

“MÁS ALLÁ DEL TIEMPO”

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS DE CIENCIA FICCIÓN, CON ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO,
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LORENCITA VILLEGAS DE SANTOS, DEL
MUNICIPIO DE SANTA ROSA DE CABAL- RISARALDA

Lina María Aldana Mape

Cruz Helena Morales Cardona.

Universidad Tecnológica de Pereira.

Maestría en Educación

2017

“MÁS ALLÁ DEL TIEMPO”

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE
TEXTOS NARRATIVOS DE CIENCIA FICCIÓN, CON ESTUDIANTES DE
GRADO OCTAVO, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LORENCITA
VILLEGAS DE SANTOS, DEL MUNICIPIO DE SANTA ROSA DE CABAL-
RISARALDA

Lina María Aldana Mape

Cruz Helena Morales Cardona

Asesora

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2017

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Dedicatoria y agradecimientos

A Matías; posiblemente hoy no entiendas el sentido de estas palabras, pero para cuando seas capaz, quiero que te des cuenta de lo mucho que significas para mí. Eres la razón de que me levante cada día para esforzarme por el presente y cambiar un poquito el futuro, eres mi principal motivación. Como en todos mis logros, en esta has estado presente. Muchas gracias mi pequeño soñador.

A Juan Camilo; aunque se que te encuentras lejos quiero dedicarte uno de mis más grandes logros, desde la distancia lo comparto contigo, se que mis triunfos forman parte de ti. Gracias por cada palabra de aliento que me motivo en los momentos difíciles para continuar.

A nuestras familias: mamá y hermanos por brindarnos lo mejor de ellos, por su comprensión y amor.

A los profesores: de la facultad de educación de la universidad Tecnológica de Pereira, por su contribución a nuestra formación académica y profesional.

A nuestra asesora; Dra. Martha Cecilia Arbeláez Gómez por su apoyo incondicional con el proyecto, por su confianza, paciencia y por motivarnos a escribir compartiendo con otros docentes y estudiantes esa pasión por la enseñanza y el aprendizaje permanente del lenguaje.

A los estudiantes y las instituciones educativas que participaron del proyecto de investigación y nos permitieron aprender de la práctica pedagógica y del contexto escolar compartido.

A la gobernación del Risaralda: que en cabeza del señor gobernador Sigifredo Salazar que promovió en su plan de gobierno el programa de becas para docentes con regalías lo cual permitió hacer realidad la consecución de este sueño; ya que con esto se fortalecen los procesos de formación en los niños de Risaralda

1. Tabla de contenido

Tabla de contenido	vi
1.Presentación	10
2.Marco Teórico.....	23
2.1. El lenguaje y la escritura.....	23
2.2. Los modelos de producción textual.....	26
2.3. Enfoques comunicativos.....	29
2.3.1. La propuesta de Jolibert.....	31
2.4. El texto narrativo.....	34
2.4.1. El texto de ciencia ficción.....	36
2.4.1.1. Caracterización de los elementos de los textos de ciencia ficción	38
2.5. Secuencias didácticas.....	43
2.6. Las prácticas reflexivas	46
3.Marco Metodológico.....	49
3.1. Tipo de investigación.....	49
3.2. Diseño de la investigación	49
3.2.1. Población.....	50
3.2.2. Muestra.....	50
3.3. Operacionalización de las variables.....	51
3.3.1. Formulación de Hipótesis	51
3.3.2. Definición de variables.....	52
3.4. Técnicas e instrumentos	61
3.4.1. Diario de campo	62
3.5. Procedimiento	64
4.Análisis de los resultados	66
4.1. De los aprendizajes: producción de cuentos de ciencia ficción.....	67

4.1.1. Prueba de Hipótesis	67
4.1.2. Dimensiones	69
4.1.2.1. Situación de comunicación	71
4.1.2.2. Superestructura	78
4.1.2.3. Lingüística Textual	85
4.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza	90
5. Conclusiones	96
7. Recomendaciones	100
Referencias bibliográficas	102
Anexos	108
Anexo A. Secuencia didáctica para la producción de textos de ciencia ficción	108
Anexo B. Rejilla para evaluar elementos de ciencia ficción en la película Divergente	126
Anexo C. Evidencia fotográfica: Características del género de ciencia ficción	127
Anexo D. Análisis del conflicto en la película Divergente	128

Lista de tablas.

Tabla 1 Esquema de estructura quinaria para el análisis de textos narrativos	33
Tabla 2 Fases de la secuencia didáctica	52
Tabla 3 Operacionalización de la variable dependiente	55
Tabla 4 Rejilla para la evaluación de textos narrativos de ciencia ficción	62
Tabla 5 Categorías para el análisis del diario de campo	63
Tabla 6 Fases del proyecto para la producción de escrita de cuentos de ciencia ficción.	64
Tabla 7 Resultados obtenidos con la aplicación del estadígrafo T de Student.	68

Lista de gráficas.

Grafica 1 Resultados obtenidos por media aritmética para contrastar los resultados obtenidos en el Pre-test y Pos-test	67
Grafica 2 Resultados generales Pre-test Pos-test en las dimensiones.....	69
Grafica 3 Resultados obtenidos obtenidos en la dimensión Situacion de Comunicación ¡Error! Marcador no definido.1	
Grafica 4 Resultados generales obtenidos en la dimensión Superestructura del texto.	78
<u>Grafica 5 Resultados generales obtenidos en la dimensión Lingüística Textual.....</u>	<u>85</u>

Lista de imágenes.

Imagen 1 Evidencia fotográfica: Pre-test estudiante 20 para identificar la Situación de Comunicación.....	76
Imagen 2 Evidencia fotografica: Pos-tes estudiante 20	77
Imagen 3 Evidencia fotográfica: Pre-test estudiante 12 para identificar la Superestructura en el texto	82
Imagen 4 Evidencia fotográfica: Pos- test estudiante 12	83
Imagen 5 Evidencia fotográfica:Pre-test estudiante 17 para identificar la linguistica textual	88
Imagen 6 Evidencia fotográfica: Pos-test estudiante 17	89

Resumen

La presente investigación “Más allá del tiempo, una propuesta didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción”, hace parte del Macroproyecto “Didáctica del Lenguaje escrito” de la maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de esta investigación fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos de ciencia ficción, con estudiantes de grado octavo de básica secundaria de la Institución Educativa la Lorencita Villegas de Santos. Interesa aquí, la reflexión sobre los alcances de la enseñanza del lenguaje escrito, cuando se hacen explícitos en la mediación didáctica, las posturas del lenguaje como construcción social en contextos reales y significativos. El tipo de investigación por el que se optó fue cuantitativo un diseño cuasi-experimental, intragrupo. La investigación se desarrolló con 38 estudiantes, de grado octavo que fueron evaluados antes y después de la implementación de la secuencia didáctica. Los resultados de dichas pruebas fueron valorados a través de una rejilla de producción, cuyas dimensiones fueron: Situación de comunicación, superestructura del texto y lingüística textual. De igual manera, se hace un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de las docentes durante el desarrollo de la secuencia, con el propósito de identificar sus transformaciones en la enseñanza del lenguaje. El análisis y comparación estadística de los resultados se llevaron a cabo mediante la aplicación del estadígrafo T de Student, el cual permitió rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de

trabajo, por tanto, los resultados evidencian diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes en la producción de textos narrativos. Además, se evidenció una transformación de las prácticas tradicionales, hacia la reflexión de la enseñanza del lenguaje posibilitando el aprendizaje de otros géneros narrativos.

Palabras claves: Producción textual, secuencia didáctica, género narrativo, ciencia ficción, enfoque comunicativo y prácticas reflexivas.

Abstract

The present research "Beyond time, a didactic proposal for the production of narrative texts of science fiction", is part of the Didactic Macroproyecto of the Language of the Master in Education of the Technological University of Pereira. The objective of this research was to determine the incidence of a didactic sequence, of communicative approach in the production of narrative texts of science fiction, with students of eighth grade of secondary education of the Educational Institution Lorencita Villegas de Santos. It is interesting here, the reflection on the scope of the teaching of written language, when it is made explicit in didactic mediation, the positions of language as social construction in real and significant contexts. The type of research that was chosen was quantitative a quasi-experimental, intra-group design. The research was developed with 38 students, eighth grade who were evaluated before and after the implementation of the didactic sequence. The results of these tests were evaluated through a production grid, whose dimensions were: Communication situation, text superstructure and textual linguistics. Likewise, a qualitative analysis of the teaching practices of teachers during the development of the sequence is done, with the purpose of identifying their transformations in language teaching. The statistical analysis and comparison of the results were carried out by means of the Student T statistician, which allowed rejecting the

null hypothesis and validating the working hypothesis, therefore, the results show significant differences in students' performance in the production of narrative texts. In addition, a transformation of the traditional practices, towards the reflection of the teaching of the language was evidenced, making possible the learning of other narrative genres.

Key words: Textual production, didactic sequence, narrative genre, science fiction, communicative approach and reflexive practices.

1. Presentación

El lenguaje escrito es un instrumento fundamental para el ser humano pues le permite comunicarse con otros y entre muchas otras cosas, establecer acuerdos para vivir en comunidad. Si el ser humano no contara con algún sistema de lenguaje no podría entonces disponer de proyectos en común con otros individuos, lo cual es justamente la esencia de la vida social. Partiendo entonces del supuesto planteado por Vygotsky (1983), la función primaria del lenguaje es la comunicación y en ella el intercambio social, que se constituye en la experiencia que moldea las formas que el individuo tiene disponibles para pensar e interpretar el mundo. Todas las formas que caracterizan una lengua y sus diferentes usos se adquieren en la interacción social: conversaciones cotidianas, intercambios formales y actos de lectura y escritura, lo que conlleva a la necesidad de entender, expresar o compartir aspectos y perspectivas del mundo.

Las prácticas sociales están constituidas por los diferentes usos del lenguaje: recibir, transmitir y utilizar la información; la representación, la interpretación y la comprensión de la realidad, la construcción y el intercambio de los conocimientos.

Ahora bien, siendo una función primaria la comunicación, no es menos importante la función cognitiva, que le permite a los sujetos construir su representación de mundo, el conocimiento que tiene de éste, el cual también es una construcción social. Ambas funciones se transforman y potencializan con la aparición del lenguaje escrito, para trascender las limitaciones de tiempo y

espacio. Así, con el lenguaje escrito los seres humanos pueden descontextualizarse, en el sentido de separarse del mundo de lo concreto y guardar la historia y las representaciones construidas socialmente. De esta manera, se puede acceder a las tradiciones culturales y al saber socialmente construido, asuntos fundamentales para generar intersubjetividades y poder llegar a acuerdos, lo cual implicaría sentirse perteneciente a una comunidad y en ella construirse como ciudadanos.

Al lenguaje oral se accede por medio de la socialización primaria mientras que al lenguaje escrito se accede formalmente en el ámbito escolar o, en general, en un proceso de intervención intencionada. En este sentido, el lenguaje se convierte en un objeto de enseñanza, pero también en un mediador para la construcción de los demás conocimientos (precisamente por su función representacional). Sin embargo, en muchas ocasiones, cuando se convierte en objeto, las prácticas de enseñanza lo desvinculan de sus funciones comunicativa y cognitiva, centrándose únicamente en la adquisición del código, lo cual ha sido descrito por Braslavsky (1983), como métodos sintéticos o analíticos, en los que el problema central es la codificación y decodificación.

Estas prácticas de enseñanza se caracterizan por no responder a las hipótesis que ya traen los niños, centrarse en la estructura del lenguaje y en sus elementos más simples e ir de lo simple a lo complejo, desde el supuesto de que primero se aprende a decodificar como condición para llegar a producir o comprender. Así, según Cassany (1995) se abre una brecha entre la enseñanza del lenguaje y su función social. El lenguaje es complejo y dinámico y no puede ser fragmentado y secuenciado como tradicionalmente se presenta en la escuela.

Esta situación ha traído como consecuencia, que los estudiantes aprendan la estructura del lenguaje, pero que tengan dificultades para enfrentarse a un texto completo, que no piensen en su posible destinatario y no realicen procesos de revisión y reescritura, pues generalmente el único destinatario de sus textos es el maestro. Esta situación lleva a que los estudiantes no cuestionen sus propios aprendizajes, lo que evidencia una ruptura entre sus ideas y el propósito de lo que escriben, como lo afirma la investigación de Avilés (2012).

A su vez, investigaciones como las de Pérez & Roa (2011) , Quintero & Salazar (2016) y Soto (2014) afirman que las prácticas repetitivas, aisladas y descontextualizadas de la realidad social, no le dan significación a los actos de la escritura, pues no se le reconoce como un proceso complejo que requiere ser enseñado de manera progresiva, ordenada y lógica, a través del uso de estrategias escriturales que lleven a operacionalizarla (planificar, redactar, revisar y re-escribir) dentro de contextos comunicativos reales y auténticos, esto es: escribir para un alguien, con una intencionalidad, en contextos reales de comunicación auténtica.

Estas dificultades, a su vez, se ven plasmadas en los resultados de las diversas pruebas censales nacionales e internacionales. Por ejemplo, los resultados de las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) aplicadas en 2012 a estudiantes de 15 años de varios países del mundo. En ellas el 47% de los bachilleres colombianos está por debajo del nivel mínimo en la prueba de lectura. En ese mismo examen, solo 3 de cada 1000 estudiantes alcanzaron el nivel de lectura crítica, lo que significa que muy pocos asumen una postura

argumentada frente a los textos que leen. Cabe anotar que estas pruebas solo evaluaron la comprensión lectora y no se tuvo en cuenta la evaluación de la producción textual.

De igual manera, estas dificultades se reflejan en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas saber 3°, 5° y 9° (ICFES 2015), que al evaluar la escritura dan cuenta de los bajos desempeños de los estudiantes. Estas pruebas muestran que solo el 38% de los jóvenes evaluados son capaces de construir escritos organizados, articulados y coherentes con el tema propuesto en la prueba y aplican adecuadamente las reglas de la lengua escrita. Algunos de los resultados indican que los estudiantes al escribir construyen correctamente oraciones simples, pero no sucede lo mismo con las complejas. Además, no logran una estructura global del texto, sino que esta la alcanzan sólo a nivel de las oraciones. Así mismo, dejan de lado la revisión cuidadosa de los aspectos formales del texto, esta es delegada a los correctores de los computadores y tienen dificultades para producir un texto completo manteniendo en mente quienes serán los lectores de sus producciones (Informe MEN 2015).

De ahí que la formación de lectores y escritores en la escuela sea una prioridad, una cosa es educar en la escuela para instruir y otra orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos inmersos en cualquier contexto cultural. Desafortunadamente la escuela, con la excepción de las escuelas transformadoras, tiende hacia la alfabetización, si pensamos por ello enseñar a reconocer las palabras con sus significados de diccionario para aprender a leer avisos, titulares de prensa, definiciones de cosas, información que se pueda repetir y memorizar, saber firmar para votar; tal como lo plantea Ferreiro (2001) , “la institución escolar tiene la misión de formar

sujetos competentes en una cultura letrada, personas capaces de acudir a la lectura y a la escritura para resolver las necesidades y deseos que surjan en su participación en prácticas reales” (p.41).

Además, estas dificultades concuerdan con diversas investigaciones como la de Pérez (2004); Pérez & Roa (2011) y Pimiento (2012), que plantean que los estudiantes colombianos tienen dificultades en la producción escrita. Esta situación es descrita por ellos de esta forma:

- No hay producción de textos completos, hay escritura oracional. La tendencia es escribir oraciones o breves fragmentos.
- No se reconocen diferentes tipos de textos. Hay una tendencia a usar el cuento (texto narrativo) como la forma privilegiada a la hora de escribir, principalmente en la educación primaria.
- Falta cohesión en los escritos de los niños si bien los textos escritos que los niños producen, son coherentes, en el sentido de plantear unas ideas y organizarlas siguiendo alguna secuencia lógica, no se logran establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra a través del uso de ciertos nexos, tal como se utilizan en el lenguaje escrito.
 - No se usan los signos de puntuación en los escritos.
 - Se presentan las ideas unas después de otras en forma coherente, pero los escritos carecen de marcas de segmentación entre las unidades que los conforman, sean estas oraciones o párrafos.

- No se reconocen las intenciones de la comunicación. Identificar si a través de un escrito o de un diálogo se pretende persuadir, convencer, informar, divertir, parece ser una actividad que presenta cierta dificultad. De este modo, resulta difícil que se pueda hacer una lectura crítica sin identificar estos elementos.
- Hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos. Los resultados de la evaluación de la comprensión lectora muestran que se presentan dificultades para establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros.
- Hay dificultades en la lectura crítica. Este tipo de lectura supone una comprensión del sentido literal de la información y la realización de inferencias. Si no hay una comprensión global del texto difícilmente se podrá tomar una posición al respecto.

De igual modo, Quintero & Salazar (2016) evidencian que tanto la escuela como institución, como los profesores, coinciden en la importancia del aprendizaje del lenguaje escrito y en las consecuencias que generan dificultades en comprensión y producción, no solo para el lenguaje escrito en sí mismo, sino también para el aprendizaje de los demás saberes escolares.

De hecho, investigaciones como la de Avilés (2012) demuestran que la escritura es reducida a las micro habilidades: trazado de la grafía y copia de textos, lo que significa que en la práctica el alumno se limita a ser un repetidor o reproductor de textos elaborados por otros; “las consecuencias de esta enseñanza se manifiestan en las dificultades que presentan los estudiantes de educación media superior y superior y hasta de postgrado para redactar un escrito auténtico, original, propio y con significado expresivo” (p. 8).

Es lógico que una visión mecanicista del aprendizaje en términos genéricos, no pueda llevar a una concepción interactiva de la lengua escrita, Cassany (1995) afirma que “la formación en escritura que la mayoría de usuarios poseen es fragmentaria, o incluso bastante pobre. (...) Muchas personas creen que los escritores *nacen*, que no se puede aprender a redactar” (p.14).

Frente a esta situación el gobierno nacional ha hecho esfuerzos con programas como El Plan Nacional de Lectura y Escritura, PNLE, Leer es mi Cuento, que ha centrado sus esfuerzos en fomentar el desarrollo de competencias en lectura y escritura mediante el mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual de estudiantes de educación preescolar, básica y media. Para ello, y en convenio con Fundalectura con el apoyo de la Colección Semilla, ha planteado la necesidad de incorporar en las planeaciones académicas, rutinas de lectura recreativa que fomenten el gusto por la lectura. Si bien son propuestas potentes para avanzar en el mejoramiento del lenguaje, éstas se han centrado sobre todo en la comprensión lectora, dejando en un segundo plano los procesos de producción escrita.

Es claro, que la institución Lorencita Villegas no es ajena a dichas problemáticas, prueba de esto son los resultados obtenidos en las pruebas hechas por el estado para observar la calidad del proceso educativo, específicamente las Pruebas Saber de grado noveno aplicadas por el Instituto Colombiano para la evaluación de la educación (ICFES 2015). Los resultados obtenidos en el área del lenguaje evidencian que un alto porcentaje de estudiantes se ubicaron en un nivel insuficiente, respecto a los obtenidos en el 2014.

Esta situación indica que el estudiante promedio ubicado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba, solo identifica en textos informativos o narrativos cortos los elementos a nivel de oraciones o fragmentos, no le da sentido global al mismo, no comprende las diversas formas de organización superestructural, entre otras; ante situaciones de comunicación real ya sea pública o formal, no prevé la escritura de un texto, su forma de organización ni atiende a la pertinencia con el propósito ni las características de sus posibles interlocutores. Esto demuestra que es necesario romper con las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje ya que los estudiantes muestran falencias a la hora de comprender y producir un texto completo.

Ahora bien, las explicaciones acerca del origen de las dificultades expuestas difieren en los actores del proceso educativo. Los maestros las explican en términos de las carencias familiares, la falta de motivación de los estudiantes hacia la lectura y la escritura y las falencias que se adjudican siempre a los niveles anteriores o a la enseñanza de los profesores del área de lenguaje (Pimiento 2012). El Ministerio de Educación Nacional (2006) las explica en términos de baja calidad de la enseñanza, en la cual se reiteran las prácticas tradicionales descontextualizadas, que se alejan de las necesidades de aprendizaje real de los estudiantes para enfrentar distintos contextos o problemas de su entorno. Por su parte, la academia cuestiona las prácticas educativas y el enfoque tradicional de la enseñanza, que persiste en la escuela, en centrar concentrando su atención en procesos de alfabetización o reproducción del código convencional como el fin último de la enseñanza (Pérez & Roa 2011).

Si bien para la institución educativa Lorencita Villegas de Santos las problemáticas son claras, los planes de mejoramiento establecidos (2010,2012,2015) hacen énfasis en propuestas para mejorar la comprensión lectora, como la hora del cuento, el cuarto de lectura, el libro del mes y la semana del idioma; en este sentido, los procesos de escritura por lo menos explícitamente parecen estar en segundo plano.

Ahora bien, los maestros, especialmente los de lenguaje, si trabajan en ello. En el caso de primaria, el trabajo se centra en el texto narrativo. Sin embargo, en este ha sido trabajado de manera superficial, centrándose en el análisis de la estructura tradicional: inicio, nudo y desenlace. Pidiéndosele a los estudiantes con frecuencia que escriban cuentos, sin que estos se elaboren con base en una planeación ni que sean luego analizados, revisados y reescritos. Nuevamente, el único destinatario es el docente que en muchos casos tampoco hace la revisión y retroalimentación de las producciones.

En el caso de la narración literaria, no se entiende ni se trabaja el sentido de este tipo de textos, la forma en que se configura un mundo de ficción, más allá de que los hechos narrados estén basados en la realidad. Además, que se privilegian textos narrativos como el cuento, la fábula, el mito, la leyenda y se piensa en los textos de ciencia ficción para el trabajo con estudiantes de grados superiores. En particular, se desconoce el potencial de la ciencia ficción ya que es uno de los géneros que mejor se adapta a los tiempos contemporáneos, a su velocidad de avance, a su forma de imaginar y al sentir de las personas, más aún que explora nuevos caminos que muchas veces no se piensan para el trabajo con este género narrativo.

Es así que, al circunscribir el interés de la presente investigación en la competencia escritural, se parte del supuesto que la escritura no debe aprenderse en la escuela con el simple propósito de alcanzar un logro, que no es otro que escribir, ya que, por el contrario, como lo plantea Lerner (2003) se debe aprender a escribir para mejorar la interacción, la comunicación y el desempeño.

Las situaciones expuestas previamente sobre las dificultades en la producción textual y específicamente la potencialidad del texto narrativo de ciencia ficción, nos hace plantear las siguientes preguntas: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción escrita de textos narrativos de ciencia ficción, en estudiantes de grado ocho uno de la Institución Educativa Lorencita Villegas de Santos del municipio de Santa Rosa de Cabal? y ¿Qué reflexiones genera en las docentes, respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, la implementación de dicha secuencia?

