

“DE LA TIERRA A MARTE”
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS DE CIENCIA FICCIÓN

Marco Tulio Jurado Flórez

Olga Lucía Lugo Castro

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de educación

Maestría en Educación

2017

“DE LA TIERRA A MARTE”
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS DE CIENCIA FICCIÓN

Marco Tulio Jurado Flórez

Olga Lucía Lugo Castro

Asesora

Doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de educación

Maestría en Educación

2017

Nota de
Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Dedicatoria

Dedicamos la realización de este proyecto a Dios, que nos ha guiado para alcanzar la meta propuesta y nos anima a continuar nuestro camino. A nuestras familias que siempre nos brindaron su apoyo y acompañamiento incondicional, a nuestros compañeros que con voluntad y desinterés compartieron sus experiencias. Así mismo, a todas aquellas personas que han contribuido de una forma u otra en la realización de esta tesis.

Agradecimientos

Principalmente damos gracias a Dios por la bendición de alcanzar un logro más, por permitirnos mejorar nuestro nivel de formación, gracias al MEN por habernos favorecido con el programa de becas para la excelencia docente y así brindarnos esta oportunidad de superación para desarrollo de nuestra experiencia profesional, laboral y personal. También, agradecemos a la UTP por ser la encargada de transmitirnos a través de sus programas de formación métodos y conocimientos para alcanzar la culminación de éste proyecto. A nuestra asesora, doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez que con sus instrucciones, sabiduría y conocimientos supo guiarnos y brindarnos su apoyo siempre con amabilidad y buena disposición hasta lograr culminar esta investigación. Así mismo, ratificar los agradecimientos a todo el grupo de docentes de la línea, quienes también contribuyeron desde sus diferentes saberes, con grandes y acertados aportes de una forma amena, respetuosa y amable para que este logro fuera posible. A los miembros de nuestra familia por su comprensión y respaldo en este proceso.

Para finalizar, agradecemos a la comunidad educativa, rector encargado, coordinadora y padres de familia, quienes nos brindaron el apoyo necesario. También, elogiar especialmente a nuestros estudiantes que han sido los artífices principales de este gran proceso.

Resumen

El proyecto de investigación denominado “De la tierra a Marte” una secuencia didáctica en la producción de texto narrativo en ciencia ficción, hace parte del Macroproyecto en Didáctica del Lenguaje Escrito, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Su objetivo es determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de cuentos de ciencia ficción, en estudiantes de grado segundo, de la I.E. CASD, de la ciudad de Armenia, Quindío, e identificar las transformaciones en las prácticas de enseñanza de los docentes participantes durante la implementación de dicha secuencia. Para el logro de estos objetivos, se utiliza un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental intragrupo, complementando con el análisis cualitativo de las prácticas de dos docentes.

La Variable Independiente es la Secuencia Didáctica, fundamentada en los planteamientos de Camps (2003). La Variable Dependiente es la producción de textos narrativos de ciencia ficción, las dimensiones evaluadas son: el contexto situacional, la lingüística textual y la superestructura. El análisis de la información permite validar la hipótesis de trabajo, esto es, una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo permite mejorar los procesos de producción de los estudiantes. El análisis cualitativo evidencia las transformaciones en las prácticas de los docentes.

Palabras clave: Texto narrativo, producción textual, cuento corto de ciencia ficción y secuencia didáctica.

Abstrac

This research project called "From Earth to Mars", a didactic sequence in the production of narrative text in science fiction, is part of the Macroproject in Didactics of Written Language, of the Masters in Education of the Technological University of Pereira. Its objective is to determine the incidence of a didactic sequence, of communicative approach, in the production of science fiction short stories, in second grade students, from IECASD, in the city of Armenia, Quindío, and also to identify transformations in teaching practices of the teachers involved during the implementation of the sequence. To achieve these objectives, a quantitative approach and a quasi-experimental intragroup design are used, complementing with the qualitative analysis of the practices of the two teachers.

The Independent Variable is the Didactic Sequence, based on Camps (2003). The Dependent Variable is the production of narrative texts of science fiction, the dimensions evaluated are: the situational context, the textual linguistics and the superstructure. The analysis of the information allows validating the experimental hypothesis, so they are; a Didactic Sequence of communicative approach allows improving the production processes of the students. The qualitative analysis shows the transformations in the practices of the teachers.

Keywords: Narrative text, textual production, science fiction story and didactic sequence.

Tabla de Contenido

1. Presentación	1
1.1 El lenguaje en el contexto social	1
1.2 La importancia del lenguaje escrito	2
1.3 Las pruebas censales	4
1.4 Contexto en la Institución educativa CASD	6
1.5 Propuestas didácticas	7
1.6 Pregunta de investigación y objetivos	9
1.7 La necesidad de nuevas propuestas	9
2. Marco teórico	12
2.1. El lenguaje.....	12
2.2. El lenguaje escrito.....	13
2.3 Concepciones de escritura.....	16
2.4 Modelos de producción textual	18
2.4.1 Modelos de proceso.....	19
2.5 El enfoque comunicativo.....	21
2.5.1 Propuesta de Jolibert para la producción de textos.	23
2.6 El texto narrativo.....	26
2.7 El cuento o novela corta de ciencia ficción.....	30
2.8 Secuencia didáctica para la producción de textos escritos	33

3. Marco Metodológico.....	37
3.1. Tipo de investigación.....	37
3.2 Diseño de Investigación.....	37
3.2.1 Población.....	38
3.2.2 Muestra.....	38
3.3 Hipótesis.....	39
3.4 Variables.....	39
3.4.1. Variable Independiente.....	39
3.4.2. Variable Dependiente: producción de textos narrativos de ciencia ficción.....	44
3.4.3. Prácticas reflexivas.....	58
3.4.4. Categorías para el análisis de las prácticas pedagógicas.....	58
3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	60
4. Análisis de la información.....	68
4.1 Análisis Cuantitativo: la producción textual de los estudiantes.....	69
4.1.1 Resultados generales del Pre-Test y Pos-Test de ambos grupos.....	69
4.1.2 Análisis de las Dimensiones.....	72
4.2. Análisis cualitativo.....	99
5. Conclusiones.....	110
Bibliografía.....	118
Anexos.....	123

Listado de tablas

Tabla 1. Número de estudiantes.	38
Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente.	40
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente.	45
Tabla 4. Prácticas reflexivas.	59
Tabla 5. Rejilla de evaluación de la producción textual.	62
Tabla 6. Procedimiento.	65
Tabla 7. Estadística descriptiva.	69
Tabla 8. Producción inicial y producción final del estudiante 1 de grado 2°.	77
Tabla 9. Producción inicial y producción final del estudiante 2.	87
Tabla 10. Producción inicial y producción final del estudiante # 3.	95

Tabla de contenido de gráficos.

Gráfica 1.Resultados de los desempeños de los estudiantes.	71
Gráfica 2.Promedios del Pre- test y el Pos-test en cada uno de los grupos.....	71
Gráfica 3. Promedios por dimensiones globales (grupo 1 y grupo 2).....	72
Gráfica 4.Promedios por dimensiones en cada grupo.	73
Gráfica 5.Dimensión Contexto Situacional.....	74
Gráfica 6.Dimensión Lingüística textual.	80
Gráfica 7.Dimensión Superestructura.	91

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Material de apoyo en clase.....	83
Ilustración 2. Material de apoyo en clase.....	83
Ilustración 3. Trabajo colaborativo en clase.....	85

Tabla de anexos

Anexo 1.Secuencia didáctica. 123

Anexo 2.Consentimiento de padres..... 147

1. Presentación

El ser humano se concibe como un ser social que requiere de la interacción con pares, los cuales, a través del uso de una lengua común, le permiten reafirmar o transformar sus puntos de vista frente a situaciones de la cotidianidad. En este sentido, la lengua se convierte en el medio para expresar saberes, sentimientos y para representar la realidad (Vygotsky, 1978).

1.1 El lenguaje en el contexto social

Desde esta perspectiva, las cuatro habilidades del lenguaje no son únicamente mecanismos que permiten la interacción social, si no que facilitan un intercambio cultural, generando así una forma de comunicación y transformación sobre la realidad y el contexto social. Al respecto Cassany (1999), plantea: “El uso verbal discursivo sólo se puede realizar a través de las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), que exigen la resolución de variados y complejos problemas” (pág.7).

En este marco, la educación debe centrar su razón de ser en el fortalecimiento de estas habilidades, promocionando a través de ellas la interacción, la sana convivencia y el crecimiento del universo de la comprensión, en los planos individual y colectivo, como señalan Camps (2003) y Pérez & Roa (2010), lo cuál permitirá no sólo que las personas se constituyan como ciudadanos, sino que también puedan ejercer de manera crítica dicha ciudadanía.

1.2 La importancia del lenguaje escrito

Ahora bien, aunque en el ámbito escolar se reconoce la importancia del lenguaje, los esfuerzos se enfocan en la lectura, y por ende en la comprensión lectora, quitándole protagonismo a la producción escrita, quizás porque se desconoce o no se tiene en cuenta la relación entre comprensión y producción, entre oralidad y escritura, como lo plantea el trabajo de Nieto & Carrillo (2013).

Al establecer la diferencia entre escritura y lenguaje escrito, es importante definir a la escritura según Vygotsky (1995), como una categoría de signos o actividades simbólicas, es decir, una manifestación de la actividad lingüística, y al lenguaje escrito como una tarea psíquica altamente compleja que es representación de la escritura. Sin embargo, las perspectivas tradicionalistas, han hecho énfasis en la enseñanza del código y la estructura, apreciando específicamente al lenguaje escrito como un producto mediático y negándole sus funciones comunicativa y representacional en diversos contextos.

Haciendo referencia a los diversos entornos de uso del lenguaje, el escolar se fundamenta como el espacio propicio para la construcción de conocimiento, de esta forma, el aprendizaje es apropiado a través de diversos textos como es el caso del texto narrativo de estructura ternaria en la educación básica primaria. La estructura ternaria del texto narrativo, cobra importancia al ser la más empleada en las aulas de clase, sin embargo, según Cortés & Bautista (1999), aunque los profesores la utilizan, se quedan cortos al aplicar estrategias que la aprovechen con profundidad, de igual forma, persiste la resistencia a implementar nuevas estrategias de enseñanza de la lectura de éste tipo de textos, limitándose a la comprensión literal y por ende privando a los estudiantes del

análisis profundo de los modelos de escritura desde la aplicación de tareas aisladas y fuera de contexto (Aguirre & Quintero, 2014).

En consecuencia, según lo expresa Maya Bloise (2009), se generan diversas dificultades en la competencia escritural por parte de los estudiantes (lo cual se ve representado en el bajo rendimiento académico), propiciado por los vicios en las prácticas de enseñanza que usan como estrategia la copia de otros textos, dictados de documentos y lecturas en las que se reutiliza la información, convirtiendo los escritos en duplicados de otros y, dejando de lado la creatividad y la originalidad de la producción.

Frente a estas dificultades, el Ministerio de Educación Nacional, en sus políticas y documentos, ha propuesto cambios en los enfoques y metodologías de enseñanza, a través de los Lineamientos curriculares (1998), Estándares básicos de Competencia (2003) y de programas como el Plan Nacional del Lectura y Escritura (PNLE), "Leer Es Mi Cuento", con la intención de formar, especialmente lectores críticos y productores de texto con sentido, para mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas.

Sin embargo, estos esfuerzos aún son insuficientes para transformar las concepciones tradicionales de enseñanza de la escritura, pues los maestros, tanto de lenguaje como de las demás áreas (Pimiento, 2012), siguen erradamente representando al lenguaje escrito como un producto, sin un destinatario real, desaprovechando las experiencias y situaciones reales de comunicación que brinda el contexto que rodea a los estudiantes. Debido a estas prácticas, los estudiantes aprecian a la composición escrita como una tarea con finalidad meramente escolar como lo afirma Martínez (2015), de igual forma, visionan que su producción no tendrá un lector real diferente al maestro, lo cual termina generando apatía y desinterés.

La experiencia de los primeros grados de la educación, genera que muchos de los estudiantes lleguen a culminar su ciclo escolar sintiendo que la escuela no colmó sus expectativas frente al uso social del lenguaje escrito, demostrando disgusto o temor por la expresión de sus ideas a través de la escritura (Pérez & Roa, 2010). En este sentido investigaciones como las de Martínez (2015); Nieto & Carrillo (2013) y Suarez Rioja (2012), afirman que los estudiantes llegan a la escuela no sólo con la necesidad de aprender a usar la escritura como medio de acceso al conocimiento, también con el anhelo de expresar sus sentires, sin embargo los ambientes y espacios poco motivantes terminan por frustrar el proceso.

1.3 Las pruebas censales

El reflejo de las problemáticas anteriormente enunciadas, se hace evidente en las pruebas censales internacionales y nacionales como las PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) y Saber (nacional), que si bien hacen énfasis en la comprensión, evidencian en general lo que pasa con el lenguaje escrito. En el caso de PISA (2015), los resultados presentados demuestran que Colombia continúa con un bajo nivel de apropiación del lenguaje escrito, ocupando los últimos lugares entre los países participantes a pesar de manifestar una leve mejoría; demostrando entonces, que aún está muy por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), pues los estudiantes presentan niveles mínimos de comprensión sobre los textos que leen sin poder tomar una postura crítica, argumentar o interactuar con la información y que se requieren acciones de fondo al respecto.

Reflexionando sobre resultados más contextualizados, el ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa), que publica en forma ponderada desde el año 2015 los resultados de las pruebas saber de los grados 3° 5° y 9° demuestra que para el año 2017 la institución educativa CASD, específicamente para la básica primaria obtuvo un puntaje general de 6,77 es decir, por encima de la media nacional que fue de 5,42 y del ente certificado (Armenia) que fue de 5,53.

Analizando los resultados del lenguaje, para grado 3° específicamente para la competencia escritora, la institución educativa se ubica por debajo de la media nacional (43%) y del ente certificado (40%), al obtener un 36%. Esto quiere decir que el 37 % de los estudiantes no dan cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto coherente, el 36% no prevé un plan textual de organización de ideas, el 42% no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes al propósito de producir un texto y el 45% no comprende los mecanismos de uso y control que permitan regular el desarrollo del tema en un texto. De esta manera, el porcentaje de estudiantes en nivel avanzado en el 2017 decreció en un 4% en comparación con el año 2016, ubicándose en un 26%, esto significa, que los niveles satisfactorio, mínimo e insuficiente aumentaron, lo cual requiere de nuevas estrategias pedagógicas orientadas a llevar el mayor porcentaje posible de niños que cursen el ciclo (1° a 3°), hacia los niveles satisfactorio y avanzado y así permitirles hacer un mejor uso de su lenguaje escrito.

1.4 Contexto en la Institución educativa CASD

Desde la Institución Educativa CASD, se proponen anualmente diversos escenarios y estrategias diferentes a la clase de español, que apuntan a fortalecer la enseñanza del lenguaje, es así como los concursos de fábulas para grados 6° y 7°, concursos de poesía, el diario escolar y los coloquios de filosofía, aportan a la apropiación de diversas competencias, sin embargo, es preocupante que los grados de la básica primaria no cuenten con espacios similares que le permitan a los niños desarrollar diversas destrezas lingüísticas; en especial la escritura que es el eje central de esta tesis. Los esfuerzos en pro del lenguaje escrito, específicamente en la comprensión, se centran en programas gubernamentales implementados con la premura del tiempo, rezagando a la producción textual y a las necesidades de expresión de los niños a espacios no considerados. De esta manera se hace necesario replantear la importancia del lenguaje en los grados de la básica primaria dentro y fuera del aula de clase y apropiar estrategias didácticas que permitan al estudiante hacer un uso pertinente de sus habilidades lingüísticas.

Las situaciones descritas, evidencian la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza y hacer una transición desde las concepciones tradicionalistas hacia las concepciones constructivistas del lenguaje, las cuales contemplan al lenguaje escrito, específicamente como una actividad cognitiva que demanda de experiencias en situaciones reales para cumplir eficazmente con la situación comunicativa. De esta manera, es propicio reconocer algunas experiencias que permitan contextualizar de mejor manera la problemática tratada y contemplar el camino a seguir en busca de formar escritores competentes en el aula de clase.

