Segura, M., y Kalman, J. (2007). La alfabetización académica mediada por usos sociales de la lengua escrita en primaria. *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de lectura*, 28(4), 40-49.
- Teberosky, A. (1989). Nuevas investigaciones sobre adquisiciones sobre la lengua escrita. En: *Segundo Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura*. [online] La Plata: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Recuperado de:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Teberosky.pdf .
- Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.
- Todorov, T. (1973). *Poética*. Paris: Standford Libraries.
- UNESCO. (2008). *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. El Desafío de la alfabetización en el Mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012*. Paris: UNESCO
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y Funciones del Discurso*. Madrid: Editorial Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. (1995). *Texto y Contexto*. Madrid: Editorial Ediciones Catedra S.A..
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.

Yarrow, F., y Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.

8. Anexos

Anexos 1:

Texto base.

Registro de experiencia.

MI PRIMER CARRO



Escrito por Andrea Martínez Ochoa.

Siempre he querido cumplir lo que me **propongo**, y una de mis metas ha sido tener con qué transportarme, a pesar de que exista el **taxi**, la buseta o el megabús. Es por eso que más que **proponérmelo**, trabajé para conseguirlo.

En este sentido, me lo estaba **proponiendo**, pero pensaba en sí misma y al mismo tiempo me respondía. -¿Qué tipo de **carro**? Quiero un Audi, pero no podría todavía ¿cuánto valdrá? No lo sé, pero debo conseguir uno que se acomode a mi situación económica y pueda ahorrar ¿cómo lo voy a manejar? No sabía conducir aún y para eso debía aprender y sacar mi licencia.

Después de terminar mis clases me sentí un poco frustrada, porque necesitaba practicar lo que en teoría me habían enseñado, ya que es muy diferente cuando ya se viene a enfrentar a la vida real y poder conducir sola sin ninguna ayuda. Era casi que un pensamiento continuo de cómo se debería hacer, tanto que cada vez que me subía al **taxi** o al bus, mi mirada se dirigía al conductor y de cómo hacía para contralar cada palanca. Por consiguiente, empecé a averiguar en diferentes **concesionarios** tanto de autos nuevos y de segunda. Pero ninguno se acomodaba a mi bolsillo y empezaba a desanimarme un poco más.

Luego mi papá al verme así tan animada, pero a la vez no porque no era fácil de conseguir, me quiso brindar ayuda y averiguar por su propia cuenta las posibles soluciones para que fuera posible, y así fue. Logró encontrar dos lugares que me podrían vender el **carro** que necesitaba con las características que se acomodaban a mi situación económica y de aprendizaje, ya que no era una conductora brillante. Y todo

empezó a aclararse y ver nuevamente posible conseguir esta meta que tanto me había propuesto.

Pasando los días, después de tantas vueltas casi que diarias, creyendo que de verdad tener un auto era casi que imposible, comenzaban a llegar las buenas noticias. El **banco** y el **concesionario** hacían lo posible para que yo pudiese tener una de mis metas y me daban buenas noticias. Es como un camino destapado, donde en algunas partes había más huecos y piedras que en otras, pero que al fin y al cabo ese me llevaba a algún lugar, y ese era mi **carro**.

Ya siendo casi que **diciembre**, las posibilidades eran buenas y malas, porque se acercaban las vacaciones de ambas partes; **banco** y **concesionario**, y a pesar que me daban buenas noticias, me daban a entender que no iba a ser posible este año, porque el color que yo quería, o sea negro, debían traerlo de Bogotá y eso meritaba más espera. Sin embargo mi mente positiva creía que aún era posible que pudiera tener mi **carro** en época de Navidad y llenaron mis pensamientos de incertidumbre y de ansiedad por la espera pronta de tener a mi “bebé”.

Llegando casi que 24 de **diciembre**, ya todo estaba casi que listo y el señor que nos vendía el **carro** no quería prometer que iba a llegar el **carro** antes de esa fecha, sin tampoco desmentir que era posible. Es por eso que dos días antes, nos llaman de aquel lugar a decirnos que ya todo estaba hecho, que solo faltaba firmar papeles y el **carro** ya estaba reservado para mí y que si todo salía bien, yo tenía mi regalo de “Niño Dios”, porque precisamente me llegaría para navidad.

Finalmente, entré en él, lleno de botones y a pesar que su tamaño es pequeño, me sentía dentro de los **carros** más grandes, con ese olor en particular de un **carro** nuevo. Es ahí cuando comienzo una nueva aventura llena de aprendizajes que solo me podría enfrentar la decisión de conseguir algo que quería. Siendo responsable y capaz de aquella decisión que tantas personas me ponían en duda, porque solo era el inicio de muchas cosas.

Observaciones: El texto base también se corrigió conjuntamente con los niños.

Corregido:

Siempre he querido cumplir lo que me propongo, y una de mis metas ha sido tener con qué transportarme, a pesar de que haya variedad en transporte público.

En este sentido, inicié con un plan acompañado de un sinnúmero de preguntas, pero que lograba dar respuesta a medida que se me ocurrían. Ejemplos claros eran: -¿Qué tipo de carro me quiero comprar? -Quiero un Audi. Así misma me lo decía con incredibilidad. -¿Qué presupuesto tengo? -Debo ahorrar más. -¿Cuánto valdrá uno nuevo y favorable? -No lo sé, pero debo conseguir uno que se acomode a mi situación económica y pueda ahorrar -¿Sé conducir? -No sabía conducir y debía sacar mi licencia.

Después de tanto pensarlo, inicié mis clases de conducción y me sentí un poco frustrada, porque necesitaba practicar lo que en teoría me estaban enseñando, ya que es muy diferente cuando me enfrentaba a la vida real y poder conducir sola sin ninguna ayuda era bastante devastador. Era casi que un pensamiento continuo que no salía de mi cabeza, tanto así que cada vez que me subía a un taxi o bus, mi mirada se iba directamente al conductor y de cómo hacía para contralar cada palanca.

Por consiguiente, debía seguir con mi plan; conseguir mi carro, así que comencé a averiguar en diferentes lugares, no solo en concesionarios de autos nuevos, sino también de segunda. Pero ninguno se acomodaba a mi bolsillo y empezaba a desanimarme un poco más.

Luego mi papá al verme así de interesada en el tema, pero a la vez no porque no era fácil de lograrlo, me brindó ayuda y averiguó por su propia cuenta las posibles soluciones para que fuera posible, y así fue. Logró encontrar dos lugares que me lo podrían vender y con las características que se acomodaban a mi situación económica y de aprendizaje, ya que no era una conductora brillante. Y todo empezó a aclararse y pude ver nuevamente la posibilidad de llegar a esa meta que tanto me había propuesto.

Pasando los días, después de tantas vueltas casi que diarias, llegando a creer de verdad que tener un auto era casi que imposible, comenzaron a llegar las buenas noticias. El banco y el concesionario hacían lo posible para que yo pudiese tener mi primer carro, siendo casi época de navidad.

No obstante, las posibilidades eran buenas y malas, porque se acercaban las vacaciones de ambas partes; banco y concesionario, y a pesar de que estaba la posibilidad de lograrlo, me daban a entender que no iba a ser posible este año, porque el color que yo quería, o sea negro, debían traerlo de Bogotá y eso meritaba más espera. Un obstáculo más.

Pero por otro lado, todo ese cuento de la “ley de atracción” logré que funcionara; eso creo, pues siendo casi que 24 de diciembre, me llegan con la noticia que efectivamente me llegaría mi primer carro como regalo de Navidad porque precisamente me llegaría en esa fecha.

Finalmente, llegó el añorado día. Ver mi carro a lo lejos, fue casi que increíble después de tanto esfuerzo, pero lo mejor no fue eso, sino cuando entré en él, lleno de botones; me sentía dentro del carro más grande cuando en realidad su tamaño es pequeño. Conjuntamente se desarrollan un encuentro de emociones al pensar que ya era real y lo que debía enfrentar, pues era realmente una “buñuela” para conducir, pero al mismo tiempo el olor a nuevo y que vendrá una nueva aventura llena de aprendizajes, lograba equilibrar un poco mis pensamientos, demostrándome a mí misma que lo pude lograr. En otras palabras, ese momento fue algo indescriptible creándome una sonrisa de oreja a oreja.

Anexos 2:*Consentimiento informado***CONSENTIMIENTO INFORMADO
SECUENCIA DIDÁCTICA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE REGISTROS DE
EXPERIENCIAS**

Señor padre de familia y/o acudiente

Yo Andrea Martínez Ochoa, docente en ejercicio del Colegio XXXXXXXX en el área de Sociales del grado 1 y 4, actualmente adelanto estudios de Maestría en Educación en la Universidad Tecnológica de Pereira; pertenezco a la línea de investigación: Didáctica de Lenguaje, me encuentro realizando una investigación en esta área, cuyo objetivo es analizar e interpretar las transformaciones que genera una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registros de experiencias, en niños de grado 4 de Básica Primaria del Colegio XXXXXXXX de Pereira.

Esta investigación cuenta con la aprobación de las directivas de la Institución y de la línea de investigación de la cual hago parte; por ello solicito autorización y consentimiento para que sus hijos sean parte de este gran proceso que sólo tendrá beneficios para un mayor aprendizaje.

A sus hijos se les pedirá hacer una producción textual antes y después del desarrollo de la Propuesta, con el fin de conocer su proceso y los resultados obtenidos. Las clases objeto de investigación se realizarán a partir de agosto hasta dar como finalizado según la Secuencia Didáctica, siendo observadas a través de audio y video.

Es necesario aclarar que se protegerá la identidad de los niños y niñas partícipes, tal como lo indica la Ley de Infancia y Adolescencia; la información recolectada será confidencial y utilizada con fines estrictamente académicos.