La investigación se plantea como objetivo general: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción escrita de textos narrativos de ciencia ficción en los estudiantes de grado ocho uno de la institución educativa Lorencita Villegas de Santos del municipio de Santa Rosa De Cabal.

Y como objetivos específicos están:

- Identificar el nivel inicial de producción escrita de textos narrativos antes de la implementación de la secuencia didáctica.

- Diseñar una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos de ciencia ficción.
- Implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.
- Valorar la producción escrita de textos narrativos de ciencia ficción después de la implementación de la secuencia didáctica.
- Contrastar los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la secuencia didáctica en la producción escrita de textos narrativos de ciencia ficción.

El valor de esta investigación sobre la producción de textos narrativos de ciencia ficción, radica en la riqueza de poner a prueba una propuesta didáctica que favorezca en el contexto educativo actual:

- El aprendizaje de la producción de textos narrativos de ciencia ficción, a través de la lectura, escritura, revisión y reescritura de textos de este género.
- Entender la función de los textos narrativos, como lo plantea Martínez (2004), de comunicar y permitir la construcción de significados: narrar, contar, realizar inferencias.
- Inscribir las prácticas de escritura en el marco de una comunicación real, con documentos auténticos

- Reconocer como autores a los estudiantes que producen textos en situaciones reales de comunicación, para destinatarios reales con un propósito comunicativo concreto.
- el estudiante reconozca la importancia de que se lee para escribir, pues dentro de la propuesta didáctica se trabaja la lectura de textos expertos que sirvan como modelos para la producción. Cada uno de estos procesos logran fortalecer las técnicas de trabajo colaborativo y la reflexión meta-cognitiva, que fomentan no solo la comprensión y producción de textos narrativos, sino todo el trabajo previo que se debe hacer para lograr un aprendizaje adecuado.

Cabe anotar que los hallazgos de la presente investigación permiten identificar la potencialidad de una secuencia didáctica para la transformación de la enseñanza del lenguaje escrito y concretamente para mejorar la producción textual de los estudiantes participantes. De otra parte, los resultados servirán como apoyo para que los docentes comprendan la importancia de diseñar y planificar propuestas enmarcadas en las necesidades comunicativas e intereses propios de los estudiantes. Además, los hallazgos de esta investigación pueden servir como base para futuras investigaciones, en las que se planteen metodologías innovadoras que mejoren la producción de textos escritos y sirva de apoyo en el trabajo del aula.

El informe de investigación está 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, secuencias didácticas y prácticas reflexivas; en el tercero, se hace referencia al marco metodológico, explicando el diseño, las hipótesis, la operacionalización de la Variable Independiente (secuencia didáctica) y la Variable Dependiente (La producción Textual, y el procedimiento) y los instrumentos utilizados; en el cuarto capítulo, se abordan los resultados y análisis de los desempeños grupales de los estudiantes de grado 8-1 en cuanto a las dimensiones e indicadores, así mismo se presentan los desempeños de los estudiantes de manera individual, además de un análisis de las reflexiones de la docente, frente al proceso durante el desarrollo de la secuencia

2. Marco Teórico

El siguiente apartado se constituye en el marco conceptual que sustenta el proyecto de investigación. En éste se abordan las siguientes temáticas: en primer lugar, el lenguaje y la escritura, en segundo lugar, los modelos de producción y las concepciones de escritura y la propuesta de Jolibert (2009) en tercer lugar, el enfoque comunicativo, en cuarto lugar, los textos narrativos, centrando la explicación en los textos de ciencia ficción, en quinto lugar, la conceptualización de la secuencia didáctica y finalmente las prácticas reflexivas.

2.1 El lenguaje y la escritura

El lenguaje como medio de comunicación y construcción social de la realidad ha estado presente en el proceso evolutivo de los seres humanos, permitiéndole expresar pensamientos, ideas y sentimientos, ya sea por medio de la oralidad o la escritura, en este sentido, Vygotsky (1989) plantea que el lenguaje es un instrumento de mediación semiótica que tiene una doble función: cognitiva representacional y comunicativa.

El lenguaje en su función cognitiva permite al ser construir una representación del mundo a través de la organización de las experiencias, a partir de la relación inseparable entre

pensamiento y lenguaje, de esta manera se constituye a modo de símbolo que permite la representación de ideas y conceptos, a la vez que facilita el establecimiento de convenciones en distintos grupos sociales.

Respecto a su función comunicativa, posibilita el establecimiento de relaciones con el entorno social, creando redes sociales que también permiten comprender el mundo. El lenguaje en su doble función con las características ya mencionadas, se expresa a través de la oralidad y la escritura. En relación a lo anterior, Pérez & Roa, (2011), plantean que:

A través del lenguaje oral construimos una voz para hacer parte de esa larga conversación con los demás y consigo mismo, de la que participamos a lo largo de la vida. En el espacio de la cultura escrita nos vinculamos con el patrimonio cultural de la humanidad, nos relacionamos con la literatura, con las tradiciones, con los registros de otras épocas. Por estas razones el lenguaje hace parte de las prácticas culturales que son complejas y se sitúan en los contextos específicos de espacio y tiempo (p.24)

Desde esta misma perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional (2000 p.18) afirma que: “El lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia, interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades, construir nuevas realidades, establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres”. Visto así, el lenguaje es no solo

fundamental para todo el proceso evolutivo, sino para el avance social y cultural de los seres humanos.

El lenguaje concreta su expresión en el lenguaje escrito, en particular la escritura que para Vygotsky (1982, p. 165) es “el paso del lenguaje abstracto al lenguaje que utiliza ya no la palabra sino las representaciones de las palabras”; por el hecho de que, les permite a las personas descontextualizarse, en el sentido de separarse del mundo tangible para representarlo, resaltando así las limitaciones temporo-espaciales.

A su vez, el lenguaje escrito está conformado por los procesos de lectura y escritura, que, a nivel escolar, implican ir mucho más allá del aprendizaje de la decodificación o codificación de mensajes para desarrollar la capacidad de comprender y expresarse, esto es, que están insertas en un proceso comunicativo y de sentido. En este marco dos ideas, absolutamente actuales, destacan en la propuesta de Freinet (1990, citado por Camps, 2003):

El lenguaje es social por naturaleza y se desarrolla, y por lo tanto se aprende, en situaciones que implican compartir con los demás; el lenguaje escrito es instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de uno mismo, de las demás personas (...) Aprender a escribir implica, entonces, crear una red de relaciones con los demás a través del uso del lenguaje escrito; las exigencias que las situaciones plantean llevan a la necesidad de adquisición de conocimientos en la interacción con el profesor, con los compañeros, con el entorno natural y social (p.14).

La escritura hoy es entendida como la producción de diversos textos, adecuados a situaciones discursivas específicas, así lo afirma Lerner (2003) “escribir para cumplir diversos propósitos (convencer, reclamar, dar a conocer...), planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se va escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones permanentes (p. 55). Ahora bien, esta manera de entender la escritura, no ha sido igual en todos los tiempos. La escritura ha sido explicada a través de diversos modelos, los cuales serán expuestos a continuación.

2.2. Modelos de producción textual

En lo que se refiere a la producción de textos, diversos han sido los modelos que han intentado explicar la complejidad que caracteriza este proceso:

Modelos de producción orientados al producto, centrados en la evaluación del proceso lingüístico, en la producción escrita como resultado final o producto, que hace énfasis en las características formales y estructurales del texto escrito, siendo este el objeto de estudio de dicho modelo. En este sentido, la escritura es una habilidad global, en la que se ponen en

práctica la gramática, ortografía, puntuación, etc., como sub-habilidades ejercitadas de manera individual.

Modelos de producción por procesos, los cuales intentan explicar los procesos y operaciones que subyacen al momento de escribir, estos pueden clasificarse en: modelos de traducción, de etapas y cognitivos; los primeros hacen referencia al paso de fonemas a símbolos gráficos, considerando así, de manera simplificada, autores como Hayes y Flower (1980), Scardmalia & Bereiter, (1992) y Camps (2003) quienes plantean que la escritura es un proceso inverso a la lectura; los segundos, consisten en la puesta en práctica de una serie de fases desarrolladas lineal y sucesivamente al momento de escribir, tales como la planificación, redacción, revisión y edición; y los últimos, hacen énfasis en los procesos de pensamiento implicados en la composición escrita. Estos modelos centran su estudio en el sujeto que escribe.

Finalmente, aparecen los modelos contextuales o ecológicos, planteados por autores como Marincovich, Moran, & Vergara, (1996) que 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 el los factores externos culturales que en lo cognitivo.

Para el caso particular de esta investigación, se tomarán los modelos de producción por procesos. A continuación, se exponen de manera detallada las estrategias cognitivas de este

proceso desarrollado en etapas como planificación, textualización, revisión y reescritura, que emplea quien escribe:

- *La planificación:* En esta etapa se crea una representación interna del conocimiento de esta manera el escritor trabaja en la producción de ideas previas, recuperando información contenida en la memoria, por lo que se encarga de categorizarlas. Implica que primero el escritor piense, reúna información, elabore esquemas, aclare sus objetivos de escritura, en los cuales precise el tema, propósitos, destinatarios, tipo de texto, y la estructura del mismo.
- *La textualización:* 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.
- *La revisión:* Son las actividades realizadas por el escritor para la verificación e identificación de posibles desorganizaciones en la producción escrita mediante el proceso de lectura y relectura de lo producido, con la intención de reajustar el texto de manera tal que coincida de forma más precisa con la planificación inicial y la producción del mismo, llevando a cabo un proceso de reescritura, para el mejoramiento del texto previamente escrito. Por ello, un modelo preciso, como admite Hayes (1980) debe reconocer los procesos básicos del pensamiento que integren la planificación y la revisión.

Desde esta perspectiva, tanto Hayes & Flower (1980), como Jolibert (2002) coinciden en que deben existir competencias/conocimientos lingüísticos para la producción de un texto escrito dado en una situación comunicativa específica, lo que implica que antes de la producción, un niño sea capaz de identificar el contexto comunicacional que determinarán su producción escrita teniendo en cuenta cuestionamientos como; ¿a quién se escribe? ¿Con qué propósito? ¿Cómo lo hace? ¿Qué debo decir? Además, de lograr una representación escrita previa del producto final para delimitar la trama y los sucesos que se desarrollarán para finalmente, textualizar su producción atendiendo a una silueta del texto que se está elaborando, o tipología textual, una organización que le permita al texto tener sentido y progresión, darles un orden a las palabras para establecer relaciones sintácticas.

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

2.3. Enfoques Comunicativos

Los enfoques comunicativos derivan, en primer lugar, de una manera de entender el lenguaje y, en segundo lugar, de sus implicaciones metodológicas para la enseñanza del lenguaje en los contextos educativos. Además, en ellos convergen las propuestas de escritura de Camps (2003), Lerner (2003), Jolibert (2009) y Perez & Roa (2011).

Respecto a la manera de entender el lenguaje, los enfoques comunicativos, ponen el acento en la competencia comunicativa, como una forma de superar las limitaciones de la competencia lingüística planteada por Chomsky (1965), la cual es entendida como un conjunto de habilidades que permiten 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. Así, Dell Hymes (1972) 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.

Respecto a las implicaciones para la enseñanza del lenguaje, dichas competencias deben estar enmarcadas en situaciones de comunicación auténticas, para que el uso de lenguaje tenga un significado; esto implica que, la situación comunicativa no está solo presente en los textos (orales y escritos), pues alguien produce los discursos para otros y con unos propósitos, sino que también debe haber situaciones en el aula que inviten a escribir para destinatarios reales y con propósitos concretos, en el marco de los diversos géneros discursivos, esto es se habla o se escribe para contar, para explicar, enseñar o persuadir. Estos propósitos y los destinatarios se enmarcan en contextos reales y en situaciones reales de comunicación. Una de las propuestas que comparte los principios del enfoque comunicativo es la de Jolibert & Sraïki (2009) esta propuesta fundamenta la construcción teórica de la Variable Dependiente dentro de la investigación en ella se trabajará los procesos de

producción textual del texto narrativo, como género discursivo en el cuál se centra la propuesta de enseñanza.

2.3.1 La propuesta de Jolibert.

Jolibert & Sraïki (2009) hacen énfasis en la producción textual como una actividad de resolución de problemas y como el tratamiento de un conjunto de información. 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 comunicativa*: Hace referencia al conjunto de elementos presentes en el momento de la comunicación. Este conjunto de elementos está integrado por factores propios de la interacción lingüística, como también factores externos al lenguaje mismo, esto es: formas de usar el lenguaje y los registros pertinentes a las situaciones de habla, los interlocutores y el contexto.

Así mismo, la situación de comunicación involucra el enunciador y el enunciatario los cuales son definidos por Jolibert (2006) 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).

- *La superestructura del texto*: que de acuerdo con Van Dijk, (1978) constituye la organización semántica global del texto, la dinámica interna del texto narrativo la estructura narrativa ha sido definida a su vez por Todorov (citado en Jolibert 2009) de la siguiente manera:

Una narración ideal comienza con una situación estable que una fuerza dada viene a perturbar. Esto produce un desequilibrio; la acción de una fuerza dirigida en sentido inverso reestablece el equilibrio; el segundo equilibrio es semejante al primero, pero nunca idéntico. En consecuencia, hay dos tipos de episodios en una narración: aquellos que describen un estado (equilibrio o desequilibrio) y aquellos que describen el paso de un estado a otro (p.40).

Esa forma de organización ha sido denominada estructura quinaria. Lo que concuerda con la secuencia de la estructura del texto narrativo propuesta por Adam (citado por Jolibert, 2009, p. 41)

Tabla 1. Esquema de estructura quinaria para el análisis de textos narrativos

ANTES	DURANTE			DESPUÉS
	<i>Transformaciones proceso dinámico</i>			
	Provocación desencantamiento	Acción	Sanción consecuencia	
Estado inicial de equilibrio 1				Estado final de equilibrio 2

- *Lingüística Textual*: Van Dijk (1995) la define como “la 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. Además, permite poner en juicio si una oración está formada correctamente, para determinar si se encuentran en coherencia dando un sentido al texto. De manera precisa Jolibert (2009), la define como la coherencia del discurso y la cohesión del texto. A través del uso de enunciación, sistema de tiempo y léxico.

Los niveles expuestos y planteados por Jolibert (2009), se analizan dentro de una tipología específica como es el texto narrativo del género de ciencia ficción.

2.4. El texto narrativo

Se hace difícil pensar alguna situación de la vida cotidiana donde no se necesite contar algo, es inimaginable un mundo sin narrar, pasar por la vida sin contar a los demás lo que nos

ocurre o les ocurre a otros. Tal como lo plantea Bruner (1998), la narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente, tanto en la mente como en la cultura humana. Todo ser humano en diferentes momentos ha hecho uso de ésta para expresar un suceso o acontecimiento dado en situaciones comunicativas orales y escritas, por esta razón, la narrativa es un instrumento utilizado dentro de la cotidianidad, para facilitar la comunicación, la formación del pensamiento y la reconstrucción de vivencias. De distintas formas, el hombre ha configurado el texto narrativo como recurso para dejar su huella a través del tiempo, ya sea a través de la oralidad o la escritura. Al respecto Van Dijk (1978) precisa:

“La narración hace referencia en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó recientemente o hace tiempo (...) los textos narrativos son formas básicas globales muy importantes en la comunicación textual” (p. 153)

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, además exponer reacciones que conduzcan a la resolución, que puede ser positiva o negativa, lo que determina el desenlace y final de la historia. De igual manera de caracterizar este tipo de texto, las categorías de complicación y resolución conforman el núcleo del texto narrativo, dicho núcleo es conocido como suceso.

Cada suceso se origina en una situación, lugar, hora y circunstancia determinada, lo que se denomina marco, juntos, constituyen un episodio y 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.

De igual forma Bruner (2002) coincide que todo relato requiere de personajes que son libres de actuar, con mentes propias. Estos también poseen expectativas reconocibles acerca de la condición habitual del mundo. “También convendrá en que un relato comienza con alguna infracción (...) algo ha de estar alterado, de otro modo no hay que contar. La acción del relato describe los intentos de superar una conciliación con la infracción imprevista y sus consecuencias. Y al final hay un resultado, algún tipo de solución” (p. 34)

Este mismo autor afirma que los relatos imponen una forma a la realidad y que estos a través de la ficcionalidad moldean la realidad por medio del lenguaje. Bruner (2002) señala que, con los relatos de ficción en particular, estos no solo modelan la experiencia del mundo real, sino que además crean “mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real” (p. 24). La narrativa literaria vuelve extraño lo familiar y traslada la producción de sentido más allá de lo trivial, al reino de lo posible.

Por esta razón esta investigación se centrará en la producción de textos narrativos del género de ciencia ficción en donde el estudiante se involucrará no solo en la narrativa sino en indagar sobre la ciencia y adquirir un léxico propio de este género literario. Dado que el texto

de ciencia ficción tiene características que lo hacen particular, se expondrá a continuación algunos referentes de teoría sobre la literatura de ciencia ficción.

2.4.1 Textos de ciencia ficción

La ciencia ficción es un género narrativo que sitúa la acción en un espacio y tiempo imaginario diferente al actual y que especula racionalmente sobre posibles avances científicos o sociales y su impacto en la sociedad futura.

De acuerdo a lo expresado por Gunn (2005 citado por Ángel 2010) la ciencia ficción es “toda aquella forma literaria cuyo rasgo dominante es la presencia de cambios establecidos por la inclusión de elementos no existentes en nuestra realidad inmediata, pero considerados posibles desde algún ámbito del conocimiento científico” (p.10). Esta es la definición de la ciencia ficción más extendida, pero de una forma más sencilla se puede decir que es un género imaginario, con situaciones inventadas, en un mundo que no es el real. Un género que habla de lo real y de lo que no es posible en este momento histórico, pero que quizás pueda llegar a ser posible por medio de la ciencia o la tecnología.

El escritor ruso Asimov (1986) pionero en este género, expone que el término “ciencia ficción” nació en 1926 de la mano del escritor Hugo Gernsback, quien lo utilizó en la portada de la que sería una de las más famosas revistas del género: *Amazing Stories*. Sin embargo,

hay que remontarse más atrás para encontrar los primeros relatos de este género. Aunque los expertos encuentran ejemplos mucho más antiguos, el que está considerado generalmente el primer relato de ciencia ficción es el Frankenstein, de Mary Shelley, que data en 1818.

Este mismo autor plantea una línea que divide lo que es la literatura de ciencia ficción y la literatura fantástica: en la ciencia ficción se distingue un fondo surreal que podría derivarse de nuestro propio medio a través de los cambios correspondientes en el nivel de la ciencia y la tecnología; estos cambios podrían representar un avance, como el desarrollo de colonias en Marte, o la interpretación de señales provenientes de formas de vida extraterrestre, o un retroceso, como en una descripción de la destrucción de nuestra civilización tecnológica por una catástrofe nuclear o ecológica. En la literatura fantástica, en cambio, se describen ambientes surreales de los cuales no podemos suponer que se puedan derivar del nuestro, por medio de algún cambio en el nivel de la ciencia o la tecnología.

Ángel (2010) en su libro sobre teoría literaria de la ciencia ficción expone, además que la así llamada ciencia ficción es, en rigor, la literatura más adecuada para reflexionar acerca de nuestro tiempo, no por el hecho de que la sociedad actual, como se ha aducido en ocasiones, esté marcada por los adelantos científicos, sino porque, en un tiempo de vacío ideológico y desesperanza, las herramientas prospectivas deberían ser vistas como el camino más lógico- mucho más que la introspección o el experimentalismo, por decir dos opciones hoy casi imprescindibles- para que la literatura diseccione hoy nuestra sociedad, señale lo errado de algunos de nuestros caminos y medite sobre opciones alternativas. La ciencia

ficción no ha sido sólo literatura de entretenimiento, sino que ha aportado numerosas obras de gran valor y profundidad intelectual y estética.

2.4.1.1 Caracterización de los elementos presentes en los textos de ciencia ficción

Según un análisis de varios textos y estudios sobre ciencia ficción, González (2013) recopila y explica doce características centrales y esenciales de este género que son recurrentes. Aquí se enunciarán aquellas que suelen ser las más relevantes, para una mayor comprensión del alcance de cada una se propone una breve explicación que permita evidenciar de mejor modo esta caracterización:

- Ubicación temporal en un futuro lejano. Los hechos ocurren en un futuro lejano, muchas veces remoto, donde la sociedad humana se desenvuelve en medio de importantes avances científicos y tecnológicos.
- Redes informáticas y tecnológicas que lo dirigen todo. Mundos altamente automatizados; las computadoras, los cerebros controlan el mundo y las actividades de los ciudadanos. Algunos pocos humanos privilegiados (pertenecientes a grupos de poder), tienen acceso a toda la información.

- Presencia de entidades multinacionales que controlan a la humanidad. Son los depositarios del poder (político, económico, cultural, informativo, social, etc.). De su éxito depende la paz mundial.
- Implantes electrónicos o biónicos de todo tipo en seres humanos. La manipulación genética, las operaciones para instalar sistemas computarizados en el cuerpo, muchas veces con fines militares, plantean serios problemas de índole moral.
- Estados totalitarios mundiales. Corresponde a la crítica social y política respecto de dónde puede llegar la humanidad si sigue por el camino en que se encuentra, es aquí motivo recurrente de la ciencia ficción.
- Ecología. Los equilibrios ecológicos se ven seriamente dañados ante las difíciles circunstancias por las que atraviesan las sociedades del futuro.
- Explosión demográfica. Un importante aumento, alarmante en realidad, de los seres humanos crea serios problemas para la alimentación mundial.
- Explosión-guerra nuclear. El holocausto nuclear que destruye a la civilización es producto del fracaso de todos los dispositivos tecnológicos, políticos y económicos de los que disponía la utopía futura para el desarrollo de las sociedades.
- Plagas. De toda índole, con su consiguiente reguero de enfermedades, hambre y muerte.

- Extraterrestres. De todo tipo y naturaleza, buenos y malos, que invaden o son invadidos y que se encuentran en contacto con los seres humanos para cumplir una determinada misión.
- Clima de violencia generalizado. Las ciudades de todo el globo viven un clima de violencia desatada, producto y consecuencia de la actuación de una o más de las características antes mencionadas.
- Elementos de parapsicología. El psiquismo, la telepatía, la hipnosis, los sueños premonitorios, aun las preocupaciones metafísicas, son parte importante del existir diario de muchos de los personajes de la ficción.