1.5 Propuestas didácticas

La propuesta desarrollada por Pérez (1992), con estudiantes de grado sexto de la Normal de Nuestra Señora de la Paz, quien a través del trabajo con una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, contribuyó a que estos estudiantes desarrollaran habilidades en los niveles de autocontrol sobre las prácticas de producción escrita, a través de ejercicios metacognitivos, logrando mejorar la cohesión, coherencia y la superestructura de sus escritos al igual que la investigación hecha por Mojica & Velandia (2015), muestran que se puede potenciar la escritura de textos narrativos partiendo desde los intereses reales de los estudiantes. Desde la óptica de Camps (2003), surge la necesidad de plantear diversas estrategias para la enseñanza de la lengua, de forma que se articulen los objetivos de enseñanza con aprendizaje.

Los objetivos de enseñanza del lenguaje, las didácticas a emplear y las situaciones comunicativas en especial, deben evidenciarse, desde los grados iniciales de escolaridad. El aprender a leer y escribir debe darse desde estos primeros años, pero para ello es necesario dejar de pensar que el centro es el reconocimiento de letras, sílabas, decodificación de palabras, frases, normas gramaticales y ortográficas; hasta leer el texto completamente o la calidad caligráfica, la segmentación, el aprendizaje de las normas ortográficas para elaborar y desarrollar propuesta de enseñanza, que partan de situaciones reales de comunicación, las cuales permitan a los niños entender el sentido de los textos, en los que efectivamente tomen como punto de partida sus saberes, intereses y necesidades (Jolibert & Sraiki, 2009).

Contextualizando la problemática en la institución educativa CASD, específicamente en los grados 2°, es palpable el predominio del texto narrativo en sus

diferentes formas, aunque la fábula y el cuento predominan entre los gustos de los maestros, demostrando entonces que prevalecen los intereses de los profesores sobre las necesidades e intereses de los niños. Es importante resaltar que los docentes se muestran cómodos con el uso de las formas tradicionales del texto narrativo y que poco han considerado la apropiación de formas diferentes, específicamente porque las desconocen, aunque es evidente la resistencia e inseguridad que les genera emplear algo desconocido. Partiendo de esta situación, surge un interrogante con respecto a la monotonía en el uso de los textos narrativos ¿Qué pasa con otros tipos de lecturas como las científicas o de ciencia ficción que raramente son socializadas en las aulas de grados primero, segundo e incluso tercero? Puede ser que la lectura de ciencia ficción motive y permita crear espacios y ambientes paralelos a los de la historia narrada, que además de ser llamativas y de despertar curiosidad, potencian la producción de textos narrativos de calidad.

Este es un tipo de texto que permite explorar la imaginación, combinando la realidad y lo fantástico; “Existen numerosas ocasiones en las que se puede recurrir a la imaginación de los niños y hacer que ella se exprese y se cultive. El proceso de motivación que precede a todas las actividades científicas abre ciertamente algunas puertas a la realidad y permite también establecer muchos puentes hacia lo fantástico y hacia la ficción (Jolibert & Sraiki, 2009,p.189),

Adicionalmente, el cine ha influido enormemente en el desarrollo y difusión de la ciencia ficción, convirtiéndose en la gran atracción de niños y jóvenes, ya que recrean la imaginación a través de la ciencia y la tecnología, con personajes extraterrestres, viajes por el espacio, viajes al pasado y al futuro, siempre haciéndolos creer reales, y a la vez siempre con un carácter fantástico.

1.6 Pregunta de investigación y objetivos

A partir de estas inquietudes y de los antecedentes consultados, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de cuentos de ciencia ficción en estudiantes del grado segundo de la institución educativa CASD de la ciudad de Armenia? y ¿Qué transformaciones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Como objetivo general se plantea: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de cuentos de ciencia ficción en estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa CASD de la ciudad de Armenia Quindío, e identificar las transformaciones en las prácticas de enseñanza de los docentes participantes durante la implementación de la Secuencia Didáctica; y como objetivos específicos: a) Evaluar la producción de textos narrativos de niños de grado 2° antes de la aplicación de una secuencia didáctica; b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de cuentos de ciencia ficción; c) Implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de los maestros participantes; d) Evaluar la producción de cuentos de ciencia ficción después de la implementación de la secuencia didáctica; e) Contrastar los resultados de la evaluación inicial y final, para identificar las transformaciones en la producción de cuentos de ciencia ficción.

1.7 La necesidad de nuevas propuestas

Para ello se plantea como propuesta: “De la tierra a marte” una Secuencia Didáctica para la producción de texto narrativo en ciencia ficción, con los niños de grado segundo, la

cual está fundamentada en los planteamientos de (Jolibert & Sraiki, 2009), Camps (2003), y Moreno (2010).

Se diseña y se implementa una secuencia didáctica que permita utilizar la narración en el marco de una situación real de comunicación: escribir un libro de cuentos de ciencia ficción; pretendiendo de esta manera el acercamiento y placer por la lectura y la escritura. El reto de la secuencia didáctica es hacer de la escritura un medio y soporte para precisar el pensamiento, para desarrollar la imaginación y la claridad de la expresión escrita (producción textual). Como afirma Vygotsky (1996) el escribir “debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud y ser incorporada a una tarea, importante y básica para la vida” (pág.18). En este sentido, la idea central que direcciona el proyecto es que los niños se reconozcan como escritores, con un propósito real de comunicación y con destinatarios reales. Así mismo, generar trabajo colaborativo, socializando y retroalimentando las producciones de cada uno.

Los resultados de esta tesis, se convierten no solo en el insumo para nuevas alternativas de estudios, sino que también, contribuirán a lograr avances en el proceso formativo, transformando prácticas de enseñanza, a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, de la intención comunicativa de los escritos, para que escribir tenga sentido.

El informe de investigación está estructurado de la siguiente manera: En el primer capítulo, se exponen los argumentos que constituyen el problema de investigación, la pregunta, los objetivos y la justificación. El segundo capítulo, hace referencia al marco teórico, con seis componentes, esto es, lenguaje escrito, modelos de producción textual, el enfoque comunicativo, y dentro de él, la propuesta de Jolibert y sus niveles el texto narrativo, específicamente los textos de ciencia ficción, la definición y posicionamiento

frente a lo que se concibe como secuencia didáctica, para finalizar en las prácticas reflexivas. El tercer capítulo contiene el marco metodológico, en él se explica el enfoque de investigación, el diseño, las hipótesis, las variables y los instrumentos.

En el cuarto capítulo, se presenta el análisis de la información, contrastando las diferencias encontradas en el nivel inicial y el nivel final de los estudiantes en la producción de textos de ciencia ficción, y el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito de los docentes participantes. En el capítulo cinco se exponen las principales conclusiones, respondiendo a los objetivos planteados. Finalmente en el capítulo seis se presentan las recomendaciones derivadas de los resultados y conclusiones.

2. Marco teórico

El presente capítulo expone la importancia del lenguaje como herramienta de uso social, el lenguaje escrito como llave de ingreso a las prácticas letradas de la comunidad, las diversas concepciones sobre la escritura, los modelos de producción textual pertinentes para el desarrollo de la presente tesis y el enfoque comunicativo de la escritura. Con este marco, se presenta el texto narrativo y dentro de este tipo de texto, el cuento de ciencia ficción, con sus características. Finalmente la secuencia didáctica y las prácticas reflexivas que se derivan del proceso de enseñanza del lenguaje.

2.1. El lenguaje

El lenguaje es una capacidad y a la vez un instrumento de uso social que permite la comunicación. Vygotsky (1998), concibe el lenguaje y su uso como una herramienta de mediación semiótica al estar conformada por un sistema de signos que posibilitan además de las relaciones con otros, una interacción con el "yo".

Así mismo, el lenguaje se emplea como un instrumento mediador para el aprendizaje, ya que permite al ser humano ingresar exitosamente al mundo social y académico para suplir las necesidades que le demanda su entorno. Como plantea Camps (2002), los niños aprenden a hablar, escribir, escuchar y leer para hacer cosas, y estas cosas toman sentido cuando el lenguaje se emplea en situaciones diferentes.

El lenguaje es más que un estímulo no escolar, es decir, a diferencia de otras habilidades, el lenguaje se apropia desde la interacción como una necesidad de construir conocimiento, pues es la causa y el origen del pensamiento y la base de la cognición humana (Vygotsky, 1995).

De hecho, el uso del lenguaje marcó el rumbo de la evolución del ser humano, permitiéndole la comunicación, la cual se manifiesta a través de la oralidad y la escritura. Por lo tanto, el lenguaje es un acto netamente social que se construye y fortalece en la interacción con los otros, y que permite la representación del mundo tanto natural como social.

Desde la óptica de Widdowson (1983), el lenguaje como herramienta, como habilidad y como instrumento se apropia en dos fases o niveles, uno sistemático y otro esquemático. El primero abarca todos los elementos fonológicos, morfológicos y sintácticos propios del idioma, el segundo apela y se apoya en los conocimientos previos del ser.

Ahora bien, el lenguaje como capacidad del ser humano, con sus funciones comunicativas y luego representativas, está presente en el lenguaje oral y escrito, este último entendido desde dos procesos: la lectura y la escritura, en las que se profundiza en el siguiente apartado.

2.2. El lenguaje escrito

El lenguaje escrito, esto es: lectura y escritura, posibilitan al individuo acceder al mundo de la información y lo empoderan a tal punto que le permiten la construcción de su realidad a través del establecimiento de convenciones que edifican el aprendizaje de los saberes, desde esta perspectiva, el lenguaje, se concibe como uno de los principales instrumentos de interacción social, el cual facilita la creación de vínculos desde la interacción y permite la representación de la realidad que lo rodea.

Así, el lenguaje escrito, involucra una serie de actores que permiten la transacción de la información, en este caso, el autor como el alguien que desea interactuar y construir significado, quien requiere de un lector que sea destinatario, en palabras de Ulloa & Carvajal (2009), este ejercicio exige una doble representación tanto para el autor como para el destinatario, esto significa que el autor tiene que escribir para un alguien que en ocasiones no está presente, pero que se debe ser representado y guiado a través del uso de un lenguaje tan claro, que se logre la finalidad comunicativa, y el lector a su vez, busca llenar la ausencia de un autor que desconoce en la mayoría de las veces, y que no le puede explicar oralmente lo que quiso decir, pero que debe ser tan representativo, que logre captar la atención y ser leído de principio a fin (Jolibert & Sraiki, 2009).

Desde esta perspectiva, leer y escribir implica tratar de construir el sentido de un texto, ya sea para comprenderlo en tanto lector o para hacerlo comprender a un destinatario, en tanto productor. Esta es una actividad de resolución de problemas, de un conjunto complejo de informaciones (índices), que deben ser identificados (para el lector) o emitidos (para el productor). Así, para construir el sentido del texto, el lector o 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 a los objetivos y desafíos de su proyecto (Jolibert & Sraiki, 2009).

Ahora bien, estas representaciones que hace el lenguaje escrito, de quien escribe y de quien lee, no empiezan en la escuela, se construye en el contexto social inmediato mucho tiempo antes del ingreso a la escolaridad y mucho antes de adquirir el código alfabético, pues los estudiantes ya hacen parte de la cultura escrita, antes de su ingreso a la

escuela. Esta construcción se evidencia en las hipótesis descritas por Ferreiro & Teberosky (1979), quienes la plantean como una psicogénesis evolutiva, que pone en juego lo que el niño va representando sobre el significado del lenguaje escrito. Sin embargo, no se puede negar el papel de la escuela en la formalización de dicho proceso, aunque en palabras de Jolibert (2002), enseñar a comprender y producir texto implica básicamente entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas. Esta idea indica la importancia de contextualizar, de forma significativa, la producción no solo desde los primeros grados de escolaridad, sino también desde los diversos escenarios que puedan aportar a la consolidación del proceso de escritura.

El escenario escolar es el medio más propicio para estimular el ejercicio de inmersión del aprendiz en el ejercicio de escritura, afirma Cassany (1999), quien a su vez asegura que la inmersión en un entorno natural es el método directo de aprendizaje de una lengua. El escenario de inmersión, permite escribir en situaciones reales de comunicación que hacen del proceso de escritura significativo para el escritor novato. De otra parte, Tolchinsky (2008), asegura que la inmersión en una comunidad de aprendizaje, en la cual se lleve a cabo una versión auténtica de la práctica escritural específica, incrementará significativamente las competencias escriturales. En palabras de Tolchinsky (2008), la escritura se define como una actividad que permite construir conocimiento a través de la resolución de problemas propios de la cotidianidad, tomando al contexto inmediato como la herramienta auténtica que posibilita la conjugación de saberes y aspectos propios de la vida del escritor, para finalmente, permitirle ser partícipe activo de la sociedad del conocimiento.

Ahora bien, la escritura no siempre es entendida e interpretada de esta manera, al respecto existen diversas concepciones que permiten explicarla y apreciarla. A continuación se exponen algunas de ellas.

2.3 Concepciones de escritura

Las concepciones de escritura que aquí se exponen, parten de diversos estudios realizados desde la perspectiva psicológica, que permiten conocer más sobre los procesos que involucran el aprendizaje del lenguaje escrito. Para el caso de esta tesis se hace un breve recorrido sobre lo expuesto desde la óptica de Solé & Teberosky (2001), quienes plantean básicamente tres concepciones, una conductista, una cognitiva y otra constructivista.

Respecto a la primera, la concepción conductista, considera a la escritura como un sistema de transcripción del habla y por lo tanto centra los ejercicios de clase en actividades de motricidad fina que privilegian la memoria a corto plazo, la repetición y la transcripción de textos con la finalidad de reproducir los sonidos de las letras aprendidas. Las prácticas de enseñanza tienen como principales protagonistas a los métodos silábico, alfabético y fonético que se caracterizan por las largas jornadas de aprestamiento que conllevan principalmente en el relleno de cuadernos, cartillas y fichas. En esta perspectiva el rol del maestro se concibe como un instructor que se centra en la evaluación de destrezas que buscan valorar y medir la cercanía del producto del estudiante de acuerdo con lo expuesto por el profesor.

Respecto a la segunda, la concepción cognitiva, se entiende ya a la escritura como un código de transcripción de los fonemas del lenguaje, por lo tanto, se demanda el

desarrollo de ejercicios mentales complejos que involucran procesos de planificación, redacción y revisión del escrito, estableciendo a través de ello diferencia entre el escritor novato y el escritor experto.

Desde esta perspectiva, se subdivide a la escritura en etapas tales como el preletrado que consiste básicamente en la mezcla al azar de trazos indiscriminados que involucran a la vez letras y números, la etapa semifonética que antecede a la fonética y se nota una cercanía más exacta con la alfabetización, ya que en esta se evidencia una representación sonora de las palabras.

La concepción cognitiva de la escritura ha derivado en diversos modelos que la consideran un proceso complejo y multidimensional, que involucra diversos procesos mentales y busca identificar la variedad de ejercicios de razonamiento que implica para cada escritor (Camargo, Caro, & Uribe, 2011). Escribir estimula el pensamiento y le permite al escritor idear diversas formas o estrategias que conlleven a la resolución de una situación problemática en contexto, empleando la metacognición como herramienta para evaluar el aprendizaje, teniendo en cuenta que este último punto, determina la diferencia existente entre el escritor novato y el escritor maduro.

En cuanto a la tercera, la concepción constructivista, contempla el aprendizaje del lenguaje escrito desde las dimensiones cognitiva y social, las cuales argumentan que los procesos de lectura y escritura, se desarrollan desde la socialización del hogar apoyándose en el constructivismo psicogenético de Piaget y el socioconstructivismo de Vygotsky.

La concepción constructivista, fundamenta la escritura como una demanda constante de experiencias significativas que propicien y potencien la producción del texto escrito, este proceso es explicado a través de la psicogenética de la escritura, la cual apela a

la comprensión del funcionamiento alfabético estableciendo marcadas diferencias entre el dibujo, la representación gráfica del escrito, los principios de cantidad mínima y la intencionalidad comunicativa. Desde esta concepción, el rol del maestro se flexibiliza y se aprecia más como un mediador que propicia experiencias para vincular los saberes propios que se activan frente al lenguaje escrito. La motivación y el acompañamiento constante hacen de la escritura un proceso reflexivo que propicia la resolución de problemas que se presentan en la cotidianidad del estudiante.

Ahora bien, respecto a cómo ha evolucionado la manera de comprender la producción textual, a continuación se exponen algunos de los modelos que la explican.

2.4 Modelos de producción textual

Los modelos respecto a la producción textual han evolucionado, pasando de modelos centrados en los productos a modelos ecológicos. Los modelos de producto se centran en el escrito como tal, este se convierte en objeto de análisis, interesa entonces la gramática, el dominio de la ortografía, el vocabulario y la sintaxis, por tanto el texto escrito es el objeto de análisis. Los modelos por procesos, se centran en los procesos cognitivos que involucran la tarea de escribir. Finalmente, los modelos ecológicos avanzan respecto a los de proceso, básicamente porque explican la relación de la escritura con el contexto comunicativo, tanto del escritor como del posible lector.