Agradezco de antemano su colaboración y atención.

Por favor diligencie el siguiente formato para obtener su autorización.

Yo, _____, acudiente del
estudiante _____ del grado _____,

perteneciente al Colegio XXXXXXXX de Pereira, acepto voluntariamente que mi hijo y/o acudido participe en esta investigación conducida por el Docente Lic. Andrea Martínez Ochoa y la Lic. Juliana Estrada Saldarriaga. He sido informado que el propósito de este estudio es conocido por las directivas de la institución, que la información recolectada se utilizará con fines exclusivamente académicos y que la identidad de los menores se protegerá en todo momento.

Para ampliar información sobre la investigación podrá contactar al investigador Lic. Andrea Martínez Ochoa a través del correo electrónico andrea_m2306@hotmail.com o al and.mart2306@gmail.com

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y puedo acceder a los resultados de esta investigación cuando haya concluido.

Nombre del estudiante
participante _____

Nombre del padre de familia y/o acudiente _____

Firma del padre de familia y/o acudiente _____

Fecha _____

Anexos 3:*Secuencia Didáctica***SECUENCIA DIDACTICA****Presentada por: Juliana Estrada Saldarriaga, Andrea Martínez Ochoa.**

Al final de la secuencia didáctica los estudiantes de grado cuarto del colegio la XXXXXXXX estarán en la capacidad de producir Registros de Experiencias (texto narrativo)

Objetivo:**FASE UNO: PREPARACIÓN****Sesión 1: MOTIVACIÓN. CUADERNOS DE VIDA****Tiempo estimado:** 1 HORAS

Objetivo: Al final de esta sesión los estudiantes habrán logrado motivarse e interesarse para llevar a cabo su cuaderno de vida

Disposición del grupo: Mesa Redonda

Rol del docente: socializa texto base, formula preguntas, reorienta respuestas, modera la participación, hace anotaciones de ideas principales en el tablero.

Rol de los estudiantes: Escuchan y formulan preguntas, participan activamente respetando el turno y la opinión y/o ideas de los compañeros

Consignas

- (1) Hoy he traído un texto que quiero compartirles, yo se los voy a leer. Y luego tanto ustedes como yo vamos a hacer unas preguntas y vamos a contestarlas participando organizadamente. Como yo voy a leer, ustedes van a prestar atención para que hagan preguntas y respondan de acuerdo al texto o tema.
- (2) Bueno, como ustedes han traído un material que se les solicitó, la idea es que de manera creativa ustedes decoren el que va a ser su cuaderno de vida, es decir en donde cada uno va a guardar sus escritos sobre experiencias vividas. Pueden compartirse material, vamos a dejar el salón limpio al final de la clase.

Descripción:

La profesora lleva un texto que ella misma escribió y lo pega en el tablero. Este se llama "Mi acontecimiento", el cual cuenta un episodio de su vida, firmado por ella. La profesora saluda al grupo y se ocupa en actividades de reconocimiento de los estudiantes. Espera que los estudiantes hagan preguntas en especial referentes al texto pegado en el tablero. A partir de las preguntas generadas la docente comienza a indagar sobre las hipótesis que tienen los estudiantes.

- (1) Les lee el título y luego el texto: **¿Qué opinas sobre lo que escribí en este texto?**, Finalmente les comenta que escribió ese texto ya que quería compartirlo con ellos.

Se hacen preguntas sobre qué experiencias podrían ellos escribir en un texto parecido al de la docente **¿sabes qué es una anécdota o una experiencia?, ¿qué tipo de anécdotas te gustaría compartir? ¿Una triste? ¿Una feliz?**

- (2) Se entregan materiales para que los estudiantes decoren su cuaderno de vida.

Materiales: Texto base, carpetas, hojas de bloc rayadas, marcadores, fomy, material para manualidades.

Producto Físico Final: cuadernos de vida de los estudiantes decorados.

Sesión 2: CONTRATO DIDÁCTICO. AMBIENTACIÓN

Tiempo estimado: 1 HORA

Objetivo: Al final de esta sesión los estudiantes y la docente habrán llegado acuerdos acerca de los objetivos de aprendizaje, las actividades a desarrollar, las responsabilidades, la forma de evaluación de los aprendizajes y las normas de convivencia para el desarrollo armónico de las clases. Igualmente habrán organizado un espacio en el salón en donde guardarán sus cuadernos de vida.

Disposición del grupo: Mesa Redonda

Rol del docente: Formula preguntas, reorienta respuestas, modera la participación, hace anotaciones de ideas principales en el tablero.

Consignas

- (3) Vamos a establecer unos acuerdos y normas que creamos son necesarios tener en cuenta y cumplir para el buen desarrollo del proyecto de escritura de nuestras experiencias de vida. Yo les voy a hacer unas preguntas y ustedes van a contestarlas y a participar de manera organizada alzando la mano para pedir la palabra. Yo voy a ir escribiendo sus ideas en el tablero.
- (4) En este momento yo voy a escribir estos acuerdos en esta pequeña cartelera y cada uno de ustedes los va a escribir en la hoja que les voy a entregar. Esa hoja la vamos a guardar en el cuaderno de vida.
- (5) Algunos de ustedes pueden irnos contando y mostrando cómo decoraron sus cuadernos de vida y por qué, mientras yo voy a ir pegando acá el nombre del espacio que hemos reservado para

guardar nuestros cuadernos. Estas no se pueden llevar para la casa aún.

Rol de los estudiantes: Escuchan las preguntas, participan activamente respetando el turno y la opinión y/o ideas de los compañeros

Descripción:

La docente propone que para llevar a cabo este proyecto, se necesitan establecer unos acuerdos de trabajo entre todos. Además se dará claridad de los objetivos y las diferentes expectativas que de parte y parte se tendrán. Se hará lluvia de ideas y se plasmará en el tablero. Se partirá de las siguientes preguntas:

(3)

¿Qué normas de clase proponen ustedes que debemos tener acá en el salón? ¿Para qué las normas? ¿Qué consecuencias habría si no se cumplen estas normas?

¿Es entendido que al proponer las normas, también nos estamos comprometiendo a cumplirlas y respetarlas?

¿Cómo podríamos asegurar la participación de todos sin causar desorden?

¿Qué esperas aprender gracias a este proyecto? ¿Qué esperas de la profesora? ¿Crees que existe o pueda existir una manera de guardar estas experiencias? ¿Cuál? ¿Consideras que vale la pena escribir sobre experiencias de nuestras vidas? ¿Por qué?

(4) Por otro lado, estos acuerdos serán escritos en unos afiches y en los cuadernos de vida.

(5) Se socializarán la decoración de los cuadernos de vida y se decorará la PARED DE NUESTROS ESCRITOS. Allí se guardarán y socializarán los escritos.

Materiales: Cartulina, Carpetas, Hojas de bloc Rayadas, marcadores

Producto Físico Final: pequeños afiches con normas de la clase (5-7). Ubicación y ambientación del "Pared de Nuestros Escritos"

Sesión 3: PROPÓSITO DEL TIPO DE TEXTO.

Tiempo estimado: 2 horas

CONSIGNAS

Objetivo: Al final de la sesión los estudiantes habrán reconocido con mayor claridad el propósito de los Registros de Experiencias y su diferencia con el cuento y la importancia de poder transmitir emociones y sentimientos en él. Además habrán activado vocabulario e ideas previas que les serán útiles en sus producciones textuales.

Disposición del grupo: Inicialmente en parejas responden a las preguntas guías (derecha). Luego, en mesa redonda para la socialización.

Rol del docente: Formula preguntas, monitorea trabajo en grupo, reorienta respuestas, modera la participación, hace anotaciones de ideas principales en el tablero.

Rol de los estudiantes: Escuchan las preguntas, participan activamente respetando el turno y la opinión y/o ideas de los compañeros tanto en el trabajo grupal como en la socialización

Descripción:

La clase inicia con una evaluación meta cognitiva sobre lo que se ha aprendido hasta el momento y se hace énfasis en las normas a las que se llegaron en la clase anterior.

- (6) Bueno, vamos a ver hasta dónde hemos avanzado en este proyecto. Voy a hacerles unas preguntas y ustedes de manera organizada van a ir participando para responderlas
- (7) Vamos a trabajar por un momento en parejas. Los de esta fila van a trabajar con los de esta fila. (formar parejas no distantes). Vamos a hablar del texto que yo les compartí sobre la compra de mi carro. Van a discutir sobre las preguntas que les voy a decir. También las iré escribiendo en el tablero. Ustedes no deben de escribir nada. Únicamente hablar para contestar las preguntas.
- (8) Ahora, vamos a ver en que se parecen y en que se diferencian los registros de experiencia a los cuentos. Vamos a hacer un cuadro comparativo. Esta vez yo les voy a hacer preguntas y quien quiera responder pide la palabra alzando la mano. Yo voy a ir escribiendo las ideas acá en el tablero.
- (9) Ahora vamos a escribir este cuadro comparativo en las hojas que les acabo de dar para que tengamos en cuenta esto cuando escribamos nuestros registros de experiencias.
- (10) Algo que hace de un Registro de experiencias un texto rico de leer es que se describan las emociones ampliamente. Para lograr eso podríamos pensar en ampliar también nuestro vocabulario. Ahora con la pareja vamos a pensar en palabras con las que podemos expresar nuestros sentimientos y emociones. Las vamos a escribir en una hoja que también guardaremos en las carpetas. En parejas van a seleccionar una o dos palabras para escribir en estas cartulinas que pegaremos en la pared de nuestras historias.