Cuando el cuento se basa en el futuro muy lejano los temas principales suelen ser la inteligencia de las máquinas (las cuales suelen ser hostiles) y la transformación del cuerpo humano.

A esto se le suman dos elementos que son particulares del género de ciencia ficción, los personajes y el manejo del tiempo dentro de la narración; en primer lugar, los personajes de ciencia ficción son una de las características de los textos que más impacto tienen dentro de la historia que se quiere contar. A partir del ser humano actual se exploran las múltiples opciones que existen de recrear criaturas totalmente diferentes a nosotros por la evolución de los siglos o la creación de máquinas súper inteligentes como robots o humanoides con intenciones realmente contrarias a las de la humanidad. Así mismo Ángel (2010) hace una caracterización de estos personajes que en la mayoría de los casos están relacionados con la

ficción, entre ellos se pueden destacar: Ciborgs, robots, clones, extraterrestres, científicos, astronautas y mutantes.

En segundo lugar, el tiempo en el que suceden las acciones también suele ser muy relevante. Con frecuencia los hechos ocurren en el futuro lejano, aunque en algunos casos también puede ser en el pasado. El tiempo en el que se producen los acontecimientos es de gran importancia, mucho más que en cualquier otro tipo de cuento, pues en muchas ocasiones este es el tema principal del argumento, por ejemplo, los viajes en el tiempo, la modificación del tiempo o habitar en mundos paralelos en los que las leyes de la física no son iguales que en el nuestro. Por esta razón el tiempo puede establecer diferencias entre las obras:

- Las que nos narran hechos referentes a un futuro cercano o incluso a nuestras propias coordenadas temporales.
- Aquellas que se refieren a un futuro lejano de la humanidad.
- Aquellas cuyas coordenadas temporales no se especifican, pero que en principio conllevan adelantos tecnológicos del futuro.
- Cuando la propuesta es optimista se denominan utopías, si el futuro es fatídico o pesimista se llama distopía y si es un supuesto cambio producido en la historia para cambiar una realidad alternativa se denomina ucronía. (Ángel 2010, p. 462)

A manera de síntesis, es posible afirmar que trabajar en el aula la ciencia ficción, les permitirá a los estudiantes adquirir aprendizajes ligados a la especificidad de este tipo de textos como:

- El descubrimiento del poder de crear un mundo por medio de las palabras, que mezclen tanto la ciencia como la ficción
- El reconocimiento de la estructura y la dinámica que conduce desde la apertura hasta el cierre de la narración, el análisis de una estructura diferente a la que esta acostumbrado a estudiar con las características propias de este tipo de texto.
- La planificación de una tarea de escritura y las actividades previas de reconocimiento del escritor y el propósito de contar una historia en donde articule tanto ciencia como ficción
- La construcción lógica y coherente de una narración de ciencia ficción
- La conciencia y el dominio del orden cronológico, y el juego con el tiempo.
- La justificación de la elección de este tipo de texto de entre otros posibles

(Jolibert J. e., 2002)

Estos aprendizajes, pueden posibilitarse cuando se hace un trabajo estructurado y planeado como las Secuencias didácticas, que se explican a continuación.

2.5 Secuencias Didácticas

Las Secuencias Didácticas, se entienden como un conjunto de actividades cuyo hilo conductor se mantiene a lo largo de las actividades planteadas, son actividades que pensadas de manera estratégica le permiten al docente dirigirse hacia unos objetivos respecto de una temática, de manera progresiva y sistemática (Camps 2003) las Secuencias Didácticas se caracterizan por el orden en sus actividades que se encuentran relacionadas entre sí, estas permiten elaborar proyectos donde sea posible articular elementos cognitivos y lingüísticos en la enseñanza del lenguaje y particularizar en el género de ciencia ficción, A. Camps (1995) y Perez (2004) nos dicen, Camps (1995) concibe la secuencia didáctica como unidad de enseñanza de la composición que se define por las siguientes características:

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que el texto y el contexto son inseparables.
3. Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación.

Pérez & Roa (2011) amplían esta definición de secuencia didáctica como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La Secuencia aborda algún, (o algunos), procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica.

La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de «foco» de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

El esquema general de desarrollo de la secuencia está estructurado en tres fases: preparación, producción, evaluación.

- *La preparación* es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción; es también la fase donde se elaboran los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Se propician actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma
- *La fase de producción* es aquella en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, se

puede llevar a término individualmente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. de producción escrita.

- *La evaluación* debe basarse en primer lugar, en la adquisición 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.

En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. La lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer «modelos» textuales que sirvan de punto de referencia.

Para generar un marco en donde realmente se sitúen las condiciones para implementar secuencias didácticas para la enseñanza del lenguaje requiere que el docente asuma posturas y genere criterios para cambiar sus prácticas a través de la reflexión continua, en lo que autores como Perrenoud (2011) ha denominado prácticas reflexivas.

2.6 Prácticas Reflexivas

Las prácticas reflexivas son definidas por Perrenoud (2011) como estrategias en las cuales el enseñante asimila intervenciones más rápidas, concretas y seguras, un refuerzo de la imagen de si mismo como profesional, y un saber integral que permitirá solucionar problemas profesionales. Hace referencia a la posibilidad que tiene todo docente de revisar sus propias actuaciones como docente, reflexionar y construir nuevas propuestas para mejorar aquellos puntos que consideren obstaculiza los aprendizajes de los estudiantes.

La Práctica Reflexiva es una metodología de formación en donde las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica son los puntos de partida. Se trata de una elección pedagógica que parte del docente, y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para cambiar y mejorar la labor docente.

En este marco el docente se vuelve consciente de la necesidad que tiene de ser un estudiante dentro de su mismo proceso formativo, ya que solo cuando se permita su posición de permanente aprendizaje, realizará de manera continua autorreflexiones y autoanálisis de sus prácticas, de manera que se reaprenda, actitud que necesariamente conllevará a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, profesional reflexivo es aquel que recapacita en la acción mediante la toma de decisiones y será guiada por los principios teóricos y prácticos de su disciplina, aunque estos principios pueden estar operando de forma más o menos tácita.

Los principales objetivos formativos que pretende esta metodología son:

- Formar docentes reflexivos capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos
- Enseñar al profesorado a sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.
- Proporcionar a los docentes una metodología que mejore su capacidad de gestionar adecuadamente el aula: la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre e inmediatez.
- Aumentar en el profesorado la preparación metodológica para innovar e investigar a partir de su propia práctica.

Así mismo Shön (1992) hace referencia a la práctica reflexiva declarando que: “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (p.12). Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno. 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 el presente capítulo se presenta el marco metodológico y los componentes que lo sustentan, esto es: tipo de investigación, diseño, población, muestra, formulación del problema e hipótesis, variables, instrumentos y procedimiento.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro de la lógica de la investigación cuantitativa que en palabras de Hernandez & Fernandez , (1997) “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 textos narrativos de ciencia ficción con estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Lorencita Villegas de Santos.

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 una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo. Específicamente, es un diseño intragrupo de tipo Pre-test y Pos-test, pues se mide y comparan las mediciones del grupo 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 permite aprobar o rechazar la hipótesis de trabajo.

El diseño se complementa con el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de la docente participante, con el propósito de dar cuenta de la transformación de su práctica durante la implementación de la Secuencia Didáctica.

3.2.1 Población

Estudiantes de grado octavo de instituciones educativas del sector oficial de la zona urbana, de estrato socio– económico 1 y 2, del municipio de Santa Rosa de Cabal.

3.2.2 Muestra

Se toma como muestra 39 estudiantes del grado 8-01, de la Institución Educativa Lorencita Villegas de Santos, del sector oficial zona urbana del municipio de Santa Rosa de Cabal. Los cuales oscilan en edades de 13 a 14 años, masculino y femenino de estrato socio-económico 1 y 2, grupo compuesto por seis niños y treinta y tres niñas.

3.3. Operacionalización de la variable

3.3.1 Formulación de Hipótesis

- **Hipótesis general**

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejorará significativamente la producción de textos narrativos de ciencia ficción de los estudiantes de grado 8-01, de la Institución Educativa Lorencita Villegas de Santos del Municipio de Santa Rosa de Cabal

- **Hipótesis 1:**

La implementación de una Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo mejorará significativamente, a nivel de 0.05 de confiabilidad, la producción de textos narrativos de ciencia ficción, en los estudiantes de grado ocho- uno de la Institución Lorencita Villegas de Santos.

- **Hipótesis 0:**

La implementación de una Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo no mejorará la producción de textos narrativos de ciencia ficción de los estudiantes de grado 8-01 de la Institución Lorencita Villegas de Santos.

3.3.2. Definición de Variables

La presente investigación cuenta con una Variable Independiente (Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo) y una Variable Dependiente (Producción de textos narrativos), desarrolladas a continuación:

Variable Independiente: Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo

Unidad de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, que relaciona actividades y objetivos para el alcance de los propósitos en torno a la enseñanza del lenguaje Camps (2003), desarrollada en un número de sesiones planeado de acuerdo a los intereses y necesidades de la propuesta (p. 199). (Ver anexo A)

Tabla 2. Fases de la secuencia didáctica

SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO		
PRIMER MOMENTO	SEGUNDO MOMENTO	TERCER MOMENTO
Preparación de la propuesta de enseñanza.	Producción del texto	Evaluación
Es el momento en el que se presenta el proyecto de	En esta fase se distinguen dos tipos de actividades, las	Se apoya en las bases de la evaluación

<p>escritura a los estudiantes y se llega a acuerdos frente a los objetivos de 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>primeras hacen referencia a la producción del texto, y las segundas se orientan a aprender las características formales del texto que hay que escribir y sus condiciones de uso.</p>	<p>formativa y continua, por lo que el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción y el aprendizaje, sirve de función reguladora.</p>
<p>ACTIVIDADES</p>		
<p>-Selección de objetivos didácticos.</p> <p>-Establecimiento del contrato didáctico: presentación de la propuesta y objetivos, negociación de los procedimientos.</p>	<p>-Leer para escribir: Lectura de cuentos de ciencia ficción: Leer y comparar textos de expertos, comprensión de la situación de comunicación.</p> <p>-Identificación de la superestructura quinaria: identificación de la situación problema, creación de la primera versión del texto</p> <p>-Escribir como proceso: Producir un cuento corto</p>	<p>-La evaluación es continua, por lo que los estudiantes publican periódicamente sus avances con el propósito de recibir retroalimentación para sus producciones, además la docente realiza un seguimiento a los procesos de los estudiantes.</p> <p>-Socialización de las producciones finales</p> <p>-Proceso Meta-cognitivo: Fortalezas y debilidades de los estudiantes para la</p>

	de ciencia ficción: Planificación, revisión de las primeras escrituras (Autoevaluación, coevaluación y confrontación con escritos expertos), reescritura y publicación.	producción de textos narrativos. -Publicación de la producción y socialización con los destinatarios.
--	---	--

Variable Dependiente Producción de textos narrativos de ciencia ficción

Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente.

<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL: Tratamiento de un conjunto de información, que corresponde a unos índices como el contexto inmediato, el tipo de texto y su función, la superestructura, la coherencia sintáctica, que deben ser emitido por el productor para relacionarlos entre sí y elaborar un conjunto coherente que tenga sentido y responda a unos intereses, objetivos y desafíos del proyecto (Jolibert y Srañki. 2009).</p> <p>CIENCIA FICCIÓN: Toda aquella forma literaria cuyo rasgo dominante es la presencia de cambios establecidos por la inclusión de elementos no existentes en nuestra realidad inmediata, pero considerados posibles desde algún ámbito del conocimiento científico. (Gunn, 2005 citado por Ángel 2010). Por tanto, se entiende la producción de textos de ciencia ficción como la posibilidad que tiene el estudiante de escribir un texto que tenga la función de contar una historia que incluya elementos no existentes en la realidad inmediata tales como ciborgs, mutantes, viajes en el tiempo, mundos ideales. Además, que estos textos narrativos de ciencia ficción se evidencien una situación comunicativa, la superestructura quinaria los recursos pertinentes de cohesión y coherencia para darle sentido a su relato.</p>		
DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
<p>SITUACIÓN COMUNICATIVA:</p> <p>Hace referencia al conjunto de elementos presentes en el momento de la comunicación. Este</p>	<p>1- Destinatario: es aquella persona o conjunto de personas a las que se dirige el texto, los posibles lectores.</p>	<p>3- En el texto se utiliza un lenguaje adecuado para el destinatario</p> <p>2- En el texto el lenguaje que utiliza es ambiguo para el destinatario</p> <p>1-El lenguaje usado en el texto no es adecuado para el posible destinatario</p>

<p>conjunto de elementos está integrado por factores propios de la interacción lingüística, como también factores externos al lenguaje mismo, esto es: formas de usar el lenguaje y los registros pertinentes a las situaciones de habla, los interlocutores y el contexto.</p>	<p>2. Propósito hace referencia a la intención de comunicación de un texto, en el caso del texto narrativo de ciencia ficción; contar una historia que relacione elementos y términos propios de la ciencia y la ficción.</p>	<p>3- En el texto se usan términos científicos y de ficción logrando articularlos dentro de la historia.</p> <p>2- En el texto se usan términos científicos y de ficción con dificultades en su articulación para el desarrollo de la historia.</p> <p>1- En el texto se usan términos científicos y de ficción, pero no se logra articularlos dentro del desarrollo de la historia</p>
	<p>3. Contenido Entendido como la presencia en el texto de elementos de ciencia y ficcionalidad</p>	<p>3- La historia evidencia la presencia de elementos que pueden considerarse como innovaciones científicas o personajes propios de la ciencia ficción como ciborgs, mutantes o similares</p> <p>2- La historia evidencia algún elemento aislado de innovación científica</p> <p>1- No usa ninguna referencia de ciencia o ficcionalidad.</p>

	<p>4. Enunciador: Es aquel que se asume como productor y creador de una historia de ciencia ficción.</p>	<p>3. En el texto se evidencia la voz de un narrador que conoce de innovación en ciencia y recrea su historia con el uso de recursos como la analepsis y prolepsis para lograr saltos en el tiempo (Pasado y futuro)</p> <p>2. El texto presenta dificultades para asumir la voz de un narrador que conoce de ciencia.</p> <p>1. En el texto se evidencia que no asume la voz de un narrador que sabe de ciencia.</p>
	<p>5. Desafío: Consiste en ser capaz de crear una historia de ciencia ficción creíble para los destinatarios</p>	<p>3- En el texto se evidencia la combinación de elementos de ficción y ciencia que hacen creíble o posible la historia.</p> <p>2. En el texto se utilizan parcialmente elementos de ciencia que hacen creíble su historia</p> <p>1. En el texto no se evidencia ningún elemento que haga creíble la historia</p>
<p>SUPERESTRUCTURA Es la organización semántica global del texto, dinámica interna del texto narrativo según la estructura del esquema</p>	<p>1- Equilibrio 1: se puede entender como la contextualización y presentación del relato</p>	<p>3- En el texto se presenta el inicio del relato el cual presenta una contextualización que da cuenta tanto de la ficción como de la ciencia</p> <p>2- En el texto el inicio del relato no presenta de manera adecuada la contextualización.</p> <p>1- En el texto no hay evidencia de una contextualización del relato.</p>

<p>quinario de Larivalle & Adam. (Citados por Jolibert, 2002).</p>	<p>2- Provocación: Se entiende como los sucesos que alteran o perturban el equilibrio de la historia y traen consecuencias</p>	<p>3- En el texto se evidencia una o varias situaciones que alteran el estado inicial de equilibrio que relacionan tanto ciencia como ficción</p> <p>2- El texto tiene dificultad para presentar una situación que altere el estado inicial de equilibrio.</p> <p>1- En el texto no está presente un suceso perturbador que altere el orden establecido.</p>
	<p>3- Acción: Situación que genera una dinámica que permite cambiar lo que sucede en el relato y genera una serie de problemas</p>	<p>3. En la historia se describen acciones producto un conflicto y en ellas se relacionan tanto ciencia como ficción</p> <p>2. La historia describe acciones equivocadas producto de un conflicto</p> <p>1. La historia no describe acciones producto de un conflicto.</p>
	<p>4- Fuerza inversa: Se puede entender como una acción sanción que trata de devolver el orden inicial</p>	<p>3- Se presentan en el texto acciones eficaces que pretenden devolver el equilibrio inicial y relaciona palabras pertenecientes a la ciencia o la ficción.</p> <p>2. En el texto se presentan parcialmente acciones para devolver el estado de equilibrio</p> <p>1. El texto no presenta una sanción a la acción problematizadora</p>

	<p>5- Equilibrio 2 : Se entiende como la conclusión y restablecimiento de un estado de equilibrio.</p>	<p>3- El texto concluye con un estado de equilibrio por medio de una utopía, una distopía o una ucronía.</p> <p>2- En el texto se cierra el relato, pero sin mostrar soluciones pertinentes a la situación problematizadora</p> <p>1-En el texto el relato no concluye con un estado de equilibrio.</p>
<p>LINGÜÍSTICA TEXTUAL:</p> <p>Referida a la coherencia del discurso y la cohesión del texto. Mediante el uso de enunciación, sistema de tiempo y léxico.</p>	<p>1- 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>3- En el texto la trama narrativa evidencia el desarrollo de un tema de ciencia ficción que se desarrolla hasta el final del relato</p> <p>2- En el texto no se logra conservar un eje temático que desarrolle la historia.</p> <p>1. El texto no desarrolla ninguno tema relacionado con ciencia o ficción.</p>
	<p>2- Cohesión del Texto: propiedad que permite que cada frase de un texto sea interpretada en relación con las demás, como de encadenamiento para organizar la coherencia narrativa.</p>	<p>3- En el texto se utilizan conectores que encadenan y dan lógica a su producción final</p> <p>2. En el texto se utilizan algunas palabras de manera adecuada para darle lógica al texto</p> <p>1. No logra utilizar en el texto conectores para dar un mensaje claro y comprensible.</p>

	<p>3- Sistema temporal: Referido al uso de los tiempos verbales o adverbios de tiempo y conectores que facilitan la comprensión de la progresión cronológica.</p>	<p>3- En el texto se evidencia el uso tiempos verbales, los adverbios de tiempo y conectores que proporcionan indicaciones sobre la cronología de las acciones.</p> <p>2 En el texto se utilizan algunos adverbios de tiempo que evidencian la cronología del relato.</p> <p>1. En el texto no se evidencia el uso de tiempos verbales que hagan referencia a la progresión cronológica</p>
	<p>4- Léxico: Se entiende como el uso de las palabras en contexto, el uso de términos y expresiones propias de la ciencia y la ficcionalidad</p>	<p>3- Utiliza para la producción del texto narrativo un lenguaje específico de la ciencia ficción.</p> <p>2- Utiliza aceptablemente en el texto términos y expresiones propias de la ciencia ficción.</p> <p>1- No se evidencia en el texto términos y expresiones propias de ciencia ficción</p>
	<p>5- Puntuación: Se refiere a la utilización de signos ortográficos que le dan sentido a un texto.</p>	<p>3. Usa de manera adecuada los signos de puntuación para darle sentido al texto.</p> <p>2. Utiliza de manera inadecuada los signos de puntuación.</p> <p>1. No utiliza ningún signo de puntuación.</p>

3.4. Técnicas e Instrumentos

Como técnica empleada para obtener la información acerca de los niveles de producción se utilizó una prueba escrita a partir de la siguiente consigna: “Imagina y escribe una historia de ciencia ficción, que va a ser leída por tus compañeros de grado sexto. Trata de hacerla lo más completa posible”; dicha consigna fue validada por prueba piloto y posteriormente fue dada a los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Para evaluar la producción escrita de los estudiantes se aplicó una rejilla de evaluación, la cual fue validada mediante prueba de expertos, por docentes del área de Lenguaje quienes realizaron sugerencias que permitieron mejorar la calidad del instrumento: Luz Stella Henao García Magister en Educación y Desarrollo Humano; Carlos Puerta, Magister en Educación.

La siguiente rejilla presenta los distintos indicadores que permiten valorar la producción de textos de ciencia ficción. Para valorar se debe tener en cuenta que en los índices de evaluación el puntaje 3 equivale a alto, cuando se evidencia totalmente el indicador, 2 cuando se da parcialmente, y 1 cuando no cumple o no se evidencia el indicador de evaluación.

Tabla 4. Rejilla para la evaluación de textos narrativos de ciencia ficción.

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>INDICES</i>			<i>TOTAL</i>
<i>Situación de comunicación</i>	<i>Destinatario</i>				
	<i>Enunciador</i>				
	<i>Propósito</i>				
	<i>Contenido</i>				
	<i>Desafío</i>				
<i>Superestructura</i>	<i>Equilibrio 1</i>				
	<i>Provocación</i>				
	<i>Acción</i>				
	<i>Fuerza inversa</i>				
	<i>Equilibrio 2</i>				
<i>Lingüística textual</i>	<i>Coherencia del discurso</i>				
	<i>Cohesión del texto</i>				
	<i>Sistema temporal</i>				
	<i>Léxico</i>				
	<i>Puntuación</i>				

3.4.1. Diario de campo

Para hacer el análisis cualitativo se elaboró el diario de campo, el cual se utilizó como instrumento para registrar las observaciones de la docente durante la implementación de la Secuencia Didáctica. En este sentido, el diario de campo es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados.

El diario de campo se realizó en cada una de las clases que constituyeron la Secuencia Didáctica, esto es nueve sesiones y treinta y siete clases. La información recogida con este

instrumento se analiza de manera cualitativa, para ello se construyeron y definieron de manera colaborativa (estudiantes de la VIII cohorte de la línea de didáctica del lenguaje), y con base en los planteamientos teóricos de Perrenoud (2011) las siguientes categorías.

[Tabla 5. Categorías para el análisis del diario de campo](#)

Categoría	Definición
Autopercepción	Los sentimientos que surgen con lo que se hace (miedos, frustraciones, satisfacciones)
Auto cuestionamientos	Las preguntas sobre el quehacer docente
Expectativas	Los que se espera que suceda con lo que se hace
Rupturas	Ensayar nuevas actividades
Continuidades	Las rutinas que permanecen en la práctica
Adaptaciones	Las transformaciones en escena

3.5. Procedimiento

En este apartado se muestran las distintas fases del proyecto de investigación.

