

“EXPERIENCIA EN MI VIDA”: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN DE REGISTROS DE EXPERIENCIAS, CON
ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
TÉCNICA SUMAPAZ DE MELGAR Y SAN PABLO DE PUEBLO RICO.

Lady Johana Cardona Cardona

Evelio Fernando Tejada Jiménez

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2017

“EXPERIENCIA EN MI VIDA”: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN DE REGISTROS DE EXPERIENCIAS, CON
ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
TÉCNICA SUMAPAZ DE MELGAR Y SAN PABLO DE PUEBLO RICO.

Lady Johana Cardona Cardona

Evelio Fernando Tejada Jiménez

Trabajo de grado para obtener el título de magíster en educación

Asesor

Mg. Daniel Mauricio Guerra Narváez

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2017

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, enero de 2017

Al andar el camino de la maestría en educación se ha hecho un recorrido nutrido de aprendizajes significativos para mis prácticas pedagógicas y me han consolidado en mi profesión como educador. Hoy se ven gratificados mis esfuerzos, los de mi familia y los de todos mis amigos que han contribuido a mi crecimiento personal y profesional, hoy veo que todo esfuerzo vale la pena y que el premio siempre llegará

(Evelio Fernando Tejada)

Mi familia es y será el gran apoyo para mi formación como persona íntegra al servicio de la comunidad académica de mi región. Hoy se termina un ciclo de mi proceso formativo pero inicia el compromiso de llevar a la práctica todos los aprendizajes que harán más significativa y reflexiva mi labor docente.

(Lady Johana Cardona)

Agradecimientos

Agradecemos de manera especial a nuestras familias por la colaboración, comprensión y acompañamiento en el proceso desarrollado para alcanzar el noble propósito del devenir magíster.

A la Universidad Tecnológica de Pereira por permitir la posibilidad de hacer parte de la Cohorte de profesionales de la docencia que están ad portas de alcanzar el título de Maestría en Educación.

Agradecer a la Institución Educativa Técnica Sumapaz de Melgar y San Pablo de Pueblo Rico por facilitar sus sedes para la aplicación de la Secuencia Didáctica con la cual se logra una práctica óptima del enfoque comunicativo en la producción de registros de experiencias y evidenciar el uso de las competencias comunicativas en contexto, asumidas como el referente investigativo de este trabajo.

Especial agradecimiento merece el asesor Daniel Mauricio Guerra Narváez, quien ha dedicado parte de su tiempo a un acompañamiento veraz, oportuno y eficiente para que se alcancen las metas propuestas por el programa de maestría de la universidad y se desarrolle un proceso investigativo que coadyuve a la reflexión del quehacer del docente en el aula en el área del lenguaje.

Resumen

El propósito de este informe final es presentar los resultados obtenidos en la investigación desarrollada en el Macroproyecto de la Línea de didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, cuyo objetivo general fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registros de experiencias, de estudiantes del grado noveno de las instituciones educativas Técnica de Sumapaz de Melgar Tolima y San Pablo de Pueblo Rico Risaralda y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Para alcanzar este objetivo, se llevó a cabo un estudio cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental, aplicado a dos grupos, pertenecientes a centros educativos del sector oficial. Los grupos intervenidos forman una muestra de 66 educandos, 40 y 26 estudiantes, respectivamente. El diseño en mención fue desarrollado en cuatro etapas. En la primera se hizo la aplicación del Pre-Test al grupo noveno, de las instituciones antes mencionadas, con el fin de identificar sus niveles iniciales de producción textual. En la segunda, se aplicó una secuencia didáctica diseñada desde el enfoque comunicativo. En la tercera, se hizo la aplicación del Pos-Test. Por último, en la etapa de contrastación, se realizó el análisis estadístico de los resultados, comparando el Pre-Test y el Pos-Test, utilizando la distribución *T- Student*, la cual permitió validar la hipótesis de trabajo, al notarse avances significativos en la producción textual de los estudiantes, después de la aplicación de la secuencia didáctica.

Además, se aplicó el análisis cualitativo a la información recolectada mediante el diario de campo, lo cual permitió evidenciar las reflexiones a las que llegaron las maestras investigadoras

durante la implementación de la secuencia didáctica y, en este sentido, las transformaciones en las prácticas de enseñanza de las docentes.

Palabras claves: registro de experiencias, secuencia didáctica, lenguaje escrito, producción textual, enfoque comunicativo, práctica reflexiva.

Abstract

The purpose of this final report is to present the results obtained in the research developed in the Macroproject of the language didactics Line of the master's degree in education of the Technological University of Pereira, whose general objective was to determine the incidence of a didactic sequence of approach Communicative, in the production of records of experiences, students of the ninth grade of the educational institutions Technique of Sumapaz de Melgar and San Pablo of Pueblo Rico Risaralda and reflect on the practices of language teaching.

To reach this objective, a quantitative study was carried out, with a quasi-experimental design, applied to two groups, belonging to educational centers in the official sector. The intervention groups comprise a sample of 66 students, 40 and 26 students, respectively. The design in question was developed in four stages. In the first one, the Pre-Test was applied to the ninth group, of the aforementioned institutions, in order to identify their initial levels of textual production. In the second, a didactic sequence designed from the communicative approach was applied. In the third, the application of the Pos-Test was made. Finally, in the test phase, the statistical analysis of the results was performed, comparing the Pre-Test and the Post-Test, using the Student's T-test, which allowed validating the hypothesis of work, with significant advances in the textual production of the students, after the application of the didactic sequence.

In addition, the qualitative analysis was applied to the information collected through the field diary, which made it possible to highlight the reflections to which the research teachers arrived during the implementation of the didactic sequence and, in this sense, the transformations in teaching practices of teachers.

Key words: record of experiences, didactic sequence, written language, textual production, communicative approach, reflexive practice.

Tabla de Contenido

1. Presentación	15
2. Marco Teórico.....	30
2.1 El lenguaje	30
2.2 El lenguaje escrito.....	33
2.3 Modelos de producción textual.....	37
2.4 Enfoque comunicativo	39
2.5 Registros de experiencia	41
2.6 Secuencia didáctica.....	44
2.7 Práctica reflexiva	46
3. Marco Metodológico.....	48
3.1 Tipo de investigación.....	48
3.2 Diseño de la investigación	48
3.3 Hipótesis	49
3.4 Variables	49
3.5 Población.....	55
3.6 Muestra	55
3.7 Instrumentos.....	57
4. Análisis e interpretación de los resultados.....	61
4.1 Análisis cuantitativo.....	63
4.2 Análisis cualitativo (práctica reflexiva)	88

	xi
5. Conclusiones	96
6. Recomendaciones	100
7: Referencias bibliográficas.....	103
Anexos	108
Anexo 1. Rejilla para evaluar la producción de textos	108
Anexo 2. Secuencia didáctica	112
Anexo 4. Acta de acuerdo pedagógico	129
Anexo 5. Exploración de saberes previos	132
Anexo 6. Rejilla de comparación textual.....	134
Anexo 7. Exploración de saberes previos	136
Anexo 8. Tabla o (Sábana) para el análisis del contenido del diario de campo:	137
Anexo 9. Producciones de algunos estudiantes en el Pre-test y el Pos-test.....	138
Anexo 10. Diario de campo.	143

Índice de Tablas

Tabla 1: T-Student de los dos grupos.	63
Tabla 2: Prueba T Student Grupo 1	66
Tabla 3: Prueba t para medias de dos muestras emparejadas.	67

Índice de Gráficas

Gráfica 1: Análisis general de las tres dimensiones Grupo 1 y 2	64
Gráfica 2: Dimensiones Grupo 1 (I.E. T. Sumapaz).....	68
Gráfica 3: Gráfica 3: Dimensiones Grupo 2 (I.E. San Pablo).....	68
Gráfica 4: Situación comunicativa Grupo 1.....	71
Gráfica 5: Situación comunicativa Grupo 2.....	71
Gráfica 6: Situación comunicativa Grupo 1 y 2.....	75
Gráfica 7: Superestructura Grupo 1.	77
Gráfica 8: Superestructura Grupo 2.	77
Gráfica 9: Superestructura Grupo 1 y 2.	80
Gráfica 10: Lingüística textual Grupo 1.	82
Gráfica 11: Lingüística textual Grupo 2.	82
Gráfica 12: Lingüística textual Grupo 1 y 2.	85

Índice de Cuadros

Cuadro 1: Operacionalización de la variable independiente.	50
Cuadro 2: Operacionalización de la variable dependiente.	52
Cuadro 3: Descriptivo de la muestra.	56
Cuadro 4: Análisis de las prácticas de enseñanza de los maestros.	57
Cuadro 5: Procedimiento.	59

1. Presentación

El proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje es un elemento insustituible en la educación, porque con él se propician y desarrollan las más importantes competencias en los seres humanos para comprender, simbolizar y transformar la realidad, a través de las interacciones sociales, el desarrollo cognitivo y la comunicación, entre otros aspectos del mundo de la vida (Vygotski, 1996). En cierta medida, es posible afirmar que este proceso permite una mejor aprehensión y comprensión de las demás disciplinas, lo que le convierte en un factor de transversalidad que articula el progreso de la cognición con el avance de la cultura y la sociedad. Es claro que el lenguaje está en la base de la construcción del conocimiento y, por lo tanto, amerita una especial atención en el escenario educativo.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, una adecuada promoción y desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) en la escuela debería hacer competente al ser humano para desempeñarse con éxito en todos aquellos ámbitos en los que el lenguaje mismo le demanda cierto dominio, para alcanzar metas colectivas e individuales. La vida diaria exige a los individuos, de manera permanente, poner en juego estas habilidades, aplicándolas en situaciones y aspectos determinantes para su propia realización. En un mundo en el que la información y las interacciones globalizadas imponen nuevas y complejas formas de coexistir, aprender a comunicarse es una necesidad imperante.

En este orden de ideas, el desarrollo de las competencias mencionadas debe ser armónico y progresivo, sin prioridad a ninguna de ellas, so pena de generar en las personas falencias comunicativas y desequilibrios en sus relaciones con el contexto. Así pues, la escritura, como

uno de los procesos importantes que se desarrolla a través del lenguaje, debería ser abordada en la escuela como un activador permanente de la formación humana integral y concebirse desde una perspectiva funcionalista del lenguaje en concordancia con las aportaciones de Vygotsky y Bajtín, las contribuciones de la teoría de la enunciación, de la pragmática y de la lingüística funcional las que de modo más determinante han configurado la visión actual del lenguaje como actividad social y cultural (Camps, 1997, p.20).

Sin embargo, se presentan múltiples dificultades en la enseñanza de la escritura, porque hay apatía por parte de los estudiantes, esto debido a que no se les enseña que producir textos “no es sólo una cuestión gramatical o léxica. También hay que tener en cuenta las convenciones socioculturales de cada disciplina, las instituciones en las que se producen los textos, y los autores y los lectores que los procesan” (Cassany, 2006, p.45), además desconocen muchos de los preceptos que deben ser tenidos en cuenta al momento de escribir con cohesión, coherencia y en contexto, agregando que no se promueve la escritura como un proceso que debe cultivarse a diario en la escuela y para la vida en sociedad.

En este sentido, y en atención a los bajos niveles en la competencia escritural de estudiantes universitarios, en los niveles de pregrado y posgrado, es posible decir que esta competencia en la escuela, en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media, no ha sido adecuadamente desarrollada. Escribir un párrafo guardando los principios de cohesión y coherencia y mucho más aún, escribir un ensayo respetando las características formales de éste tipo de texto (Cassany, 1999; Prado, 2004) es un ejercicio complicado para los estudiantes de niveles superiores, quienes aducen que sus problemáticas escriturales tienen sus raíces en los procesos de formación escolar.

En este sentido se parte del supuesto que escribir es un habilidad muchísimo más compleja que hablar, leer o escuchar (Monserrat, 1990), debido a que al escribir aparecen una serie de reglas que deben tenerse en cuenta si se quiere ser claro y llevar hasta el lector el mensaje que se desea expresar. A diferencia de lo que pasa con el texto oral en una conversación, en el texto escrito las correcciones no son tan sencillas y oportunas y, como es evidente, las conjeturas y refutaciones acerca del texto escrito son generalmente desconocidas por el autor. Debido a que en el texto escrito (un libro de Nietzsche, por ejemplo) las intervenciones orales del interlocutor son difíciles de compilarse y contrastarse, este debe ser escrito con una claridad que permita comprenderlo sin dificultades al ser leído.

Para Avilés (2003, p.36), una de las causas del bajo nivel de desarrollo de la competencia escritural es la predilección de las competencias lectora y comprensiva de textos en la enseñanza escolar. Prueba de ello es, según este autor, que muchas de las prácticas educativas para enseñar a escribir se orientan hacia metas caligráficas de carácter grafofónico o de disposición en el papel, que no dan cuenta de un proceso completo de producción textual, en el que el escritor está permanentemente obligado a revisar y cuestionar sus dominios cognitivos, poniendo en crisis sus propias ideas y llevando su texto hasta otros textos u otras voces. Anéxese a esta dificultad la necesidad de tener en cuenta la relación texto-contexto en la que el pensamiento se articula con la realidad, promocionando el desarrollo de los procesos intelectuales superiores (Jurado y Bustamante, 1997).

De otro lado, los estándares básicos de lenguaje propuestos por el MEN (2006, p.18), expresan que en la actividad lingüística se dan dos procesos: la producción y la comprensión. Dichos procesos suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el

análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación, encontrándose desde el grado primero hasta el grado undécimo de forma progresiva. Pese al direccionamiento que otorga el MEN, en algunas prácticas docentes se evidencia aún la falta de compromiso y apropiación de dichas directrices, ya que se centran en desarrollar su oficio de forma técnica, enseñando como desarrollar guías, llenar cuestionarios, controlar los grupos sin tener en cuenta el para qué, y el porqué (Baquero, 2006, p.13). En este escenario, resulta de singular importancia que todos los profesores y profesoras posean y desarrollen las competencias lingüísticas en comprensión y producción textual, ya que sin ellas el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua resultaría insuficiente.

Como una evidencia de lo planteado, se presentan los resultados del informe ejecutivo de la prueba Saber 5° y 9°, que en 2009, al evaluar los estudiantes del grado noveno, con el ánimo de evaluar las competencias y de comprobar el desarrollo de “los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos deben desarrollar durante su trayectoria escolar”, (ICFES. 2009, p.7) los que están alineados con los Estándares Básicos de Competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2006), con el fin de producir cambios en términos de calidad educativa basados en los resultados de las mismas, concluyeron que:

En noveno grado se presenta en el nivel mínimo el 43% de los estudiantes, en el nivel satisfactorio se ubica el 36%, sólo el 4% muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas y por último, 18 de cada 100 estudiantes de noveno grado están en el nivel insuficiente. (ICFES. 2009, p.12)

Teniendo en cuenta estas deficiencias y en el marco de las iniciativas gubernamentales, en el primer gobierno del presidente Santos, los Ministerios de Educación y Cultura, lanzaron el Plan Nacional de Lectura y Escritura denominado “Leer es mi cuento”; que planteaba, entre otras metas propuestas, la necesidad de considerar la lectura y la escritura como dos componentes del proceso educativo que van más allá del aula de clase. De acuerdo con lo referido, la lectura y la escritura son aspectos vitales en la formación del ser humano, que están relacionados con el ejercicio de los derechos y el establecimiento de relaciones proactivas con los demás y el estado. Asimismo, el plan propuso que las dos competencias deberían estar presentes, no solo en el área de lenguaje, sino en todas las disciplinas del currículo.

En este orden de ideas leer y escribir son prácticas articuladas, en la que los procesos cognitivos y sociales deben garantizar el adecuado desarrollo de la ciudadanía. Sin embargo, la implementación de un plan o de otro cualquiera que pretenda crear en la escuela una cultura de la lectura y la escritura, sugiere realizar profundos cambios en la enseñanza y el aprendizaje, lo que implica la participación de toda la sociedad y la priorización de una política estatal que dé cuenta de esta meta en común, solo así se podría hablar, según Peña, & Cortés. (2004, p.54) de una verdadera inclusión de la sociedad en la cultura de la lectura y la escritura.

Al pensar en la transformación y verdadera innovación de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, entran en juego investigaciones que aluden a esta problemática de descubrir no sólo el cómo escribir, sino el para qué producir textos, desde diferentes escenarios teóricos, en distintos y variados ambientes educativos. 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, por el contrario, se debe aprender a escribir para mejorar la interacción, la comunicación y el desempeño social de las personas (Lerner, 2004).

De acuerdo con lo dicho anteriormente, la solución a esta dificultad requiere de una adecuada formación docente en lo relacionado con los conocimientos y las habilidades en el campo específico de la producción textual, pues estos conocimientos en el profesor, son determinantes para el desarrollo de las habilidades escriturales de los estudiantes, tal como lo explica una investigación realizada por Avilés (2003, p.56), quien encuentra que si los saberes de los docentes en producción textual son muy limitados, estas limitantes incidirán en el desarrollo de la misma en los estudiantes. De acuerdo con este estudio, los profesores participantes solo tenían algunas de las habilidades básicas de escritura, entre las que se destacan: el trazado, la ortografía, segmentación y, en menor proporción, la sintaxis, lo que los limitaba para trabajar un verdadero y adecuado curso de escritura.

En esta misma línea de reflexión, otra investigación (Mou, 2013), demuestra la relación entre las prácticas de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. En la tesis doctoral titulada “Interacción lectura-escritura en los procesos de composición de los textos expositivos al final de la educación obligatoria”, la investigadora confirma la relevancia de la práctica y experiencia mediadora del docente como factor fundamental en los aprendizajes de los estudiantes. No se puede enseñar lo que se desconoce.

Más allá de capacitarse, es necesario que el profesor se haga consciente de sus limitaciones personales y de contexto, en aras de superarlas y mejorar sus propias prácticas; para ello debe volverse experto en formular preguntas y diseñar y desarrollar propuestas didácticas.

Solo a partir de este ejercicio se puede abordar un campo de enseñanza tan complejo como la escritura. Más aún, el maestro debe ubicar una perspectiva o enfoque pedagógico, desde el cual desarrollar las innovaciones que pretende y así evitar caer en el activismo, en el *hacer por hacer* tan típico, y perjudicial en estos días.

Con relación a la búsqueda del enfoque pedagógico y su importancia en la enseñanza de la producción textual, vale la pena destacar la investigación: “Estrategias metodológicas activas para desarrollar la capacidad de producción de textos, de alumnos de secundaria de la Institución Educativa San José de Tayamac”, realizada por Suarez (2012), que, precisamente, tenía como propósito medir la influencia de las metodologías activas en el desarrollo de la producción textual. Según lo hallado por la investigadora, las metodologías activas influyen significativamente en la variable producción textual, en la medida en que la mayoría de los estudiantes presentaron avances en ella. En el estudio, y a manera de hallazgo, se destaca que cuando estudiantes y profesores participan de manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se incrementa la creatividad e imaginación de los estudiantes en la producción de diversos tipos de texto.

En la misma línea de producción de textos y haciendo uso de una secuencia didáctica centrada en el trabajo con las categorías contexto y situación de comunicación, para la creación de textos autobiográficos por parte de los estudiantes, se registra una investigación realizada en la Universidad Tecnológica de Pereira por Soto (2014), que entre otros asuntos importantes concluye que:

Una secuencia didáctica de este tipo permite evidenciar que a partir del contexto y la situación de comunicación se posibilita no solo el incremento y mejoramiento de la calidad en la autobiografía, sino también el mejoramiento de los procesos de escritura y de significación implícitos en las prácticas de la cultura escrita, porque parte de un interés o situación real que la convoca a la comunicación. (p.174).

Lo relevante en este caso, es que la secuencia didáctica es un aspecto llamativo para el estudiante, que lo invita a escribir. Esto es, una estrategia del profesor que pone a la escritura como un medio para conseguir un fin y no como el fin mismo de la actividad, como comúnmente ocurre.

Es claro, de acuerdo con las investigaciones en mención, que la variable producción escritural trabajada desde una concepción que asuma la importancia de los procesos de planificar, redactar, revisar y reescribir, se puede mejorar significativamente. De manera particular el abordaje de autobiografías puede contribuir en tal sentido, lo cual capta un especial interés para los estudiantes y para su vida personal. En síntesis, es el profesor quien tiene o debe tener un control de lo que se desea mejorar y quien debe abordar tal propósito de una manera ordenada, sistemática, organizada, novedosa y eficaz.

Siguiendo con el rastreo de investigaciones que dan cuenta de la búsqueda del profesor por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos, aparece la realizada por Gómez y Godoy (2010), en la que el concepto de metacognición se dimensiona en los ámbitos de la cognición y el discurso, en el campo de la enseñanza de la producción escrita. La intervención, realizada bajo la modalidad de una secuencia didáctica, permitió la cualificación

de las prácticas de enseñanza y de los aprendizajes de la argumentación escrita, en estudiantes de grado décimo. De hecho, el estudio concluye, entre otras cosas, que aprender a argumentar de manera escrita depende, como se había anotado antes, de las prácticas de enseñanza y de la interacción que haga el maestro de su conocimiento del lenguaje con las condiciones de aprendizaje. Pero resalta que es condición de aprendizaje que mientras el estudiante revise sus procesos mentales y sus discursos, el profesor reflexione sobre sus prácticas de enseñanza.

Sin embargo, no solo la metacognición es un elemento que se debe considerar a la hora de enseñar a escribir, de hecho son demasiados y complejos los factores que entran en acción, lo que en el fondo se constituye en una nueva problemática. Es así, como en aras de dar cuenta de una de ellas, ubicada específicamente en la educación inicial (grados 1º, 2º y 3º), la investigación titulada, “El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura” (Castillo, 2012, p. 3), trabaja la re-escritura de textos de literatura infantil, con el ánimo de encontrar los cambios que se evidencian en los textos escritos de los niños, respecto de los textos leídos y trabajados en el aula bajo la orientación del profesor. A manera de aporte, este estudio encuentra que la atención de los niños y, por supuesto, su aprendizaje, mejoran notablemente si el texto leído es acompañado de actividades y apoyado con imágenes que estimulan su creatividad y participación. De nuevo, aparece la creatividad y la capacidad de innovación del profesor como criterios que permiten mejorar el interés y el trabajo de los estudiantes.

En este mismo sentido, que da cuenta de la búsqueda de estrategias alternativas para la enseñanza de la escritura, por parte el maestro, vale la pena destacar el trabajo realizado por la profesora Gell, (2003), quien trabajando en el sector rural y con aulas multigrado, realizó una tesis doctoral titulada “La construcción de textos escritos. Su desarrollo en los escolares de tercer

y cuarto grado de la escuela rural multigradual”, en el cual se plantea como sugerencias metodológicas para la producción de textos escritos, que estas se ejerciten en el aula en íntima relación con el contexto, para poder desarrollar las potencialidades de los estudiantes para comunicar, de forma escrita, sus experiencias, vivencias, motivaciones, anhelos y generar, de paso, el desarrollo de la metacognición, a través del trabajo interactivo. A la vez que la autora del proyecto expresa:

El proceso de validación en la escuela rural, confirmó la posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos acerca de la construcción de textos escritos en tanto que en el desarrollo de la misma, los escolares llegaron a construir textos coherentes, integrando los conocimientos adquiridos en la escuela, con los saberes típicos adquiridos a través de las vivencias y experiencias de su vida cotidiana (p.106).

Otro aspecto que no se puede olvidar en la búsqueda del mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción escritural, es el que tiene que ver con el tipo de texto que se trabaje por parte del profesor. Un ejemplo de ellos es la tesis de Chinga (2012), quien centra su atención en el texto narrativo. Esta investigación llamada “Producción de textos narrativos en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una escuela PACHACÚTEC” concluye, entre otras cosas, que a los estudiantes les falta manejar la coherencia textual en relación con contenido, además, el estudio señala que el manejo de los elementos del texto narrativo juegan un papel importante en la construcción de los mismos tipo de textos, lo que señala una premisa para la enseñanza de su escritura.

En tal sentido el propósito de tener en cuenta el tipo de texto para enseñar la escritura, aparecen trabajos, como el de Estrada y Martínez (2016), que desde el enfoque comunicativo dan cuenta del texto narrativo como la titulada “Vale la pena que yo hable de mi vida”: incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registros de experiencias”. Los resultados generales de este trabajo indican que el texto narrativo ha tenido un papel importante en la escuela, en donde se ha trabajado estructura ternaria y los estudiantes la conocen, además “lleva a concluir que la secuencia didáctica tuvo una incidencia en la producción de registros de experiencia, influyendo de manera positiva en el desempeño de los estudiantes en las tres dimensiones evaluadas”. (Estrada y Martínez 2016, p.102).