(6) Para empezar, ¿qué hemos aprendido hasta el día de hoy? ¿Qué acuerdos o normas hemos establecido? ¿De qué tipo de texto se ha logrado hablar hasta el momento? ¿Cómo se han sentido con la decoración de la carpeta? ¿Tienen de pronto alguna pregunta hasta el momento de lo que se ha hecho hasta el día de hoy, tal vez en el tipo de texto o cómo nos vamos a calificar, etc?

Luego, la profesora presenta unas preguntas guías para que los estudiantes las discutan en parejas. (7)

¿Sobre qué trata el texto? ¿Puede ser una historia de ficción o real? ¿Por qué? ¿El texto narra un evento triste o feliz?, ¿De quién es la experiencia que acabamos de leer? ¿La persona que narra hace parte de la experiencia leída? , ¿Cuándo pasa el evento narrado y cómo podemos saber eso? ¿es una historia del presente o del pasado? ¿Qué es el suceso principal en el texto? ¿es este suceso importante? ¿qué emociones surgieron en los personajes a partir de esta experiencia? ¿será importante relatar las emociones en este tipo de textos?

Al socializar las respuestas las escribe a un lado del tablero poniendo como título “Registro de Experiencias”. Después traza una línea paralela para hacer una comparación con el cuento. Escribe “cuento” y “Cuadro Comparativo” (8) (9)

¿Qué diferencias hay entre el cuento y los registros de experiencia? ¿En qué persona está narrado el cuento y los registros de experiencia? ¿El cuento puede estar narrado en primera persona? ¿El registro de experiencia puede estar narrado en tercera persona? ¿Qué estructura tiene el cuento y el registro de experiencia? ¿Ambos textos son de historias reales? ¿Ambos textos son de ciencia ficción? ¿Cuál de los dos no puede ser de ciencia ficción? ¿Pueden tener personajes? ¿Se le puede poner título? ¿Ambos tienen dibujos e ilustraciones?

Finalmente en parejas harán una lluvia de ideas guiada sobre el vocabulario para describir emociones, y situaciones, sobre qué podrían escribir en un registro de experiencia. Las palabras más sobresalientes las escribirán en afiches que se pegaran en la “Pared de nuestras historias” (10)

¿Qué palabras podríamos usar para narrar una experiencia triste, una feliz?

Materiales: hojas de trabajo, cuadernos de vida, texto base

Producto Físico Final: Hojas de trabajo guardadas en cuadernos de vida con el cuadro comparativo. Pequeños Afiches con algunas de las palabras más destacadas.

FASE DOS: DESARROLLO Y PRÁCTICA

SESIÓN 1: PLANIFICACIÓN.

Tiempo Estimado: 2 horas

LO QUE DESCRIBEN HACE PARTE DE LAS ACTIVIDADES

Objetivo: Al final de esta sesión los estudiantes habrán planificado un texto de manera individual que trate de un hecho de su vida real.

Disposición del grupo: Mesa Redonda

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo.

Rol de los estudiantes: responden preguntas de manera individual en una hoja de trabajo (contiene las consignas de la derecha). Socializan las respuestas.

- (5) Para comenzar esta sesión, vamos a mirar qué tanto nos acordemos y sabemos sobre el tipo de texto que estamos trabajando. Para eso yo les voy a hacer unas preguntas y quién quiera participar alza las manos, todos nos vamos a escuchar.
- (6) Para seguir con la clase y en teniendo en cuenta lo que acabamos de discutir, cada uno va a pensar en un evento, o en una experiencia que quiera compartir con los compañeros. Yo sé que ustedes ya han escrito uno que yo tengo, pueden pensar en esa misma experiencia o en otra. Hoy no vamos a escribir toda una experiencia. Yo les voy a entregar unas hojas de trabajo y vamos leyendo una a una de las preguntas y ustedes las van ir a respondiendo, no se vayan a adelantar, porque iremos al mismo tiempo todos.
- (7) Para finalizar la clase, vamos a mirar la razón de la clase de hoy y eso para qué nos puede servir en nuestro proceso de aprender a escribir. Para esto se necesita participación activa con el orden que se necesitan alzando la mano y nos podamos escuchar. A partir de estas dos preguntas. Guardaremos la hoja en la carpeta.

Descripción:

ENCUADRE: (La clase inicia con preguntas de metacognición de la fase anterior) La docente comienza con unas preguntas relacionadas con el propósito, el desafío, contenido de los registros de experiencias (se trabajó en la fase de preparación): (11) ¿Sobre qué trata el Registro de Experiencias? ¿Son historias reales o de ciencia ficción? ¿Son personales o de otra persona? ¿para qué se escriben estos tipos de textos? ¿Únicamente para informar, o para contar las emociones sobre un evento o narrar sobre un hecho? ¿qué esperamos con el que lea nuestro escrito? ¿Qué pasaría si no utilizamos las palabras correctas para narrar nuestros escritos?

DESARROLLO: (12) La profesora les escribe en el tablero una serie de preguntas y los niños las leen voluntariamente en orden, y se da espacio para los estudiantes contesten y luego para que socialicen. Las siguientes preguntas son:

¿Qué evento va a narrar? ¿Para quién lo van a escribir? ¿Qué quieres contar de ese día? ¿Y por qué? ¿En qué momento sucedió? ¿Qué día? ¿En dónde? ¿Cómo te sentiste con ese evento que vas a narrar? ¿Qué emociones despertaron en ti? ¿Qué parte de ese hecho te marcó? ¿Y por qué? ¿Qué otras personas estuvieron contigo en ese hecho? ¿Con quiénes estaba en ese momento? ¿Qué emociones produjo este evento?

CIERRE:(13) ¿ustedes por qué creen que es importante pensar qué escribir y cómo escribir antes de construirlo? ¿Cómo se puede llevar a cabo esa planeación?

Materiales: hojas de trabajo. Lápices o lapiceros

EVALUACIÓN: Los estudiantes de manera colaborativa revisan entre sí la planeación de sus escritos a partir del desarrollo de las preguntas dadas por la profesora. Escriben los comentarios y/o sugerencias según lo resuelto.

SESIÓN 2: PRIMERAS ESCRITURAS. Y PRIMERA CO-EVALUACIÓN

Tiempo Estimado: 2 horas

Objetivo: Al final de esta sesión, los estudiantes lograrán narrar una de sus experiencias personales, retomando la planificación de la escritura.

Producto Físico Final: hojas de trabajo diligenciadas guardadas en cuadernos de vida.

- (8) Para comenzar esta sesión, vamos a recordar qué hicimos la clase anterior y para qué nos sirve eso que hicimos. Yo les voy a hacer unas preguntas y ustedes van a pedir la palabra para participar y nos vamos a escuchar con atención.
- (9) Bueno ya hemos visto que planear es muy importante así como cuando vamos a realizar otras actividades, para no improvisar y todo salga bien, como por ejemplo (...respuesta de la última pregunta de la consigna anterior). Ahora, quiero saber ustedes qué ideas tienen sobre cómo se podría utilizar esa planeación para escribir el texto.
- (10) Basados en lo que ustedes han respondido y hemos socializado sobre cómo se utiliza la planificación para la escritura, vamos a tener 20 minutos en los que ustedes van a escribir sus textos. No

podemos dejar de lado las respuestas de la planificación, yo voy a ir revisando y asesorando su trabajo individual.

(11) Ahora, ustedes van a elegir un compañero con quien quieran socializar sus avances y van a intercambiar sus escritos.

Individualmente van a leer el escrito de su compañero y van a completar el formato de coevaluación que les voy a entregar.

(12) Por ultimo vamos a socializar lo que aprendimos la clase de hoy.

Disposición del grupo: Mesa Redonda.

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo. Monitorea trabajo individual haciendo más preguntas si es necesario.

Rol de los estudiantes: Socializan respuestas en el grupo y trabajan individualmente resolviendo su problema de producción.

Descripción:

ENCUADRE: (La clase inicia con preguntas de metacognición de la fase anterior) La docente comienza con unas preguntas relacionadas con la planificación de la escritura (14) ¿quién nos puede recordar cómo se llama el tipo de texto que estamos trabajando y qué podemos contar en él? ¿Con qué preguntas anticipamos nuestra escritura, qué respondimos la clase anterior sobre lo que queremos narrar? ¿Para qué nos sirve planificar nuestros escritos? ¿Qué otra actividad podemos planear? en ese momento la docente va escribiendo en el tablero algunas respuestas que se consideren ideas principales.

DESARROLLO: La docente los motiva continuamente y mucho más en esta parte del proyecto, pues les comenta que comenzarán a hacer sus primeras escrituras sobre ese hecho importante, teniendo en cuenta lo trabajado hasta este momento. (15) ¿Qué respuestas de la planificación me pueden ayudar para construir la primera parte del escrito? ¿Cómo pasamos la información de la planificación a un texto? ¿Se podrá pasar esa información a manera de historia como la que leímos inicialmente? ¿De qué manera lo harías? ¿Qué respuestas de la planificación me pueden ayudar para construir la primera parte del escrito? ¿Para el desarrollo? ¿Y para la parte final? Luego la docente les da 20 minutos para que desarrollen sus primeras escrituras, mientras ella supervisa y orienta el proceso de cada uno pasando por los puestos.(16)

CIERRE: La docente les pide intercambiar sus escritos y sus planificaciones para que realicen una coevaluación entre ellos y realicen las debidas observaciones. (17) **Evaluación metacognitiva final:** ¿En qué aspectos sientes que avanzaste hoy en tu producción del registro de experiencia? ¿Consideras que la planificación hecha en la clase anterior te sirvió para escribir tus primeros escritos? (18)

Materiales: Lluvia de ideas de la sesión anterior, los criterios de evaluación, hojas rayadas en los cuadernos de vida, Lápices o lapiceros

EVALUACIÓN: Los estudiantes intercambian sus esquemas de planificación y sus primeras escrituras con sus compañeros. Quienes los evaluarán bajo los criterios relacionados a la derecha.