[Tabla 6. Fases del proyecto para la producción escrita de cuentos de ciencia ficción](#)

<i>FASES DEL PROYECTO</i>		
FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO	<p>Se diseña y aplica el Pre-test para diagnosticar el estado inicial de la producción escrita de textos narrativos de ciencia ficción de los estudiantes.</p> <p>Se elabora una rejilla que permite valorar los resultados del pre-test, basada en los criterios del enfoque comunicativo.</p>	REJILLA DE VALORACION DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA
DISEÑO E INTERVENCIÓN	<p>Se diseña e implementa una secuencia didáctica basada en los criterios del enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos de ciencia ficción.</p>	SECUENCIA DIDACTICA

CONTRASTE	<p>Se aplica un Post-test para valorar el estado final de la producción de textos narrativos de ciencia ficción, el cual se evalúa a través de la rejilla elaborada según los criterios del enfoque comunicativo que se empleó para el Pre-test.</p>	REJILLA
	<p>Se cotejan los resultados del pre-test y el post-test, para hacer un análisis explicativo de datos y determinar la incidencia (transformación, impacto) de la secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos de ciencia ficción.</p>	
PRACTICA REFLEXIVA	<p>Se recogen las experiencias a través de la observación y la elaboración de un diario de campo para su posterior análisis.</p>	DIARIO DE CAMPO

4. Análisis de los resultados

Este capítulo tiene como objetivo presentar el análisis de la información obtenida a través de los diferentes instrumentos. Este análisis está dividido en dos apartados el primero, tiene como propósito explicar los cambios en los aprendizajes de los estudiantes después de implementada la Secuencia Didáctica, el segundo identificar e interpretar la práctica pedagógica de la docente, durante la implementación de dicha secuencia.

Respecto al primer apartado, se realizará el análisis cuantitativo de la variable dependiente, que se refiere a la producción textual, esta incluye las tres dimensiones que se han abordado en esta investigación: la situación de comunicación, la superestructura del texto narrativo y la lingüística textual.

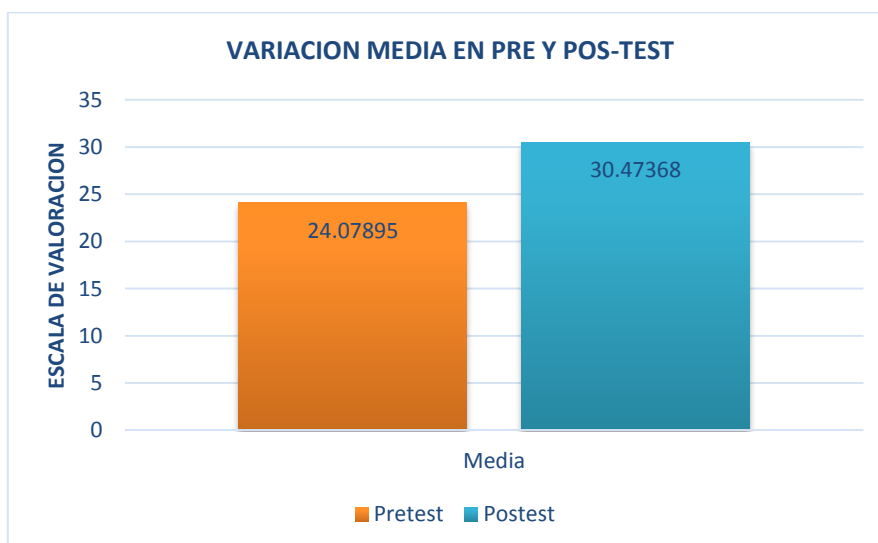
Respecto al segundo apartado, se presenta el análisis cualitativo de la información procedente de los diarios de campo, los cuales fueron obtenidos durante la implementación de la secuencia didáctica. La información y su análisis se organizó de acuerdo a los tres momentos de la implementación de la secuencia, esto es: preparación, desarrollo y cierre.

4.1 De los aprendizajes: producción de cuentos de ciencia ficción

4.1.1 Prueba de hipótesis.

La comparación entre los resultados obtenidos en la prueba Pre-test y Pos-test, a través del estadígrafo *T de Student*, se rechaza H_0 y por tanto se acepta la H_1 .

Gráfica.1 contrastación de los resultados obtenidos en el Pre-test y Pos-test



[Tabla 7. Resultados obtenidos con la aplicación del estadígrafo T de Student.](#)

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	<i>PRE-TEST</i>	<i>POS-TEST</i>
Media	24,07895	30,47368421
Varianza	50,399	67,71550498
Observaciones	38	38
Coefficiente de correlación de Pearson	0,055322	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	37	
Estadístico t	-3,73064	
P(T<=t) una cola	0,000319	
Valor crítico de t (una cola)	1,687094	
P(T<=t) dos colas	0,000639	
Valor crítico de t (dos colas)	2,026192	

El nivel de significancia que aprueba la hipótesis de trabajo fue del 0,05 o menos, nivel que se puede identificar en la siguiente tabla en el valor de $P(T \leq t)$ dos colas. De acuerdo con los datos de la tabla 1, el nivel de significancia fue del 0,00 por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se aprueba la hipótesis de trabajo, cuando $t < -2,026192$ y se rechaza H_0 cuando $t > 2,026192$ dado que el t calculado -3,73064 está en la región de rechazo. Se concluye que existen diferencias entre la prueba inicial y la prueba final tal como lo muestra la gráfica 1

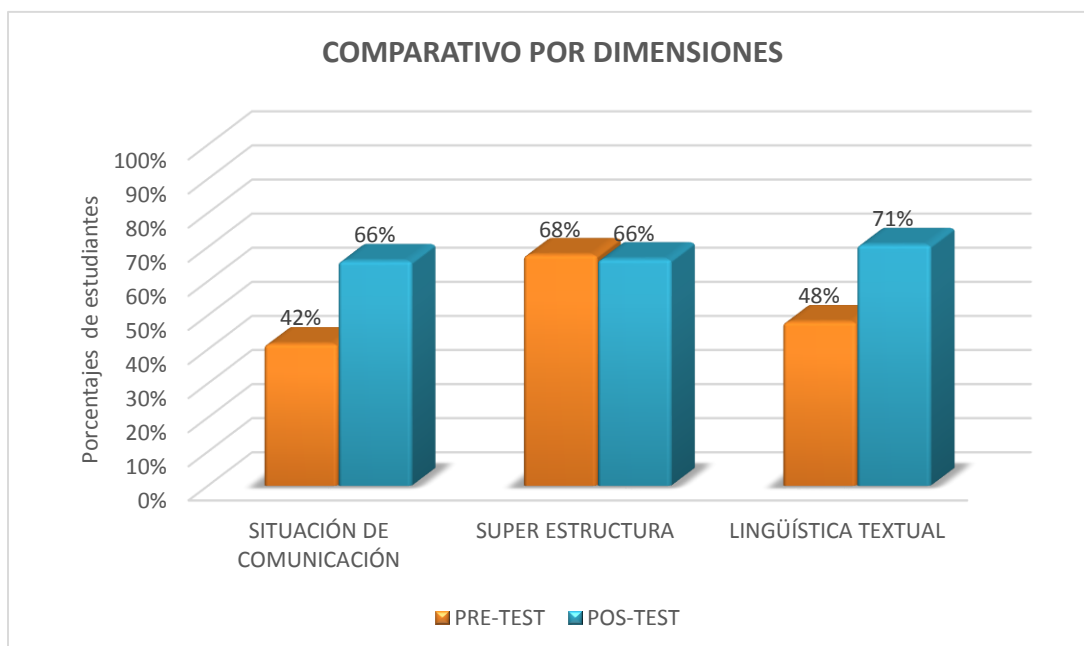
Los resultados expuestos a continuación corresponden a la contrastación entre las pruebas Pre-test y Pos-test realizadas a los 38 estudiantes de los grados 8-01 de la institución Educativa Lorencita Villegas de Santos del municipio de Santa Rosa de Cabal, en la cual fue implementada la secuencia didáctica. En la que podemos concluir que generó

transformaciones en las concepciones de escritura que tenían los estudiantes y la docente antes de la aplicación de dicha secuencia.

4.1.2 Dimensiones

Para explicar los cambios en la producción textual de los estudiantes, se hace el análisis de cada una de las dimensiones de la variable dependiente comparando los resultados obtenidos en el Pre- test y en el Pos-test. Esta variable se compone de las dimensiones: Situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Gráfica.2. Resultados generales Pre-test y Pos-test por dimensiones.



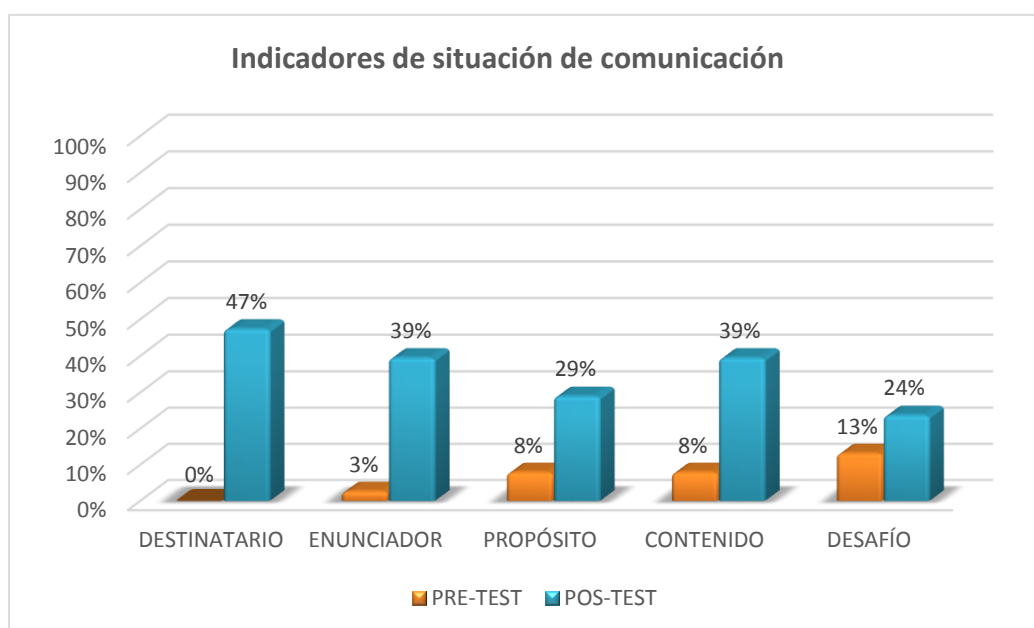
En la gráfica 2, se muestran los resultados obtenidos antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica, en esta gráfica se aprecia que las dimensiones que tuvieron mayores transformaciones en la producción de textos narrativos de ciencia ficción, fueron las de la situación de comunicación y la lingüística textual, mientras que los menores cambios estuvieron en la dimensión súper-estructura. Respecto a la situación de comunicación, estos cambios parecen dar cuenta de las comprensiones que los estudiantes tuvieron en cuanto a que un texto es escrito por alguien con una finalidad, en este caso contar una historia que relacione elementos de ciencia con ficción, pero que a su vez el relato sea creíble o imaginable. Respecto a la lingüística textual, al parecer los estudiantes comprendieron que el texto contiene unos aspectos formales que le dan sentido, como la coherencia, el lenguaje, los conectores, entre otros. Respecto a la superestructura, parece que el hecho de trabajar una estructura diferente a la tradicionalmente usada en la escuela, estructura quinaria, generó dificultades en los desempeños, durante la aplicación del Pos-test, pues los estudiantes tendían a pensar en ésta como: inicio, nudo y desenlace, lo que posiblemente pudo ser un desequilibrio para comprender otras formas de organización interna en un texto narrativo.

A continuación, se presenta un análisis detallado de cada una de las dimensiones, desde la contrastación entre los resultados obtenidos en el Pre-test y Pos-test.

4.1.2.1 Situación de comunicación en el texto

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test de los indicadores que hacen parte de la dimensión “situación de comunicación”, que de acuerdo con Jolibert (2009) se constituye como la situación más cercana a la escritura y se puede identificar en el texto a través de los indicadores: destinatario, enunciador, propósito, contenido y desafío.

Grafica 3. Resultados obtenidos en la dimensión situación de comunicación



En la gráfica 3 se puede observar, que todos los indicadores tuvieron cambios positivos, sin embargo, el que mayores transformaciones tuvo fue el indicador destinatario, pues pasó de un 0% de estudiantes en el Pre-test a un 47% en el Pos-test. Una posible causa por la cual estos estudiantes alcanzaron el nivel alto en la aplicación del Pos-test en este indicador, es que, durante el trabajo en la secuencia, lograron reconocer que todo texto tiene un destinatario real, y que por ello hay que adecuar en el texto el léxico y las expresiones para que sean accequibles al destinatario. Desde esta perspectiva, cuando los estudiantes escribieron su primer texto, a pesar de que la consigna era clara en el destinatario y en el tipo de texto, esta parece no haberse tenido en cuenta: “Imagina y escribe una historia de ciencia ficción que va a ser leída por tus compañeros de grado sexto de la institución”. Esta situación podría explicarse porque como diversos autores (Ferreiro & Teberosky, 1981; Jolibert, 2002 y Pérez & Roa 2011) lo plantean, las prácticas tradicionales de los maestros, hacen que se despoje a los textos de su función comunicativa, lo que trae como consecuencia que el estudiante considere como único destinatario al profesor o que finalmente no piense en un destinatario real, por tanto el lenguaje no tiene que ser pensado y adecuado a otro tipo de lector (en últimas el maestro lo descifra todo). En este sentido, la planeación del texto pensando en un posible lector, se hace innecesaria en un futuro.

Así, en los textos de los estudiantes, producidos en el Pre-test se evidencia ya el uso de un lenguaje más relacionado con la fantasía, que con ciencia ficción y quien escribe no se asume como un escritor conocedor de innovación, ciencia o tecnología. Esta situación posiblemente se deba a que para los estudiantes contar una historia remite, en general, a cuentos o en el mejor de los casos no a crear sino a contar una de ciencia ficción que ya conoce.

Ahora bien, durante el desarrollo de la secuencia, se trabajó precisamente desde la hipótesis de que se lee para escribir (Camps, 2003), por ello se inició con la lectura y análisis de diversos textos de expertos en ciencia ficción, entre ellos, dibujos animados: futurama, lectura de cuentos: crónicas marcianas y películas de ciencia ficción. En estas lecturas, uno de los propósitos fue identificar el destinatario, para ello se hicieron actividades como el rastreo de los elementos por subrayado, aplicación de rejillas de evaluación y se escogió para esta actividad el cuento de Ray Bradbury “Encuentro Nocturno”, se hizo una lectura grupal con el fin de responder preguntas que hacen parte de la dimensión comunicativa, como: ¿para quién se escribiría esta historia? ¿Cuál sería su intención para escribir esta historia? ¿Cuáles crees que fueron las principales motivaciones para empezar a escribir ciencia ficción? entre otras, lo cual les permitió identificar el destinatario, el enunciador y los propósitos.

Además, en la escritura durante la fase de planeación, se realizó en función de un posible lector, pues de acuerdo con Jolibert (2009), quien escribe debe reconocer el estatus y rol del posible lector de sus textos, con el propósito de que las palabras y formas de presentar la información sean claras para estos. Ahora bien, esta planeación y posterior escritura fue revisada a la luz de la planificación, de tal manera que nuevamente se volvió a ella para observar si el lenguaje y expresiones si se adecuaban al posible destinatario.

Otros cambios se dieron en los indicadores del enunciador, referido a asumir la voz de un narrador que conoce tanto de ciencia como ficción, este pasó del 3% en el Pre-test, al 39% en el Pos-test. En la primera prueba, los estudiantes parecieron no tener claro que un cuento de ciencia ficción debe tener un narrador que asume la voz de alguien que conoce de innovación en

ciencia y también puede utilizar recursos escritos sobre el futuro, que alteran el orden cronológico de los sucesos para lograr saltos en el tiempo (pasado y futuro), tampoco tenían claro el contenido, entendido como la presencia de elementos como innovaciones científicas o personajes propios de la ciencia ficción, se observa que los resultados tuvieron un cambio del 8% en Pre-test, al 39% en el Post-test. Los resultados iniciales muestran que la historia carece de alguno de estos elementos, además, esta situación puede deberse a que los estudiantes mostraban un fuerte arraigo en las lógicas de los cuentos maravilloso o fantástico, que son los que priman en la escuela. Igualmente, se observó en estos primeros escritos la persistencia de elementos como por ejemplo el desarrollo de una estructura interna ternaria, personajes y espacios que responden a la lógica del cuento tradicional, lo que evidencia que tienen aún la concepción de la ficción como elemento de la fantasía.

Debido a estas dificultades durante la implementación de la secuencia didáctica estos tres indicadores fueron aspectos en los que se centraron un gran número de actividades, por ejemplo, se realizaron actividades como contextualización temática a través de películas y rastrear a través del subrayado o de rejilla (ver anexo A) los términos o expresiones que los autores de los textos de ciencia ficción emplearon, la identificación de elementos propios de este género y comprendieron los hechos que estaban narrando; se realizaron debates, discusiones sobre las posibles interpretaciones que cada niño hacía los textos trabajados en la clase, entre otras. Para hacer la identificación de los indicadores enunciador y contenido observaron la película “Insurgente”, y se realizó luego el análisis de los elementos recurrentes de ciencia y ficción por

medio de una rejilla (ver anexo A) que se elaboró con base en el planteamiento de González (2013).

En los hallazgos obtenidos en el Pre-test se evidenció que, en los escritos la mayoría de los estudiantes no tenían aún claro que se escribe con un objetivo y que la historia debe contener elementos que la hagan lo más verosímil posible. Durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica se realizaron actividades en las que los estudiantes debían hacer el análisis de los elementos en películas a través de varias rejillas para que se dieran cuenta como la realidad se mezcla con ciencia y ficción y se hace creíble el relato. Buscaron en YouTube entrevistas hechas a los expertos como, por ejemplo: Ray Bradbury e Isaac Asimov en las cuales ellos explicaban con qué propósito escribían sus historias. De esta manera se logró que luego de la aplicación de la secuencia didáctica se identificaran de manera más precisa los parámetros de la situación de comunicación escrita para mejorar su producción (Jolibert,2002).

Todas estas actividades, posiblemente llevaron a la mayoría de los estudiantes a que en el Post-test pensaran en un destinatario real, con un lenguaje adecuado para este, que el texto tuviera personajes propios del género y al mismo tiempo integrar elementos de ciencia y ficción para lograr hacer creíble su relato. Los siguientes ejemplos da cuenta de los resultados obtenidos en los textos antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica.

Imagen 1. Análisis de la producción escrita del estudiante 20 en la prueba Pre-test

La diosa Nanami
Había una vez una joven y bella adolescente llamada Nanami, ella siempre a sido muy estudiosa y trabajadora por que su padre tenía muchas deudas, un día cuando ella llega de estudiar no vio una nota que decía: Nanami, un tiempo que te dejare sola por que ya era la 3 vez que lo hacia por que no se pudo quedar en la casa por que no habían pagado el alquiler, ella cogió sus cosas y se fue para el parque era muy tarde pero ella no tenía a donde ir cuando de repente escucha un señor gritando ayuda, ayuda, ella mira que un perro le estaba ladrando y el señor estaba suvido aun árbol Nanami miraba de la risa aullando al perro y le preguntaba si esta bien el señor contesto mi nombre es Oliver te agradezco por aullar así bestia vine aqui para ayudarte, ella se acercó a él y le da un beso en la frente Nanami. Cierra sus ojos cuando los abre Oliver ya no esta, Nanami se pregunta que fue lo que el quito decir con eso y de repente aparece una luz brillante azul que dice Nanami, Oliver te a elegido para ser su reemplazo por favor acompáñanos, Nanami muy intriga y asustada sigue la luz,

No asume la voz de un narrador que conoce de ciencia ficción

El lenguaje que utiliza tiene poca precisión para el destinatario

Los personajes presentados recurren a la lógica del cuento tradicional. Se usa la personificación para crearlos.

Somos los que le servimos a Oliver, hace 4 y 20 años que desaparecio antes de irse nos dijo que buscaba un reemplazo asi que eres tu. Nanami dijo pero reemplazarlo en que, el señor contesta aullando tu eres nuestra ama ahora eres dueña de este templo y Oliver era un Dios de los humanos pero como tu eres la elegida ahora eres una Diosa

Nanami no puede creer lo que le dicen ella muy emocionada contesta: si Oliver me eligio y ahora seré dueña de el templo y seré la Diosa de los humanos acepto, dare mi mejor esfuerzo,

Solvio la paz al templo gracias a nanami.

Nanami se quedo en el templo para liderar con toda una Diosa el zorro, y el ave siempre la acompañan. Nanami todos los dias que ayuda a las personas Dize no no me agradezcan a mi todo esto es gracias a Oliver.

Y nanami se que ayudando a todas las personas del Pueblo

No incorpora en su relato ningún elemento que de cuenta de ciencia o ficción

Fin

Imagen 2. Análisis de la producción escrita del estudiante 20 en la prueba Pos-test

Grandes Patriotas

mi nombre es Albert y tengo 32 años soy un militar y un aviador de Alemania, todo era normal como la vida de cualquier ciudadano de Alemania hasta que aparecieron monstruos, recibimos un llamado de una base secreta como una alerta pero con brazos y mucho mas grande estaba atacando a Berlin

Presencia de elementos que hacen creíble la historia

Cuando llegamos a Berlin vimos todo destruido muchos muertos y gente con pánico esa criatura no podía destruir y matar personas puesto que no había mucho que pudieramos hacer pedimos refuerzos y ayudamos a las personas a ir a un lugar seguro no veníamos nada ni compañeros nos vio un helicóptero nos dirigimos y lo vimos seguir para protegernos tuvimos así como 6 horas cuando salimos todo se había borrado habían sus lanzas y todo tipo de ayuda

Asume la voz de un narrador que sabe de ciencia y logra articular estos elementos en su historia

Según los registros esos monstruos vienen de un experimento cuando en Rusia donde les inyectaban un tipo de virus a los insectos todo se les salió de control los insectos se multiplicaron y empezaron a atacar los países más cercanos.

el teniente Kim nos menciona que tendríamos que utilizar nos inyectamos para poder combatir y salvar al mundo así y yo nos miramos y le preguntamos ¿qué significa decir? el teniente nos dijo Señores esto que está pasando es catastrófico para la humanidad pero nosotros nos aliamos con Estados Unidos, China, Japon, Reino Unido y decidimos que tendríamos

con muchas personas y por eso llegamos a la sustancia correcta esto los iba combatir en unos minutos como ellos pero mejores y cuando termine su efecto volverán a ser normales

Yo lo escuché con mucho cuidado sentí un escalofrío y miedo pero tenía que hacerlo por mi patria.