En resumen, las investigaciones consultadas demuestran que una intervención oportuna y acertada de los docentes incide de manera efectiva en el aprendizaje de la producción escrita de los estudiantes. Sin embargo, la problemática sigue latente, puesto que hace falta que estos resultados trasciendan y generen transformaciones más profundas en los diferentes elementos que conforman el sistema educativo, abarcando desde las políticas estatales, hasta llegar a las aulas de clase. Es necesario que el trabajo de producción textual y su revisión investigativa inicien y tenga en cuenta la educación inicial, dado el papel fundamental que desempeña en la construcción del conocimiento general y en el desarrollo de las competencias comunicativas en particular. Lo dicho anteriormente cobra relevancia debido a que las investigaciones, en la mayoría de los casos, se enfocan más en los niveles de básica secundaria y universitaria.

De acuerdo con todo lo mencionado, las instituciones educativas San Pablo y Técnica Sumapaz no son ajenas a la problemática que se presenta en el área de Lenguaje, especialmente en el proceso de la lectura y escritura porque en ellas se evidencian las falencias que presentan

los estudiantes, e inclusive docentes, que no escriben sino para cumplir con el rigor de lo mínimo de una tarea. Es una escritura de poca expresividad, parca y que carece de procesos de elaboración para presentar las ideas, sustentarlas con un pensamiento crítico.

Ambas instituciones evidencian bajos resultados en las pruebas SABER 2014 y 2015 en el área de lenguaje en el componente relacionado a la composición escrita y a la comprensión textual, hecho que ha sido asumido en los planes de mejoramiento institucional como una meta a corto, mediano y largo plazo de manera transversal, porque la escritura compete a todas las áreas obligatorias y/o fundamentales que se tienen en el desarrollo curricular de las instituciones educativas. De igual manera, en lo que tiene que ver con el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) la situación no es distinta, puesto que los resultados se encuentran por debajo de los promedios nacional y territorial.

Para dar respuesta a la problemática, en la presente investigación se pretende hacer una apuesta por la escritura de textos narrativos, los cuales se dan en espacios de comunicación naturales donde interactúa el “autor implícito (distinto tanto del narrador como del autor real) y el lector implícito o narratorio (también claramente diferenciado del lector externo) en cuanto elementos instalados en el interior del texto” (Domínguez, 1993, p.83). Además de darle sentido a los relatos con su estructura, el cual “ha sido usado con éxito para mejorar las habilidades de lectura y escritura en los niños”. (Muth, 1991, p.77). Ya que es un punto intermedio hacia el uso automático de la estructura textual, la cual permite la comprensión y la escritura, dando “un paso para la transformación de los alumnos en lectores y escritores consientes de las estrategias narrativas” (Muth, 1991, p.77).

Dentro de los textos narrativos se ha seleccionado el registro de experiencias, ya que son propicios para que el estudiante se exprese libremente y narre hechos de su vida, donde las situaciones y emociones son verdaderas motivando las funciones expresiva y narrativa, ya que permite escribir sobre si mismo, compartir acontecimientos vividos, recordar hechos recientes o lejanos de momentos felices o infelices ó de momentos muy cotidianos. (Jolibert, 1991, p.32).

Esto con el proposito de que los estudiantes de grado noveno que están culminando un proceso de formación continuado, progresivo y con responsabilidad tanto de los estudiantes como de quienes realizan el seguimiento, para que se busque la alternativa que permita a toda la comunidad educativa conocer las producciones de los estudiantes, ya sea con la publicación en periódicos murales, carteleras, blogs en internet o usando una intranet en la institución educativa y también participando con sus escritos en eventos culturales externos o en concursos departamentales, regionales y nacionales de escritura que fomenta el MEN, el Ministerio de cultura o las casas de la cultura.

Por último, y en atención a lo anteriormente dicho, se hace evidente la necesidad de plantear nuevas investigaciones que den cuenta de formas distintas de aproximarse a la producción de textos escritos, así como dar cuenta, según es el propósito del Macroproyecto de la Línea de didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la cual surge este trabajo, de la pregunta: ¿Qué propuestas didácticas permiten el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita en la escuela?, donde se tiene presente que la investigación, ordenada y sistemática, es un aspecto que puede lograr los cambios que la educación actual requiere. Dicha investigación es altamente relevante y pertinente si tiene que ver con la realidad del profesor y con su quehacer cotidiano, pues es allí,

al interior del aula y en la realidad de la misma, en donde el maestro encuentra las dificultades que debe resolver, partiendo de otras experiencias, de sus propios conocimientos y de cara a cara con sus estudiantes.

En este orden de ideas, la presente investigación pretende responder a las preguntas:
¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de registros de experiencias de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Técnica Sumapaz, sede 5 (17 de enero) y San Pablo en Pueblo Rico Risaralda? y ¿Qué reflexiones se generan sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

El objetivo general de este trabajo investigativo es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Técnica Sumapaz, sede 5 (17 de enero) y San Pablo en Pueblo Rico Risaralda y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de dicha implementación y los objetivos específicos son: a) Evaluar el nivel inicial de la producción de textos narrativos (registro de experiencias) de los estudiantes antes de la implementación de una secuencia didáctica; b) Diseñar una secuencia didáctica para fortalecer la producción de registro de experiencias; c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje; d) Evaluar la producción de registro de experiencias, después de haber implementado la secuencia didáctica y e) Comparar el nivel inicial de producción de registros de experiencias con el nivel final, para determinar la incidencia que tuvo la implementación de la secuencia didáctica.

Para cerrar este apartado, a continuación se presenta la estructura que conforma este informe en el primer capítulo se encuentra la presentación del proyecto de investigación el cual incluye la introducción, el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos; en el segundo capítulo se expone el marco teórico a partir de los ejes conceptuales que lo fundamentan; en el tercero, se hace referencia al marco metodológico, donde se define el tipo y diseño de investigación (cuantitativo-cuasiexperimental), se formulan las hipótesis, se especifican las variables independiente (secuencia didáctica) y dependiente (producción de registros de experiencias), se caracteriza la población y la muestra, las técnicas de recolección de información y el procedimiento del proyecto; en el cuarto capítulo se hace el análisis e interpretación de los resultados desde lo cuantitativo (general y por grupos de acuerdo con las dimensiones situación de comunicación, superestructura y lingüística textual) y cualitativo (reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje que parten del análisis de los diarios de campo diligenciados por los docentes y de la síntesis de sus auto-observaciones organizadas en seis categorías), y finalmente en el quinto y sexto capítulo se presentan respectivamente, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2. Marco Teórico

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

2.1 El lenguaje

Al adentrarse al estudio del lenguaje hay que tener en cuenta los postulados de Vigotsky, los cuales fundan la mayor parte de la teoría moderna sobre este acto humano que es imprescindible para el desarrollo del sujeto en la sociedad y que lo acerca a la realidad desde la cultura. El lenguaje es el medio que posibilita la interacción social entre las personas, tanto en lo oral como en lo escrito, y como lo expresa Vygotsky (1995), quien

(...) entendía que la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse solo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social. La vida material del hombre está "mediatizada" por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está "mediatizada" por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje. (Pág.2).

Un ser humano sin lenguaje no estaría en condiciones de conocer, analizar, reconocer e interpretar su realidad y menos socializarla con los otros sujetos. El sujeto tiene como prioridad el lenguaje y de este debe hacer un instrumento de pensamiento, de conocimiento y de realidad, el cual debe manejar con propiedad tanto en los aspectos lógico-formales como los aspectos socio y psicolingüístico en ámbitos comunicativos, porque es allí donde se construye el conocimiento, el pensamiento y se discurre el devenir social. Un lenguaje que además adquiere un mayor valor en el acto educativo, puesto que en la escuela el sujeto mantiene en función del mismo desde que se inicia en ella hasta cuando alcanza su madurez, que es cuando ya está formándose como bachiller o como profesional.

La capacidad de comunicarse es inherente a los seres humanos y mediante esta comunicación se ha elaborado el lenguaje, como lo expresan Pelayo & Cabrera (2001):

La capacidad natural del hombre para comunicarse supone la elaboración del lenguaje.

Por medio de él se transmiten sentimientos, conocimientos y se da cuenta de la realidad tanto interna como externa de las personas, de la forma como se percibe el mundo. Así pues, el lenguaje humano se vale de operaciones de sustitución simbólica para cumplir su propósito primero: comunicar estados de realidad interna y externa al individuo. (p.8).

Esa capacidad para poder comunicar a partir del lenguaje es la que le da a este un valor indiscutible en el entorno educativo y social, pues es el activador, el generador, el mediador en las comunidades académicas y es a partir de él que los sujetos interactúan en la sociedad.

Para ello se utiliza un sistema de códigos organizados que permiten reconocer los objetos que nos rodean y sus relaciones, así lo describe Molina (2008): “El lenguaje es un sistema de

códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos” (Citado en Luria, 1977, p.2). Lo que ayuda a que, en la comunicación se utilice un lenguaje acorde a las necesidades del entorno, un lenguaje contextualizado. Lo que permite, que los individuos tengan relaciones sociales, la cuales a su vez hace que se establezcan las comunidades y se pueden realizar todas las actividades a nivel social.

Al respecto Cassany (2006) afirma que el lenguaje se encuentra “incrustado en la realidad social y como algo constitutivo de la misma. Es a través del uso recurrente de formas convencionalizadas de lenguaje como los individuos desarrollan sus relaciones, se establecen las comunidades y se realizan las cosas” (p.14)

En este orden de ideas podemos decir que la comunicación es una cuestión que nos atañe a todos incluso desde cuando nos encontramos apenas en el proceso de adquisición del lenguaje, la necesidad de plasmar y comunicar nuestras ideas ha sido una constante y el modo en que lo hacemos se ha ido perfeccionando con el tiempo, contamos así con diversas herramientas tecnológicas para hacerlo. Asevera Cano (2014) que “La comunicación en tanto interacción y construcción simbólica es un proceso que requiere ser desarrollado y difícilmente puede decirse que se ha alcanzado en su totalidad, ya que en la práctica contextualizada se recrea y se dinamiza” (p.10).

Se quiera o no, el modo en que nos comunicamos da cuenta de la manera en que percibimos nuestro mundo circundante, del alcance de nuestro entendimiento, por tanto no puede pensarse en la comunicación como un constructo acabado, pues por el contrario se encuentra en permanente evolución y adaptación al contexto y para esto se debe ser consciente, donde la

imaginación es un puente que ayuda a expresar el lenguaje, en palabras de Vygotsky (1995) “Hacerse consciente de una operación mental significa transferir ésta del plano de la acción al del lenguaje, recrearla en la imaginación de modo que pueda ser expresada en palabras” (p.72), estas palabras permiten que el lenguaje se convierta en una herramienta para comunicar y que la sociedad avance por medio de la expresión de forma escrita. Aquí se aprecia que el lenguaje está en función de la comunicación porque en ella convergen los sujetos en la interacción social, en aquella adquiere una dimensión especial y la palabra se potencia a la máxima expresión.

2.2 El lenguaje escrito

El lenguaje escrito se entiende como un proceso de comunicación que representa un desafío en todos los niveles de la enseñanza por los que pasan los seres humanos; además se rige por los postulados de las ciencias del lenguaje y debe realizar construcciones a partir de los componentes de la lengua como son el fonético-fonológico, el morfosintáctico, el semántico y el pragmático; por lo tanto, el enunciador debe hacer uso de su competencia lingüística para corregir y adecuar el contenido de sus textos, logrando un estilo depurado que se encuentre acorde a las tipologías textuales que expresen de mejor manera su discurso.

Desde la perspectiva de Vigotsky (1934/1985) se plantea que la escritura es “el paso del lenguaje abstracto al lenguaje que utiliza ya no la palabra sino las representaciones de las palabras” Vigotsky (Citado por Schneuwly, 1992, p.50). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito les exige de esta manera a los sujetos crear una situación comunicativa pensada en función de un receptor y que implica elaboraciones complejas para poder producir un acto comunicativo responsable, allí el sujeto debe pensarse en función de la interacción social para

construir su discurso escrito y organizado teniendo en cuenta su superestructura, la cual organiza el texto por medio de su macroestructura (Van Dijk, 1980). Y esta a su vez hace parte de uno de los dos niveles de la estructura semántica, correspondiéndole el otro a la microestructura, como la definen Kintsch, & Van Dijk, (1978). “La microestructura es el nivel local del discurso, es decir, la estructura de las proposiciones individuales y sus relaciones, la macroestructura es de naturaleza más global, caracterizando el discurso como un todo” (p.365), esto con el fin de que los interlocutores comprendan lo que se quiere decir.

Por su parte Teberosky (1982, p.73.), cuando se refiere a la escritura, refleja claramente la importancia que la misma tiene en el hombre y la educación; sin la escritura este no sería capaz de crear ciencia, ya que no podría escribirla y explicarla como lo han hecho los científicos e investigadores en épocas anteriores; también hace énfasis en que la escritura representa el medio perfecto para el desarrollo intelectual del ser humano, ya que a través de ella, “escribe” lo que ha aprendido, reconociendo sus aciertos y errores, siendo capaz de corregirlos.

Por lo tanto, cuando el individuo aprende a leer y a escribir no solamente está aprendiendo a decodificar mensajes y a codificar los mismos, sino que ya está capacitado para comprender dichos mensajes y crear sus propios criterios, con los cuales hará la interpretación de textos en situaciones reales de comunicación y le posibilitará aproximaciones más estructuradas desde la cultura.

En tal sentido, Ferreiro (2007) conceptúa que la escritura es “un objeto de interés de múltiples disciplinas y a la vez tierra de nadie” (p.19). Ello se argumenta, porque en la actualidad en las diferentes áreas del conocimiento se requiere de la producción textual, teniendo en cuenta

sus particularidades y especificidades haciendo posible que no exista una ciencia que se apropie de este proceso como tal.

A su vez Jolibert (2009, p.17), plantea que escribir es una actividad para la resolución de problemas en las que el emisor relaciona el contexto, el léxico, las marcas gramaticales, entre otros elementos y elabora con ellos un conjunto coherente que tenga sentido y responda a su objetivo de comunicación. Allí radica la importancia de manejarlo como proceso en el cual el sujeto sea consciente de lo que quiere decir a través de la escritura y que asuma la responsabilidad ética y moral de su acto comunicativo. Es decir, que quien ejerce la escritura tiene que saber usar cada uno de los componentes de ella desde el momento en que piensa en qué escribir, para lo cual debe diseñar un plan escritural fundado en el proceso y llevarlo a feliz término con la publicación final del hecho creado.

En concordancia con esta postura, Cassany (1989) plantea que saber escribir implica cuestiones muy diversas desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta procesos más reflexivos de selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y reformulación.

De acuerdo con lo anterior, la escritura se da como una competencia que se desarrolla y se puede potenciar, además de ser un proceso, que va más allá de expresar ideas para convertirse en la forma ideal de interactuar en la sociedad, perdurar en el tiempo, e inclusive, hacer trascender a los sujetos en la posteridad.

A propósito del lenguaje escrito Camps (2003) retoma dos ideas fundamentales de Freinet para decir que:

(...) 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)

Sin embargo, el proceso de escritura como tal es algo que aún nos ocupa, pues el perfeccionamiento de éste se encuentra enfocado desde el interés académico. Allí surge entonces la idea de repensar estrategias que faculten a quienes se encuentran en el proceso de aprender a escribir, de tal modo que sea efectivo y que la intención comunicativa prevista, se logre. Empero, es menester que quienes tienen la orientación para guiar el proceso estén altamente calificados para llevar a cabo una tarea disciplinada y que satisfaga las necesidades de los estudiantes.

Por lo tanto, la escuela se encuentra llamada a satisfacer en los sujetos la necesidad de potenciar procesos que permitan a los estudiantes plasmar de manera clara y pertinente la percepción que cada uno de ellos tiene del mundo. Es labor del docente repensar su quehacer pedagógico y así llegar a estrategias que encaminen a sus estudiantes por un buen proceso de producción de textos.

2.3 Modelos de producción textual

A lo largo de la historia el concepto de producción de textos ha sido abordado desde diversas perspectivas, las cuales en su momento dieron prioridad a ciertos aspectos que consideraron relevantes para explicar dicho fenómeno. A continuación se hace una revisión general acerca de las concepciones que subyacen a los diversos modelos planteados por Camargo, Uribe y Caro en su libro “Didáctica de la comprensión de textos académicos”.

Entre los modelos de producción textual, se pueden destacar, el de producto que se centra en el desarrollo de la competencia lingüística del alumno y el cual se identifican dos enfoques: El enfoque de la enseñanza de la gramática: el que se basa en el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología, la ortografía y en la revisión de los textos escritos, donde la parte ortográfica fue considerada como una habilidad mecánica y el segundo enfoque, basado en las funciones: cuyo énfasis está en la comunicación y en el uso de la lengua. Sugiere el uso de textos reales con tipologías textuales diversas de acuerdo a las necesidades comunicativas de cada estudiante.

Por otra parte, los modelos de redacción en etapas se basan en la construcción de situaciones escritas por momentos, donde los escritores interactúan con sus textos escritos y los docentes son mediadores que brindan ayudas didácticas a los estudiantes para aumentar sus competencias en la producción de textos. En este modelo se establecen tres pasos Pre-escritura, (encuentro de ideas), Escritura o redacción (primer acercamiento al texto), y Re- escritura definitiva. (Producción del texto final). Se cuestiona su linealidad, el escritor escribe (hace y rehace) sin tener en cuenta las etapas predeterminadas solo interesa el texto final. No tiene en

cuenta la influencia de la memoria cultural y saberes previos de su productor y no es clara la transferencia de una etapa a la otra.

Sin embargo, los modelos por proceso son los que han tenido más amplio reconocimiento y difusión. En estos, la escritura es considerada como una actividad compleja y multidimensional que requiere del desarrollo de procesos cognitivos y, por lo tanto, de estrategias cognitivas y metacognitivas que revelen y demuestren los pasos intermedios que tienen lugar durante el mismo. (Camargo, Uribe, & Caro, 2011).

Por lo tanto en el presente trabajo se tienen en cuenta la propuesta de Jolibert (1998) el cual se enfoca en el desarrollo de diferentes competencias lingüísticas, las cuales permiten identificar las reglas esenciales en la construcción de significado de los textos producidos, donde las intenciones del autor se convierten en marcas lingüísticas con significado tanto para el enunciador como para el destinatario.

Para poner de manifiesto estas competencias lingüísticas Jolibert (1998, p.52) propone siete niveles, que permiten al escritor, como se dijo antes, construir el significado de sus textos y así lograr una buena comunicación, es importante mencionar que estos niveles se complementan de forma recíproca.

Los niveles que propone Jolibert (1998, p.52) son los siguientes: 1) La noción de contexto, el cual tiene que ver con el contexto general del texto y en el que se tiene en cuenta el contexto situacional y el contexto textual, el primero tiene que ver con la vía por la cual el texto llega al lector y el segundo con el origen del texto, de donde se ha extraído. 2) La situación comunicativa que tiene que ver con el propósito del texto, el enunciador, el destinatario y el

contenido del texto; el tipo de texto, tiene que ver con los diferentes escritos que utiliza nuestra sociedad, como la carta, el afiche, la novela, el cuento, los poemas y los registros, experiencias y otros. 3) El tipo de texto o categoría textual dominante. 4) La superestructura, tiene que ver con la silueta (dinámica interna) de los textos, y en el caso de los narrativos se ve reflejada en el inicio, el desarrollo y el cierre. 5) La lingüística textual: la cual incluye los sustitutos anafóricos, los signos de puntuación, los conectores y la coherencia. 6) La lingüística de la frase, se compone de la sintaxis, las opciones lexicales, la ortografía y la puntuación. 7) Las palabras y la microestructura que las constituyen, esta dimensión da cuenta de los grafemas y sus combinaciones, las marcas nominales y las microestructuras semánticas.

Todos cobran relevancia en el abordaje de la producción textual, de hecho resultan ser un todo, no obstante, para la presente investigación se han retomado tres de ellos: La situación comunicativa, la superestructura y la lingüística textual, ya que resultan fundamentales para el desarrollo de una producción textual organizada y significativa tanto para quien escribe como para los posibles lectores.

2.4 Enfoque comunicativo

Según Hymes (1971), cuando al lenguaje se le da un uso social en actos de comunicación particular, concreto e históricamente situado, se puede hablar de competencia comunicativa ya que el niño adquiere la autonomía para hablar u omitir hacerlo, de igual modo adquiere la habilidad de saber con quién, sobre qué y de qué forma debe hacerse. Es así como el niño empieza a formar parte activa en los eventos comunicativos. En este orden de ideas, es posible decir que la intención del enfoque comunicativo no es otra distinta a lograr que los alumnos

dominen comprensiva y expresivamente los múltiples usos verbales y no verbales que los individuos ponen en juego, en situaciones reales de comunicación.

Algunas de las ideas que sustentan este enfoque, según Hymes (1971), son el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el trabajo por la construcción del sentido de lo que se lee, se escribe y se habla, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación y, por último, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, al ocuparse de diversos tipos de textos y discursos.

Este enfoque, de acuerdo con Hymes (1971) puede sustentarse en cinco ideas, estas son: 1. El trabajo por la construcción del sentido a partir de lo leído, lo escrito y lo hablado. 2. Los actos comunicativos deben ser reconocidos como unidad de trabajo. 3. El énfasis en los usos sociales del lenguaje. 4. El ocuparse de diversos tipos de textos y discursos y 5. La atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación. (Citado por MEN, 1998 p.25).

En este orden de ideas y según Hymes (1972) la competencia comunicativa se asume con un conjunto de habilidades y conocimientos que debe tener los interlocutores en el proceso de la comunicación para que haya entendimiento. Cada participante del acto hace posible la interpretación y el uso de los significados en las variantes sociales y circunstanciales en su contexto comunicativo y en función de sus relaciones, aplicando las reglas de la interacción social. Esa competencia comunicativa está conformada por la competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística donde cada una de ellas apuntala sus peculiaridades intrínsecas y se encarga de hacer sus aportaciones

al acto de la comunicación de función de la competencia que posee el hablante-oyente en el proceso comunicativo.

Según esto, se hace necesario para el presente estudio tomar los aportes sobre la competencia comunicativa Hymes (1971) cuando se dedica a la comprensión del proceso discursivo y por tanto a su análisis. Comprensión que se hace a la luz de los aportes de la filosofía y comprensión y desarrollo del análisis del discurso; analizarla a la luz de los aportes que la filosofía y la psicología se ha hecho para estructurar todo el concepto. Acierta el autor al plantear que hay que investigar el uso de la lengua en su medio ambiente para dar cuenta de las reglas que configuran esta competencia. Entendiéndose por competencia lingüística al conocimiento que el hablante-oyente ideal posee de las reglas para producir un infinito número de oraciones en una lengua.

De ahí que el enfoque comunicativo sea el eje transversal en la presente investigación, ya que se asume el lenguaje en su concepción funcionalista, teniendo en cuenta la importancia que tiene en su enseñanza abordar situaciones reales de comunicación, con intenciones comunicativas reales, con textos auténticos y sujetos reales.

2.5 Registros de experiencia

La presente investigación pretende abordar los textos narrativos entre los cuales se encuentra el registro de experiencias. Se ha elegido este tipo de texto, ya que se puede utilizar como estrategia en las prácticas de aula, la cual permite a los estudiantes expresarse de forma natural y por escrito, reconociéndose como personas únicas, que pueden narrar los hechos de sus vidas, puesto que “El registro de experiencia, por definición, toma en cuenta esencialmente el

“yo” del enunciador, considera al niño como a un ser único, se pone como objetivo de la narración de hechos de su propia vida” (Jolibert, 1998, p.175).

Cuando se relatan hechos vividos propicia en los estudiantes motivos para contar sus propias experiencias en ejercicios de una escritura que es significativa y natural, facilitando los procesos de construcción textual, donde no se inventan las historias y los hechos sino que son experiencias vividas y reales y que tienen significado para quien los relata, dándole sentido al proceso educativo y en especial a la función narrativa que es la que aquí se pretende aplicar con los estudiantes para fortalecer el proceso de escritura, así se aprecia cuando Jolibert (1998) afirma que “A diferencia de la “redacción” impuesta artificialmente, el registro de experiencias necesita una situación y emoción verdaderas que motiven las funciones expresiva y narrativa” (p.175).