En términos de esta investigación, interesan los dos últimos, por ello se abordará básicamente la propuesta de Hayes & Flower (1980), que si bien parten del análisis de los procesos cognitivos en la producción, inician el debate de la escritura como una elaboración que tiene etapas claramente definidas. Además, se retoman algunos elementos de los

modelos ecológicos plantados por Cassany, los cuales, a su vez concuerdan con la concepción constructivista respecto a la evolución del lenguaje escrito, y los enfoques comunicativos.

2.4.1 Modelos de proceso.

La característica de los modelos de proceso expuesta detalladamente por Camargo, Caro, & Uribe (2011), explican los procesos cognitivos involucrados en la escritura, los cuales demandan el ejercicio de operaciones mentales complejas para lograr la producción de un escrito, con el objetivo de que la escritura sea un motivante para el pensamiento del escritor, pero también buscan que el pensamiento sea un motivante para la escritura. De igual modo los modelos de proceso buscan explicar la forma dinámica como se recuperan las memorias a largo plazo y como éstas permiten generar diversos esquemas en la psiquis del escritor.

Partiendo de este punto, se presenta la propuesta de Hayes & Flower (1980), la cual busca explicar los procesos cognitivos por los que pasa la mente del escritor para llegar a la escritura de un texto, estos son: planificar, redactar y revisar.

A continuación se exponen estos procesos: La planificación incluye todos los procesos previos a la redacción del escrito, esta a su vez, se subdivide en tres pasos: a) el establecimiento de metas que definen que se quiere lograr en la escritura, b) la reflexión a través de una lluvia de ideas sobre lo que se quiere escribir y c) jerarquización y organización de las ideas concebidas según su relevancia e importancia dentro del texto.

La redacción o traducción, recoge todos los pasos previos de la planificación y los concreta en el producto escrito, para lo cual el escritor activa procesos cognitivos como las memorias a corto y largo plazo, con el fin de permitirle lograr la ejecución de la escritura.

La revisión, que es el punto en que los escritores expertos activan procesos de repensar, releer, reorganizar y jerarquizar las ideas, con el fin de lograr un texto lo más limpio posible, con el objeto de cumplir la función comunicativa propuesta en la planificación.

Todos estos procesos varían según cada individuo y pueden evidenciarse en un orden diferente o todos a la vez.

De esta manera, desde el contexto de la tarea, se abordan aspectos que influyen al escritor tales como la consigna, el destinatario o la posible audiencia y los incentivos motivadores. En cuanto a los conocimientos conceptuales, se centra la atención en el conocimiento del tema que trata el escrito, el destinatario en potencia y el género. El proceso de planificación se enfoca en permitir que el escritor represente el conocimiento en la escritura a partir de la recuperación de los conocimientos relacionados con el tema tratado, desde la recuperación de las memorias a largo plazo. Así, lo que ya sabe y los nuevos conceptos que aborda, le ayudan en la estructuración del texto a escribir (recolección de información, recreación de esquemas mentales y elaboración de objetivos).

La escritura del texto involucra aspectos tales como el léxico, la gramática y la ortografía, los cuales se concretan en esta primera versión del texto. Por último está la revisión, en esta etapa se regresa hacia la planificación y apoyándose en ejercicios de relectura y reescritura se obtiene la versión final del texto. Hayes y Flower (1980), aprecian al escritor como el protagonista del proceso escritural, ya que es él quien decide la clase de tarea que desea resolver y el contexto en el que lo hará, de forma tal, que se logre la finalidad comunicativa.

Igualmente, Scardamalia & Bereiter (1992), partiendo desde los aportes de Hayes & Flower (1980), proponen que durante el proceso de escritura, se diferencian claramente a los escritores inmaduros de los maduros. La diferencia entre maduros e inmaduros no radica en sí en el texto producido, sino en los procesos mentales que se desarrollan durante la escritura, es decir la forma como introducen el conocimiento en el proceso de composición. Decir el conocimiento y transformar el conocimiento es la forma como ambos grupos (maduros e inmaduros), desarrollan la escritura; en el primero se empieza a escribir sin un plan claro al respecto y finaliza cuando se agotan las ideas, sin dar lugar a la revisión del texto, de esta manera los procesos mentales no son tan profundos y el ejercicio de memoria a largo plazo no se contempla.

Por otra parte, transformar el conocimiento involucra en el escritor maduro la representación de relaciones significativas entre los contenidos conceptuales, los pensamientos, los sentimientos, los motivos y el comportamiento humano como bases del proceso, acudiendo entonces al ejercicio de memorias a corto y largo plazo para buscar información valiosa al plasmar el escrito. Transformar el conocimiento emplea fuertemente la habilidad reflexiva del escritor quien en diferentes ocasiones revisa y corrige el texto buscando cumplir de la mejor manera posible la finalidad comunicativa.

De esta manera, la representación de la escritura, debe centrar sus esfuerzos en llevar de forma didáctica al escritor inmaduro hasta la madurez del proceso.

2.5 El enfoque comunicativo

Podría decirse que el enfoque comunicativo, se encuentra en estrecha relación con los modelos de producción textual ecológicos o contextuales, pues plantean la necesidad de

desarrollar competencias en las personas que les permitan cumplir con los diversos propósitos de comunicación. En este sentido, el enfoque comunicativo va más allá de la competencia lingüística, para asumir de este modo la competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1996), la cual se centra en los usos del lenguaje, por esta razón, la enseñanza de la lengua no se centra sólo en la adquisición de formas verbales, sino que enfatiza en el desarrollo de las destrezas necesarias que permitan conseguir los propósitos deseados de un proceso de comunicación. Desde esta perspectiva, Cassany (1999), propone que las diversas actividades de la escritura deben permitirle al estudiante contextualizar los diferentes textos que usan en el aula de clase y desde este punto permitir la activación de los conocimientos previos que ayuden en los procesos de comprensión y posterior construcción del discurso.

Estructurar y escribir un texto coherente, activa tal y como afirman Hayes & Flower (1980), el conjunto de memorias a corto y largo plazo, facilitando la construcción del discurso y dando sentido lógico al uso de las formas verbales, desde este punto, el autor dispone de la capacidad de versatilizar su lenguaje y adaptar su registro a diferentes situaciones, contextos y niveles de formalidad.

En este sentido, Dell Hymes (1971), propone una separación de la competencia gramatical propuesta por Chomsky, centrada en un sistema mental de reglas, que migre hacia la fundamentación de una competencia comunicativa, pues es la que explica cómo cada participante en el proceso de interacción comunicativa, tiene saberes y expectativas que pone en juego de forma real en un contexto determinado. Asunto que cobra sentido en el lenguaje escrito, pues los textos van dirigidos hacia un lector potencial con el cual se pretende establecer una comunicación, en una interacción comunicativa. La Secuencia

Didáctica que desarrolla el proyecto se enmarca en esta posición de la enseñanza del lenguaje. Además, se fundamenta en la propuesta de Jolibert (2002), que comparte los supuestos teóricos del enfoque comunicativo.

2.5.1 Propuesta de Jolibert para la producción de textos.

En el marco de los enfoques comunicativos, puede incluirse la propuesta de Jolibert (2002), quien contempla el enfoque comunicativo de la escritura dentro de un marco didáctico. Para tal fin explica que en la escritura se evidencian sujetos discursivos, estos son: un “yo” enunciador, un “quién” destinatario, un “con qué” propósito, un “cuál es” desafío y un “cuál es su” contenido exacto.

En este marco, se plantea la escritura como una actividad de resolución de problemas que enfrenta al escritor con el reto de hacerse entender a través de un texto comprensible para un destinatario, proceso que abarca “siete niveles” los cuales incluyen: el contexto situacional del texto, el contexto cultural del texto, el tipo de texto, la superestructura, la lingüística de la oración, la lingüística textual y las microestructuras del texto. Para el desarrollo de la presente tesis se toman los siguientes niveles: El **contexto situacional del texto, la lingüística textual y la Superestructura**, con sus respectivos indicadores e índices de valoración.

El contexto situacional del texto: es el conjunto de los datos comunes a quien escribe y a quien lee, sobre las condiciones circunstanciales de producción de un texto leído o producido por ellos (Jolibert, 2009). Al respecto, Dell Hymes (1996), afirma que el contexto situacional, se refiere a la capacidad que tiene un escritor para determinar y elegir el tipo de información o tema pertinente para su destinatario, teniendo presente aspectos como el lenguaje y el sello propio a imprimir.

Para fines de la presente tesis, se abordarán aspectos de suma importancia para el escritor emisor tales como: el desafío de escritura, la pertinencia de la escritura y la intencionalidad de la escritura. En cuanto al primer aspecto, el desafío de escritura que afronta el escritor novato, radica en el reto de cautivar al destinatario de forma tal que logre ser leído de principio a fin; este escollo permite ser superado con la adecuada elección de un tema a tratar, o en este caso el tipo de cuento que narrará buscando conectar y generar cercanía con el destinatario.

El segundo aspecto que es la pertinencia de la escritura, se enfoca en escribir el texto adecuado para el destinatario adecuado, teniendo en cuenta el tipo de lenguaje a emplear de forma tal, que el lector entienda y contextualice el mensaje, para finalmente llegar a la intencionalidad de la escritura, que se resume en el impacto de lo que se desea transmitir y como se va a transmitir, imprimiéndole al escrito un sello característico que lo destaque como el escritor del texto.

Lingüística textual: Son las manifestaciones del funcionamiento lingüístico, a nivel del conjunto del texto: las opciones de enunciación (en 1ª o 3ª persona), adverbios (los referidos al tiempo y lugar), conjunciones, conectores que articulan, los párrafos de un mismo texto, facilitando su comprensión. De igual forma, el contenido semántico y su progresión a través del léxico (redes semánticas) y la puntuación se complementan para facilitar la comprensión del texto por parte del destinatario. En la composición de un escrito cobran gran importancia dos aspectos, la cohesión y la coherencia. Según Van Dijk & Kintsch (1983), la coherencia de un texto es netamente semántica y la cohesión surge como una manifestación gramatical de la coherencia, de esta manera, escribir con cohesión se aprecia como el ejercicio cognitivo que le permite al escritor atribuirle propiedades a su

discurso. Para Van Dijk (1972), la coherencia en la escritura, representa la presencia consistente de representaciones cognitivas complejas en la mente del escritor, quien para presentar un texto pertinente y atractivo al destinatario, requiere incluir conectores que permitan realizar una lectura más digerible.

Paralelo al ejercicio de escritura coherente y al uso de conectores, se considera al el uso de léxico propio de cada texto, adhiriendo con esto ingredientes característicos que ejercen doble efecto a la finalidad comunicativa, pues contextualizan al destinatario y le permiten manejar mayor cantidad de vocabulario. Al respecto, Baralo (2005), afirma que el aprendizaje del léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprenden forma y significado, a través de una red de relaciones formales y semánticas que constituyen subtemas de diferentes niveles.

La Superestructura: Es la organización semántica global del esquema tipológico que se manifiesta en forma de: Organización espacial y lógica de los bloques de texto (Jolibert & Sraiki, 2009). En este caso se aborda el texto narrativo desde la estructura ternaria compuesta por un estado inicial, una fuerza de transformación y un estado final o resolución del conflicto (Cortés & Bautista, 1999). Al respecto Van Dijk (2005), plantea que la superestructura de un texto es un formato total, que en el caso del texto narrativo, describe como: introducción, complicación, resolución para finalizar con la evaluación y la moraleja. Específicamente este autor caracteriza las acciones de los personajes que pueden ser humanos, animados, cosas antropologicamente definidas en situaciones espaciales, temporales y contextualizadas, las cuales son introducidas con el fin de contar un acontecimiento que finaliza con una resolución.

Se expondrá con mayor amplitud, el texto narrativo y su superestructura, como fundamento de la investigación y la propuesta didáctica que se lleva a cabo.

2.6 El texto narrativo

La narración tanto oral, como escrita, se presenta de diversas formas y puede ir desde una descripción de sucesos ocurridos, hasta una versión más compleja, estructurada y contextualizada. El texto narrativo es un tipo de escrito fundamental que organiza los modos en que pensamos e interactuamos unos con otros. Para Van Dijk (2000), el texto narrativo es un medio discursivo que explora la resolución colectiva de problemas. La construcción de un texto narrativo es una actividad social que pone en juego diversos papeles de participación para el narrador y para el narratorio, por esta razón, la narración y sus procesos de producción han permeado diferentes escenarios de la sociedad, tales como la justicia y la ciencia al utilizarla para contar procesos y evoluciones.

De igual forma, la narrativa es un proceso común al cual se apela con el fin de contar una experiencia vivida o una situación que ocurrirá en el futuro. Para (Barthes, 1985), el relato o narración puede manifestarse de forma oral o escrita a través del mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, las noticias policiales y la conversación, todos ellos estilos muy presentes en la vida de cada ser humano desde edades muy tempranas.

Desde esta perspectiva, la narrativa es la puerta de entrada hacia el mundo de la producción escrita estructurada y permite al aprendiz explorar sentimientos de aventura, vivencias significativas, la imaginación de mundos paralelos, la expresión de pasiones, la vida social y la interacción con pares, la cual a su vez, se vuelve significativa en la

socialización. En este aspecto Greimas & Courtés (1982), describen a los personajes de la narración y todas las situaciones que los rodean no como una visión del escritor, sino más bien como la muestra de otras obras ya conocidas o experimentadas en la interacción. Por su parte, Genette(1998), estructura al componente narrativo como un encadenamiento de estados y transformaciones en un esquema ternario que narra las vivencias de un agente al cual le llama personaje.

Ahora bien, Cortes & Bautista (1999), plantean que todos los textos narrativos están conformados por tres planos: plano de la narración, plano del relato y el plano de la historia.

Plano de la narración: Hace referencia a un narrador que no es el autor, un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario. El narrador es una estrategia discursiva creada por el autor, a la vez que el narratario no soy el yo (lector), sino un sujeto al cual se dirige el narrador. En este aspecto, el reto para el escritor radica en representar claramente las voces de estos dos sujetos y llevar al lector hacia el ejercicio de diferenciarlos en el texto y no confundirlos en el proceso de interpretación. Los escritores experimentados fácilmente entretajan la presencia del narrador y el narratario, representando un reto para el lector novato hacia la total comprensión del escrito. En el caso de los escritores novatos, ellos tienden a obviar esta parte del proceso, restando importancia a la presencia de uno o de otro en los escritos, sin embargo, con el paso del tiempo se desligan del texto como narratarios y le otorgan ese papel a un personaje profundamente involucrado en la historia.

El plano del relato: En este aspecto se valora el modo de contar la historia; es decir si se decide contarla desde el principio o desde el final, si habla en primera o en tercera persona. En este plano, también es de vital importancia apreciar el uso de formas retóricas

que demarcan el inicio o el final de la narración, siendo “Erase una vez” y “ Colorín colorado” las más empleadas generalmente en los textos para niños y a su vez las más utilizadas por niños al momento de recrear una historia. Finalmente, la inclusión de diálogos entre los personajes de la narración a través del uso de signos de demarcación, permiten diferenciar los sucesos ocurridos dentro de la realidad o la ficción recreada en el cuento.

Plano de la historia: Este plano representa de igual forma un reto para la escritura, especialmente en escritores novatos, ya que en este plano se valoran aspectos tales como los personajes que pueden ser antropomorfos o zoomorfos y sus matices, además, de sus características físicas, los tiempos en los que se narra, situación que depende directamente de habilidad del escritor teniendo en cuenta la noción de tiempo que se requiere, los espacios, sus características más relevantes y las acciones que se desarrollan en un mundo que puede ser ficcional o a semejanza de la realidad del escritor.

Los textos narrativos pueden tener una estructura ternaria (distribuida en 3 partes), o quinaría (distribuida en 5 partes). Para el caso de esta tesis se expondrá la estructura ternaria, pues fue la seleccionada para mejorar el proceso de producción de cuentos de ciencia ficción de niños de grado 2° (EBP).

Esta estructura está presente en la mayoría de los cuentos leídos y trabajados en la escuela, la cual se presenta con un (Ei) Estado inicial (comienza con una situación estable que una fuerza viene a perturbar), continúa con una (Ft) Fuerza de transformación (se presenta un estado de desequilibrio) y un (Ef) Estado final (el equilibrio se restablece por acción de una fuerza).