5 Semanas después

eran las 4:40 de la madrugada cuando escuchamos una alarma el teniente Kim nos miro con satisfacción y nos dijo este es el momento por favor salgan por favor salgan por favor

Salto en el tiempo (analepsis y prolepsis)

Señoritas nos sentaron a la izquierda y nos inyectaron un líquido negro nos llevaron a un carro nos tiraron a una silla no sabíamos que estaba sucediendo y todo en mis pensamientos me menciono que el no entendía que era lo que estaba por que esas criaturas aparecían cada vez que quería que de donde salían, yo lo único que podía era que me dolía mucho el cuerpo y me ardía la cabeza así lo pude decir no se amigo no laste

me empezó a doler los ojos y de repente me sentí normal pero en un horrible monstruo y en mi forma normal pero en un horrible monstruo y mi amigo Luis estaba igual de la nada salieron esos insectos yo empecé a pelear sentía mucha ira por todos mis compañeros que habían muerto por culpa de estos monstruos mate y desparece solo a 40 insectos y creo que Luis más pero una especie de monstruo gigante que partes de cuerpo de un cocodrilo me cogió a mí y me mordió en la cabeza me quedamos inconscientes

cuando despertamos nos enteramos de que estábamos en la base creceta una especie de castillo donde se escondían pero nos dimos cuenta de que no estábamos en Alemania ni en la tierra sino en la luna solo nos quedamos para volver a la tierra pero no podíamos por que quedamos inconscientes

cuando despertamos nos enteramos de que estábamos en la base creceta una especie de castillo donde se escondían pero nos dimos cuenta de que no estábamos en Alemania ni en la tierra sino en la luna solo nos quedamos para volver a la tierra pero no podíamos por que quedamos inconscientes

cuando despertamos nos enteramos de que estábamos en la base creceta una especie de castillo donde se escondían pero nos dimos cuenta de que no estábamos en Alemania ni en la tierra sino en la luna solo nos quedamos para volver a la tierra pero no podíamos por que quedamos inconscientes

bomba atómica

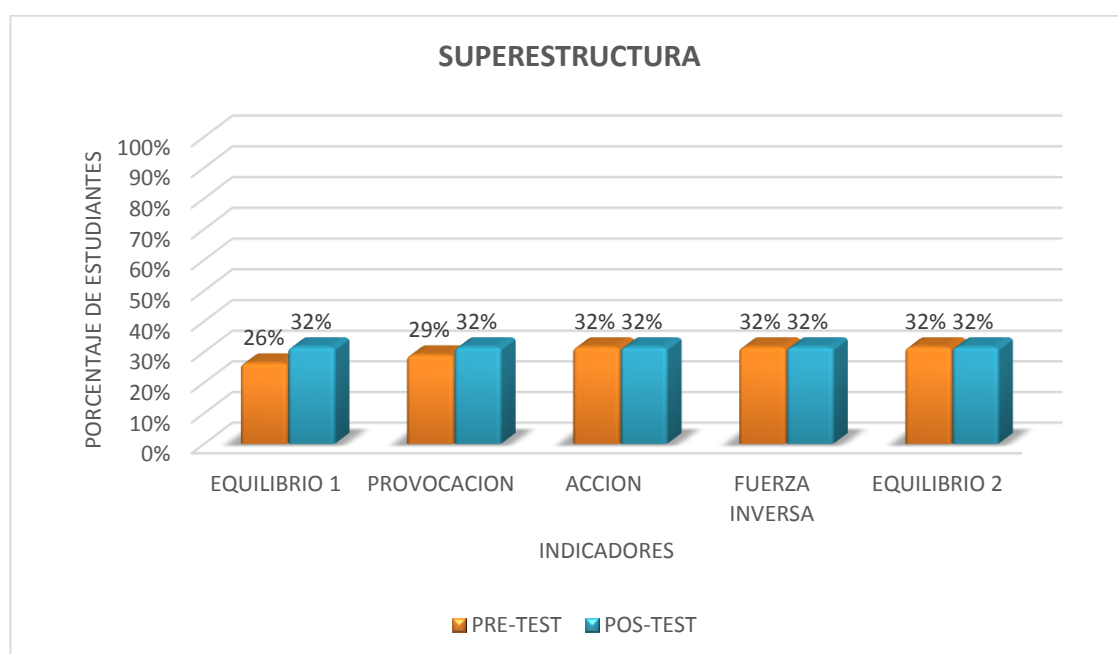
cuando despertamos nos enteramos de que estábamos en la base creceta una especie de castillo donde se escondían pero nos dimos cuenta de que no estábamos en Alemania ni en la tierra sino en la luna solo nos quedamos para volver a la tierra pero no podíamos por que quedamos inconscientes

4.1.2.2. Superestructura del texto

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test de los indicadores que hacen parte de la dimensión “superestructura del texto”, que de acuerdo con Van Dijk, (1978) constituyen la organización semántica global del texto. Esta estructura ha sido analizada en forma de estructura quinaria.

A continuación, se describen los hallazgos en las producciones, antes y después de la aplicación de la Secuencia Didáctica.

Gráfica 4. Resultados obtenidos en la dimensión superestructura del texto.



En términos generales, se puede observar en la gráfica No. 4 que entre el Pre-test y el Pos-test los estudiantes mejoraron en dos de los cinco indicadores, que hacen parte de la superestructura, esto son: “Equilibrio 1” y “Provocación”, los demás no presentaron ningún cambio.

En el primero “Equilibrio 1”, pasaron de un 26% en el Pre-test, a un 32 % en el Pos-test; es decir antes del desarrollo de la secuencia didáctica solo 12 de 38 de los estudiantes incluyeron en el inicio de su historia una contextualización relacionada con la consigna dada, y los demás plantearon una situación inicial similar a la del cuento tradicional fantástico o maravilloso, que de acuerdo con sus características, describe ambientes surreales de los cuales no se pueden derivar algún cambio en el nivel de la ciencia o la tecnología (Asimov, 1986). Esto puede deberse a que los estudiantes asimilan la narración únicamente con relatos fantásticos, la ciencia ficción, quizás por ser poco trabajada en el contexto escolar, les es extraña, inicialmente no se piensa en ella, así esté incluida en la consigna.

Después de realizar las actividades de desarrollo de la secuencia didáctica y posiblemente a partir de las actividades desarrolladas, como la lectura de cuentos de escritores de este género como algunos de Ray Bradbury, H.G Wells e Isaac Asimov; luego de las lecturas ellos asimilaron que estos iniciaban con una contextualización que contenía elementos propios del género de ciencia y ficción.

Con relación al segundo indicador “Provocación”, entendido como una situación que altera el equilibrio de la historia se observa que en el Pre-test el 29% plantean un conflicto para

desarrollar su historia. Mientras que en el Pos-test el 32% plantean una o varias situaciones que alteran el estado inicial de equilibrio. Esto puede explicarse, en la serie de actividades en la secuencia, muchas de ellas dirigidas a que los estudiantes reconocieran el conflicto como eje central para el desarrollo de sus historias, tratando de contextualizarlos con situaciones de su cotidianidad y a partir de esto identificar el conflicto en los diversos textos leídos y vistos. Por ejemplo, se recurrió a la re- narración de la película *Divergente*, el análisis del cuento “Encuentro nocturno” de Bradbury (1978) “La Estrella” HG Wells (2011), de un capítulo de la serie animada “Futurama”, en todos ellos se analizó la súper-estructura y dentro de ella se hizo énfasis en el conflicto, esa fuerza de transformación, esto es los sucesos que alteran o perturban el equilibrio de la historia y sus consecuencias para los personajes. Sin embargo, aun para los estudiantes en las producciones no es fácil plantear diversos sucesos que alteren el estado inicial, generalmente, se quedan en una situación única que podría considerarse “el conflicto”, tal como se ha trabajado inicialmente en el ámbito escolar.

De otro parte, al contrastar los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test, los indicadores correspondientes “Acción”, “fuerza inversa” y “Equilibrio 2”, en los cuales se describen las acciones producto del conflicto, las acciones eficaces que pretenden devolver el equilibrio inicial para que finalmente el texto concluya con un estado de equilibrio, es decir una utopía, una distopía o una ucronía, no tuvieron transformaciones. Esta situación podría explicarse como consecuencia de las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje, que no solo se enmarcan en una estructura ternaria, sino que dejan de lado el verdadero sentido de dicha estructura y especialmente del conflicto como núcleo central de la estructura narrativa, como lo plantea

Greimas (1987). En términos generales, en la escuela se abordan aspectos como el inicio, el nudo y el desenlace como dicha estructura, sin que se profundice en las características estructurales de cada una de ellas, lo cual no permite al niño preguntarse que implica una situación inicial de equilibrio, por qué se termina en un equilibrio que no es el mismo que el inicial, qué caracteriza al conflicto y qué sucede con los personajes antes y después de la provocación y la reacción. En razón de lo anterior, la mayoría de los estudiantes siguen, en el Pos-test, sin desarrollar una estructura quinaria (Jolibert, 2009) a pesar de los análisis realizados a diversos textos.

Para concluir el análisis de los resultados referentes a la dimensión de Superestructura, se presenta a continuación dos ejemplos correspondientes al Pre-test y Pos-test del estudiante No. 12. Posteriormente, se hace un breve análisis desde los ejemplos, dando cuenta de algunas de las transformaciones en esta dimensión, posiblemente logradas a partir del desarrollo de la secuencia didáctica.

Imagen 3. Análisis de la producción escrita del estudiante 12 en la prueba Pre-test

Imagina y escribe una historia de ciencia ficción que va a ser leída por los estudiantes de grado 5º

La luz de la esperanza

Una vez en un pueblo muy pequeño que era gobernado por un malvado que no permitía que los niños fueran felices ya lo pudo ser, siempre los niños y estaban cansados.

Una mujer que luchaba para que los niños fueran felices quería hacer todo lo posible pero le fue imposible. Una noche esta llorando en su cama y llega un espíritu que por su buenas deced le dio poderes y podría hacer lo que siempre ha querido hacer.

Ella no comprendía cual era la razón de el gobernante para no querer a los niños entonces quiso viajar en el tiempo y volver a la época de la niñez de él. Cuando estaba allí vio que a él lo rechazaban por que era muy pequeño y los grandes se le burlaban ella para resolverlo cambio con sus poderes la mentalidad de todos y así no tendría rencor hacia los niños, cuando volvió el pueblo era diferente ya él era bueno con los niños y todos lo amaban, pudo ser un gran gobernante.

Y el espíritu como vio que ella estaba feliz y no sentía tristeza decidió quitarle su poder ya que podría ser feliz sin necesitar poderes. Por fin el pueblo tuvo lo que necesitaba, felicidad, y todos continuaron siendo felices. Fin!

Stephanía Gvarria Toranzo 801

La contextualización de la historia obedece a la lógica del cuento tradicional

Se presenta un conflicto, pero no causado por ciencia o ficción

Aunque se presentan acciones que pretenden restablecer el equilibrio no son causadas por innovaciones de ciencia ficción

Se presenta un cierre del relato, pero este no termina con una utopía o distopía. Se evidencia nuevamente la lógica del cuento tradicional

Imagen 4. Análisis de la producción escrita del estudiante 12 en la prueba Pos-test

Invente un cuento corto de ciencia ficción que va a ser leído por estudiantes de grado 6º

Mi Otro Yo

Todo comenzó un jueves durante el día, ese día todo estaba normal, cuando de repente me encontré con alguien especial, alguien que alteraría todo.

El inicio del relato presenta una contextualización que da cuenta de ciencia como de ficción; presencia de viajes en el tiempo.

Me pidió que lo llamara mi otro yo, empezó a explicarme de donde venía, me contó que eramos los mismo pero el venía de el futuro y solo quería advertirme para que no cometiera sus mismos errores, el había contribuido en la destrucción del mundo, mi otro yo con el tiempo se había convertido en presidente y era muy importante, pero tomó una mala decisión que el futuro estaba destruido.

Se presentan situaciones que alteran el estado inicial de equilibrio referidos a la ciencia ficción.

ahora la responsabilidad está en mis manos, con todo podía cambiar es decir, el futuro estaba en mis manos... También recuerdo que todo eso me angustió demasiado pero me dije de valor y acepté el reto.

lo gran desilusión era si el mundo debía recibir a los marcianos, para que ellos vivieran y se socializaran con nosotros los humanos, mi yo del futuro no lo permitió y los marcianos se llenaron de odio hasta destruir todo, no entiendo como mi otro yo pudo aconsejarme ya que en consecuencia ellos acabarían con toda la vida.

lo unico que yo debía hacer era aceptarlos o hacerlos entender de que donde ellos vivían era mucho mejor que el planeta tierra, a pesar de...

Describe acciones producto del conflicto y las relaciona con elementos de ciencia ficción.

que no sería fácil.

Así como pasaron 2 años en los que planeé como resolverlo, todo mi tiempo lo invertí en eso incluso, preferí planearlo, a divertirme con mis amigos como acostumbraba a hacerlo.

Al fin llegué a una solución. *Se presentan en el texto acciones eficaces que pretenden devolver el equilibrio inicial y que relaciona palabras pertenecientes a la ciencia o la ficción*

Los marcianos querían convencerme pero mi plan funcionó a la perfección, los hice entender que donde estaban era mejor, que nosotros los humanos no tratábamos bien a los demás y en consecuencia no se iban a sentir bien. Todo mi discurso fue con el fin de que ellos no desearan vivir en la tierra y lo logre.

Después de la reunión los marcianos retiraron la propuesta y se fueron en paz, comprendieron que no debían mezclarse entre nosotros, por lo tanto tenía la seguridad de que no se iban a vengar.

Desde ese día han pasado ya 23 años, los marcianos ya no desean lo nuestro y nosotros ya no los tratamos mal.

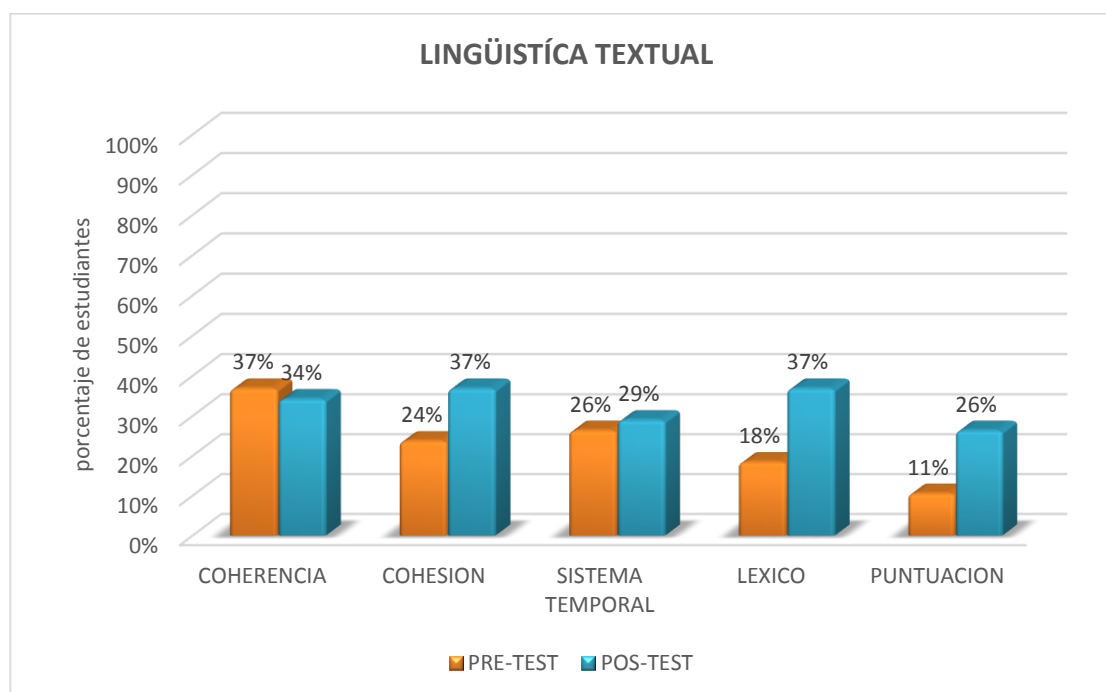
Me siento orgullosa ya que por la buena decisión que tome y el buen trato que di, ahora vivimos en paz y espero que así continuemos. FIN!!

Se plantea un cierre con una situación ideal que beneficia a la comunidad. La utopía de vivir en un mundo en paz.

4.1.2.3. Lingüística Textual.

La siguiente gráfica muestra la contrastación de los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test de los indicadores que hacen parte de la dimensión “Lingüística textual”, planteada por Jolibert (2009) como los elementos referidos a la microestructura, los cuales permiten que el texto tenga sentido. Del mismo modo estos elementos micro estructurales constituyen el sentido global del texto y se pueden identificar en él a través de los siguientes indicadores.

[Gráfica 5. Resultados obtenidos en la dimensión Lingüística Textual](#)



En la gráfica 5 se puede observar que el indicador en el que se presentaron mayores cambios fue el uso de la puntuación pues pasó de un 11%, en el Pre-test, a un 26% en el Pos-test, y el indicador que tuvo menores cambios fue el de coherencia, pues pasó de 37%, en el Pre-test, a un 34% en el Pos-test.

Respecto al primero, una posible causa por la cual estos estudiantes alcanzaron el nivel alto en la aplicación del Pos-test en este indicador, es que lograron durante el trabajo en la secuencia reconocer la importancia de la puntuación como un factor que le proporciona sentido a sus escritos. En las producciones iniciales estas carecen del uso de los signos de puntuación, lo cual dificulta darle un sentido al texto. Luego de las auto-evaluaciones y co-evaluaciones de las producciones que se hicieron durante el desarrollo de la secuencia, ellos mismos observaban que la falta de signos de puntuación alteraba el sentido de lo que leían y debían acudir al productor del texto para preguntar cuál era el propósito de su escrito. Luego de comparar sus producciones con la de los expertos, comprendieron la importancia de la utilización de la puntuación para que su texto adquiriera sentido para el lector.

Respecto al indicador “Léxico”, este obtuvo los mejores cambios pues pasó de un 18% en la prueba inicial a un 37% en los resultados del Pos-test. Para apropiar el lenguaje específico del género de ciencia ficción se hizo la lectura de textos de expertos, la observación de películas, el rastreo en los textos del lenguaje propio del género, por medio del subrayado y rejillas de evaluación; tareas que hicieron que adecuaran en el texto el léxico propio del género y las expresiones para que sea evidente en las producciones antes y después de la aplicación de la secuencia.

Cabe anotar en la prueba del Pre- test el lenguaje sigue la lógica y utiliza el lenguaje propio del cuento maravilloso y fantástico, luego de la aplicación de la secuencia didáctica este indicador cambia significativamente y los estudiantes logran utilizar para la producción del texto narrativo un lenguaje específico de la ciencia ficción.

Respecto a los resultados obtenidos en el indicador cohesión, se observa que también lograron transformaciones, al pasar del 24% en el Pre-test al 37% en el Pos-test, lo que demuestra que finalizando la secuencia didáctica los estudiantes utilizaron en el texto conectores que le dieron lógica a su producción final. Tanto los recursos de cohesión, como los de coherencia, le permitieron a la mayoría de los estudiantes conservar un eje temático y relacionar de manera lógica todos los componentes del texto. Estos aspectos se mejoraron y lograron ser reflexionados durante el proceso de escritura, revisiones sucesivas y re-escritura.

Para concluir el análisis de los resultados referentes a la dimensión de Lingüística Textual, se presenta a continuación dos ejemplos correspondientes al Pre-test y Pos-test del estudiante No 17. Posteriormente, se hace un breve análisis desde los ejemplos, dando cuenta de las transformaciones en esta dimensión, probablemente alcanzadas a partir de la aplicación de la secuencia didáctica.

Imagen 5. Análisis de la producción escrita del estudiante No. 17 en la prueba Pre-test

• Imagina y escribe una historia de Ciencia ficción que va a ser leída por los estudiantes del grado 6°
La #5

Érase una vez en un pueblo muy lejano una niña llamada "Victoria" ella se imaginaba cosas y una de ellas eran unas personitas las cuales le decían que hacer y le ayudaban en todo, eran sus únicos amigos ya que la pobre era huérfana de padre y madre solo contaba con su imaginación. Ella vivía en una cabaña cerca de la ciudad de Pamplona y era sola y muchas veces triste, jugaba con sus amigos imaginarios, ella casi no tenía amigos porque Victoria no era igual a las demás chicas ella era diferente.

Al paso de los años Victoria empezó a tomar poderes como saltar demasiado alto, que de sus manos saliera luz, etc... De allí ingreso a la preparatoria y se enamoró del chico nuevo llamado "Jose". Se empezaron a conocer y de hoy pasaron a ser algo más que amigos.

Luego hubo una feria a la cual iba a asistir toda ciudad Pamplona. Y uno de los juegos era "el laberinto del terror" Victoria y Jose ingresaron y allí habian cuerpos, calaveras, telarañas, etc... de hoy ingresaron a un bosque en el cual se escuchaban ruidos tenebrosos, cuando de repente aparecieron unos hombres los cuales buscaban a Victoria por sus poderes. (Ellos eran cazadores de personas como Victoria, pues ella era la #5). Estos cazadores eran tenebrosos por su aspecto físico eran calvos, sus dientes parecían de tiburón, tenían varias costuras en la cara, etc... Victoria logró escapar de allí pero empezaron los rumores de que ella tenía poderes ya que habían videos los cuales demostraban sus poderes y la trataban de monstruo.

A los días decidió quedarse tarde en la preparatoria para pensar y ver que hacer con su vida, cuando se dio cuenta de que los cazadores ya estaban allí. Ella empezó a defenderse contra ellos, pero eran muchos. Pero de repente llegó la #6 a ayudarla con ella todo era más fácil ya que ella tenía más poderes y era más ágil. Al amanecer la preparatoria estaba destruida, pero habían logrado liberarse de los cazadores. Y por esto debían irse la #5 junto con la #6 para otro lugar. Un lugar natural donde podrían mejorar sus poderes y poder en un futuro luchar con la maldad.

Victoria se despidió de José y de sus pocos amigos los cuales habían estado presentes en lo ocurrido. Y así empezaron una nueva vida.

Daniela Aquelero A. 8:01.

No se presenta en el texto un lenguaje específico de ciencia ficción, ni utiliza adecuadamente signos de puntuación para darle sentido a su escrito.

Imagen 6. Análisis de la producción escrita del estudiante No. 17 en la prueba Pos-test

invente un cuento corto de ciencia ficción que va a ser leído por estudiantes de grado 6º

Tomy Daniela Agudelo Ospina.
8:07

Había una vez una familia que vivía en el sur de Corea. El 08 de Noviembre su hijo llamado Nicolas estaba cumpliendo 13 años **por lo tanto** lo llevaron a la perrera a fin de que escogiera su mascota, el escogió un Dolquing esta era una raza muy rara pero se le consideraba especial; **ya que** Nicolás le puso como nombre Tomy.