SESIÓN 3: Creación de inventario de dificultades.

Tiempo Estimado: 2 horas

Objetivo: Al final de esta sesión los estudiantes lograrán identificar las dificultades que se percibieron durante la producción inicial del registro de experiencias.

Disposición del grupo: Filas

Producto Físico Final: texto sobre una experiencia (Primeras escrituras). Coevaluación sobre primeras escrituras

Al leer el texto que ha escrito mi compañero puedo ver que:

El texto narra un hecho de la vida real vivido y no uno de ficción. SI ____ NO ____

Mi compañero narra algo que le pasó a él (y a otros). SI ____ NO ____

Mi compañero expresa sus emociones frente a lo acontecido. SI ____ NO ____

Mi compañero hizo uso de las respuestas de la planificación para escribir su texto. SI ____ NO ____

Comentarios adicionales: _____

Consignas

- (13) Para comenzar vamos a socializar lo que aprendimos la clase de anterior.
- (14) Ahora cada uno va a tener nuevamente el trabajo de su compañero, es decir el texto y el formato de planificación. También van a tener la coevaluación que usted hicieron. No la que les hicieron a ustedes. Sino la que ustedes hicieron. Yo voy a escribir las mismas preguntas en el tablero y ustedes me van a decir quienes contestaron si y quiénes no. Yo también voy a escribir ideas

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo. Monitorea trabajo individual haciendo más preguntas si es necesario. Toma apuntes en el tablero

Rol de los estudiantes: Socializan las coevaluaciones de sus compañeros y algunos ejemplos realizados. Determinan cuáles han sido las dificultades principales.

Descripción:

ENCUADRE: La sesión comienza haciendo la **Evaluación metacognitiva** de la sesión anterior.: (19) ¿En qué aspectos sientes que avanzaste la clase anterior en tu producción del registro de experiencia? ¿Consideras que la planificación hecha en la clase anterior te sirvió para escribir tus primeros escritos? ¿Cómo nos sentimos leyendo los textos de los compañeros para evaluarlos? ¿Qué aportó la coevaluación en tu proceso de producción? ¿Qué es lo más difícil de evaluar a un compañero? ¿Te identificaste con las dificultades de tus compañeros, es decir sientes que evaluando a tu compañero te estas evaluando a ti mismo? ¿Qué recomendaciones le darías a tu compañero? ¿Para qué nos sirve la coevaluación y la planificación?

DESARROLLO: La docente escribe en el tablero las mismas preguntas de la coevaluación y hace un conteo de las respuestas afirmativas y negativas. Indaga el porqué de cada una de ellas. Y se da un espacio para leer los comentarios y extraer las ideas adicionales. (20)
¿Cuántas de las preguntas de la coevaluación de la sesión anterior contestaste SI sobre el escrito de tu compañero?

Los estudiantes escriben el Inventario de Dificultades siguiendo las instrucciones del docente (21)

CIERRE: Los estudiantes leen sus propios escritos y la coevaluación hecha de por sus compañeros y analizan sus dificultades, señalando las dificultades que tienen hasta el momento. (22). Se socializará de acuerdo a las siguientes preguntas.

¿En qué se diferencia tu escrito al de tu compañero?

¿Son los escritos y los de tus compañeros muy diferentes al que les he presentado?

¿Qué ha sido lo más fácil al escribir sobre una experiencia de tu vida? ¿Qué ha sido lo más difícil?

¿Crees que se puede mejorar este escrito? ¿Cómo lo podríamos hacer mejor? ¿Qué falta para que se pueda comprender mejor?

adicionales que ustedes aporten. Vamos a hacer el inventario de dificultades.

(15) Ahora cada uno de ustedes va escribir el inventario de dificultades. Vamos a escribir toda la lista y al frente de cada una de las dificultades vamos a colocar un pequeño cuadro así: [la docente les muestra el cuadro]

(16) Bueno, Si bien estas son nuestras mayores dificultades no es posible que todos tengamos todas ya que también nuestros escritos tienen fortalezas. En este momento vamos a leer nuevamente nuestros escritos, la coevaluación y vamos a señalar en los cuadros las dificultades que cada uno de ustedes tienen en este momento. En un momento vamos a socializar.

(17) Por último vamos a ver qué hemos aprendido en esta sesión.

Finalmente se hará la **evaluación metacognitiva final: (23)** ¿Qué dificultades pudiste identificar en tu primer registro de experiencias? ¿Para qué nos sirve deternos y analizar nuestros escritos y los de nuestros compañeros? ¿podemos llegar a este nivel de conciencia sobre nuestras dificultades cuando escribimos y no revisamos nuestros escritos? ¿aprendimos algo a partir del texto de nuestro compañero?

Materiales: Primeras escrituras, hojas de coevaluación, cartulina, hojas y lapiceros.

EVALUACIÓN: Cada estudiante realiza una autoevaluación a partir del proceso coevaluativo que se hizo con los escritos de ellos y de sus compañeros. Se acompañan de las preguntas en la evaluación metacognitiva y se socializan las respuestas. La docente acompaña con más preguntas según sus respuestas y se ponen ideas en común en el tablero.

Producto Físico Final: Inventario de dificultades en cartelera y hojas de trabajo diligenciadas y guardadas a los cuadernos de vida.

Sesión 3: CRITERIOS DE EVALUACION Y FINALIZACION DE COEVALUACION

Tiempo estimado: 50 minutos

Objetivo: Al final de esta sesión, los estudiantes lograrán determinar de manera grupal los criterios de realización y evaluación de las producciones textuales a partir de la comprensión y familiarización de un registro de experiencias y con base en ellas, podrán mejorar sus escritos.

Disposición del grupo: Por hileras.

Consignas

- (18) Bueno, para comenzar en esta clase, se comenzará de nuevo con el inventario de dificultades, dado que nuestras mayores dificultades no pueden ser las mismas que todos tengamos, además se debe reconocer que también debe haber fortalezas. Por lo tanto, en este momento vamos a leer nuevamente nuestros escritos, la coevaluación y se confrontarán las dificultades que cada uno de ustedes tiene en este momento. En un momento vamos a socializar.
- (19) Luego de hacer la comparación, coevaluar a nuestros compañeros y señalar cuáles son nuestras propias dificultades, vamos a pensar en cómo podríamos solucionarlas. De manera grupal vamos a identificar los aspectos que debe tener un Registro

de Experiencias para que sean los criterios de realización y evaluación. Se necesita que todos sean partícipes en la revisión y construcción de los escritos del grupo.

Rol del docente: Lee en voz alta un registro de experiencias de su propia autoría. Formula preguntas de comprensión, reorienta respuestas y toma apuntes en el tablero.

(20) Por lo tanto, les leeré de nuevo el texto base y responderán las siguientes preguntas alzando la mano de manera ordenada. Esta actividad nos ayudará a elaborar la lista de criterios de realización y evaluación.

Rol de los estudiantes: Escuchan atentamente la lectura y las preguntas. Participan activamente respetando el turno y la opinión y/o ideas de los compañeros.

(21) En este momento ustedes, van a construir la lista y las preguntas que voy a escribir en el tablero y las responderán. Por último nos disponemos a guardar nuestros cuadernos de vida.

Descripción:

ENCUADRE: primero se les pedirá a los estudiantes que recuerden que es lo que se hizo la clase anterior y que expresen ideas sobre la importancia de coevaluar y de comparar los escritos de los compañeros. ¿Para qué nos sirve deternos y analizar nuestros escritos y los de nuestros compañeros? ¿Podemos llegar a este nivel de conciencia sobre nuestras dificultades cuando escribimos y no revisamos nuestros escritos? ¿Aprendimos algo a partir del texto de nuestro compañero? (24)

DESARROLLO: Seguidamente la docente procura que los estudiantes tengan en cuenta los criterios de evaluación y para esto les pregunta (25) ¿cómo podríamos evitar las dificultades que se pudieron identificar? ¿Alguien tiene una idea sobre qué podríamos hacer? ¿Qué les parece si hacemos un listado de criterios para que nos guíen en la realización y en la evaluación del registro de experiencias?

La docente propone retomar el cuadro comparativo entre Registros de experiencias y el cuento, para construir a partir de allí los criterios de evaluación y realización.

Luego con el ánimo de concretar estos criterios, se lee el texto base acompañado de unas preguntas guías (26) ¿Cómo está conformado el texto? ¿Podrían dividir las partes del texto? ¿Cuántas y cuáles partes tiene el texto base? ¿Qué aspectos se tendría en cuenta para calificarlo? ¿De qué forma se podría tener en cuenta cada uno de estos aspectos? ¿Se podría organizar en forma de lista?

CIERRE: Los estudiantes escriben la lista de criterios de realización y evaluación y allí mismo contestan a la siguiente pregunta de la

Evaluación metacognitiva: ¿para qué es importante este listado? ¿cómo te puede ayudar este listado en la construcción de tus escritos? (27)

Materiales: Cartulina, Carpetas, Hojas de bloc rayadas, marcadores

Producto Físico Final: Escritura de estos criterios en una hoja de trabajo guardado en los cuadernos de vida.

SESIÓN 4: REESCRITURA // Reescritura a partir de la comparación con otros trabajos

Tiempo Estimado: 50 minutos

Objetivo: Al final de esta sesión los estudiantes ampliarán la narración a través del intercambio de ideas, recomendaciones y al análisis con base a los criterios de evaluación.

Disposición del grupo: Pareja.