Este tipo de escritos permite que los estudiantes tengan un proceso de escritura con sentido, ya que se trata de momentos vividos, de acontecimientos personales que han sucedido en la cotidianidad, donde algunos pueden ser significativos porque traen a la memoria recuerdos muy felices o tristes (Jolibert, 1998, p.176).

Esta vivencia de momentos cotidianos se puede escribir como experiencias de tipo común o personal, las cuales se relacionan con las experiencias que se han vivido en grupo y sobre las cuales se pretende escribir, en las experiencias de tipo común se privilegia el intercambio oral, donde todos hablan de los momentos vividos, lo que ayuda en la producción del primer texto, el cual se puede intercambiar con los compañeros para revisarlo y luego hacer la reescritura con las correcciones correspondientes, y en la segunda se realiza un ejercicio escritural desde las

experiencias personales donde cada uno cuenta los momentos vividos en algún lugar o evento (Jolibert, 1998, p.176).

En este tipo de textos se puede evidenciar y fortalecer el uso consciente de las dimensiones del lenguaje como la situación de comunicación, donde el enunciador está en primera persona y tiene un propósito, dar cuenta de experiencias reales de su vida personal, lo que hace necesario que en su contenido sea haga uso de un lenguaje acorde al destinatario elegido.

Seguidamente la superestructura del registro de experiencias, por ser un texto narrativo está conformada por el título, y con un cuerpo dividido en párrafos que den cuenta de la situación inicial, allí se introduce al lector en el texto, en el tema a tratar, donde este tenga una idea general de lo que va a encontrar a continuación; en la situación de conflicto se expresa la vivencia central de lo que se quiere narrar y en el cierre se concluye lo que se ha narrado de la experiencia vivida. Todo texto tiene unas características propias al momento de ser abordado, por lo tanto se presentan unos hechos en la fase de inicio que irán evolucionando hasta llegar a la situación de conflicto, la cual consiste en un entramado de situaciones que hacen interesante el asunto y le dan vigor a la temática presentada, allí confluyen todas las posibilidades para la resolución de los conflictos que llevarán a un final que podrá ser abierto e incierto o que podrá cerrarse de acuerdo a su escritor.

El registro de experiencias ha sido tomado como una herramienta que facilita el aprendizaje en los estudiantes y se ha trabajado con la secuencia didáctica propuesta por Camps (2003) lo que hace necesario que se explicita este dispositivo didáctico.

2.6 Secuencia didáctica

El uso de secuencias didácticas (Sd), se ha venido dando durante los últimos años como propuesta didáctica que pretende romper con la planeación tradicional centrada en los contenidos, para llegar al verdadero desarrollo de competencias. En el caso del lenguaje, se encuentran centradas en un género particular en la medida que pretenden hacer competentes a los estudiantes en el dominio de un tipo de texto específico.

Camps, (2003, p.57) concibe la Sd como una unidad de enseñanza de la composición que se caracteriza por formular un proyecto de trabajo cuyo objetivo es la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período más o menos largo, según convenga y a partir de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base de que texto y contexto son inseparables. En el campo escolar la lectura es un proceso interactivo entre el estudiante-lector y el texto, el lector utiliza conocimiento previo y otras estrategias para construir sentido y comprender las ideas del escritor mediante un proceso que crece y madura constantemente, y que no se aprende como una jerarquía de destrezas. (Ceballos, 2014)

La enseñanza de saberes requiere entonces de una planificación concienzuda que ponga en consideración diferentes elementos respecto a quien aprende, esto le permite al docente prever las diferentes situaciones y anticipar una estrategia de solución. Es importante por tanto pensar en las condiciones específicas del estudiante, objetivo central de la Sd, y tener en cuenta sus necesidades específicas ya sea de orden intelectual, contextual e incluso respecto a los desafíos que han de presentársele en el futuro.

Las secuencias didácticas se pueden considerar como un conjunto de estrategias que le permiten al docente desarrollar actividades que le facilitan al estudiante la apropiación de la tarea y la posibilidad de una aprehensión del conocimiento y su aplicación a entornos concretos. En ella el docente le presenta una propuesta estructurada para que el estudiante desarrolle las actividades secuenciales que lo llevarán a alcanzar el propósito formativo y que realice sus valoraciones y refuerzos en los momentos que lo requiera.

Las Sd se caracterizan por su orden en las actividades que se encuentran vinculadas entre sí. El docente debe partir de la propuesta curricular de la institución educativa en la cual se fijan las pautas para el plan de área y el plan de aula. Es en el plan de aula donde se debe llevar a cabo la puesta en escena de la Sd y darle a conocer a los estudiantes cada uno de los pasos que la conforman, de los propósitos que se persiguen con ella, de la forma como se enfrentarán los retos, el cómo usar los materiales y los tiempos que conlleva cada actividad; además, de los criterios de evaluación, sea esta formativa, cualitativa o cuantitativa. Es de vital importancia seguir el paso a paso procedimentales que comporta la Sd porque ella está configurada a partir de las necesidades de la comunidad educativa.

Esto conlleva a decir que la profesión docente requiere de un compromiso en todos los ámbitos académicos y procedimentales conformados por el contexto escolar, que facilite el desarrollo de estrategias didácticas para la construcción del aprendizaje por parte del estudiante y llevar a cabo la instrucción por parte del docente. Por lo anterior se pueden desarrollar secuencias didácticas que implican diversos acercamientos a los objetivos y brindan una posibilidad de variar o reiterar propuestas para el desarrollo del aprendizaje.

2.7 Práctica reflexiva

Es importante que la práctica profesional se asuma desde la reflexión, es decir que es necesario hacer una metacognición para saber qué y cómo se está haciendo en el aula por parte de cada educador para percibir los aciertos y los desaciertos en el quehacer pedagógico, lo cual no se hace con frecuencia, sino que se asume. El educador requiere hacer un alto en el camino y en retrospectiva de su proceso, revisar su formación académica y profesional y reinventarse para poder estar al día con las nuevas tendencias de la educación de hoy y reconstruirse en congruencia para sus estudiantes en tiempos presentes. En esa pertinencia radica la práctica reflexiva, en el conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción (Schon, 1992, p.120).

La práctica reflexiva acerca al sujeto educador con el sujeto educable, le posibilita unas nuevas perspectivas en la misma acción a partir de la reflexión y coadyuva a que se implementen nuevas acciones pedagógicas y se potencien nuevas herramientas didácticas con el fin de hacer más eficaz y eficiente el proceso de formación en búsqueda del éxito escolar. Una reflexión bien lograda puede ser la base del éxito y una mal lograda conlleva al fracaso de todos los actores intervinientes en el acto educativo.

Al ser la práctica reflexiva un paradigma integrador (Perrenoud, 2004, p.80) genera una nueva perspectiva al educador para que se concientice y asuma con mayor responsabilidad su quehacer, porque su única función no es llegar a dar una clase común y corriente, sino que su labor es vital para construir y desarrollar competencias en sus educandos que les serán útiles y prácticas para su ulterior desempeño. En esa reflexión hay que hacer aproximaciones desde las teorías del área de formación específica, en este caso desde el lenguaje y de la praxis que

comporta el sujeto en su actuar permanente y en su devenir docente para recrearla permanentemente, para hacerle los ajustes necesarios y repensarlas en función de las necesidades propias los escolares.

En tal sentido, puede decirse que solo a través de las prácticas reflexivas puede lograrse transformaciones que propendan por un mejoramiento continuo en la labor profesional del docente.

3. Marco Metodológico

En el presente capítulo se presenta el marco metodológico y los componentes que lo sustentan, esto es: tipo de investigación, diseño, 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 Hernández, Fernández y Baptista (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). A partir del análisis de datos numéricos y haciendo uso de la estadística. Para este caso el propósito es explicar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de texto narrativo registro de experiencias de los estudiantes de grado 9º de la Institución Educativa Técnica Sumapaz, sede 5 (17 de enero) de Melgar, Tolima y San Pablo en Pueblo Rico, Risaralda.

Dicho análisis numérico se complementa con el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje que tienen los maestros investigadores quienes llevan a cabo la intervención a través de la secuencia didáctica.

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, son grupos constituidos previamente, con los cuales se implementa la secuencia didáctica de enfoque comunicativo. Específicamente

es un diseño intragrupo de tipo Pre-Test y Pos-Test, pues se mide y comparan las producciones textuales de los grupos en dos momentos: antes de iniciar la secuencia didáctica (Pre-Test), y al finalizar el desarrollo de la misma (Pos-Test). Para contrastar ambas mediciones se usa el estadígrafo *T de Student*, el cual permite dar cuenta si hay o no cambios significativos, y por tanto aprobar o rechazar la hipótesis nula.

3.3 Hipótesis

3.3.1 Hipótesis nula.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de textos narrativos de los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Técnica Sumapaz, sede 5 (17 de enero) y San Pablo en Pueblo Rico Risaralda.

3.3.2 Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará en un 0,05% la producción de textos narrativos de los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Técnica Sumapaz, sede 5 (17 de enero) y San Pablo en Pueblo Rico Risaralda.

3.4 Variables

3.4.1 Variable independiente: secuencia didáctica.

Una secuencia didáctica es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Camps, 2003, p.11).

A continuación se definen las fases de la variable independiente “Secuencia Didáctica” desde la perspectiva de Camps: preparación, realización y evaluación.

Cuadro 1

Operacionalización de la variable independiente: secuencia didáctica.

Operacionalización de la variable independiente: secuencia didáctica.	
Dimensiones	Indicadores
<p>Fase de preparación: Es el momento en el que presenta el proyecto de lectura y escritura a los estudiantes, llegando a acuerdos frente a los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, desarrollo de las tareas y actividades que se llevarán a cabo. Se establece el objetivo de la secuencia didáctica.</p>	<p>Explicitación de la situación comunicativa. Indagación de saberes e intereses de los estudiantes. Planteamiento de acuerdos frente a los objetivos de aprendizaje, la metodología, las responsabilidades.</p>
<p>Fase de realización: Constituyen las sesiones donde se hacen explícitos los nuevos conocimientos, se llevan a cabo las tareas planeadas para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje y se hace valoración continua del proceso.</p>	<p>Realización de las distintas actividades propuestas para el desarrollo de la producción textual.</p>
<p>Fase de evaluación: En esta se realiza un seguimiento al logro de los objetivos planteados frente al desarrollo de la producción textual, se desarrolla a lo largo de las tareas y actividades trabajadas en las sesiones con el fin de adecuar situaciones que potencien o favorezcan aspectos de la producción que requieran ser intensificados.</p>	<p>Seguimiento evaluativo frente a los procesos de producción textual de los estudiantes. Reflexión metacognitiva continua. Evaluación metalingüística. Planteamiento final del cierre de las sesiones con conclusiones y retroalimentación grupal y con el docente.</p>

3.4.2 Variable dependiente: producción de textos narrativos, registro de experiencias.

La producción textual se define como la construcción del sentido de un texto para hacerlo comprender a un destinatario, consiste en producir textos denominados auténticos, con autores y destinatarios reales, en situaciones reales de comunicación. Escribir es una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones (índices) que deben ser emitidos por el productor. Para construir el sentido del texto, el que escribe debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos de su proyecto (Jolibert y Sraïki, 2009, p.54)

En cuanto al registro de experiencias, este es un tipo de texto narrativo que toma en cuenta esencialmente el “yo” del enunciador; considerando al niño como un ser único, siendo el objetivo de la narración, los hechos de su propia vida; parte de una situación y emoción verdaderas que motiven las funciones expresiva y narrativa. El registro de experiencias permite hablar, escribir sobre sí mismo, compartir conocimientos en diferido, hacer recuerdos (recientes o lejanos) de hechos excepcionales con una fuerte dominante afectiva, o al contrario, de momentos muy cotidianos. (Jolibert, 1991, p.175).

Cuadro 2

Operacionalización de la variable dependiente: producción de textos narrativos, registro de experiencias.

Operacionalización de la variable dependiente: producción de textos narrativos, registro de experiencias.				
Dimensiones	Indicadores	Índices		
<p>Situación comunicativa</p> <p>Esta dimensión da cuenta de todos aquellos aspectos que según Jolibert (1997) están por fuera del escritor y que tienen que ver, entre otros aspectos, con el texto concluido, las consignas de composición que posibilitaron la creación del escrito, la persona a quien va dirigido el texto y las motivaciones o propósitos que el escritor tuvo al momento de escribirlo.</p>	<p>Propósito: Hace referencia a la intención de comunicación de un texto, en el caso del texto narrativo: contar una historia. Además para producir registros de experiencias es preciso dar cuenta de sucesos reales y experiencias personales.</p>	5	El texto cumple con el propósito comunicativo de contar una experiencia personal.	
		3	El texto cuenta una experiencia personal, pero combina hechos ficticios o de otros.	
		1	El texto no cuenta una experiencia personal.	
	<p>El destinatario: Es aquella persona o conjunto de personas a las que se dirige el texto, el posible lector del registro de experiencias.</p>		5	Existe coherencia entre el lenguaje (léxico, sintaxis, estructura) y el tipo de lector hacia el cual va dirigido el texto.
			3	Existen expresiones en el texto poco coherentes entre el lenguaje (léxico, sintaxis, estructura) y el tipo de lector hacia el cual va dirigido.
			1	El texto no guarda coherencia entre el lenguaje (léxico, sintaxis, estructura) y el tipo de lector hacia el cual va dirigido.
	<p>Enunciador: Entendido como el narrador de una historia. En la cual tiene en cuenta el yo que escribe, que modula su pensamiento, asumiendo un rol en la medida que describe su experiencia.</p>		5	El enunciador narra revelando en el texto actitudes, sentimientos y emociones que vivió en su experiencia.
			3	El enunciador narra sus experiencias, pero no revela actitudes, sentimientos o emociones.
			1	El enunciador no narra sus experiencias y solo describe un suceso.

	<p>El contenido del texto: Es el tema o referente sobre el cual se desarrolla el texto, en este caso la narración de hechos de la vida del enunciador, particularmente el registro de experiencia trata vivencias que nacen de una situación y emoción verdaderas que motivan las funciones expresiva y narrativa.</p>	<p>5</p> <p>3</p> <p>1</p>	<p>El texto aborda como eje central experiencias de carácter personal.</p> <p>El texto evidencia algunos sucesos reales mezclados con temas ficcionales.</p> <p>El texto es ficcional.</p>
<p>Superestructura</p> <p>Con este concepto se hace referencia a la sintaxis global del texto, es decir, a la organización del discurso que determina la tipología textual. Las superestructuras textuales obedecen a una convención cuyo punto de partida es el conocimiento general del lenguaje y la cultura, y atienden a dos aspectos fundamentales que son: la silueta, que hace alusión a la distribución espacial y la función de los bloques de texto y la dinámica interna del texto que se refiere a tres aspectos: iniciación</p>	<p>El título: Es definido como la palabra o conjunto de palabras con que se da a conocer el asunto de un texto. Este debe evidenciar coherencia con lo planteado en el escrito y llamar la atención del lector.</p>	<p>5</p> <p>3</p> <p>1</p>	<p>El título está relacionado con la narración y despierta el interés de los lectores.</p> <p>El título da cuenta solo de una parte de la narración y es poco llamativo para despertar el interés de los lectores.</p> <p>El título no se relaciona con el contenido del texto y no es llamativo para despertar el interés de los lectores.</p>
	<p>Situación inicial Hace alusión al momento inicial de la experiencia narrada. En el caso del registro de experiencias depende en gran medida del estilo propio del autor quien decide cómo contar, pero presenta un estado inicial de equilibrio.</p>	<p>5</p> <p>3</p> <p>1</p>	<p>El texto presenta un párrafo inicial que da cuenta de un momento de equilibrio de la experiencia.</p> <p>El texto presenta un párrafo inicial, pero éste no da cuenta de un momento de equilibrio la experiencia.</p> <p>El texto no presenta un párrafo inicial que da cuenta de un momento de la experiencia.</p>
	<p>El conflicto: Es la parte del relato en la que se presenta una situación conflictiva que genera modificaciones en el estado inicial de la historia. En el caso de los registros de experiencias de trata del hecho que resulta central en la vivencia narrada.</p>	<p>5</p> <p>3</p> <p>1</p>	<p>A lo largo de todo el texto se evidencia un conflicto o hecho central de la experiencia que se narra.</p> <p>El texto presenta con dificultad un conflicto o hecho central de la experiencia que se narra.</p> <p>En el texto no se evidencia un conflicto o hecho central de la experiencia.</p>

del texto, su cierre y a lo largo de toda su extensión su lógica de organización y el caso del registro de experiencias la superestructura es similar a la de la narración. (Jolibert, 1997. P.43)	El cierre: Es la parte del texto donde se da terminación o conclusión, en este caso, al registro de experiencias que se narra.	5	En el texto se hace evidente un cierre en el que da cuenta del final de la experiencia.
		3	El texto se hace un cierre, pero no está relacionado con la experiencia narrada.
		1	En el texto no se evidencia un cierre que dé cuenta de la experiencia.
Lingüística textual Con esta dimensión se da cuenta de la manera como el autor del texto utiliza en el mismo las opciones de enunciación, relacionadas con las personas, tiempos y lugares que intervienen en el mismo, los sustitutos, los conectores, los campos semánticos relacionados con las redes de significado y el uso de la puntuación en el texto. (Jolibert, 1997)	Sustitutos anafóricos: Se entiende como el vínculo referencial que se establece entre frases cuando una palabra nos remite al contexto anterior para determinar cuál es su referente y su antecedente.	5	En el texto se evidencia el uso de sustitutos anafóricos para hacer referencias contextuales.
		3	En el texto se evidencia el uso de algunas anáforas y sustitutos, pero estos no hacen referencias contextuales.
		1	En el texto no se evidencia el uso de anáforas y sustitutos.
	Coherencia: Hace referencia a la presencia o dominio de un tema que va tejiendo el sentido a lo largo del relato.	5	Se evidencia el eje temático desde el principio hasta el final del texto.
		3	Presenta dificultad para mantener el mismo eje temático a lo largo del texto.
		1	No se evidencia el desarrollo de un mismo eje temático durante todo el texto
	Puntuación: Se refiere a la utilización de signos ortográficos que le dan sentido a un texto.	5	Utiliza en el texto el uso de signos de puntuación que proporcionan sentido al relato.
		3	Utiliza signos de puntuación, pero el texto pierde o carece de sentido.
		1	No utiliza ningún signo de puntuación.
	Conectores lógicos: Palabras o conjuntos de palabras que sirven como medio fundamental para	5	En el texto hay presencia de conectores cronológicos y de causa efecto que dan cuenta de la progresión temática.

	lograr que un texto no sea una mera acumulación de oraciones. Esto se debe a que relacionan una oración con otra, un párrafo con otro y dan una progresión temática al texto. Para el registro de experiencias los cronológicos y de causa efecto resultan ser de gran relevancia.	3	En el texto hay presencia de conectores, pero no cumplen con la función lógica de la cronología, causa y efecto que den cuenta de la progresión temática.
		1	En el texto no hay presencia de conectores lógicos, no se evidencia la cronología ni la progresión temática.

3.5 Población

El trabajo de investigación acoge como población a estudiantes del grado 9° de instituciones públicas del municipio de Melgar y del Departamento de Risaralda. Esta población se caracteriza por pertenecer a un estrato socioeconómico bajo y oscilar entre las edades de 14 y 18 años.

3.6 Muestra

Se toma como muestra los estudiantes del grado 9° de las Instituciones Educativas Técnica Sumapaz, sede 5 (17 de enero), del sector oficial de la zona urbana del municipio de Melgar del departamento del Tolima y estudiantes de la Institución Educativa San Pablo de Pueblo Rico Risaralda, 40 estudiantes del primero y 26 del segundo, los cuales oscilan entre los 14 a los 18 años, evidenciando algunos en extra edad. Dicha muestra involucra a los géneros masculino y femenino en igual proporción. Es una población que presenta características similares en cuanto a que la mayoría son hijos de madres solteras, ausencia de la figura paterna, algunos viven con los abuelos o son hijos de padres ausentes y un índice menor cuenta con padrastros.

Es una población vulnerable en lo afectivo, en lo sicosocial y en cuanto las condiciones socioeconómicas, porque no cuentan con mayores ingresos para su subsistencia procediendo el 100% de estratos 1, 2 y 3 en términos de la clasificación poblacional, según la matrícula en el SIMAT de las dos instituciones educativas; notando que los padres en un 60% solo alcanzaron la básica primaria como formación académica y que han estado más dedicados a las labores agrícolas y pecuarias.

Con respecto al rendimiento académico de los estudiantes de grado noveno en general no son grupos destacados, sino por el contrario tienen un promedio que alcanza los desempeños básicos.

Se rescata de los grupos seleccionados para el desarrollo del trabajo que les motivó realizar la práctica de campo para reconocer sus debilidades y fortalezas en el marco de la propuesta investigativa.

3.6.1 Cuadro descriptivo de la muestra.

Cuadro 3

Cuadro descriptivo de la muestra.

Estudiantes	Lugar	Edad	Género	Características particulares
40	Melgar Tolima	Entre 14 y 16	Masculino y femenino	Algunos son hijos de madres solteras, otros con el padre ausente puesto que es militar, o algunos que viven con la madre y el padrastro.

26	Pueblo Rico Risaralda.	Entre 14 y 18	Masculino y femenino	Algunos son hijos de madres solteras, otros con los padres ausentes ya que viven con los abuelos, o algunos que viven con la madre y el padrastro.
----	---------------------------	------------------	-------------------------	--

3.6.2 Unidad de Análisis.

Cuadro 4

Análisis de las prácticas de enseñanza de los maestros.

Análisis de las prácticas de enseñanza de los maestros
<p>LADY JOHANA CARDONA CARDONA Licenciada en español y literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira, con seis años de experiencia como docente, de los cuales uno y medio han sido en la I.E.T. Sumapaz.</p>
<p>EVELIO FERNANDO TEJADA JIMÉNEZ Licenciado en Educación Rural de la Fundación Centro Universitario en Bienestar Rural, con doce años de experiencia como docente, siete en Escuela Nueva, tres en el Bachillerato en Bienestar Rural y los últimos dos como Tutor del Programa Todos a Aprender (PTA).</p>

3.7 Instrumentos

Como instrumento, se realizó una rejilla para evaluar la producción de textos narrativos, registro de experiencias, cuya consigna fue “Escribe detallada y sinceramente un acontecimiento que hayas vivido y que te acuerdes de él por alguna razón especial para ti, que quieras compartir con tus compañeros”. Se elaboró teniendo en cuenta elementos claves para facilitar la evaluación del proceso escritural de los jóvenes, razón por la cual se incluyeron las siguientes dimensiones: situación comunicativa, superestructura y lingüística textual.

La primera dimensión, se compuso de cuatro elementos: enunciador, destinatario, contenido del texto y propósito. La segunda dimensión se conformó con cuatro factores: título, situación inicial, conflicto y cierre. La tercera dimensión, se configuro a partir de cuatro elementos: sustitutos, coherencia, puntuación y conectores lógicos.

En cuanto a la valoración, teniendo en cuenta el logro (5), logro parcial (3) y no logro (1) de cada uno de los descriptores, fueron categorizados respectivamente como presente, con dificultad y ausente (Ver anexo 1), este instrumento fue validado a través de prueba piloto y juicio de expertos.

Otro instrumento importante para el seguimiento de la aplicación de la secuencia didáctica es el diario de campo (ver anexo 10), Universidad Tecnológica de Pereira, *Diario de campo (2011)*. En el cual se consigna no solo lo realizado en cada sesión, sino la reflexión del docente frente a su práctica, es decir en el diario de campo se evidencia cómo el docente reformula su práctica basada en las reflexiones generadas por los resultados adquiridos en cada sesión.

No obstante, para el análisis de la práctica reflexiva se ha creado una matriz (ver anexo 8), en la línea de investigación con el fin de evidenciar las transformaciones que hay en la práctica pedagógica cuando se aplica y desarrolla la SD, la que incluye los tres momentos de las sesiones realizadas, el número de clases y las categorías que se tienen en cuenta a la hora de hacer el resumen del diario de campo, estas categorías son: Autopercepción, expectativa, rupturas, continuidades, adaptaciones y autocuestionamientos, a las cuales se les ha dado las siguientes definiciones:

Autopercepción: Cómo me siento con lo que hago: miedos, frustraciones, satisfacciones.

Expectativas: Lo que espero que suceda con lo que hago.