Nicolas estaba muy contento con **ya que** Nicolás le puso como nombre Tomy. Nicolás estaba muy contento con tantas cosas extrañas tanto en su hogar como con su perro por eso empezó a investigar más afondo su raza y a estar más pendiente de él, **al pasar las semanas** finalmente pudo encontrar algunas respuestas a lo que pensaba; **ya que** se dio cuenta de que su mascota no era igual a las demás **ya que** este hablaba, se interiorizaba y planeaba a ser sus cosas más no lo hacia por intuición o instinto. Nicolás muy asustado e incluso sorprendido **ya que** se dio cuenta de que su mascota en comparación con las demás no se comportaba de la misma manera, **ya que** tomó la decisión de aclarar el resto de dudas como el por que era así, su mascota luego de algunas horas decidió contarle la verdad con tal que guardara el secreto **ya que** el era perseguido por unos científicos los cuales querían descubrir su origen, **ya que** si lo lograban podían crear más animales así, en segundo lugar Tomy estaba en peligro porque si otras personas se debían cuenta o lo localizaban lo iban sacrificar, para evitar esto debían haber un portal **al fin de** que Tomy pasara a su galaxia por medio de este debían pasar por una serie de dificultades. **Al día siguiente** fueron a una cascada **ya que** que allí era donde se había el portal, fueron donde un brujó a fin de que les diera las indicaciones para realizar este proceso; el les explico que para poder haber aquel portal debían esperar a que pasara Luna llena y a las 12:00 am se abriría naturalmente.

El día de Luna llena por fin llego y ya era momento para despedirse. A las 11:30pm fueron hasta la cascada esperando que se habiera aquel portal pero de la nada llegaron unos científicos queriendose llevar a Tomy por lo cual debían esquivarlos mientras se llegaba la hora de poder partir, cuando habio el portal Tomy salto y pudo entrar, pero para aquel niño fue como un sueño ya que en vez de estar en la cascada aparecio en su casa.

Se dice que desde aquel día todo cambio para aquel niño...

Utiliza en el texto conectores que encadenan y dan lógica a su producción final

Uso tiempos verbales, los adverbios de tiempo y conectores que proporcionan indicaciones sobre la cronología de las acciones dentro del texto

Lenguaje específico de la ciencia ficción

En síntesis, los resultados obtenidos en las producciones finales en la prueba Pos- test, permitieron evidenciar los cambios de los estudiantes no solo en cuanto a los conceptos propios del género narrativo, sino también en cuanto a los procedimientos de la escritura, llenando lo que se ha llamado el doble vacío (Ulloa & Carvajal,2009), esto es pensar en un destinatario que está ausente y al que por lo tanto, hay que escribirle de acuerdo con los usos canónicos del lenguaje escrito, lo que Jolibert (2009) ha denominado el desafío, esto es, crear una historia de ciencia ficción creíble.

4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza

Este apartado tiene como objetivo presentar el análisis de la práctica pedagógica de la profesora que desarrolló la Secuencia Didáctica. Para ello se usa el diario de campo, el cual fue dividido a su vez en tres fases: preparación, desarrollo y cierre, con las siguientes categorías: Auto percepción; entendida como, los sentimientos que surgen con lo que se hace (miedos, frustraciones, satisfacciones) expectativas; lo que se espera que suceda con lo que se hace; rupturas, explicadas como ensayar nuevas actividades luego de la reflexión sobre la acción; continuidades, estas entendidas como las rutinas que permanecen en la práctica; adaptaciones

pensadas como las transformaciones en escena y auto cuestionamientos, que se determinaron cuando surgen preguntas sobre el quehacer docente .¹

- **Preparación**

Esta fase está compuesta por las sesiones 1 y 2, las cuales corresponden a 3 clases la primera sesión, y a 7 clases la segunda, cada clase de 55 minutos, algunas de bloques (clases de 1 hora 50 minutos). Durante esta fase noté en mí, asombro de ver a mis estudiantes tan dinámicos, ellos tenían muchas expectativas frente a lo que se iba a iniciar, me cuestioné al darme cuenta que cuando se trae al aula actividades nuevas y diferentes que a los estudiantes les atraen y les interesa, ellos responden de manera positiva, mostrando agrado por el aprendizaje y despertando en ellos necesidad de darle continuidad a lo que se está aprendiendo. En este caso dándole inicio a la construcción de textos narrativos de ciencia ficción, se comienza con un conversatorio y para este nos organizamos en círculo, fue nuevo para ellos ya que nunca se nos iba toda la clase en solo conversar. Igual para mí fue agradable porque tuve la oportunidad de escucharlos sin el afán de una tarea en clase que se tenía que concluir. Seguido a esto, hablamos de películas, escogimos una que ellos quisieran verse, repito, esta actividad también fue algo nuevo para ellos, ya que

¹ Se habla en primera en primera persona para ser coherentes con el texto que se produce, para dar cuenta de las reflexiones realizadas por la docente de manera personal.

durante la clase no habían visto películas, se construyeron carteles relacionados con el tema de la película invitando a otros compañeros a compartir con ellos dicha actividad, fue muy enriquecedor ver los estudiantes trabajar en equipo, se establecieron normas dentro del grupo y compromisos, siendo todo cumplido a cabalidad. Durante la fase de la preparación observo en mí que lo que priman son las categorías de rupturas y auto-cuestionamientos, es decir, me doy cuenta que como maestra no soy la protagonista, que los estudiantes disfrutan y se involucran, y que además son ellos los que comienzan a ser protagonistas cuando les doy la libertad de no llenar las mismas fichas de siempre participan activamente, traen el material requerido, las tareas solicitadas, cumplen con los compromisos adquiridos: “El valor de la responsabilidad salió a flote, ya que las comisiones de aseo, organización del aula máxima, funcionaron muy bien”.
(diario de campo, sesión 2. Julio 26 de 2016)

Evidencio que cuando las actividades les agradan, retribuyen cumpliendo con sus compromisos. Todas estas acciones que hacemos durante esta fase de preparación me generan reflexiones como: “*Hoy me he dado cuenta que en la clase los autores son los estudiantes todo el tiempo, son ellos los que descubren, construyen y sacan sus propias conclusiones después de haber visto una película de otro género participan todo el tiempo*” *(diario de campo, julio 27 de 2016)*. A la vez que me permite en las siguientes clases hacer adaptaciones cuando lo considero necesario, me siento, en términos generales, satisfecha con lo que está ocurriendo, aunque a veces me sorprende.

- **Desarrollo**

Esta segunda fase corresponde a las sesiones 3, 4, 5, 6 y 7, en esta fase de desarrollo, cuestiono más mi papel y lo que prima en mí son las expectativas del trabajo hecho con los estudiantes y de mi papel como docente. Durante el desarrollo de cada una de las actividades de la secuencia didáctica noté que fueron muchas las satisfacciones que me dieron, la percepción que tenía de los estudiantes cambió, me doy cuenta que integrar actividades de trabajo en grupo son muy productivas, aunque al inicio pensaba que generaban desorden: " *Noto con sorpresa que han asimilado ellos mismos los acuerdos de clase" ...se muestran colaboradores, respetan los turnos para hablar y los puntos de vistas de los demás" (diario de campo, sesión 5. Septiembre 5 de 2016)*. Me di cuenta que es un proceso de socialización valioso porque permite a los estudiantes recoger de los aportes de los otros y apropiarlos a su aprendizaje. Siento nuevamente en esta fase que mi papel de docente cambió: " *He notado como mi clase se ha transformado, los estudiantes participan con naturalidad" ...Ya no son tan necesarias mis explicaciones.*" (*Diario de campo, sesión 7. septiembre 26 de 2016*). En general, no había tenido en cuenta la importancia de establecer un diálogo constante con los estudiantes, saber sus necesidades: " *Con el ejercicio de hablar sobre el conflicto me doy cuenta que debería trabajar más la comunicación y conocer los sentimientos de mis estudiantes. Es enriquecedor aprender a través de ellos como manejan sus emociones y tratar de ponerme en su lugar para ayudarlos con sus dificultades ...Al continuar con el ejercicio de reconocimiento del conflicto noté con agrado que afloraron muchos sentimientos en ellos. Se dieron cuenta que*

a veces la mejor forma de solucionar un problema es reconociendo el error y pedir disculpas”
(diario de campo. Sesión 6, septiembre 7 de 2016)

- **Cierre**

El cierre de la secuencia didáctica correspondió a las sesiones 8 y 9, cada una compuesta de tres clases. Culminando este proceso me veo como otra clase de docente. Además, es grato reconocer que muchos de los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizan de forma recíproca: *“Me pareció grandioso su avance, ellos mismos elaboran con sus rejillas de evaluación, saben exactamente los elementos que deben tener las producciones”*. (Diario de campo. Sesión 9, octubre 16). Están ansiosos por conocer su posible lector. También reconozco que la evaluación como la tenía pensada no conduce a un proceso de análisis del aprendizaje: *“Es evidente que la evaluación de la producción escrita no solo la hago yo. Se enriquece la clase cuando los pares disfrutan de las producciones de sus compañeros y hacen observaciones pertinentes para su posterior re-escritura”*. (Diario de campo. Sesión 9, octubre 18 de 2016)

La metacognición es una parte esencial del proceso de formación ya que les permitió a mis estudiantes darse cuenta de lo que les faltaba y como podían lograrlo. Creo que la práctica reflexiva fortalece cualquier tipo de aprendizaje, a la vez que les permite a ellos con mi ejemplo ser capaces de ganar autonomía en sus propias prácticas y crear textos en verdaderas situaciones de comunicación.

Finalizando esta Secuencia didáctica evidencio que lo que primó en mí fueron las rupturas y las expectativas; ya que este tipo de propuesta didáctica también fue nueva para mí, logro reconocer que mi papel cambió con el paso del tiempo y logré planear correctamente mis

prácticas pedagógicas. Considero que todo lo que esperaba lo pude cumplir, aunque reflexionó que este tipo de actividades necesita más tiempo para que los estudiantes indaguen y profundicen sobre el tema. Evidencio que al trabajar con un tema que les llama la atención y teniendo en cuenta sus opiniones resulta más productivo, su papel cambió totalmente en mi salón de clases, ellos se sintieron también satisfechos al ver su trabajo publicado y que realmente la escritura hará que trasciendan y que otros niños los van a leer en un futuro. Reconozco ahora que la responsabilidad de cambiar la enseñanza del lenguaje está totalmente en mis manos. En este sentido comparto los supuestos de Perrenoud (2011) que plantea que se debe entrar en el aula de clase con el objetivo de investigar, y no de aplicar únicamente lo aprendido en la universidad.. Volverme más crítica, instalar en mi práctica un proceso de cuestionamiento, de indagación, de análisis y de experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación y en su caso, de reflexión de mis propias prácticas.

5. Conclusiones

A continuación, se presentarán las conclusiones después de realizar el análisis de los resultados de los estudiantes en los procesos de producción de textos narrativos de ciencia ficción, que permiten evidenciar las transformaciones en la enseñanza y aprendizaje de la producción textual, luego de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

- El análisis de los datos cuantitativos, permite rechazar la Hipótesis Nula y aceptar la Hipótesis de Trabajo; es decir, la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo generó transformaciones significativas en la producción de textos narrativos de ciencia ficción, de los estudiantes de grado 8-01 de la I.E Lorencita Villegas de Santos. Debido a la implementación de una secuencia de enfoque comunicativo ya que esta potencializó el proceso de producción y comprensión textual de textos narrativos y específicamente del género de ciencia ficción.
- Ahora bien, respecto a los procesos de producción escrita desarrollados por los estudiantes antes de la aplicación de la Secuencia Didáctica, se muestran dificultades en varios aspectos, el primero de ellos relacionados con la escritura misma del texto narrativo, pues su primera versión (Pre-test) estaba relacionada con la estructura ternaria del cuento infantil, por tanto escribir otro subtipo de texto parecía una tarea no comprensible; en este sentido, si bien lograron contar una historia, la riqueza de la situación inicial, la

complejidad del conflicto y su resolución no aparecen. Tal vez la concepción de escritura como producto y las experiencias previas, son las causas de esta situación.

El segundo, es que la falta de experiencia con este tipo de texto no permitió que los estudiantes pudieran articular de manera coherente elementos de ciencia o ficción. Es claro entonces que sus escritos no tenían un propósito de narrar un suceso. Finalmente, están las dificultades en los aspectos formales, esto es, la lingüística textual.

- En lo que respecta al desarrollo de la secuencia didáctica, esta tenía dos retos: el primero mejorar los procesos de escritura de los estudiantes. Ello implicó que el estudiante pudiera enfrentar la ausencia del lector (Ulloa & Carvajal, 2009). Por tanto el reto de escribir pensando en él, además cumplir con las exigencias del género narrativo y del tipo ciencia ficción; de otro lado, la reflexión de la práctica pedagógica de la misma profesora.

Respecto al primer asunto, se hace énfasis inicialmente en la comprensión lectora, teniendo como supuesto que se lee para escribir, por tanto los textos expertos circulan en el aula para ser disfrutados y para ser analizados como modelos de escritura. Luego se enfrenta con la escritura misma, dentro de ella la gran ruptura cambiar la concepción de escritura como producto a la escritura como proceso, en este sentido se pusieron en juego las estrategias planteadas por Hayes & Flower (1980), específicamente la planificación, textualización, revisión y reescritura; asimismo, aportó a comprender la tipología narrativa desde el reconocimiento y establecimiento de una situación de comunicación mediante la producción de un libro de cuentos de ciencia ficción, texto que por sus características, generó interés en los estudiantes.

Desde el segundo asunto, las prácticas de enseñanza, la secuencia evidenció su potencia en una situación positiva, esto es, la secuencia le permitió repensar sus prácticas de enseñanza, pero a la vez la secuencia misma es producto de procesos reflexivos.

En este sentido las actividades rompen las estructuras tradicionales de enseñanza y contribuyen al desarrollo de las competencias escriturales, lo cual coincide con los planteamientos de Camps (1995), Ferreiro & Teberosky (1981) y Pérez (2004)

- Referente a los resultados obtenidos en el Pos-test, la mayoría de los estudiantes lograron producir textos narrativos, en los que se tenía en cuenta un posible destinatario, una finalidad y una estructura: un estado inicial, una fuerza de transformación, acciones encaminadas a resolver el conflicto, una sanción al problema y al personaje que lo causa y en la mayoría de los casos un estado final o cierre.
- Los avances de los estudiantes se dieron en varios sentidos: reconocerse como escritores y productores de textos narrativos, tal como plantea Jolibert (2002) además de cambiar la concepción que tenían de la escritura como una tarea, que iba a ser leída y evaluada solo por el docente, a entender la escritura como un proceso, con un propósito y un destinatario real. Esta situación posibilitó la elaboración conjunta de un libro como producto final.
- En cuanto a las transformaciones de la docente, se evidenciaron las rupturas en su manera de entender la enseñanza del lenguaje, un lenguaje situado, con funciones comunicativas y representacionales, por lo que las estrategias que utilizó fueron siempre intencionadas y partieron de situaciones reales de comunicación e interacción que enriquecieran el proceso y atendieran los avances inmediatos de los estudiantes. También se evidencian estas

transformaciones en las maneras de comprender la evaluación, centrarse mucho más en las potencialidades de los estudiantes, reconocer sus avances y apoyarlos en la lectura y escritura desde la generación de situaciones reales de comunicación, como lo plantea Lerner (2003)

- Esta manera de comprender el lenguaje escrito y su enseñanza hace evidente la necesidad de disminuir las tensiones entre los propósitos didácticos y los propósitos comunicativos, pues como lo afirma Lerner (2003) 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.

6. Recomendaciones

- Los resultados obtenidos en el análisis de la superestructura del texto narrativo de ciencia ficción sugieren que es necesario hacer un acercamiento al estudio del texto narrativo desde la estructura quinario planteada por Todorov (citado en Jolibert 2009) y replanteado luego por Adam (1984) desde los primeros años escolares para que tengan una visión más amplia cuando se enfrenten a la construcción un texto narrativo, además cabe resaltar la construcción del conflicto para iniciar sus historias, tal como lo plantea Bruner (2002) también convendrá en que un relato comience con alguna infracción (...) algo ha de estar alterado, de otro modo “no hay que contar”(p.34)
- Es importante implementar el uso de secuencias didácticas de enfoque comunicativo para fortalecer los procesos de enseñanza del lenguaje dado que estas permiten implementar actividades que involucran de manera más activa al estudiante permitiéndole generar espacios de verdadero aprendizaje, ya que en la mayoría de los casos las consignas de escritura son dadas por los docentes y contienen el tema y los personajes de los cuales deben hablar, limitando así la creatividad de los mismos, planteamientos que coinciden con lo sugerido por Cassany (1995), Ferreiro & Teberosky (1981), Lerner (2001) y Pérez (2003), en diversas investigaciones.
- Generar espacios para trabajar de manera colaborativa es una estrategia valiosa para la enseñanza del lenguaje y cualquier otra área del saber y además estudiar y fomentar un enfoque comunicativo en las prácticas educativas.

- Hacer partícipes a todos los docentes en procesos de producción de textos, enfatizando la función social del lenguaje en los procesos de aprendizaje para que tengan la oportunidad de vivenciar los procesos cognitivos, psicológicos, sociales y culturales a los que se enfrenta el estudiantes cuando tiene necesidad de escribir en contextos reales.
- Es importante trabajar desde los primeros años escolares en análisis de una estructura quinaria, al igual que profundizar más en esta ya que se evidenció que a los estudiantes se les dificulta apropiarse de la identificación de esta estructura en los textos propuestos durante la secuencia didáctica, podría tenerse en cuenta para los próximos trabajos reforzar esta parte diseñando más actividades.

7. Referencias bibliográficas

- Adam, J. (1984). *Le récit (El relato), "Que sais-je" En Jolibert, (1992). Formar niños productores de texto (2002)*. Chile: DOLMEN EDICIONES.
- Álvarez, T., & Ramirez, R. (2006). *Dialnet*. Recuperado el 13 de Octubre de 2016, de Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201293>
- Angel, F. (2010). *Teoría de la literatura de ciencia ficción. Poética y retórica de lo prospectivo*. España: Portal Editions.
- Asimov, I. (1986). *Sobre la ciencia ficción*. Barcelona : Edhasa.
- Avilés, D. S. (07 de Diciembre de 2012). *Entre maestros*. Recuperado el 27 de Octubre de 2016, de La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo.:
<https://entremaestros.files.wordpress.com/2012/12/la-produccion-de-textos-en-la-escuela.pdf>
- Bradbury, R. (1978). *Crónicas Marcianas*. España : Minotauro.
- Braslavsky, B. P. (1983). *La lectura en la escuela* . Buenos Aires: Kapelusz.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles* . Barcelona : Gedisa Editorial.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. (L. Padilla López, Trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *TEXTOS: Didáctica de la lengua y la literatura* (5), 21-28. Obtenido de Publicaciones Editorial Graó.: <http://textos.grao.com/revistas/textos/005-la-lengua-escrita-en-el-aula/hacia-un-modelo-de-la-ensenanza-de-la-composicion-escrita-en-la-escuela>
- Camps, A. e. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona : Grao.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama S.A.
- Cassany, D. (1999). "Los enfoques comunicativos: elogio y crítica". *Revista del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquía*, 36-37: 11-33. Recuperado el 28 de Noviembre de 2016
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*(2). Recuperado el 3 de Diciembre de 2016, de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf
- González V, B. (13 de Junio de 2013). *Hacia una definición del género de ciencia ficción*. Recuperado el 22 de Diciembre de 2016, de Letralia. Tierra de letras: http://www.letralia.com/ed_let/2000/index2.htm
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica Estructural. Investigación metodológica*. España: Gredos .
- Hernandez Sempieri, R., & Fernandez Collado, C. y. (1997). *Metodología de la Invetigacion* . México : Mc Graw-Hill Interamericana .

Hayes & Flower. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Asociantes.

Instituto Colombiano para la evaluacion de la educacion ICFES. (11 de Octubre de 2016). *Icfes mejor saber*. Recuperado el OCTUBRE de 2016, de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Jolibert, J. e. (2009). *Niños que construyen su poder su poder de leer y escribir*. Buenos Aires : Ediciones Manantial .

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* . Buenos Aires: Paidós.

Lomas, C., & Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Marincovich, J., Moran, P., & Vergara, M. (1996). Hacia una representacion del proceso de producción escrita en el aula. *Signos. Versión On line*(40), 107-116.

Martínez, M. C. (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo entre los estudios de la comprensión de textos? *Revista lenguaje*.

Ministerio de Educación Nacional. (5 de Mayo de 2014). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2016, de www.mineduacion.gov.co:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional . (2006). *Estandares básicos de competencias, en lenguaje, matemáticas, ciencia y ciudadanas*. Bogota: Escribe y edita.

Ministerio de Educación Nacional. (11 de Septiembre de 2015). *Colombia Aprende*. Recuperado el 3 de Diciembre de 2016, de
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf
Pág. 13

Ministerio de Educación Nacional. (21 de Noviembre de 2016). *Altablero*. Obtenido de
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122046.html>

Perez Abril, M., & Roa Casas, C. e. (26 de Septiembre de 2011). *Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Recuperado el 28 de Octubre de 2016, de <http://www.educacionbogota.edu.co>

Perez, M. (28 de Abril de 2004). *www.cerlalc.org*. (ICFES, Ed.) Recuperado el 28 de Noviembre de 2016, de LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA. Algunos escenarios pedagógicos para la reflexión:
http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar una practica reflexiva, en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Pimiento M, M. (28 de Octubre de 2012). *Repositorio UTP*. Recuperado el 7 de Diciembre de 2016, de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2822/37241P644.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pimiento M, M. (28 de Octubre de 2016). *Repositorio UTP*. Recuperado el 7 de Diciembre de 2016, de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2822/37241P644.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Quintero, E., & Salazar, T. (16 de Junio de 2016). *Universidad Tecnológica de Pereira*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2016, de De héroes y villanos.Una propuesta didáctica para la producción de textos narrativos mediada por las TIC: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6489>

Scardmalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje: Journal for the study of education and development*, 43-64. Recuperado el Enero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es>

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje*. España: Paidós.

- Soto, J. (28 de octubre de 2014). *Universidad Tecnológica de Pereira*. Obtenido de
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° E.B.P: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4083>
- Ulloa, A., & Carvajal, G. (2009). La enunciación en la construcción del texto escrito:
Formulación conceptual y pertinencia en una investigación. *Nexus*(5), 26-53.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ediciones
Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Wells, H. (11 de Noviembre de 2011). *Cuentos sin fin*. Obtenido de La estrella:
<http://www.cuentosinfin.com/la-estrella/>
- Zebadúa V, M. L., & Garcia P, E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de
clases*. México: Colegio de ciencia y humanidades. UANM.