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo. Monitorea trabajo individual haciendo más preguntas si es necesario.

Rol de los estudiantes: Leen de manera simultánea los criterios de evaluación planteados inicialmente. Socializan sus registros de experiencia. Responden preguntas en el grupo. Dan opiniones positivas y recomendaciones a sus compañeros. Trabajan individualmente resolviendo su problema de producción.

Consignas:

- (22) Iniciamos esta clase recordando qué hicimos la clase anterior para poder seguir con la de hoy. Por lo tanto, para esta clase seleccionarán sus criterios de evaluación y junto a sus escritos, van a autoevaluarse a partir de esa lista de criterios.
- (23) Ahora cada uno de ustedes va a leer las recomendaciones que les hicieron los compañeros en la coevaluación, la lista de dificultades y los criterios de evaluación. Estos tres documentos serán nuestras herramientas que nos dirán qué debemos mejorar y cómo podemos hacer un registro de experiencia que sea tan inolvidable como nuestra experiencia de vida. Durante los siguientes 25 minutos cada uno de ustedes va a ir ampliando su escrito, mejorándolo. Usaremos un lapicero de otro color para que así cuando leamos podamos saber cómo hemos ido avanzando.
- (24) Ahora cada uno de ustedes le va a entregar su texto al compañero con quien está trabajando. Cuando hayan leído el texto le darán una opinión sobre el trabajo hecho hoy. ¿Consideras que tu compañero hizo un buen trabajo mejorando su registro de experiencia? ¿Piensas que tu compañero aprovechó adecuadamente el tiempo para reescribir.
- (25) Ahora vamos a terminar la clase de hoy contestando las siguientes preguntas en la mesa redonda.

Descripción:

ENCUADRE: La docente les pregunta en qué quedaron en la clase anterior, luego les pide que saquen sus criterios de evaluación junto con sus primeras escrituras y les pregunta ¿será que sus escritos cumplen con todos estos criterios?, por lo tanto van a volver a leer y mirar qué necesitan mejorar según sus dificultades. Por lo tanto se autoevaluarán para saber qué deben de mejorar. (28)

DESARROLLO: (29) Los estudiantes usan la información contenida en los criterios de evaluación, inventario de dificultades y coevaluación para nutrir su registro de experiencia. La docente se destina a monitorear y a orientar mientras realizan y reconstruyen sus escritos.

CIERRE Los estudiantes van a compartir los registros de experiencia en parejas. El compañero leerá los cambios hechos por el compañero y dará su opinión sobre el trabajo que su compañero hizo el día de hoy (30)

Luego se hará la **Actividad Metacognitiva:** (31) ¿para qué creen ustedes que nos sirve la actividad de hoy? ¿Qué tan útil son los documentos usados para esta actividad? ¿Con que podríamos comparar esta actividad?

Materiales: Primeras escrituras, hojas de coevaluación, Criterios de Realización y Evaluación, inventario de dificultades, hojas y lapiceros.

Producto Físico Final: Primeras escrituras reescritas (otro color de tinta).

EVALUACIÓN: El proceso de evaluación será mediante la socialización de la coevaluación dando sus puntos de vista de acuerdo a las respuestas.

SESIÓN 5: ANALISIS ESTRUCTURAL

Tiempo Estimado: 50 minutos

CONSIGNAS:

- (26) Voy a empezar sobre unas preguntas sobre la clase anterior. Vamos a participar en orden.
- (27) En este momento yo los voy a enumerar del 1 al 8 y van a recordar el número que les corresponde. Luego se van a agrupar

con las personas que tengan el mismo número y cuando ya estén formados, les explicaré el siguiente paso.

- (28) En este momento les entregaré partes recortadas del texto que yo les compartí sobre la compra de mi carro, y ustedes lo van a organizar desde el inicio al cierre. Para esto deben leer primero los párrafos y así descubrir qué parte es del texto. (Entregar inicialmente solo dos partes y así sucesivamente, para comprobar en el grupo).
- (29) Vamos a socializar el orden que le dimos a los párrafos del texto. El grupo irá participando si están de acuerdo o no con las opiniones del resto.
- (30) En este momento vamos a volver a participar de manera organizada para responder las siguientes preguntas que les haré. Vamos a ir escuchando las respuestas de los compañeros y si tienen algo que decir, piden el turno para no perder el orden de las opiniones.
- (31) Como ya sabemos que nuestro texto está compuesto de partes y que cada una de ellas cumple una función, cada uno de ustedes va a leer sus propios escritos y va a decir cuántos párrafos tiene y si tiene solo uno, en dónde se podría partir el texto para comenzar uno nuevo. Vamos a hacer unas marcas grandes.
- (32) Antes de terminar, vamos a volver al texto que organizamos al inicio, pero vamos a analizar las palabras en negrilla. Yo les voy a hacer unas preguntas y ustedes de manera organizadas van a participar para resolver.
- (33) Ya para terminar vamos a hacer la evaluación de la sesión de hoy diciendo que aprendimos.

Disposición del grupo: Mesa Redonda.

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo. Monitorea trabajo individual haciendo más preguntas si es necesario.

Rol de los estudiantes: Leen individualmente el registro de experiencia modelo. Socializan respuestas en el grupo y trabajan individualmente resolviendo su problema de producción.

Descripción:

ENCUADRE: La docente inicia con la retroalimentación de la clase anterior preguntando: (32) ¿Qué vimos la clase pasada? ¿Para qué nos sirvieron los criterios de evaluación? ¿Por qué volvemos a escribir sobre un texto ya escrito? ¿Debimos haber dejado el texto como estaba o fue mejor haberle hecho modificaciones? ¿Le podemos hacer más modificaciones?

Luego la docente forma en grupo a los estudiantes (33). En grupos los estudiantes organizan los párrafos del texto base (34) y lo socializan (35).

DESARROLLO: La docente hace preguntas acerca de la estructura del texto (36) y les pregunta: Visualmente ¿qué identificamos en el texto? ¿En cuántas partes está dividido el texto? ¿Qué nombre tendría esas partes? ¿Cuántos renglones hay en promedio por cada párrafo? ¿Por qué creen que está dividido por párrafos? ¿Qué propósito tiene esta división? ¿Qué nos dice cada párrafo? ¿Por qué estas dos oraciones "...." están en el mismo párrafo y no estas otras dos "..."? ¿Qué relaciones tienen? ¿Qué pasa si cambiamos el orden de los párrafos? ¿O si sacamos partes de un párrafo y lo ponemos en otro (dar ejemplo)? A medida que se va respondiendo las preguntas, la docente va escribiendo en el tablero las ideas principales.

La docente hace sugerencias de revisión de los escritos de los estudiantes con el fin de analizar si estos están conformados por párrafos, y si no lo están, cómo se podría dividir la información y estructurar mejor los párrafos (37) ¿cuántos párrafos como mínimo debe de tener nuestro texto? ¿Con qué funciones?

CIERRE: La docente hace preguntas sobre las palabras que establezcan coherencia entre un párrafo y otro o entre oraciones (38). Les pregunta ¿cómo llamamos estas palabras en negrilla y que función tienen? ¿Cómo conectamos las ideas de un párrafo con las del siguiente párrafo? ¿Puedes encontrar en el texto ejemplos de palabras que sirvan para conectar ideas? ¿Qué pasaría si cambiamos el conector "...." del segundo párrafo por "...."? ¿Tiene sentido el párrafo? ¿Qué les parece si hacemos una lista de otros posibles conectores en nuestros cuadernos de vida?

Se hace la **evaluación metacognitiva** sobre los aprendizajes del trabajo de este día (39) ¿Qué aprendimos hoy sobre la estructura de los registros de experiencias? ¿Por qué se divide un texto en párrafos? ¿Cómo los conectamos? ¿En qué se diferencia hasta este momento nuestro registro de experiencia con el que yo les he compartido? ¿Podemos seguir mejorando nuestro escrito?

Materiales: Primeras escrituras, fotocopias texto base, hojas y lapiceros.

Producto Físico Final: Primeras escrituras con marcas de separación de párrafos (otro color de tinta).
Lista de conectores.

SESIÓN 6: *Motivación después de la semana de receso académico* / SOCIALIZACION Y COEVALUACIÓN DE LOS AVANCES EN LA PRODUCCIÓN.

Tiempo Estimado: 50 minutos

Objetivo: Al final de esta sesión los estudiantes retroalimentarán sus producciones a partir de la socialización y coevaluación de los avances realizados desde sus primeras reestructuras.

CONSIGNAS:

(34) Nos vamos a organizar en pequeños grupos de a tres compañeros. Por turnos cada uno de ustedes les va a contar a sus

compañeros cuál fue la mejor experiencia de sus vacaciones. Únicamente van a hablar de una experiencia. Tienen solo dos minutos. Cuando yo diga cambio otro compañero va a comenzar a relatar su experiencia.

- (35) Ahora en un minuto vamos a hacerle preguntas a nuestros compañeros para que nos amplíen más sus experiencias. ¿con quién estaban?, ¿por qué les gustó, etc?.
- (36) Voy a hacerles unas preguntas y como siempre lo hacemos vamos a pedir la palabra para participar y vamos a escuchar atentamente a los compañeros.
- (37) En este mismo orden vamos a responder las siguientes preguntas. Ahora las preguntas que les haré son sobre el proceso que hemos llevado a cabo y sus percepciones sobre este.
- (38) Ahora en los mismos grupos en los que están uno de ustedes va a sacar el celular y van a poner la grabadora de sonido. Ahora, cada uno va a leerle a sus compañeros su registro de experiencias como lo tiene luego de las reescrituras realizadas.
- (39) En este momento les haré entrega de un material, para escribir allí unas preguntas que le quieran hacer a sus compañeros sobre sus escritos. Las preguntas deberán ser por escrito, pero las respuestas serán de manera oral. Esas preguntas serán adjuntadas en sus carpetas para tenerlas en cuenta en su próxima reescritura.
- (40) Les entregaré un formato de coevaluación, en el cual ustedes van a evaluar los escritos de sus compañeros para mejorar en su próxima reescritura.
- (41) Ya para terminar vamos a hacer la evaluación de la sesión de hoy diciendo que aprendimos.