Rupturas: Ensayar nuevas actividades y estrategias. Lo que nunca había hecho.

Continuidades: Rutinas que permanecen en la práctica.

Adaptaciones: Transformaciones en escena.

Autocuestionamientos: Aquello que me pregunto sobre lo que estoy haciendo.

3.8 Procedimiento

El proceso de investigación se desarrolló en varias fases que se describen en el siguiente cuadro:

Cuadro 5

Procedimiento.

Fase	Descripción	Instrumentos
Diagnóstico Aplicación del Pre-Test para valorar el nivel inicial de la producción de textos narrativos- registro de experiencias	Diagnóstico de la producción de textos narrativos registros de experiencias: Elaboración del instrumento Validación Revisión por expertos Evaluación de la producción del texto, antes de la implementación de la secuencia didáctica.	Rejilla de valoración
Diseño de intervención Diseñar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo.	Elaboración de la secuencia didáctica.	Secuencia didáctica
Intervención y reflexión Aplicar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y	Implementación de la secuencia didáctica. Diligenciamiento de diario de campo y reflexión de las prácticas de enseñanza	Secuencia didáctica y diario de campo

reflexionar las prácticas de enseñanza de lenguaje.	del lenguaje de los maestros investigadores.	
Evaluación Aplicación del Pos-Test para valorar el nivel de la producción textual después de la implementación de la secuencia didáctica.	Evaluación de la producción del texto después de la implementación de la secuencia didáctica.	Rejilla de valoración
Contrastación Contrastar el nivel inicial y final de la producción textual.	Proceso de comparación de resultados entre las pruebas del Pre-Test y el Pos-Test y análisis de los mismos.	Estadística descriptiva e inferencial a partir de la prueba <i>T Student</i>

4. Análisis e interpretación de los resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación, la cual tiene como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos (registro de experiencias) de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Técnica Sumapaz, sede 17 de enero (Grupo 1) y la Institución Educativa San Pablo en Pueblo Rico Risaralda (Grupo 2).

La investigación se realizó en dos grupos diferentes, pero con condiciones similares por lo tanto se generan unos resultados generales y unos individuales de cada grupo; en primer lugar se expone el análisis cuantitativo obtenido de la aplicación de las pruebas Pre-Test y Pos-Test mediante las cuales se hizo medición de la producción de textos de los estudiantes, a partir del uso del estadígrafo *T-Student*. Dicha medición se aplica a diseños experimentales con dos pruebas emparejadas, cuando se estudia una variable independiente, como en una secuencia didáctica, en la cual se evalúan los participantes antes y después de su aplicación, con el fin de validar o anular la hipótesis de trabajo o en caso contrario rechazarla (Hopkins, Hopkins y Glass, 1997), contrastando la media del Pos-test con la media del Pre-test, con un nivel de significación o probabilidad establecido a priori (Downie, Heath, 1973).

Para el análisis de los datos, se hace una descripción detallada de los resultados, se comparan porcentajes de los dos grupos y se presentan las gráficas generales de cada dimensión con los indicadores que las componen. De la misma forma se interpretan dichos datos teniendo en cuenta la teoría que sustenta la investigación y las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia didáctica que demuestran las transformaciones evidenciadas en la producción textual de los estudiantes.

En cuanto a la estructuración de este apartado, primero se dan a conocer los resultados generales de los dos grupos en donde se aplicó la *T-Student* con el fin de verificar si se aprueba o rechaza la hipótesis de trabajo, seguidamente se presenta la *T-Student* para cada uno de los grupos. Posteriormente, se realiza el análisis de cada una de las dimensiones (la situación de comunicación, la lingüística textual y la superestructura) de la producción textual que se han trabajado en la investigación y que se han evaluado antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica, en la que se trabajó el texto narrativo - registro de experiencias.

Más adelante, se expone un análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas de los maestros investigadores, el cual parte de los datos obtenidos mediante la realización de un diario de campo a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica. Se pretende dar cuenta de la transformación de los docentes a través de la reflexión de sus propias prácticas porque al hacer una metacognición de su ser y quehacer docente en el aula se producen nuevos conocimientos, se redimensiona el trabajo que se desempeña y se pueden generar otras estrategias didácticas que coadyuven a mejorar los procesos en el aula.

4.1 Análisis cuantitativo

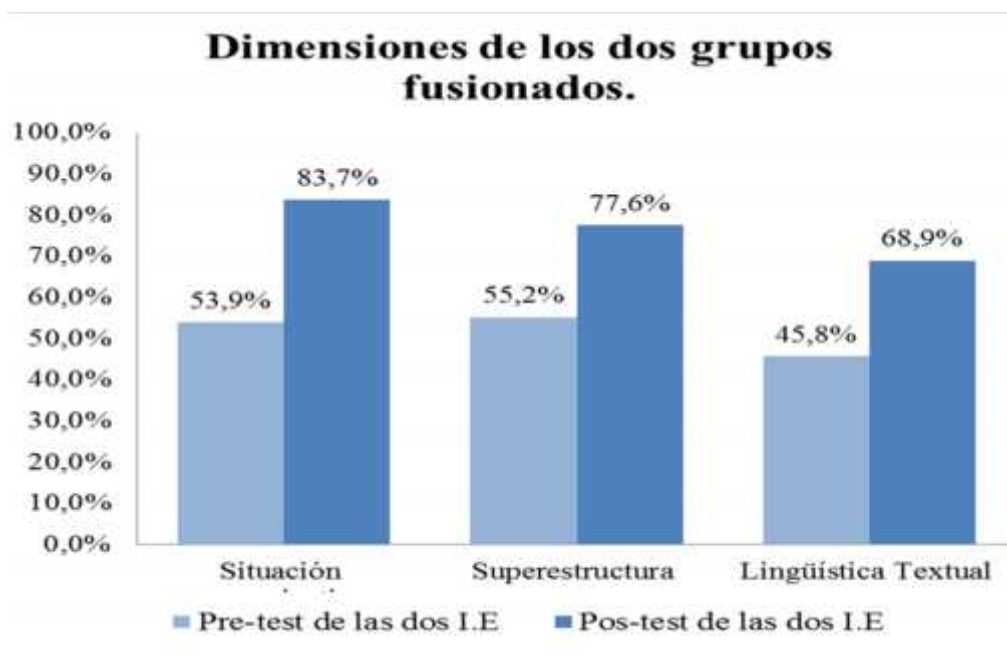
4.1.1 Análisis general de la producción de textos.

Tabla 1: *T-Student de los dos grupos.*

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas Grupos 1 y 2		
	<i>Pre-Test</i>	<i>Pos-Test</i>
Media	29,09	45,95
Varianza	68,67	75,34
Observaciones	66,00	66,00
Coefficiente de correlación de Pearson	0,45	
Diferencia hipotética de las medias	0,00	
Grados de libertad	65,00	
Estadístico t	-15,39	
P(T<=t) una cola	0,00	
Valor crítico de t (una cola)	1,67	
P(T<=t) dos colas	0,00	
Valor crítico de t (dos colas)	2,00	

Al aplicar la prueba *T-Student* al resultado de los dos grupos, tanto en el Pre-Test como en el Pos-Test se evidencia que el estadístico T (-15,39), es inferior al valor crítico de T (dos colas) (2,00), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, es decir que los estudiantes en general obtuvieron mejores desempeños en el Pos-Test en comparación con el Pre-Test existiendo avances en las tres dimensiones evaluadas en la producción textual, indicando esto que la secuencia didáctica tuvo incidencia en los avances observados en las tres dimensiones.

4.1.2 Análisis general de las tres dimensiones.



Gráfica 1: Análisis general de las tres dimensiones Grupo 1 y 2

En la anterior grafica se presenta el resultado general, donde se unificaron las tres dimensiones trabajadas con los dos grupos, antes de aplicar la secuencia didáctica (*Pre-test*) y después de la aplicación de la secuencia didáctica (*Pos-test*), en ella se puede ver que en general las tres dimensiones han tenido mejorías significativas como se ha evidenciado en la *T-Student*, donde la situación comunicativa ha sido la dimensión en la cual los estudiantes mostraron mayor dominio y por ende obtuvieron mejores resultados, ya que pasó de 53,9% en el *Pre-Test* al 83,7% en el *Pos-Test*.

Posiblemente dicho avance sea producto de las estrategias aplicadas en la Sd incluso desde el mismo momento en el cual se estableció un contrato didáctico, donde los estudiantes

adquirieron un mayor compromiso y responsabilidad con lo que se realiza en el aula de clases, pero además este aspecto favoreció la dimensión de situación comunicativa, puesto que desde el principio los estudiantes tenían claro qué escribirían, qué tipo de texto y para quién lo escribirían, estrategia que al fin de cuentas brindó la oportunidad de que los estudiantes tuvieran claridad sobre los alcances del proyecto.

De igual manera, la lectura de diferentes tipos de textos privilegiando el registro de experiencias, la escritura de experiencias personales teniendo en cuenta cada uno de los indicadores de las tres dimensiones, además el hecho de permitir que los estudiantes fueran autónomos en sus escritos, que ellos mismos los revisaran, que los compartieran con sus compañeros y que tuvieran la oportunidad de reescribirlos, ha brindado la posibilidad de obtener mejores resultados, los cuales podemos notar al hacer el análisis de las dimensiones.

En cuanto a la superestructura, en el *Pre-Test* los estudiantes tuvieron un resultado levemente superior a la dimensión de situación comunicativa con un 55,2%, mientras que en el *Pos-Test* un 77,6%, logrando un incremento del 22,4%. Ello indica que los estudiantes producen sus escritos de mejor forma, al tener en cuenta las partes constitutivas de un registro de experiencias (Título, situación inicial, conflicto y cierre).

La dimensión en la que los estudiantes han mostrado mayores dificultades es la lingüística textual, ya que en el *Pre-Test* obtuvieron 45,8% y en el *Pos-Test* 68,9%. Esto quiere decir que los estudiantes tienen menor conocimiento de las estrategias que les permita “dar cuenta de la manera como el autor del texto utiliza en el mismo las opciones de enunciación” (Jolibert, 1997.p.26), lo cual quiere decir que se les dificulta utilizar los conectores, sustitutos, la puntuación y por ende alcanzar la coherencia. Esto probablemente ocurre debido a la enseñanza

de una gramática desde una perspectiva estructuralista y descontextualizada que no permite la reflexión por su utilización, que de acuerdo con las investigaciones consultadas como “Vale la pena que yo hable de mi vida” (Estrada & Martínez 2016, p.10), la de Suarez (2012), (Castillo, 2012), entre otras, identificando en ellas que este tipo de enseñanza es la que prima en las instituciones educativas. Y por tanto, romper con dichos paradigmas no es fácil, no obstante se alcanzó una importante mejoría de 23,1% que es incluso mayor al progreso en la primera dimensión abordada.

Tabla 2: *Prueba T Student Grupo 1*

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas Grupo 1		
	Pre-Test	Pos-Test
Media	25,93	41,65
Varianza	36,53	67,05
Observaciones	40,00	40,00
Coeficiente de correlación de Pearson	0,20	
Diferencia hipotética de las medias	0,00	
Grados de libertad	39,00	
Estadístico t	-10,85	
P(T<=t) una cola	0,00	
Valor crítico de t (una cola)	1,68	
P(T<=t) dos colas	0,00	
Valor crítico de t (dos colas)	2,02	

Al aplicar la prueba *T-Student* en el Grupo 1, se puede observar que el valor del estadístico T (-10,85), es inferior al valor crítico de t (dos colas) (2,02), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, es decir que los estudiantes obtuvieron mejores desempeños en el Pos-Test, existiendo transformaciones en la producción textual de registros de

experiencias, lo que significa que la aplicación de la secuencia didáctica incidió en el avance de las dimensiones trabajadas con los estudiantes.

Tabla 3: *Prueba t para medias de dos muestras emparejadas.*

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas Grupo 2		
	<i>Pre-Test</i>	<i>Pos-Test</i>
Media	33,96	52,58
Varianza	80,84	16,01
Observaciones	26,00	26,00
Coefficiente de correlación de Pearson	0,37	
Diferencia hipotética de las medias	0,00	
Grados de libertad	25,00	
Estadístico t	-11,35	
P(T<=t) una cola	0,00	
Valor crítico de t (una cola)	1,71	
P(T<=t) dos colas	0,00	
Valor crítico de t (dos colas)	2,06	

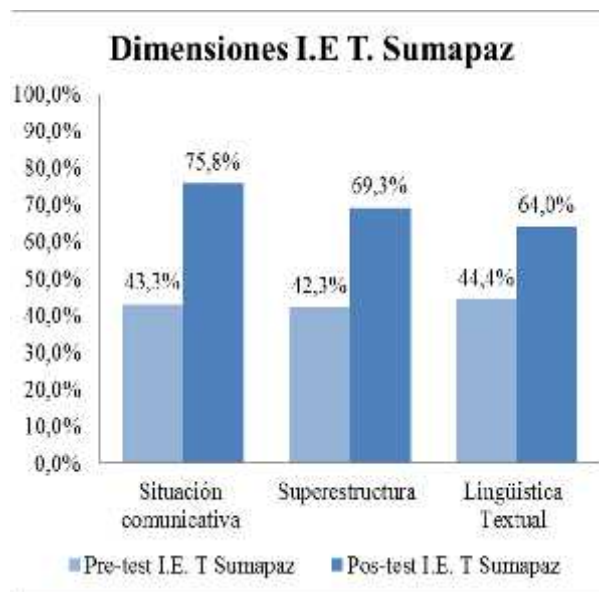
Al aplicar la prueba *T-Student* en el Grupo 2, se puede observar que el valor del estadístico T (-11,35) es inferior al valor crítico de t (dos colas) (2,06), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, es decir que los estudiantes obtuvieron mejores desempeños en el Pos-test, existiendo transformaciones en la producción textual de registros de experiencias, lo que significa que la aplicación de la secuencia didáctica incidió en el avance de las dimensiones trabajadas con los estudiantes.

Lo anterior refuerza el resultado de la *T-Student* que se le aplicó a los datos generales de los dos grupos, la cual ha mostrado que se aprueba la hipótesis de trabajo, tanto a nivel general como en los grupos por separado. Dichos resultados se dan posiblemente gracias a la aplicación

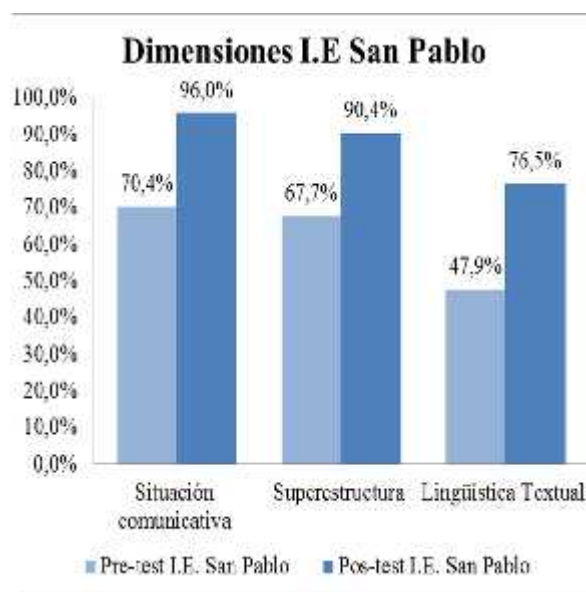
de la secuencia didáctica, en la cual se utilizaron diferentes estrategias, con el fin de mejorar la producción escrita de los estudiantes, haciendo uso del registro de experiencias.

La aceptación de la hipótesis de trabajo significa que la secuencia didáctica ha cumplido con su objetivo y ha potenciado el mejoramiento en la producción de textos narrativos por parte de los estudiantes del grado noveno de las instituciones educativas involucradas en este estudio, lo que demuestra que abordar el lenguaje desde un enfoque comunicativo en donde se privilegie la situación de comunicación y las intencionalidades con las que se produce el discurso, resulta significativo en los procesos de aprendizaje. De igual manera que el abordaje del texto narrativo registro de experiencias permite ahondar en el uso de elementos propios de este tipo de textos.

4.1.3 Análisis de las tres dimensiones en cada grupo.



Gráfica 2. Dimensiones Grupo 1



Gráfica 3. Dimensiones Grupo 2

En las gráficas 2 y 3 se puede evidenciar de acuerdo con los resultados del Pre-test y Post-test que ha habido mejoramiento en todas las dimensiones y en los dos grupos.

Independientemente del porcentaje alcanzado en cada una de las dimensiones de los dos grupos, es importante resaltar los cambios entre una prueba y otra. En el Grupo 1, por ejemplo, la dimensión que mayormente se transformó es situación comunicativa (32,5%) siendo esta importante para la producción textual, puesto que dicha dimensión hace referencia a la situación de comunicación en la que la producción del texto se registra. Por lo tanto, se abordan aspectos del texto como el enunciador, la finalidad, el destinatario y el contenido. Al respecto Martínez (1997) señala que no es la estructura del texto la que da cuenta del para qué o para quién se escribe el texto, sino que son las situaciones comunicativas del contexto las que establecen el propósito del mismo, mientras que en el Grupo 2 la lingüística textual (28,6%), siendo este un porcentaje muy bajo. Por tal razón se debe prestar atención al momento de ser trabajado, puesto que con esta dimensión se da cuenta de la manera como el autor del texto utiliza en el mismo las opciones de enunciación, relacionadas con las personas, tiempos y lugares que intervienen en el mismo, los sustitutos, los conectores, los campos semánticos relacionados con las redes de significado y el uso de la puntuación en el texto. (Jolibert, 1997. P.29).

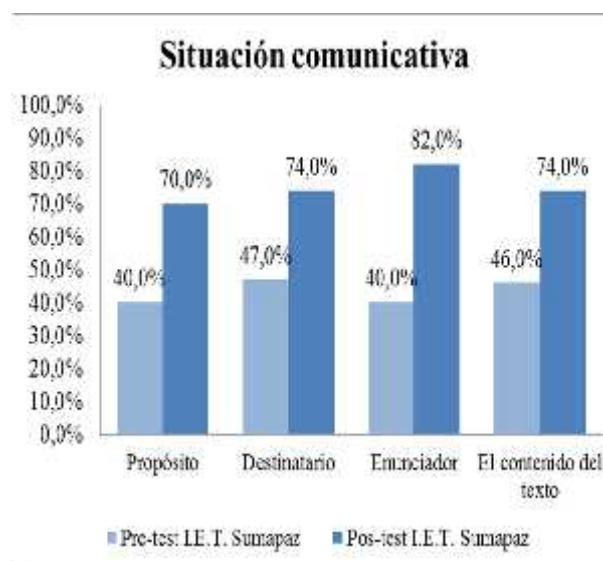
En general, las dimensiones que mostraron mayores resultados fueron la situación de comunicación y la superestructura, en la primera el Grupo 1 alcanzó 75,8% y el Grupo 2 96%, en la segunda 69,3% y 90,4% respectivamente. Como se había mencionado antes, esto pudo deberse al hecho de haber construido un contrato didáctico desde el principio donde se planeó el propósito del texto, el destinatario y el contenido del texto, los cuales son indicadores de la situación comunicativa, queriendo decir que se pueden tener mejores resultados cuando los

estudiantes tienen una intención comunicativa clara y definida desde el principio (Jolibert, 1997.p28) para la elaboración de sus propios escritos. En cuanto a la superestructura, pudieron incidir las actividades desarrolladas a lo largo de la Sd que les permitieron a los estudiantes comprender la organización de la información en un texto, particularmente el acercarse previamente a registros de experiencias en los que se hallaba la estructura construida de manera clara y precisa.

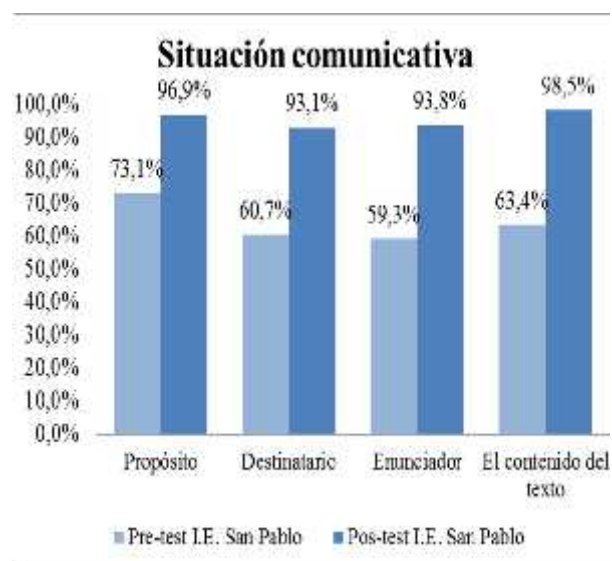
La dimensión que comparativamente ha tenido los resultados más bajos en los dos grupos ha sido la lingüística textual, en el Grupo 1 es incluso la que menor progreso logró, pues pasó de 44,4% en el Pre-Test a 60% en el Pos-Test, un incremento del 19,6%. En este Grupo fue también la dimensión en la que menor incremento se obtuvo, lo que pudo deberse a la dificultad que para los estudiantes tiene comprender algunos conceptos propios de la gramática de la lengua. En el caso del Grupo 2 se obtuvo 47,9% en el Pre-Test y en el Pos-Test 76,5%, paradójicamente la dimensión que más se incrementó con un progreso de 28,6%. En este caso las estrategias utilizadas fueron exactamente iguales, no obstante la receptividad de parte de los estudiantes pudo incidir en el resultado. Ante estos resultados cabe recordar que en la dimensión de la lingüística textual, llamada Gramática del texto por Van Dijk (1995), es en la que se centran en las relaciones entre oraciones o entre párrafos, para lo cual se reconoce que estas relaciones guardan su complejidad a nivel semántico (proposiciones) y pragmático, y no tanto a nivel sintáctico, lo cual evidencia que la práctica docente carece de estrategias para continuar reforzando esta dimensión en ambas instituciones. En cuanto a otras investigaciones (Estrada & Martínez 2016, p.89), podemos evidenciar que los estudiantes de tanto instituciones privadas

como públicas permanecen en un nivel medio en cuanto a la apropiación y aplicación de esta dimensión de sus producciones.

4.1.3.1 Dimensión de situación comunicativa.



Gráfica 4: Situación comunicativa Grupo 1



Gráfica 5. Situación comunicativa Grupo 2

En las gráficas anteriores se puede ver que los cuatro indicadores de la dimensión situación comunicativa presentaron avances para ambos grupos. Tales resultados posiblemente se dan gracias a las estrategias utilizadas en la secuencia didáctica, entre las cuales se encuentra un picnic que resultó motivante para los estudiantes, actividad la cual permite que el estudiante reconozca el entorno natural y social mediante la interacción con sus compañeros, reconociendo las exigencias de los mismos. A propósito del lenguaje escrito Camps (2003.p14) al retomar dos ideas fundamentales de Freinet para decir que 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. Así como relecturas que les permitieron la identificación de los distintos componentes de esta dimensión.

Para empezar con el primer indicador *Propósito*, es preciso decir que en el Grupo 1 se evidencia un avance del 30% y en el segundo es de 23,8%. Ello indica que los estudiantes inicialmente en sus textos no construían claramente su intención comunicativa, pero después de la implementación de la Sd lograron hacerlo de una mejor forma, lo cual en el caso de los registros de experiencia se trata de contar una experiencia personal.

En el *destinatario* ha sucedido una situación especial ya que en el primer grupo, el avance es un poco menor con relación al segundo, pero igual sigue siendo significativo ya que se ve un aumento del 27% en el primero y de 32,4% en el segundo. Esto quiere decir que los estudiantes construyen sus textos y en ellos se evidencia claramente la figura del destinatario para el cual fue escrito, puesto que el léxico utilizado es acorde con la consigna dada.

En el *enunciador* se nota que fue el indicador que más avance tuvo en los dos grupos, ya que el porcentaje de mejoría alcanzó el 42% en el Grupo 1 y de 34,5% en el Grupo 2. Esto quizás se produce porque a través de las diversas actividades llevadas a cabo a lo largo de la Sd se logró alcanzar un reconocimiento por parte de los estudiantes de su “yo” para concebir el proceso escritural a través de un narrador, lo cual resulta como hecho fundante de una escritura proactiva y creativa.

Y en el último indicador de esta dimensión, el *contenido del texto*, se nota un avance del 28% en el Grupo 1 y de 35,1 en el Grupo 2, lo cual demuestra que con la implementación de una Sd de enfoque comunicativo es posible que los estudiantes lograron escribir centrándose en una o varias vivencias personales, distanciándose del mundo ficcional y haciendo suyo el contenido que se pretendía contar en el registro de experiencias.

