

RELATOS, SUEÑOS Y ARTE DE MI PUEBLO: PRODUCIENDO CRONICAS CON
ESTUDIANTES DE LA I.E NUESTRA SEÑORA DE LA PRESENTACION.

Maribel Morales Morales

Edwin Andrés Arenas Franco.

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2017

RELATOS, SUEÑOS Y ARTE DE MI PUEBLO. PRODUCIENDO CRONICAS CON
ESTUDIANTES DE LA I.E NUESTRA SEÑORA DE LA PRESENTACION.

Maribel Morales Morales

Edwin Andrés Arenas Franco.

Directora

Dra. Martha Cecilia Arbeláez.

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2017

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Dedicamos este trabajo de investigación a Dios, quien nos dio la sabiduría, la fortaleza y la paciencia necesaria para no decaer en ningún momento y poder culminar con éxito esta gran aventura.

A nuestros estudiantes, quienes con su esmero, participación y dedicación, nos permitieron llegar hasta sus vidas en cada momento e hicieron que pudiéramos transformar nuestras prácticas de aula.

A nuestras familias, porque siempre con su aliento, entendimiento y consideración, estuvieron presentes para fortalecernos cada instante.

Maribel y Edwin.

Agradecimientos.

Damos infinitas gracias a la Gobernación de Risaralda, a la Secretaria de Educación, al señor Mario Chica y a la Dra. Gilma Nieto por habernos permitido estudiar esta maestría, a través de su programa de Becas para docentes, en pro de mejorar la calidad de la educación de nuestro país, al aplicar nuevas estrategias en la institución educativa nuestra señora de la presentación.

A nuestra asesora, Dra. Martha Cecilia Arbeláez Gómez, porque gracias a su paciencia, dedicación, profesionalismo y amor por su labor, por su trabajo y por la educación, pudimos desarrollar este trabajo de investigación.

A los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira por sus grandes aportes a nuestra transformación como maestros. En especial a la Mg Luz Stella Henao, quien siempre nos apoyó con los más sabios consejos y recomendaciones.

A toda la comunidad de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Presentación del municipio de La Virginia y a su rectora, Hna. Miryam Amparo Zapata Valencia, por permitirnos siempre desarrollar nuestro trabajo y por su incondicional apoyo en cada uno de los momentos del desarrollo de este hermoso proceso.

Resumen

La presente investigación “Relatos, sueños y arte Produciendo crónicas con estudiantes de la I.E Nuestra Señora de la Presentación”, hace parte del Macroproyecto “Didáctica del lenguaje escrito”, dirigido por la maestría en educación de la universidad tecnológica de Pereira, para el cual se propuso como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo, en la producción escrita del texto con estructura narrativa llamado crónica, en los estudiantes de grados quintos y séptimos de la institución educativa nuestra señora de la presentación y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de dicha implementación.

Para ello se optó por un diseño cuasi-experimental intragrupo de tipo pre-test pos-test y la investigación se desarrolló con los grupos 5^ºa y 7^ºb, los cuales fueron evaluados antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, mediante una rejilla de evaluación de textos escritos que valoró las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Tanto el análisis como la comparación estadística de los resultados se llevaron a cabo mediante la aplicación del estadígrafo *T-Student*, el cual permitió rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo.

Palabras Claves: Producción textual, secuencia didáctica, género narrativo, crónica, practica reflexiva.

Abstract

The current research “Relatos, sueños y arte Produciendo crónicas con estudiantes de la I.E. Nuestra Señora de la Presentación”, is part of a macro-project called “Didáctica del Lenguaje escrito”, guided by the Master’s degree in Education at the Universidad Tecnológica de Pereira, for which it was proposed as a general objective, to determine the incidence of a didactic sequence with the communicative approach, in the written production of text with the narrative structure called chronicle, in students in grades fifth and seventh of the educational institution “Nuestra Señora de la Presentación” and reflect upon the language teaching practices from this implementation.

For this, a quasi-experimental design of type pre-test and post-test was chosen and the investigation was developed with the groups 5A and 7B, which were evaluated before and after the implementation of the didactic sequence through a written text evaluation grid that valued the dimensions: communication situation, superstructure and text linguistics.

Both the analysis and the statistical comparison of the results were carried out throughout the application of the T-Student statistician, which allowed rejecting the null hypothesis and validate the working hypothesis.

Keywords: textual production, didactic sequence, narrative genre, chronicle, reflective practice.

Tabla de contenido

1.	Presentación.....	19
2.	Marco teórico.....	29
	2.1 El Lenguaje y la escritura.....	29
	2.2 Modelos para la producción escrita.....	31
	2.3 Enfoques comunicativos.....	33
	2.3.1 Propuesta de Josette Jolibert para la producción textual.....	35
	2.4 El texto narrativo.....	38
	2.4.1 La Crónica.....	41
	2.5 Secuencias Didácticas.....	44
	2.7 Practicas reflexivas.....	46
3.	Marco metodológico.....	48
	3.1 Tipo de investigación.....	48
	3.2 Diseño de la investigación.....	48
	3.2.1 Población.....	49
	3.2.2 Muestra.....	49
	3.3 Definición de hipótesis.....	50
	3.4 Definición de variables.....	50

3.4.1 Variable independiente: Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo.	50
3.4.2 Operacionalización de la variable dependiente: producción de textos narrativos.	54
3.5 Técnicas e instrumentos.....	63
Instrumento para la reflexión de las prácticas pedagógicas: diario de campo.	66
P: Preparacion. D: Desarrollo. C: Cierre.	68
3.6 Procedimiento.	68
4. Resultados y análisis de la información.	71
4.1 Análisis de los aprendizajes de los estudiantes: producción textual.	71
4.1.1 Prueba de hipótesis.	71
4.1.2 Dimensiones.....	75
4.1.2.1 Situación de comunicación.	75
4.1.2.2 Superestructura.	83
4.1.2.3 Lingüística textual.....	96
4.2 De la enseñanza: practicas reflexivas de los docentes participantes de esta investigación.	105
4.2.1 Mi práctica docente: el antes y el ahora.	105
4.2.2 En búsqueda del cambio.	108
5. Conclusiones.....	112
6. Recomendaciones.....	117
6. Bibliografía.	119

Listado de tablas.

Tabla 1 Distribución por edad y genero Grupo 1.	49
Tabla 2 Distribución por edad y genero Grupo 2	49
Tabla 3. Operacionalización de la variable independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo.....	50
Tabla 4. Operacionalización de la variable dependiente: Producción de textos narrativo.....	55
Tabla 5. Rejilla para la producción de crónicas.....	64
Tabla 6 Categorías de análisis para el diario de campo.....	66
Tabla 7 Diario de campo.....	67
Tabla 8 Cuadro resumen de las fases del proyecto	68
Tabla 9 Prueba T para la totalidad de los estudiantes: Grupo 1 y Grupo 2.....	71
Tabla 10. Prueba T grupo 1.	72
Tabla 11 Prueba t grupo 2.....	73
Tabla 12. Cuadro comparativo. Pre-test vs Pos-test estudiante 11.....	79
Tabla 13. Cuadro comparativo. Pre-test y Pos-test estudiante No 1.....	91
Tabla 14. Cuadro comparativo. Pre-test y Pos-test estudiante No 12.....	102

Listado de gráficas.

Gráfica 1. Resultados grupo 1. y Gráfica 2. Resultados grupo 2. Dimension Situacion de comunicación.....	75
Gráfica 3 Resultados grupo 1 y Gráfica 4Resultados grupo 2. Dimension Superestructura..	83
Gráfica 5. Resultados grupo 1 y Gráfica 6 Resultados grupo 2. Dimension lingüística textual	96

Lista de ilustraciones.

Ilustración 1. Pre-test estudiante No 5	85
Ilustración 2. Pos-test estudiante 5	86
Ilustración 3 . Pre-test del estudiante 27.....	87
Ilustración 4. Pos-test del estudiante 27.....	88
Ilustración 5. Rejilla sesión número 3.	89
Ilustración 6. Pre-test del estudiante No 30.	97
Ilustración 7. Pos-test estudiante No 30.....	98

1. Presentación.

En el presente capítulo se pretende brindar un contexto general acerca del problema de investigación que motivó el desarrollo de este proyecto, el cual hace parte del Macroproyecto en didáctica de lenguaje escrito que orienta la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Para lograr dicha pretensión, se considera pertinente explicar las razones por las cuales es válido investigar sobre la didáctica de la producción escrita en estudiantes de los grados de primaria y secundaria antes mencionados.

Inicialmente se da cuenta de la importancia del lenguaje, la lectura y la escritura en la sociedad y en la construcción de la ciudadanía, para después presentar diferentes investigaciones que señalan las problemáticas que dejan las prácticas de enseñanza del lenguaje, la lectura y la escritura, desde un enfoque tradicional.

Posteriormente se aborda de manera general, y desde el contexto institucional, el desempeño de los estudiantes en escritura de acuerdo a los resultados de las pruebas Saber 2015, ISCE y planes de mejoramiento.

En cuanto a este capítulo, los antecedentes aquí abordados argumentan la necesidad de implementar propuestas didácticas innovadoras y coherentes que rompan los esquemas de enseñanza tradicional. Para concluir este apartado, se plantean la pregunta de investigación, los objetivos y el impacto que se quiere lograr, tanto en los aprendizajes de los estudiantes como en las prácticas de enseñanza de los docentes.

Para iniciar cabe afirmar que la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje son procesos ineludibles en la educación, porque con ellos se propician y desarrollan las más importantes competencias en los seres humanos para comprender, simbolizar y transformar la realidad. En este sentido es posible afirmar que el lenguaje permite una mejor aprehensión y comprensión de la realidad y del contexto socio-cultural en el cuál se encuentra inmerso el ser humano. De hecho, el lenguaje le ha permitido no solo comunicarse sino también trascender el presente y perpetuar la memoria cultural, a través de la escritura. En este marco, Vygotsky (1982) explica su doble función: de un lado, la cognitiva/representacional, la cual permite la construcción y co-construcción de conocimiento; y de otro lado, la función comunicativa que posibilita, a partir de la intersubjetividad, construir una realidad social.

Ahora bien la importancia de lenguaje en su doble función se concreta en la escuela en dos asuntos centrales: el lenguaje como instrumento para la construcción de saberes escolares y el lenguaje como objeto de enseñanza y aprendizaje; esto es, se convierte en un saber escolar. Respecto al primer asunto, es claro que el aprendizaje de todos los saberes escolares requiere de la comprensión lectora para su acceso, además de la escritura como la representación gráfica de la lengua, a través de la cual se puede guardar memoria del conocimiento humano para las futuras generaciones, o para el ejercicio de la escritura para el acercamiento a la producción de las diversas tipologías textuales. Respecto al segundo asunto, el lenguaje se convierte en objeto de formalización, se estudian sus diversos usos y su estructura es decir, se requiere del conocimiento y uso formal de las herramientas gramaticales y sintácticas para el ejercicio de la escritura.

Visto así el lenguaje se convierte en un eje central en la formación del ser humano, no solo para aprender contenidos socialmente validados, sino también para desenvolverse socialmente

como un sujeto político que está en capacidad de asumir sus deberes y ejercer el respeto de sus derechos. Así, la importancia que se le adjudica al lenguaje actualmente se relaciona con la necesidad que tienen las personas de interactuar en una sociedad cada vez más compleja y globalizada, para lo cual hacerse miembro de la cultura escrita, es esencial.

Este panorama implica un papel central de la escuela en la formación de lectores y escritores competentes; sin embargo este propósito no siempre se logra, ya que como lo plantea la investigación de Avilés (2012), una de las causas del bajo nivel de desarrollo de la competencia escritora en las escuelas se da porque la mayoría de prácticas educativas para enseñar a escribir, se orientan hacia metas caligráficas de carácter grafofónico o de disposición en el papel, que no dan cuenta de un proceso completo de producción textual, en el que el escritor está permanentemente obligado a revisar y cuestionar sus dominios cognitivos, poniendo en crisis sus propias ideas y llevando su texto hacia otros textos u otras voces.

En este mismo sentido, Aguirre y Quintero (2014), afirman que los bajos desempeños de los estudiantes en lo que a producción de textos se refiere, está ligado a que la enseñanza y aprendizaje de la escritura sigue limitándose en la mayoría de los casos a la automatización de la decodificación y la codificación de los textos, lo que conlleva a concebir el lenguaje escrito como algo fragmentado, pues leer y escribir quedan relegados al reconocimiento de letras, la combinación de sonidos para formar, primero palabras, luego párrafos y, por último, un texto completo.

En suma como lo plantean las anteriores investigaciones aún persisten prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje, sustentadas en concepciones tradicionales que, según Sraïki y Jolibert (2009), preservan la idea de que aprender a leer y escribir es aprender a identificar letras o sílabas o palabras para ensamblarlas en frases u oraciones o en codificar palabras; por tanto, el

énfasis sigue puesto en la codificación y decodificación de las letras y en la estructura gramatical del texto, dejando de lado el uso y, por tanto, las situaciones reales de comunicación; pues se considera que las experiencias de la vida cotidiana y de la misma vida escolar, son aspectos desvinculados del lenguaje escrito.

Estas concepciones traen como consecuencia que los estudiantes no usen el lenguaje escrito con propósitos comunicativos y que difícilmente puedan, por ello mismo, hacer un texto coherente y completo en el que puedan expresar sus pensamientos y sentimientos; mucho menos apropiarse de las características de cada género discursivo y sus consecuencias para la escritura.

Estas dificultades se ponen en evidencia en los resultados de los estudiantes de primaria y secundaria en las pruebas nacionales SABER 3°, 5° y 9° (ICFES, 2015), que dan cuenta de los bajos desempeños en la escritura, al mostrar que únicamente el 38% de los jóvenes evaluados son capaces de producir escritos organizados, articulados y coherentes con el tema propuesto en la prueba, y aplicar adecuadamente las reglas de la lengua escrita. (Informe resultados pruebas SABER, 2015).

Lo anterior no es una situación ajena a la Institución Educativa Nuestra Señora de la Presentación, ya que en los resultados de las pruebas SABER del año 2015 mostró que sólo el 10% de los estudiantes se ubican en un nivel avanzado en el área de lenguaje, el 22% ocupa un nivel satisfactorio, el 49% un nivel mínimo y en el nivel insuficiente un 19%, demostrando así que en el área de lenguaje persisten dificultades de producción textual en lo que respecta a la escritura de textos completos, utilización de un léxico adecuado y falta de cohesión.

Además durante el día E en el año 2016 se concluyó que la evaluación de los estudiantes con respecto a la competencia propositiva, en la que se incluye la escritura, se

encontraba en un 40% por debajo de lo esperado por el Ministerio de Educación, esto significa que los estudiantes tienen dificultades para la producción escrita en que aún utilizan una escritura oracional, en lugar de producción textual, lo que hace referencia a la dificultad para elaborar textos completos, y la tendencia a escribir oraciones o fragmentos. También desconocen la existencia de diferentes tipos de texto, lo que se manifiesta en las debilidades para reconocer un léxico específico y su estructura.

En la mayoría de los grados, los estudiantes, a la hora de producir textos, no establecen cohesión, lo cual afecta la coherencia y, por consiguiente, dificulta la comprensión; en este sentido se puede agregar que las dificultades para utilizar los signos de puntuación en los escritos, hace que los mismos carezcan de marcas de segmentación entre las unidades que lo conforman.

Sumado a lo anterior se puede destacar que en la institución educativa se privilegia más un proceso comunicativo orientado hacia la comprensión de textos con actividades como el cuarto de lectura, la maratón de cuentos, en “matemáticas también se lee”, entre otros. Lo anterior sucede, porque en términos generales las pruebas SABER le apuntan al proceso de comprensión, más que a la producción textual.

Dificultades como las descritas anteriormente, son explicadas por Pérez (2003), quien basado en los resultados de comprensión y producción textual en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE), pruebas SABER en Colombia, manifiesta que las problemáticas de los estudiantes al escribir, están relacionadas con el desconocimiento de las intenciones de comunicación; es decir: se presentan dificultades para identificar si a través de un texto se quiere persuadir, convencer, divertir, informar entre otras. Como lo plantea el autor, una causa posible de esta situación, es la falta de procesos de escritura orientados hacia interlocutores

reales en el espacio escolar, pues la mayoría de los escritos que se producen en la escuela están dirigidos al docente, principalmente con funciones evaluativas.

Ahora bien frente a los problemas en producción textual investigaciones como las de Suárez (2012) y Adia (2013) han elaborado propuestas en las que se muestran que cuando estudiantes y profesores participan de manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje se incrementa la creatividad e imaginación de los mismos en la producción de diversos tipos de textos. Además el desarrollo de estos debe girar en torno a una íntima relación con el contexto, para poder desarrollar así las potencialidades de los estudiantes en función de comunicar de forma escrita, sus experiencias, vivencias, motivaciones, anhelos, y de paso, generar en ellos procesos de desarrollo de la metacognición a través del trabajo interactivo y colaborativo.

Es necesario precisar entonces, que si bien estas dificultades identificadas en las investigaciones mencionadas anteriormente, exponen la escritura en términos generales, muchas de las dificultades se relacionan directamente con la especificidad de los géneros discursivos y las tipologías textuales.

En el caso del texto narrativo, el asunto es paradójico, considerando que, de un lado, es el texto más trabajado en la escuela; sin embargo, el trabajo se queda en muchos casos enmarcado solo en el cuento y en aspectos superficiales en los que no se profundiza, como el espacio, el tiempo y los personajes, que le impiden al estudiante, no solo comprender la complejidad y características de este tipo de texto, sino también dificultades en su producción, la cual según, Cortés y Bautista (1998) no aborda en los textos narrativos el conflicto, aspecto central y característico de este tipo de textos. Esta situación se vuelve mucho más compleja en otras tipologías de textos narrativos, que en muchas ocasiones ni siquiera son abordados; o cuando se enseña, se superpone la estructura del cuento, como si las características de esta tipología fueran

homologables a otros textos narrativos tales como mitos, fábulas, relato de experiencias, crónicas, entre otros.

Frente a esta problemática, investigaciones como las de Chinga (2012), Charry (2012) y Soto (2014) concluyen que es necesario hacer de la escritura un proceso, en el que primero se lean textos expertos, se analicen y después se pase a la escritura. Además, sugieren la necesidad de tomar este tipo de texto y trabajarlo desde experiencias propias, con significación en un contexto real de comunicación; lo cual lleva a que los estudiantes mejoren, no solo el uso de lenguaje, la ampliación del léxico y una mayor coherencia textual, sino que puedan escribir un texto narrativo atendiendo a las exigencias propias de esta tipología textual.

Específicamente el texto narrativo tipo crónica, es quizás uno de los textos menos trabajados a nivel escolar. Aunque no puede desconocerse que ya se cuenta con un acervo de investigaciones como las de Sierra y Rangel (2013), Carvajal (2013) y Zapata (2014) quienes concluyeron que los estudiantes mejoraron considerablemente la redacción a través de la escritura de crónicas, cuya temática partió de las situaciones de su vida cotidiana, enmarcadas en su contexto sociocultural cercano. Estos procesos de escritura se desarrollaron a través de secuencias didácticas que potenciaron las competencias comunicativas y generaron un proceso interactivo mucho más complejo que involucró el destinatario y el emisor, de manera explícita o implícita. Ahora bien esta potencialidad de la crónica no siempre parece ser reconocida a nivel escolar; pero esta situación quizás pueda explicarse en la fragmentación que ha hecho la escuela, no solo de las tipologías textuales según los grados escolares, sino también en que a su vez, dentro de las tipologías, se considera que algunas como la crónica, solo pueden ser trabajadas en los últimos grados de escolaridad.

En este sentido cabe concluir que al pensar en una verdadera transformación que cambie los paradigmas tradicionales en la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión y producción textual, se deben poner en juego propuestas didácticas que no sólo muestren cómo escribir, sino el para qué producir textos en contextos comunicativos reales, partiendo del supuesto que la escritura no debe aprenderse en la escuela con el simple propósito de decodificar, sino para mejorar la interacción, la comunicación y el desempeño social de las personas (Lerner, 1996).

Por consiguiente el proceso de investigación que nos convoca, parte, de una necesidad marcada en los estudiantes de grado 5 y 7 de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Presentación: para realizar prácticas de escritura de una manera contextualizada, partiendo de sus intereses y saberes, lo cual contribuirá de forma determinante en el mejoramiento de sus procesos de producción textual, desde la comprensión de que se escribe para expresar ideas, sentimientos o emociones.

El desarrollo de la presente investigación es productiva, en dos sentidos: por un lado, permitirá a los chicos desarrollar habilidades y destrezas escriturales para la producción de diversos tipos de textos, prueba de lo cual será la elaboración del tipo de texto con estructura narrativa llamado crónica, el cual pone al estudiante en relación con su contexto y le permite tomar posición frente a éste. Por otro lado, el presente trabajo favorecerá la mirada crítica del maestro frente a su quehacer pedagógico y generará la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje.

En función a lo anterior y pretendiendo generar prácticas pedagógicas que ayuden a mejorar los procesos de escritura, surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica en la producción de crónicas en estudiantes de grados quintos y séptimos de la IE Nuestra señora de la presentación de La Virginia Risaralda? ¿Qué reflexiones pueden

generarse respecto a la práctica de la enseñanza del lenguaje, al implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo orientada a favorecer procesos de producción de textos?

Con el fin de dar respuesta a estos interrogantes, se plantea el siguiente objetivo general: determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción escrita de texto con estructura narrativa llamado crónica, en los estudiantes de grados quintos y séptimos de la institución educativa Nuestra Señora de la Presentación y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de dicha implementación.

Los objetivos específicos son: a) identificar el nivel inicial de producción escrita de textos narrativos antes de la implementación de la Secuencia Didáctica, b) diseñar una Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, para la producción de crónicas, c) implementar una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo para la producción de crónicas, d) reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, e) valorar la producción escrita de textos narrativos después de la implementación de la Secuencia Didáctica y f) contrastar los resultados de la evaluación inicial y final de la producción escrita de textos narrativos para determinar la incidencia que tuvo la Secuencia Didáctica.