Disposición del grupo: Mesa Redonda.

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo. Monitorea trabajo individual haciendo más preguntas si es necesario.

Rol de los estudiantes: Leen individualmente el registro de experiencia modelo. Socializan respuestas en el grupo y trabajan individualmente resolviendo su problema de producción.

Descripción:

ENCUADRE:

De manera verbal la docente inicia preguntando sobre las experiencias que tuvieron los estudiantes en la semana de receso. Esta socialización se hace en pequeños grupos (40). Se les motiva a los estudiantes para que hagan preguntas a sus compañeros para que relaten a mayor profundidad sus experiencias (41).

Luego la docente comienza a hacer preguntas para todo el grupo que se centran en la importancia de escribir nuestras experiencias (42). ¿Esas mismas experiencias solo se podrían contar de manera oral? ¿Qué tan importante es compartir esas experiencias? ¿se podrá contar también por escrito sin omitir detalles y que el lector las pueda comprender?

También se hacen preguntas para ver qué impacto sienten los estudiantes que ha tenido la secuencia didáctica en su producción textual (43). ¿Qué sienten qué han aprendido hasta ahora? Si se ponen a ver sus primeras escrituras, con la última reescritura ¿ven nuevos aprendizajes? ¿Qué han aprendido a partir de eso? ¿Creen que lo aprendido lo seguirán aplicando en otros textos que no son del proyecto?

DESARROLLO: En los mismos grupos los estudiantes leen las experiencias de sus compañeros. Los estudiantes grabarán sus lecturas (luego se podrá usar estas grabaciones para ver la necesidad de la puntuación e inclusive de otras dificultades) (44). Entre ellos se harán preguntas para ampliar sus escritos. Esas preguntas serán de manera escrita, para ser resueltas de manera oral, éstas quedarán guardadas para tener en cuenta en una siguiente reescritura.(45)

CIERRE: La docente les entrega unos formatos para coevaluarse entre los mismos grupos, luego deberán guardarlos cada uno en sus carpetas para tener también en cuenta en sus próximas reescrituras. (46)

Se hace la **evaluación metacognitiva** sobre los aprendizajes del trabajo de este día (47) ¿De qué nos sirvió habernos grabado y escuchado en la socialización de nuestros escritos? ¿Identificaron alguna otra dificultad en sus escritos? ¿Aprendieron de las dificultades y de las fortalezas de sus compañeros? ¿Para qué nos pueden servir las preguntas que nos hicieron los compañeros? ¿Consideran ustedes que sus escritos ya están terminados?

Materiales: Primeras escrituras con reescrituras, fotocopias del formato de coevaluación, hojas para escribir las preguntas y lapiceros.

Producto Físico Final: Formato de coevaluación diligenciado, preguntas hechas por los compañeros.

EVALUACIÓN: Por medio de unos criterios de evaluación específicos para esta sesión, los estudiantes valorarán el progreso en la producción del registro de experiencia de sus compañeros (coevaluación)

Al leer el texto que he escrito / que ha escrito _____ puedo ver que:

El texto trata sobre una experiencia de su vida que ha sido significativa.
El texto tiene un título atractivo que me provoca a leerlo.
El texto está dividido visualmente en varios párrafos.

Hay uno o más párrafos que relatan la introducción de la experiencia, cuenta(n) qué, dónde y cuándo aconteció la experiencia significativa. Hay uno o más párrafos que relatan el desarrollo de la experiencia, cuenta(n) cómo aconteció la experiencia significativa y su impacto en las emociones.

Hay uno o más párrafos que relatan el cierre de la experiencia, cuenta(n) cómo finalizó la experiencia significativa

Mi compañero usó un vocabulario que me es comprensible.

SESIÓN 7: REESCRITURA A PARTIR DEL USO DE CONECTORES

Tiempo Estimado: 50 minutos

Objetivo: Al final de esta sesión los estudiantes lograrán mejorar la superestructura (en la coherencia y cohesión) del escrito por medio de la comprensión de las funciones de los conectores y signos de puntuación.

Disposición del grupo: Mesa Redonda.

CONSIGNAS:

- (42) Voy a empezar con unas preguntas sobre la clase anterior. Vamos a participar en orden.
- (43) En este momento yo voy a escribir unas palabras y frases en el tablero, ustedes las van a ir leyendo individualmente y van a pensar en otras de las que yo no me acuerde y que ustedes creen que también nos puedan servir para esta lista.
- (44) A cada uno de ustedes les voy a dar una hoja de papel en blanco. Lo primero que vamos a hacer es dividirla en tres partes que van a representar lo que debe de tener nuestro registro de experiencia. Le pondremos los nombres a cada parte (tres párrafos como mínimo).
- (45) Vamos a escribir de la lista de conectores que tenemos en el tablero los que nos sirven para cada parte del registro de experiencia. Escribamos por lo menos cinco para cada parte del texto. Luego vamos a socializar participando si están de acuerdo o no con las opiniones del resto.
- (46) Para la siguiente actividad necesitamos un lapicero de color y nuestros textos. En estos momentos vamos a leer nuestros textos. Cuando ya los hayamos leído vamos a intentar ubicar como mínimo 3 de estos conectores para cada una de los párrafos. Si

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo. Monitorea trabajo individual haciendo más preguntas si es necesario.

Rol de los estudiantes: Leen individualmente el registro de experiencia modelo. Socializan respuestas en el grupo y trabajan individualmente resolviendo su problema de producción.

Descripción:

ENCUADRE: se comienza con la socialización de la coevaluación (47) ¿Cómo se sintieron grabando a su compañero? ¿Qué notaron cuando el compañero o cuando ustedes mismos estaban leyendo o cuando se escucharon? ¿Cómo se sintieron evaluando a sus compañeros y siendo evaluados? ¿Pudieron encontrar algún error al escuchar sus grabaciones o al leer a viva voz? ¿Cuál?, ¿Qué cambiarían o corregirían en sus textos para que queden mucho mejor? ¿Fue necesario escucharse para darse cuenta de esas dificultades?

DESARROLLO: Luego la docente escribe algunos conectores y les pide que piensen en otros que también escribirán en el tablero.

(48) ¿De qué nos sirve los conectores al escribir un texto? ¿Cualquier conector se puede utilizar?

Los estudiantes reciben una hoja de trabajo, pero antes de comenzar la profesora indaga sobre la estructura del registro de experiencias (49) ¿aquí tenemos nuestra hoja de trabajo dividida en tres partes que representan cada una de las partes de los registros de experiencias, alguien recuerda el nombre de estas partes? Los estudiantes dividen los conectores según el lugar del texto en el que estos puedan ir. Socializan las respuestas (50) encerrándolos con diferentes colores de marcadores.

De manera individual los estudiantes señalan en qué lugar de su registro de experiencia pueden utilizar algunos de los conectores de la lista (51)

Unos voluntarios socializan con todo el grupo algunos de los cambios que hicieron (52).

CIERRE: Se hace la **evaluación metacognitiva** sobre los aprendizajes del trabajo de este día (53) ¿Qué aprendimos hoy sobre la estructura de los registros de experiencias? ¿Cómo conectamos los párrafos? ¿Podemos usar los mismos conectores en cada sesión? ¿Utilizar una variedad de conectores mejora o no nuestro registro de experiencia? ¿Podemos seguir mejorando nuestro escrito?

digamos no tenemos sino la opción de usar 2, entonces debemos usar otro y agregar información.

(47) Ahora vamos a escuchar a algunos de los compañeros que nos quieran leer parte de su registro de experiencia en donde hayan hecho modificaciones con respecto al uso de conectores. Nos van a leer como lo tenían y como lo modificaron.

(48) Ya para terminar vamos a hacer la evaluación de la sesión de hoy diciendo que aprendimos.

Materiales: Primeras escrituras, hojas y lapiceros.

Lista de conectores por sesiones

Introducción

Para comenzar, // lo primero que debo contar es que ..., // para empezar a narrar mi experiencia es importante mencionar que

Antes, // En primer lugar, // en segundo lugar // aunque

Desarrollo

Más tarde, Mas adelante, A continuación, // Después// luego, // Lo más importante, // Hay que destacar, //

Cierre

Finalmente, // así pues, // en conclusión, // para concluir, // por último, // Recogiendo lo más importante, // Por último

Producto Físico Final: Reescrituras con nuevos conectores sobreescritos.

Lista de conectores por sesiones

SESIÓN 8: REESCRITURA // Reescritura a partir de la negociación lexical

Tiempo Estimado: 100 minutos

Objetivo: Mejorar la producción del texto por medio del uso de un vocabulario más amplio y acorde a su destinatario.

Disposición del grupo: Mesa Redonda.

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo. Monitorea trabajo individual haciendo más preguntas si es necesario.

Rol de los estudiantes: Socializan sus escritos con el grupo, responden y formulan preguntas y trabajan individualmente resolviendo su problema de producción.