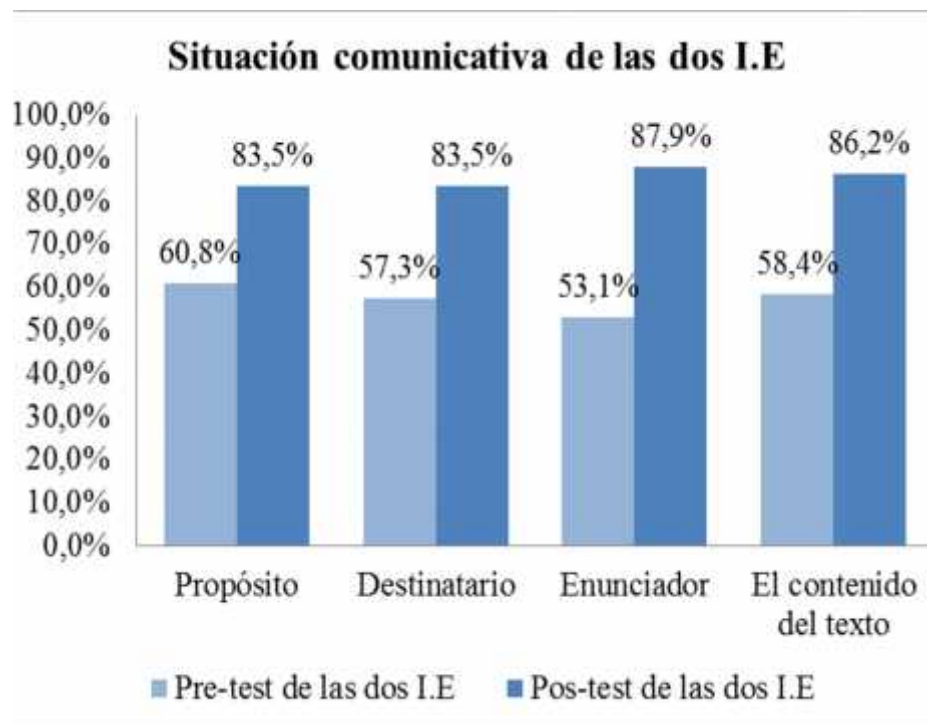
Es de valorar que al desarrollar y aplicar la Sd en ambos grupos, se aprecian cambios significativos, puesto que ella fue concebida para el mejoramiento en cada uno de los factores analizados a partir de los postulados de autores como Jolibert (1997) y Camps (2003). Los estudiantes valoran los aspectos relevantes que están por fuera del escritor y tuvieron la motivación suficiente para construir textos de manera libre y espontánea a partir de su yo, pensando en su destinatario, en sus posibilidades lingüísticas y en las potencialidades comunicativas que plantea Hymes (1971), y que permiten llegar a una excelente comunicación.

En este mismo sentido, si se tiene en cuenta la perspectiva de Jolibert (1998), es posible advertir que las diferencias cuantitativas que se aprecian entre el Pre-Test y el Post-Test, obedecen al tipo de texto narrativo que se tomó para realizar la Sd, puesto que se trata de uno que toma como elemento detonador datos propios del “yo” del enunciador. Según Jolibert (1998), este tipo de texto considera al niño como un ser único, siendo el objetivo de la narración, los hechos de su propia vida; parte de una situación y emoción verdaderas que motivan las funciones expresiva y narrativa.

Por otro lado el registro de experiencias permite “hablar, escribir sobre sí mismo, compartir conocimientos en diferido, hacer recuerdos (recientes o lejanos) de hechos

excepcionales con una fuerte dominante afectiva, o al contrario, de momentos muy cotidianos” (Jolibert, 1991, p.175). Es probable, entonces, que la mejoría en la dimensión comunicativa se deba a que el enunciador se ve implícito en el propósito del texto que escribe, pues al tratarse de un tipo de escritura que apela a la escritura de experiencias vividas, esto permite que el estudiante se sienta parte activa del texto que está escribiendo. En este orden de ideas, puede decirse que utilizar al propio yo como detonante para escribir, posibilita que los estudiantes aumenten sus competencias, debido a que el enunciador está hablando desde sí mismo y eso implica que de alguna manera busque ser comprendido por el destinatario a partir del propósito, aspecto que ayuda a mejorar el contenido del texto.

En concordancia con lo anterior, una secuencia didáctica que parte de las vivencias personales de los estudiantes genera un movimiento de la conciencia capaz de motivar la autorreflexión y de este modo asegurar que el proceso se realice contando con la propia intencionalidad de los participantes.



Gráfica 6: Situación comunicativa Grupo 1 y 2.

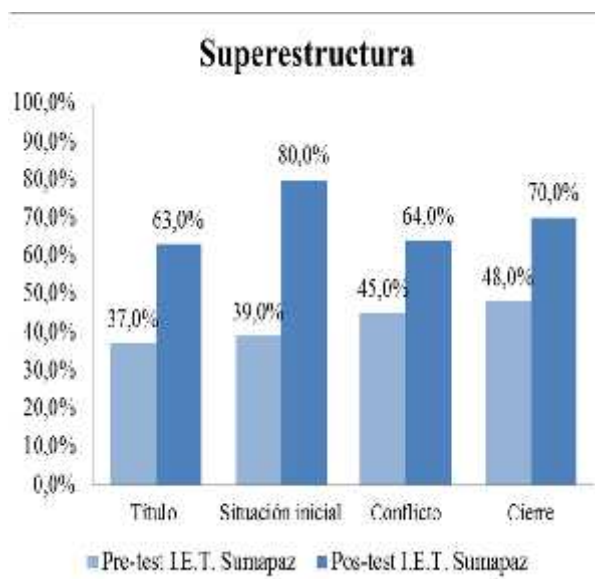
En la gráfica anterior relacionada con la dimensión de situación comunicativa de los dos establecimientos educativos, se puede notar que los cuatro indicadores han tenido avances, reflejando los resultados que se evidenciaron al realizar el análisis de esta dimensión en cada grupo por separado.

En la generalidad de los dos grupos se puede decir que el indicador que logró el mayor puntaje ha sido el enunciador, ya que en el Pos-Test ha conseguido el menor porcentaje 53,1%, pero ha sido el que más avance ha tenido, llegando a un 87,9%, este indicador tiene que ver con quién narra la historia, en la que están comprometidos sus actitudes, sentimientos y motivaciones que tiene el escritor al momento de escribir Jolibert (2009), las cuales fueron escribir sus propias experiencias y se logró en un gran nivel en el Pos-Test.

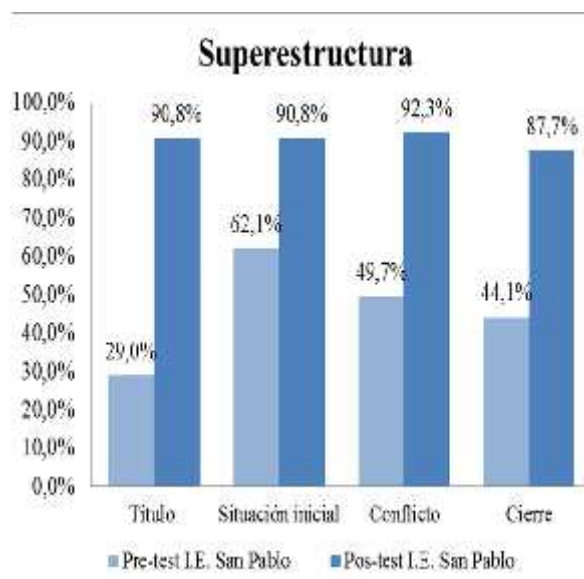
Los otros tres indicadores han tenido unos porcentajes muy similares en el Pre-Test; el contenido del texto con un 58,4%, el destinatario con 57,3% y el propósito con 60,8%, lo que indica que los estudiantes tenían en cuenta dichos componentes pero con dificultad y después de la aplicación de la Sd han tenido avances significativos, ya que han mostrado mejores resultados como se ve en las gráficas del Pos-Test donde el contenido del texto alcanzó un 86,2%, el destinatario un 83,5% y el propósito alcanzó el mismo porcentaje del destinatario (83,5%), es seguramente por las estrategias que se plantearon en el desarrollo de la Sd y que tenían el mismo objetivo.

Finalmente, resulta importante resaltar que durante las distintas sesiones de trabajo se planteó el acuerdo de crear un contrato didáctico, para tener una ruta definida y clara a desarrollar en el proyecto, de igual forma se realizaron actividades que tuvieron como base estrategias de lectura en las que el objetivo era justamente identificar cada una de los indicadores que contenía la dimensión, con el fin de que los estudiantes se familiarizaran con cada uno de los indicadores e identificaran las funciones que cumplen en este caso en las textos narrativos, especialmente en el registro de experiencias, y en segundo lugar se propuso escribir sus propias experiencias teniendo en cuenta lo ya trabajado en clases anteriores relacionadas con la lectura de textos narrativos registro de experiencias, los componentes abordados y sus respectivos indicadores.

4.1.3.2 Dimensión de superestructura.



Gráfica 7: Superestructura Grupo 1.



Gráfica 8: Superestructura Grupo 2

Las gráficas 7 y 8 permiten evidenciar los importantes avances alcanzados en la dimensión de *superestructura* en la que los estudiantes pasaron de resultados que no llegaban al 50% en su mayoría, para ubicarse en niveles mejores de más del 60% y alcanzando incluso el 92% como en el caso del indicador *conflicto* del Grupo 2. Los resultados evidencian que el Grupo 2 logra una mejoría notoria al aplicar el Pos-Test en contraste con los datos obtenidos del Pre-Test y que aunque en el Grupo 1 no sea tan alto el porcentaje, sigue siendo un importante avance en el mejoramiento de la estructura textual narrativa por parte de los estudiantes.

Ello significa que los escritores en un principio no tenían tan en cuenta el título, el conflicto y cierre a lo largo de sus narraciones, puesto que dichos escritos carecían de tal continuidad y progresión temática. Sin embargo, después de implementada la Sd ésta jugó un papel decisivo en la producción textual de los estudiantes, en la medida que las acciones

realizadas facilitaron que ellos estructuraran sus historias en momentos claves para la organización textual, en este caso del registro de experiencias.

La diferencia existente en el incremento de los desempeños entre ambos grupos puede tratarse de un asunto actitudinal que a la larga probablemente incidió en los resultados definitivos, ya que los estudiantes del Grupo 2 comparativamente con el Grupo 1, en las sesiones de trabajo específico de la superestructura, se mostraron mayormente receptivos, con un alto grado de dedicación y concentración que pudo ser determinante para que los participantes mejoraran.

Al aplicar la SD, se desarrollaron las actividades para desarrollar las competencias que les permitieran a los estudiantes hacer uso de los componentes de la estructura, como se planteó en la sesión 4 *planeación del texto*, en la cual los estudiantes se ejercitaron en cuanto al reconocimiento del título en los registros de experiencias, se leyeron varios textos de este tipo e hicieron asignación del título de manera concertada y dialógica, escogiendo el más adecuado. Esta acción apuntó a que los estudiantes tomaran conciencia del valor del título de un escrito para captar la atención del lector.

De igual manera otras actividades pretendieron que mejoraran en el dominio de la situación inicial con alternativas de aperturas presentadas por cada uno de los participantes; generación de conflictos emocionantes y motivantes de acuerdo con la capacidad creativa de los participantes y la forma cómo solucionar los mismos de manera abrupta e inesperadamente o con cierres demasiado tradicionalistas o muy abiertos.

En este sentido, es propio decir que según Camps, (2003)

Aprender a escribir implica 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” (42).

Se puede mencionar también que Camps no ve la escritura como un ejercicio propio de un sujeto aislado, sino como un haz de relaciones del estudiante consigo mismo, con sus compañeros y con los profesores, es decir, el ejercicio y uso del lenguaje escrito depende de la interacción con el otro; y el profesor debe tener la capacidad para convertirse en un puente que lleve al estudiante de los campos de la duda a los terrenos del aprendizaje, quizá a partir de esto el estudiante pueda cotejar sus conocimientos previos con sus compañeros y a partir de ahí comenzar un proceso de escritura más afianzado. Todo lo anterior puede conducir a la reflexión a la hora de observar los resultados en los dos grupos intervenidos en lo referente a la superestructura, ya que fue precisamente ese el eje central mediante el cual se planearon cada una de las sesiones de la Sd

Por otra parte, pero sin alejarse de lo anterior, se puede pensar en Hymes (1971) cuando asegura que solo cuando al lenguaje se le da un uso social en actos de comunicación particular, concreto e históricamente situado, se puede hablar de competencia comunicativa. En efecto, para Hymes (1971), el enfoque comunicativo implica que los estudiantes dominen comprensiva y expresivamente los múltiples usos verbales y no verbales que los individuos ponen en juego, en situaciones reales de comunicación, asunto que no se aleja de la postura de Camps (2003) quien insiste en la necesidad de que el individuo, para escribir, deba relacionarse con el otro puesto que son el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el trabajo por la

construcción del sentido de lo que se lee, se escribe y se habla, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación, los que generan un enfoque comunicativo ordenado, todas estas premisas que estuvieron presentes a lo largo del diseño e implementación de la Sd para la producción de registros de experiencia.



Gráfica 9: Superestructura Grupo 1 y 2.

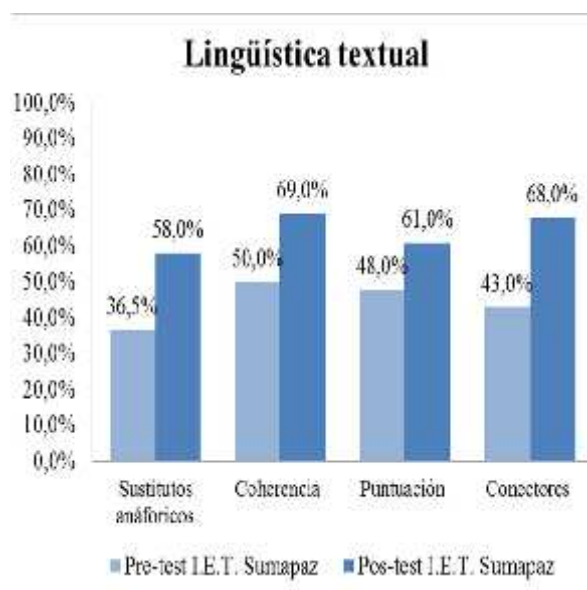
La anterior gráfica demuestra que en la producción textual de registros de experiencia de ambos grupos intervenidos, se presentan diferencias significativas entre el Pre-Test al Pos-Test, pues en cada una de las dimensiones se evidencia una gran mejoría de los estudiantes que se ubicaban en porcentajes que no superan el 55% antes de implementar la Sd, mientras que en el Pos-Test alcanzaron desempeños en todos los indicadores mayores al 76%. Esto podría significar que los estudiantes afianzaron sus conocimientos en cuanto a la comprensión de la silueta del

registro de experiencias, incluyendo el título, al igual que en la contextualización al lector con una descripción detallada presentándose un párrafo inicial y un conflicto o tema central a lo largo de la historia y, finalmente presentar un cierre en de sus historias.

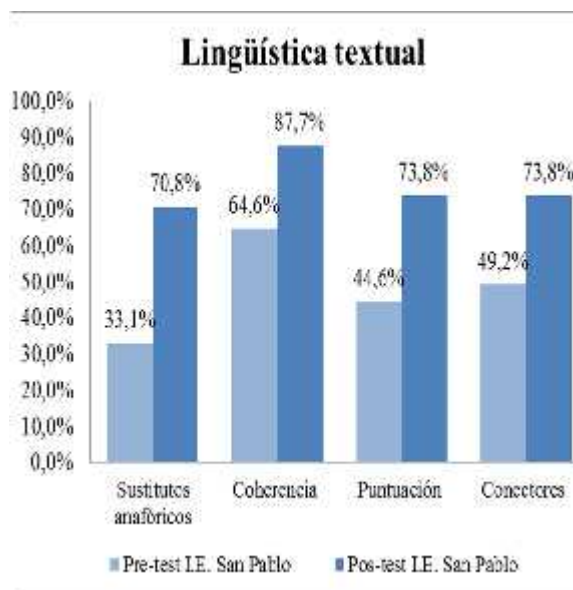
Es importante para el análisis de esta dimensión retomar la definición teórica que se tomó para esta investigación. Jolibert y Sraïki (2009) definen la superestructura como la organización espacial y dinámica interna del texto. Estas autoras se basaron en los aportes de Kintsch & Van Dijk (1978) quien conceptualizó la superestructura como el esquema tipológico o esquema abstracto que organiza al discurso. Esta es en si la “*sintaxis global*” que define el texto según su forma y función. Sobre este aspecto, Jolibert (2009) expresa que para formalizar un tipo de texto se necesita de la *silueta*, la cual se refiere a la distribución espacial y a la función de los bloques de texto que conforman el escrito, la *etiqueta*, sobre el contenido semántico de estos bloques y *la dinámica interna* que es la lógica de organización a lo largo del texto que puede presentarse de manera cronológica o jerarquizada, entre otras (p.42.). Por otro lado, de acuerdo con el texto narrativo Kintsch & Van Dijk (1978), plantea que en este se conjugan varias categorías que generalmente actúan bajo un orden, aunque no siempre se presentan así; existen excepciones. Normalmente, los textos narrativos inician con una introducción en la que se empieza a contar la historia o situación. Seguida por el acontecimiento compuesto por el marco y el suceso donde se narran las circunstancias que pertenecen a la categoría de la complicación. Es así, como varios sucesos conforman la trama. Finalmente, se llega al epílogo o final del relato, también designada resolución. Otra categoría adicional que se propone es la evaluación, en ella el narrador al final del texto, contando el impacto producido por lo descrito.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia una notable mejoría de los estudiantes, quienes en el Pre-Test en su mayoría elaboraron textos que carecían de un título, los cual no tenía mucho valor para ellos, siendo esto evidente en el 34.7% alcanzado. Sin embargo, en el Pos-Test sus composiciones se modificaron al punto de alcanzar 76.9% en este aspecto. Lo mismo ocurrió con los demás indicadores como son situación inicial que pasó de 54.1% al 85,4%; conflicto de 50.2% al 78.2%; y cierre de 48.6% al 78.8%. Es claro que la mayoría de los jóvenes escribían inicialmente por cumplir un requisito ante el docente sin prestarle atención o desconociendo la estructura del mismo, por tal razón fue pertinente la intervención puesto que se evidenció un notable cambio y apropiación de la misma en los estudiantes.

4.1.3.3 Dimensión de lingüística textual.



Gráfica 10: Lingüística textual Grupo 1.



Gráfica 11: Lingüística textual Grupo 2.

En las gráficas 10 y 11 se observa que el dominio de lingüística textual en el Pre-Test es muy similar para ambos grupos, ya que los estudiantes en sus producciones presentaban dificultades con la utilización de anáforas, signos de puntuación y conectores lógicos.

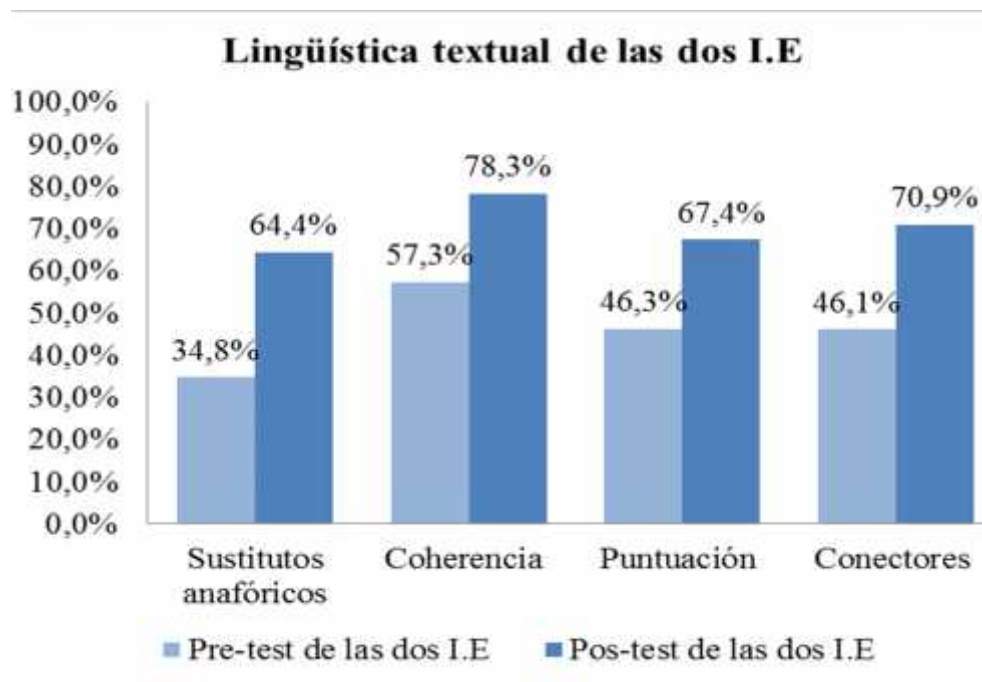
Al aplicar el Post-Test se aprecia que los niveles de desempeño en cada uno de los elementos de esta dimensión se incrementan, alcanzando en las anáforas el 71% en el Grupo 1 y el 58% en el Grupo 2; en la coherencia se progresó de 50% a 69% en el Grupo 1 y de 58% a 88% en el Grupo 2; con relación a la puntuación se evidencia como el Grupo 1 pasa del 48% al 61% y el Grupo 2 del 40 al 74%; y, en lo referente a los conectores lógicos, se pasa de 48% al 61% en el Grupo 1, mientras en el Grupo 2 de 44% al 74%.

Cada ejercicio propuesto en la Sd para el abordaje de los elementos propios de la dimensión lingüística textual, pudo favorecer a los estudiantes en el mejoramiento de sus producciones escritas de registros de experiencias, les abrió una amalgama de posibilidades en el uso de elementos lingüísticos que nunca habían utilizado y que les aportó herramientas para ser más consciente y responsable, si se quiere, de elementos los lexicales, textuales y paratextuales en su producciones y en su acto comunicativo tanto oral como escrito.

Pese al gran avance alcanzado en esta dimensión, es claro que aún falta que los estudiantes sean más competentes en el uso de dichos elementos, puesto que se nota que siguen habiendo dificultades y por ende se deben seguir realizando ejercitaciones que propendan por la reflexión de la lingüística textual, hecho del que son conscientes los estudiantes y los docentes involucrados en el proceso, aunque, el ocuparse de los sustitos y anáforas, como lo señalaron Jolibert & Sraïki (2009) permitió que los estudiantes identificaran y emplearan formas y palabras

para reemplazar las personas y objetos ya mencionados en el texto, procurando que los lectores pudieran siempre reconocer los referentes reemplazados.

Siendo necesario continuar dichas apuestas pedagógicas, si realmente se es consciente que leer y escribir son dos ejercicios complejos, que se van desarrollando antes y durante el proceso formativo que ofrecen las instituciones educativas. En efecto, es necesario tener en cuenta que escribir requiere de leer, pues es impensable concebir el ejercicio escritural sin antes no haber pasado por el ejercicio de lectura. Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, es asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones cognitivas con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones que se entretienen entre lo escrito y quién lee lo escrito. La anterior idea es reafirmada por Solé y Teberosky (2004) al manifestar que leer y escribir transforman la mente, de modo que se encuentran indisociablemente unidas, no solo al comunicar sino sobre todo al pensar y aprender. De ahí que estos resultados, positivos por supuesto, sean el aliciente para evidenciar la importancia de trabajar desde un enfoque comunicativo del lenguaje y con textos reales.



Gráfica 12: Lingüística textual Grupo 1 y 2

En el anterior gráfico se puede ver en términos generales que tanto ambos grupos intervenidos mejoran en sus resultados entre el Pre-Test y el Pos-Test, confirmando los datos analizados anteriormente. Estos resultados se dan posiblemente, debido al abordaje de la dimensión lingüística textual durante la Sd a través de distintas actividades diseñadas para tal fin.

El indicador, sustitutos anafóricos mejoró en un 29,6% entre el Pre-Test 34.8% y el Pos-Test 64.4%. Esto implica que los estudiantes en sus composiciones tienen más en cuenta elementos lingüísticos que les permiten reemplazar palabras ya mencionadas, lo cual no solo sirve como aspecto referencial, sino para mejorar la cohesión y coherencia y evitar caer en las repeticiones.