El impacto que se pretende tener con esta investigación está relacionado con la posibilidad de apostarle a una propuesta didáctica que permita, en primer lugar, el aprendizaje de la producción de diversos tipos de texto que partan de las experiencias cotidianas de los estudiantes. En segundo lugar, corroborar la tesis que para escribir hay que leer, puesto que dentro de la propuesta didáctica se trabajó la comprensión a profundidad de crónicas como un parámetro previo para la planeación, textualización, escritura y reescritura de las crónicas propias. En tercer lugar, generar procesos colaborativos y metacognitivos que ayuden, no solo a mejorar los procesos comunicativos, sino también la escritura misma como proceso, que implica

planear, escribir y reescribir permanentemente, teniendo en cuenta que: “Cuando se enseña a escribir es necesario que se considere lo escrito como el fruto de un proceso largo y complejo que está constituido por múltiples operaciones que el estudiante debe realizar” (Kock, 1978; citado por Serafini 1997: 183).

Por último se pretende brindar a los docentes la posibilidad de transformar sus prácticas pedagógicas tradicionales en prácticas reflexivas, que posibiliten la innovación y lleven al liderazgo institucional, precisamente para apoyar la transformación de otros docentes en el área de lenguaje. Con los resultados se pretende impactar el PEI institucional para su resignificación, validar nuevos modelos de enseñanza del lenguaje y realizar aportes significativos a la comunidad académica interesada en el mejoramiento de la didáctica del lenguaje escrito.

De acuerdo con lo anterior el presente trabajo se ha estructurado de la siguiente manera: En el primer capítulo, se realiza la presentación del proyecto de investigación, el cual incluye el problema, los objetivos y la justificación; en el segundo capítulo, se expone el marco teórico a partir de las concepciones acerca de la producción escrita, tipo de texto, uso de secuencias didácticas y prácticas reflexivas; en el tercero, se hace referencia al marco metodológico, explicando el diseño cuasi-experimental, las hipótesis, la operacionalización de la Secuencia Didáctica como variable independiente lo mismo que la producción textual, el procedimiento y los instrumentos utilizados; en el cuarto capítulo, se abordan los resultados y el análisis de los desempeños grupales de los estudiantes de 5° y de los estudiantes de grado 7° en cuanto a las dimensiones e indicadores, así mismo se presenta el análisis cualitativo de las prácticas de los docentes. Finalmente, en el quinto y sexto capítulo se presentan respectivamente, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2. Marco teórico.

En este apartado se presenta una aproximación a los referentes teóricos que se utilizaron para el desarrollo de esta investigación. En primer lugar, se definen el lenguaje y la escritura desde su función social y cognitiva; en segundo lugar, se describen los modelos, enfoques y propuestas para la enseñanza de la producción escrita; en tercer lugar, se presenta la crónica como el texto con estructura narrativa que se trabajará; en cuarto lugar, se aborda la secuencia didáctica y sus fases; finalmente, se expone la conceptualización de practica reflexiva. Todos estos componentes no solo sustentan teóricamente el proceso investigativo, sino que sirven de soporte metodológico y para el análisis de la información.

2.1 El Lenguaje y la escritura.

El lenguaje es la herramienta más poderosa para el desarrollo del pensamiento, porque le permite al ser humano organizar el mundo e interactuar con él. Autores como Vygotsky (1995) plantean que el lenguaje no solo pone de manifiesto el pensamiento humano, sino que además permite crear conocimiento y transformarlo a partir de la experiencia o interacción con su realidad física y social; esta última, constituida por la interacción con otros dentro de un contexto determinado. Esta interacción social se da desde que los niños nacen, como una forma de ingreso a su cultura. Así la madre parte del supuesto de comunicación con su hijo, hace turnos conversacionales y espera que él pueda comunicarse y comprender lo que se le dice; estas primeras formas de anticipación comunicativa evolucionan para permitir al niño comunicar sus sentimientos y pensamientos e ir construyendo una visión de mundo (Bruner y Linaza, 1984).

Esta construcción inicial se inserta en los diversos modos de uso del lenguaje, que son los que en últimas dan cuenta de la manera en que se percibe el mundo circundante, y las comprensiones que se tienen del mismo, en lo que autores como Bajtín (1999) ha denominado géneros discursivos. Por tanto, no puede pensarse en la comunicación como un constructo acabado, pues por el contrario, se encuentra en permanente evolución y adaptación al contexto; esto es: Se aprende de manera contextualizada y se adaptan permanentemente.

Ahora bien el lenguaje como herramienta cognitiva y comunicativa, con las características ya mencionadas, se pone en juego a través de la oralidad y la escritura. En la oralidad, a través de lo que Bajtín (1999) ha llamado géneros simples o primarios, como diálogos, interpelaciones, narraciones cotidianas, entre otras; en la escritura, a través de géneros complejos o secundarios, como novelas, investigaciones científicas, textos periodísticos, textos legales, enciclopedias, bitácoras, entre otros. En este contexto, entonces, la escritura es entendida como un proceso de comunicación complejo, que le permite al ser humano descontextualizarse e ir más allá de la comunicación inmediata para trascender históricamente, guardando la memoria colectiva de la cultura y construir nuevas formas de representación social.

Desde esta perspectiva, autores como Vygotsky (1982), Teberosky (1996), Ferreiro (2007) y Jolibert (2002) explican como la escritura es el paso al lenguaje abstracto, que utiliza ya no solo la palabra, sino las representaciones de las palabras. En este marco, resaltan la importancia de la escritura para el desarrollo intelectual del ser humano, pues no se trata solo de usar un código, sino de plasmar los sentidos, representaciones y comprensiones del mundo, de allí su complejidad. Asunto que concuerda con los planteamientos de Cassany (1995) “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”. (p. 3).

Por tanto este nivel de complejidad y abstracción no riñe con la función comunicativa; por ello en el lenguaje escrito también es central tener en cuenta a quién se escribe, para qué y sobre qué, para que dicha función se concrete y posibilite, permitiendo intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias. Y por ello, en el siguiente apartado se hace una breve exposición de los modelos de producción escrita, para comprender su evolución.

2.2 Modelos para la producción escrita.

La escritura no siempre ha sido entendida de la misma manera, de hecho, las maneras de entenderla han evolucionado pasando de modelos de producto a modelos por proceso y modelos contextuales o ecológicos, tal como lo explican Camargo, Uribe y Caro (2011).

Los modelos de producto, centrados en la evaluación de la composición escrita como resultado o producto concluido. En estos modelos se entiende la actividad de escritura como una habilidad global, en la que se ponen en práctica una serie de habilidades previamente ejercitadas: Gramática tradicional, ortografía, puntuación, entre otras. Aquí se destacan investigaciones como las de Hernando. F. Z (1994) y Del pilar Gaspar y Otañi I, (2003).

Los modelos por procesos, entienden la escritura como una actividad compleja y multidimensional, que puede explicarse por las operaciones cognitivas y metacognitivas. Autores como Hayes y Flower (1980), hacen énfasis en que para escribir un texto se deben tener en cuenta estrategias que estimulen el pensamiento, una planeación, una textualización y una revisión, reconociendo que ante las tareas de escribir y de reescribir, el individuo elabora diferentes procesos de pensamiento. Otros autores destacados en este modelo son: M. Scardamalia y C. Bereiter (1992), Ch. Candlin y K. Hyland (1999) citado en T. Angulo (2006) y A. Camps (2003).

Por otra parte, los modelos ecológicos conceptualizan la composición escrita no solo como un proceso individual de resolución de problemas sino también como un proceso comunicativo que

adquiere significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla. Estos hacen énfasis, más en los aspectos sociales que en lo cognitivo. Aquí se destacan autores como: J. Marinkovich, P. Morán y M. Vergara (1996).

Con respecto a esta investigación, el modelo de producción que motivó el trabajo fue el modelo por procesos planteado por Hayes y Flower (1980), y sus avances en modelos contextuales con las investigaciones de Scardamalia y Bereiter (1992) quienes consideran que escribir es resolver un problema mediante el desarrollo de procesos de orden cognitivo definidos de la siguiente manera:

Proceso de planificación: En esta etapa se crea una representación interna del conocimiento a emplear durante la producción, a partir del rescate, organización y selección de conocimientos, de esta manera el escritor trabaja en la producción de ideas previas, recuperando información contenida en la memoria, por lo que se encarga de categorizar, y formar nuevos conceptos para la presentación y ordenamiento del texto. Por lo tanto la planificación implica que antes de realizar una primera producción sea necesario elaborar esquemas, plantear objetivos, identificar propósitos, reunir información, plantear contextos y posibles destinatarios.

Proceso de Traducción: En esta fase se plantea la elaboración del texto escrito, la cual requiere que el escritor maneje las exigencias y operaciones implicadas en las actividades de escritura, en lo relacionado con el léxico, la sintaxis, la ortografía y la gramática, así como con todos los saberes asociados a la producción textual, para construir una primera versión del discurso.

Proceso de revisión: Aquí se verifican y se identifican dificultades de orden sintáctico, semántico y contextual en la producción escrita mediante el proceso de lectura y relectura de lo

producido, con la intención de reflexionar y reestructurar el texto de manera tal que coincida de forma más precisa con la planificación inicial y la producción del mismo. Aquí la actividad metacognitiva que se despliega no solo es fundamental, sino que permitirá establecer y generar procedimientos para mejorar la producción textual.

Ahora bien, los modelos por procesos y contextuales coinciden con los enfoques comunicativos, especialmente en sus implicaciones frente a la enseñanza, por ello a continuación se explican dichos enfoques.

2.3 Enfoques comunicativos.

Los enfoques comunicativos hacen referencia a un conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes ser agentes activos en los procesos de comunicación, con una interacción real de acuerdo al contexto en el que suceda dicha comunicación (Hymes, 1972).

Desde esta perspectiva, se hace énfasis en la competencia comunicativa, superando el énfasis en la competencia lingüística planteada por Chomsky (1965) la cuál es entendida cómo un conjunto de habilidades que permite al hablante oyente ideal, comprender y producir un número infinito de oraciones gramaticalmente correctas, estas habilidades se desarrollan a partir de la capacidad innata que tiene el ser humano de hablar y crear mensajes.

Dell Hymes (1972) problematiza el concepto de hablante oyente ideal y propone el concepto de hablante oyente real, ubicado en un contexto sociocultural determinado, que se ve afectado por situaciones histórico- culturales particulares y por condiciones contextuales particulares. En este marco, el autor incluye no solo los aspectos socioculturales, que involucran factores del contexto, motivaciones personales, sino también factores cognoscitivos. Por ende esta explicación no desconoce la importancia de la competencia lingüística, por ello plantea que la

competencia comunicativa es una habilidad para el uso de la lengua que depende tanto de un conocimiento tácito de las reglas de formación gramatical, como de un conocimiento tácito de reglas culturales que delimitan la posibilidad que un hablante oyente real tiene para usar comunicativamente la lengua.

En concordancia con lo anterior Hymes (1972, citado por Cassany, 1999) propone “saltar de la competencia gramatical Chomskiana, centrada en el sistema mental de reglas que regula la lengua, a la competencia comunicativa abarcadora de este amplísimo abanico de saberes y habilidades” (p.5)

En este marco la competencia comunicativa incluye la competencia gramatical, que supone el dominio del código lingüístico, es decir, de la gramática, del sistema fonológico y del léxico; la competencia sociolingüística que tiene que ver con el conocimiento de las propiedades de los enunciados en relación con el contexto social y la situación de comunicación en los que se producen (la información compartida entre los interlocutores, las intenciones comunicativas de la interacción, etc.); la competencia discursiva, que se refiere al conocimiento de las relaciones entre los diferentes elementos de un mensaje y al dominio de las normas de combinación de dichos elementos de acuerdo con los diferentes tipos de textos; y la competencia estratégica en la cual se hace referencia al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal para controlar la comunicación, para reforzar la eficacia de la misma o para compensar el insuficiente dominio de otras competencias.

En términos generales puede concluirse que los enfoques comunicativos incluyen una suma de competencias (lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e

icónico-verbales) que permiten a los seres humanos desenvolverse como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación.

Una de las propuestas que comparte los principios del enfoque comunicativo es la de Jolibert (2002) esta propuesta fundamenta la construcción teórica de la Variable Dependiente dentro de la investigación.

2.3.1 Propuesta de Josette Jolibert para la producción textual.

Compartiendo los principios del enfoque comunicativo, Jolibert y Sraïki (2009) hacen énfasis en la producción textual como una actividad de resolución de problemas, que trae consigo los procesos cognitivos que hace el productor del texto, es decir, elaborar una representación de un texto comprensible para un destinatario.

Desde esta perspectiva, las autoras piensan la escritura como un proceso complejo que atiende a varios niveles que evidencien mejor la estructura del texto en su conjunto, estos son: la situación de comunicación, la noción de contexto de un texto, el tipo de texto, la superestructura, la lingüística de la oración y de la frase, la lingüística a nivel de la microestructura del texto y la lingüística textual. Para esta investigación se tomaron específicamente tres de los siete niveles:

- **Situación de comunicación:** Van Dijk (1978) señala la situación de comunicación como un pilar fundamental en la estructura del texto. Desde su perspectiva, para comprender las tipologías textuales es necesario reconocer los contextos reales de comunicación en los que se produce el texto. También Jolibert (2002) hace referencia a los parámetros inmediatos que son percibidos por parte de los autores en la situación de comunicación. Allí se encuentran: el enunciador (Quien lo ha escrito), la finalidad (Para qué se escribe), el contenido y el destinatario.

Asimismo la situación de comunicación involucra el enunciador y el enunciatario los cuales son definidos por Jolibert (2002), en su orden, como el productor de una historia y aquella persona o conjunto de personas a las que se dirige el texto, es decir el posible lector; también involucra el contenido, por medio del cual se puede expresar lo que dice el texto, su finalidad, lo que transmite y el ¿Para qué ha sido escrito? y ¿Qué efecto espera el autor? (P 72). Y finalmente involucra el propósito, que según Pérez (2006) es la representación pragmática del texto a producir, ya que allí se determina 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.

En síntesis la situación de comunicación permite al lector entender el texto desde diferentes perspectivas, establecer una relación clara con el mismo y evidenciar la finalidad para la que fue escrita; y al productor establecer de una manera clara, progresiva y representativa las finalidades comunicativas de su texto.

- **La superestructura:** Se considera como la organización global del texto. Esta ha sido definida por Van Dijk (1978, 1980) como la forma en la que se presenta el conjunto del texto. Según este autor el texto estructura su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras, esto es macroestructura y superestructura textuales; la macroestructura resume el contenido global y la superestructura representa la forma que adopta el discurso.

En este sentido se puede afirmar que la superestructura es la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es, pues, el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo, por su forma habitual y por ello

convencional de estructurar la información: organiza las secuencias de frases y les asigna una función específica en la comunicación.

A su vez Jolibert (2002), partiendo de las concepciones planteadas por Van Dijk (1978), define este nivel 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.

También, según Jolibert (2002) es necesario que en este nivel de superestructura aparezca la silueta, la etiqueta y la dinámica interna. En primera medida, la silueta se refiere tanto a la distribución espacial como a la función de los bloques de texto que conforman el escrito. En segunda medida, la etiqueta abarca el contenido semántico de estos bloques. Y finalmente, la lógica interna trata sobre tres aspectos: la iniciación del texto, su cierre y una razón de organización a lo largo del texto como lo puede ser en la información jerarquizada, la cronología, que en el caso de la crónica brinda el sentido final del texto.

- **Lingüística Textual:** Van Dijk (1995) la define como “gramática del texto” en la que se 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. A su vez, permite poner en juicio si una oración está formada correctamente, para determinar si se encuentran en coherencia dando un sentido al texto.

En este sentido, 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.

Por otra parte, Jolibert (2002) asume el término “gramática del texto” dado por Van Dijk (1995) y lo denomina “Lingüística textual” definiéndolo como aquella dimensión que trata de las relaciones existentes 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; 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.

Los niveles expuestos, se analizan dentro de una tipología específica como es el texto narrativo, y dentro de él las crónicas.

2.4 El texto narrativo.

La narración se ha constituido a través de la historia en un elemento que posibilita a los seres humanos crear diversos mundos. Esta ha estado siempre presente en sus vidas y le ha permitido expresar sentimientos, emociones, experiencias y todo tipo de sentimientos. Además, le ha brindado la posibilidad de hacer referencia a historias que tienen en cuenta sucesos reales e imaginarios, y que implican el desarrollo de acciones que presentan conflictos para los

personajes y el contexto, dichos conflictos enmarcan la trama de la historia y generalmente desembocan en alguna solución.

La narración se concreta en textos narrativos, que de acuerdo con los planteamientos de Van Dijk (1978) son considerados como “formas básicas” globales muy importantes de la comunicación textual; dentro de ellos se encuentran narraciones escritas o textos narrativos que apuntan a diversos contextos como los cuentos populares, sagas, crónicas, anécdotas, leyendas, etc. Y a otras con mayor complejidad como las novelas o los cuentos largos.

Este mismo autor afirma que el texto narrativo se caracteriza por referirse a acciones de personas, poseer mínimo un suceso que genere interés y que exprese una complicación en una secuencia de acciones, del mismo modo, exponer reacciones que conduzcan a la resolución, la cual puede ser positiva o negativa, lo que determina el desenlace y final de la historia. Además, las categorías de complicación y resolución conforman el núcleo conocido como suceso. Cada suceso se origina en una situación, lugar, hora y circunstancia determinada, lo que se denomina marco, juntos, constituyen un episodio éste a su vez, en relación con otros episodios, determinan la trama de la historia. De igual manera, en los textos narrativos puede presentarse la categoría de evaluación, en la que el narrador aporta su reacción, opinión o valoración frente a la historia, y la moraleja que es una manera de concluir o de extraer una lección de forma práctica.

Lo anterior se denomina una estructura de “consecuencia práctica” porque a una cadena de situaciones se le da un desenlace final, que es donde radica la importancia de la narración para el contexto narrativo, pues tiene que resultar interesante, intrigante, sensacional, extraña, extravagante, etc. (Van Dijk, 1978).

Por otra parte, Cortes y Bautista (1998), tomando como referencia los trabajos de Todorov (1973), Courtés y Greimas (1982) afirman que el texto narrativo es una historia que se cuenta con lenguajes que, a su vez, se convierten en signos lingüísticos. Dichos signos son relatados por un agente que no es el escritor, sino por un agente denominado técnicamente narrador, quien a lo largo de su relato puede transferir de manera provisional su función de narrar a uno de los personajes y de esta manera se presenta el estilo narrativo que puede tener finalidad artística en el caso de los cuentos, fabulas y novelas o informativa como las noticias y reportajes. Sin embargo como lo plantea Genette (1998) todos los textos narrativos comparten una serie de características que se agrupan en tres planos (narración, relato, historia) que constituyen la esencia de la narrativa.

En el plano de la narración se hace presente la voz de un narrador quien funciona como contador de la historia no solo para el lector sino también para el narratario implícito en la narración. El narrador es de igual modo quien se encarga de plantear los personajes y lugares con sus respectivas características así como el desarrollo de los sucesos; en el plano del relato se evidencian el aspectos del análisis morfosintáctico y semántico, este también media todas las relaciones de los planos en el cuento (historia/ narración) y las formas como estas se cuentan. Igualmente el plano del relato tiene en cuenta los signos de demarcación, que se usan para dar inicio o fin a un relato. O para distinguir lo que sucede en la realidad o imaginación del personaje, teniendo en cuenta los tiempos, espacios y acciones que se desarrollan en el mundo ficcional y en el contexto donde se desarrolla la historia. Finalmente, en el plano de la historia, se evidencian ciertos elementos que convergen entre sí en el mundo ficticio o en los parámetros de una historia real, en el caso de las anécdotas, y que son los que dan sentido e intención al texto. Estos elementos son los personajes, tiempos, espacios y acciones y cada uno afecta sobre los

otros. Es decir, cada personaje que posee una serie de cualidades lleva a cabo una acción específica en un tiempo y lugar determinados. A través de la historia se deben evidenciar quienes son los personajes principales que de acuerdo a la imaginación del escritor pueden ser personas, animales, seres fantásticos u objetos, asimismo unos secundarios que dan soporte tanto a los personajes centrales como a la trama, la cual tiene un orden de sucesos ligados a los deseos del autor.

2.4.1 La Crónica.

Si bien la crónica no es un texto narrativo puro, con todas las características antes mencionadas, si tienen componentes narrativos, de hecho, autores como Gutiérrez (1984), Martín (1998), Vilamor (2000), Hernando (2000) la ubican como una tipología textual narrativa e interpretativa, contada desde el lugar donde sucede un hecho. Su nombre tiene el antecedente etimológico “cronos”, que significa “tiempo”, por lo que hace referencia a una narración ligada a la secuencia temporal, esto es, se narra un suceso ocurrido en un tiempo determinado. Este género se aproxima mucho a la literatura, pues antes de que se considerara un género periodístico, estuvo dentro de los géneros literarios, usados para narrar sucesos históricos, siguiendo un orden de tiempo.

Lo anterior abre la posibilidad de ubicar la crónica como un género híbrido en el que confluyen elementos narrativos y periodísticos que enriquecen las narraciones de este tipo de textos. A su vez lo anterior pone en el centro de la literatura este tipo de texto, ya que en ésta, el autor establece un contrato de verosimilitud al lograr que lo contado en la obra literaria tenga apariencia de verdad, que lo recreado sea creíble y así es, pues el autor crea una realidad tematizada textual, que los lectores reconocen como real; es decir, puede ser literaria, como asegura Yanes (2006): “La crónica puede ser considerada un género literario muy desarrollado en

el periodismo latino [...] es un texto redactado con estilo libre, firmado por su autor, y que se caracteriza principalmente por el uso de recursos propios de la literatura.” (p7)

Específicamente Villoro (2005) presenta una serie de características que le permiten a este texto cumplir con su función comunicativa; contar una historia en la que además el autor o cronista emita un juicio y una valoración sobre los hechos acontecidos; tener un estilo personal con elementos valorativos; y utilizar una forma narrativa para contar los sucesos y destacar su importancia. También este debe utilizar descripciones para ambientar al lector y hacer especial énfasis en el cómo sucedieron las cosas mediante un lenguaje sencillo.

Estas características pueden ser complementadas con la propuesta de Cecchi (1998), quien afirma que una crónica empieza una exposición, en la que se habla o escribe sobre un hecho real no debe faltar en él ningún dato que merezca ser consignado, ya que su función primordial es narrar como ocurrieron los hechos y responder a unas preguntas básicas (qué, quién, cómo, dónde, por qué) deteniéndose principalmente en el cómo y permitiendo contar y visualizar el mundo de forma diferente.

En concordancia con lo anterior Mejía et al. (1997) afirma que “La crónica goza de múltiples probabilidades, según la forma y el tema, el empleo de juicios del cronista, la glosa para comentar un hecho sea o no se actualidad, teniendo en cuenta el entorno sociocultural y situacional”. (p.54).