- (49) Voy a empezar sobre unas preguntas sobre la clase anterior. Vamos a participar en orden.
- (50) En este momento de manera individual van a leer sus escritos y luego a subrayar las palabras que repiten en él, menos los artículos. Después hagan una lista de esas palabras. Omitir solo los artículos.
- (51) Me van a ayudar a recordar qué palabras yo también repetí en mi texto base. Participarán en orden y pausado, ya que anotaré esas palabras en el tablero.
- (52) Ahora se van a organizar por grupos de a tres personas y les entregaré una fotocopia con fragmentos del texto base, en el que habrá unas palabras en negrilla (más oscuras).
- (53) Van a pensar en otras palabras similares u otras maneras de decir lo que está negrilla, luego van escribir sus ideas en la misma fotocopia.
- (54) Vamos a socializar esas listas de manera ordenada, pueden escoger un vocero del grupo para aportar esas palabras. Yo también diré algunas palabras y ustedes opinarán sobre ellas si están de acuerdo o no para agregarlas a mi lista.

- (55) Sigamos con el texto de ustedes para pensar y cambiar las palabras que inicialmente subrayaron por haber sido repetidas. Van a cambiarlas en palabras similares que puedan estar ahí también sin que ellas cambien la idea de sus registros de experiencias.
- (56) Seguidamente van a socializar los cambios entre los mismos grupos y se aportarán comentarios adicionales entre ustedes para mejorar esas modificaciones.
- (57) Para finalizar van a participar sobre la importancia de no repetir las mismas palabras.

Descripción:

ENCUADRE: La docente retroalimenta la clase anterior preguntando a todo el grupo sobre la necesidad de otra reescritura. ¿Qué vimos la clase anterior? ¿Será que hay más por corregir en sus producciones escritas? Si es así, ¿qué más podrían corregir? La docente toma apuntes en el tablero si ve necesario hacerlo sobre esas aportaciones. (55)

Hace que los estudiantes hagan una lista de las palabras que más se repiten en sus textos, omitiendo artículos. La docente los orienta preguntando ¿Qué palabras, sean verbos, adjetivos o sustantivos han repetido más de una vez en sus textos? (56)

Luego la docente les sugiere que le ayuden a recordar las palabras que ella más repite en su texto y estas se escriben en el tablero. Les pregunta sobre qué impacto tiene en el lector repetir mucho una misma palabra. ¿Qué dice eso de mí como escritora, como hablante de español? ¿será que no se podrá cambiar esas palabras por otras similares y no cambiar la idea del texto? (57)

DESARROLLO: Los ubica por grupos de tres y les entrega una fotocopia de fragmentos del texto base con un vocabulario señalado en negrilla (58). Los estudiantes piensan en otras maneras de nombrar o decir lo que está en negrilla y escriben sus ideas en la fotocopia. (59)

En el grupo se hace una socialización para que se defina por cuál palabra se puede cambiar las que están en negrilla. La docente da otras ideas con el fin que los estudiantes digan si estas palabras son acordes para el destinatario de ella, que son los mismos estudiantes. (60)

Después, les sugiere pensar en otras maneras de decir las palabras que más se repiten en sus textos y en utilizar sinónimos u otras maneras de nombrarlas. Los estudiantes hacen estos cambios con un lápiz de color sobre su última reescritura. (61)

CIERRE: Los estudiantes socializan en sus grupos los cambios que han hecho y ayudan a sus compañeros a hacer cambios adicionales. (62)

La **evaluación metacognitiva** consistirá en preguntar sobre la importancia de evitar la repetición en los registros de experiencia y de utilizar otras estructuras para nombrar lo mismo. ¿Creen que es mejor haber cambiado esas palabras por unas similares? ¿Cambiaron las ideas de sus escritos al haber cambiado algunas de sus palabras o expresiones? ¿se puede conseguir un mejor escrito al tener más amplia esa lista de posibilidades?(63)

Materiales: Primeras escrituras, Criterios de Realización y Evaluación, inventario de dificultades, hojas y lapiceros.

EVALUACIÓN: A manera de socialización los estudiantes evalúan la importancia del trabajo de esta sesión. Releen partes de sus escritos que han modificado y justifican las razones por las cuales hicieron estas modificaciones.

Producto Físico Final: Primeras escrituras reescritas (otro color de tinta),

¿Por qué fue necesario cambiar las palabras repetidas? Después de volver a leer ¿será que hay una mejor organización y redacción?

SESIÓN 9: REESCRITURA // signos de puntuación.

Tiempo Estimado: 100 minutos

Objetivo: Al final de esta sesión, los estudiantes mejorarán la producción de texto por medio del uso de signos de puntuación: guion, coma, comillas, punto aparte, punto seguido.

Disposición del grupo: Mesa Redonda.

- (58) Vamos a iniciar la sesión de hoy haciendo un ejercicio recordando lo que hemos hecho durante este proyecto. Yo les voy a hacer preguntas y vamos a escuchar a los compañeros a los que se les de la palabra y si alguien quiere añadir un comentario, decir si está de acuerdo o desacuerdo puede hacerlo siempre y cuando respetemos la palabra y el orden.
- (59) Cada día sus escritos están cada vez mejores y nos vamos acercando a nuestro escrito final. Vamos a retomar hoy unos documentos muy importantes: el inventario de dificultades, los criterios de realización y evaluación. Vamos a leerlos y a señalar lo que creemos que no se ha trabajado.
- (60) Les hare unas preguntas sobre signos de puntuación para ver ustedes que saben.
- (61) Ahora vamos a hacer memoria sobre cuando hicimos la coevaluación a nuestros compañeros. Para eso les voy a preguntar sobre los signos de puntuación que tienen los escritos de sus compañeros. Van a contestar a mis preguntas alzando la mano para yo contar cuántos puntos, y comas u otros signos de puntuación tiene.
- (62) Luego en el tablero vamos a escribir unos ejemplos para ver si todos sabemos usarlos. Los voluntarios vendrán al tablero a ubicar en los ejemplos los puntos y las comas, también el guión y las comillas.
- (63) Sacarán los documentos de evaluación y realización, y el inventario de dificultades. A partir de ahí, van a reescribir sus escritos agregando los signos de puntuación como a partir de lo que se acabó de trabajar en el tablero con los voluntarios.
- (64) Van a intercambiar sus escritos para leerlos y allí mismo les escribirán las debidas recomendaciones y observaciones a sus compañeros.
- (65) Vamos a terminar con unas preguntas para saber qué aprendimos en el día de hoy.

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo. Monitorea trabajo individual haciendo más preguntas si es necesario.

Rol de los estudiantes: Socializan sus escritos con el grupo, responden y formulan preguntas y trabajan individualmente resolviendo su problema de producción.

Descripción:

ENCUADRE: La sesión inicia haciendo preguntas en relación a los procesos de reescritura que se han hecho (64). Hasta el momento hemos reescrito varias veces nuestro texto inicial, ¿Alguien recuerda cuántas veces y por qué? ¿Qué añadimos en cada una de ellas? ¿Cómo cambió nuestro texto en cada una de ellas?

Hace una motivación sobre el pronto final del proceso de reescritura. (65) ¿creen ustedes que ya hemos abordado todo lo que teníamos en nuestro inventario de dificultades? ¿En cuál de los criterios de realización aún no hemos trabajado? De esta manera se evidencia la necesidad de trabajar en la puntuación (66) ¿Para ustedes qué importancia tiene la puntuación? ¿Han usado varios signos? ¿Qué signos conocen?

La docente retoma un punto de la última coevaluación haciendo una socialización sobre la presencia de los signos de puntuación en los registros de experiencias. ¿En cuántos registros de experiencia hay puntos seguidos? ¿En cuántos hay comas? ¿En cuántos hay punto a parte? ¿Alguien usa el guion o las comillas? (67)

DESARROLLO: Para hacer un análisis diagnóstico con todo el grupo, la docente sugiere escribir ejemplos en el tablero y ver si los compañeros pueden ubicarles las comas o los puntos, y una conversación escrita para que pueda agregar el guion y las comillas. (68).

Luego la docente les pide que saquen sus criterios de evaluación y realización, el inventario de dificultades para que puedan volver a reescribir sus escritos a partir de esos documentos y lo trabajado para ubicar y organizar los signos de puntuación comas y puntos, y uso de mayúsculas, comillas y guiones que creen que les hace falta. (69)

CIERRE: La docente les pide que intercambien sus textos para que dentro del mismo texto se hagan las debidas recomendaciones. (70)

Evaluación Metacognitiva se preguntará ¿para qué sirve los signos de puntuación? ¿Cómo mejoraron sus escritos a partir de ubicar los signos de puntuación? ¿Habían caído en cuenta que se debía mejorar en ese sentido? (71)

Materiales: Primeras escrituras, Criterios de Realización y Evaluación, inventario de dificultades, hojas y lapiceros.

EVALUACIÓN: A manera de socialización los estudiantes evalúan la importancia del trabajo de esta sesión. Releen partes de sus escritos que han modificado y justifican las razones por las cuales hicieron estas modificaciones.

Producto Físico Final: Primeras escrituras reescritas (otro color de tinta).

SESIÓN 10: REESCRITURA // Reescritura del texto definitivo a partir de la creatividad para la publicación. PUBLICACIÓN FINAL

Tiempo Estimado: 100 minutos

Objetivo: Construir la presentación visual del texto definitivo, pensando en qué objetos, imágenes podrían acompañar el registro de experiencia (de acuerdo a lo narrado), reflexionando sobre el formato de la letra, el espaciado, la alineación, el tamaño y color de la hoja.

Disposición del grupo: Mesa Redonda.

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo. Monitorea trabajo individual haciendo más preguntas si es necesario.