Para Cortés & Bautista(1999) el estado inicial (Ei) como el primer segmento de la narración en la que se introduce el personaje o los personajes iniciales del cuento, se define un espacio físico para el desarrollo de las acciones y se contextualiza un tiempo exacto que puede ser pasado o futuro. Inicialmente el personaje principal se encuentra en un estado de equilibrio que representa en cierta forma un estado de tranquilidad para lo cual se hace necesario describir detalladamente diversos aspectos.

Con la llegada de la fuerza de transformación (Ft) o conflicto se rompe la relativa tranquilidad del estado inicial (Ei) y ocurren diversos sucesos que alteran el hilo conductor del cuento y conlleva diversos cambios en los personajes brindando la posibilidad que el escritor despliegue su capacidad creativa, incluyendo nuevos personajes o generando situaciones de ficción llamativas al lector. La presencia de una fuerza de transformación representa en cierta forma la parte más densa y atractiva de la narración pues brinda al lector diversas perspectivas del cuento y genera la expectativa necesaria para conocer el estado final.

En el estado final (Ef) del cuento se concluye si la relativa calma del estado inicial regresa o se presenta un nuevo orden en la narración, los personajes en este punto evidencian transformaciones y dependiendo el tipo de narración se presentan reflexiones o hace premoniciones sobre situaciones que se presentarán en una nueva narración.

Los cuentos de estructura ternaria son los más cercanos a los niños de educación básica primaria y prevalecen en el plan de estudios prácticamente hasta la conclusión del ciclo escolar; (Todorov, Moss, & Braunrot, 1973) representan y exaltan a la estructura ternaria como la base de todo relato de ficción y representa su contenido como punto de partida hacia estructuras más complejas, sin embargo, es conveniente contemplar las

posibilidades que brinda experimentar con géneros como la ciencia ficción, el cual ha sido apreciado por su complejidad y extensión como espacio resguardado para lectores y escritores más experimentados, a continuación se exponen sus características y se plantea su conveniencia en el aula para el desarrollo de habilidades escritoras y de comprensión para niños que recién se afianzan en el proceso.

2.7 El cuento o novela corta de ciencia ficción

El cuento de ciencia ficción pertenece al género narrativo, por lo tanto posee las mismas características en cuanto a planos y estructura, sin embargo se diferencia de los demás debido a la presencia de características maravillosas mezcladas con ciencia y haciendo alegoría a mundos ficticios en los que humanoides y extraterrestres conviven con seres humanos. Los cuentos de ciencia ficción llaman la atención por sus mensajes alusivos a mundos utópicos y distópicos, es decir plasman situaciones que reflejan mundos fantásticos y paradisiacos que representan la armonía en la que debería vivir la sociedad en el caso de la utopía o mundos con antivalores, situaciones catastróficas que recreadas desde situaciones reales plasman la distopía de la raza humana. “Mi conclusión es que el género no se encuentra agotado en absoluto, sino todo lo contrario: se encuentra en disposición de aportarnos muchas obras maestras desde los teclados de escritores audaces” (Moreno, 2010.p.245).

Parafraseando a Asimov (1976) en la adaptación de su libro “The early Asimov 1972” aprecia a la ciencia ficción no sólo como un recurso literario para darle verosimilitud a una trama, a fuerza de recrear algo ocurrido realmente, pues aunque no es posible calcular el estado determinado del futuro de la sociedad humana, si lo es comprender su historia

para encontrar en ella estructuras e invariantes como las leyes de la mecánica para prever sus tendencias.

Por otro lado, Moreno(2010), asegura que la ciencia ficción debe incluir elementos no existentes en la realidad inmediata, pero considerables posibles desde la ciencia, incluso afirma que la ciencia ficción pretende que la humanidad no olvide que el desarrollo tiene que ver con la parte más cruda y profunda de la realidad.

El contexto del cuento de ciencia ficción, involucra la cohesión de un tema específico que se encargue de llevar el hilo conductor respecto a los viajes interestelares, los robots y los encuentros con extraterrestres. En este caso, uno de los mayores exponentes es Julio Verne quien en su libro “De la tierra a la luna” plasma una visión del concepto de ciencia ficción en el siglo XIX y de paso abre la posibilidad a nuevos escritores de imaginar la posibilidad de hacer viajes fuera de la tierra y descubrir los secretos de los nuevos mundos. Por su parte Bradbury en su libro “Las crónicas marcianas” (1950), continuó marcando tendencia en el género de la ciencia ficción, ya que en su libro enfrentó al lector con la idea de encontrarse con extraterrestres o la posibilidad de una migración masiva de los humanos hacia otros planetas, debido a la contaminación de la tierra, involucrando dilemas morales que plantean una distopía con respecto al futuro del planeta.

El tiempo y el espacio en la escritura de cuentos de ciencia ficción son relevantes y básicamente dependen del mensaje que el escritor quiera transmitir a los posibles destinatarios. Generalmente se ambientan en futuros lejanos en los cuales se evidencia la influencia de la tecnología como facilitadora del estilo de vida de los personajes quienes en este género no son muchos, ni muy complejos y se apoyan en la física, la biología y la astrofísica para recrear los diversos escenarios y a los personajes. Según Moreno (2010), es

reconocida la afición por llevar la trama a otros planetas aunque son más numerosas las desarrolladas en el planeta tierra.

Los cuentos de ciencia ficción no son prospectivos, el futuro del que hablan no es referencial, es retórico, no intentan decirnos como será nuestra vida en una cantidad de años, sin embargo muchos de sus casos se han dado se forma asombrosa (Moreno, 2010,p.255).

La extensión de los cuentos de ciencia ficción es larga ya que se incluyen diversos factores que lo asemejan más a la novela, sin embargo como estrategia dinamizadora de la escritura se puede emplear el cuento corto con estructura ternaria para el trabajo con escritores inmaduros.

Dentro de las propuestas didácticas que permiten conocer la forma de estructurar un cuento de ciencia ficción, se expondrá la de Jolibert J. (2002), la cual se encuentra inmersa en un proyecto que ella llama "Siete tipos de módulos de aprendizaje" en este se desarrolla un proyecto con la novela corta de ciencia ficción, se exponen las bondades del trabajo en equipo, la fusión de la narrativa y de la imaginación, además de resaltar las oportunidades de lenguaje que brinda escribir, empleando la función poética de la lengua. En este módulo de producción de novelas cortas de ciencia ficción, se plantean diversas estructuras que permiten al docente guiar el proceso de escritura de cuento, haciendo énfasis en el manejo de la superestructura, la narración coherente y el uso de conectores. Adicional a esto se destaca la importancia de una escritura planeada tal como lo plantean Hayes & Flower (1980), y de esta forma construir textos contextualizados que visualicen al destinatario a través del ejercicio de reescritura. De igual forma se enfatiza la inclusión de léxico propio de la ciencia ficción y del uso adecuado de un sistema de tiempos verbales que permitan

ubicar al cuento en una época específica, pues aunque estas narraciones generalmente se sitúan en el futuro, se narran en pasado. Fortalecer la narración a través de éste género se convierte en una estrategia que permite transversalidad en los procesos de aprendizaje en el aula.

2.8 Secuencia didáctica para la producción de textos escritos

El conocimiento se construye en sociedad y se alimenta de los saberes precisos. Los saberes precisos son aquellos que no son digeribles por el común y por tal razón necesitan tomar una apariencia sencilla de forma tal que sean apropiados y aplicados en situaciones de la cotidianidad. De esta manera, surge la necesidad de adaptar esos saberes precisos o saberes sabios al entorno de aprendizaje y desde ese punto surge la didáctica como medio de transposición del conocimiento (Chevallard, 1998).

Aplicando estos conceptos a la producción textual, Cassany (2001), propone un ejercicio de la didáctica de la escritura a través de la apropiación del sentido funcional, es decir, desde la oralidad, hablar constantemente de lo que se escribe, de forma que se confronte con los pares lo aprendido, partiendo desde la reflexión hasta la evaluación. También, propone que quien orienta, requiere trazar unos objetivos claros y desarrollar tareas específicas a través de situaciones reales de comunicación. Dentro de las diversas estrategias didácticas para la producción escrita se encuentran las Secuencias Didácticas, las cuales serán ampliadas a continuación.

La elaboración de secuencias didácticas para mejorar la producción escrita, se han convertido en la mejor estrategia de organizar actividades que se integren sistemáticamente durante un lapso de tiempo determinado y logren aportar al desarrollo del saber hacer de un

grupo de estudiantes. Desde este marco, Camps (2003), se refiere a las secuencias didácticas básicamente como una serie de actividades educativas que interrelacionadas, permiten abordar de diferentes maneras a un objeto de estudio dentro del aula de clase, concretamente desde la producción textual.

Visalberghi (1994 citado por Camps 2003), advierte que el plan de trabajo de una secuencia didáctica es libre; sin embargo, hace énfasis en asegurar que los objetivos deben ser claros y de interés, pero sobre todo que busquen resolver una tarea que se debe llevar a cabo, sin perder la intención comunicativa en cuanto a la producción textual se refiere.

Así mismo, Camps (2003), propone que al momento de la planeación de la secuencia didáctica, se visualicen los tres momentos esenciales del proceso, de forma tal que se permita el total dominio de las diferentes variables que se puedan presentar, de esta manera desarrollar tres momentos; la preparación, la realización y la evaluación, como momentos interrelacionados, aunque con finalidades distintas, que se complementan de forma tal que puedan dar cumplimiento a una meta común de escritura.

La preparación: Es el momento en el que se define la tarea a realizar, el tipo de texto a escribir y se delimita la intencionalidad comunicativa y los destinatarios, teniendo como objetivo la planificación de estrategias y métodos (contenidos, motivación, contrato didáctico, etc.), que permitan al alumno por sí mismo desarrollarlas a lo largo del proceso.

La realización: En esta fase del proceso se desarrollan dos tipos de actividades específicas: las primeras están encaminadas a la producción del texto; las segundas están orientadas a conocer las características del texto a escribir y sus condiciones de uso en el contexto. En esta fase de realización, la producción del texto se enfoca en el saber hacer a través de ejercicios de planificación, textualización y revisión constante, por esta razón,

cobra gran importancia la planificación de los ejercicios a desarrollar de forma tal que el acercamiento hacia una primera versión individual del escrito le permita al estudiante ganar la comodidad necesaria para proceder con la siguiente fase, en la cual podrá interactuar con pares y que a través de la metacognición, realice su análisis formativo.

Evaluación: En este momento se privilegia más el proceso y el progreso que el producto final buscando generar conciencia de lo aprendido. Retomar el ejercicio reflexivo hecho durante el proceso de realización cobra importancia de forma tal que se apliquen las correcciones del caso según la valoración desde los instrumentos. La metacognición y la metalingüística le permiten al estudiante realizar su proceso formativo durante la secuencia, y sobretodo ser consciente de su aprendizaje.

Los ejercicios metacognitivos y metalingüísticos mencionados, deben permear la práctica del docente que orienta el proceso, para de este modo permitirle ser consciente de sus fortalezas, debilidades y alcances; en el siguiente apartado se exponen las prácticas reflexivas que involucran el proceso de enseñanza del lenguaje.

2.9 Las practicas reflexivas.

El ejercicio cotidiano de la enseñanza del saber involucra la práctica de procesos reflexivos que le permitan al docente evaluar su quehacer de forma tal que logre superar las dificultades presentadas y mejore en aquellas que dieron resultados positivos; al respecto Perrenoud(2011), dice que “Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un apariencia. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de

trabajo” (pág.13). De igual forma Schön (1988), plasma a un profesional reflexivo observador, que necesita cargar en sus memorias todas las observaciones, preguntas y problemas que le son imposibles de solucionar en el campo de terreno para de esta forma lograr un nivel reflexivo consecuente con el ser y el hacer. De esta manera el ejercicio reflexivo más que una práctica, debe establecerse como un hábito que le permita al docente en diversos espacios hacer un alto y meditar sobre el desarrollo de su labor como orientador del conocimiento, asumiendo los diferentes errores que se puedan cometer y definiendo una ruta clara hacia la práctica docente reflexiva.

Siguiendo al autor, éste ha conceptualizado la figura del practicante reflexivo, proponiendo una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción; él expone que la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción son los elementos que debe usar un profesional de la educación, de forma tal que le permita realizar un análisis sobre sus prácticas y su desempeño, dejando que la acción y la reflexión contribuyan en un aprendizaje de los conocimientos que debe poseer para manejar y superar todas las situaciones que se le presenten en el ejercicio de la práctica.

Desde esta perspectiva, el docente reflexivo, se presenta como el facilitador ideal del conocimiento en un mundo cambiante y convulsionado por la inmediatez para desarrollar la capacidad de adaptar sus conocimientos y sus prácticas para lograr el aprendizaje de los estudiantes a través de una revisión justa y continua de su saber y su hacer.

3. Marco Metodológico

En este capítulo se presenta la sustentación metodológica que guió el desarrollo del proyecto, tipo de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, técnicas e instrumentos.

3.1. Tipo de investigación

Esta es una investigación cuantitativa ya que “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” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010p. 74). Para este caso el propósito es explicar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de cuentos de ciencia ficción en estudiantes de grado 2° de la Institución Educativa CASD de la ciudad de Armenia.

La tesis se enfoca en el análisis cuantitativo de los datos que arrojan el Pre-test y el Pos-test y se complementa con el análisis cualitativo de la reflexión de las prácticas de enseñanza de los profesores participantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

3.2 Diseño de Investigación

El diseño de este proyecto es Cuasi-experimental, ya que la muestra fue seleccionada con dos grupos establecidos previamente. Con ambos grupos se desarrollará una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de cuentos en ciencia ficción. Es intragrupo porque se medirá el grupo en dos momentos, antes de iniciar la Secuencia Didáctica para la producción de textos (Pre-test), y nuevamente después de la

implementación de la secuencia (Pos-test), para comparar las dos mediciones con el fin de determinar si se aprueba o se rechaza la hipótesis.

3.2.1 Población.

La Población objeto de investigación son los estudiantes de grado 2° de educación básica del municipio de Armenia Quindío.

3.2.2 Muestra.

La muestra son los 61 estudiantes de los grados 2° del nivel de básica primaria de la Institución Educativa CASD Sede Amparo Santa Cruz de la Jornada de la mañana.

Tabla 1. Número de estudiantes.

Número de estudiantes	Género	Nivel socioeconómico					
		F	M	<u>7 años</u>	8 años	Estrato 2	Estrato 3
Grado 2							
G		1	2	2	1	1	18
rupu 1		4	0	3	1	6	
(34)							
G		1	1	2	7	1	8
rupu 2		3	4	0	9		
(27)							

3.3 Hipótesis

H₁ La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos narrativos de ciencia ficción de los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa CASD de la ciudad de Armenia Quindío. **H₀** La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de textos narrativos de ciencia ficción de los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa CASD de la ciudad de Armenia Quindío.

3.4 Variables

3.4.1. Variable Independiente.

Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos de ciencia ficción de estudiantes de grado 2° de la Institución Educativa CASD de la ciudad de Armenia Quindío.

La secuencia didáctica. Se entiende como una unidad de enseñanza de la composición, en la cual se relacionan actividades y objetivos globales para el alcance de los propósitos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje (Camps; 2003).

La secuencia didáctica que se plantea en la presente investigación, se denomina "De la tierra a Marte" y se desarrolla en tres momentos así: La preparación, la producción y la evaluación, conformada por doce sesiones pedagógicas divididas en 29 clases de aproximadamente 1 hora y treinta minutos. La tarea integradora es la producción de un libro recopilatorio de cuentos de ciencia ficción conformado por diversos cuentos que tienen como escenario principal un viaje espacial entre la Tierra y Marte. (Ver anexo 1).

Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente.

Dimensión	Indicador
<p>La preparación: Es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir. Es también la fase de los acuerdos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se parte analizando los conocimientos previos de los estudiantes sobre ciencia ficción, con el fin de identificar lo que saben no sólo del tema de la secuencia, sino también del texto narrativo. • Se elabora el contrato didáctico • Se observan y analizan cuentos y películas de ciencia ficción, considerados textos expertos: se lee para escribir. • Específicamente en cada uno de estos textos se analiza la situación de comunicación: Contexto situacional del texto, lingüística textual
<p>Se ponen en juego uno de los supuestos: se lee para escribir.</p>	

y la superestructura.

La fase de producción: Es en la cual los alumnos escriben el texto, utilizando el material elaborado durante la fase de preparación. Se llevan a cabo las fases de planeación, escritura, revisiones, reescritura y publicación.