Este mismo autor afirma que la crónica es una especie de narración histórica-no oficial. Es decir, aquella que no aparece necesariamente en los libros de historia, ni en las noticias más relevantes del día, aquella que se construye con pedazos pequeños y significativos que revelan idiosincrasias, modos de ser auténticos, lo cotidiano, la visión particular, personal que tienen un testigo sobre un hecho, personaje o situación en determinado tiempo.

En este orden de ideas se puede afirmar que la crónica no es una composición meramente acumulativa, sino, orgánica en el sentido que en su estructura consta de una presentación de episodios que a lo mejor no afectan el todo, pero sí poseen una vinculación funcional porque precisan y puntualizan aspectos particulares del mundo evocado. Ello se evidencia en que este tipo de texto se encuentra enmarcado en dos tipologías textuales por un lado la narrativa y por el otro lo periodístico.

Por tal motivo al hacer énfasis en lo narrativo se habla de historia porque la crónica defiende su condición de contar, pues tal y como lo afirma Villoro (2005) “al absorber recursos de la narrativa, la crónica no pretende ‘liberarse’ de los hechos sino hacerlos verosímiles a través de un simulacro, recuperarlos como si volvieran a suceder con detallada intensidad”. (p15)

Con respecto a lo periodístico existe una relación casi preestablecida entre la crónica, la novela y el reportaje, ya que el trabajo novelístico y el del periodismo encuentran vasos comunicantes importantes que convergen en la creación.

Además desde el campo de la cultura estos escritos han surgido como espacio vital de múltiples interrelaciones en el que confluyen saberes, relaciones, sentidos y afectos. Porque no es posible entender la crónica sino desde su intensa relación con el contexto y con la cultura. Tal y como propone Rotker (1989) “leer también a través de las crónicas se convierte en otra forma de prácticas discursivas: con signos de interacción entre institución sociedad y formas de discurso (...) una relectura que integre la práctica del lenguaje como una dicotomía y una interacción entre texto y contexto” (p15)

En síntesis se puede afirmar que cualquier tema puede ser inspirador de una crónica, mientras el escritor sepa darle significado a través de datos, interacciones y reflexiones sobre el contexto.

2.5 Secuencias Didácticas.

La propuesta didáctica diseñada para la presente investigación parte de la significación, como estrategia que conlleve a la producción de textos escritos con coherencia y cohesión, que surjan del contexto en el que se encuentran los estudiantes. Según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) esta dimensión tiene que ver con los procesos de construcción de sentido y significado, es decir, con la formación de significados a partir de la experiencia humana.

Por lo anterior para apoyar teóricamente la estrategia metodológica para la producción de textos se tuvieron en cuenta los planteamientos de Camps (2003) quien propone la secuencia didáctica como una unidad de enseñanza, en la cual se ponen de manifiesto actividades y objetivos globales para el alcance de los propósitos de enseñanza del lenguaje; la autora determina para la secuencia didáctica las siguientes características: Esta se formula como un proyecto de trabajo que tiene por objetivo la producción de un texto oral o escrito y que se desarrolla durante un periodo de tiempo según convenga. A su vez forma parte de una situación discursiva que le dará sentido partiendo de la base de que texto y contexto son inseparables. También se disponen objetivos de enseñanza y aprendizaje explícitos para los alumnos, estos se convierten en criterios de evaluación y por último hay una continua interrelación entre el lenguaje oral y escrito y entre lectura y escritura en el desarrollo de la secuencia.

La propuesta de secuencia didáctica expuesta por Camps (2003), se apoya fundamentalmente en el trabajo por proyectos de lengua para su aprendizaje, el cual tiene en

cuenta la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje, al permitir autonomía a lectores y escritores, para emplear de manera funcional el discurso oral o escrito en situaciones de comunicación.

Esta se desarrolla en tres etapas fundamentales: preparación, realización y evaluación.

- **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.
- **La realización:** en esta etapa se dan dos tipos de actividades, la primera está relacionada con la producción del texto, y la segunda, son las actividades orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso. En esta fase se ejecuta la preparación o planificación de la producción textual, es el momento donde se desarrolla la escritura del texto como tal, se realizan lecturas de modelos textuales basados en la interrogación e interpretación como aporte a la producción textual, se da el trabajo individual y colectivo de producción, se ponen en acción las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), se interactúa con el docente y los pares colaborativos, se dan procesos de mediación y de producción escrita, en donde los pares y el docente actuarán como destinatarios intermedios de los textos producidos, para realizar las revisiones desde diferentes parámetros discursivos y lingüísticos. (Camps & Colomer, 2003) y (Pérez & Rincón, 2009).

- La evaluación: está orientada hacia el logro de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa. Las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc.,

También en esta fase hay que tener 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.

Para el desarrollo de este proyecto se utilizaron las tres fases contempladas para la secuencia didáctica como mecanismo que ayudo a la mejora de la producción escrita.

2.7 Practicas reflexivas.

Desarrollar una práctica reflexiva según Perrenoud (2007) representa adoptar las estrategias necesarias para que el estudiante asimile las intervenciones de los docentes de manera más rápida, concreta y segura. Lo anterior le permite al docente, en este caso, dar cuenta de sus procesos de enseñanza desde lo concerniente a un ámbito de mejoramiento, auto-comprensión y profesionalización de su oficio.

En concordancia con lo anterior Santaella (2000) afirma que un profesional reflexivo es aquel que recapacita en acción mediante la toma de decisiones. En esta toma de decisiones se le considera guiada por los principios teóricos y prácticos de su disciplina, aunque estos principios

pueden estar operando de forma más o menos tácita. Lo que indica que los docentes deben ser muy asertivos a la hora de enfrentar diversas situaciones dentro de sus aulas.

Desde otra perspectiva Schön (1992) es considerado de los principales estudiosos del concepto práctica reflexiva. A él se le atribuye la creación del concepto de profesional reflexivo y enfatiza la importancia de los profesionales reflexivos como maestros que definen y redefinen los problemas.

De acuerdo con él la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción son los mecanismos que utilizan los profesionales reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias. Los profesionales interpretan y aprecian sus experiencias a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teorías y prácticas que ya han adquirido, Schön llama a estos conjuntos los sistemas apreciativos.

También propone ciertas características que se deben tener en cuenta para determinar si se realiza o no una verdadera práctica reflexiva. Por tal motivo el docente reflexivo busca fundamentos teóricos de su intervención práctica, contrasta ideas, alternativas y opciones pedagógicas y didácticas, cuestiona las intervenciones que ve hacer en otros profesionales y sus propias prácticas buscando mejores actuaciones, acepta el carácter heterogéneo, único y cambiante del aula y, en consecuencia, actúa “artísticamente”.

La profesión docente debe entenderse, entonces, como una actividad reflexiva, donde los docentes estén en función de cuestionar sus prácticas, para permitir la eficacia y la eficiencia del sistema educativo, asumiendo posturas críticas, y actitudes propositivas que les permitan innovar en su quehacer como formadores y generadores de cambios reales y positivos.

3. Marco metodológico.

En este apartado se presenta el abordaje metodológico que orientó el proceso de investigación, exponiendo el tipo de investigación, diseño, hipótesis, variables, las técnicas e instrumentos empleados para la obtención de la información, además del procedimiento realizado durante el estudio.

3.1 Tipo de investigación.

La presente investigación se enmarca dentro de la lógica de la investigación cuantitativa que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2010) “se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas” (p. 74), para este caso el propósito es explicar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de crónicas de estudiantes de grado 5° y 7° de la Institución Educativa Nuestra Señora de la presentación de Municipio de La Virginia, Risaralda.

3.2 Diseño de la investigación.

Esta investigación corresponde a un diseño cuasi-experimental dado que la muestra fue seleccionada de manera intencional; es decir, es un grupo constituido previamente, con el cual se implementa la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de crónicas. Específicamente es un diseño intragrupo de tipo Pre-test y Pos-test, pues se miden y se comparan las mediciones de los grupos en dos momentos: antes de iniciar la Secuencia Didáctica (Pre-test), y al finalizar el desarrollo de dicha secuencia (Pos-test). Para contrastar ambas mediciones se usa el estadígrafo *T de Student*, el cual permitirá dar cuenta si hay o no cambios significativos, y por tanto aprobar o rechazar la hipótesis nula.

Este diseño se complementará con el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de los dos profesores participantes, con el propósito de comprender las transformaciones en dichas prácticas durante la implementación de la Secuencia Didáctica.

3.2.1 Población.

Se toma como población los estudiantes de los grados Quintos y Séptimos de Educación Básica, del sector urbano oficial del municipio de La Virginia, caracterizados por pertenecer a estratos socio-económicos 2,3 y 4.

3.2.2 Muestra.

Está constituida por 44 estudiantes de grado Séptimo B de educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Presentación del municipio de La Virginia, cuyas edades oscilan entre los 12 y 14 años; y 35 estudiantes del grado 5° de la misma institución, con edades entre los 9 y 11 años de edad.

Tabla 1 Distribución por edad y genero

Grupo 1.

EDAD	TOTAL	F	M
9	4	1	2
10	27	20	7
11	4	2	2

Tabla 2 Distribución por edad y genero

Grupo 2

EDAD	TOTAL	F	M
12	3	3	0
13	39	28	11
14	2	1	1

3.3 Definición de hipótesis.

Hipótesis 1: La implementación de una secuencia didáctica, basada en el enfoque comunicativo, mejorará significativamente a nivel de 0.05 de confiabilidad la producción de crónicas en los estudiantes de grados quintos y séptimos de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Presentación.

Hipótesis 0: La implementación de una secuencia didáctica, basada en el enfoque comunicativo, no mejorará la producción de crónicas en los estudiantes de grados quintos y séptimos de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Presentación.

3.4 Definición de variables.

3.4.1 Variable independiente: Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo.

La propuesta de enseñanza y aprendizaje para la producción textual se sustenta en los planteamientos de Camps (2003) quien define la secuencia didáctica 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.

Tabla 3. Operacionalización de la variable independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

FASES	INDICADORES
<p>Fase de preparación:</p> <p>Es el momento en el que presenta el proyecto de escritura a los estudiantes y se llega a acuerdos frente a los objetivos de</p>	<p>En la planeación de la S.D. se parte de una tarea integradora, donde se proponen unos objetivos, contenidos y unas actividades mediante las cuales se</p>

<p>enseñanza y de aprendizaje, desarrollo de las tareas y actividades que se llevarán a cabo.</p> <p>Se establece el objetivo de la secuencia.</p>	<p>desarrollara la aplicación de esta. Cuyo propósito es aprender a escribir textos narrativos tipo crónica, que permiten expresar la posición de los estudiantes acerca de su contexto y valorar eventos pasados, a través del reconocimiento y buen uso de elementos lingüísticos del texto narrativo.</p>
<p>Fase de realización:</p> <p>Constituyen las sesiones donde se hacen explícitos los nuevos conocimientos, se llevan a cabo las tareas planeadas para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje y se hace valoración continua del proceso.</p>	<p>Durante la fase del desarrollo se llevaron a cabo 10 sesiones que correspondieron al trabajo que se desarrollaba en el aula con los estudiantes.</p> <p>En la primera sesión, se hizo la presentación de y concertación de la secuencia didáctica con los estudiantes. Esto se hizo con la propuesta de hacer una recopilación de historias del municipio.</p> <p>En la siguiente sesión, se presentó a los estudiantes una crónica con la intención de conducir un análisis de esta, el cual permitiera dar a entender a los estudiantes la función comunicativa de la crónica</p>

como texto narrativo; por lo tanto se indago sobre el enunciador, enunciatario, propósito y contenido de la crónica presentada, teniendo en cuenta los saberes previos de estos.

La tercera sesión comprendió una continuación del análisis anterior, tomando en cuenta todo lo anteriormente mencionado e introduciendo nuevos aspectos como la estructura de la crónica, todo se hizo por medio de preguntas guías y su respectiva reflexión.

Para la sesión número 4, se retoma la crónica base y se usó para que los estudiantes reconocieran aspectos de la crónica como tiempo, lugar, y personajes.

Continuando con la quinta sesión, se realizaron actividades en las cuales los estudiantes pensarían en finales para crónicas y por medio de la crónica base se ilustra a los niños como se podía finalizar una crónica, además, se hizo una retroalimentación para afianzar los

	<p>conceptos vistos con anterioridad.</p> <p>Entre las sesiones 5 y 6 se planeó una entrevista a un escritor del municipio con el fin de contextualizar a los estudiantes con experiencias de escritura.</p> <p>La sesión 8 dio lugar a una planeación de escritura, aquí se hizo una rejilla la cual ellos debían completar de acuerdo a sus intenciones y/o gustos para escribir su propia crónica.</p> <p>Desde la sesión 9, comienza la escritura de las diferentes crónicas y las sesiones 10 y 11 se dedicaron para la corrección y reescritura de lo ya escrito y finalmente la sesión 12 fue la recolección de las diferentes crónicas escritas de forma colectiva para recopilarlas en el libro que se pretende publicar como producto final.</p>
<p>Fase de evaluación:</p> <p>En esta se realiza un seguimiento al logro de los objetivos planteados frente al desarrollo de la producción, se desarrolla a</p>	<p>Durante todo el proceso de aplicación de la S.D. se realizó una evaluación permanente frente a los procesos de producción escrita de los estudiantes de</p>

<p>lo largo de las tareas y actividades trabajadas en las sesiones con el fin de adecuar situaciones que potencien o favorezcan aspectos de la producción que requieran ser intensificados.</p>	<p>textos narrativos tipo crónica, a través de la utilización de las rejillas, reflexiones metacognitivas y metalingüísticas; planteamiento del cierre de las sesiones con conclusiones y retroalimentación grupal con la participación del docente. Y finalmente la lectura y socialización de la crónica producida en forma colectiva</p>
---	---

3.4.2 Operacionalización de la variable dependiente: producción de textos narrativos.

Tabla 4. Operacionalización de la variable dependiente: Producción de textos narrativo.

PRODUCCIÓN TEXTUAL:				
<p>Escribir es construir el sentido de un texto para hacerlo comprender a un destinatario en una situación real de comunicación, que parte de sus intereses, necesidades y deseos, en las cuales se encuentra una relación única entre la persona y el texto. Además, es una actividad para la resolución de problemas en las que el emisor relaciona el contexto, el léxico, las marcas gramaticales, etc.; y elabora con ellos un conjunto coherente que tenga sentido y responda a su objetivo de comunicación. (Jolibert 2009). De manera más puntual, puede definirse la crónica como un tipo de texto narrativo construido a partir de hechos o eventos ya ocurridos, mediante el cual el autor pretende incidir en la comprensión de los mismos por parte del lector, más allá de las versiones que se han erigido. En este tipo texto se incluye un título, una descripción, un desarrollo y un cierre que buscan conmover al lector. (Mejía y et al 1997).</p>				
REJILLA PARA LA PRODUCCION DE CRONICAS.				
DIMENSIONES	INDICADOR	2. CUMPLE	1. PARCIALMENTE	1. NO CUMPLE
<i>SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN.</i>	Enunciador: Entendido como el productor	El estudiante cumple su rol como cronista: narra un	El estudiante cumple el rol de cronista: narra un suceso, pero sin tomar posición respecto al mismo	El estudiante no logra concretar su rol de cronista: describe

<p>Hace referencia a los parámetros inmediatos que son percibidos por parte de los autores en la situación de comunicación. Allí se encuentran: el enunciador (Quien lo ha escrito), la finalidad (Para que se escribe), el contenido y el destinatario (Jolibert 2002)</p>	<p>de una historia. En la cual asume su posición como cronista.</p>	<p>suceso y toma posición respecto al mismo</p>		<p>un suceso.</p>
	<p>El enunciatario:</p> <p>Es aquella persona o conjunto de personas a las que se dirige el texto.</p>	<p>El léxico es adecuado a para niños de grado segundo.</p>	<p>El léxico presenta algunas dificultades para los niños grado segundo</p>	<p>El léxico es inadecuado para niño de grado segundo.</p>
	<p>Propósito:</p> <p>Hace referencia a la intención de comunicación de un texto, en el caso del texto narrativo: contar una</p>	<p>En el texto se logra el propósito de contar sucesos reales ocurridos en un contexto, desde la</p>	<p>En el texto se logra el propósito de contar hechos ocurridos, pero no se evidencia la perspectiva del autor</p>	<p>En el texto no cuenta hechos reales.</p>

	<p>historia</p> <p>Logra producir una crónica que da cuenta de sucesos reales ocurridos en un contexto.</p>	<p>perspectiva del autor.</p>		
	<p>Contenido:</p> <p>Entendido como el tema del escrito en el que se hará remembranza sobre recuerdos, sucesos y vivencias reales del cronista.</p>	<p>El texto aborda como eje central un suceso que el cronista vivió o del cual se enteró.</p>	<p>El texto evidencia algunos sucesos reales mezclados con temas ficcionales.</p>	<p>El texto es ficcional.</p>
<p>LINGÜÍSTICA</p> <p>TEXTUAL.</p>	<p>Uso de conectores lógicos:</p> <p>Medio fundamental para lograr que un texto no sea únicamente la</p>	<p>En el texto hay presencia de conectores</p>	<p>En el texto hay presencia de conectores, pero estos no dan cuenta de la cronología, causa y</p>	<p>En el texto no hay presencia de conectores lógicos.</p>

<p>Da cuenta de la manera como el autor del texto Identifica el funcionamiento lingüístico a nivel de la</p>	<p>acumulación de oraciones. Esto se debe a que relacionan una oración con otra, un párrafo con otro y dan una progresión temática al texto.</p>	<p>cronológicos, de causa efecto que dan cuenta de la progresión temática.</p>	<p>efecto que den cuenta de la progresión temática.</p>	
<p>Macro estructura textual, opciones de enunciación, uso de sustitutos, conectores, contenido semántico y uso de puntuación en el texto. (Jolibert 2002)</p>	<p>Uso de Anáforas y sustitutos: Entendido como el vínculo referencial que se establece entre frases cuando una palabra nos remite al contexto anterior para determinar cuál es su referente y su antecedente.</p>	<p>Se evidencia en el texto el uso de anáforas y sustitutos para hacer referencias contextuales dentro del texto.</p>	<p>En el texto se evidencia el uso de algunas anáforas y sustitutos, pero estos no hacen referencias contextuales dentro del texto.</p>	<p>En el texto no se evidencia el uso de anáforas y sustitutos.</p>

<p>Coherencia del discurso:</p> <p>Se refiere a la presencia o dominio de un tema que va tejiendo el sentido a lo largo del relato.</p> <p>Se evidencia el eje temático desde el principio hasta el final</p>	<p>Se evidencia en el texto la progresión en la narración de un suceso real</p>	<p>Se pierde el hilo temático de los sucesos reales desarrollados en la crónica.</p>	<p>No desarrolla ninguno tema relacionado con sucesos reales ocurridos.</p>
<p>Puntuación:</p> <p>Se refiere a la utilización de signos ortográficos que le dan sentido a un texto.</p> <p>Se presentan en el relato el uso de signos de puntuación que</p>	<p>El texto posee coherencia por el uso de los signos de puntuación.</p>	<p>Utiliza signos de puntuación, pero el texto pierde o carece de sentido</p>	<p>No utiliza ningún signo de puntuación.</p>

	proporcionan sentido al texto			
<p><i>SUPERESTRUCTURA.</i></p> <p>Se refiere a los principios que le dan organización al discurso y que a su vez definen la sintaxis global del texto. (VAN DIJK citado por Jolibert, 2002)</p> <p>En lo referente a la crónica se encuentran aspectos tales un orden cronológico o creciente de importancia y muestra</p>	<p>El título:</p> <p>Definido cómo una palabra o conjunto de palabras (frase) con que se da a conocer el nombre o asunto de un texto. Este debe evidenciar coherencia con lo planteado en el escrito y llamar la atención del lector.</p>	<p>Da cuenta del contenido del texto Y despierta el interés de los lectores totalmente.</p>	<p>Da cuenta solo de una parte del texto Y despierta el interés de los lectores parcialmente.</p>	<p>El título no se relaciona con el contenido del texto. Y no despierta el interés de los lectores.</p>
	<p>Contexto:</p> <p>Se entiende como la ubicación espacial y temporal del hecho ocurrido en el que se puede determinar cómo, cuándo, donde,</p>	<p>Se evidencia un párrafo donde ubica el suceso con respecto al, espacio y tiempo cronológico de hechos, observados y</p>	<p>Se evidencia un párrafo donde parcialmente ubica el suceso con respecto al, espacio y tiempo cronológico de hechos, observados y vividos por el autor o cronista.</p>	<p>No Se evidencia un párrafo donde ubica el suceso con respecto al, espacio y tiempo cronológico de hechos, observados y vividos</p>

<p>un título, una descripción, un desarrollo de la historia y un cierre.</p>	<p>sucedió cada una de las situaciones que el cronista quiere presentar.</p>	<p>vividos por el autor o cronista.</p>		<p>por el autor o cronista.</p>
	<p>Lógica cronológica:</p> <p>Se asume como los sucesos que posibilita la reconstrucción de mundos y universos culturales y sociales resaltando la importancia del espacio y tiempo de forma cronológica.</p> <p>Además, es un texto narrativo que requiere de la subjetividad a la hora de ser escrito, ya que</p>	<p>El estudiante evidencia en la totalidad de su texto, una construcción lógica, asimilable y coherente de los diferentes momentos de la historia</p>	<p>El estudiante evidencia parcialmente en el texto, una construcción lógica, asimilable y coherente de los diferentes momentos de la historia</p>	<p>El estudiante no evidencia en el texto, una construcción lógica, asimilable y coherente de los diferentes momentos de la historia</p>

	describe, relaciona hechos y acontecimientos observados o vividos por el cronista.			
	<p>Cierre:</p> <p>Instancia particular que como recurso para dar terminación o conclusión a la crónica que se escribe.</p>	<p>En el texto se hace evidente un cierre en el que da cuenta del final de la crónica.</p>	<p>En el texto se hace un cierre, pero no está relacionado con la crónica escrita.</p>	<p>En el texto no se evidencia un cierre que dé cuenta de la crónica.</p>

3.5 Técnicas e instrumentos.

Como instrumento empleado para obtener la información acerca de los niveles de producción, se utilizó una prueba escrita, a partir de la consigna: "Cuenta y comenta un suceso real que te haya impactado, acerca de una situación ocurrida en el municipio de La Virginia. Este escrito será leído por niños de segundo grado de nuestra institución educativa". Dicha consigna fue validada a través de prueba piloto, y posteriormente fue dada a los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica

Para evaluar las producciones de los estudiantes después de la consigna dada, se aplicó una rejilla de evaluación de crónicas, la cual fue validada mediante prueba de expertos, por dos docentes de la maestría pertenecientes a la línea de lenguaje, quienes realizaron sugerencias que permitieron mejorar la calidad del instrumento: Martha Lucía Garzón Osorio, Magíster en Educación y Daniel Mauricio Guerra Narváez, Magíster en Educación. Para los índices se asignaron tres niveles de medición: 3,2, 1 que determinan si cumple, parcialmente o no cumple.