Anexos

Anexo A. Secuencia didáctica para la producción de textos de ciencia ficción.

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
TAREA INTEGRADORA: MAS ALLÁ DEL TIEMPO; UN VIAJE AL FUTURO...
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos propios de la narrativa de ciencia ficción futurista • Analizar textos narrativos de ciencia ficción • Comprender la estructura quinaria de los textos narrativos • Escribir un texto narrativo de ciencia ficción
<p>CONTENIDOS DIDÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos conceptuales El lenguaje de ciencia ficción propios de la literatura futurista Elementos propios de la ciencia ficción Personajes: ciborgs, mutantes y robots Tiempo y espacio de la narración del texto de ciencia ficción Estudio y empleo de la estructura quinaria, situación de comunicación y lingüística textual. • Contenidos procedimentales Leer cuentos futuristas para planear la producción de su texto de ciencia ficción. Analizar la estructura y los elementos propios de éste tipo de textos narrativos de ciencia ficción Planear, escribir, revisar, reescribir un cuento futurista • Contenidos actitudinales Trabajar en equipo Aprender a dialogar Respetar las ideas del otro Admitir como buenas las ideas ajenas Comprometerse con el trabajo Responsabilidad con el trabajo Actitud de liderazgo Valorar la literatura de ciencia ficción Reconocer el valor literario de los textos trabajados

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Trabajo colaborativo, trabajo y evaluación entre pares, uso de las TIC y otros medios audiovisuales

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

Objetivo:

- Construir un ambiente propicio para la elaboración del contrato didáctico.
1. Para iniciar se llevará a cabo un conversatorio partiendo de las siguientes preguntas ¿Qué idea tienen sobre el futuro? ¿Qué entienden por ciencia ficción? ¿Cuáles son las características generales de una película de ciencia ficción? ¿cuáles son los personajes de las películas de ciencia ficción? ¿cómo se imaginan los viajes en el tiempo? ¿Cómo se imaginan una máquina del tiempo?
 2. Luego de construir la definición que tienen ellos sobre el tema se les indagará sobre películas que han visto sobre ciencia ficción o relacionadas con las preguntas planteadas.
 3. Para este fin se hará en el tablero dos columnas en donde se irán clasificando los diferentes títulos de las películas y de nuevo se indagará si están de acuerdo con estas clasificaciones, deberán argumentar sus respuestas de acuerdo al planteamiento inicial de lo que es ciencia ficción. Y del viaje en el tiempo.
 4. Se propone a los estudiantes ver una de las películas que tenga las siguientes características:
 - Ser una película de ciencia ficción
 - Qué sea elegida por la mayoría.

Se realizará para ello un proceso de votación y de argumentación entre las películas con mayores votaciones. Se les sugiere que para esta actividad pueden invitar a otro compañero de otros grados para ver la película.

5. En la sala de sistemas investigarán sobre los formatos de los carteles de cine para luego elaborar en la clase otros carteles a partir de los modelos investigados, para la presentación de la película elegida.
6. En el aula de clase se distribuirán materiales para que en grupos construyan sus propuestas para invitar a la película. Se les recordará el propósito del cartel; que será invitar al estreno de la película a sus compañeros de otros grados y las características particulares del mismo. Se les propone que sea llamativo y que tenga la fecha y la hora de la proyección. Se les llevaran algunos carteles de ejemplo.
7. Se conformarán comisiones para que ambienten y decoren la sala de audiovisuales del colegio como si fuera la sala de un cine comercial, se llevarán carteles para decorar y se les motivará con el libre consumo de comestibles al igual que lo harían en cualquier teatro. Teniendo en cuenta que Santa Rosa no cuenta con un teatro se les sugiere que inventen un nombre para este. Otra comisión se encargará de la limpieza y otra para elaborar el nombre que le vamos a poner al teatro.
8. De esta forma se les indicará también la responsabilidad y el compromiso asumido para que la actividad pueda ser llevada a cabo con éxito.
9. Para la próxima clase se les sugiere que indaguen o investiguen sobre la ficha técnica, reseñas o críticas de la misma; para ser analizadas y confrontadas antes y después de ver la película.

**SESIÓN No 2:
EN CINE NOS VEMOS**

Objetivo:

Identificar las características del género de ciencia ficción en el cine a través de un conversatorio.

Construir una definición del género de ciencia ficción.

- 1- Ambientación del espacio físico, antes de ver la película se hablará con los estudiantes sobre el compromiso de la clase anterior y la preparación para la película.
 - 2- Proyección de la película escogida por los estudiantes
- 3- ¿Después se hará un conversatorio sobre qué elementos se evidencian en la película de las concepciones que plantearon antes de verla, si cumplió la película con las expectativas que tenían con el género?
- 4- En grupos de cuatro integrantes se analizarán las fichas técnicas para que comparen el contenido de la película con la ficha que consultaron y argumenten a sus compañeros las conclusiones a las que llegaron, se publicarán en pliegos de papel bond para ser expuestos y se hará énfasis en la temática y en el género. Se analizará que elementos nuevos encuentran en la ficha técnica y que la hacen particular.
- 5- Llevaremos las tabletas al aula para que ellos investiguen sobre la procedencia del término de ciencia y confronten con el concepto inicial que estará expuesto en las carteleras por todo el salón.
- 6- Luego se les indagará sobre qué elementos descubrieron en la película que hacen que pertenezca al género de ciencia ficción, se escribirá un listado en el tablero para ser comparados luego de la lectura de algunos de los temas recurrentes elaborados por Gonzales Vargas en su artículo “Hacia una definición del género de la ciencia ficción”. Se entregaran fotocopias para que en grupos de cuatro estudiantes analicen el contenido de la película comparándolo con la teoría de Gonzales Vargas
- 7- Con base en este artículo diseñaremos una ficha para el análisis de la película que ellos deberán completar después de verla.

ELEMENTOS	SI	ALGUNAS VECES	NO
<p>Ubicación temporal en un futuro lejano: los hechos ocurren en un futuro lejano, muchas veces remoto, donde la sociedad humana se desenvuelve en medio de importantes avances científicos y tecnológicos.</p>			
<p>Redes informáticas y tecnológicas que lo dirigen todo: mundos altamente automatizados; las computadoras controlan el mundo y las actividades de los ciudadanos. Algunos pocos humanos privilegiados (pertenecientes a grupos de poder), tienen acceso a toda la información.</p>			
<p>Presencia de entidades multinacionales que controlan a la humanidad: son los depositarios del poder (político, económico, cultural, informativo, social, etcétera).</p>			
<p>Implantes electrónicos o biónicos de todo tipo en seres humanos: la manipulación genética y las operaciones para instalar sistemas computarizados en</p>			

<p>el cuerpo, muchas veces con fines militares, plantean serios problemas de índole moral.</p>			
<p>Estados totalitarios mundiales: corresponde a la crítica social y política respecto de a dónde puede llegar la humanidad si sigue por el camino en que se encuentra, es aquí motivo recurrente de la ciencia ficción.</p>			
<p>Ecología: los equilibrios ecológicos se ven seriamente dañados ante las difíciles circunstancias por las que atraviesan las sociedades del futuro.</p>			
<p>Explosión demográfica: un importante aumento, alarmante en realidad, de los seres humanos, crea serios problemas para la alimentación mundial.</p>			
<p>Explosión-guerra nuclear: el holocausto nuclear que destruye a la civilización es producto del fracaso</p>			

de todos los dispositivos tecnológicos, políticos y económicos de los que disponía la utopía futura para el desarrollo de las sociedades.			
Plagas: de toda índole, con su consiguiente reguero de enfermedades, hambre y muerte.			
Extraterrestres: de todo tipo y naturaleza, buenos y malos, que invaden o son invadidos y que se encuentran en contacto con los seres humanos para cumplir una determinada misión.			
Clima de violencia generalizado: las ciudades de todo el globo viven un clima de violencia desatada, producto y consecuencia de la actuación de una o más de las características antes mencionadas.			
Elementos de parapsicología: el psiquismo, la telepatía, la hipnosis, los sueños premonitorios, aun las preocupaciones metafísicas, son parte importante del existir diario de muchos de los personajes de la ficción			

8- Luego de la lectura y análisis del texto responderán las siguientes preguntas.

- ¿Según lo planteado en el texto de Gonzales Valencia, cuál es la temática de la película?
 - ¿Qué elementos de la ciencia ficción tiene la película?
- ¿Qué otras películas, dibujos animados, libros, historietas poseen elementos de ciencia ficción? ¿Bajo qué temáticas se ubicarían?
- ¿Cuáles de ellos presentan el mundo en el futuro o viajes al futuro?

9- Es pertinente en este punto hablar y analizar sobre las diferencias con otros géneros, como el fantástico, para lo cual construiremos un cuadro comparativo después de que vean la película “El principito”

10- Analizaran luego las diferencias en las temáticas de ambas películas

11- Se les propondrá que ellos mismo construyan sus historias de ciencia ficción con las siguientes preguntas motivadoras

1. ¿Consideran que es necesario conocer lo que se va aprender y la forma de alcanzarlo?
2. ¿Ustedes saben escribir textos de ciencia ficción?, ¿Entonces que tendremos que aprender?
3. ¿Cómo creen que se aprende a escribir?
4. ¿Será que hay que leer textos de ciencia ficción?
5. ¿Les parece importante hablar y escribir de ciencia ficción?
6. ¿De qué forma presentaría su producción escrita?
7. ¿Quién lo leería o para quién sería escrito?
8. ¿Cuál sería el propósito de estos textos?

12- Estas historias las podemos publicar en un libro que va a ser diseñado de forma llamativa y pertinente a la ciencia ficción. Y para eso tendríamos que hacer una ruta: qué leeríamos: textos de expertos para aprender; novelas, cuentos, veríamos películas, series animadas en fin y todo lo que a los chicos también se les ocurra.

13- Se les pedirá que para el próximo encuentro traigan a la clase títulos de series animadas, libros o cuentos de ciencia ficción para ser presentados a los compañeros.

SESION No. 3
CARACTERIZACIÓN DE LA CIENCIA FICCIÓN

Objetivo:

Identificar las características propias del texto narrativo de ciencia ficción

1. A partir del material que traen los estudiantes se hará un cuadro de doble entrada con el nombre del niño y al frente los aportes. Escogeremos los textos de ciencia ficción para que se reúnan en grupo y evalúen los textos con la ayuda de la siguiente rejilla de evaluación

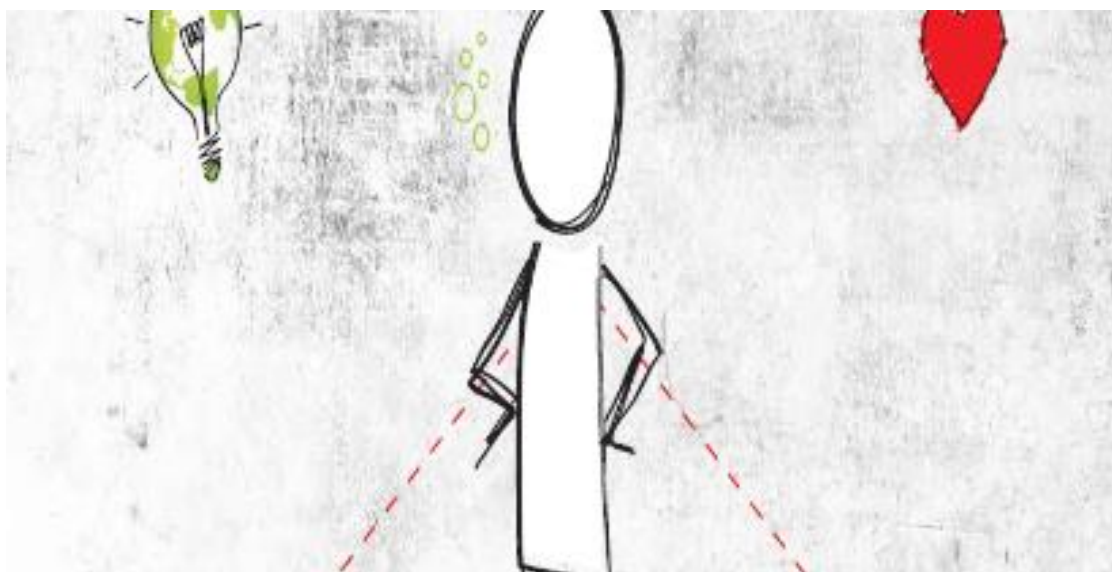
TITULO

ESPACIO=DONDE						
EN LA TIERRA			EN OTRA PARTE			
EN LO COTIDIANO	EN UN PAÍS AL EJA DO	EN UNA REGIÓN CONOCIDA	EN UNA POCO	OTRO PLANETA	EN UNA NAVE ESPACIAL	OTRO (CUÁL)
TIEMPO=CUANDO						
PRESENT E	FUTURO	PASADO				
PERSONAJE=QUIÉN						
HOMBRES				OTROS (¿CUÁLES)		
COMO NOSOTROS	SUPER-HOBRES	MONSTRUOS	ANIMALES	VEGETALES	EXTRATERRESTRES	
LENGUAJE						
DE LA VIDA DIARIA		CIENTIFICO	TÉCNICO		IRREAL	

2. Seguido de esto, se les pedirá que expongan los hallazgos teniendo en cuenta lo que se planteó sobre el tema en la primera sesión. Esto con el fin de que encuentren semejanzas o diferencias con lo que ellos plantearon inicialmente.

3. Es importante ahora realizar la siguiente actividad que denominaremos “MINI YO” como una herramienta de evaluación personal, la cual ayudará a hacerlos conscientes del proceso vivido en tres niveles; el cognitivo, el emocional y el actitudinal. De la siguiente manera; lo que ha aprendido (bombillo), los sentimientos que ha generado la tarea (corazón) y las acciones que llevará a cabo para mejorar el proceso.(huella)

Se les explicará que esta herramienta la debe de tener en cada clase para que ellos mismos se autoevalúen y autorregulen.



4. Para el próximo encuentro quedará como misión traer acuerdos para el desarrollo de las próximas actividades

SESIÓN No 4. Se lee para escribir

Objetivos

Presentación de la secuencia didáctica

Establecer acuerdos y rutas para la producción de textos narrativos de ciencia ficción

Definir el contrato didáctico

1. Ahora se les explicará las reglas de funcionamiento del trabajo, y además se anexarán las propuestas de ellos y las responsabilidades que va a tener cada uno, del tiempo que se va a disponer para la realización de las actividades, y cuáles van a ser los tipos de trabajos y evaluaciones, se les entregarán octavos de cartulina para que ellos reelaboren o propongan otros acuerdos. Se les propone que elaboren varios carteles para ser pegados en un lugar visible y relacionados con la temática, para ser tenidos en cuenta durante la ejecución de la secuencia.
2. Se les presentará a los estudiantes el objetivo de la secuencia didáctica, empezando con el planteamiento de que van a ser productores de textos de ciencia ficción y luego se realizará de forma grupal unas preguntas orientadoras que permitirán construir el contrato didáctico:
 - ¿Qué vamos a aprender?

- ¿Por qué?
- ¿Qué necesitamos para aprenderlo?
- ¿Cómo lo vamos hacer?
- ¿Cuándo lo vamos hacer?
- ¿Quiénes serán los lectores del texto?

3. Se socializaran las respuestas en una mesa redonda y se les entregará material para que en grupos de cuatro realicen una serie de carteles

4. Seguidamente se les dirá que partiendo de la premisa que se debe leer para escribir van ahora a leer un cuento de Ray Bradbury “**Encuentro nocturno**” de su libro Crónicas Marcianas y antes de iniciar la lectura se hará en forma grupal un acercamiento a este primer texto con la ayuda de las siguientes preguntas de anticipación. Que serán entregadas a cada estudiante

- ¿De qué crees que se trata el cuento?
- ¿Dónde crees que sucede la historia?
- ¿Qué relación tiene el título del libro con el cuento?
- ¿Quiénes serán los personajes de la historia y cómo te los imaginas?
- ¿Qué problema se presentará en la historia?
- ¿Quién o que se opone a los personajes?
- ¿Para quién se escribiría esta historia?

5. Esta actividad la realizarán individualmente en lectura silenciosa y además servirá como referente para su primera versión de su cuento corto de ciencia ficción; este será analizado con la ayuda de la rejilla que sirvió para el análisis de la película. Y se contrastarán con las preguntas antes de la lectura y luego socializarán con sus compañeros la comprensión de la película.

Seguido de esto construiremos entre todos una rejilla del antes y el después de la lectura del cuento a través de las siguientes preguntas

Preguntas	Antes	Después
¿Hubo cambios o no en lo que pensaban y lo que piensan ahora de la historia?		
¿Tienen alguna similitud los personajes de la historia con los que se imaginó?		
¿Cuál sería su intención para escribir esta historia?		
¿Para quién crees que fue escrita?		

Las respuestas se irán consignando en un pliego de papel kraft para tenerlas en cuenta para realizar el abordaje de la situación comunicación más adelante.

1. Seguido de esto se le preguntará a los estudiantes que si conocen a Ray Bradbury o han escuchado algo de él y que cómo harían para conocer sobre él; para que el estudiante tenga un acercamiento al autor del cuento que leyeron se les presentará un video biográfico tomado de YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=sZqUrChrlhU>
2. Se socializará luego por medio de un conversatorio; sobre la vida del autor y darán sus percepciones, acerca de él y sus crónicas marcianas, a través de las siguientes preguntas:
 - a. **¿Cómo se imaginaban al escritor?**
 - b. **¿Qué relación tiene su profesión con su producción escrita?**
 - c. **¿Cuáles crees que fueron las principales motivaciones para empezar a escribir ciencia ficción?**
 - d. **¿Qué piensas de la forma cómo se educó el autor?**
 - e. **¿Cuáles crees que fueron las principales motivaciones para empezar a escribir ciencia ficción?**
 - f. **¿Por qué crees que es pertinente saber del autor del cuento?**
 - g. **¿Qué hizo Ray Bradbury para convertirse en escritor?**
 - h. **¿Consideras al autor como un sujeto social que busca comunicarse con otros a través de sus obras?**
 - i. **¿Después de conocer la vida del autor quisieras conocer otros textos producidos por él?**

Se indagará con ellos que les pareció más interesante de la vida del autor y si fue complicado conocer de él

Ahora se les pedirá que saquen su MINI YO para cerrar esta sesión y hacer una autoevaluación de la clase.

SESIÓN 5: Del texto al contexto

Objetivo

Identificar y comprender la situación de comunicación inherente en los textos.

1. Se iniciará esta sesión con una retroalimentación de la anterior, volveremos a enfocarnos en la vida del Ray Bradbury y les propondremos re-leer: “Encuentro Nocturno” esto nos servirá para cumplir el objetivo de ser escritores, la idea es que tenemos que leer para escribir, y así analizar a profundidad esta historia. Para esta tarea pueden leer el texto las veces que sea necesario.
2. Hablaremos de la impresión que les causó el cuento ¿si les gustó o no y por qué? ¿Qué cosas encontraron interesantes? ¿Qué comprendieron con la historia?

3. Ahora dialogaremos sobre la importancia de este relato y también les contaremos que éste es un clásico de la literatura de ciencia ficción y analizaremos en él lo siguiente: para quién habrá sido escrito, qué tipo de lenguaje utiliza, éste es sencillo o complicado, cómo se evidencia esto en el relato, será que podría ser creíble este tipo de relato para los lectores ¿por qué?
4. Ahora identifiquemos en el relato lo siguiente: con color rojo las frases o palabras que nos dan cuenta o nos muestran para quién está escrita la historia, con color azul las palabras o términos que tengan relación con ciencia o tecnología, con verde los personajes propios de la ciencia ficción (ciborgs, extraterrestres, mutantes, robots, clones o súper computadores)
5. Seguido de esto se conformarán grupos para confrontar las frases que encontraron en sus textos y mirar si coinciden o no.
6. Ahora haremos un conversatorio para socializar la comprensión de lo leído, haciendo énfasis siempre que el estudiante muestre donde se evidencia su respuesta en el texto

Para concluir haremos una retroalimentación entre todos con las siguientes preguntas: ¿Les pareció sencillo el texto? ¿fue fácil encontrar los personajes?, les pareció significativos los aportes de sus compañeros? ¿Cómo se han sentido con las actividades? ¿Sienten que son una especie de investigadores de literatura? ¿Por qué? Que conclusiones podemos sacar de estos ejercicios

SESIÓN NO. 6 FUERZAS CONTRAPUESTAS

Objetivos:

- Identificar el conflicto en un texto narrativo de ciencia ficción
- Reconocer la importancia del conflicto como el origen de la trama narrativa.

Iniciaremos esta sesión sugiriendo que inviten a compañeros de otro grado para contarle la historia de la película “Divergente”. Iniciará un estudiante que quiera hacer la actividad y luego otro compañero tratará de llevar la hilaridad del relato, se les propone que si perciben que faltan fragmentos importantes en la historia, los incluyan pero pidiendo siempre la palabra, entendiendo esto como una forma de respeto por el otro y su opinión, se fomenta el orden permitiendo que la tarea de reconstrucción de la historia sea exitosa.

1. Formaremos pequeños grupos incluyendo a los estudiantes invitados, para hacer una síntesis, un análisis del conflicto; con la ayuda de las siguientes preguntas orientadoras y luego completarán el siguiente diagrama:



- a. De acuerdo a lo contado por tu compañero ¿qué situación fue la que generó un cambio en la historia y una serie de problemas?
 - b. ¿Identificaron si en el relato hay personajes buenos y malos? ¿De qué manera se manifestaron?
 - c. ¿Dónde es que la trama se complica? O ¿Cuál es el momento de mayor tensión?
 - ¿Cómo eran los personajes antes de estos problemas?
 - d. ¿Cómo se resolvieron estas situaciones? Y ¿Cómo se reflejan estos en el comportamiento de los personajes al final de la película?
2. Ahora se les preguntará a los invitados
- a. ¿Entendieron de qué se trataba la película “Divergente”?
 - b. ¿El lenguaje utilizado por sus compañeros es claro?, de no ser así, explica por qué no lo entendiste
 - c. ¿La historia relatada podría ser cierta? ¿Por qué?
3. Se agradecerá a los invitados y terminaremos el análisis del conflicto e identificaremos la lingüística textual de la historia con ayuda de lo consignado en el diagrama del conflicto, y las siguientes preguntas:
- a. ¿Cómo hace el escritor para unir una idea con otra y darle sentido a la historia?
 - b. ¿Qué permite que entiendas claramente la historia?
 - c. ¿Qué palabras encuentras en el texto que te den una idea del tiempo y del espacio donde se está desarrollando la historia?
 - d. ¿Cuál es el tema de la historia? ¿Se conserva éste desde el inicio hasta el final?
- Se terminará la sesión haciéndose las siguientes preguntas
- a) ¿Qué aprendimos hoy?
 - b) ¿Qué fue lo más difícil para construir nuestro relato?
 - c) ¿Se entendieron las historias de los compañeros?
 - d) ¿Qué facilito que se pudiera construir una historia con sentido?
 - e) ¿Qué fue lo más sencillo?