- Planeación: Los estudiantes se integran en grupos de trabajo, luego el docente les presenta un formato de utilidad en la planeación de la escritura, en el cual fácilmente los estudiantes pueden recordar la estructura ternaria de los textos narrativos y definir que contarán en cada parte (incluyen personajes, escenarios de la narración, definen un conflicto y visionan un estado final)

- Escritura: En un nuevo formato se inicia la escritura basándose en lo hecho durante la fase de planeación; frecuentemente observan la información de los carteles ubicados en el salón y de allí toman ejemplos de conectores, signos de demarcación, de la superestructura y de léxico propio

del cuento de ciencia ficción.

Revisión: El docente socializa una rejilla de valoración para cuentos de ciencia ficción; los estudiantes en grupos de trabajo evalúan sus producciones siguiendo la rejilla, observan los resultados de la valoración y en un nuevo formato proceden a corregir. Esta fase se repite dos veces en cada grupo.

- Reescritura: Deciden los cambios que se harán en el cuento, y proceden a reescribir fijándose en corregir los errores; el monitor de grupo lee la última versión del cuento para sus compañeros de grupo, aplican los cambios correspondientes y se disponen a exponer su producción frente al grupo. El plenaria nuevamente se valora el escrito con la rejilla previamente socializada y corrigen.

- **Publicación:** En grupos participan en el diseño de la caratula del cuento, lo dibujan, colorean, revisan que el nombre se adapte al cuento, hacen cambios de último minuto y publican su escrito, pensando siempre en los destinatarios potenciales.

La evaluación: Se basa en el desarrollo de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción por medio de las actividades realizadas para potenciar el proceso escritor. Es por lo tanto, una evaluación formativa.

- Se hace evaluación metacognitiva (que permite a cada estudiante regular su aprendizaje y autoevaluarse) y Metalingüística (qué aprendieron sobre las dimensiones trabajadas) y como involucraron el nuevo vocabulario en su léxico.

- Se utilizan rejillas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

3.4.2. Variable Dependiente: producción de textos narrativos de ciencia ficción.

“Escribir es una actividad de resolución de problemas, es decir de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de información que deben ser emitidos por el productor” (Jolibert 2009.p.54). De otra parte, el texto narrativo es una secuencia de acciones organizadas de forma tal, que luego de una situación inicial ocurren una serie de acontecimientos que conllevan a un desenlace o fin de la historia (Van Dijk, 1984). Por lo tanto, producir un texto narrativo es un proceso que implica la construcción lógica y coherente de una trama de sucesos ambientados en un escenario en el que se incluyan caracterizaciones físicas y psicológicas de los actantes (Jolibert 2002).

En este caso se trata de la producción de un cuento de ciencia ficción, que es aquella forma literaria cuyo rasgo dominante es la presencia de cambios establecidos por la inclusión de elementos no existentes en la realidad inmediata, pero considerados “posibles” desde algún ámbito del conocimiento científico(Gunn, 2005).

Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente.

Dimensiones	Indicadores	Índices		
		5 alto	3 medio	1 bajo
Contexto situacional del texto: conjunto de los datos comunes al emisor y al receptor, sobre las condiciones	El Emisor: Es el autor del texto. En este caso es el niño, quien escribe el texto de ciencia ficción, relatando hechos ocurridos.	En el texto aparece el nombre de quien lo escribe, indicando que es el autor.	Aunque se identifica como autor de la obra, no escribe su nombre en el texto	No se presenta ninguna marca que evidencie quien ha escrito la obra

circunstanciales

s de

producción de

un texto

(Jolibert,

2009).

Destinatari

o: Es el receptor,

la persona o las

personas

consideradas

posibles lectores

del cuento de

C.F).

Usa un

lenguaje

adecuado para el

destinatario

(niños de grado

segundo).

El

lenguaje es

parcialmente

adecuado para el

destinatario

(niños de grado

segundo).

No emplea el lenguaje

adecuado para el destinatario

(niños de grado segundo).

Tema:	En el	En el	No
Asunto sobre el	texto se	texto se	tiene en cuenta
cual trata la	involucran	involucra	los aspectos
historia (Cuento	sucesos irreales,	sucesos irreales,	irreales y
de C.F.), se	donde la ciencia	pero no hace	tampoco
caracteriza por	y la tecnología	referencia a la	involucra la
estar basado en la	son los referentes	ciencia y la	ciencia y la
modernidad,	a lo largo de la	tecnología a lo	tecnología en
articulando la	historia.	largo de la	su narración.
tecnología e		historia.	
involucrando la			
ciencia y la			
fantasía, con			
personajes y			
sucesos irreales.			



LINGÜÍSTICA	Coherencia	El autor	El autor	El autor no logra la
TEXTUAL:	: Se refiere a la	conserva el	con dificultad	intención de conservar el eje
son las	semántica y a la	mismo eje	conserva el eje	temático de su escrito.
manifestaciones del	organización del	temático durante	temático	
funcionamiento lingüístico, a nivel del conjunto del texto: las	texto, de forma que las diversas ideas permitan que el lector encuentre significado global a lo largo del relato.	todo su desarrollo		

opciones de enunciación (en 1ª o 3ª persona), adverbios (los referidos al tiempo y lugar), conjunciones, conectores que articulan los párrafos. El contenido semántico y su progresión a través del	Cohesión:			
	Se refiere al conjunto de procedimientos caracterizan el	Utiliza	El autor	No utiliza
		nexos semánticos y signos de puntuación que dan sentido y estructuran la composición.	presenta dificultad en la utilización de los nexos semánticos, así como en el uso adecuado de los signos de puntuación, dificultando el sentido de su composición.	adecuadamente los nexos semánticos, así como tampoco da un uso correcto a los signos de puntuación
	lenguaje			

léxico (redes semánticas) que facilitan la comprensión del texto y la puntuación que da sentido al texto. (Jolibert, 2002)	que usa el autor para expresarse (en particular las redes semánticas) y cómo avanza el texto desde el principio hasta el final.que lingüísticos que se utilizan para asegurar la coherencia de un texto.
--	--

E	El autor	Se	No se evidencia el uso
l léxico: Conjunto de palabras, modgiro s que caracteri zan el lenguaje que usa el autor para expresar se (en particula r las redes semántic as) y cómo avanza	incluye en su escrito vocabulario propio de la ciencia ficción.	evidencia el uso de algunas palabras propias del cuento de ciencia ficción.	de terminología propia de la ciencia ficción.

el texto
desde el
principio
hasta el
final.

SUPER	Estado	El autor	El autor	El autor no presenta
ESTRUCTUR	inicial: Es la	incluye una	presenta una	una situación inicial de
A: Es la	ambientación de	situación inicial	situación inicial	equilibrio, por tal razón, no se
organización	la historia	de equilibrio, en	de equilibrio	presentan los personajes de la
semántica	(cuándo, dónde,	el que están	incompleta, en la	historia, el tiempo y el
global del	personajes:	presentes los	que no es clara la	espacio.
esquema	protagonistas y	personajes de la	presencia de los	
tipológico que	secundarios), de	historia, el	personajes de la	
se manifiesta	ésta depende que	tiempo y el	historia, el	
en forma de: -	se capte la	espacio.	tiempo y el	
Organización	atención del		espacio.	
espacial y	lector.			

lógica de los	Fuerza de	El autor	El autor	No se evidencia
bloques de	transformación:	incluye una o	no es claro en la	ninguna situación que altere el
texto. En este	Plantea una	varias	introducción de	estado inicial de equilibrio.
caso se aborda	situación de	situaciones que	la fuerza de	
el texto	conflicto, que	alteran el estado	transformación	
narrativo desde	desencadena una	inicial de	que pueda	
la estructura	secuencia de	equilibrio de su	desencadenar la	
ternaria	acontecimientos	obra.	secuencia de	
compuesta por	entrelazados		acontecimientos	
un estado	dentro de un		propios de la	
inicial, una	escenario, de		obra.	
fuerza de	acuerdo a la trama			
transformación	de la narración.			
y un estado				
final o				

resolución del
conflicto
(Jolibert,
2002).

Estado	El autor	El autor	El autor no finaliza su
Final:	presenta un	finaliza su obra	obra.
Es la	desenlace en el	sin la resolución	
resolución del	que se resuelve	del conflicto que	
conflicto que	el conflicto,	logre el estado	

termina en un	llegando a un	de equilibrio.
nuevo estado de	nuevo estado de	
equilibrio.	equilibrio.	

3.4.3. Prácticas reflexivas.

Para Perrenoud (2004) una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad del docente frente a su quehacer. Desde esta perspectiva la realidad del docente no se considera según el discurso o las intenciones, sino, según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (pág.13).

3.4.4. Categorías para el análisis de las prácticas pedagógicas.

Unidad de análisis:

Para el análisis de las prácticas reflexivas se construyeron de manera colaborativa (estudiantes de la maestría I promoción becarios MEN) e inductiva (Después de tener la información recopilada en los diarios de campo) seis categorías con las cuales se podrían identificar las transformaciones en las prácticas sustentadas en los planteamientos de Shön (1996) y (Perrenoud, 2011).

Para el análisis de los datos de las prácticas reflexivas se utilizó el diario de campo como instrumento en el cual se registran o consignan todas las situaciones evidenciadas en cada una de las clases que constituyeron las sesiones de la secuencia didáctica.

Tabla 4. Prácticas reflexivas.

Prácticas reflexivas	
Categorías	Definición
Descripción	Relatar lo que se hizo durante la clase.
Autopercepción	Sentimientos y emociones que me genera la clase.
Autorreflexión	Juicios o valoraciones a cerca de mi propia práctica de enseñanza.
Cuestionamiento	Interrogantes que me surgen durante el desarrollo de la clase.
Percepción sobre los estudiantes	Juicios o valoraciones a cerca del aprendizaje o comportamiento de los estudiantes.
Desafíos	Capacidad para

resolver las situaciones imprevistas durante el desarrollo de la clase.

Unidad de trabajo: 2 docentes:

Docentes	Años de experiencia	Título
1. Marco Tulio Jurado Flórez	14	Lic. Educación Básica con énfasis en Orientación Escolar.
2. Olga Lucía Lugo Castro	13	Lic. Educación Básica con énfasis en Orientación Escolar.

3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

El instrumento para evaluar la producción escrita es la rejilla, teniendo en cuenta las dimensiones establecidas (Contexto situacional, lingüística textual y superestructura), tomando como referente los índices de valoración 1 (bajo), 3 (medio) y 5 (alto). De acuerdo al puntaje obtenido en cada indicador, se entenderá que para cada uno el puntaje máximo será de 15 y para cada dimensión de 45, el puntaje mínimo corresponderá a 1 y por dimensión a 9.

La consigna para la producción fue: **“Imagina y escribe un cuento de ciencia ficción para que sea leído por niños de grado segundo”**.

3.6.1. Rejilla

Tabla 5. Rejilla de evaluación de la producción textual.

Dimensiones	Indicadores	Índices	Total
Contexto situacional del texto.	<p>El emisor: Plasma su nombre en el escrito, indicando que es el autor.</p> <hr/> <p>El destinatario: Maneja un lenguaje adecuado para el destinatario.</p> <hr/> <p>El tema: Involucra en su narración con creatividad sucesos irreales, donde la ciencia y la tecnología son los referentes a lo largo de la historia.</p>		
Lingüístico	Coherencia: El autor conserva el		

a textual. mismo eje temático durante todo su desarrollo.

Cohesión: Utiliza nexos semánticos y signos de puntuación que dan sentido y estructuran la composición.

Léxico: Con imaginación, el autor incluye en su escrito vocabulario propio del cuento de ciencia ficción.

Superestructura **Inicio:** El autor incluye una situación inicial de equilibrio, en el que están presentes los personajes de la historia, el tiempo y el espacio.

Fuerza de transformación: El autor

incluye una o varias situaciones que alteran el estado inicial de equilibrio de su obra.

Estado final: El autor presenta un desenlace en el que se resuelve el conflicto, llegando a un nuevo estado de equilibrio.

La rejilla y la consigna fueron validadas a través de prueba piloto, con estudiantes similares en grado escolar, edad y género, y la validación por prueba de expertos.

Diario de Campo: Es el medio o elemento que se utiliza para registrar los datos y situaciones, como también de hechos detectados por los investigadores al realizar observaciones generales, es decir, experiencias en la investigación que facilitan la sistematización y análisis de la observación detallada, a través de la percepción del investigador.

Se desarrolla de la siguiente manera, para un total de 12 sesiones y 29 clases.

Fase	Sesiones	Clase
F. De preparación	3	8
F. De desarrollo	5	14
F. De evaluación	4	7
Totales	12	29

3.7. Procedimiento

El procedimiento para la presente investigación está dado en las siguientes fases:

Tabla 6. Procedimiento.

Descripción	Instru
--------------------	---------------

Fase		mentos
1.Diagn óstico	<p>Diagnóstico de la producción de textos narrativos de ciencia ficción.</p> <p>*Elaboración del instrumento.</p> <p>*Validación:</p> <p>a. Prueba piloto.</p> <p>b. Juicio de expertos: Magister Luz Stella Henao García y Magister Alejandro Marín Peláez.</p> <p>*Evaluación de la producción de textos narrativos de ciencia ficción, previa a la intervención.</p>	Rejilla de evaluación de las producciones escritas.
2. Intervención	<p>Diseño de la secuencia didáctica.</p> <p>Implementación de la secuencia didáctica</p>	<p>Secuencia didáctica</p> <p>Diarios de campo</p>
3.Evalu ación	<p>Evaluación de la producción de textos narrativos de ciencia ficción después de la intervención.</p>	Rejilla de evaluación de las producciones escritas.

4. Contr	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial	Estadística
astación	(Pre-test) y la evaluación final (Pos-test).	descriptiva

4. Análisis de la información.

En este capítulo se expone el análisis de la información a nivel cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, se presenta el análisis cuantitativo, el cual parte de comparar resultados obtenidos de la aplicación del Pre-test y el Pos-test, sobre la producción de textos narrativos de ciencia ficción, en las dimensiones que conforman la variable dependiente: contexto situacional, superestructura y lingüística textual, para ello se usa la estadística descriptiva, analizando los puntajes de los sesenta y un (61) estudiantes de los grados 2°F (grupo 1) y 2° G (grupo 2) de la I.E CASD.

En segundo lugar, se presenta el análisis cualitativo, el cual parte de la información proveniente del diario de campo de los profesores participantes. Dicha información se organizó de acuerdo a los momentos establecidos en la Secuencia Didáctica: preparación, desarrollo y cierre y las categorías inductivas que emergieron de los mismos diarios y que fueron consensuadas por el grupo de estudiantes del Macroproyecto, con el fin de analizar las prácticas pedagógicas de los docentes.

4.1 Análisis Cuantitativo: la producción textual de los estudiantes

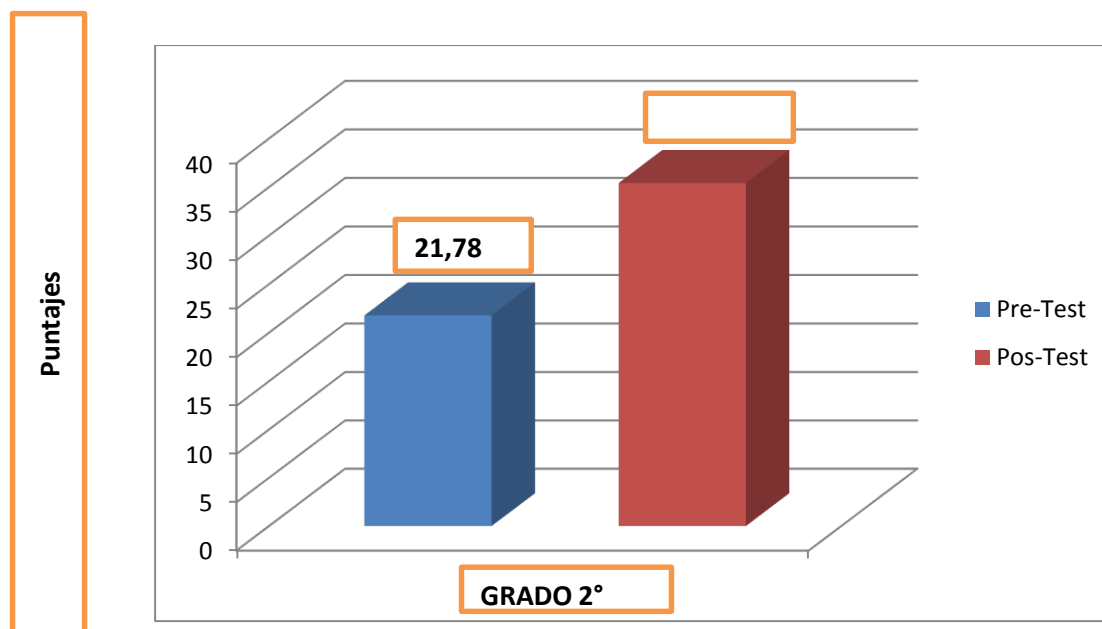
4.1.1 Resultados generales del Pre-Test y Pos-Test de ambos grupos.