Tabla 5. Rejilla para la producción de crónicas.

DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES			TOTAL
		3	2	1	
SITUACIÓN COMUNICATIVA	Destinatario: El léxico es adecuado a para niños de grado segundo.				
	Enunciador Narra un suceso y toma posición respecto al mismo				
	Propósito Logra el propósito de contar sucesos reales ocurridos en un contexto, desde la perspectiva del autor.				
	Contenido El texto aborda como eje central un suceso que el cronista vivió o del cual se enteró.				
SUPERESTRUCTURA	El título: Da cuenta del contenido del texto Y despierta el interés de los lectores totalmente.				

	<p>Contexto:</p> <p>Se evidencia un párrafo donde ubica el suceso con respecto al, espacio y tiempo cronológico de hechos, observados y vividos por el autor o cronista.</p>			
	<p>Lógica cronológica:</p> <p>Se evidencia en la totalidad de su texto, una construcción lógica, asimilable y coherente de los diferentes momentos de la historia.</p>			
	<p>Cierre:</p> <p>En el texto se hace evidente un cierre en el que da cuenta del final de la crónica.</p>			
<p>LINGÜÍSTICA</p> <p>TEXTUAL</p>	<p>Uso de conectores lógicos:</p> <p>En el texto hay presencia de conectores cronológicos, de causa efecto que dan cuenta de la progresión temática</p>			
	<p>Uso de Anáforas y sustitutos:</p> <p>Se evidencia en el texto el uso de anáforas y sustitutos para hacer</p>			

	referencias contextuales dentro del texto			
	Coherencia del discurso: Se evidencia en el texto la progresión en la narración de un suceso real			
	Puntuación: El texto posee coherencia por el uso de los signos de puntuación.			

Instrumento para la reflexión de las prácticas pedagógicas: Diario de campo.

Este consiste en un instrumento que permite el registro de las acciones e intervenciones de los docentes, para sistematizar sus experiencias respecto a la interacción con los estudiantes con el saber que enseña, en este caso, sistematizar sus actuaciones durante la implementación de la Secuencia Didáctica para la enseñanza de la producción de crónicas. Esta sistematización permite el análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza.

Para este análisis e interpretación se elaboraron de manera conjunta (grupo de clase de la maestría y docente de investigación) unas categorías y sus respectivas definiciones, éstas partieron de las posiciones teóricas de Perrenoud (2007) y Schön (1992) acerca de las prácticas reflexivas.

Tabla 6 Categorías de análisis para el diario de campo.

Categorías	Definición
AUTOPERCEPCIÓN	Cómo me siento con lo que hago: miedos,

<p>EXPECTATIVAS</p> <p>RUPTURAS</p> <p>CONTINUIDADES.</p> <p>ADPTACIONES.</p> <p>AUTOCUESTIONAMIENTOS.</p>	<p>frustraciones, satisfacciones.</p> <p>Lo que espero que suceda con lo que hago.</p> <p>Ensayar nuevas actividades. Lo que nunca había hecho.</p> <p>Rutinas que permanecen en la práctica.</p> <p>Transformaciones en escena.</p> <p>Aquello que me pregunto sobre lo que estoy haciendo.</p>
---	--

Diario de campo.

Se utilizó luego del desarrollo de cada uno de los momentos de la secuencia didáctica, consignando allí la presencia o ausencia de las categorías y su evolución en la totalidad de las sesiones. Lo anterior con el fin de poder realizar un análisis cualitativo y reflexivo sobre las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes participantes de la investigación y de este modo contribuir al fortalecimiento en la formación de docentes. (Ver tabla 7)

Tabla 7 Diario de campo.

			<p>CATEGORÍAS</p>
--	--	--	--------------------------

Momento	Sesiones	Clases	Autopercepción	Expectativa	Ruptura	Auto cuestionamiento	Continuidad	Adaptación
P	2	4						
D	8	20						
C	2	4						

P: Preparacion. D: Desarrollo. C: Cierre.

3.6 Procedimiento.

En el siguiente cuadro se describen las fases que se llevaron a cabo en el proceso de investigación:

Tabla 8 Cuadro resumen de las fases del proyecto

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
1. Diagnóstico	Diagnóstico de la producción de textos	-Consigna -Rejilla.

	<p>narrativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del instrumento. - Validación: <ul style="list-style-type: none"> a. Prueba piloto. b. Juicio de expertos. -Evaluación de la producción de textos narrativos tipo crónica previa a la intervención. 	
2. Intervención	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de la secuencia didáctica. - Implementación de la secuencia didáctica. 	<p>-Secuencia didáctica (Ver anexo) –Producción de crónicas.</p> <p>Textos: “El retrato de un perdedor” Alberto Salcedo Ramos, “El penal más largo del mundo” Osvaldo Soriano.</p>
3. Evaluación	<p>Evaluación de la producción de crónicas después de la intervención.</p> <p>Reflexión de las prácticas pedagógicas de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consigna. -Rejilla -Diario de campo.

	los docentes participantes en el proyecto.	
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. Resultados y análisis de la información.

En este apartado se presentarán los resultados y el análisis cuantitativo y cualitativo.

Respecto al análisis cuantitativo, se presentan los resultados obtenidos en la producción textual de los estudiantes antes y después de la implementación de una Secuencia Didáctica (SD) de enfoque comunicativo, para hacer la prueba de hipótesis, posteriormente se explican los resultados obtenidos, desde la implementación de dicha secuencia. Respecto al análisis cualitativo se presentan las principales conclusiones que cada uno de los docentes, apoyándose en el instrumento diario de campo, plasmó del desarrollo de la práctica con la secuencia didáctica.

4.1 Análisis de los aprendizajes de los estudiantes: producción textual.

4.1.1 Prueba de hipótesis.

Para realizar la prueba de hipótesis se utilizó la prueba *T de Student*, con un índice de confiabilidad del 0,05 para muestras emparejadas, como se presenta en la siguiente. Cabe aclarar que de aquí en adelante el grupo 1 corresponde al grado quinto y el grupo 2 el grado séptimo.

Tabla 9 Prueba T para la totalidad de los estudiantes: Grupo 1 y Grupo 2.

	<i>Pre-test</i>	<i>Pos-test</i>
Media	21,53846154	31,9743
Varianza	10,53746254	17,2460
Observaciones	78	78
Coefficiente de correlación de	#n/a	
Diferencia hipotética de las	0	
Grados de libertad	77	
Estadístico t	-	
P(t<=t) una cola	0,00	

Valor crítico de t (una cola)	1,664884537	
P(t<=t) dos colas	0,00	
Valor crítico de t (dos colas)	1,991254395	

Como p que es el valor para dos colas (0.00) es menor o igual que el nivel de significancia (0,00), se rechazó la hipótesis H_0 , y se aceptó la H_1 es decir, se estableció una diferencia estadísticamente significativa en las dos medias de los puntajes obtenidas por los estudiantes, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica. Por tanto, se puede inferir que la implementación de la secuencia didáctica (SD), incidió en el incremento significativo en las medias, al pasar de 21,53% en el Pre-test a 31,97% en el Pos-test. En el caso particular del grupo 1 es decir el grado quinto al realizar la *T-student* se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 10. Prueba T grupo 1.

	<i>Pre-test</i>	<i>Pos-test</i>
Media	21,97142 857	31,8
Varianza	7,146218 487	19,16470 588
Observaciones	35	35
Varianza agrupada	13,15546 218	
Diferencia hipotética de las medias	0	

Grados de libertad	68	
Estadístico t	11,33590943	-
P(t<=t) una cola	0,00000	
Valor crítico de t (una cola)	1,667572	281
P(t<=t) dos colas	0,0000	
Valor crítico de t (dos colas)	1,995468	931

Al comparar en este grupo el *estadístico T* en el pt de dos colas, donde se obtuvo una media de 21,97 ubicando el estadístico *t* de -11,33. Como *p* que es el valor para dos colas (0,00) es menor o igual que el nivel de significancia (0,00), se rechazó la hipótesis H_0 y se aceptó la H_1 es decir, se estableció una diferencia estadísticamente significativa en las dos medias de las notas obtenidas por los estudiantes, antes y después de la implementación de la SD aumentando significativamente las medias, al pasar de 21,97% en el pre-test a 31,80% en el pos-test.

En el caso del grupo dos es decir grado séptimo, se obtuvieron resultados similares, los cuales pueden ser observados en la siguiente tabla:

Tabla 11 Prueba t grupo 2.

	<i>Pre-test</i>	<i>Pos-test</i>
Media	21,11363636	32,1818182

	13,1728329	15,9661
Varianza	8	734
Observaciones	44	44
	0,19738652	
Coefficiente de correlación de Pearson	9	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	43	
	-	
Estadístico t	15,17281728	
P(t<=t) una cola	0,000	
	1,68107070	
Valor crítico de t (una cola)	3	
P(t<=t) dos colas	0,000	
	2,01669219	
Valor crítico de t (dos colas)	9	

En este caso se pasa de 21,11% en el pre-test a 32,18% en el pos-test, rechazando así la H_0 y mejorando la producción de texto de los estudiantes de este grupo.

En conclusión se afirma entonces que para los ambos grupos se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 . Estos resultados posiblemente se deben a que la Secuencia Didáctica produjo mejores desempeños en la producción de crónicas en los estudiantes en todas las dimensiones. A continuación se dará cuenta de los resultados de cada una de ellas.

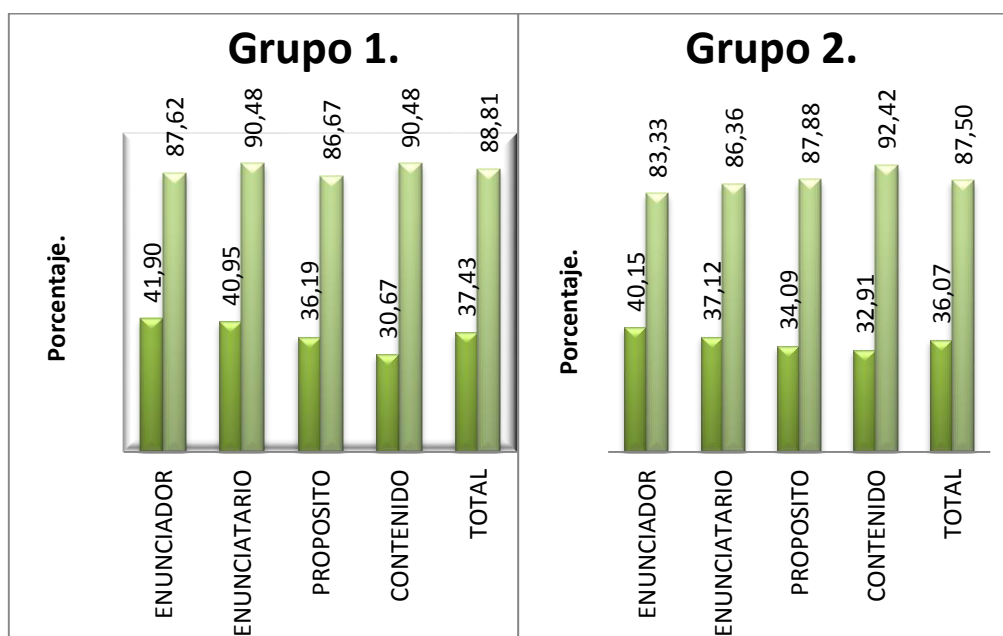
4.1.2 Dimensiones

En el análisis de la variable dependiente, producción textual de textos con estructura narrativa llamado crónica, se incluyen las tres dimensiones que se han abordado en esta investigación: la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual. A continuación se muestran los resultados en cada una de ellas, con sus respectivos indicadores.

4.1.2.1 Situación de comunicación.

Gráfica 1. Resultados grupo 1. Dimensión SC.

Gráfica 2. Resultados grupo 2. Dimensión SC.



Dentro de la situación de comunicación se valoraron los indicadores, enunciador, enunciatario, propósito y contenido. El puntaje máximo en cada indicador era, de 105 puntos para el grupo 1 y de 132 para el grupo 2. Los resultados evidencian, en ambos grupos, mayores transformaciones, en el indicador contenido y menores transformaciones en el indicador enunciador.

Respecto a las mayores transformaciones, indicador contenido, en el grupo 1 se dio una diferencia entre el Pre-test y el Pos-test de 59,81%, mientras que en el Pre-test solo el 30,67% de los estudiantes logró plasmar en sus escritos una narración sobre sucesos contados o vivencias en el Pos-test el 90,48% lo aborda como eje central un suceso que vivió o del cual se enteró.

En el caso del grupo 2, en este indicador, se obtuvo una diferencia de 59,51%. Mientras en el Pre-test el 32,91% de los estudiantes logro realizar escritos con vivencias vividas o contadas, en el Pos-test el 92,42%, abordo el eje central esperado en la consigna.

De manera concreta en el Pre-test los textos de los estudiantes para el grupo 1 correspondían más a un texto ficcional o a contar algunos sucesos reales mezclados con temas ficcionales en textos como el cuento y la fábula; mientras que en el grupo 2, se pudo observar que los estudiantes escogieron contar hechos verdaderos pero relacionados en su mayoría con casos violentos en los que se limitaron a hacer descripciones. Esta situación posiblemente se debe a que la crónica ha sido un texto poco trabajado en el contexto escolar a diferencia del cuento, la fábula, el mito y la leyenda que si han sido usuales para el desarrollo de la producción y la comprensión, tal y como lo evidencian las investigaciones de Soto (2014), Chinga (2012) y Zapata (2014). Por lo anterior es muy probable que ante la consigna “Cuenta y comenta un suceso real, que te haya impactado, acerca de una situación ocurrida en el municipio de La Virginia”, la primera idea es hacer una descripción, una leyenda o un cuento.

Ahora bien durante el desarrollo de la secuencia didáctica en, ambos grupos, muchas de las estrategias planteadas buscaban identificar en las crónicas expertas cual era el contenido de las mismas y los ejes tematicos de los que hablaba. Posteriormente en las propuestas de trabajo de la escritura, durante la planeación, el contenido era uno de los ejes a tener en cuenta, aspecto que

posteriormente se trabajó en la textualización y revisión. Por ejemplo, al planear la escritura de la crónica, en los dos grupos, los estudiantes respondieron, mediante una rejilla, a preguntas iniciales para identificar el eje temático sobre la cual iban a realizar la escritura colectiva de la crónica: ¿Sobre qué tema nos interesaría escribir? ¿Qué información debemos recolectar para escribir nuestra crónica?, ¿Para qué vamos a escribir? ¿Qué aspectos vamos a tener en cuenta para escribir? ¿Dónde debemos acudir para encontrar información que nos sirva para escribir crónicas?

Además durante la fase de desarrollo de la secuencia, los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar de un conversatorio con escritores de crónicas, y allí se indagó sobre la importancia del contenido a la hora de escribir. También, durante la fase de evaluación, en los procesos de auto y co-evaluación, uno de los aspectos que se valoró era que tanto se había logrado plasmar o no el contenido de la crónica.

Por otra parte, en los resultados del Pos-test se evidenciaron transformaciones positivas en este aspecto, los textos de los estudiantes abordan como eje central un suceso que vivieron o del cual se enteraron. Ya la crónica deja de ser un cuento, para centrarse en hechos reales y cotidianos, que bien pueden ser experimentados por el cronista o escuchados y renarrados por él.

Asimismo, los estudiantes de ambos grupos, pueden establecer claras diferencias entre los cuentos y las crónicas.

Respecto a los menores cambios, enunciador se generó una diferencia de 45,72% entre ambas pruebas. En el grupo 1, solo el 41,90% de los estudiantes asumió el rol de cronista narrando un suceso y tomando posición respecto al mismo, el resto de los estudiantes solo narra el suceso o lo describe, mientras en el Pos-test este porcentaje pasó al 87,62%. En el caso del

grupo 2. En el Pre-test el 40,15% de los estudiantes logro asumir el rol de cronista, mientras que en el Pos-test el 83,33% asumió dicho rol.

Es necesario entonces precisar, que si bien este indicador tuvo transformaciones positivas, estás dentro de la dimensión fueron menores que los demás indicadores. En la producción del Pre-test, los estudiantes de, ambos grupos, en su gran mayoría no logran concretar el rol de cronista, más bien se dedican a describir un suceso. Posiblemente esta situación se debe al desconocimiento inicial de las características de las crónicas, texto que según Sierra y Velásquez (2014), es poco abordado en la escuela o que se deja para los últimos grados escolares. De tal manera que cuando la consigna plantea que cuente un suceso que haya ocurrido y que tome posición, los estudiantes optaron por contar solamente el suceso pero no tomaron posición al respecto, o como en el caso del grupo 1 en el Pre-test, los estudiantes contaron historias populares.

También durante el desarrollo de la SD se trabajaron varias sesiones en las que se enfatizó en la importancia del rol del cronista para dar cuenta del suceso. Una actividad relevante en este aspecto tuvo que ver con un juego de roles para que los estudiantes comenzaran a identificar las diferentes posturas que toma el cronista a la hora de escribir un texto, lo que más se les dificultó fue contar la historia desde otro personaje sin que se perdiera el sentido de la misma, para lo cual se llevó una crónica experta y mediante una rejilla se analizó los roles que allí aparecían. Estas actividades posiblemente llevaron a que muchos más estudiantes asumieran la posición de cronistas, remarcando ciertos hechos, criticando ciertos sucesos o simplemente contando las cosas que vivieron o escucharon.

Por otra parte cabe destacar que si bien ambos grupos mostraron desempeños muy similares en este indicador, el grupo 2 tuvo menores transformaciones, pues como plantea

Ferreiro (2013) “una de las dificultades que debe enfrentar quien escribe, es decidir y sostener la posición del enunciador a lo largo del texto” (p. 265).

Mucho más con un texto, que rompe la estructura de narrador impersonal, que generalmente asumen los cuentos o al que están más acostumbrados los estudiantes.

Al respecto se presenta un ejemplo, en el que se evidencia la transformación de un estudiante entre el Pre-test y el Pos-test en lo que respecta a esta dimensión y a los indicadores antes mencionados.

Tabla 12. Cuadro comparativo. Pre-test vs Pos-test estudiante 11.

Estudiante 11	
Pre-test	Pos-test
<p><i>EN el municipio de la Virginia, Risaralda se encontró en el sector de expansión norte en el cañaduzal el cuerpo de una menor de 13 años la cual fue víctima de garavito por violación y después la mato se dice que un amigo de ella escapo del violador y segun dice el les dijo que</i></p>	<p><i>El abuso de la inocencia</i></p> <p><i>Sucedió en el municipio de La Virginia. Fue un suceso atroz, mis sentidos se estremecieron por temor, al escuchar a mi madre contar la historia.</i></p> <p><i>Hace años cuando yo aún era pequeño había dos amiguitos; una niña de 11 años y un niño de 13 salen a jugar como de costumbre por fuera de la casa, ella vestía una falda color rosa y blusa blanca con una muñeca estampada en la parte de adelante. Cuenta su abuela que ese día la niña le pedía insistentemente</i></p>

les iba a comprar algo.

peinar sus cabellos con trenzas.

El chico de 13 años, del cual recuerdo perfectamente su nombre, era Javier, vestía pantalón café y camiseta azul clara.

Ese día Javier le pide permiso a su padre para salir a jugar con la niña como siempre lo hacían; pero esta vez con un balón que le había regalado su padre para que jugara con sus amigos.

Esa mañana se dirigieron a un lugar que en ese entonces eran lotes baldíos y hoy día se conoce como expansión norte. Cuenta Javier que un hombre robusto, con vestiduras elegantes y al parecer con buen estatus económico se les acerca y les pregunta qué quisieran de navidad. Entonces Javier de inmediato dijo que quería un pequeño carro de control remoto y golosinas, la pequeña dijo que quería un hermoso vestido que había visto en un almacén. En ese momento el hombre se aprovechó de la inocencia de aquellos niños diciéndoles que podría darles eso y mucho más solo con la condición de que lo acompañaran al sitio donde tenía aquellas cosas; los niños accedieron a esto. Aquel hombre los indujo hacia

el cañaduzal y Javier tenía un mal presentimiento. El hombre les dió unos dulces, la niña los recibió y puso en su boca pero Javier empezó a sospechar y se hizo el que los comió, pero realmente en un descuido del hombre los tiró.

Al llegar al lugar la niña llegó casi dormida y Javier ya estaba muy asustado, entendió que algo malo estaba sucediendo. Empieza a pasar lo peor el hombre tiro de un golpe la niña al piso y estrujo a Javier, quien se hizo el dormido, ese sujeto empezó a tocarlos por todos lados y después empezó a quitarle la ropa a la niña, en ese instante Javier vio la oportunidad para salir corriendo del lugar, aunque con el dolor y la tristeza de dejar a su amiga allí, pero con la esperanza de que al contarle a sus padres la hallarían y salvarían.