En cuanto al segundo indicador que tiene que ver con la coherencia en cuanto al manejo de un eje temático, se observa que en el Pre-Test alcanzaron un 57.3% y en el Pos-Test el 78.3%, demostrando un incremento de 21%. Algo que se une no sólo al mantenimiento de un mismo eje temático, sino al papel que juega el uso adecuado de conectores, que de hecho también mejoró, pues los resultados sugieren que se logró entender la importancia de utilizar las palabras de enlace al momento de construir sus escritos, teniendo en cuenta sus funciones e importancia en la narración.

Este aspecto de la dimensión lingüística textual, se trabajó durante el desarrollo de la secuencia didáctica a través de acciones que les permitieron a los estudiantes identificar los párrafos, los conectores que contribuyen a la progresión cronológica y los de causa-efecto, de esta forma se abordaron simultáneamente aspectos de la superestructura y de la lingüística textual a través de preguntas orientadoras, en cuanto a la lectura que posteriormente sería también útil a la hora de escribir sus propios textos.

Adicionalmente, los estudiantes ampliaron la lista con otros conectores que ellos conocían y los clasificaron diciendo en qué parte del texto podrían usarse. De esta manera se hizo énfasis no únicamente en el aspecto gramatical de los conectores, sino también en su carga semántica y función pragmática.

Asimismo, como Van Dijk (1995) señala, los estudiantes entendieron que la pertinencia de los conectores no es un asunto propiamente gramatical. Es decir que no es la sintaxis la que determina la conveniencia del uso de un conector, sino más bien que esta se establece por el

sentido y función que debe cumplir el conector. De esta forma, aprendieron que dichos enlaces otorgan coherencia al texto ya que articulan las ideas halladas en oraciones y párrafos.

Por otro lado, en cuanto al tercer indicador, es decir signos de puntuación, se evidencia que en el Pre-Test obtuvo un 46.3%, y en el pos-test el 67.4%. Ello quiere decir que los estudiantes mejoraron en el uso de los signos, no obstante aún pueden continuar aprendiendo. Es probable que las actividades que se llevaron hayan incidido en que los estudiantes fueran cada vez más conscientes de la importancia de hacer uso de comas, puntos, entre otros recursos, para separar las ideas y dar coherencia a sus composiciones.

4.2 Análisis cualitativo (práctica reflexiva)

La práctica reflexiva es fundamental en los procesos educativos, ya que tienen que ver con lo que pensamos antes, durante y después de realizar nuestra labor, como lo señala Perrenoud. (2004): “la práctica reflexiva puede extenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción”. (p.173). Todo esto con el fin de hacer mejor nuestra labor, de hacerlas de forma diferente ya que se tendrán en cuenta las fortalezas y dificultades.

Para lograr que la práctica reflexiva sea continúa y promueva pensamientos analíticos, resulta necesario “que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones”. (Perrenoud, 2004, p.13)

Teniendo en cuenta la importancia de la práctica reflexiva, se plantea el análisis de la práctica pedagógica a partir del diario de campo de los docentes participantes la cual se presenta de acuerdo con las reflexiones relacionadas con las clases de cada sesión de la secuencia didáctica que se aplicó con los grupos de estudio.

Para este análisis se ha creado una matriz que incluye los momentos de la secuencia didáctica, las sesiones realizadas, el número de clases y las categorías, las cuales se tienen en cuenta a la hora de hacer el resumen del diario de campo, estas categorías son: Autopercepción, expectativa, rupturas, continuidades, adaptaciones y autocuestionamientos.

Luego de incluir en la matriz el resumen del diario de campo se procede a realizar la interpretación de lo que arrojó la síntesis, la que se confronta con la teoría y a partir de ella los maestros investigadores hacen las siguientes reflexiones:

Al realizar el análisis cualitativo, teniendo en cuenta la matriz se nota que en las dos primeras sesiones se priorizaron las categoría de autopercepción y rupturas y de forma más somera se evidenciaron las expectativas, las continuidades y los autocuestionamientos, dejando de lado las adaptaciones, puesto que en las primeras sesiones el docente se percibe un poco angustiado, teniendo en cuenta que el docente de I.E San Pablo es instructor del P.T.A y no lleva un proceso con el grupo, además que este para iniciar la aplicación de la Sd implementa un diagnóstico más profundo con sus estudiantes. Paralelamente, la docente de la I.E.T Sumapaz mediante la sesión de diagnóstico, elaboración del contrato pedagógico identifica que los estudiantes tienen dificultades con la idea de compartir sus experiencias con los compañeros, entre otras dificultades al momento de narrar historias, por tal motivo la docente realiza algunas adaptaciones a la actividad inicial con el fin de motivar a los jóvenes a compartir sus historias.

Estas rupturas y adaptaciones, relacionadas con lo nuevo que se hace, han tomado significado al inicio de la Sd ya que nos ha brindado la oportunidad de reflexionar sobre las nuevas estrategias que se aplican con los estudiantes, nos han permitido evidenciar que cuando se hacen cosas nuevas y contextualizadas se tienen mejores procesos formativos, ya que permiten que los estudiantes participen en su formación de manera activa, significando esto que la reflexión basada en las rupturas nos han ayudado a entender que siempre es bueno implementar estrategias nuevas y contextualizadas como por ejemplo hablar de nuestras vacaciones, ya que

han permitido que tanto a nosotros como docentes y a los estudiantes le encontremos significado y se tenga más compromiso con lo que se hace.

Teniendo en cuenta que se han implementado nuevas estrategias, siempre nos preguntamos si funcionarán o no, llegando cada día al aula con una serie de expectativas, que por actividades o actitudes de los estudiantes llevan al docente a estar en constante reflexión de su quehacer, por tal motivo las reflexiones en estas primeras sesiones han tomado más énfasis en la autopercepción, la cual tiene que ver con la forma como nos sentimos con lo que hacemos, miedo a enfrentarnos a un grupo desconocido, frustración al ver que no cumplimos con las expectativas que llegamos y finalmente, la satisfacción de ver que a pesar de todo se puede cumplir con los objetivos propuesto, aunque debemos trabajar en la búsqueda de nuevos recursos para adaptar el tema y las actividades a los niños y los recursos con los que se cuenta en la institución sin perder de vista el objetivo, a lo que se la ha dado más relevancia, ya que son varios los sentimientos cuando se inicia con un proyecto nuevo, con actividades que nunca se habían desarrollado con un grupo de estudio, esto produce como lo describe Perrenoud (2004): “Los miedos, los amores y los odios, la voluntad de dominación y todo tipo de sentimientos ocultos, a veces violentos y molestos, siempre son susceptibles de reactivarse en una relación presente, independientemente de que esta sea profesional” (P.58).

Estas reflexiones en la acción relacionadas con la autopercepciones nos han permitido adquirir más seguridad en la aplicación de las estrategias formativas con los estudiantes, ya que en las reflexiones nos damos cuenta de que es normal que en los grupos de estudio se presenten diferentes sentimientos, tener expectativas con lo que se hace y con lo que se quiere lograr en el grupo, esto se evidenció en el análisis de las primeras sesiones, ya que siempre se quiso conocer

el grado de aceptación o rechazo de los estudiantes por las nuevas prácticas de estudio y en las cuales se implementaron estrategias nuevas que requirieron que los docentes estuviéramos bien preparados, además de obligarnos a contar con un recurso extra para aquellos jóvenes indiferentes a la actividad, con el fin de propiciar espacios adecuados de aprendizaje, esto nos ha ayudado a ser conscientes de los diferentes sentimientos que se presentan cuando interactuamos con un grupo y de aprender a manejarlos de forma más profesional, puesto que aprendimos que cada estudiante tiene sus falencias académicas y sociales, por consiguiente cada estudiante reaccionaba de forma diferente a cada actividad, de la misma forma que ha brindado la oportunidad de tener mejores relaciones con nuestro grupo de trabajo, a controlar nuestros sentimientos, en conclusión a hacer mejor nuestra labor de profesores.

En las reflexiones referidas al desarrollo de la secuencia didáctica se puede ver que de una u otra forma se tuvieron en cuenta todas las dimensiones, donde la auto percepción, las expectativas y las rupturas fueron las más destacadas y las continuidades, adaptaciones y autocuestionamientos se evidenciaron poco.

En el caso de la auto percepción se puede notar que durante el desarrollo de la Sd se continuó teniendo algunos sentimientos relacionados con lo que se hacía como enojo, frustración, ansiedad y alegría de ver los resultados y en muchos casos confusiones, ya que la mayoría de los estudiantes lograban lo objetivos esperados, pero también se presentaba la preocupación de que algunos no lograran lo que se esperaba que alcanzaran, esto nos provocó insatisfacciones que incidieron en la relación con el grupo de estudio, puesto que “La insatisfacción nace de una impresión de fracaso, de inseguridad, de ineficacia, de no plenitud, de

volubilidad o de preocupación. «No consigo dominar a mis alumnos, comunicarme con ellos o despertar su interés», nos dirá, por ejemplo, un enseñante”. (Perrenoud, 2004, p.125).

Por otro lado, continuamos teniendo expectativas de lo que se hacía y de lo que se quería lograr, ya que siempre se creía que lo que se estaba desarrollando era lo correcto, sin embargo cuando se interactuaba con los estudiantes en muchos casos sucedía lo contrario: no se lograba el propósito, teniendo en cuenta que en ocasiones los estudiantes tenían la actitud suficiente para participar y realizar las actividades pero carecía de las herramientas cognitivas necesarias para cumplir con el objetivo de la misma, por tal motivo no se lograba la atracción o interés necesario, lo que provocó reestructurar algunas estrategias, de acuerdo con la teoría justamente estos momentos se dan cuando los docentes “se plantean preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos”. (Perrenoud, 2004, p.42).

Esto nos ha enseñado que no necesariamente lo que se cree que es lo correcto, efectivamente lo es en determinado momento, lo que implica que siempre debemos estar atentos y preparados para obtener resultados diferentes y para replantear lo que hacemos con el fin de lograr lo que esperamos.

Las reflexiones también se han evidenciado la categoría rupturas, ya que se aplicaron algunas estrategias nuevas con el grupo de estudio, aunque se debe tener en cuenta que estas rupturas también se dieron a consecuencia de las actitudes de los estudiantes, como la poca participación o el desconocimiento de conceptos, como el hecho de tener en cuenta los saberes

previos de los estudiantes con el tema a tratar, lo que en ocasiones provocó molestias, porque ellos no querían dar sus opiniones sino escuchar del docente la definición final, la que daban por cierta, esto provocó la reflexión durante y después de la práctica por parte de nosotros como maestros investigadores, ya que vimos la necesidad de continuar aplicando estas estrategias, con el fin de que los estudiantes fueran capaces de alcanzar lo que se quería. Esto ocurre como lo afirma Perrenoud (2004) debido a que “Incluso en análisis de prácticas, hay que salir de esta fascinación para introducir *rupturas con el sentido común* y construir series de preguntas e interpretaciones que permitan a cada uno ir más allá de su comprensión primera”. (p.173), estas rupturas nos permitían visibilizar y aplicar nuevas estrategias para incrementar la participación de los jóvenes en las actividades.

Las reflexiones sobre las rupturas nos han permitido ser más flexibles y estar abiertos al cambio con el fin de implementar nuevas estrategias, que ayuden a lograr mejores resultados, a manejar el temor que se tiene cuando se aplican esas estrategias que no se han aplicado antes, a ver que muchas veces lo que se cree que funcionará, no se hace y que en la acción se deben dar ajustes y realizar cosas diferentes.

Las reflexiones sobre las continuidades y adaptaciones se dieron pero no fueron tan relevantes, primero porque no se tuvo en cuenta lo que se hizo normalmente en cada clase, posiblemente porque las reflexiones se encaminaron más a las nuevas estrategias y a la forma como nos sentimos realizando algunas cosas nuevas en nuestros grupos de trabajo, prestando poca atención a las rutinas que mantenemos en nuestras clases, las cuales interfieren en nuestra labor y muchas veces de forma negativa, ya que la realizamos casi de forma inconsciente, incluso desde el momento de planeación donde es demasiado difícil salir de nuestra zona de

confort, para planear y hacer cosas diferentes, provocando esto que nuestros pensamientos se enfocaran en lo nuevo que se implementaría.

Para terminar se realizó el análisis de las últimas sesiones las cuales tenían que ver con el proceso evaluativo, en donde nuestra la autopercepción era de docentes más confiados, más seguros de sí mismos puesto que en este punto del proceso considerábamos que existía un avance y una transformación significativa, tanto en la implementación de la Sd y la actitud de los estudiantes en cuanto a las actividades, aunque sin dejar de lado el temor de que los porcentajes no representaran el avance significativo para aprobar la hipótesis del proyecto, a diario los sentimientos están incluidos en nuestras acciones, lo que es imposible de separarlos, por tal motivo “una práctica pedagógica, moviliza todos los sentimientos humanos (amor, solicitud, solidaridad, valentía y sacrificio, así como miedo, sadismo, narcisismo, gusto de poder, celos, etc.)”. (Perrenoud, 2004, p.129) lo que influye incluso en la terminación de una práctica pedagógica, en la cual siempre nos estamos cuestionando, ya sea por la preocupación de que cada día se obtenían resultados no esperados, en general, el autocuestionamiento estuvo presente durante la implementación de la Sd y el análisis de los resultados.

Demostrando con esto que durante todo el trabajo de investigación, las reflexiones siempre se dieron en función de dos o tres categorías dejando las otras en un segundo plano, esto probablemente por ser prácticas que se realizaron de forma más consiente, no queriendo decir con esto que fueron prácticas reflexivas completas, ya que en algunos momentos quedaron algunas categorías por fuera, debido a la dificultad que presenta el hecho de reflexionar antes, durante y después de la acción.

Para concluir este apartado, cabe resaltar que las reflexiones en nuestro trabajo de investigación nos han permitido ser conscientes de que siempre estarán presentes nuestros sentimientos y actitudes y que debemos aprender a controlarlos, para guiar de mejor forma los procesos educativos, además de visualizar lo que queremos lograr con lo que hacemos y de la forma como lo hacemos, en donde deben haber espacios para hacer cosas diferentes según los requerimientos de los participantes, ya que las rutinas nos pueden llevar a que los procesos sean monótonos e incluso aburridos, por tal motivo debemos estar preparados para hacer cosas diferentes, en la acción si el caso así lo requiere, en resumen hemos aprendido que son muy importantes las reflexiones sobre lo que hacemos, si queremos realizar procesos educativos más significativos.

Es preciso decir que la reflexión sobre las practicas pedagógicas son fundamentales para el crecimiento personal e intelectual de quien está inmerso en los procesos educativos, ya que esto permite ser consciente de lo que hace y de la forma como lo hace, a su vez de como influye directamente en los procesos que desarrolla, por tal motivo es necesario que en la actualidad, en los currículos le den el valor que tiene este tipo de prácticas en los procesos educativos.

5. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones del trabajo de investigación realizado cuyo objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de registros de experiencias de los estudiantes del grado noveno de las instituciones educativas Técnica Sumapaz, sede 5 (17 de enero) y San Pablo.

Partiendo de los resultados obtenidos, es posible afirmar que se validó la hipótesis de trabajo, en el sentido que una secuencia didáctica de enfoque comunicativo incide significativamente en la producción de registros de experiencias de los estudiantes de grado 9º, como se explicita a continuación.

Se puede concluir, de acuerdo con los resultados alcanzados en el Pre-Test, que los estudiantes tanto del Grupo 1 como del Grupo 2 presentaban dificultades significativas en la producción textual; ello se traduce en que existía un conocimiento superficial en lo concerniente a los conectores lógicos, la gramática, el uso de los signos de puntuación y alguna dificultad para enlazar ordenadamente las ideas que deseaban transmitir. De igual modo se pudo observar deficiencias para asignar títulos a sus producciones textuales, ya que muchas carecían de él. Asimismo, los estudiantes no incluían en sus narraciones los momentos claves que hacen parte de la estructura ternaria de una historia como es el estado inicial, las fuerzas de transformación y el estado final, dando cuenta solamente de algunos de ellos.

Según lo anterior, los resultados permitieron evidenciar que los estudiantes de ambos grupos tenían mayores dificultades en el uso de los elementos propios de la lingüística textual, debido probablemente a las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje implementadas por

ambas instituciones educativas, puesto que, generalmente dejan de lado el contexto comunicativo y en razón de esto las producciones se hacen aisladas de una situación real, por ende los recursos lingüísticos no terminan siendo aprendidos de manera significativa. Del mismo modo, pese al amplio abordaje que se le da al texto narrativo en la escuela, la falta de trabajo con textos diversos como el registro de experiencias resultó un reto para los estudiantes, lo cual coincide con la conclusión del proyecto investigativo de Estrada, & Martínez, (2016), quienes durante la implementación de la Sd evidenciaron el desconocimiento que tienen los estudiantes sobre diversos tipos de texto como son los registros de experiencia.

Luego de implementar la secuencia didáctica y al aplicar el Pos-Test, los resultados permiten apreciar cambios significativos en los desempeños de los estudiantes en cada una de las dimensiones abordadas a lo largo de la investigación, alcanzando incrementos de entre el 20% y el 30%, es decir, desempeños superiores al 68% lo que indica que en sus producciones se evidencia de mejor forma una situación comunicativa, la superestructura textual narrativa de un registro de experiencias y el uso de los elementos propios de la lingüística textual.

Si bien es cierto que existe un importante avance en la producción de registros de experiencias de los estudiantes después de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, los resultados permiten concluir que aún persisten ciertas dificultades, particularmente en el uso de sustitutos, signos de puntuación y conectores lógicos, lo que hace que todavía sea posible mejorar la coherencia y cohesión en sus textos; por eso resulta necesario continuar trabajando en tal sentido.

Por otra parte, los resultados obtenidos indican que la secuencia didáctica desarrollada, independientemente del contexto de las dos instituciones pertenecientes a departamentos distintos (aunque con una población equivalente), permitió transformaciones similares. Quiere decir que los estudiantes pudieron partir de situaciones reales de comunicación, donde los hechos vividos representaron un móvil positivo de aprendizaje, promoviendo la interacción con otros y utilizando el lenguaje de acuerdo a los usos verbales y no verbales que exigieron los diferentes actos comunicativos puestos en juego y potenciando así su escritura, aspectos que sin lugar a dudas concuerda con los planteamientos de Jolibert, (1998).

En este sentido, se generó en los estudiantes mayor compromiso y autonomía, aspectos que fueron importantes para ayudarles a superar las dificultades encontradas en el Pre-Test. Ello permite concluir que una secuencia didáctica planteada desde el enfoque comunicativo, con una planeación rigurosa, que tiene en cuenta textos auténticos, que parte de situaciones reales de comunicación a la hora de usar el lenguaje y fundamentada en fuentes de prestigio para la didáctica del lenguaje en la actualidad, puede mejorar de manera significativa las producciones escritas de los estudiantes, asunto que invita a reflexionar en torno a la posibilidad de aplicar esta estrategia didáctica en diversos establecimientos educativos, ya que representa la posibilidad de avanzar en dicho propósito y que ha sido también corroborado por Estrada, & Martínez, (2016).

También puede concluirse que el uso de los registros de experiencias como un texto que potencia el uso del “yo” enunciador y que parte de vivencias reales, permite lograr importantes transformaciones en las producciones de los estudiantes y resulta motivador para ellos, ya que los incita a expresar sus ideas con mayor coherencia y calidad.

Paralelamente, el proceso de implementación de la Sd y el análisis de resultados nos lleva a la conclusión de que el estar en constante reflexión de nuestras prácticas nos permitió reformularlas, puesto que aprendimos que constantemente debemos estar evaluando las estrategias que utilizamos, puesto que trabajar con el mismo grado y tema no significa que los estudiantes tengan las mismas actitudes frente a las dinámicas y que su aprendizaje es a ritmos diferentes. Por tanto las prácticas reflexivas de enseñanza permitieron transformaciones importantes en los investigadores, en concordancia con los planteamientos de Perrenaud (2004) y Schön (1992).

6. Recomendaciones

En la actualidad se torna indiscutible no solo la necesidad sino la importancia y el valor de la lectura y la escritura, puesto que constituyen una herramienta fundamental para todo individuo dentro de la sociedad. Cada vez se ratifica más la necesidad de emprender investigaciones que tengan por objeto el lenguaje como herramienta indispensable para la interacción, la comunicación y el aprendizaje. En este orden de ideas, la ausencia de estrategias para abordar la lectura por parte de los estudiantes y las metodologías tradicionales para enseñar, usadas por los docentes, han repercutido negativamente, constituyendo así un estancamiento en las capacidades lectoras y escriturales de los estudiantes, de ahí que el presente trabajo arroje las siguientes recomendaciones:

- Las propuestas didácticas sobre el lenguaje escrito deben sustentarse en actividades contextualizadas cuya articulación sea coherente con un proyecto de aula o en una secuencia didáctica, con el fin de que se promueva en los estudiantes el enfrentamiento con diversas prácticas sociales de lectura que remitan a diferentes propósitos.
- Se recomienda desarrollar estrategias de comprensión que no remitan exclusivamente a un ejercicio de la memoria, de ahí que sea necesario generar espacios donde los docentes puedan actualizar sus metodologías para que puedan formar lectores y escritores activos, capaces de encarar la vida social de manera efectiva.
- Se recomienda hacer uso de secuencias didácticas de enfoque comunicativo en los planteles educativos, porque el abordaje de textos y la posterior producción escritural, permiten ampliar el campo interpretativo de los individuos, asunto que repercute en el enriquecimiento cultural de una determinada población estudiantil.

- Se recomienda que en la Línea de investigación desde la cual se desarrolló este trabajo, en los planteles educativos, motive a otros estudiantes a investigar sobre tipología textual no trabajada regularmente en las instituciones educativas
- Se recomienda que las nuevas investigaciones que giran en torno al mejoramiento de las capacidades lectoras y escriturales sean publicadas ya que otros establecimientos educativos se pueden beneficiar de estas y transformar sus prácticas pedagógicas y a generar en el aula nuevos espacios de aprendizaje significativo.
- Es recomendable hacer uso de las prácticas pedagógicas reflexivas, porque resultan un aporte y fundamento a la labor docente, al punto de servir de apoyo para realimentar el proceso, para valorar lo que se está haciendo y para plantear nuevas alternativas tendientes a la búsqueda de otras formas de alcanzar el propósito de formación humana. El auto cuestionarse es saludable para la pedagogía y para la praxis de una labor que requiere mucha dedicación, tanto en la formación como en la práctica de aula.
- Se recomienda llevar a cabo prácticas escolares concienzudas, planificadas y pensadas desde un marco teórico sólido, es decir que se encuentren fundamentadas, lo que puede llevar a los estudiantes a generar procesos de aprendizaje a partir de su propia vida, de su propia experiencia y, en este caso, hacer que se concienticen de la importancia del conocimiento, manejo y dominio de las ciencias del lenguaje en los procesos comunicacionales en contexto.
- Se recomienda que los futuros investigadores incluyan prácticas reflexivas en sus investigaciones y en su quehacer, puesto que en la medida en la que se cuestionan en su quehacer pedagógico, tanto en la planeación, ejecución, como en la evaluación, es posible

hacer cambios que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, además de favorecer su proceso investigativo.

- Se recomienda que los futuros investigadores afronten nuevos retos investigativos, puesto que se debe tener en cuenta que el lenguaje presenta constantes modificaciones y actualizaciones debido a las TIC y es desde allí que deben partir nuevas investigaciones, ya que las aulas de clases ya están invadidas de ellas, como celulares, tabletas y computadores.

7: Referencias bibliográficas.

- Avilés, R. M. H., & Ma, R. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Grupo Editorial Universitario
- Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento*. Barral Editores.
- Bustamant, G., & Jurado, F., (1997). *Entre la lectura y la escritura. Hacia una producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Magisterio.
- Camps, (1997). En *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. *Signos. Teoría y práctica de la educación* (págs. 20, 24-33). Paidós.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Grao.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Argentina: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Argentina: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Argentina.: Paidós.
- Cassany, D., & Comas, P. (1989). *Describir el escribir*. Argentina: Paidós. Obtenido de simulocroicfes.com/simulacro-icfes-examen.php?
- Castillo, L. A. S. (2012). *El Aprendizaje inicial de la escritura de textos como (Re)escritura*. En D. Doctoral. Universidad De Barcelona.
- Ceballos, M. R. (2014). *Empoderamiento del estudiante frente a su aprendizaje a partir de secuencias didácticas*. Entornos.