SESIÓN 7 CARACTERIZACIÓN DE LA SUPER ESTRUCTURA QUINARIA

Objetivo: identificar los elementos que conforman la estructura quinaria en un texto narrativo

1. Se iniciará esta sesión haciendo un conversatorio acerca de los conflictos que tenemos diariamente, se les pedirá que cuenten algunas anécdotas de problemas o conflictos que ellos hayan vivido.
2. Seguido al conversatorio se conformarán parejas y analizarán a través de la siguiente rejilla situaciones de su cotidianidad donde hayan descubierto un conflicto

ESTUDIANTE	SITUACIÓN DE CONFLICTO	¿CON QUIÉN/QUIENES	¿CÓMO NOS SENTIMOS?	¿CÓMO SE RESOLVIÓ?	¿PODRÍAS RESOLVERLO DE OTRO MANERA?

3. Ahora las mismas parejas leerán el cuento “La estrella” de H.G Wells para identificar y comprender qué situaciones problemáticas se evidencian en él y señalarán todos los momentos con colores donde crean existe un conflicto.
4. Cuando llegemos al problema harán un diagrama del antes y después.
5. Con base en la historia del cuento completarán el siguiente esquema

Equilibrio 1	Provocación	Acción	Fuerza inversa	Equilibrio 2
Como se ve en la historia que acaban de leer el inicio del cuento	En el cuento que altera la situación la tranquilidad	Qué otras situaciones generan una serie de problemas	Quiénes tratan de devolver la normalidad o tranquilidad al relato	¿Qué cambio y cómo finaliza el cuento?

Esta serie de preguntas se les entregarán a cada pareja impresas.

6. Expondrán algunas parejas la comprensión del conflicto dentro del cuento a sus compañeros
7. **Actividad de cierre:**
Se les harán las siguientes preguntas para evaluar la sesión
 - ¿Qué aprendimos en esta clase?
 - ¿Fue fácil o sencillo reconocer el conflicto en una historia?
8. Queda como actividad de profundización indagar sobre la vida de H.G Wells.

SESIÓN 8. TRANSVERSALIZANDO LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL Y LA SUPERESTRUCTURA

Objetivos: Identificar los elementos de la superestructura y la lingüística textual presentes en los textos

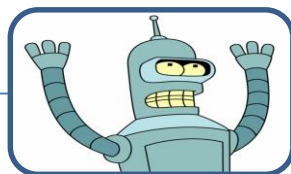
1. se iniciará esta sesión con el conversatorio sobre H.G Wells a partir de las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cuáles fueron los hechos que hicieron que él se convirtiera en escritor?
 - b. ¿Por qué crees que él pensó que era importante leer para escribir?
 - c. ¿Qué tienen en común las vidas de Wells y Bradbury?
 - d. ¿Cómo crees que se refleja la vida de Wells en sus obras?
 - e. ¿Consideras que se puede establecer una relación del cuento “La estrella” con la vida de HG Wells?

2. Después de este conversatorio pasaremos a la sala de audiovisuales programaremos la proyección de un capítulo de “Futurama” titulado la mujer crónica (The cryonic woman) y se planteará que seguido a esto busquen y comprendan el problema que se evidenció en él, y cómo se resuelve.
3. Luego completarán el siguiente esquema; haciendo una comprensión de los cambios de los personajes debido al problema.

1. ¿Cómo nos presentan al personaje iniciando la historia?



2. ¿Qué suceso alteró la tranquilidad en los personajes?



3. ¿Qué otros cambios trajo como consecuencia el suceso que altero la tranquilidad?



4. ¿Qué acciones hacen que todo vuelva a la normalidad?

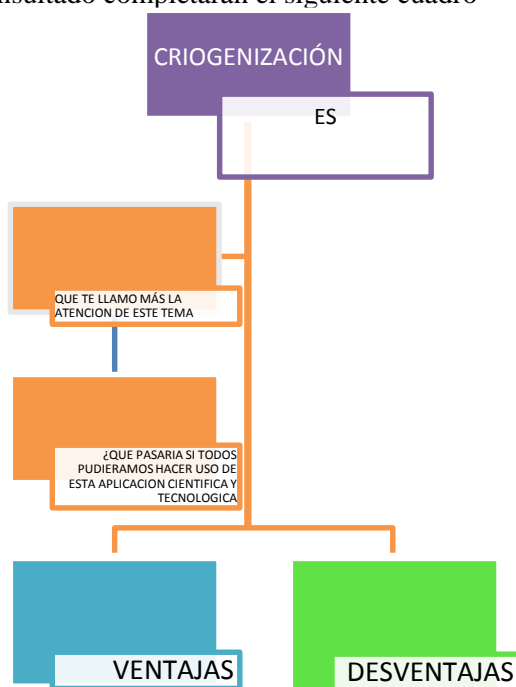


5. ¿Cómo concluye esta historia?

4. Luego nos reuniremos en grupos para socializar la interpretación del capítulo y los elementos comunes que se vienen evidenciando desde la lectura que hemos hecho de las historias “Encuentro Nocturno” y “La estrella” y las películas “Divergente” y el capítulo de Futurama que hemos visto. Se hará una construcción colectiva sintetizando en el tablero la comprensión del conflicto y se consignarán las interpretaciones en los cuadernos, y completando nuevamente el esquema.

Equilibrio 1	Provocación	Acción	Fuerza inversa	Equilibrio 2
Como se ve en la historia que acaban de leer el inicio del cuento	En el cuento que situación altera la tranquilidad	Qué otras situaciones generan una serie de problemas	Quiénes tratan de devolver la normalidad o tranquilidad al relato	¿Qué cambio y cómo finaliza el cuento?

5. Ahora vamos a profundizar en la temática planteada en el episodio de futurama sobre la criogenización. Investigarán acerca del término y los avances que se llevan respecto a este avance científico. De acuerdo a lo consultado completarán el siguiente cuadro



6. Vamos ahora a agrupar las ideas de todos en pliegos de papel bond para disertar sobre el tema, luego sacar conclusiones y empezar a construir en un octavo de cartulina varias ideas sobre la ciencia en el futuro.
7. Se leerán en voz alta las ideas y trataremos de construir un relato con aquellas ideas que se relacionan más. Los estudiantes buscarán palabras adecuadas para conectar una idea con la otra e ir las pegando en el tablero mirando siempre que guarden relación.
8. Los estudiantes tratarán de acomodar signos de puntuación que le darán sentido al relato

9. Terminaremos con una autoevaluación de la sesión
10. Para la próxima clase se les propondrá que ellos mismos van a evaluar sus primeros escritos con la ayuda de una rejilla.

Sesión 9. MÁS ALLÁ DEL TIEMPO. A ESCRIBIR SE DIJO

Objetivo: Planear la primera versión del texto narrativo de ciencia ficción.

1. Retomaremos en este primer momento los escritos que se hicieron en la clase anterior sobre el futuro y los avances tecnológicos y socializaremos algunas producciones y se evaluarán con la siguiente rejilla
2. Se conformarán parejas y con ayuda de la siguiente rejilla evalúa la producción de tus compañeros, dándole una calificación donde 3 siendo la mayor y 1 la menor valoración. Luego reúnete con tu compañero y justifica tu evaluación. Se reunirán de nuevo los grupos y con las observaciones de la rejilla hecha por sus compañeros lo reconstruirán de nuevo y finalmente los leeremos en voz alta.

CONTENIDOS	VALORACION	3	2	1	TOTAL
EL TEXTO PRESENTADO TIENE SENTIDO					
QUE LE AGREGARIAS					
QUE LE QUITARIAS					
EL TEXTO UTILIZA TÉRMINOS QUE HAGAN REFERENCIA DE CIENCIA O FICCIÓN					
EL TEXTO PRESENTA SIGNOS DE PUNTUACION					

3. Luego, en grupos de cuatro empezarán la planeación del escrito cuya temática principal debe ser la ciencia ficción. Cada grupo intercambiara sus primeras versiones para que los compañeros evalúen su construcción, cada uno va a elaborar sus rejillas de evaluación teniendo en cuenta los elementos que ya han indagado, comprendido y estudiado, durante el proceso de la aplicación de la secuencia.
4. Ahora socializarán los elementos faltantes de ciencia ficción encontrados en las producciones de sus compañeros.
5. Los estudiantes harán las correcciones pertinentes adecuadas a las observaciones de sus compañeros.
6. Ahora los compañeros que evaluaron los trabajos anteriores leerán de nuevo para confrontar el texto anterior con el nuevo y observar si se siguieron las indicaciones y correcciones. De no ser así, se devolverá el trabajo con nuevas observaciones.
7. Para terminar la sesión haremos una retroalimentación y evaluación de la sesión con ayuda de los siguientes interrogantes:
 - a. ¿Qué fue lo más sencillo de la evaluación de las producciones?
 - b. ¿Qué fue lo más difícil?
 - c. ¿Qué aprendimos hoy?
 - d. ¿Estamos listos para producir nuestro cuento corto de ciencia ficción?
8. Se realizará en el colegio, con ayuda de las directivas la presentación de la producción escrita de los cuentos de ciencia ficción elaborado por los niños del grado 8-1 dentro de la semana de producciones literarias proyecto que lleva a cabo el área de Lenguaje. Dicha presentación será dirigida por tres estudiantes que harán una exposición pertinente.

Anexo B. Rejilla para evaluar elementos de ciencia ficción en la película Divergente



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



ELEMENTOS	SI	ALGUNAS VECES	NO
Ubicación temporal en un futuro lejano: los hechos ocurren en un futuro lejano, muchas veces remoto, donde la sociedad humana se desenvuelve en medio de importantes avances científicos y tecnológicos.			
Redes informáticas y tecnológicas que lo dirigen todo: mundos altamente automatizados; las computadoras controlan el mundo y las actividades de los ciudadanos. Algunos pocos humanos privilegiados (pertenecientes a grupos de poder), tienen acceso a toda la información.			
Presencia de entidades multinacionales que controlan a la humanidad: son los depositarios del poder (político, económico, cultural, informativo, social, etcétera).			
Implantes electrónicos o biónicos de todo tipo en seres humanos: la manipulación genética y las operaciones para instalar sistemas computarizados en el cuerpo, muchas veces con fines militares, plantean serios problemas de índole moral.			
Estados totalitarios mundiales: corresponde a la crítica social y política respecto de a dónde puede llegar la humanidad si sigue por el camino en que se encuentra, es aquí motivo recurrente de la ciencia ficción.			
Ecología: los equilibrios ecológicos se ven seriamente dañados ante las difíciles circunstancias por las que atraviesan las sociedades del futuro.			
Explosión demográfica: un importante aumento, alarmante en realidad, de los seres humanos, crea serios problemas para la alimentación mundial.			
Explosión-guerra nuclear: el holocausto nuclear que destruye a la civilización es producto del fracaso de todos los dispositivos tecnológicos, políticos y económicos de los que disponía la utopía futura para el desarrollo de las sociedades.			
Plagas: de toda índole, con su consiguiente reguero de enfermedades, hambre y muerte.			
Extraterrestres: de todo tipo y naturaleza, buenos y malos, que invaden o son invadidos y que se encuentran en contacto con los seres humanos para cumplir una determinada misión.			
Clima de violencia generalizado: las ciudades de todo el globo viven un clima de violencia desatada, producto y consecuencia de la actuación de una o más de las características antes mencionadas.			
Elementos de parapsicología: el psiquismo, la telepatía, la hipnosis, los sueños premonitorios, aun las preocupaciones metafísicas, son parte importante del existir diario de muchos de los personajes de la ficción			

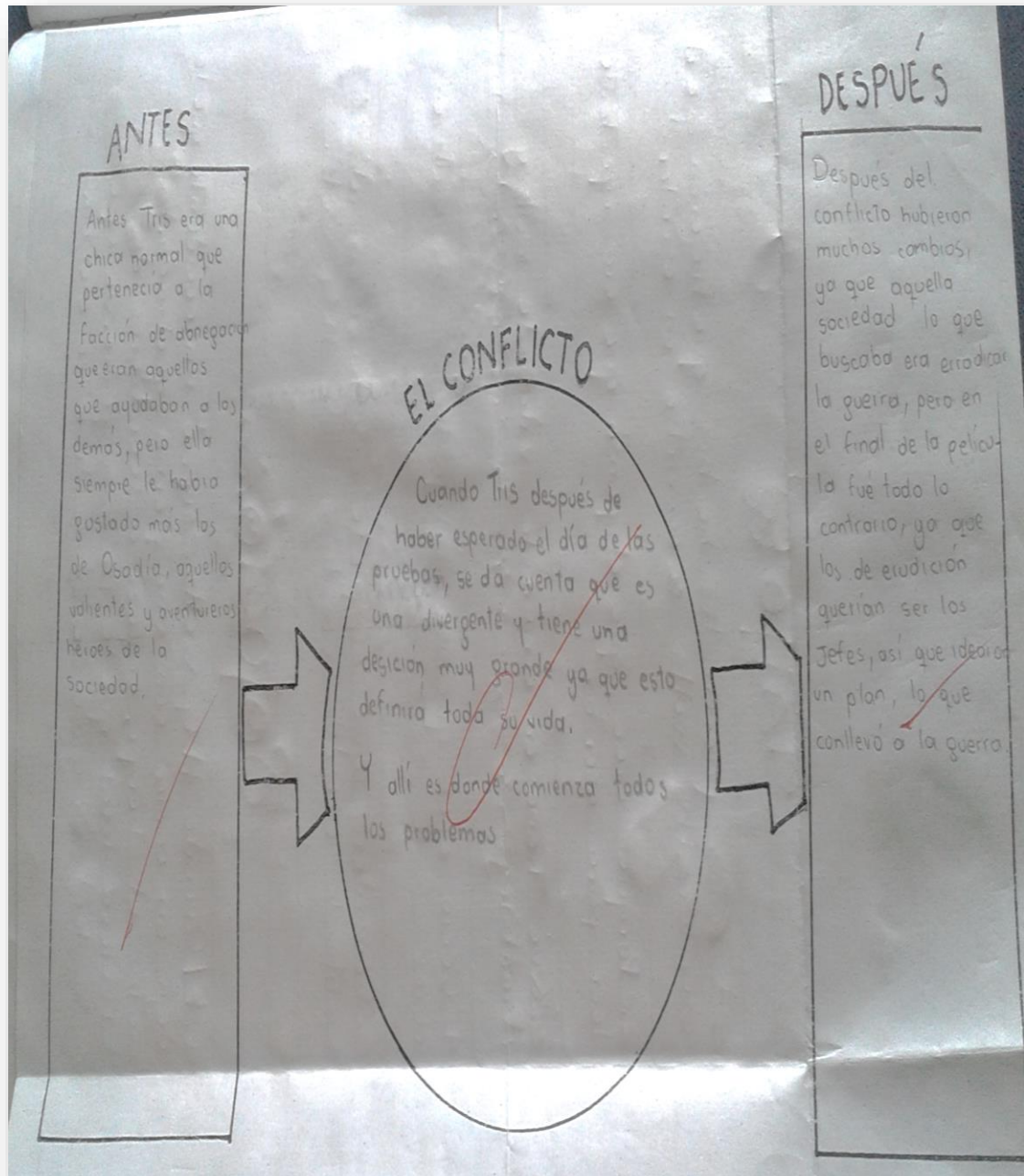
Anexo c. Evidencia fotográfica: Características del género de ciencia ficción

Julio 29-2016

Cuadro Comparativo

Género Ciencia ficción	Género fantástico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Personajes: extraterrestres, zombis, robots, parapormales. ✓ Lugares: otros planetas, galaxias, asteroides, luna, tierra. ✓ transportes: carros voladores, máquinas, ovnis, dimensiones, naves espaciales, máquinas del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Personajes: hadas, princesas, elfos, gnomos, trolls, brujas, magos. ✓ Lugares: castillos, bosques, aldeas, cementerios, nubes. ✓ transportes: Caballos, carrozas, unicornios, barcos, dragones, escobas, alfombras.

Anexo d. Análisis del conflicto en la película Divergente



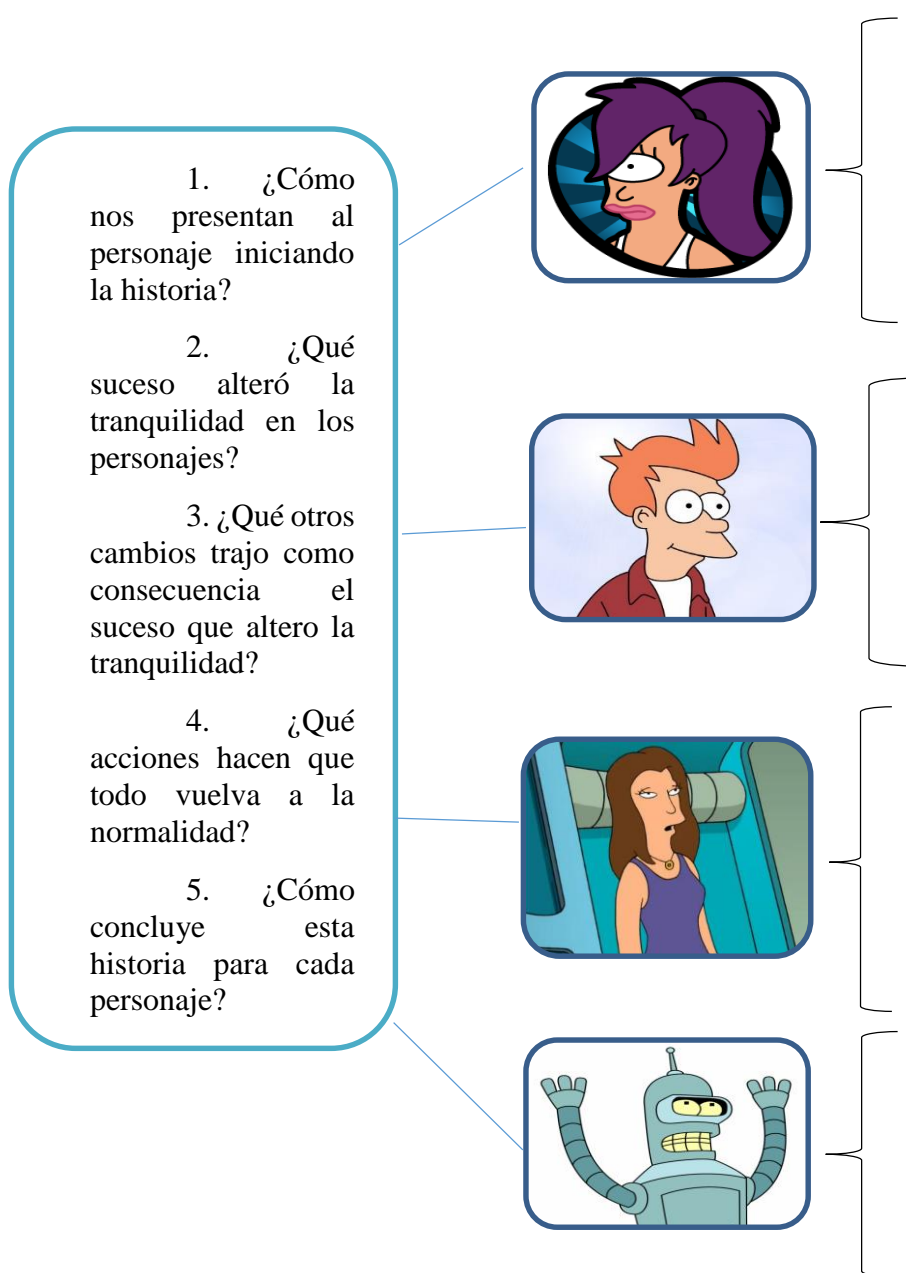
Anexo e. Evidencia fotográfica: Análisis de la estructura quinary en varios textos

Películas y Cuentos	Equilibrio 1	Provocación	Acción	Fuerza Inversa	Equilibrio 2
	Como se ve la historia el inicio?	Qué situación altera la tranquilidad?	Qué otras situaciones generan una serie de problemas?	Quiénes Tratan de devolver la tranquilidad al relato?	Qué cambió y como finaliza la historia?
Divergente	Todos tenían una vida tranquila ya que estaban divididos en diferentes facciones para evitar una crisis.	Cuando descubren que los personajes principales son divergentes.	Cuando los de Triducción luchan contra Abnegación para obtener el poder.	Cuatro y Tris, ya que ellos luchaban para devolver la paz y la justicia.	Que Cuatro y Tris dejaron todo atrás para poder obtener nuevas oportunidades.
Encuentro Naturno	Muestran a un joven que charla con un anciano en la gasolinera de Marte.	Cuando aquel joven se encuentra a un anciano en la gasolinera de Marte.	Cuando las manos del joven y del anciano se tocan.	Estos mismos personajes cuando llegan a una misma conclusión.	Cuando el joven y el anciano se alejan pensando en todo lo que pasa y todo lo que fueron.
LA ESTRELLA	Como una sociedad en la que todos hacen sus rutinas tranquilamente y habitualmente.	Cuando los astronautas se dan cuenta de que una masa extraña causa una intranquilidad ya que cada año aumenta su tamaño y luzidez.	Cuando aquella masa (la estrella) causa muchos desastres en el mundo provocando muerte y destrucción.	Las mismas personas tratando de escapar de un en barcos de aquellos tiempos.	Cuando todo el caos termina y la estrella deja la Tierra y todos los personajes van en busca de respuestas.
Futurama	Los personajes pierden su empleo después de haber cometido una irresponsabilidad.	Cuando uno de ellos consigue un nuevo empleo en la programación y tiene un reencuentro que debe después de esto originarse.	Este personaje se arrepiente de lo que hizo, la novia del pasado lo obliga a hacer cosas...	El personaje busca una ciudad y así buscar una manera de resolver el...	Cuando sus amigos van a buscarlo y lo llevan al mundo donde pertenece pero este no...

Anexo f: Diagrama para el análisis del conflicto en la serie animada Futurama



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



Anexo 7. Evidencia fotográfica: rejilla para la evaluación de pares académicos

Rejilla para evaluar mi compañero	Si Se encuentra	Se encuentra con dificultad	No Se encuentra
Personajes de Ciencia ficción			
Conectores			
Signos de puntuación			
Conflicto			
antes (equilibrio 1)			
lo que altera la tranquilidad (provocación)			
lo que trata de tranquilizar (fuerza inversa)			
Cómo finalizó el cuento			