Javier no se había percatado de que estaba milagrosamente vivo, pues estaba muy alejado de su casa, corrió mucho y al llegar a casa llegó desmayado, nadie entendía lo sucedido. Cuando recobro el sentido conto lo que les había pasado y salieron en la búsqueda de la niña, pero ya era

	<p><i>demasiado tarde.</i></p> <p><i>Encontraron el cuerpo de la niña sin vida violada y golpeada.</i></p> <p><i>Años más tarde un sujeto conocido por todos como Garavito, confiesa haber sido el asesino de la niña y narra la historia con tal sinismo diciendo que está arrepentido y pide perdón, un perdón que se escapa de mi entendimiento, pues es esta la historia horrorífica que he escuchado en mi vida, ya que soy un niño de 13 años que se imagina lo que vivió Javier.</i></p>
--	---

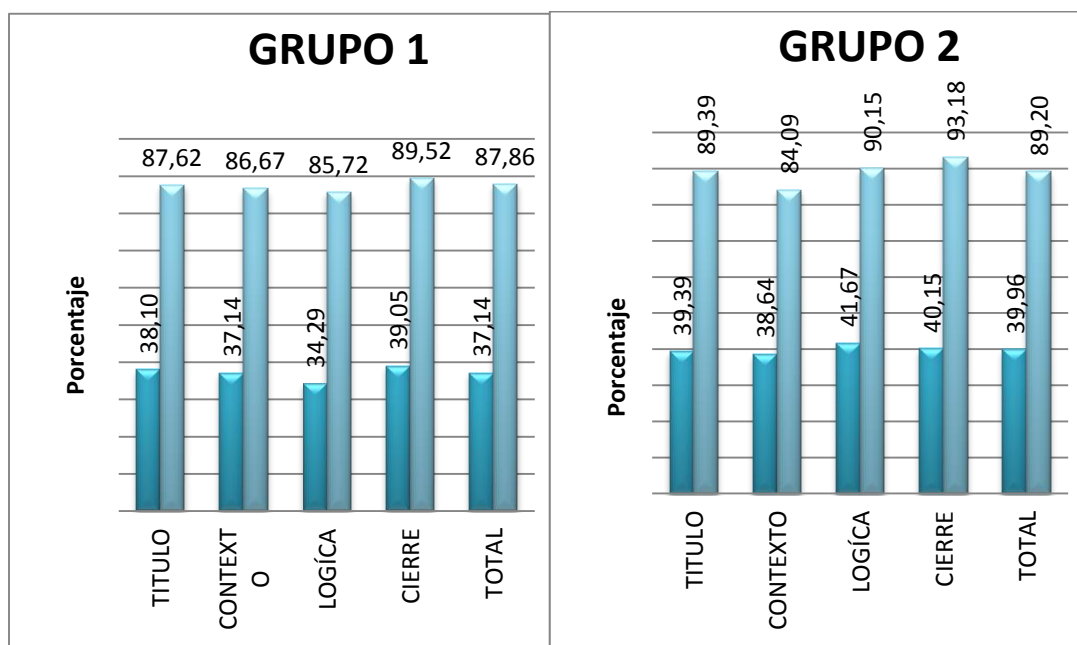
Como puede apreciarse en el Pre-test el estudiante, en primer lugar se limitó a describir un hecho que escuchó de otra persona, más que una narración lo que se presenta es una descripción simple de hechos; además no se evidencia la toma de posición frente al mismo. Mientras que en el Pos-test el estudiante narra de manera detallada y contextualizada el suceso impactante, evidenciando una cronología, unos lugares, y una secuencialidad, dentro de esta narración, una posición no solo describiendo lo terrible que debe haber sido aquel suceso y lo despiadada que es la persona que comete el crimen sino que se pone en la posición de una de las víctimas, para imaginar sus sentimientos.

En suma el segundo texto muestra los avances que pueden haberse logrado después del trabajo de comprensión y posterior producción de la crónica, poniendo en juego el supuesto planteado por Camps (2003) y Pérez (2003) se lee para escribir.

4.1.2.2 Superestructura.

Gráfica 3 Resultados grupo 1.

Gráfica 4 Resultados grupo 2.



Dentro de la superestructura se valoraron los indicadores: título, contexto, lógica cronológica y cierre. El puntaje máximo en cada indicador era, de 105 puntos para el grupo 1 y de 132 para el grupo. Los resultados evidencian mayores transformaciones, en el indicador lógica cronológica para el grupo 1, con una diferencia de 51,43%. En el Pre-test, solo el 34,29% de los estudiantes evidenció en sus producciones la reconstrucción de mundos y universos culturales y sociales resaltando la importancia del espacio y tiempo de forma cronológica. Mientras en el Pos-test el 85,72% de los estudiantes mantuvo esta lógica

cronológica en sus escritos.

Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes, en sus producciones del Pre-test narraron historias populares que habían escuchado de sus abuelos o sus padres, sin tener en cuenta fechas, lugares, espacios y tiempo en los que sucedió, parece que lo central para responder a la consigna era describir los hechos en sí mismos sin situarlos espacial y temporalmente, y sin que esta ubicación tuviera un orden que diera sentido al hecho mismo. Posteriormente, en la segunda prueba, Pos-test, los estudiantes no solo describían los hechos, los ubicaban espacial y temporalmente, sino que esta ubicación daba un orden y continuidad a los hechos demostrando así una lógica en la que se tuvieron en cuenta fechas, lugares y orden de los sucesos.

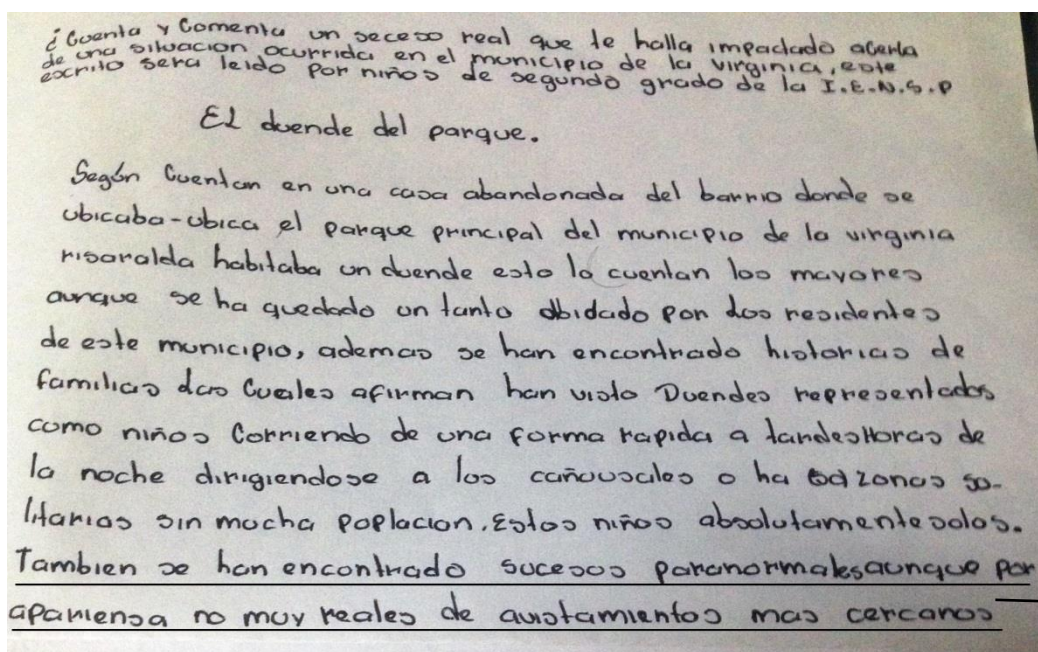
Estas transformaciones posiblemente se deben a que la SD enfocó muchas de sus actividades a buscar y señalar en los textos expertos de crónicas aquellos elementos que marcan la lógica de continuidad de un texto, por ejemplo, en una de las sesiones se realizaron carteles con fechas, títulos y situaciones relacionadas con el texto “El penal más largo del mundo”, con las que se buscaba establecer líneas de tiempo y espacio, que permitieran a los estudiantes reconstruir la historia en un texto resumen. Además en la planeación de los escritos, los estudiantes, no solo recopilaban la información necesaria, sino que ordenaron previamente los sucesos para ser contados, y luego en la textualización y revisión volvieron, con rejilla de autoevaluación, a revisar el orden de los hechos y su lógica para determinar si el texto cumplía o no con los parámetros de la crónica.

En el caso del grupo 2 el indicador que mayor diferencia presentó fue el de cierre con un 53,03% de diferencia entre las dos pruebas. En el Pre-test el 40,15% de los estudiantes, utilizó dentro de sus textos diversos recursos para hacer cierre de la crónica, mientras que en

el Pos-test el 93,18% realizó un cierre a sus crónicas.

En este indicador en el Pre-test la mayoría de los estudiantes no logró realizar un cierre que le permitiera concluir la crónica, posiblemente porque al ser un hecho contado o vivido, para el estudiante no parecía necesario hacer un cierre, por tanto describir los hechos ya es suficiente. Además su poca familiaridad con este tipo de texto, tanto en comprensión como en producción, no les permitía dar cuenta del sentido y la importancia de cerrar la crónica o por el contrario algunos estudiantes tomaron la crónica más como un hecho ejemplificamente más cercano a la fábula, que al parecer se cerraba con la moraleja. Un ejemplo de ello, es la producción de la estudiante No 5.

Ilustración 1. Pre-test estudiante No 5

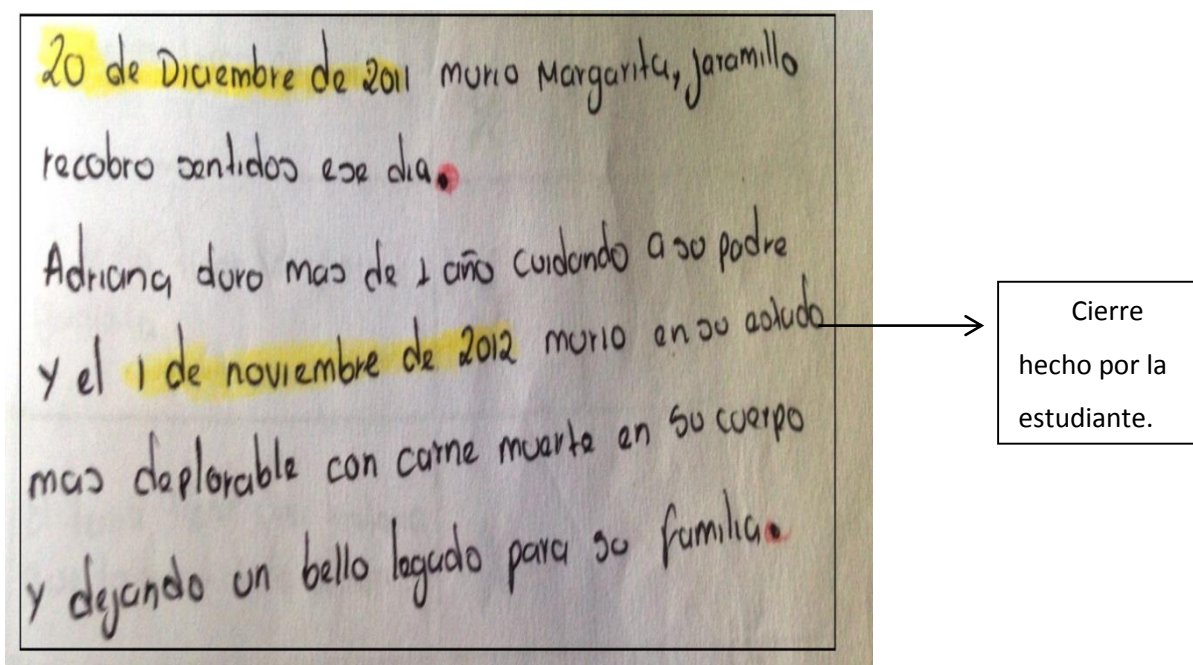


Cierre hecho
por la
estudiante.

En el Pos-test se pudieron observar cambios significativos en la mayoría de los estudiantes, en este indicador, esta situación se evidencia cuando los estudiantes utilizan diversos recursos

como fechas, tiempo, espacios que les permiten concluir el relato. Lo anterior se puede evidenciar la producción de la estudiante No.5

Ilustración 2. Pos-test estudiante 5



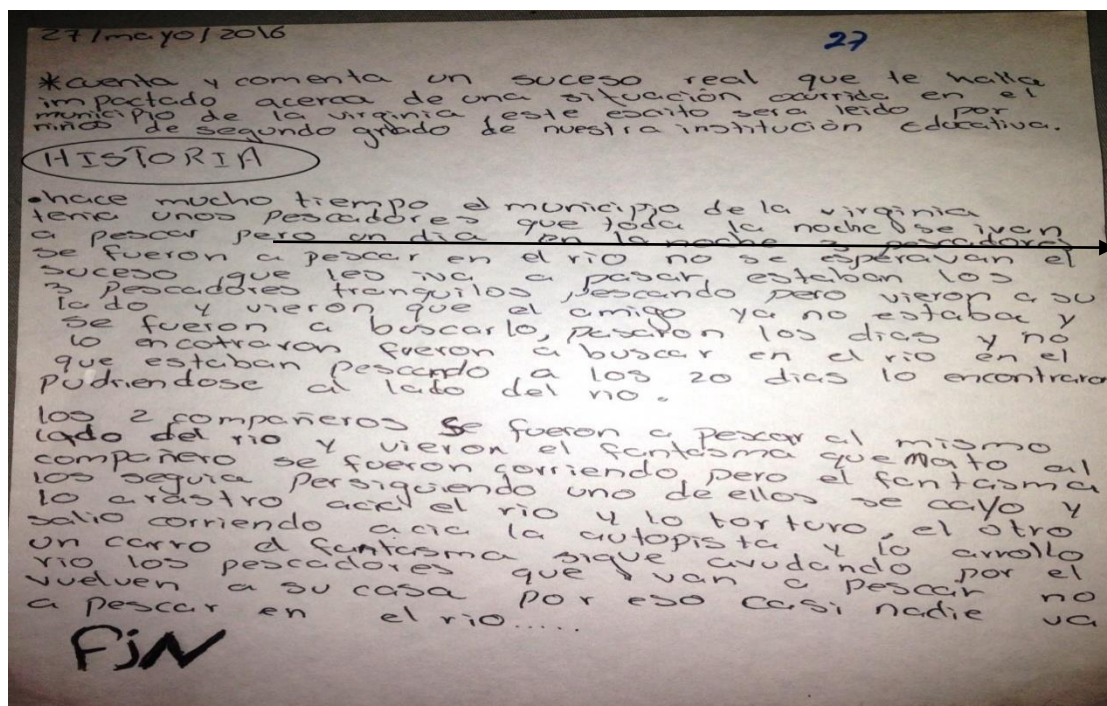
Este cambio puede explicarse porque en el desarrollo de la SD, especialmente en la sesión 5 se hizo énfasis en el reconocimiento de los recursos que usan los autores de las crónicas para hacer un cierre a las mismas, mediante preguntas orientadoras como: ¿Cómo ponerle punto final? ¿Cómo hace el autor de esta crónica para finalizarla? ¿Qué aspectos tuvo en cuenta para hacer el cierre? ¿Y cuáles recursos utiliza el autor para hacer el cierre? Además se les pidió a cada uno de los grupos construir un final o cierre diferente para el texto base que se estaba trabajando. Por otra parte en la producción, mediante una rejilla se evaluaron los parámetros mediante los cuales el cronista para finaliza su historia.

Respecto a los menores cambios presentados en esta dimensión, para el grupo 1, fue el indicador título, así, la diferencia entre ambas pruebas fue de 49,52%. En el Pre-test, solo el

38,10% de los estudiantes ubicó un título para su crónica, mientras en el Pos-test el 87,62% ubicó no solo un título, sino que el título pretendía dar cuenta del contenido de la crónica y “enganchar” al posible lector frente al contenido. Además fue el indicador con menores avances entre el Pre y Pos-test para este grupo.

Lo anterior se pudo haber dado porque en el Pre-test la mayoría de los estudiantes se centró mucho más en la descripción de hechos, que en hacer un texto que narrara hechos reales vividos o contados por el cronista, por tanto, en la descripción el título no sería un aspecto relevante y necesario. De otra parte, algunos estudiantes ponían título, pero éste no se relacionaba con el contenido del texto, imposibilitándole al lector hacer una anticipación del contenido o no siendo llamativo frente al contenido. Por ejemplo el estudiante 27 realizó el siguiente escrito en el Pre-test:

Ilustración 3 . Pre-test del estudiante 27.

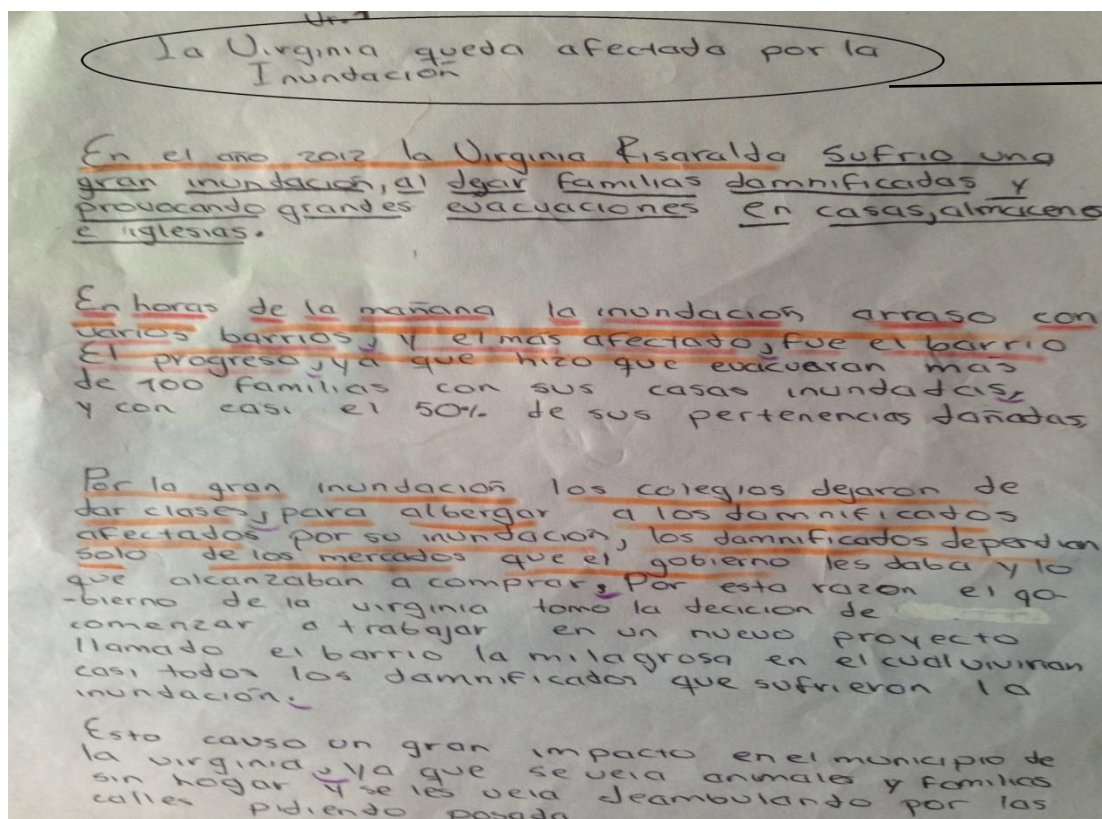


Titulo
escrito por
el
estudiante.

Como puede observarse el título está más centrado en decir simplemente “historia” lo que no se relaciona de ninguna manera con el contenido del mismo, pareciera que el título era más la respuesta a la consigna, asunto que parece muy común cuando se trata de cumplir con una “tarea” para el profesor, pues no se piensa en el posible lector.

Por el contrario, después de concluida la Secuencia Didáctica, la mayoría de los estudiantes no solo incluyó un título sino que se preocupó de que el mismo fuera coherente y que diera cuenta del contenido del texto. Tal y como lo evidencia la producción del estudiante No 27:

Ilustración 4.Pos-test del estudiante 27.



La Virginia queda afectada por la Inundación

En el año 2012 la Virginia Pisaralda sufrió una gran inundación, al dejar familias damnificadas y provocando grandes evacuaciones en casas, almacenes e iglesias.

En horas de la mañana la inundación arrasó con varios barrios y el más afectado fue el barrio El progreso, ya que hizo que evacuaran más de 100 familias con sus casas inundadas y con casi el 50% de sus pertenencias dañadas.

Por la gran inundación los colegios dejaron de dar clases y para albergar a los damnificados afectados por su inundación, los damnificados dependían solo de los mercados que el gobierno les daba y lo que alcanzaban a comprar. Por esta razón el gobierno de la Virginia tomó la decisión de comenzar a trabajar en un nuevo proyecto llamado el barrio la milagrosa en el cual vivirían casi todos los damnificados que sufrieron la inundación.

Esto causó un gran impacto en el municipio de la Virginia, ya que se veía animales y familias sin hogar y se les veía deambulando por las calles pidiendo posada.

Lo anterior pudo mejorar gracias a que en la SD se realizaron trabajos de comprensión crónicas expertas como: “Retrato de un perdedor” de Alberto Salcedo Ramos y “El penal más

largo del mundo” de Osvaldo Soriano. En las que se hizo un análisis a profundidad de su estructura y dentro de ella de la importancia y el sentido del título para este tipo de textos. Las actividades se enfocaron con preguntas como: ¿Para qué pondrían este título en la crónica?, ¿Qué relación hay entre el título y el contenido? ¿Por qué es importante que se coloque un título? ¿Si pudieras cambiar el título por cual lo harías? Además haciendo trabajos de anticipación a partir de los títulos de las crónicas leídas.

Ilustración 5. Rejilla sesión número 3.

¿PARA QUÉ PONDRÍAN ESTE TÍTULO EN SU CRÓNICA?	¿QUE RELACION HAY ENTRE EL TÍTULO Y EL CONTENIDO?	¿POR QUÉ ES IMPORTANTE QUE SE COLOQUE UN TÍTULO?	¿SI PUDIÉRAMOS CAMBIAR EL TÍTULO POR CUAL LO HARÍAMOS?
Por el que lo leyera superior que es lo que están hablando.	ya que la historia habla como fue el penal más largo del mundo.	Para que sepa de que está hablando.	el mejor penal de la historia.

En el caso del grupo 2, el indicador con menor avance fue el de contexto, la diferencia entre las dos pruebas fue de 45,45%. En el Pre-test el 38,64% de los estudiantes no logró introducir en su escrito una ubicación espacial y temporal del hecho ocurrido, mientras que en el Pos-test el 84,09% evidenció en su escrito lugares, fechas, espacios y contextos.

Nuevamente, en el Pre-test, el eje es la descripción del hecho mismo, y por tanto la ubicación espacial y temporales somera, se presenta solo al inicio o no se presenta, de tal manera que en estos escritos no era claro cuándo, donde sucedieron los hechos. Además en sus escritos no se evidenció una ubicación del suceso con respecto al espacio y tiempo cronológico de los hechos, observados o vividos por el autor o cronista. Mientras que en el

Pos-test, la mayoría de los estudiantes ubicó en el texto los sucesos con respecto al espacio y tiempo de cada uno de los hechos; estos resultados sugieren que los estudiantes lograron comprender la importancia de contextualizar temporal y espacialmente al lector sobre el tema central de sus escritos.