Tabla 7. Estadística descriptiva.

<i>Pre- test</i>		<i>Pos- test</i>	
Media	21, 7868852	Media	35, 4262295
Error típico	0,7 2921649	Error típico	0,7 8108059
Mediana	21	Mediana	35
Moda	19	Moda	39
Desviación estándar	5,6 9536289	Desviación estándar	6,1 0043446
Varianza de la muestra	32, 4371585	Varianza de la muestra	37, 2153005
Curtosis	- 0,24700127	Curtosis	0,4 9851794
Coefficiente de asimetría	0,2 8503728	Coefficiente de asimetría	- 0,5734984
Rango	26	Rango	26

Mínimo	9	Mínimo	19
Máximo	35	Máximo	45
Suma	132	Suma	216
	9		1
Cuenta	61	Cuenta	61

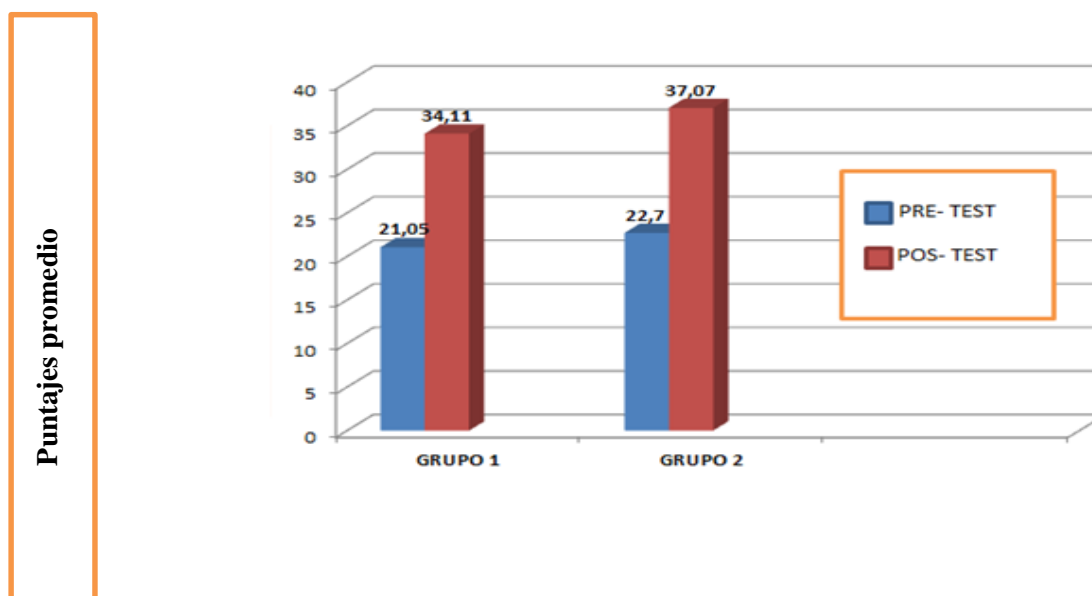
De acuerdo con la tabla 6, en la prueba Pre-test la media fue de 21,78; mientras que en el Pos-test fue de 35,42, esto implica una diferencia de 13,64, lo cual evidencia que los estudiantes mejoraron sus desempeños en la producción de textos narrativos de ciencia ficción. De igual manera, hubo un incremento en la mediana que pasó de 21 en el Pre-test a 35 en el Pos-test, asunto que se corrobora en los demás parámetros estadísticos. Estos puntajes indican que la secuencia didáctica incidió en mejorar la producción textual de los estudiantes.



Gráfica 1. Resultados de los desempeños de los estudiantes. Comparación del Pre-test con el Pos-test

Las cifras que se muestran en el análisis corresponden al promedio de los puntajes obtenidos desde el instrumento de valoración (rejilla).

La gráfica 1, muestra la síntesis de los resultados antes descritos, corroborando que la implementación de la secuencia didáctica contribuyó a mejorar la escritura de textos de ciencia ficción, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo, es decir, la implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo mejora la producción de textos narrativos.



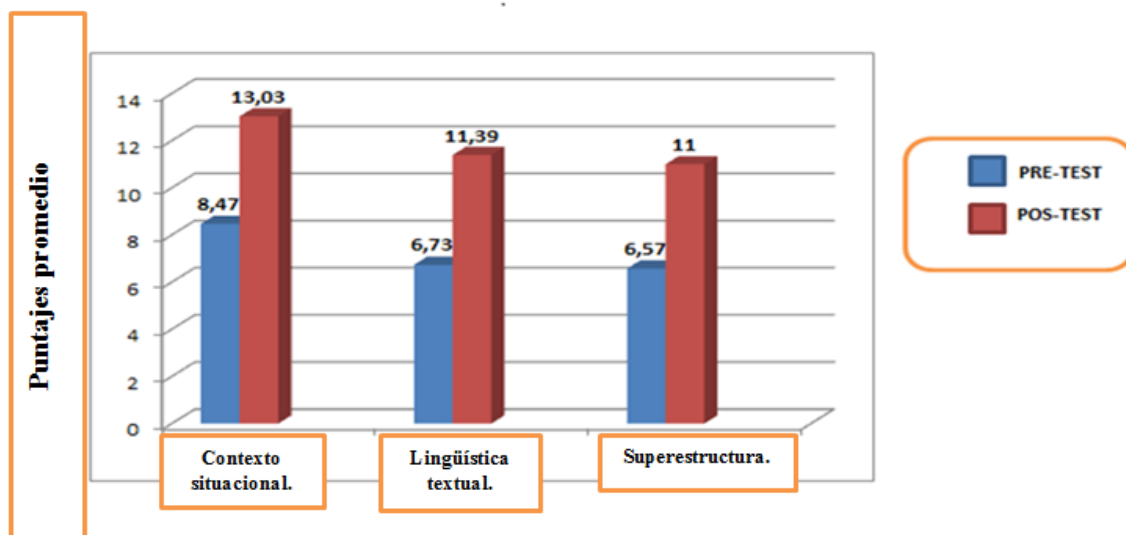
Gráfica 2. Promedios del Pre- test y el Pos-test en cada uno de los grupos.

Luego de ver los resultados generales, la gráfica 2 muestra los promedios totales de los puntajes obtenidos en las pruebas Pre-test y Pos-test para cada grupo y se pueden constatar que ambos

grupos mejoraron considerablemente, sin embargo, el grupo 2 tuvo mejores desempeños tanto en el Pre-test como en el Pos-test, lo que significa que empezó mejor y terminó mejor.

4.1.2 Análisis de las Dimensiones.

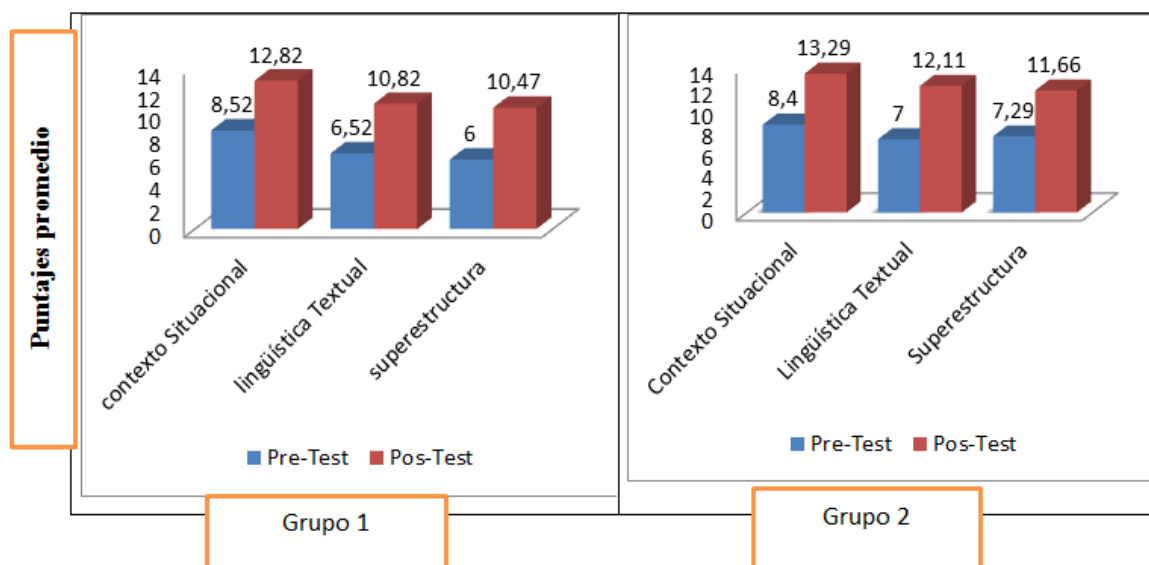
A continuación, se presentan los resultados obtenidos por la totalidad de los estudiantes que conforman los dos grupos en las dimensiones de la Variable Dependiente: Contexto situacional, superestructura y lingüística textual.



Gráfica 3. Promedios por dimensiones globales (grupo 1 y grupo 2).

El puntaje máximo posible por cada dimensión era de 15 puntos y el mínimo de 3. La gráfica No 3 muestra que todas las dimensiones mejoraron, sin embargo, las mayores transformaciones están en la lingüística textual. Esta situación evidencia que los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica comprendieron mejor o tuvieron más elementos para comprender el contexto situacional, esto es: el autor, el destinatario y el tema tratado en el texto leído y que seguramente fue un poco más complejo o difícil dar

cuenta de la superestructura, especialmente en cuanto al conflicto y la transformación de los personajes, estos detalles se abordarán con mayor profundidad en el análisis de cada una de las dimensiones.

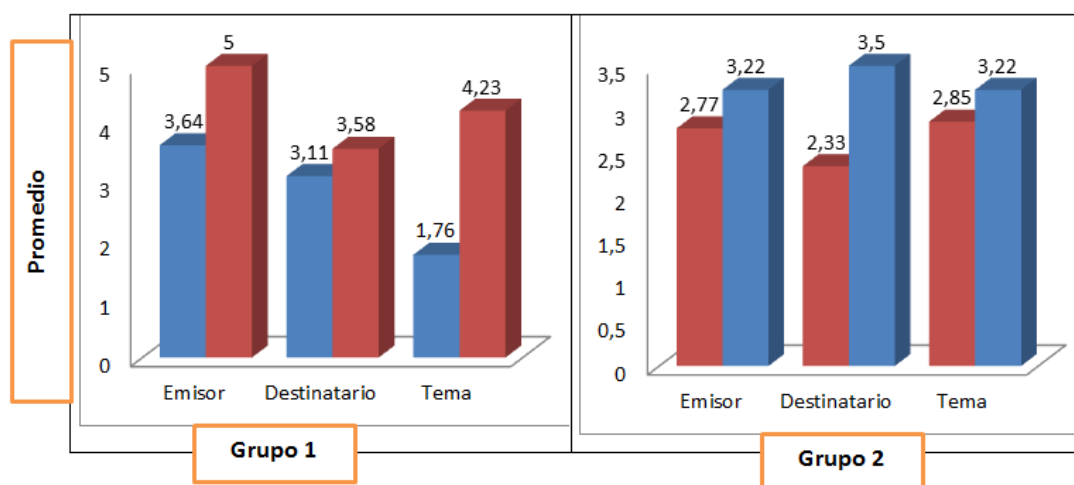


Gráfica 4. Promedios por dimensiones en cada grupo.

Tal y como se hizo mención anteriormente, aunque ambos grupos evidenciaron evoluciones similares durante el Pre-test y el Pos-test, se puede observar de una forma más detallada que el grupo 2 inició el proceso con mejores resultados frente al grupo 1. Ahora bien, la dimensión que mayores cambios tuvo en el grupo 2 fue lingüística textual con una diferencia de 5,11; mientras que en el grupo 1 fue la dimensión Superestructura con 4,47; es importante referenciar que las dimensiones contexto situacional y lingüística textual presentaron progresos similares (4,3).

En el análisis de los promedios obtenidos por cada grupo en cada una de las dimensiones valoradas con el instrumento, se observa que aunque hubo rendimientos y

evoluciones similares, posiblemente porque la planeación y desarrollo de las actividades fue conjunta y hubo momentos de integración entre los grupos para compartir diferentes actividades de la Secuencia Didáctica, no se debe dejar de lado que los contextos varían levemente entre grupos, lo cual pudo influir en las diferencias presentadas. Por ello se hace un análisis de cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores.



Gráfica 5. Dimensión Contexto Situacional.

En esta gráfica se pueden observar de manera detallada los resultados de la dimensión contexto situacional y sus comportamientos en cada grupo de acuerdo con los indicadores que la integran. Al confrontar ambas tablas, es evidente que los valores entre ellas difieren, seguramente por las particularidades de cada grupo. Se debe tener en cuenta que para cada indicador el puntaje máximo era de 5 y el mínimo de 1, teniendo un puntaje medio de 3.

En el grupo 1 el indicador que mayor cambio positivo presentó fue el Tema, pasando de un promedio de 1,76 en el Pre-test a 4,23 en el Pos-test, mientras que en el

grupo 2 el indicador con mayor cambio positivo fue el destinatario pasando de un promedio de 2,33 en el Pre-test a 3,5 en el Pos-test.

Estos cambios positivos pueden explicarse porque los estudiantes del grupo 1, presentaron inicialmente dificultades en comprender la diferencia entre un cuento fantástico y un cuento de ciencia ficción. Efectivamente para ellos era relativamente fácil la inclusión de sucesos reales con creatividad; sin embargo, poco se involucraban conceptos clave de la literatura de ciencia ficción, esto es conceptos científicos y tecnológicos. Esta situación seguramente se debe a que dentro del género narrativo, los textos de mayor circulación y contacto con los niños son los cuentos infantiles, la fábula y los mitos (Cortés & Bautista, 1999). Ahora bien, durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica los estudiantes tuvieron la oportunidad de acercarse a diversos formatos de ciencia ficción: cine, dibujos animados, cuentos y novelas. Además se hicieron diversos análisis de los elementos considerados científicos y fantásticos, su combinación como una de las características centrales de este subtipo narrativo, por ejemplo se leyó “De la tierra a la luna” de Julio Verne, “Crónicas Marcianas” de Ray Bradbury, “La partida” “Los colonizadores” “El viaje de Martín” escrito por Romel Velasco Vaicilla, algunas consultas de cuentos realizados por internet que leyeron con sus padres como “El ataque alienígena” de Leonardo Rodríguez Diego, “Marcianito molestón” y “El Cocodrilo extraterrestre” ambos cuentos de Eva María Rodríguez y “Robbie” de Isaac Asimov. Se vieron tres series de “Las crónicas marcianas” (los colonos, los marcianos y los colonizadores), “Viaje a las estrellas sin límites” y tres capítulos de las series “Los Supersónicos” “Posiblemente este trabajo contribuyó a que en el Pos-test en este mismo indicador evidenciara un mayor dominio de los conceptos propios de la ciencia ficción, pues dentro de las producciones de los niños pueden reflejarse

mundos utópicos según Moreno (2010) ya que sus cuentos planteaban situaciones que exaltaban valores como la amistad o ilustraban un planeta tierra limpio y habitable.

En el caso del grupo 2, el indicador con mayores cambios positivos fue el Destinatario. Los resultados del Pre-test, evidencian que los estudiantes no tenían en cuenta el posible lector de sus textos, a pesar de que en la consigna este asunto era claro. Esta situación podría deberse a que en general la enseñanza de la escritura ha estado más encaminada a la adquisición del código alfabético y la estructura gramatical bajo concepciones netamente tradicionalistas según Solé & Teberosky (2001) que a la función comunicativa de la misma, con prácticas en las que el único destinatario posible del texto es el maestro, y en las que escribir es más una tarea, que un propósito real de comunicación (Céspedes, 2012).