De Saussure, F., Bally, C., Sechehaye, A., Riedlinger, A., Alonso, A., & Sechehaye, A. (1980).

Curso de lingüística general. Madrid: Akal.

Downie, N. M., & Heath, R. W. (1973). Métodos estadísticos aplicados. Ediciones Del Castillo.

Estrada Saldarriaga, J & Martinez Ochoa, A. (2016). "vale la pena que yo hable de mi vida".

incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registros de experiencias. Tesis maestría.

Ferreiro, E. . (2007). Las inscripciones de la escritura. Universidad Nacional De La Plata

(EduLP).

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos Y Baptista Lucio, Pilar. (1997).

Metodología De La Investigación. Paidós.

Hopkins, K.D., Hopkins, B.R. Y Glass, G.V. . (1997). Estadística básica para las ciencias

sociales y del comportamiento. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, 3ªEd.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory . Language acquisition:

Models And Methods.

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

Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores de textos. Chile: Hachette.

Jolibert, J. (1998). Formar niños productores de textos. Chile: Hachette.

Jolibert, J. (1998). Interrogar textos auténticos. Santiago De Chile: Dolmen.

- Jolibert, J., & Inostroza, G. (1997). Aprender a formar niños lectores y escritores. Santiago De Chile: Dolmen Ediciones Sa.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura económica.
- Lerner, D. . (2004). La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato Contra Una Falsa Oposición. In Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate . Paidós.
- Men. (1998). Men (1998). Lineamientos Curriculares. .
- Men. (2003). Estándares básicos de competencias.
- Molina, M. (2008). Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. *Revista De La Universidad Autónoma De Barcelona*, (18), 2.
- Monserrat Ordóñez. (1990). "prólogo a la edición en español", En Diane E. Karting, Escritoras De Hispanoamérica. Santafé De Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Mou, A. (2013). Interacción lectura-escritura en los procesos de composición de los textos expositivos al final de la educación obligatoria. Paidós.
- Pelayo, N., & Cabrera, A. (2001). Lenguaje y comunicación: conceptos básicos, aspectos teóricos generales, características, estructura, naturaleza y funciones del lenguaje y la comunicación (No. 2). El Nacional.

- Perrenaud, Philippe. (2004). *Desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón, México 2007: Graos.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Schôn, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Solé, I., & Teberosky, A. (2004). O Ensino E A aprendizagem da alfabetização: Uma Perspectiva Psicológica. *Desenvolvimento Psicológico E Educação*, 2, 311-326.
- Soto Ocampo, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° Ebp*. (Master's Thesis, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Suarez, R. . (2012). *Estrategias metodológicas activas para desarrollar la capacidad de producción de textos, de los alumnos del segundo grado de secundaria de la institución educativa “san José” de tallamac*. Bambamarca. Tesis maestría.
- Todorov, T. (1971). *Literatura y significación*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Universidad Tecnológica de Pereira, *Diario de campo (2011)*. Consultado el día 20, mayo, 2016, recuperado de: <https://instrumentos investigacion.wikispaces.com/4.++Diario+de+Campo>
- Van Dijk, T.A. (1995). Discourse semantics and ideology. *Discourse & society*, 6(2), 243-289.

Vygotski. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. M. Cole, V John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Rejilla para evaluar la producción de textos

Rejilla para evaluar la producción de textos narrativos registro de experiencias.				
DIMENSIONES	INDICADORES	5: PRESENTE	3: CON DIFICULTAD	1: AUSENTE
SITUACIÓN COMUNICATIVA) El texto cumple con el propósito comunicativo de contar una experiencia personal.)		
) Existe coherencia entre el lenguaje (léxico, sintaxis, estructura) tipo de lector hacia el cual va dirigido el escrito.)		
) El enunciador revela en el texto actitudes,)		

	sentimientos y emociones vivió en su experiencia.			
) El texto aborda como tema central experiencias de carácter personal.)		
SUPERESTRUCTURA) El título del texto está relacionado con el relato y despierta el interés de los lectores.)		
) El texto presenta un párrafo inicial que da cuenta de un momento de equilibrio de la experiencia.)		

	<p>) A lo largo de todo el texto se evidencia un conflicto o hecho central de la experiencia que se narra.</p>)		
	<p>) En el texto se hace evidente un cierre que se da cuenta del final de la experiencia.</p>)		
<p>LINGÜÍSTICA TEXTUAL</p>	<p>) En el texto se evidencia el uso de sustitutos anafóricos para hacer referencias contextuales.</p>)		
	<p>) Se evidencia el eje temático desde el principio</p>)		

	hasta el final.			
) Se presentan en el relato el uso de signos de puntuación que proporcionan sentido al texto.)		
) En el texto hay presencia de conectores cronológicos, de causa efecto que dan cuenta de la progresión temática.)		

Anexo 2. Secuencia didáctica

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL**

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Español
- **Nombre del docente:** Lady Johana Cardona y Evelio Fernando Tejada
- **Grupo o grupos:** Grado noveno.
- **Fechas de la secuencia didáctica:** Julio a Octubre de 2016

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
TAREA INTEGRADORA: “Relato de mi vida: una SD para la producción de registros de experiencias”.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS: Escribir registros de experiencias personales de forma clara y organizada para compartir con los compañeros. Reconocer los diferentes tipos de textos narrativos y en especial el registro de experiencias. Reconocer la macro, micro y superestructura de los textos narrativos por medio de la escritura de registro de experiencias.
CONTENIDOS DIDÁCTICOS Aquellos aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica, se tendrán en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Contenidos conceptuales: Texto narrativo y sus características. Estructura del texto narrativo. Narrador y sus clases. contexto Enunciador Enunciatario Registro de experiencias. Marcas textuales.

Anáforas y sustitutos

Contenidos procedimentales:

Construye textos narrativos.

Planifica la elaboración de un texto.

Utiliza las diferentes herramientas gramaticales en la elaboración de un texto.

Aporta ideas a las discusiones de grupo.

Trabaja en equipo para conseguir un fin común.

Revisa y reescribe las producciones que realiza.

Participa activamente de las actividades de clase.

Contenidos actitudinales:

Muestra compromiso frente a las actividades realizadas.

Es responsable con sus trabajos y acuerdos.

Se muestra solidario con sus compañeros y profesor.

Demuestra amor por lo que hace.

Respeto a sus compañeros y al docente.

Valora las opiniones de los demás.

Se esfuerza por alcanzar sus propósitos de aprendizaje.

Se compromete a alcanzar sus propias metas.

Valora la lectura y la escritura como parte importante de su proceso educativo y de los procesos comunicativos.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:

Aprendizaje colaborativo e independiente.

Revisión de textos expertos.

Asesoría entre iguales.

Construcción guiada del conocimiento y talleres pedagógicos.

SESIÓN No 1:

PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA:

Tiempo: _____

Objetivos:

Presentar y negociar la secuencia didáctica con los estudiantes.

Motivar a los estudiantes con respecto a la producción escrita.

Definir el contrato didáctico que orientará la producción de textos narrativos, registros de experiencias.

Determinar el público al cual se le quiere compartir las experiencias escritas.

Motivación.

Como los estudiantes al regreso de las vacaciones generalmente llegan al colegio con un deseo de ponerse al día con sus amigos, contándoles lo acontecido durante el tiempo de receso escolar, se realizará un Picnic, donde tendrán la posibilidad de contar esas experiencias personales que vivieron en las vacaciones.

De esta manera, se pretende que los jóvenes se motiven frente a la narración lo cual constituye el punto de partida para la secuencia didáctica.

Presentación.

En las próximas clases se pretende desarrollar un trabajo donde queremos ser tutores de sus escritos y para eso nos enfocaremos en ayudarlos a que escriban de forma ordenada y clara algunas de sus experiencias que quieren resaltar de sus vidas.

Actividad: Contrato didáctico.

Consigna: Vamos a conversar sobre las actividades que se realizarán en las próximas clases relacionadas con la escritura de experiencias de vida, en la que se establecerá la negociación para su desarrollo, mediante una serie de preguntas se definen los criterios y metas a tener en cuenta no solo desde el punto de vista del aprendizaje, sino además desde lo actitudinal.

Descripción.

Esta actividad se realizará en trabajo grupal, en el que cada estudiante tendrá en una hoja las preguntas donde se contestarán por escrito y luego se socializarán con los demás grupos, con el fin de concretar las respuestas que se le darán a cada pregunta, las cuales registrará el docente en un documento para elaborar el contrato didáctico que será firmado por los estudiantes y docentes.

Preguntas:

1. ¿Qué otros temas les gustaría estudiar?
2. ¿Qué recursos se necesitan? (Humanos y materiales)
3. ¿A qué público le presentaremos los escritos?
4. ¿Cómo lo haremos? (se llevará un control de evidencias en una carpeta personal)
5. ¿Cuándo lo haremos?
6. ¿Cómo se presentarán los escritos? (publicar en el Blog institucional y crear una cartilla para dejar en la institución)
7. ¿Cómo debe ser nuestro comportamiento en las actividades realizadas?(normas de clase)

8. ¿Qué se tendrá en cuenta en la evaluación de los escritos?

El contrato didáctico contendrá las respuestas a las anteriores preguntas después de haberlas socializado con todos los estudiantes, donde se tendrá como resultado un pacto de aula.

Actividad final:

Revisión del contrato didáctico para aprobación y firma de los estudiantes y docente.

Para la elaboración del contrato didáctico para esta SD se deben tener en cuenta los parámetros establecidos en el acuerdo pedagógico del periodo (anexo 1) presentado a la institución educativa, el cual incluye: los contenidos temáticos a desarrollar, los objetivos y el sistema de evaluación acordado por el consejo académico de la institución.

Teniendo en cuenta esto podemos construir el contrato didáctico mediante la adecuación de las propuestas de los estudiantes a los ítems del acuerdo pedagógico (como enunciados valorativos a la autoevaluación, co y heteroevaluación) presentado por el docente en el periodo lectivo, además de agregar ítems a las valoraciones cognitiva, social y personal.

SESIÓN No 2:

EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS.

Duración: _____

Actividad: Indagar por los saberes de los estudiantes frente a la tipología textual, en especial al registro de experiencias.

Consigna: En la clase de hoy queremos compartir tres tipos de textos, para analizarlos y compararlos teniendo en cuenta una rejilla de verificación.

Cada grupo tendrá tres lecturas, después de leerlas se analizarán teniendo en cuenta la rejilla que se ha creado para tal fin. (anexo 2)

Cuento: (El eclipse de Augusto Monterroso)

Autobiografía: (Una corta autobiografía)

Registro de experiencias: (Caracas en un domingo de paseo, cacería y tiroteo) José Román.

Organización: Los estudiantes se organizan en grupos de 4 integrantes, con el fin de que lean, socialicen y los analicen los tres textos teniendo en cuenta la rejilla. Finalmente, cada grupo sacará sus conclusiones, las cuales expondrá a los compañeros en una mesa redonda, la cual tiene como objetivo de revisar y socializar las respuestas de la rejilla y generar conclusiones generales de la actividad, siendo estas consignadas en un documento con el fin de conservarlo para trabajar sobre ellas posteriormente.

Para la socialización de las conclusiones en mesa redonda se deben tener en cuenta las

siguientes preguntas.

*¿Cuál es la diferencia entre los tres textos?

*¿Cuáles son las semejanzas entre los tres textos?

*¿A Qué tipo de texto crees que pertenece cada uno? ¿Por qué?

El docente estará pendiente de cada grupo para realimentar y aclarar dudas.

Finalmente el docente deja a manera de reflexión unas preguntas que se retomarán en la siguiente sesión.

Preguntas de reflexión:

¿Cómo creen que se aprende a escribir?

¿Cuál es la importancia de escribir bien?

¿Qué se debe hacer antes de escribir?

¿Qué clases de textos conoces?

Objetivo:

Explorar los conocimientos previos de los estudiantes frente al tema de la escritura de experiencias personales.

Actividad: Activar los recuerdos.

Consigna: Deben pensar acerca de las experiencias en eventos, lugares y con personas que han tenido y que han marcado sus vidas. Respondiendo a las preguntas: ¿Sabes qué es una anécdota o una experiencia?, ¿Qué tipo de anécdotas te gustaría compartir? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Con quién? ¿Qué sucedió?, esto se hará por escrito y de forma individual, luego se compartirán con los demás compañeros, con el fin de que los estudiantes después de socializar sus escritos con el grupo retomen las preguntas reflexivas dejadas al finalizar la sesión anterior.

¿Cómo creen que se aprende a escribir?

¿Cuál es la importancia de escribir bien?

¿Qué se debe hacer antes de escribir?

¿Qué clases de textos conoces?

Respuestas las cuales serán consignadas por los estudiantes en la guía, para luego ser socializadas con el fin de construir respuestas estándares, las cuales quedarán registradas en la guía que el docente (ANEXO 3), con el fin de servir como base para la motivar y orientar la escritura de los textos narrativos o registros de experiencias por parte de los alumnos.

Finalmente, para evaluar la sesión, la fase de preparación y planeación, el docente entregará a los estudiantes una rejilla (ANEXO 4) con el fin de que ellos revisen si el texto escrito en esta sesión cumple con algunas características de los textos narrativos.

La fase cierra con una reflexión que servirá de motivación para escribir.

“Cada historia aprobada cumple un propósito, pero los libros prohibidos son mucho más que eso. Algunos de ellos son redes; puedes ir siguiendo un camino, tanteando sus hilos con las manos hasta llegar a rincones oscuros y extraños. Otros son globos que vuelan por el cielo dando bandazos: inalcanzables y totalmente ajenos, pero es bello mirarlos. Y algunos de ellos, los mejores, son puertas.” **Lauren Oliver**

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 3

MOMENTO 1. LEER PARA ESCRIBIR

Identificar el propósito del texto.

Duración _____.

Objetivos: Identificar el propósito de las lecturas realizadas con los estudiantes, privilegiando el registro de experiencias.

Actividad: Lectura de algunos registros de experiencias y realizar la comparación con un cuento.

Consigna: Iniciaremos la clase con una frase de reflexión la cual explicará el docente y escucharemos algunas apreciaciones de estudiantes.

“Nos convertimos en lo que pensamos”.

Earl Nightingale.

Luego retomaremos las preguntas de reflexión de la fase anterior para socializarlas y continuar con la próxima actividad.

La idea de la reflexión es que los estudiantes con la orientación del profesor lleguen la conclusión que se deben concentrar en lo que se hace para que se vean los resultados.

En el caso concreto si pensamos en hacer un buen escrito al final lo lograremos, si nos concentramos en hacer las cosas bien, seguro nos saldrán bien, el objetivo es que los estudiantes desde el principio centren sus energías en la construcción de sus textos escritos.

Consigna: Vamos leer dos registros de experiencias, primero para analizar cómo están escritas y segundo para comparar su estructura con la de un cuento.

Primero, se hace lectura de una experiencia a nivel grupal con el fin de motivar la actividad.

Segundo, se les pide a los estudiantes que den sus opiniones y puntos de vista acerca de la lectura guiándolos para que hablen de su contenido y el propósito.

Tercero, se organizan los estudiantes en grupos de tres y a cada grupo se le entrega una copia de una experiencia y una copia de un cuento, con el fin de que ellos comparen las lecturas y den sus apreciaciones de ellas, registrándolas en un documento, para compartirla con los demás compañeros de clase.

Este material será tenido en cuenta en las próximas sesiones.

Evaluación: En la evaluación se tendrá en cuenta la participación de los estudiantes, se realizará un conversatorio donde los estudiantes tendrán la oportunidad de dar sus apreciaciones de las actividades realizadas, tratando de resaltar lo que más les gusta y lo que se podría mejorar o realizar de manera diferente.

SESIÓN No 4

SUPERESTRUCTURA

Planeación del texto

Tiempo: _____

Objetivos:

Al finalizar la sesión cada uno de los estudiantes debe estar en la capacidad de planear la escritura de un registro de experiencias, en el cual se identifica el contexto, determina el enunciador de la experiencia y determina el público al cual se le quiere compartir las experiencias escritas.

Actividad: planificación del texto

Consigna: se retoman preguntas de las orientadoras de las sesiones anteriores, con el fin de identificar algunas características del tipo de texto que vamos a escribir.

Preguntas:

¿Sobre qué trata el Registro de Experiencias? ¿Son historias reales o de ciencia ficción?
 ¿Quién narra la historia?; ¿Para qué se escriben en esta clase de textos? ¿Cuál es el objetivo de esta clase de texto? ¿Informar, contar las emociones o eventos o narrar un hecho? ¿Qué buscamos al compartir nuestro escrito? ¿Qué efectos en el lector tendría el escrito si no utilizamos palabras adecuadas para narrar nuestras experiencias?

Esta sesión se realizará en tres momentos:

1. De manera grupal se realizará un debate en el cual los estudiantes socializan las respuestas individuales a las preguntas mencionadas en la consigna, llevando un registro de las respuestas
2. Con ayuda del docente se estandariza cada definición docente de las cuales se derivan las bases para realizar su propio registro de experiencia.
3. El docente conceptualiza los términos de: registro de experiencias, tipos de narrador, enunciador y enunciatario, contexto. ejemplificando cada uno de estos permitiendo la comprensión y la debida aplicación de estos elementos en un texto.

Esto se logra mediante la lectura de textos narrativos y la relectura del registro de experiencia trabajado hasta el momento para identificar cada uno de los elementos trabajados.

Actividad de cierre: identifique las respuestas analizadas en la socialización en el registro de experiencia entregado para trabajar en clase.

Actividad: Contexto, enunciador y enunciatario.

Consigna: ¿A que hace referencia el contexto? ¿Cuál es la diferencia entre enunciador y enunciatario? al momento de producir un texto ¿cuál debería ser el enunciatario ideal?

A manera grupal se socializan las preguntas anteriores, lo que sirve como base para que el docente haga una retroalimentación y ejemplificación de la temática.

El docente entrega a los estudiantes un registro de experiencias en el cual deben identificar los elementos tratados.

Este registro de experiencias será conservado por los estudiantes para la siguiente actividad.

Actividad: silueta del registro de experiencias

Consigna: ¿Qué estructura debe registrar un texto narrativo? ¿Cuál debería ser la silueta del registro de experiencia? Identifica en el registro de experiencias trabajado en las clases anteriores la silueta.

El docente conceptualiza y realiza un paralelo sobre las estructuras de modelo ternario (estado inicial, quiebre y resolución) y el modelo quinario (situación inicial, conflicto (suceso perturbador, dinámica y fuerza inversa) y estado final). Entregando a los estudiantes una rejilla en la que identifiquen las partes en el registro de experiencias trabajado, finalmente la docente mediante una serie de preguntas orientadoras socializa y corregirá en grupo la rejilla.

Preguntas orientadoras: ¿Qué crees que debe ir en la situación inicial? ¿por qué la situación inicial puede ser considerada como una introducción? ¿lo que señalaste en el texto corresponde a una situación inicial? ¿por qué? ¿Cuál crees que debería ser el conflicto de la historia? ¿Por qué se considera como conflicto? ¿Consideras que el estado final es adecuado? ¿Cómo debe ser el cierre de un texto narrativo?

A manera de cierre de la sesión se realiza una reflexión mediante la presentación de imágenes que permitan dar conectividad a la sesión encargada de la cohesión y coherencia textual.

SESIÓN No 5 CONECTORES.

Tiempo: _____

Objetivo:

Identificar los conectores textuales y su función en un texto.

Actividad: Lectura de registro de experiencias, privilegiando el uso de los conectores textuales.

Consigna: A cada grupo se le entregará una lista de palabras, las cuales buscarán en el texto que se ha venido trabajando con el fin de analizar la función de esas palabras dentro del texto.

Apertura.

Se realiza lectura grupal de uno de los registros de experiencias, que se ha venido trabajando durante las clases, donde los estudiantes en grupos van resaltando las palabras encontradas en el texto que cumplen con la función de conectores.

Desarrollo.

Se les propone a los estudiantes que en grupos analicen cada una de estas palabras, para que identifiquen la función que cumplen en el texto.

Se les pide que quiten esas palabras del texto y que comparen cómo queda el escrito sin las palabras que se han quitado.

Copiar las observaciones en una hoja para socializar con los demás estudiantes.

También se les pide que busquen palabras diferentes que sustituyan algunas de las originales, pero que el texto no pierda sentido y coherencia.

Se les pregunta a los estudiantes si saben cómo se llaman este tipo de palabras, si la respuesta es negativa, se les pide dar algún nombre que las identifique según la función que cumplen en los textos.

Cierre.

Cada grupo expone ante los demás compañeros el análisis resultante de las tres actividades realizadas.

Para finalizar se explica a los estudiantes que hay diferentes tipos de conectores textuales, por lo tanto se les pide investigar sobre los diferentes tipos de conectores y sus usos en los escritos, para que lo compartan con los demás compañeros en la próxima clase.

Actividad que se puede realizar de forma grupal, y en grupo se socializarán en la próxima sesión.

COHESIÓN Y COHERENCIA.

Tiempo: _____

Objetivo:

Reconstruir en texto con el fin de identificar la cohesión y coherencia en él.

Actividades:

1. Presentación y socialización de la tarea relacionada con los conectores textuales.
2. Lectura de un registro de experiencias identificando las palabras que unen las frases, oraciones y párrafos.
3. Organizar frases para formar párrafos y unir los párrafos para construir el texto completo con cohesión y coherencia.

Consigna:

1. Presenten y socialice la tarea que ha realizado a los demás estudiantes, relacionada con los conectores textuales.
2. Organicen grupos de tres estudiantes en los cuales deben formar un párrafo con sentido con las oraciones que se les entregará, cuando tengan los párrafos se unirán los grupos para que organicen un texto con los párrafos de cada grupo.

Apertura.

Se les pide a los estudiantes que socialicen la tarea que se había dejado en la sesión anterior, con el fin de introducirlos en el nuevo tema a trabajar.

Luego se hace lectura de un registro de experiencias con el fin de que los estudiantes noten la importancia de los conectores en los párrafos y en el texto general.

También con el fin de que identifique las palabras o signos ortográficos que permiten que las frases y oraciones estén organizadas.

Desarrollo.

Se divide el salón de clases en dos grupos A y B y en cada grupo se forman subgrupos de tres estudiantes y se les entrega a cada grupo un paquete con las frases necesarias para formar uno de los párrafos de una de las lecturas que se han venido trabajando, cuando los grupos de estudiantes tengan los párrafos formados se les pide que se unan los grupos para que junten los párrafos y formen el texto final.

La misma actividad se realiza con el grupo A y B al final se comparan los dos textos resultantes de los grupos para identificar las diferencias y el motivo de ellas.

Cierre.

Se expone a los estudiantes que para que un texto esté organizado y sea comprensible debe cumplir con unas características especiales, las cuales están relacionadas con la organización de las palabras en las frases u oraciones, con las conexiones que tienen las frases en un párrafo y con la secuencia de los párrafos en el texto completo.

SESIÓN No 6 LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Anáforas y sustitutos

Tiempo: _____

Objetivo.

Identificar los sustitutos anafóricos y su función en un texto narrativo.

Actividad: Reconocimiento de los sustitutos en un texto.

Consigna: Las próximas clases estarán relacionadas con el estudio de los sustitutos en los textos narrativos, estos sustitutos se presentan como sinónimos y como anáforas, y nos vamos a enfocar más en el reconocimiento de las anáforas.

Se les pide a los estudiantes que escriban lo que significa para ellos los sinónimos y las anáforas.

Que escriban una frase o párrafo que contenga sinónimos.

Y una frase a párrafo que contenga anáforas.

Se les recuerda que en el idioma español tenemos una gran cantidad de sinónimos que podemos utilizar en nuestros escritos, tanto que hay diccionarios exclusivos para sinónimos y antónimos.

El docente evalúa los escritos de los estudiantes y está pendiente de sus comentarios al respecto para pasar al siguiente tema.

Consigna: Reconoce la función de las anáforas en las frases para esto deben resaltar y clasificar las anáforas de las frases entregadas.

Actividad: De manera individual cada estudiante recibirá una frase en la que debe identificar las anáforas y clasificarlas por su función.

En la clase de hoy estudiaremos la anáforas y sustitutos, para empezar a cada uno se le entregará una frase con una palabra resaltada, la tarea es identificar la función de esas palabras en las frases, luego socializarán en grupo las afirmaciones resultantes.