De hecho, las diversas actividades desarrolladas durante la SD apuntaban a clarificar la importancia del contexto dentro de este tipo de texto, así, durante el trabajo en comprensión de crónica se retomó el texto base “El penal más largo del mundo”, en el que cada estudiante lo leyó y posteriormente, mediante la aplicación de una rejilla, ubico en él aspectos como: Fechas importantes, lugares donde se desarrolló, y preguntas como: ¿Cuál fue el orden en el que se contó la historia? ¿Cuándo sucedió la historia? ¿Cómo sucedió?, ¿Qué hechos extraordinarios sucedieron? Con esta información se les propuso a los estudiantes que reconstruyeran el contexto de la historia y al mismo tiempo la cronología mediante un resumen en el que debían conservar esta estructura, orden, tiempo, sucesos y hechos extraordinarios.

Durante la producción los estudiantes elaboraron previamente líneas de tiempo en la planeación de sus escritos mediante el uso de rejillas y la recopilación de información en un portafolio como insumo de su planeación de escritura.

En esta dimensión el trabajo planteado desde la SD estuvo orientado al análisis a profundidad de diversas crónicas y a la identificación de cada una de las partes que componen la superestructura (título, contexto, lógica cronológica y cierre). Además se hizo una revisión de los textos surgidos del Pre-test mediante la aplicación de una rejilla de revisión que se estructuró a través de un consenso grupal, en esta actividad los estudiantes pudieron comparar sus textos con los textos expertos ya leídos e identificar los vacíos en cuanto a la superestructura.

Cabe destacar que al trabajar en la superestructura de la crónica, se les permitió a los estudiantes reconocer los elementos constitutivos del texto narrativo y que también se reconocieran tal y como lo dice Jolibert (2002) “*enunciadores de escritos*” que portan un mensaje y un propósito claro.

Para concluir el análisis de la dimensión de Superestructura, se presenta a continuación dos ejemplos correspondientes al Pre-test y Pos-test del estudiante No 1 del grupo 1.

Posteriormente, se hace un breve análisis desde el ejemplo, dando cuenta de las transformaciones en esta dimensión, posiblemente logradas a partir del desarrollo de la secuencia didáctica.

Tabla 13. Cuadro comparativo Pre-test y Pos-test estudiante No 1.

Pre-test	Pos-test	
<i>No tiene titulo</i>	Las fiestas de la Virginia → <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>Titulo</td></tr></table>	Titulo
Titulo		
<i>El famoso violador de niños garavito antes de entrar a prision violo y asesino dos niños en el municipio de la virginia; los dos niños eran habitantes de la virginia y por esos días garavito andaba suelto y llego a la virginia el primer niño se llamaba mauricio y el segundo no recuerdo su nombre mauricio garavito le dijo que lo invitaba a jugar play y le dijo que invitara amigos el invito al otro niño y</i>	<i>Cada año en la última semana de Noviembre, y a veces, en la primera de diciembre, nuevas estrellas aparecen se elevan hacia el cielo: son los fuegos artificiales.</i> <i>Es la oportunidad que la gente tiene para visualizar la exhibición de autos antiguos que, entre los conocedores reciben el nombre de autos clásicos.</i> <i>Las calles del parque principal se ven</i>	

al parecer al otro día aparecieron los niños en el cañaduzal sin vida. (cierre)



Estructura en un solo bloque

colmadas por los artesanos, los cacharrereros los vendedores de comidas y por los juegos de feria. La gente se amontona y se apretuja; son pocos los que compran, pero todos se detienen frente a las mercancías preguntando sus precios y tomándolas en sus manos como con la intención de comprarlas. Al final, después de manosearlas y pedir mucha rebaja, las dejan en su lugar. Quienes si logran vender son los expendedores de algodón de azúcar, cremas, obleas, sorpresas, bromas, papitas fritas y chucherías de quinientos y mil pesos.

Por entre la gente se escuchan los gritos y gemidos de la madre cuyo hijo se extravió entre la multitud en ese laberinto de toldos. Los pordioseros muestran sus llagas y arrastran su cojera, mientras piden limosna. El pueblo sabe que con las artesanías vienen las lluvias; pero aun así, salen a curiosear, en medio de los perros abandonados y de los ladrones que esperan

el descuido de las gentes.

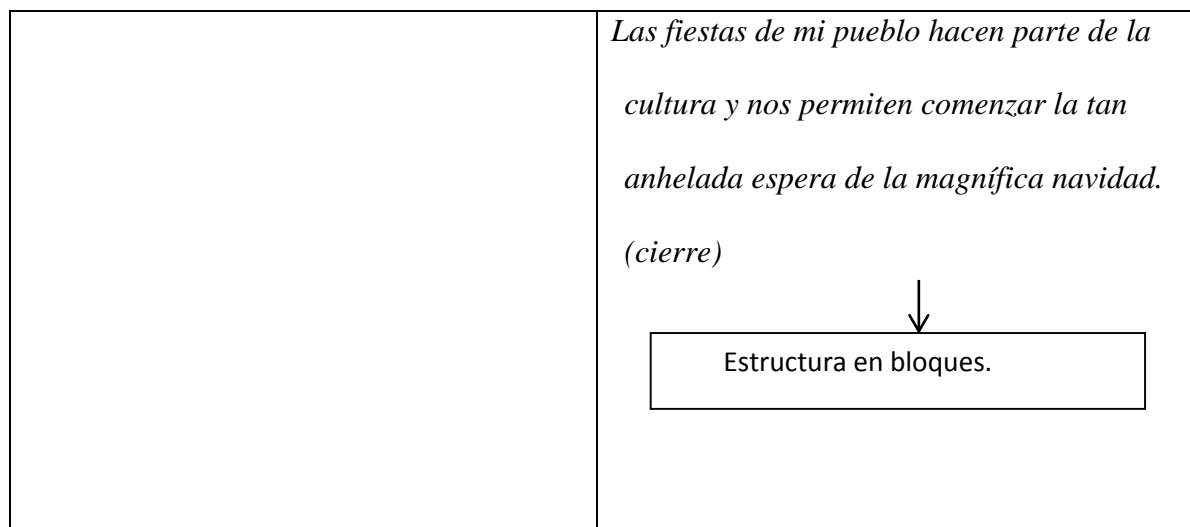
“en lo personal me gustan los juegos de feria, observar lo que los artesanos elaboran, aunque son muy pocos los que fabrican lo que venden”.

Toda la concurrencia se siente compradora, aunque no compre; aunque la gente no tenga dinero tiene la ilusión de comprar. Los vendedores dicen que las gentes que miran y no compran son de la familia “MIRANDA” detrás de la gente se escucha la voz del hombre de las apuestas que arroja el dado y grita el resultado: el sapo, la cometa, el conejo...

A medida que transcurre esta semana, también hay presentaciones de distintos artistas, de diferentes géneros musicales, a lo largo de las fiestas hay presentaciones de grupos musicales como (German Darío y su grupo parrandero, los Guarango, los Hispanos de ayer, los Parranderos del Roció, la Sonora Dinamita de Medellín,

Luis Miguel Fuentes, David Pavón, Yelsid, Luisito Muñoz, Johnny Rivera, el chico Jaramillo, Germain, Orquesta de la Policía Nacional, Jean Carlos Centeno) este año, también se hizo una fiesta afro con los DJ's Majagua y el Boricua offer; el día de la música, (2016) fue el 20 de noviembre, se presentaron en la iglesia de nuestra señora del Carmen, la pre orquesta batuta la Virginia y la orquesta de la cámara, también perteneciente a batuta. Hubo también un encuentro, de bandas en el parque principal, se presentó también la orquesta de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Así como también llegan las artesanías en ciertas ocasiones también llega el gusanito (es un auto con 5 vagones pequeños) hace gritar a la gente de la adrenalina que los hace sentir al tomar las curvas de las calles del municipio.



Al comparar los resultados se pudo ver que ambas producciones escritas permiten dar cuenta de los cambios en la producción de crónicas con respecto a esta dimensión. En primer lugar, este estudiante en el Pre-test no utilizó, ni elaboró un título que identificara su texto. En el Pos-test se evidencia un título que hace referencia al contenido del texto.

Adicionalmente, una de las transformaciones más significativas se presentó 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 cumplen una función específica en la narración, lo que indica que se comprende la superestructura de este tipo de texto: Título, contexto, lógica cronológica y cierre.

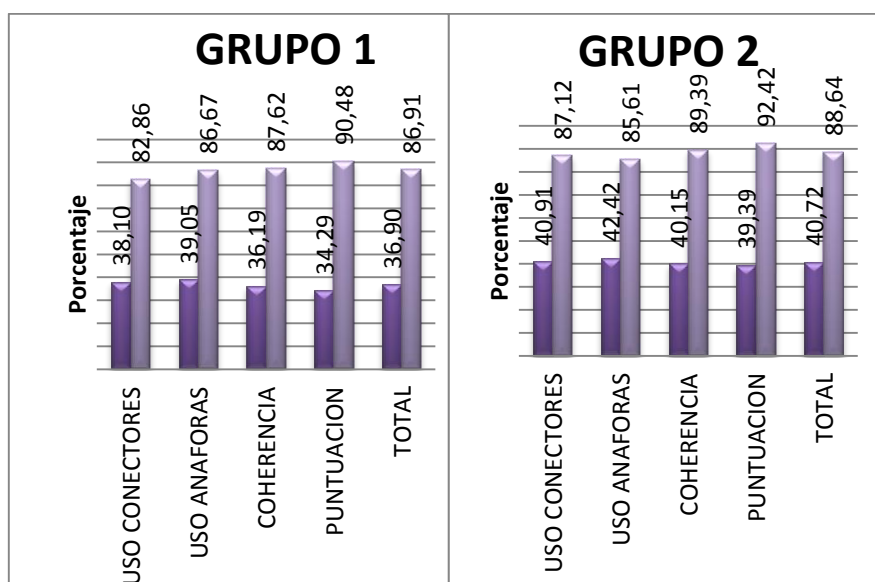
Lo anterior, coincide con el planteamiento de Cecchi (1998), quien afirma que una crónica empieza con una exposición, en la que se habla o escribe un hecho real, en el que no debe faltar en él ningún dato que merezca ser consignado, ya que su función primordial es narrar como ocurrieron los hechos y responder a unas preguntas básicas (qué, quién, cómo, dónde, por qué) deteniéndose principalmente en el cómo y permitiendo contar y visualizar el mundo de forma diferente.

En general, el trabajo con la superestructura fue orientado partiendo del supuesto que “no se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo. (Jolibert 1997).

4.1.2.3 Lingüística textual.

Gráfica 5. Resultados grupo 1

Gráfica 6 Resultados grupo 2.



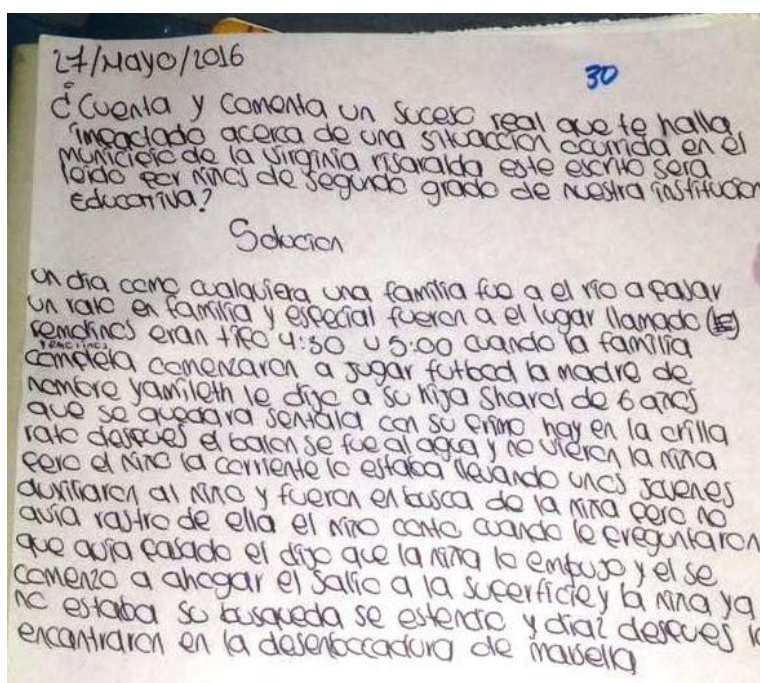
En la dimensión de lingüística textual se valoraron los indicadores: uso de conectores, uso de anáforas, coherencia y puntuación. El puntaje máximo en cada indicador era, de 105 puntos para el grupo 1 y de 132 para el grupo 2.

Los resultados evidencian mayores transformaciones, en el indicador puntuación, para ambos grupos, con una diferencia entre ambas pruebas Pre-test y Pos-test, del 56,19% para el grupo 1 y 53,03% para el grupo 2. En el Pre-test el 34,29%, para el grupo 1 y 39,39%, para el grupo 2, de los estudiantes utilizó signos ortográficos de manera adecuada, es decir, que no solo permiten la coherencia, sino que por esto mismo le dan sentido a un texto, mientras en el Pos-test

el 90,48% y 92,42% respectivamente, utilizó estos signos de manera adecuada y por consiguiente su texto tuvo coherencia, permitiéndole al lector entender el propósito comunicativo del texto.

Con respecto a este indicador, se puede afirmar que durante el Pre-test tanto en el grupo 1 como en el grupo 2, la mayoría de los estudiantes utilizaron pocos signos de puntuación o los usaron de manera inadecuada, por lo tanto sus escritos carecían de una coherencia y eran difíciles de entender. Si bien, como lo dicen las investigaciones de Avilés (2012), Arango y Quintero (2014), la escuela privilegia el trabajo gramatical en sus prácticas tradicionales y dentro de él la conceptualización y ejercitación de los signos de puntuación, esta se hace al margen del texto y sin el análisis de sus funciones en el contexto comunicativo, de tal manera que el estudiantes puede “recitar” la función de dichos signos, sin que ello se vea plasmado en la escritura sus textos. Lo anterior se puede demostrar en el Pre-test de la estudiante No 30:

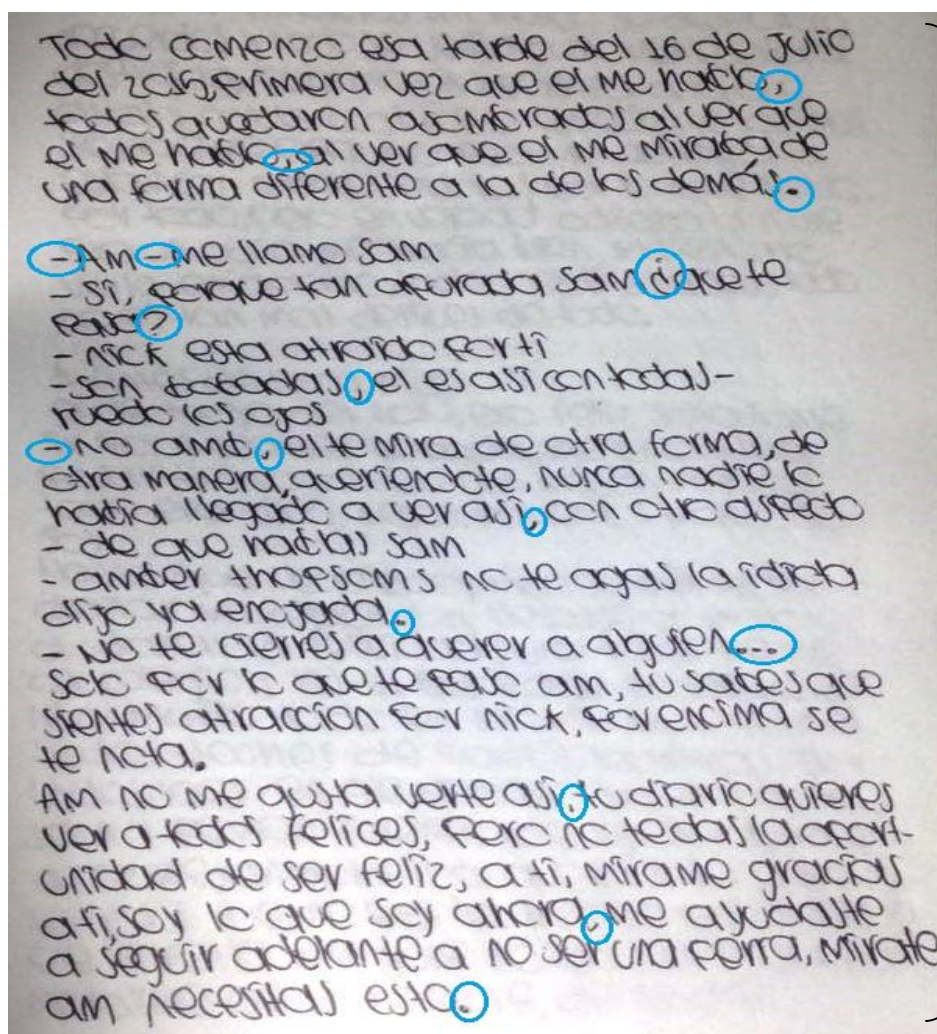
Ilustración 6. Pre-test del estudiante No 30.



No se
 evidencia el
 uso de signos
 de puntuación.

Ahora bien, en el Pos-test, la mayoría de los estudiantes presentan en el relato el uso adecuado de signos de puntuación que proporcionan sentido al texto, facilitando al lector la comprensión del contenido del mismo. A modo de ilustración se muestra el texto del Pos-test de la misma estudiante:

Ilustración 7. Pos-test estudiante No. 30



Se evidencia en muchas ocasiones el uso adecuado de signos de puntuación.

Los cambios en este indicador posiblemente se dieron gracias a que en la SD se desarrollaron actividades de comprensión de crónicas, en los cuales se analizaban las funciones de los signos de puntuación, a través del subrayado, el eliminar dichos puntos y leer sin usarlos,

entre otras. Además, las rejillas de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación, durante el proceso de escritura, incluían el uso adecuado de los signos de puntuación, asunto que pudo ir generando conciencia en los estudiantes sobre sus funciones e importancia.

Los menores cambios presentados en esta dimensión, para el grupo 1 se evidenciaron en el indicador: uso de conectores lógicos. Si bien, se logró una diferencia del 44,76% entre ambas pruebas, este fue el que menos se destacó en comparación con los otros indicadores de esta dimensión. Es decir que en el Pre-test, solo el 38,10% de los estudiantes entendió que estos son un medio fundamental para lograr que un texto no sea únicamente una acumulación de oraciones. Por el contrario en el Pos-test el 82,86% utilizó conectores que permitieron dar coherencia al texto.

Durante el Pre-test en la mayoría de los textos de los estudiantes no hay presencia de conectores lógicos, ni de causa efecto, asunto que dificultaba la progresión temática, característica central de la crónica. Esto muy posiblemente se debe a que las prácticas de enseñanza de la comprensión de textos narrativos, enfatizan más en aspectos como los personajes o la estructura ternaria del texto y no en la lingüística textual que se supone, se aprende, de manera conceptual y al margen del texto, como evidencian las investigaciones de Charry (2012), Soto (2014) y lo plantea Pérez (2003) como una de las causas de los bajos desempeños de los estudiantes en las pruebas censales. Sumado a esto se encuentra, que la escuela privilegia textos narrativos como cuentos, leyendas y mitos, lo cual hace que el estudiante no acceda a otras tipologías textuales, y comprenda sus características específicas. Ahora bien, en el Pos-test se pudo dar cuenta de avances significativos en este aspecto, al evidenciar en los escritos de los

estudiantes, no solo conectores cronológicos y de causa-efecto, que daban cuenta de la progresión temática del mismo.

Estos cambios podrían tener su explicación, en el trabajo de la a SD, en la cual se implementaron diversas estrategias de análisis de los indicadores de la lingüística textual y en la escritura se planearon y revisaron estos mismos indicadores. . Por ejemplo en la fase de desarrollo, en la comprensión, se hizo el análisis en cada párrafo de los textos, respecto a la ubicación con los conectores lógicos y de causa- efecto, y sus funciones, 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 el autor de cada texto usó 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 del texto base empleando algunos de los conectores trabajados.

Lo anterior se puede sustentar en lo expresado por Jolibert (2002), quien afirma que al reconocerse como escritor, es necesario decir más de lo que está en el texto 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 el caso del grupo 2, el indicador con menor avance fue el de uso de anáforas y sustitutos, que obtuvo una diferencia de 43,19% entre ambas pruebas. En el Pre-test el 42,42% de los estudiantes utilizó un vínculo referencial para remitirse al contexto anterior y determinar así cuál es su referente y su antecedente, mientras que en el Pos-test el 85,61% incorporó en sus escritos vínculos referenciales para dar cuenta de un contexto anterior en el texto.

Cabe destacar que en el Pre-test la mayoría de los escritos producidos por los estudiantes no evidencia el uso de estos como elementos lingüísticos que le permiten dar una coherencia, cohesión y orden al escrito. En el caso del Pos-test para este indicador un alto porcentaje de los escritos producidos ya hacían uso de anáforas y sustitos, dando así un orden gramatical y estética al texto. Lo anterior indica que los estudiantes de este grupo comprendieron que en los textos se pueden usar diversas palabras para remitirse a contextos anteriores y enriquecer el texto.

Muy posiblemente este avance se da desde el trabajo con la SD mediante el análisis de crónicas y la reescritura de los textos producidos por aquellos en la fase tanto de producción como de evaluación. 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 constantemente.

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, durante la escritura de sus propios textos y a partir del uso de rejillas de evaluación, los estudiantes volvieron a sus propios textos para identificar las palabras repetidas, que hacían referencia al mismo objeto o sujeto, para cambiarlas por sustitutos que permitieran establecer un orden gramatical y dar estética a sus producciones.

El trabajar los sustitos y anáforas facilitó que los estudiantes, como lo señalaron Jolibert y Srañki (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 de la estudiante 12, del grupo 1, comparando el texto del Pre-test con el del Pos-test, y analizando las diferencias en los mismos.

Tabla 14. Cuadro comparativo. Pre-test y Pos-test estudiante No 12.

Pre-test	Pos-test
<p><i>Una vez cuando jugaba con mi sobrina en el municipio de la viRginia en el baRRio que mas se inundaba el señor alcalde cReo el plan de cReaR casas para ellos en el a variante este sector se llama la milagRosa el alcalde conFio que esas casas ya no se inundaRian a los habitantes de este sectoR de la milagRosa, los habiantes Felices con sus nuevas viviendas y poRque no se inundaRian peRo un dia de RRepente se lleno el caño y suFRieron una inundacion cuando el agua bajo lloRaban poR que se llevo muchas de sus peRtenenciasy muchas personas enFermas</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Combinación de mayúsculas con</p>	<p><i>EXTRAÑA DESPARACION.</i></p> <p><i>Esta historia me sorprendió mucho porque se la escuche a mi abuelo, y el protagonista era mi vecino.</i></p> <p><i>En el año 1980, a las 3 am, como de costumbre un grupo de pescadores llegaron donde Juan, para dejar las bicicletas, tomar el tinto y salir.</i></p> <p><i>Después de salir de la casa se dirigieron a la ribera del rio Risaralda a un lugar llamado el barranco, sacaron las atarrayas se ubicaron al borde del rio, organizaron anzuelos y se dispusieron a tirarlos al agua; apagaron las linternas y se quedaron a oscuras. Esperaban pacientemente a que los peces llegaran.</i></p>

minúsculas.