Ahora bien, en el Pos-test, se encontró un lenguaje más pertinente para el potencial lector. Este cambio puede deberse a las diversas estrategias planteadas durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica, por ejemplo se analizó el cuento “La partida” de Ray Bradbury, teniendo en cuenta principalmente el manejo de vocabulario que fuera de fácil comprensión para los estudiantes. Compartir los cuentos producidos en equipo facilitó hacer correcciones, debido a que después de la lectura, los lectores retroalimentaron a los escritores y expresaron sus puntos de vista frente al cuento al asumir la posición de destinatarios, en este caso se estableció una transacción de información como proponen Ulloa & Carvajal (2009), para posteriormente, cada grupo analizar el cuento de otro grupo contando lo que entendieron de los cuentos. Así mismo, durante la escritura, la planeación de esta giró en torno a un posible destinatario, contextualizándolo en un tiempo y un espacio determinado.

La estrategia de visualización del destinatario, dándoles una posible imagen de los niños que leerían sus cuentos y en forma lúdica asignándoles nombres hipotéticos, sirvió para apreciar al destinatario como alguien cercano con quien se establece una comunicación y se convirtió en una demanda de experiencias (Solé & Teberosky, 2001), porque en su imaginación recrearon a ese niño que no existía, pero sin embargo requería de un texto planeado y de su total gusto. La premisa sobre la importancia del destinatario estuvo siempre presente y los niños asumieron el reto de ser leídos de principio a fin (Jolibert, 2002). Todo lo anterior permitió que los estudiantes pudiesen manejar un lenguaje adecuado para el destinatario (niños de grado segundo), como lo indicaba la consigna.

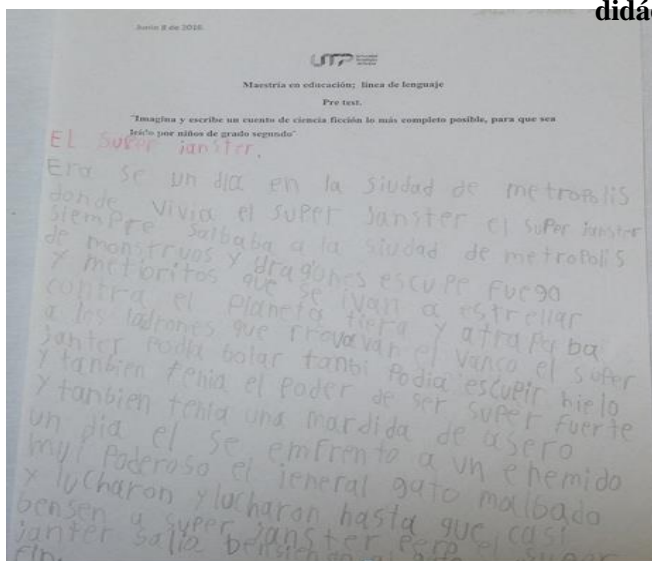
Esta situación se puede evidenciar en el siguiente ejemplo de uno de los estudiantes.

Tabla 8. Producción inicial y producción final del estudiante 1 de grado 2°.

Antes de la secuencia didáctica

Después de la secuencia

didáctica



mi amigo marciano
 Autor: Joan Sebastian Mendoza Cruz
 En un Planeta muy lejano llamado Marte
 un Pueblo que se llamaba Villa alien
 donde vivian muchos marcianos y villa alien
 estaba en el lado oscuro de Marte y en
 el otro lado se encontraba una aldea de
 humanos y ahi vivian dos niños llamados
 Alejandro Cruz y Mariana Cruz.

un dia ellos decidieron ir al otro lado de
 Marte y les preguntaron a sus padres si
 podian ir los padres dijeron claro pueden
 ir y los dos se fueron en la nave llamada
 Fuego velas mientras los dos iban uno
 de los niños se enferma y entonces pararon
 la niña gritaba alluda de repente la niña ve
 algo eran dos alienígenas uno alto de
 gafas de seis brazos con bata parecia
 un científico y su ayudante de tres piernas

ellos les dijeron tranquilos somos amigables
 y entonces uno de los marcianos que se
 llamaba mister marciano saco un tarro
 con algo y entonces celo unto en la
 frente y el niño se sintio mejor y
 se hicieron amigos y los niños siguieron
 con sus caminos Fin.

El Superjanster.

Era se un día en la ciudad de
 metrópolis donde vivía el superjanster el
 superjanster siempre salvaba a la ciudad de
 metrópolis de monstruos y dragones escupe
 fuego y metioritos que se ivan a estrellar

Mi amigo marciano

Autor: Joan Sebastián

Mendoza Cruz

En un planeta muy lejano
 llamado Marte un pueblo que se
 llamaba villa alien donde vivian

contra el planeta tierra y atrapaba a los ladrones que robaron el banco el superjante podía volar también podía escupir hielo y también tenía el poder de ser super fuerte y también tenía una mordida de asero un día se enfrentó a un enemigo muy poderoso el general gato malvado y lucharon y lucharon hasta que casi bese a superjante pero el superjante se alió beseando al gato malvado

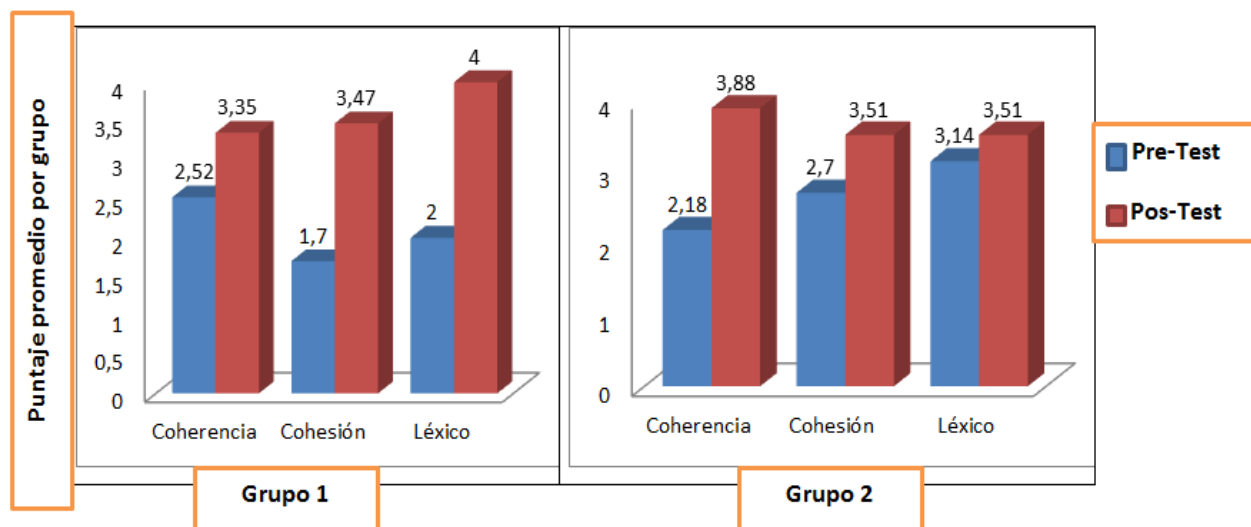
muchos marcianos y una villa alien estaba en el lado oscuro de Marte y en el otro lado se encontraba una aldea de humanos y vivían dos niños llamados Alejandro Cruz y Mariana Cruz.

Un día ellos decidieron ir al otro lado de Marte y les preguntaron a sus padres si podían ir los padres dijeron claro pueden ir y los dos se fueron en la nave llamada Fuego Velos mientras los dos y uno de los niños se enfermó y entonces pararon la niña gritaba allá de repente la niña dijo algo eran dos alienígenas uno alto de gafas de seis brazos con bata parecía un científico y su ayudante de tres piernas ellos les dijeron tranquilos somos amigables y entonces uno de los marcianos que se llamaba Mister Marciano sacó un taro con algo y entonces cayó en la frente y el niño se sintió mejor y se hicieron amigos

y los niños siguieron con sucamino fin.

Observando la producción hecha por este estudiante, se puede apreciar claramente la evolución desde el Pre-test hacia el Pos-test en los tres índices de la 1 dimensión contexto situacional. En cuanto al emisor y al destinatario, el niño pasó de escribir su nombre por cumplir una tarea de clase, a reconocerse como autor de su obra y visualizar un posible destinatario, esto es evidente al observarse un mejor uso del vocabulario propio de la ciencia ficción en el que están presentes tanto la fantasía como la ciencia o la tecnología, con un vocabulario y expresiones adecuadas para el destinatario: niños de grado 2° de educación básica primaria.

Cuando el niño presenta los personajes y el lugar del cuento "*En un planeta muy lejano llamado Marte un pueblo que se llamaba villa alien donde vivían muchos marcianos*" se refleja la intención de contextualizar al destinatario y de paso generar en él la expectativa de leer el cuento en su totalidad.



Gráfica 6. Dimensión Lingüística textual.

La gráfica 6, que ilustra los resultados de la dimensión Lingüística textual, permite evidenciar cambios positivos en todos los indicadores en ambos grupos. Ahora bien, el grupo 1 presentó mayores transformaciones en el indicador Léxico, con puntajes promedio de 2 en el Pre-test y 4 en el Pos-test; mientras que en el grupo 2, el mayor cambio estuvo en el indicador Coherencia con puntajes promedio de 2,18 en el Pre test y 3,88 en el Pos-test, lo cual se evidencia en una mejor organización de las ideas al narrar diversas situaciones en el cuento.

Analizando lo ocurrido en el grupo 1 con el indicador Léxico, los resultados permiten deducir que el uso constante de los mismos tipos de textos narrativos restringe la variedad de palabras que los niños utilizan al escribir, por ello permitir la lectura y la comprensión de cuentos con un léxico diferente, en este caso los cuentos de ciencia ficción, otorga mayor fluidez escritural, al poder incluir diversas palabras que brindan al

destinatario una visión más exacta y completa acerca de lo que el escritor le quiere comunicar.

De acuerdo a lo analizado, se considera que todas estas transformaciones son atribuibles al buen trabajo desarrollado a través de la Secuencia didáctica. En el caso del léxico, se trabajó con los estudiantes los términos relacionados con ciencia, tecnología y ficción, de forma tal, que ellos se fueran familiarizando con estos conceptos y así lograr incluirlos en sus escritos. Con la lectura de los cuentos “La partida” de RayBradbury y “El viaje de Martín” de Romel Velasco Vaicilla, se extrajeron palabras tales como despegue, nave espacial, planeta, espacio, extraterrestres, también fue importante el léxico aportado por los videos, series, películas y lecturas hechas en casa en compañía de los padres, entre las que resaltan los ovnis, robots, máquinas del tiempo, marcianos, cohetes, inventos, celulares, implantes, trasplantes, galaxia, entre otras, las cuales contribuyeron a ampliar el manejo de términos en el uso del lenguaje propio de éste género y sentirse inmersos en una situación comunicativa estimulante coincidiendo con Cassany (1999).

Posteriormente se crearon unos carteles con una clasificación de términos (ciencia, tecnología y ficción), en la que los mismos estudiantes seleccionaban cada palabra leída donde correspondía. Así, se fueron dotando de elementos que luego serían de gran utilidad en la producción de sus cuentos, al lograr plasmar en sus escritos vocabulario acorde a la C.F.

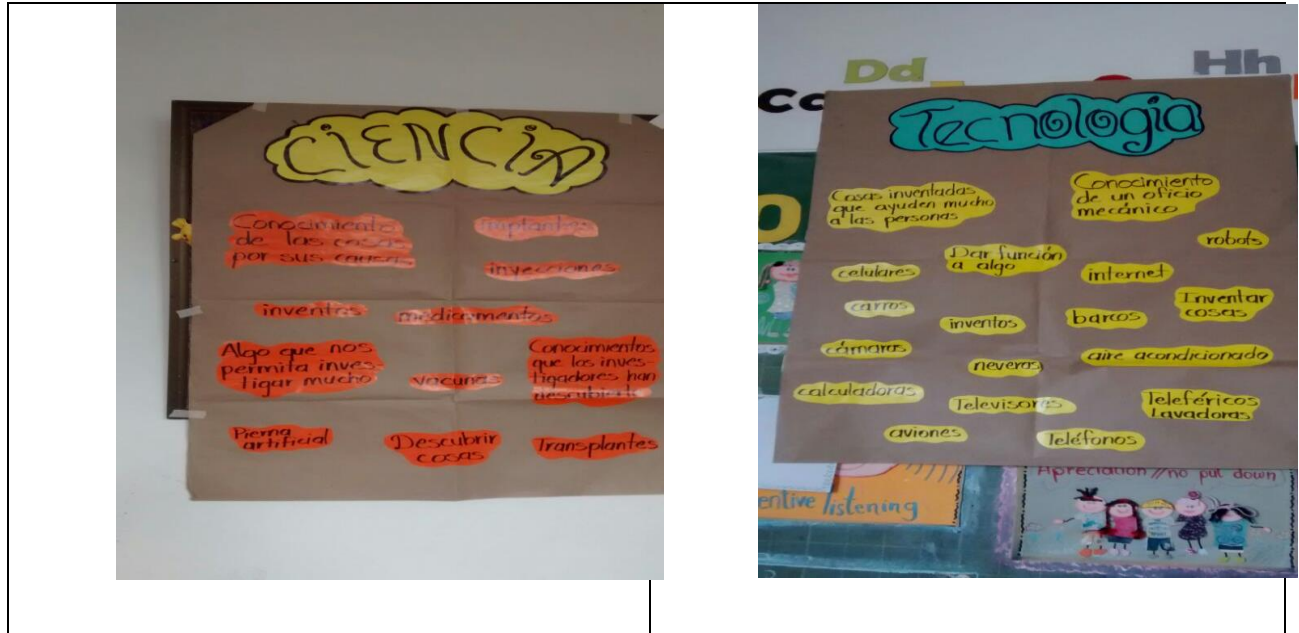


Ilustración 1. Material de apoyo en clase.

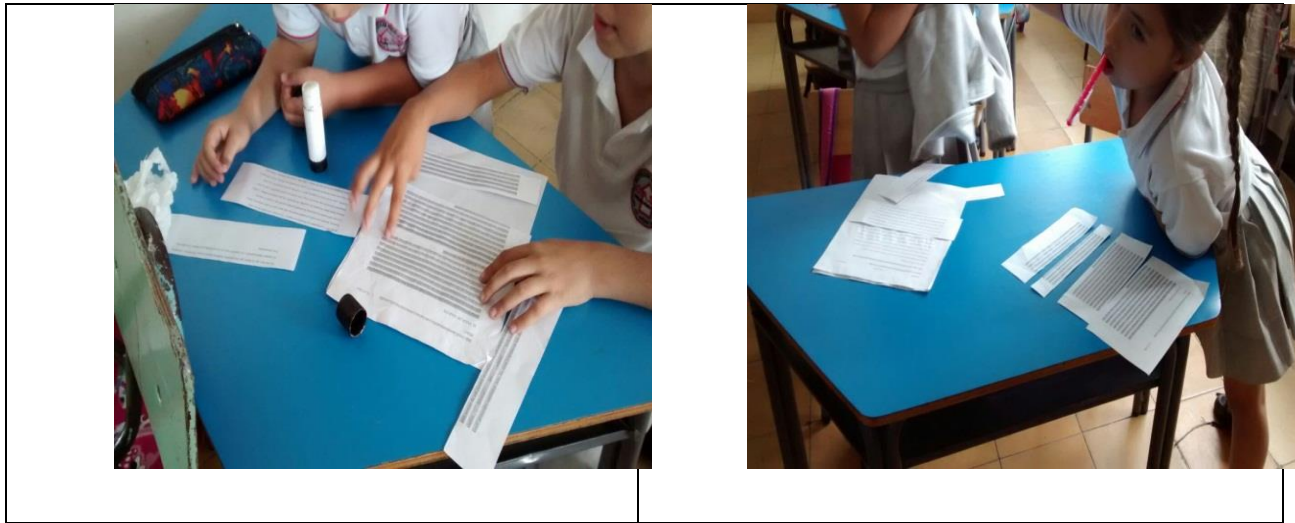


Ilustración 2. Material de apoyo en clase.

En el caso del grupo 2, con respecto al indicador Coherencia, en el Pre-test se evidenciaron dificultades en cuanto al orden escrito de sus ideas, presentando en algunos casos confusión, porque el final no tenía una relación con el inicio de la historia, por ello en la secuencia didáctica se hizo énfasis en que al realizar la lectura de los cuentos, era necesario ir teniendo en cuenta qué iba pasando con los personajes desde que aparecían en la historia, hasta que llegaba a su fin, especialmente reconociendo conectores en cada cuento leído, los cuales iban resaltando con color. Otro aspecto que se trabajó fue que se les entregaron varios cuentos recortados por párrafos y los estudiantes se debían dar a la tarea de ordenarlos siguiendo una secuencia lógica, de forma tal, que al leerlos presentaran coherencia.