- (66) Hasta ahora ya hemos hecho unas reescrituras de suma importancia. Hemos dividido nuestro texto en párrafos, hemos usado los conectores, puntuación, y hemos cambiado algunas palabras. Ahora les haré unas preguntas sobre el estado actual del texto.
- (67) Seguiré con preguntas más centradas para el propósito de la clase de hoy. Alzarán la mano y participarán de manera organizada como se ha venido haciendo.
- (68) Vamos a tener claro cómo haremos el texto, para eso les haré otras preguntas sobre el formato del escrito, esto les ayudará a tener claro cómo lo van a hacer. Responderán las siguientes preguntas.
- (69) Reescribirán de nuevo, pero en un documento en blanco con un diseño exclusivo. Podrán utilizar diferentes materiales de acuerdo a sus gustos intereses. Imágenes, colores, etc. Tengan presente las dos siguientes preguntas.
- (70) Van a realizar una invitación de manera escrita a dos de sus compañeros, preferiblemente que no hayan leído antes sus reescrituras. Para eso les entregaré un formato para que lo puedan hacer.

Rol de los estudiantes: Responden y formulan preguntas y trabajan individualmente resolviendo su problema de producción. Socializan su trabajo y hacen comentarios sobre el trabajo de sus compañeros

(71) Para terminar la sesión, vamos a responder las siguientes preguntas para saber qué aprendimos.

Descripción:

ENCUADRE: La clase inicia haciendo énfasis en las reescritura ya hechas y sobre el estado actual de los textos y si ya están listos para ser entregados a sus destinatarios (72)

¿El texto que ustedes tienen allí en sus carpetas, al que ya le hemos hecho varias reescrituras o cambios ya está listo para ser entregado a su destinatario?, ¿De qué manera se puede entregar el texto definitivo? ¿Les parece importante hacer un último cambio en cuanto a la presentación física del texto?

La docente les hace preguntas sobre la manera de hacer este texto más ameno, atractivo y agradable a la lectura

¿Será atractivo si entregamos ese texto así como está? ¿o solo con pasarlo en una nueva hoja es suficiente? ¿Qué podríamos hacerle al aspecto físico de nuestro texto para que sea atractivo, agradable? ¿El color de la letra influye? ¿Su tamaño? ¿Será importante añadirle imágenes? (73)

Se hacen preguntas sobre el color de la letra, el tamaño, la importancia de las imágenes y demás ayudas paratextuales

¿Será que podría ser plasmado a mano o solo se ve bonito si se hace en computador? ¿Qué posibilidades nos da la escritura a mano y cuales nos da la escritura en computador? ¿Si lo hiciéramos en computador, escogeríamos diferentes tipos de letra, tamaños y colores? ¿Podemos hacer esto mismo a mano? ¿Aparte del color, tipo y tamaño de la letra que otros aspectos podemos tener en cuenta para el diseño de nuestro texto final?(74)

DESARROLLO: Los estudiantes hacen su última reescritura pasando el documento en limpio y con un diseño exclusivo. Eligen entre recortes de revista, o dibujo las imágenes que acompañarán su texto y la manera como se interactuaran las imágenes y el texto.

¿Con qué dibujos u objetos se podría representar cada una de esas anécdotas?

¿Cómo distribuirías el texto con las imágenes dentro del espaciado de las hojas (75)

CIERRE: Por último los estudiantes completan un formato para invitar a los compañeros a leer su registro de experiencia.

Aunque este registro de experiencia lo hicimos pensando en nuestros compañeros como destinatarios, vamos a elegir dos compañeros para que sean quienes lean nuestro registro de experiencia, es mejor si es alguien que no lo ha leído. Vamos a invitarlos completando el siguiente formato. (76) ¿a quienes quieres invitar a leer tu registro de experiencia?

La **evaluación metacognitiva** consiste en indagar sobre la importancia del aspecto final del texto y la razón de esta última reescritura.

¿Qué importancia tiene el trabajo que hicimos hoy con nuestros escritos? ¿Creen ustedes que ahora el texto está listo para ser leído por su destinatario? ¿Cómo lograron organizar el texto físicamente para que sea agradable y atractivo para ser leído? (77)

Materiales: Primeras escrituras, Criterios de Realización y Evaluación, inventario de dificultades, hojas y lapiceros. Revistas, colores, colbón y tijeras.

Producto Físico Final: Publicación Final y carta de invitación a los compañeros

FASE TRES: EVALUACIÓN

SESION 1: EVALUACION PRAGAMÁTICA, SOCIALIZACIÓN

Tiempo estimado: 100 minutos

Objetivo: al final de la sesión los estudiantes habrán socializado sus escritos con sus destinatarios reales y habrán recibido una evaluación final del texto.

Disposición del grupo: Mesa Redonda.

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo.

Rol de los estudiantes: Responden preguntas, dan opiniones. Evalúan los textos de sus compañeros de acuerdo a la rejilla planteada desde los criterios de realización y evaluación

Descripción:

- (72) Hoy van a entregar los registros de experiencia a sus destinatarios.
- (73) Van a leer los registros de experiencia que recibieron y van a escribir sus percepciones en el formato que les pasaré.
- (74) Vamos a socializar brevemente algunas de las respuestas de estos formatos.

ENCUADRE: Los estudiantes comienzan por entregar los registros de experiencias a sus destinatarios y se les recuerda los criterios que deben tener en cuenta para la lectura de los textos entregados por sus compañeros. (78)

DESARROLLO: Estos leen los registros de experiencia, diligencian un formato y devuelven sus percepciones sobre el mismo al compañero autor del texto. (79)

CIERRE: Se socializan algunas de las respuestas a estos formatos. (80)

De la tarea o proyecto

Objetivo: Evaluar el proceso de producción de registros de experiencia sobre un evento vivido en el colegio.

Disposición del grupo: Mesa Redonda.

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo. Lee en conjunto con cada estudiante sus registros de experiencia de la mano con los criterios de evaluación.

Rol de los estudiantes: Responden preguntas, dan opiniones. Evalúan sus textos con el docente basados en los criterios de evaluación. Reflexionan sobre aspectos a mejorar.

Del aprendizaje

Producto final:

Formato de coevaluación hecho desde los criterios de realización y evaluación.

CONSIGNAS

- (75) Hoy vamos a ver unas presentaciones para recordar un poco lo que se hizo en el proceso de construcción de los registros de experiencias. Alzan la mano para aportar lo que van recordando.
- (76) Se les entregará una hoja con unas preguntas para evaluar lo que hemos aprendido. Después las vamos a socializar.
- (77) Construiremos unas ideas comunes para plasmarlas en unos letreros que serán puestos en el rincón de “Mis memorias” y así mismo tener presente lo se aprendió en este proceso.
- (78) Van a observar el siguiente video y luego recibirán una muestra de agradecimiento por ser parte de este proceso.

Objetivo: Identificar los avances logrados en la escritura a través de la implementación de la secuencia didáctica.

Disposición del grupo: Mesa Redonda.

Rol del docente: Formula y reorienta preguntas para todo el grupo.

Rol de los estudiantes: Responden preguntas, dan opiniones.

Descripción:

ENCUADRE: Se inicia la clase mostrando una presentación en la que se recapitulan los objetivos del proyecto y los acuerdos a los que se llegó desde un inicio (contrato didáctico). En esta presentación también se muestran las fases del proyecto e imágenes del mismo. (81)

DESARROLLO: A partir de la presentación se generan las preguntas sobre la evaluación del proyecto y del aprendizaje. Los estudiantes responden a las preguntas en un formato y se socializan las respuestas. (82)

Se hace un consenso sobre lo más importante de lo aprendido en el proceso y se hacen letreros al respecto para colocar en el rincón de “mis memorias” que seguirá presente hasta final del año. *** aquí se les dice la importancia de planear, de revisar antes de entregar, de acompañar con imágenes, de pensar en un título y de nunca olvidar a quien se le está escribiendo. (83)

CIERRE: Para cerrar la sesión la docente muestra un video agradeciendo a los participantes del proyecto y les entrega una carta de agradecimiento. (84)

Materiales

Presentación para evaluación

Formatos de evaluación

Presentación y carta de despedida y agradecimiento.

Producto final: formatos de evaluación diligenciado con las siguientes preguntas:

¿Qué diferencias notaste en ti durante el proceso?

¿Cómo lograste modificar tu escritura inicial hasta llegar al texto definitivo que hoy compartes? ¿En qué aspectos identificaste que tenías más dificultades? ¿Cómo solucionaste esas dificultades?

¿En qué parte del proceso consideras que sobresaliste?

¿Cómo fuiste de ayuda para tus compañeros en su proceso de escritura?, ¿cómo fueron ellos en tu proceso?

¿Cumpliste los objetivos de las fases y sesiones en los tiempos determinados? ¿O consideras que necesitaste más tiempo?

¿La visión que tienes de la escritura se modificó durante el proceso de producción del registro de experiencia?

¿Qué piensas de tu texto definitivo? ¿Estas satisfecho o a gusto con el resultado? ¿Qué le modificarías? ¿Qué hace único y especial a tu registro de experiencias?

¿Cómo te sentiste escribiendo sobre experiencias reales de tu vida? ¿Cómo te sentiste socializando tus escritos con tus compañeros y tu profesor?

¿Qué criterios de realización y evaluación alcanzaste? ¿Cuáles no y por qué?

¿Qué aprendiste nuevo?, ¿Qué actividades tuviste que hacer para aprender?

¿De qué manera puedes aplicar estos aprendizajes en tu vida?

¿Qué consideras que necesitas mejorar en tu escritura?

¿Consideras que después de este proceso tienes mayor coherencia en la redacción? ¿Mayor vocabulario? ¿Mayor conocimiento de signos de puntuación? ¿Mejor ortografía?

***EL PROCESO DE EVALUACIÓN ESTUVO PRESENTE
DURANTE TODAS LAS SESIONES DE LA SECUENCIA.***