No hay uso de signos de puntuación.

*En ese momento, muy cerca de allí,
Felipe un niño de 11 años hijo de Esteban
uno de los pescadores, dormía
plácidamente. Siendo las 4:30 Am se
despertó impactado por un sueño, vio como
su padre caía al rio, todos se levantaron
preocupados pero le decían a él que era un
simple sueño.*

*Pero como por obra del destino en ese
momento los pescadores se enteraron que
uno de ellos no estaba allí. El que faltaba
era Esteban y comenzaron a llamarlo pero
no lo encontraron, así que se fueron
rápidamente a dar aviso.*

*Organizaron escuadrones de búsqueda,
pero Felipe muy tenso se fue detrás de ellos
y en horas de la tarde encontraron el
cadáver de su padre unos kilómetros más
abajo, ya que lo había arrastrado la
corriente.*

*Aun hoy muchos años después es un
misterio la muerte de Esteban y más un por*

	<p><i>qué su hijo soñó con esto y al final resulto verdad.</i></p> <p>Uso de signos, ya no mezcla mayúsculas con minúsculas, uso de anáforas y sustitutos.</p>
--	--

Para el análisis, es importante decir que en el Pos-test esta estudiante mejoró notablemente la escritura de este tipo de texto, si se tiene en cuenta que en el Pre-test obtuvo la nota más baja. Al comparar ambas producciones escritas se puede evidenciar que en Pre-test no hace uso de puntuación, por lo que la lógica del texto no es clara. A su vez el uso de anáforas y sustitutos no es tenido en cuenta y no hace referencias contextuales en el texto.

En, el Pos-test se evidencia el uso de conectores como: “después y en ese momento”. Además se encuentra que los signos de puntuación fueron utilizados correctamente dando un sentido y una coherencia al texto. También, el hilo conductor del mismo fue claro durante el texto permitiéndole al lector una mejor comprensión.

En conclusión la SD pudo haber sido más potente para la dimensión de superestructura puesto que allí los cambios en ambos grupos fueron muy evidentes y significativos, lo cual demuestra su potencia para abordar otro tipo de textos narrativos que no corresponden a la tipología y estructura típica que tradicionalmente se trabaja en la escuela tal y como lo son los mitos, los cuentos y las leyendas.

Por tal motivo el utilizar la crónica se les permite a los estudiantes narrar y contar historias de su contexto diario.

4.2 De la enseñanza: practicas reflexivas de los docentes participantes de esta investigación.

En este apartado se presentan los resultados del análisis de los diarios de campo de los dos profesores participantes. La información está organizada en tres momentos del desarrollo de la secuencia didáctica: La planeación, el desarrollo y la evaluación; las cuales son analizadas desde las categorías: Autopercepción, expectativas, rupturas, continuidades, adaptaciones, autocuestionamiento. Estas fueron construidas de manera colectiva. ¹

4.2.1 Mi práctica docente: el antes y el ahora.

Por: Edwin Andrés Arenas Franco.

En este breve escrito, presento el análisis cualitativo y reflexivo surgido del desarrollo de mi investigación en la producción de texto con estructura narrativa llamado crónica el cual fue producido por los estudiantes del grado quinto de la institución educativa.

Para comenzar, debo admitir que tuve muchos miedos, ya que cambiar una práctica pedagógica de aula de tipo tradicional no es fácil. Lo anterior se evidenció de manera notoria en la planeación de la secuencia didáctica, puesto que fueron muchas las versiones que se realizaron y las lágrimas que se derramaron por no encontrar la manera de romper ese paradigma.

Luego de superar esta primera etapa, inicié con el momento de preparación, resaltando que la indagación de los saberes previos fue de vital importancia para entender que no solo el docente es el portador de conocimiento, sino que, por el contrario, la relación que hay entre las conceptualizaciones que traen mis estudiantes y los contenidos a desarrollarse, hacen posible un dialogo de saberes que hasta ese momento no me era muy claro.

¹Por la naturaleza de los datos y la misma reflexión que se hizo, este apartado fue redactado en primera persona del singular.

Lo anterior me generó una ruptura metodológica y a la vez una gran satisfacción, al observar cómo los estudiantes proponían tareas integradoras que nunca pensé fueran capaz de pensarlas y de querer realizarlas, aproximándose un poco a lo que en uno de los seminarios de la maestría leí de Vygotsky (1995), acerca de que el contacto social incide en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias, lo cual tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa.

Otro aspecto relevante en esta primera etapa se dio en el instante en que presenté una nueva forma para trabajar en clase por medio de la secuencia didáctica, pienso que en este momento provoqué en ellos interés y motivación por las actividades que se iban a realizar. Por otra parte logre evidenciar que aun en mi práctica no aparecían las categorías de continuidad y adaptación, Porque tanto para ellos como para mí, era un proceso totalmente nuevo.

Posterior a la finalización de la etapa de preparación, continúe con la segunda fase denominada de desarrollo, y en cada una de las clases fui tomando conciencia de lo importante que es tener referentes teóricos que fundamenten mi trabajo y lo hagan más creíble y asertivo. Esto, porque a medida que transcurrían las sesiones de trabajo, mis estudiantes iban aumentando su nivel de comprensión y de preguntas con respecto al trabajo.

En este punto se generó un autocuestionamiento con respecto a mi capacidad para desenvolverme en el aula con los estudiantes, pues ellos tenían muchas preguntas respecto al trabajo que se estaba desarrollando; aspectos que en muchos casos yo tampoco conocía, lo que me llevó a reflexionar sobre la necesidad de fundamentarme teóricamente para mejorar la enseñanza.

Por otra parte, un aspecto que llamó poderosamente mi atención en esta etapa de desarrollo, tuvo que ver con la ruptura de la apatía para el trabajo en grupo. Al inicio fue muy complicado que se organizaran en grupos de trabajo y con compañeros y compañeras con los que nunca habían desarrollado un trabajo pedagógico; pero a medida que transcurrió esta fase, ellos fueron construyendo ambientes de estudio y de investigación tan fuertes, que hasta competían entre sí para ser los mejores y destacarse en cada sesión. En este sentido, como docente, se me cumplió una expectativa, que había sido planteada desde la misma secuencia, la cual era lograr un trabajo colaborativo en el aula en el que se evidenciaban sentimientos como la alegría, la angustia, la tristeza o la satisfacción. Sobre este aspecto considero que lo aprendido en varios seminarios me sirvió para inyectar a mis estudiantes la seguridad necesaria para crear estos ambientes.

Por último, un aspecto que considero llenó todas mis expectativas y me dio gran satisfacción, fue el poder cambiar mi metodología de evaluación, pasando de realizar un proceso de heteroevaluación en el que mi propósito era revisar normas ortográficas, de presentación del texto y de otros aspectos que en nada contribuían a formar productores de textos competentes, a proponer y desarrollar la autoevaluación, y la coevaluación por medio de estrategias didácticas como las rejillas, las entrevistas, las exposiciones y otras.

Este proceso evaluativo, incluso modificó mi rol de docente, al pasar de ser un transmisor de conocimiento, a ser un par de mis estudiantes en sus discusiones. También para ellos fue una ruptura y una gran emoción poder aportar evaluativamente a sus compañeros porque en primer lugar, se sintieron escuchados, y en segundo lugar, fueron conscientes del aprendizaje logrado.

En conclusión el desarrollo de esta investigación, y específicamente el desarrollo de la secuencia didáctica, me permitió en primer lugar, asumir nuevas acciones pedagógicas que enriquecieron mi trabajo en el aula. En segundo lugar, generar más conciencia de mi labor diaria. En tercer lugar, fortalecer mi preparación teórica; y por último, tener la satisfacción de encontrar a mis niños y niñas de grado quinto, motivados por esperar una clase en la que salieron a flor sus más hermosos sentimientos y actitudes, al encontrarse con una dinámica de trabajo diferente a las características de las prácticas tradicionales.

4.2.2 En búsqueda del cambio.

Por: Maribel Morales Morales.

Desde mi propia práctica docente como profesora de secundaria realizó el análisis cualitativo, como resultado del proceso de investigación orientado hacia el mejoramiento de la producción de textos narrativos; experiencia que se desarrolló con estudiantes de grado 7° de la institución educativa Nuestra Señora de la Presentación.

La propuesta contempla el planteamiento, desarrollo y evaluación de una S.D que apunta al mejoramiento de la producción de textos narrativos, planteándome a la vez el siguiente interrogante: ¿Durante el proceso de la implementación de la secuencia didáctica se dieron transformaciones significativas en mi enseñanza? Esta reflexión esta direccionada desde los planteamientos de Perrenoud (2007), cuando él expresa que las prácticas pedagógicas deben tener su reflexión en la acción; una acción compleja que implica reflexión durante el proceso sobre la situación vivida, esto es según el autor, “preguntarse por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (p. 30).

Al iniciar este proceso con el planteamiento o planeación de la secuencia didáctica, se manifestaron en mí los temores, inquietudes, retos y, en ocasiones, impotencia para cambiar el paradigma construido durante el tiempo que me he desempeñado como docente, con preparaciones y desarrollo de clases tradicionales. Cambiar la planeación, pensada desde unos planteamientos y referentes teóricos claros que me permitieron visualizar las necesidades y gustos de los estudiantes desde una perspectiva más social y, por qué no decirlo, más humana, relacionando la tarea integradora con el contexto real de los estudiantes valorando los saberes previos.

Por otra parte en la planeación y preparación de la S.D, mi diario de campo deja en evidencia categorías como la Autopercepción, el autocuestionamiento y las expectativas, al enfrentarme a un proceso nuevo, desconocido para mí, que en muchas ocasiones generó momentos de sufrimiento, pues tuvimos que corregir muchas veces nuestra propuesta y repensar lo que se iba construyendo antes de ser aprobada por los expertos; además estaba el afán porque la propuesta fuera algo novedoso que cumpliera con los objetivos y expectativas soñadas en este proceso.

Luego durante la implementación de la S.D, se negoció y se presentó a los estudiantes dicha secuencia para que tuviéramos propósitos y rutas compartidas. Ahora bien, es importante resaltar que la potencia de esta primera fase de planeación tenía inmersa la motivación, la receptividad de los estudiantes frente a la implementación de la S.D, pero no solo la motivación estaba presente, también lo estuvieron las expectativas de ellos y mías, por tener clases diferentes y descubrir actividades nuevas.

Luego de la preparación, se diseñó la segunda fase o etapa de desarrollo de la S.D, en ella evidencio aspectos importantes en mis estudiantes: comprendo que tienen os saberes previos, la potencia del el dialogo entre pares, la apropiación de contenidos desarrollados partiendo de las experiencias y las interacciones con el contexto, que sin duda contribuyeron a la producción de mejores textos. Cada vez los estudiantes se apropiaron más de las temáticas, observé que mejoraron su comprensión y producción textual de las crónicas, pero sobre todo la disposición frente al trabajo.

Las categorías de ruptura, continuidad y adaptaciones se evidenciaron más en la etapa del desarrollo de la S.D. Al vivir todos los desafíos que implicó planear y desarrollar la secuencia, comprendo la importancia de instalarme desde esos referentes teóricos que me permiten fundamentar mi desempeño en el aula, como una docente que debo reflexionar sobre lo que hago, lo que me lleva a aprender de mi propia experiencia. Algunos aspectos que ejemplifican estos cambios fueron: la manera de ubicar los estudiantes en el aula, la solucionaron imprevistos que surgían en clase, la retroalimentación permanente para aclarar inquietudes, acompañar, hacer ayudas ajustadas, en el desarrollo de la S.D.

El análisis de mi diario de campo también evidencia la presencia de la categoría autocuestionamiento, incluso puedo afirmar que fue una de las más relevantes, en cada una de las actividades realizadas con los estudiantes, me preguntaba si lo que hacía era lo mejor y posterior a la clase también me preguntaba sobre mis actuaciones, precisamente por ello, me vi en la necesidad de establecer mediaciones para mejorar el trabajo colaborativo, afianzar las pautas para la elaboración de mapas mentales, las producciones y lecturas colectivas, , la satisfacción por el hábito de la lectura, el analizar un libro con otros elementos dados por las

dimensiones, como situación de comunicación, lingüística textual y la superestructura y otros aportes valiosos adquiridos en los seminarios cursado en la maestría.

Por lo tanto, al llegar al final del trabajo desarrollado durante la secuencia didáctica, siento gran satisfacción por los logros alcanzados. Uno de los aportes más valiosos de la implementación de la secuencia didáctica fue lo concerniente al proceso de evaluación, tomando instrumentos precisos y aprendizajes de los seminarios vistos durante el transcurso de la maestría, pasando de una evaluación muchas veces poco coherente que no aportaba nada al proceso de producción textual, pues no valoraba la lectura y al análisis de la escritura, sino la forma y presentación del texto, sin el verdadero sentido de los procesos comunicativos que sucedían en un contexto real. Para desarrollar nuevos procesos que dieron lugar a la , coevaluación y autoevaluación y heteroevaluación, como valoraciones complementarias que permitirán efectivamente desarrollar procesos metacognitivos en los estudiantes, esto es, una evaluación formativa e integral, que permite cumplir con rol de orientador o de acompañante del procesos, donde el estudiante fuera más activo e independiente, reflexivo y crítico; para ello creamos instrumentos como las rejillas, las entrevistas, las exposiciones, entre otras.

En conclusión, la implementación de la secuencia didáctica me permitió descubrir y reflexionar sobre mi práctica docente, asumir nuevas posturas en el trabajo de aula; valorando mis estudiantes como seres humanos, con una mirada social, partiendo de sus necesidades y el contexto. La implementación de la S.D. transformó mi forma de enseñar y me brindó la oportunidad de reflexionar sobre mi desempeño y aprender de él. Y una complacencia indescriptible al leer las crónicas escritas, en forma colectiva, por mis estudiantes.

5. Conclusiones

El análisis de los resultados de la producción de textos narrativos de los estudiantes y de las prácticas de los profesores participantes, permite llegar a las siguientes conclusiones:

- Se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis de Trabajo; es decir, la secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró significativamente la producción de textos narrativos tipo crónica, de los estudiantes de 5° y 7°. Aceptar esta hipótesis implica aceptar la potencia y pertinencia de este tipo de secuencia como dispositivo didáctica para mejorar no solo los procesos de producción, sino también para abordar la escritura desde otras perspectivas y sentidos.
- En términos generales los estudiantes de los grados quintos y séptimos al iniciar el proceso de producción escrita presentaron dificultades de tres órdenes, el primero en el acercamiento al texto, esto es, la escritura era más una “obligación” escolar y un asunto que solo tenía sentido dentro del aula. El segundo y quizás consecuencia del primero, estaba en la tarea, los estudiantes abordaban el texto como un producto y no como un proceso, en razón de ello el primer texto escrito era para ellos el definitivo, no eran por tanto necesarios procesos de planeación y mucho menos de revisión. El tercero, consecuencia de los dos anteriores, estaba en la escritura misma de este tipo de textos, los estudiantes difícilmente asumían la posición de cronistas, enfrentaban el texto como un cuento o como la descripción de un evento, sin reflexionar sobre el posible destinatario, el propósito y en las características propias de este tipo de texto; así, la superestructura, no correspondía a una crónica. De igual manera se presentaban dificultades en la cohesión y coherencia.

Estas dificultades posiblemente son consecuencia, de prácticas de enseñanza tradicionales centradas en el contenido, en la exposición permanente a un solo tipo de texto desde la posición que hay textos para grados escolares y el cuento es el propio y a veces exclusivo de la educación primaria. Además del análisis superficial que se hace de este tipo de texto, centrada en un tipo de superestructura (inicio-nudo-desenlace), en la descripción de los personajes y en la elaboración de dibujos como muestra efectiva de la comprensión. Las dificultades descritas, coinciden con la explicación dada por Aguirre y Quintero (2014) y Avilés(2012) quienes afirman que los bajos desempeños de los estudiantes en lo que a producción de textos se refiere, está ligado a que la enseñanza y aprendizaje de la escritura sigue limitándose, en la mayoría de los casos, a la automatización de la decodificación y la codificación de los textos, lo que conlleva a concebir el lenguaje escrito como algo fragmentado, pues leer y escribir quedan relegados al reconocimiento de letras, la combinación de sonidos para formar, primero palabras, luego párrafos y, por último, un texto completo. Además coincide con los planteamientos de Lerner (1996), Ferreiro (2013) y Solé (1992), quienes afirman que las prácticas tradicionales despojan al lenguaje de su función comunicativa, convirtiéndolo solo en objeto de análisis estructural, con la esperanza de que luego sea usado para la comunicación, en una situación paradójica, que genera grandes dificultades en la comunicación escrita.

- Después del desarrollo de la Secuencia Didáctica, en los resultados del Post-test, se evidenció que los estudiantes de los grados quintos y séptimos mejoraron los procesos de producción escrita de textos con estructura narrativa llamados

crónicas. Especialmente comprendieron que los textos narrativos pueden concretarse en diversas tipologías, entre ellos la crónica, con una superestructura particular, pudieron entonces posicionarse como cronistas, entender que para escribir hay que leer y hacer análisis profundos de los textos. Los estudiantes avanzan en la transformación de la concepción de escribir, entendiéndola más como un proceso que como un producto, en razón de ello planean su escritura, piensan en un posible destinatario, en el propósito, pueden revisar aspectos como la cohesión, coherencia, uso de los signos de puntuación, desde sus funciones, en fin, lograron acercarse a la escritura de manera reflexiva.

Estos logros, son parte de una propuesta que pone en juego posiciones didácticas, en la que los estudiantes son un sujeto activo, que piensa, que puede desarrollar procesos metacognitivos, que pueden trabajar y aprender con otros, especialmente para la producción de un texto en el que se encuentran elementos propios de la literatura y del género periodístico. En este marco los niños se reconocieron como productores, recolectaron información de su contexto, elaboraron líneas temporales, encontraron sentido a los hechos de su entorno, escribieron y reescribieron, antes de llegar a la publicación, superando muchas de las dificultades halladas en el Pre-test. Estos resultados se articulan con los resultados de Sierra y Rangel (2014); Zapata (2014) y Carvajal (2013) quienes afirman que es posible mejorar la producción textual de los estudiantes mediante el uso de crónicas, porque a través de ellas los estudiantes pueden contar historias cercanas a su entorno social, haciendo posible que no solo exista una motivación

a la hora de escribir, sino que se contemple la situación de comunicación y se revise permanentemente el texto, en un proceso de mejoramiento permanente.

- En cuanto a las practicas pedagógicas surge la necesidad de formar un maestro reflexivo, que no solo diseñe propuestas innovadoras sino también que las ponga en juego e ir haciendo ajustes de acuerdo a las contingencias del aula. Estas reflexiones llevan a cambiar la concepción de la lectura y la escritura como una tarea de carácter evaluativa, que atiende a consignas en las cuales el único destinatario que se fija es el docente, a concepciones interactivas y comunicativas. Además todo el proceso de investigación implicó, igual que en los estudiantes, cambiar la concepción de escritura como producto a la escritura como proceso. Un proceso en el que se ponen en juego los supuestos de que hay que leer para escribir, que hay que escribir y leer para hablar, que se lee muchas veces el mismo texto con diversas intenciones, se escribe para destinatarios reales con propósitos reales, se escribe y reescribe cuantas veces sea necesario para lograr el propósito.

Esta manera de comprender la enseñanza del lenguaje escrito hace evidente la necesidad de disminuir las tensiones entre los propósitos didácticos y los propósitos comunicativos, pues como lo afirma Lerner (2001) si la escuela enseña a leer y escribir únicamente para que los estudiantes aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán las otras finalidades que pueden ser útiles en la vida social; pero si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume las

finalidades sociales, estaría abandonando al tiempo las funciones de enseñanza; panorama que implica el esfuerzo por conciliar las necesidades escolares y las prácticas sociales.

- Con relación al diseño e implementación de la secuencia didáctica, a partir de las ideas de Camps (2003), esta permitió a los 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 & Sraïki (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.

6. Recomendaciones.

Partiendo de los resultados obtenidos en esta investigación, en la que se logró demostrar que es posible mejorar la producción escrita de los estudiantes cuando se desarrollan propuestas innovadoras y fundamentadas, se recomienda lo siguiente:

- Continuar con la promoción de la producción de textos en la escuela, desde enfoques comunicativos. Esto implica reconocer que la escritura no es únicamente una actividad que se lleva a cabo en la escuela, sino que se convierte en un saber que es útil para la vida misma, dentro y fuera de la escuela. En este sentido, es de vital importancia que los estudiantes escriban textos reales que partan del análisis de textos sociales, contruidos con la finalidad de comunicar.
- Aprovechar las bondades que tienen los textos narrativos para contribuir a la producción escrita, pero no centrarse solo en tipologías textuales como cuentos, mitos, leyendas y fabulas, sino tener en cuenta aquellos que parten del análisis de su realidad, como lo son la crónica, la autobiografía, el registro de experiencias, etc. Ello porque se evidenció a lo largo de la investigación que hace falta familiarizar a los estudiantes con este género textual.
- Repensar las prácticas de enseñanza, a partir del desarrollo de secuencias didácticas que le den sentido a la producción escrita, esto es, que partan de las necesidades, contextos e intereses de los estudiantes.
- Promover en los estudiantes la producción textual desde modelos expertos, esto es,

llevar al aula textos de calidad y cercanos a los estudiantes, tomando el tiempo necesario para una lectura comprensiva profunda, que además se constituya en modelo para la producción.

- Con respecto a futuras investigaciones sería muy interesante que tomaran como objeto de estudio la producción escrita, teniendo en cuenta otras propuestas, modelos y enfoques no trabajados aquí. Ello para que la comunidad académica pueda enriquecer sus procesos de investigación y de renovación pedagógica.

Las anteriores recomendaciones se presentan como insumo para que nuevas líneas de investigación se orienten a la mejora de la producción de textos narrativos en la escuela.