Seguidamente, a cada estudiante se le entrega una frase con la anáfora resaltada y se le pide que identifique la función de esa palabra dentro de la frase, ¿A que hace referencia? ¿Qué se puede decir de la función de esa palabra en la frase?

Luego cada uno socializa su respuesta en grupo de cuatro estudiantes y al final se realiza la exposición del resultado en cada grupo.

Se continúa la actividad preguntando a los estudiantes sobre la importancia de estas palabras en un texto completo, si ¿Estas palabras ayudan a darle claridad al texto? ¿Si ayudan en la coherencia y en la cohesión del texto?

Se da espacio para la intervención de tres o cuatro estudiantes si el tema es claro se continúa con la siguiente actividad, en caso contrario el docente resolverá las dudas presentadas.

Actividad: Lectura de registros de experiencias enfocados hacia las anáforas y sustitutos.

Consigna: En la clase de hoy revisaremos de nuevo el registro de experiencias que se ha venido trabajando con el fin de identificar los sustitutos anafóricos que se encuentran en él y de la función que cumplen en el texto.

Se organizan los estudiantes en grupos de tres y a cada grupo se le entregará una copia de un registro de experiencias con el fin de que identifiquen en él las anáforas y sustitutos, subrayándolas o resaltándolas.

Luego cada grupo debe escoger dos anáforas del texto leído y explicarlas a los demás compañeros, se les pide a todos los estudiantes que estén pendientes de la exposición para calificar la presentación.

Continuando con la actividad se les pide que en los grupos de trabajo expliquen en sus propias palabras y por escrito lo que significa una anáfora para ellos.

Según el resultado de las explicaciones de los estudiantes el docente afirma o explica las dudas según lo expuesto por los estudiantes.

Para finalizar la actividad y con el fin de evaluarla se les pide a los estudiantes que expresen de forma verbal el nivel de compromiso propio y de sus compañeros en la actividad.

Si les gusto la metodología, si tienen sugerencias y/o recomendaciones.

Si el tema ha quedado claro o si sienten la necesidad de aclarar algunos conceptos.

SESIÓN No 7 Superestructura

Estructura de los textos narrativos.

Tiempo: _____

Objetivo.

Reconocer la estructura de los textos narrativos título, situación inicial, conflicto y cierre en este caso para el registro de experiencias.

Actividad: La importancia del título.

Consigna: En las próximas clases estudiaremos la estructura de los textos narrativos, teniendo en cuenta el título, la situación inicial, el conflicto y el cierre y para ellos vamos a empezar con el título, se organizaran en grupos de 3 estudiantes para realizar la primera actividad.

Desarrollo.

A cada grupo se le entregará un registro de experiencias en el cual identificarán el título y escribirán la relación que tiene con el texto completo.

Se les pide a los grupos de estudiantes que propongan otro título para el texto, el cual debe tener relación con todo el texto, título que deben exponer ante los demás grupos.

Preguntas de reflexión que contesta cada uno de los estudiantes de forma escrita en su cuaderno.

¿Qué opinan de un escrito que no tiene título?

¿Deben llevar título los escritos?

¿Es necesario que tengan título los escritos? ¿Por qué?

¿Cuál es la importancia del título?

Objetivo: Identificar en un registro de experiencias la situación inicial, el conflicto y el cierre

Actividad: Lectura de un registro de experiencias con el fin de identificar la situación inicial, el conflicto y el cierre.

Consigna: En el registro de experiencias que tienen en cada grupo identificar y marcar hasta donde creen que se da la situación inicial, hasta dónde va el conflicto y desde donde empieza el cierre. Si cada una de estas partes está en párrafos o todo está en un bloque de texto.

Desarrollo:

Como cada grupo de estudiantes tiene el registro de experiencias, que se ha venido trabajando, se les pide que lo lean de nuevo y marquen o resalten cada una de los momentos del registro de experiencias, teniendo en cuenta si está escrito en párrafos o en un solo bloque de texto.

Cada grupo de trabajo expone sus anotaciones y explica sus criterios para definir hasta

donde se realiza la situación inicial, que parte del escrito pertenece al conflicto y cual al desenlace.

Actividad guiada por el docente, con el fin de aclarar algunas dudas que se presenten.

Terminada las exposiciones se les pide a los estudiantes que en los grupos de trabajo propongan parámetros que se deben considerar en el escrito para identificar cada uno de sus momentos.

¿Qué debe contener la situación inicial?

¿Qué debe contener el conflicto?

¿Qué debe contener el cierre?

Esta actividad se debe presentar en grupo y por escrito.

Para terminar la actividad se revisan los parámetros propuestos por los estudiantes con el fin de identificar que tanto se han apropiado del tema y qué posibles dificultades se evidencian, con el fin de tomar las correcciones necesarias.

Además se les pregunta a los estudiantes por la metodología utilizada, ¿Cómo les pareció? ¿Qué les gustó?, ¿Qué nos les gusto? ¿Qué les gustaría agregarle a las actividades realizadas? Y por los temas abordados, ¿Qué tan oportunos creen que son para la producción escrita?

Estas preguntas se realizarán por escrito en grupos de trabajo.

SESIÓN No 8 LINGÜÍSTICA TEXTUAL.

Reescribir el registro de experiencias.

Tiempo: _____

Objetivo:

Reconstruir el registro de experiencias haciendo uso de anáforas y sustitutos.

Actividad: Utilizar las anáforas y sustitutos en nuestro registro de experiencias.

Consigna: En la clase de hoy retomaremos el registro de experiencias que se ha venido trabajando para revisarlo y establecer si se ha hecho uso de los sustitutos anafóricos en su escritura, o si no se han tenido en cuenta.

La actividad se realizará de forma individual y luego en grupos de 4 estudiantes se revisará los escritos de cada uno para que los compañeros opinen y den sus puntos de vista según lo que han realizado.

Los estudiantes retoman el registro de experiencias que han venido trabajando con el fin

de revisarlo e identificar si en él hicieron uso de anáforas y sustitutos, actividad que se realizará inicialmente de forma individual.

A los estudiantes se les recordará que se trabajaran con las anáforas gramaticales ya que son las más adecuadas para este tipo de escritos. Para esto los estudiantes deben resaltar o subrayar las palabras que cumplan con esa función en el texto.

Luego deben decidir en qué partes de texto pueden agregar, si es el caso algunas anáforas y de qué modificaciones se le deben hacer al texto para que continúe teniendo el mismo sentido, que no se le pierda la coherencia.

Y después de realizadas las correcciones se formarán grupos de 4 estudiantes, con el fin de que entre compañeros se revisen los escritos y realicen los aportes que consideren pertinentes.

Objetivos:

Identificar los conectores lógicos que se utilizaron en la escritura del registro de experiencias.

Actividad: Utilizar los conectores lógicos en nuestro registro de experiencias.

Consigna: Retomar el registro de experiencias que se ha venido trabajando con el fin de identificar en él, el uso de conectores lógicos y de revisar que otros conectores se pueden agregar para complementar el texto y agregarle más detalles al registro de experiencias.

Desarrollo.

La metodología será muy parecida a la utilizada en la revisión de las anáforas y sustitutos, donde los estudiantes trabajarán inicialmente de forma independiente, con el fin de que ellos mismo identifiquen que tanto han hecho uso de los conectores lógicos privilegiando el uso de los conectores cronológicos y de causa efecto.

Para hacer más ágil la revisión de los textos se les facilitará una lista de estos conectores a los estudiantes, con el fin de que ellos identifiquen cuales han utilizado y cuáles podrían utilizar.

Para esto los estudiantes deben marcar, resaltar o subrayar los conectores que identifiquen en sus textos.

Escoger algunos conectores que podrían agregar.

Decidir si se pueden cambiar algunos conectores que se hayan repetido.

Escoger en qué parte del texto se pueden agregar conectores y como se complementará el texto para que no pierda su sentido y la coherencia.

Después en grupo revisarán el escrito de cada estudiante, con el fin de que los compañeros puedan opinar, recomendar y agregar ideas a los textos revisados.

Como actividad final se presentará el registro de experiencia revisado y con las adecuaciones realizadas a todos los compañeros y al profesor.

Para la evaluación del producto final se tendrá en cuenta, primero el trabajo del estudiante durante toda la sesión, segundo el texto final y la participación en cada una de las actividades realizadas y por último las recomendaciones del grupo, la autoevaluación y la calificación que el docente le a cada estudiante teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados anteriormente.

Al finalizar la secuencia, los estudiantes publicarán el documento ya corregido, con base en los parámetros establecidos, con el fin que puedan conocerlo en la institución.

FASE DE EVALUACIÓN

La fase de evaluación es un proceso continuo y formativo, por tanto, a lo largo de toda la secuencia didáctica se llevaron a cabo actividades que permitieron reflexionar con respecto a los objetivos que se trazaban en cada una de las sesiones, si se iban o no cumpliendo. En tal sentido, se hicieron evaluaciones metalingüísticas, es decir, acerca de la utilización del lenguaje en las producciones de los estudiantes, pero también evaluaciones metacognitivas, ya que se pretendía que a cada momento se pensara en torno a la manera como se iba alcanzando el conocimiento en cada paso dado. Por esta razón, se hizo uso de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación como mecanismos que contribuyeron a la evaluación general.

SESIÓN 1**PREGUNTAS PARA ESTABLECER EL CONTRATO DIDÁCTICO**

1. ¿Qué otros temas les gustaría estudiar?

2. ¿Qué recursos se necesitan? (Humanos y materiales)

3. ¿A qué público le presentaremos los escritos?

4. ¿Cómo lo haremos? (se llevará un control de evidencias en una carpeta personal)

5. ¿Cuándo lo haremos?

Anexo 4. Acta de acuerdo pedagógico

PERIODO: 3°

INFORMACIÓN GENERAL

FECHA: Julio 11 de 2016 SEDE: Cinco, 17 de enero JORNADA: Mañana

GRADO: 901 No. ALUMNOS: 45 HORA INICIO: HORA FINAL:

ÁREA: Humanidades - castellano DOCENTE: Lady Johana Cardona Cardona

REPRESENTANTE DEL GRUPO: Leal Díaz Jeison Alejandro

COMPETENCIAS A DESARROLLAR:

El estudiante estará en capacidad de:

- *identificar el origen de las escuelas literarias.*
- *Relaciona el significado de los textos que lee con los contextos en que se han producido.*
- *Reconocer la importancia del contexto y sus características en los diferentes tipos de texto.*
- *Identificar el enunciador y enunciatario dentro de un texto narrativo.*
- *Reconocer los diferentes tipos de textos narrativos y en especial el registro de experiencias.*
- *Reconocer la macro, micro y superestructura de los textos narrativos por medio de la escritura de registro de experiencias.*
- *Escribir registros de experiencias personales de forma clara y organizada para compartir con los compañeros.*
- *Escuchar atentamente las intervenciones de los compañeros*

TIEMPO	CONTENIDOS TEMÁTICOS A DESARROLLAR
	<ul style="list-style-type: none"> · Tipología textual. · Texto narrativo y sus características. · Estructura del texto narrativo. · Superestructura.
	<ul style="list-style-type: none"> · Narrador y sus clases. · Contexto: Definición y características · Enunciador y Enunciatario: Definición y características
	<ul style="list-style-type: none"> · Registro de experiencias: Definición y características
	<ul style="list-style-type: none"> · Marcas textuales. · Cohesión y coherencia. · Sustitutos anafóricos.

--	--

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

Talleres de aprendizaje, elaboración de guías autodidactas.
Exposiciones y trabajo en equipo.
Análisis y comprensión de lecturas. <u>Producción textual</u>

RECURSOS: Talleres didácticos, diccionario, medios digitales, libros de consulta, videos educativos.

SISTEMA DE EVALUACIÓN:

DIMENSIÓN COGNITIVA:

Da cuenta de la estructura, intención y estrategia textual presente en diferentes textos y actos comunicativos.

Reconoce la literatura como manifestación en la que están presentes elementos particulares de la cultura colombiana.

Valora el lenguaje como medio de organización del pensamiento, comprensión e interpretación del mundo.

DIMENSIÓN PERSONAL:

Tiene responsabilidad y compromiso con sus deberes académicos

Cumple y utiliza materiales básicos para el desarrollo de clase.

DIMENSIÓN SOCIAL:

La valoración social tendrá tres conceptos a evaluar: primero el desarrollo dinámico y disciplinado de las clases, segundo el trabajo colaborativo y el tercero el cuidado del entorno.

PROCESO PARA EL MEJORAMIENTO CONTINUO A PARTIR DE:

AUTOEVALUACIÓN:

El educando está en la capacidad del auto observación acerca de su desempeño y progreso frente a los criterios establecidos en cada eje temático, para el desarrollo de las competencias.

COEVALUACIÓN:

Es importante realizar una evaluación conjunta por mesas de trabajo, acerca del desempeño y los alcances de cada estudiante como miembro del equipo y del grupo; lo cual **permite socializar las debilidades y las fortalezas en el proceso para el desarrollo de las competencias.**

HETEROEVALUACIÓN:

El docente durante todo el periodo realiza la observación directa de cada uno de los estudiantes, sobre su proceso de desempeño para el alcance de las competencias; lo que

permite al maestro y educando planear y ejecutar acciones de mejoramiento para superar las deficiencias encontradas.

OBSERVACIONES:

FIRMA DEL DOCENTE

TEL:

EMAIL:

FIRMA REPRESENTANTE DE GRUPO

TEL:

EMAIL:

Anexo 5. Exploración de saberes previos

SESIÓN 2: TEXTOS Y REJILLA COMPARATIVA

1. El eclipse[i] (Cuento)

Augusto Monterroso

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impassible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si no me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

FIN

2. Caracas en un domingo de paseo, cacería y tiroteo [ii]

Posted on abril 27, 2014 by JoseIg13

Domingo 8 de la mañana. La cama no nos quiere soltar, pero el hambre ataca. Al decidirnos a hacerle frente al día decantamos por salir a desayunar, en la casa poco había para preparar desayuno: no hemos conseguido huevos, mayonesa, margarina, leche, queda poca harina, sin atún, etc. Los últimos días de cacería entre anaqueles vacíos han rendido pocos frutos. Optamos por salir a comer algo y a pasear a Orión, el pobre tenía días sin ver más allá de la reja del apartamento, se merecía el paseo.

Nos dirigimos hacia los Palos Grandes, ya que recordamos un sitio triple B (Bueno, Bonito y Barato) para desayunar, llegamos y está cerrado, esta situación se hace cada vez más habitual en

Venezuela. Luego de dar vueltas para buscar otra opción, resolvemos el desayuno en la panadería que está cerca a la plaza los Palos Grandes, luego un paseo por la misma plaza con Orión le hace el día a nuestra mascota. La plaza es un oasis para todas las edades, vecinos sentados leyendo periódicos, niños jugando en la fuente, jóvenes y adultos intercambiando barajitas del mundial, personas haciendo yoga y algunos, como nosotros, paseando nuestras mascotas. Mientras, mi suegra optó por entrar al supermercado cercano para ver si conseguía cazar algo de lo que se dificulta conseguir, lo que logró fue un número para comprar pollo, solo tenía 85 personas por delante.

Finalmente tomamos camino de regreso a casa, con la cabeza un poco despejada y la barriga llena. Volvemos al “territorio de paz” decretado hace semanas por el Alcalde de Caracas, a dos cuadras de la casa tenemos que frenar bruscamente, el carro que llevamos delante había hecho lo propio, me molestó por la maniobra, más cuando no había razón aparente. El conductor que me precede se orilla y veo el panorama: las personas de la zona asomándose de locales y apartamentos hacia la esquina que tengo delante, en ella, el protagonista de la escena es un motorizado que cae de su moto luego de ser baleado, otros motorizados gritan y lo recogen del suelo, arrastrándolo por la calle hasta meterlo en un taxi de un señor mayor que, valientemente, prestó sus servicios para trasladar al herido. En la calle quedan las pertenencias personales del herido, la moto, el casco y los lentes junto al koala que llevaba. Mientras, el bote de gasolina lava el charco de sangre que recién se acababa de derramarse en el pavimento.

Ya en Caracas ni el muñeco de tiza da chance de hacer...

Pasó por la escena apenas abren el paso nuevamente y llegó a casa repasando, con ejemplos prácticos, cómo se producen las estadísticas de hechos violentos en nuestra Caracas de hoy, un territorio que ha sido proclamado como pacífico y en el que pacíficamente ingresan un número cada vez mayor de fallecidos a la morgue, y a las estadísticas que les borran el nombre.

3. Una corta autobiografía... [iii]

Mi nombre es Juliana Estrada Pérez, nací el 21 de agosto de 1986 en Barranquilla, mis padres son Manuel Estrada y Viviana Pérez, soy la mayor de 2 hermanos Vivían que tiene 14 años y Martín que tiene 20 años, vivo hace 15 años en Bogotá con mis papas y mi hermanita, mi hermano actualmente está viviendo en otra ciudad es "Policía".

Mis estudios primarios y secundarios los termine en Bogotá con un buen rendimiento académico; al salir de 11° entre a estudiar una carrera técnica "soy técnica en criminalística y ciencias forenses", trabajé en una funeraria 7 meses como auxiliar de tanatología maquillando y arreglando a los cuerpos, posteriormente entre a estudiar trabajo social en la fundación Universitaria Monserrate donde actualmente estoy terminando la carrera. En estos momentos me salió con la universidad un contrato de aprendizaje en una empresa llamada QFC LTDA, es un cultivo de flores en donde trabajó en la parte de bienestar laboral y gestión humana con los

colaboradores de la empresa. Hasta ahora todo ha sido ganancia es una experiencia bastante enriquecedora y creo que es un paso bastante importante en mi quehacer profesional.

Anexo 6. Rejilla de comparación textual

Encuentre semejanzas o diferencias entre los tres tipos de textos en cuanto a:

	El eclipse.	Una corta autobiografía.	Caracas en un domingo de paseo, cacería y tiroteo
¿Qué tipo de texto es?			
¿Por qué cree que es ese tipo y no otro?			
Organización de la información (estructura) ¿Cómo está escrito?			
¿Quién es el autor?			
¿Cuál es la intención del autor?			
¿Para qué tipo de lector está escrito el texto?			
¿Cuál es el tema del texto?			
¿Quién cuenta la historia?			
¿Qué lenguaje se utiliza en el texto?			
Cuál es el propósito del texto?			

El título es acorde al contenido?			
El documento se clasifica en párrafos?			
En el texto se evidencia un inicio y un cierre? ¿cuál es?			

Anexo 7. Exploración de saberes previos**SESIÓN 2****CONSOLIDADO DE RESPUESTAS DEL DOCENTE**

1. ¿Cómo creen que se aprende a escribir?

2. ¿Cuál es la importancia de escribir bien?

3. ¿Qué se debe hacer antes de escribir?

4. ¿Qué clases de textos conoces?

[i] <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/eclipse.htm>

[ii] <https://joseig13.wordpress.com/2014/04/27/caracas-en-un-domingo-de-paseo-caceria-y-tiroteo/>

[iii] <http://juliana-mihistoria.blogspot.com.co/2011/02/una-corta-autobiografia.html>

Anexo 8. Tabla o (Sábana) para el análisis del contenido del diario de campo:

MOMENTOS	SESIONES	CLASES	CATEGORÍAS					
			AUTOPE RCEPCI ÓN	EXPEC TATIV AS	RUP TUR AS	CONTI NUIDA DES	ADAPT ACION ES	AUTOCUES TIONAMIEN TOS
PREPARACIÓN	1	1 2 3						
	2	1 2						
SÍNTESIS								
DESARROLLO	3	1 2 ...						
	4	1 2 ...						
	5	1 2 ...						
						
SÍNTESIS								
CIERRE	Penúltima	1 2 ...						
	Última	1 2 ...						
SÍNTESIS								

Anexo 9. Producciones de algunos estudiantes en el Pre-test y el Pos-test.

Franki Camilo Velasquez Rios.

Mi experiencia

Un día en el año 2012, yo pertenecía a la policía cívica juvenil, y los que nos dirigían hicieron una reunión con los padres de todos los que estábamos inscritos en dicha actividad, para solicitar permisos de dejarnos ir al parque de confamiliar, nos dejaron ir a todos.

Se llegó el día de ir a confamiliar, era un sábado, ese día pasamos muy bueno, por que estábamos entre amigos y montamos en todo, bañamos en la piscina de olas todo el día, jugamos mucho y fue un paseo muy bueno como mi tía que vive en Buenaventura vino a Pereira fue y me acompañó al parque, ya que había venido a pasear; Para mí fue una buena experiencia ya que estaba en familia y con mis compañeros del curso en todo el recorrido.

Franki Camilo Velasquez Rios

Accidente en bicicleta.

Fue una vez en el año 2015, mis papas estaban trabajando en la finca, y yo me encontraba en la casa. Me dio por salir a montar en mi bicicleta cromada, cuando en una bajada llevaba mucho impulso y comence a frenar con los pies en el suelo.

En la esquina del hotel el paraíso habian unas indígenas con sus hijos, cuando yo fui a coger la curva no vi a los indígenas, no se como hice para maniobrar la cicla y voltié rapido, pero mas adelante estaba una viejita y yo por no pisarla perdi el control de la maniveta y me cai, me aporrié la rodilla izquierda, la cual no hacia muchos dias antes me dio un nacido y volvi a lastimarme. Yo me pare de una y en el momento no senti dolor, pero cuando me paso el susto no podia mover el pie, asi me quedo varios dias despues de que mi mama me llevara al hospital, porque se veia un pedacito de hueso, y me hicieron curación.

ya me encuentro muy bien y sigo disfrutando de mis salidas en la bicicleta, ya con mas precaucion y mas cuidado. Mis padres me recomiendan mucho que tenga cuidado para que no me pase lo de los dias anteriores y soy feliz.

FABIO NELSON PALACIO BERMUDEZ

9-A

Mi Experiencia:

27/07/16

Un día muy hermoso había un sol tremendo cuando toda mi familia decidió invitar al río a bañarse, todos decidimos ir, cuando llegamos el charco estaba grande y muy bueno todos nos metimos y las señoras se quedaron haciendo el almuerzo y los señores buscando la leña, bueno cuando estuvo el almuerzo todos hicieron fila para comerlo y después nos volvimos a tirar al charco, y este día fue muy alegre por que estamos compartiendo toda mi familia, cuando me acosté a dormir ese día pensé que fuera bueno que siguiéramos compartiendo siempre en familia para que siempre permanezcamos unidos y siempre alegres, por que mi familia es una de las que tienen muchos problemas, conflictos por eso es bueno compartir siempre juntos.

Fabio Nelson Palacio Bermudez

Registro de experienciasAccidente en bicicleta

El 25 de marzo de 2016 Una tarde muy linda, estaba haciendo un Verano y yo me sentía muy alegre por ese día tan hermoso que Dios nos había brindado.

Pero esa tarde me iba a suceder algo trágico. Me dio por ir a montar bicicleta con mi primo, estábamos muy felices en la cancha de mi vereda, luego nos pusimos a jugar fútbol con otros amigos. Después de jugar un rato nos cansamos mucho y decidimos irnos para la tienda, cuando bajábamos por la carretera cuando de repente mi primo y yo no vimos un hueco y caímos: él perdió el control de la bicicleta, él cayó en un pantanero, "pero estuve más demalás yo y caí en una roca de cabezas" yo sentí mucho dolor y tristeza, (pero no sé cuál de los dos estaba más asustado si mi primo o yo.)

Después de pasar unos minutos una camioneta me recogió y me llevó al hospital, el señor estaba tan asustado que no se demoró casi nada para llegar a la atención médica. Después que llegamos una enfermera me recibió muy triste al ver mi cabeza llena de sangre.....

pero me atendio muy amable y cariñosa yo esto
estaba muy doloroso por que me cosian mi cabeza
como cosiendo una tela. Pero al pasar de
las horas yo ya me sentia mas tranquilo y
alegre por que en el hospital me atendieron
muy bien, al final del dia yo me senti
como nuevo Gracias a Dios. Sobrevivi del
Accidente en bicicleta.

Autor

Fabio Nelson Palacio Bermudez

Grado:

9-A

Año

2016

Anexo 10. Formato, Diario de campo.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
LINEA DE LENGUAJE**

Diario o cuaderno de campo

Profesor(A)			
Sesión: 1 Actividad:	Fecha:	Hora:	Lugar:
Conclusiones		Reflexiones	
Sesión: 2 Actividad:	Fecha:	Hora:	Lugar:
Conclusiones		Reflexiones	