7. Bibliografía.

Adia, G. L. (2013). *La construcción de textos escritos. Su desarrollo en los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural* (Doctoral dissertation, Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Santiago de Cuba).

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.

Angulo, T. Á. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 18, 29-60.

Avilés D. Samuel (2012). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General "José Martí"*. Tesis en docencia y administración de la educación superior del Colegio de posgrado de la ciudad de México.

Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal* (10° ed.). México, D.F.: Siglo XXI.

Bruner, J. S., & Linaza, J. L. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje* (Vol. 1). Madrid: Alianza.

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

Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Camps, A., & Colomer, T. (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Graó.

- Carvajal García, E. (2013). *El texto narrativo crónica y el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura*. (Tesis de maestría)
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cecchi, H. (1998). *El Ojo crónico: manual para aspirantes a cronistas*. Ediciones Colihue SRL.
- Charry, M. E. C. (2012) *El uso de los relatos autobiográficos para el desarrollo de la producción escrita en epja de la institución educativa*.
- Chinga, A, G. H. (2012). *Producción de textos narrativos en estudiantes de V ciclo de educación primaria de una escuela de Pachacútec*. (Tesis de maestría)
- Chomsky, N., & Halle, M. (1965). *Some controversial questions in phonological theory*. Journal of linguistics, 1(02), 97-138.
- Cortés, J., & Bautista, A. (1998). *Maestros generadores de textos. Hacia una didáctica del relato literario*. Valle: Escuela de estudios literarios. Universidad del Valle.
- Courtés, J., & Greimas, A. J. (1982). *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.
- Del Pilar, G, M., & Otañi, I. (2003). *El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura*. Cultura y Educación, 15(1), 47-57.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito: textos de investigación*. Siglo XXI editores, p.165.
- Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.
- Gutiérrez, J.P (1984): *Periodismo de opinión.*, Madrid: Paraninfo
- Hayes & Flower. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive processes in writining*. New Jersey: Lawrence EarlbaumAsociantes.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Quinta Edición.
- Hernando C. L.A (2000) *El discurso periodístico*. Editorial Verbum, Madrid.
- Hernando, F. Z. (1994). *Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual*. In *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 199-222). Paidós Ibérica.
- Hymes, H. D. (1972). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de Texto*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert T, J. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones SA.
- Lerner, D. (1996). *¿Es posible leer en la escuela?* *Lectura y vida*, 17(1), 5-24.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.

- Martín, V. G. (1998) *Géneros periodísticos. Reportaje, crónica, artículo diferencial*. Paraninfo, Madrid, 1998.
- Marinkovich, J., Morán, P., & Vergara, M. (1996). Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula. *Revista Signos*, 29(40), 107.
- Mejía, M. L. V., Borda, C. S., García, J. V., Volanderas, C., Villafañe, C., Carrasquilla, T., & Combaría, J. V. (1997). *La crónica en Colombia: medio siglo de oro* (Vol. 28). Presidencia de la República.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana: Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, ICFES.
- Pérez, M., & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España, Grao.

Rincón, G. (2007). Enseñar a comprender nuestro sistema de escritura. (En línea).

Universidad Javeriana. Obtenido de

<http://www.javeriana.edu.co/facultades/educacion/06/eventos/catedra-ped-infancia/documentos-i-07/gloria-r-conf.pdf>

Rotker, S. R. (1989). *Fundación de una nueva escritura: Las crónicas de José Martí*.

SABER. (2015). *Resultados pruebas SABER*. Bogotá. Obtenido de

<http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

Santaella, C. M. (2000). *Formación para la profesión docente*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (37), 171-186.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.

Schon, D. A. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Serafini, M. T. (1997). *Cómo se estudia*. Serie Instrumentos Paidós, (8).

Sierra Velásquez, R. A., & Rangel García, A. (2013). *La crónica como estrategia para mejorar los procesos de planeación en la escritura en español e inglés*.

Solé, I. (1992). *“Estrategias de lectura. Materiales para la Innovación Educativa”*.

Barcelona: GRAÓ.

Soto Ocampo, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° EBP. (Tesis de maestría)*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

- Srañki, C., & Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial.
- Suarez, R. (2012). *Estrategias Metodológicas Activas Para Desarrollar La Capacidad De Producción De Textos, De Los Alumnos Del Segundo Grado De Secundaria De La Institución Educativa "San José" De Tallama. Bambamarca*. (Tesis de Maestría)
- Teberosky, A. (1996). Co-constructivismo y relaciones asimétricas. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (69), 83-88.
- Todorov, T. (1973). *Las categorías da narrativa literaria. Análisis estructural da narrativa*, 2, 209-254.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1995). *Texto y Contexto*. Madrid: Editorial Ediciones cátedra S.A.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y Funciones del Discurso*. Madrid: Editorial Siglo XXI Editores.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vilamor, J. R. (2000). *Redacción periodística para la generación digital: los grandes cambios técnicos, económicos y culturales exigen profundas transformaciones en el campo del periodismo*.
- Villoro, Juan. (2005). *La crónica: disección de un ornitorrinco*. Sala de Prensa, número 129, año XI, volumen 6.
- Vygotsky, L. (1982). *Pensamiento y palabra*. Su Pensamiento y lenguaje, 165.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (pp. 97-115). Barcelona: Paidós.

Yanes Mesa, R. (2006). *La crónica, un género del periodismo literario equidistante entre la información y la interpretación*. Espéculo, (32), Paraninfo, Madrid, 1998.

Zapata V. N. (2014). *Elaboración de crónicas, anécdotas y noticias para potenciar la competencia comunicativa escrita en estudiantes de 4º grado de secundaria Bellavista-Sullana, Perú* (Tesis de maestría)

ANEXOS.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

CONOZCAMOS LAS CRÓNICAS

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lengua castellana
- **Nombre del docente:** Edwin Andrés Arenas Franco y Maribel Morales
- **Grupo o grupos:** Grado quinto y séptimo-
- **Fechas de la secuencia didáctica:**

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

- **TAREA INTEGRADORA:** “Cuenta una historia: producción de crónicas de mi entorno”

OBJETIVOS DIDÁCTICOS: Aprender a escribir textos narrativos del subtipo crónica, que permitan expresar la posición de los estudiantes acerca de su contexto y valorar los eventos pasados.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales:** la crónica, conectores lógicos (cohesión textual), anáforas, sustitutos, puntuación, contenido, propósito, título, enunciador, Enunciatorio, contexto, lógica cronológica y cierre, la superestructura, el propósito de la crónica, la lingüística textual.
- **Contenidos procedimentales:** planeación, escritura, revisión, reescritura y publicación de las crónicas realizadas por los estudiantes para los miembros de la comunidad educativa.
- **Contenidos actitudinales:** respeto por la historia, respeto por las producciones propias y ajenas. Reconocimiento de historia de su contexto, valoración de los eventos pasados.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Trabajo colaborativo, talleres de aula, rejillas de evaluación

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

OBJETIVOS:

- Presentar el objetivo general de la secuencia didáctica a los estudiantes y

Establecer negociaciones didácticas a través del contrato didáctico.

Nombre: “Negociando mi trabajo”

1. Se iniciara el trabajo haciéndoles la propuesta a los estudiantes de que entre todos contemos historias acerca de eventos que han sucedido en la Virginia, a partir de los mismos textos que escribieron en el pre-test. Se decorara el salón con títulos de crónicas tal y como se encuentran en revistas y periódicos.

2. Luego, partiendo de las lecturas de cada uno se realizará un conversatorio con preguntas orientadoras como: ¿qué cosas o eventos tienen en común estas historias?

¿Qué permiten conocer del municipio? ¿Por qué decidiste contar esta historia? ¿Para qué otros cuentan historias y yo cuento historias? Las respuestas de los estudiantes se consignaran en el tablero.

3. Lectura de la crónica: “Crónicas de mi pueblo” de Luis Fernando Martínez y a partir de allí motivar a los estudiantes partiendo de esta pregunta ¿En qué se parece

o se diferencia ésta de las que ustedes contaron? Con las respuestas de los estudiantes se realizara un conversatorio.

4. Luego, se les planteará la siguiente propuesta: qué tal si hacemos un libro sobre nuestras propias historias para que los habitantes de nuestro municipio conozcan acerca de las cosas más importantes que tiene nuestro pueblo. También, para que podamos emprender el sueño de ser escritores y mostrar con orgullo nuestro trabajo a las futuras generaciones.
5. Se establecerá el contrato didáctico, el cual será nuestra ruta para llegar a cumplir el sueño de escribir. Debemos tener en cuenta que debemos aprender a escribir, a comprender, a respetar la posición del otro, entre muchas otras cosas. Para ello, se reunirán en equipos de cuatro personas para que escriban las estrategias y propuestas para desarrollar el trabajo con la secuencia didáctica. Tendremos en cuenta, el cómo, el para qué, el para quién y el cuándo vamos a realizar cada una de las actividades.
6. En seguida, cada grupo socializará los acuerdos a los que llegaron los consignaremos en un papel que se traerá siempre a clase. De allí se realizará un consenso y se procederá a establecer los acuerdos y se firmaran. Para ello se elaborará un cartel que será puesto en cada sesión. Los acuerdos se establecen respecto a lo qué vamos a hacer para poder escribir las crónicas. Una ruta, con las ideas de, qué haremos y cómo lo haremos.

SESION No 2: Se lee para escribir. Análisis de crónicas.

Objetivo: Reconocer el contexto comunicativo de la crónica y su intención como texto que comunica situaciones reales.

1. Para iniciar la sesión se leerá la crónica “Retrato de un perdedor” de Alberto Salcedo Ramos, la cual nos servirá como texto de análisis para comprender el contexto de una crónica.
2. Luego, cada estudiante tendrá el texto en sus manos y a través de él se iniciará una discusión en torno a las siguientes preguntas orientadoras:

¿Quién escribió la crónica? ¿Para quién está escrita? ¿Con qué propósito está escrita?
¿Cuándo sucedió la historia? ¿De qué tema nos habla? ¿Quién nos cuenta la historia? ¿De qué manera nos cuenta la historia?

3. Luego del conversatorio, en grupos de 4 personas se reunirán y llenarán una rejilla donde identificarán las siguientes situaciones que pertenecen a la situación de comunicación:

Enunciador	Enunciario	Propósito	Contenido
------------	------------	-----------	-----------

¿Quién nos cuenta la historia?	¿Para quién se habrá escrito esta crónica?	¿Cuál consideran ustedes fue la intención con la que se escribió esta crónica?	¿Cuál es el tema principal de la crónica?
--------------------------------	--	--	---

4. Posterior al diligenciamiento de esta rejilla, se consignaran en el tablero las respuestas de cada grupo y con estas se determinara Para qué esta pregunta

5. Para dar continuidad, al trabajo referente a la situación comunicativa, en los mismos grupos de 4 personas, se propondrá un juego de roles para que los estudiantes comiencen a identificar las diferentes posturas que toma el cronista a la hora de escribir un texto. Para ello, se depositaran en una bolsa diferentes nombres relacionados con el texto tales como: boxeador, espectador, periodista, policía, mamá del boxeador, entre otros. Para que cada grupo saque uno e intente contar la historia de acuerdo al rol del personaje que les correspondió.

6. Terminado el juego de roles, cada uno de los grupo mediante un espacio de conversación de 5 minutos contará su experiencia de acuerdo al rol asumido.

SESIÓN No 3: Se lee para escribir. Análisis de crónicas.

Objetivo: Identificar la superestructura de la crónica, como herramienta para escribir crónicas.

Nombre: “Identifiquemos el título”

1. Los docentes iniciaran la clase recordando las actividades realizadas anteriormente y colocando el contrato didáctico establecido para las sesiones.

Luego se procederá a conformar grupos de 4 personas y allí se leerá la crónica “El penal más largo del mundo” de Osvaldo Soriano.

¿Por qué razón creen que el texto es una crónica? ¿Qué aspectos del texto hacen que sea una crónica?

Luego de los argumentos de los chicos, podemos llevar la silueta de la crónica: título, historias, tiempo, espacio, punto de vista (LA SILUETA DE LA CRÓNICA).

2. Ubiquemos el sentido del título en una crónica: Cada grupo llenará la siguiente ficha en la que analizaran aspectos relacionados con el título de la crónica:

¿Para qué pondría este título a su crónica?	¿Qué relación entre el título y el contenido?	¿Por qué es importante que se coloque un título?	¿Si pudiéramos cambiarle el título por cuál lo haríamos?

Luego cada grupo socializará cuál es el sentido del título.

SESION 4: UBIQUEMOS UN CONTEXTO.

Objetivo: Observar el contexto de la crónica para determinar el tiempo, los lugares, la cronología y los elementos que permiten que la historia sea contada.

NOMBRE: “ Llegando al contexto de la crónica”

1. En esta sesión se iniciara retomando el texto “el penal más largo del mundo” , cada estudiante lo leerá y se invitará a que identifiquen en el texto:

Fechas importantes.

Lugares donde se desarrolló.

¿Cuál fue el orden en el que se contó la historia?

¿Cuándo sucedió la historia?

¿Cómo sucedió?

¿Qué hechos extraordinarios sucedieron?

2. Con la información recopilada anteriormente, se le propondrá a los estudiantes que reconstruyan el contexto de la historia y al mismo tiempo la cronología mediante un resumen de la historia conservando esta estructura, orden, tiempo, sucesos, hechos extraordinarios.
3. Para finalizar la sesión se socializarán los resúmenes y se tendrán en cuenta sus aportes para la próxima escritura del texto.

SESION 5: CIERRE DE LA CRONICA.

: Se lee para escribir. Análisis de crónicas.

Objetivo: Identificar como se realiza el final de una crónica.

1. Los docentes iniciarán la clase partiendo de los conocimientos vistos en la sesión anterior, y ubicando el acuerdo didáctico. Posteriormente, retomaremos la crónica “El penal más largo del mundo” de Osvaldo Soriano y nos enfocaremos

especialmente en el cierre que hace el autor de la misma.

2. Para iniciar la plenaria se partirá de las siguientes preguntas: ¿cómo ponerle punto final? ¿Cómo hace el autor de esta crónica para finalizarla? ¿Qué aspectos tuvo en cuenta para hacer el cierre?

3. Para continuar con el desarrollo de la sesión se agruparan en parejas se les entregara la crónica y se les pedirá que creen un final diferente al que tiene. .

4. Luego, se reunirán en grupos de 4 personas y escogerán el final que ellos mejor consideren pertinente y lo escribirán en un papel bond, para ser puesto por todo el salón.

5. Para finalizar se realizará una retroalimentación donde se reflexione acerca de la importancia del cierre en la crónica.

Sesión No 6

Se lee para escribir. Análisis de crónica

Objetivo: Diseñar con los estudiantes la entrevista que se realizara con la experta en crónicas.

Nombre: “Planear una entrevista”

1. Se inicia la sesión reflexionando sobre la importancia que tiene la oralidad para contar historias relacionadas con nuestro contexto. Para esto, en esta sesión se planeará una entrevista que será realizada a un escritor del municipio, quien nos ayudará a ampliar el conocimiento de los sucesos ocurridos en nuestro municipio.
2. Se organizan 8 grupos de 6 estudiantes, y teniendo en cuenta las lecturas que realizaron antes de la sesión, propongan 3 posibles preguntas que deben estar orientadas hacia la situación de comunicación y la superestructura, por ejemplo ¿En qué piensa usted cuando va a realizar la crónica? ¿Qué se debe tener en cuenta a la hora de escribir? ¿Cómo fue el proceso de escritura de la crónica? Pero también dejar las que emerjan de ellos, las que sean, pero le dan entre todos un orden.
3. Luego de realizar el consenso grupal se nombrará un secretario o secretaria y mediante una mesa redonda se socializaran las posibles preguntas que se realizaran

descartando aquellas que estén repetidas o fuera de contexto.

4. Para finalizar se realizará el formato con las preguntas a realizar y que será enviado a la entrevistada antes de realizarla

Sesión No 7: Se lee para escribir. Análisis de crónicas.

Objetivo: Realizar una entrevista a un experto para ubicar elementos de la comunicación y la superestructura de la crónica.

1. En esta sesión nos ubicaremos en un sitio fuera del salón de clase, nos sentaremos en el piso, y se dará inicio a la entrevista
2. Cada estudiante tomará apuntes de lo más relevante que escucho de la entrevista, para reflexionar en torno a los aprendizajes surgidos durante la sesión. Para ello se tendrán en cuenta las siguientes preguntas orientadoras: De acuerdo a los aportes que se dieron en la entrevista ¿Qué herramientas puedes utilizar para la escritura de su crónica?
3. Para terminar la sesión se realizará un compartir entre los estudiantes y el invitado.

SESION 8: PLANEANDO LA ESCRITURA

Objetivo: Planear la primera escritura de mi crónica

Nombre: “Planeo para escribir”

1. Se inicia la sesión partiendo de los aportes que dio el invitado de la manera como se debe escribir una crónica. Seguidamente, utilizando la rejilla de

operacionalización de la variable dependiente y con términos más básicos (ver anexo 1) se procederá a revisar los textos que se escribieron en el pretest. Ello para dar preparación a la escritura de la crónica y al afianzamiento de los conceptos que permitirán el trabajo con la misma.

2. Luego por grupos de cuatro personas, se les entregara la siguiente rejilla para que los estudiantes puedan planear la escritura. Recuerden que nuestra tarea será la de escribir un libro de crónicas de nuestro pueblo.

REFLEXIONES	RESPUESTAS
¿Sobre qué tema nos interesaría escribir?	
¿Qué información debemos recolectar para escribir nuestra crónica?	
Para quien, recuerden cómo empezaron, cuál era la tarea integradora.	
¿Para qué vamos a escribir?	
¿Qué aspectos voy a tener en cuenta para escribir?	
¿A dónde debemos acudir para	

encontrar información que nos sirva para escribir la crónica?	
¿Cuál va a ser el orden en el que vamos a contar los hechos?	
¿Qué sucedería si nuestra crónica no es entendida por otras personas?	
¿Qué queremos transmitir al lector con nuestro texto?	
¿Cuál es el resultado que esperamos al escribir el texto?	

3. Luego de terminar de llenar la rejilla, cada grupo la socializará.

Como tarea de esta sesión cada grupo traerá los insumos necesarios para escribir su crónica. Estos pueden ser desde entrevistas a personas, periódicos, revistas, consultas de internet, entre otros. Todos ellos relacionados con el tema que eligieron para la escritura.

SESION 10. Preparo la escritura.

OBJETIVO: Organizar información para la escritura de la crónica.

1. La sesión se iniciara recordando aspectos importantes del contrato didáctico. Luego en el grupo de cuatro estudiantes que van a escribir la crónica, revisaran la información que trajeron y la clasificaran teniendo en cuenta la siguiente lista de chequeo:

ITEMS	SI	NO	PARCIALMENTE
Los insumos traídos corresponden con el tema que quieren escribir.			
El material nos permite dar un orden cronológico en que suceden los hechos.			
La información recopilada permite identificar, lugar,			

espacio, personajes y escenarios donde sucedieron los hechos.			
--	--	--	--

2. Luego de verificar la lista de chequeo cada grupo organizará en un folder el material de insumo para escribir la crónica.

SESION 9: ESCRIBIENDO LA CRONICA.

Objetivo: Realizar la primera escritura de la crónica

1. De acuerdo a lo estipulado en la sesión anterior, cada grupo se organizará para dar comienzo a la escritura de la crónica, teniendo en cuenta:
 - Los insumos de investigación que trajeron el folder.
 - Lo trabajado en la entrevista con el experto.
 - La planeación de la escritura hecha en la sesión anterior (rejilla).
2. A cada grupo de cuatro estudiantes se le entregaran hojas en blanco para que allí

produzcan su primer texto, recuerden que este sufrirá varias revisiones tal y como nos lo dijo el escritor que tuvimos en la entrevista.

3. Durante la sesión los docentes harán revisión de cada grupo y retroalimentación de los escritos y resolverán dudas.

SESION 10: Reescritura de la crónica (Docente y estudiantes)

Objetivo: Revisar los textos de la primera crónica para

Nombre: Reescritura de la crónica

1. Esta sesión iniciara con la lectura de las crónicas que cada grupo escribió. A continuación, se harán correcciones de la crónica escrita de forma colectiva. Para ello, se le dará cada crónica a un grupo diferentes para que le apliquen la siguiente rejilla:

Rejilla para la valoración de crónicas.

o	Criterio	Sí	No	P
	Tiene un tema específico			
	El tema tiene un protagonista			
	El tema tiene una historia que lo saca de lo común.			
	Es posible rastrear el tema en el tiempo y en el espacio.			
	Los hechos se narran según el orden en que ocurrieron.			
	La crónica parte de hechos reales (hay datos que los prueban).			
	La historia narrada se soporta en un conflicto (despierta el interés del lector).			
	Hace uso de signos de puntuación adecuadamente.			
	Relata una historia.			

2. Luego los grupos de cuatro estudiantes, tomarán estos aportes como herramientas para corregir y reescribir la crónica.

3. También, los docentes pasarán por cada uno de los grupos dando sus conceptos y revisando la reescritura de las mismas para hacer la retroalimentación del proceso.

SESION 11: Reescritura de la crónica

Objetivo: Reescritura de los textos de la primera crónica, a partir de las conceptualizaciones y reflexiones finales.

Nombre:

1. Para comenzar la sesión los estudiantes tendrán en cuenta las reflexiones y aportes que cada uno de los grupos les hizo sobre su escrito, con ello podrán reajustar y reescribir su texto. A su vez, los docentes revisarán el nivel de escritura de las crónicas para hacer los ajustes de forma y contenido, para dar la última edición.

2. Se tendrá en cuenta la lingüística textual y se revisará el uso adecuado de los signos de puntuación.
3. Cada grupo retomará su crónica y la rejilla para revisar sus producciones,
4. Por último se realizará un intercambio de las producciones entre los grupos de estudiantes que les permitirá reconocer el trabajo de sus pares y retomar algunos aspectos que consideren relevantes para tener en cuenta en su producción final.

SESION 12: Terminación y evaluación de la S.D.

Objetivo: terminación de la implementación de la S.D.

Nombre: Mi producto final

1. Para comenzar la sesión de cada grupo uno de los estudiantes socializará el tema de sus producciones escritas de forma colectiva con sus compañeros

contando la experiencia del grupo.

2. cada grupo entregara la crónica final a sus docentes como evidencia de la finalización de este proceso, con las cuales se realizara la publicación del libro de crónicas; los estudiantes la entregaran de forma manual.
3. Para la publicación del libro, se digitalizaran las crónicas y se presentaran ante la comunidad educativa.