Cabe destacar que les causaba gracia cuando leían algunos párrafos que estaban totalmente descontextualizados con otros y se veían obligados a encontrar uno que se ajustara a la narración que estaban ordenando. Posteriormente, en el Pos-test, se puede evidenciar que este proceso logró transformaciones en el grupo, ya que se notó un avance en la redacción, siguiendo una secuencia coherente en los escritos según Van Dijk (1972), así mismo, dando un orden lógico a los sucesos y situaciones ocurridas a sus personajes.

Ilustración 3. Trabajo colaborativo en clase.



Durante el desarrollo de la secuencia con los estudiantes se trabajó desde la hipótesis de Camps (2003) quien afirma que se deben generar espacios de lectura que incentiven la producción escrita, en este sentido los niños tuvieron contacto con diversos textos narrativos expertos, para desde allí no sólo identificar la estructura, sino también para tener la posibilidad de reconocer el uso de las palabras conectoras y su importancia para el ejercicio de escritura coherente. De igual forma pudieron imaginar mundos de ficción que les permitieron a su vez incorporar el léxico propio del género y recrear situaciones atractivas para el destinatario, al poder visualizarlo y así asumir el reto de ser leídos como plantea Jolibert (2002).

Las diversas estrategias empleadas por medio de la secuencia, permitieron que los niños se empoderaran de su escritura, de esta manera, la proyección y el posterior debate de las diferentes versiones adaptadas para la televisión y el cine de los textos expertos leídos, enriqueció el proceso al brindarles nuevas perspectivas sobre la forma adecuada de recrear un mundo a través de los juegos de léxicos que forman parte de la invención que da cuenta

sobre diversas situaciones sociales y culturales del mundo, en este caso los viajes a Marte, (Moreno,2010).

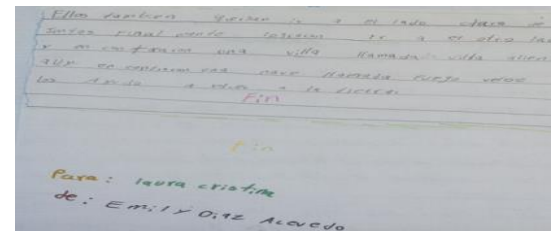
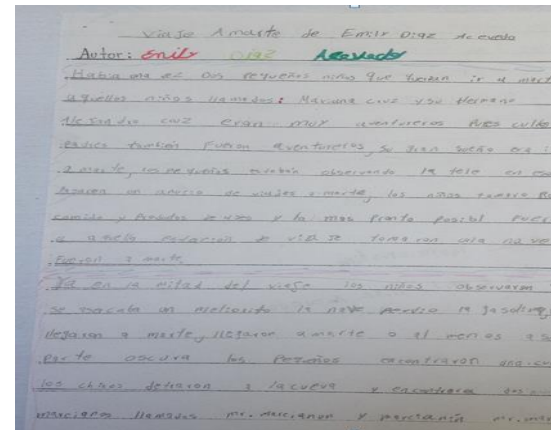
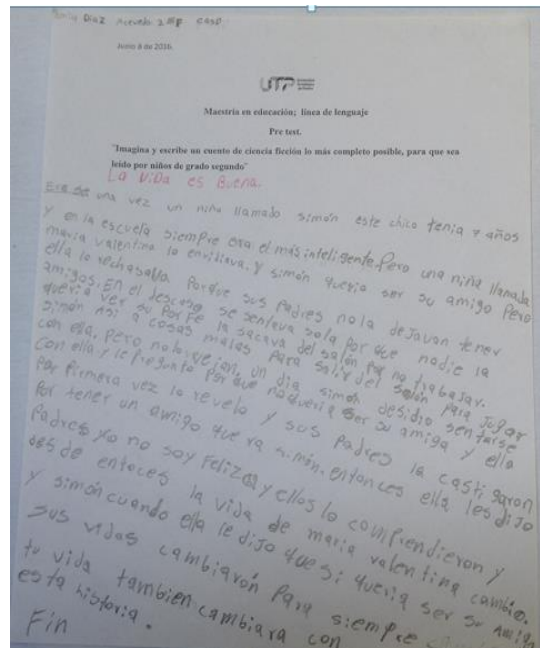
Los docentes en ambos grupos aplicaron diversas estrategias, una de ellas consistió en un juego con un hilo que le permitía al niño tener un orden cronológico de los sucesos a involucrar para de esta manera mantenerse dentro del mismo tema. En este aspecto se puede decir que la narrativa requiere de la organización coherente de los hechos de forma tal que cada plano sea involucrado para tal fin. En este caso, el uso de los conectores propicia mayor cohesión en el cuento para de esta manera obtener textos más entendibles para el destinatario y a la vez determinan la coherencia progresiva de eventos de la historia tal como lo afirma Maya Bloise (2009).

Paralela a la estrategia del hilo conductor, se trabajó sobre la identificación de marcas textuales dentro de los textos de ciencia ficción leídos, que cumplen con la función de conectores, lo cual permitió que los niños identificaran un esquema narrativo que se reflejó posteriormente en sus escritos.

Tabla 9. Producción inicial y producción final del estudiante 2.

Antes de la secuencia didáctica

Después de la secuencia didáctica



La vida es Buena. Erase una vez un niño llamado simón este chico tenia 7 años y en la escuela siempre era el más inteligente. Pero una niña llamada maria valentina lo envidiava. Y simón

Viaje A marte de Emily Diaz Acevedo

quería ser su amigo pero ella lo rechazaba porque sus padres no le dejaban tener amigos. En el colegio se sentaba sola porque nadie la quería ver su por lo tanto la sacaban del salón por no trabajar.

Simón así a cosas malas para salir del salón para jugar con ella. Pero no lo veían. Un día Simón decidió sentarse con ella y le preguntó porque no quería ser su amiga y ella por primera vez lo reveló y sus padres la castigaron por tener un amigo que era Simón. Entonces ella les dijo a los padres yo no soy feliz. Y ellos lo comprendieron y desde entonces la vida de María Valentina cambió. Y Simón cuando ella le dijo que si quería ser su amiga sus vidas cambiarían. Para siempre tu vida también cambiara con esta historia.

Fin

Autor: Emily Díaz

Acevedo

Había una vez dos pequeños niños que querían ir a Marte, aquellos niños llamados: Mariana Cruz y su hermano Alejandro Cruz eran muy aventureros pues sus padres también fueron aventureros, su gran sueño era ir a Marte, los pequeños estaban observando la tele en eso pasaron un anuncio de viajes a Marte, los niños tomaron ropa, comida y productos de aseo y lo más pronto posible fueron a aquella estación de viaje tomaron una nave y fueron a Marte.

Ya en la mitad del

viaje los niños observaron
que se acercaba un meteorito
la nave perdió la gasolina
pero llegaron a marte,
llegaron a marte o al menos
a su parte oscura los
pequeños encontraron una
cueva los chicos detaron a
la cueva y encontrara dos
marcianos llamados mr.
Marcianon y
marcianínmrmarcianon era
científico y marcianín su
ayudante.

Ellos también
querían ir a el lado claro de
marte Juntos finalmente
lograron ir a el otro lado y
en contraron una villa
llamada villa alien y ally en
contraron una nave llamada
Fuego veloz y los Ayudo A

volver a la tierra.

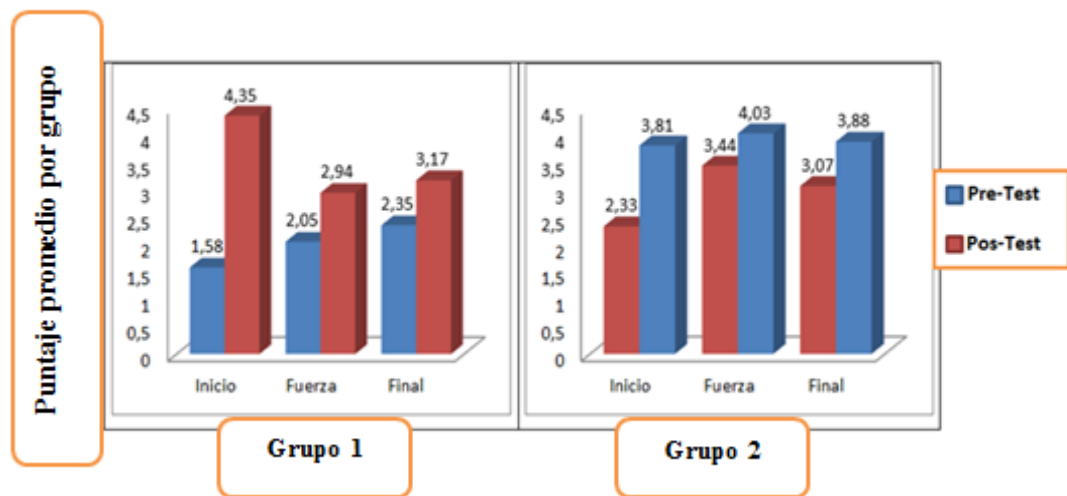
Fin

En el análisis de este escrito se puede observar el uso dado a los conectores textuales tales como: también, finalmente y a los signos de puntuación en el Pos-test, contrario a lo hecho en el Pre-test.

Sin embargo, la confusión que afrontaba la niña al pretender narrar una serie de hechos ocurridos refleja claramente la potencia en cuanto a la expresión oral, pero la barrera frente a la escritura; de esta forma, es satisfactorio observar la evolución hecha hasta el Pos-test y encontrar entonces un uso adecuado de los conectores textuales socializados a lo largo de la secuencia, logrando mayor cohesión y coherencia. Este apartado coincide con la psicogénesis de la escritura de Ferrero & Teberosky (1979), ya que la estudiante desde la interacción con sus pares y el contacto con textos expertos, representó, apropió y empleó lenguaje propio de la ciencia ficción y así presentarle un texto adecuado a su destinatario.

De otro lado, la primera producción no puede ser clasificada como un cuento de ciencia ficción, ya que carece del contexto y del léxico propio del género, además de no existir una relación entre el título del cuento y el tema tratado. En la segunda producción, cumple con las características al evidenciarse una narración que mezcla la ficción con la ciencia, partiendo de situaciones reales (Cassany, 1999) y haciendo uso de léxico que caracteriza a la literatura de ciencia ficción "*Pasaron un anuncio de viajes a marte, los*

niños tomaron ropa, comida y productos de aseo y lo más pronto posible fueraa aquella estación de viaje tomaron una nave y Fueron a marte” lo cual es una muestra fehaciente que la narrativa es un género muy denso y no existe temática o situación que no pueda ser abordada desde ella como lo plantean Cortés & Bautista (1999).



Gráfica 7. Dimensión Superestructura.

En la dimensión de superestructura se valoraron tres indicadores que hacen referencia al estado inicial, a la presentación de un conflicto a través del desarrollo de la fuerza de transformación y al estado final. En ambos grupos hubo cambios positivos en todos los indicadores. Sin embargo, el grupo 2 promedió mejores puntajes tanto en el Pre-test, como en el Pos-test en los tres indicadores.

Los mayores cambios positivos en el grupo 1 fueron en el estado inicial, pasando de un puntaje promedio de 1,58 en el Pre-test a un puntaje promedio de 4,35 en el Pos-test.

Mientras que los mayores cambios positivos en el grupo 2 fueron en la fuerza de transformación pasando de un puntaje promedio de 3,44 en el Pre-test a un puntaje promedio de 4,03 en el Pos-test.

Respecto al grupo 1 el primer indicador, demuestra que los estudiantes inicialmente tenían dificultades en establecer una situación donde especificaran el tiempo y el espacio en el que sucede la historia, y los personajes participantes de ésta, ya que en su gran mayoría no fueron tenidos en cuenta, porque en sus escritos no aclaraban dónde se sucedieron los hechos, no especifican los lugares ni las fechas y mucho menos narrando con exactitud el tiempo, sólo se limitaron a escribir un cuento sin el manejo de esta estructura, lo cual los hacía ver sin sentido.

Por ello en la Secuencia didáctica se trabajó mucho en la lectura de los cuentos, haciendo énfasis en la estructura ternaria según Todorov & otros (1973) planteando preguntas a los estudiantes sobre cómo eran los personajes, fechas (algunas se referían a años) y los lugares, permitiendo que los describieran y nombraran características de estos, las cuales se iban anotando en el tablero que estaba dividido en tres partes. Este ejercicio propició que los niños comprendieran la organización espacial de los bloques, reconocieran la silueta del texto y articularan sus cuentos de acuerdo a la lógica narrativa según Jolibert & Sraiki (2009). Luego los niños podían subrayar en los textos leídos estos elementos que hacen parte de la narrativa. Esto significa que en el Pos-test los estudiantes pudieron tener más claridad sobre la diagramación de sus textos, articulando cada parte de ellos de forma tal que se conservara la lógica narrativa de sus relatos.

En cuanto al grupo 2, demuestra que los estudiantes tenían algunas dificultades en el indicador fuerza de transformación, ya que no era fácil para ellos lograr que una fuerza o

situación externa llegara a cambiar o a alterar una situación inicial en su narración y llegar a incluir un aspecto que propiciara riesgos, enfrentar miedos o peligros en sus personajes resultaba complicado. Así que, en el Pre-test, se notaban dificultades en este aspecto, por lo tanto, la secuencia didáctica se trabajó tratando de fortalecer este indicador, resaltando en cada cuento leído las partes de la narración y subrayando especialmente el conflicto o fuerza de transformación presentada en dichos cuentos, con el fin de que ellos tuvieran más claridad en este punto, que comprendieran que en el cuento sucede algo que afecta la tranquilidad y que los personajes siempre están expuestos a enfrentar situaciones difíciles, de riesgo, donde haya algo que cree el suspenso de saber qué va a pasar con los personajes, si van a lograr salir invictos de todo lo que les puede suceder. Comprendieron desde lo expuesto por Cortés & Bautista (1999) que el conflicto es fundamental en el relato y que sin él, los cuentos carecerían de fortaleza. Se realizaron conversatorios, donde ellos daban ejemplos de transformaciones en cuentos, a los cuales también se les cambió el conflicto de forma oral con ideas que entre todos iban proporcionando hasta crear los más grandes conflictos y quedar en suspenso en lo que daría inicio a un desenlace. Todo este proceso transformó de manera efectiva los escritos de los estudiantes, como se pudo constatar en el Pos-test.

Respecto a los menores cambios, en el grupo 1 estuvieron en el indicador fuerza de transformación, el grupo promedió en el Pre-test 2,05 y para el Pos-test lo hizo con 2,94 lo cual representa una mejoría de 0,89, sin embargo es uno de los aspectos que mayor dificultad representó en forma generalizada. Los resultados muestran que el grupo 2 presentó los menores cambios en el indicador inicio, promediando en el Pre-test de 2,33 y

en el Pos-test 3,81, dejando claro que aunque se logró una mejoría de 1,48, aún existen algunas debilidades en este aspecto.

Las dificultades que aún persisten pueden deberse a la ausencia en el aula de actividades que articulen a la lectura con la escritura, y a las prácticas tradicionales que propician ejercicios de lectura aislados, superficiales y carentes de situaciones reales de comunicación. De igual forma, los hábitos de lectura en casa afectan de forma directa las competencias de lectura y escritura, en el caso del grupo 1, el contexto de los niños impactados a través de esta secuencia didáctica, es poco motivado hacia la lectura, la mayor parte de ellos pertenecen a estratos 1,2 y algunos del 3 y los grados de escolaridad de los padres es básico. En el caso del grupo 2, existen diferencias, los niños provienen de familias conformadas por papá y mamá, los niveles de escolaridad oscilan entre tecnólogos y profesionales y se muestra más compromiso hacia los procesos educativos de sus hijos, muestra de ello fue su preocupación hacia las actividades propuestas en esta secuencia didáctica.

Continuando con el análisis, la fuerza de transformación y la presentación de un conflicto, en ambos grupos reflejó vacíos, sin embargo, es evidente que la tendencia a la mejoría se mantuvo, pero en el grupo 1 fue más notoria.

Presentar un conflicto que fuera coherente con lo expuesto en el inicio del cuento requiere un mayor trabajo, por esta razón es necesario un conflicto claramente establecido, que permita definir la presencia de una fuerza que transforme el estado inicial del cuento para que de esta forma se pueda alterar el texto acordemente

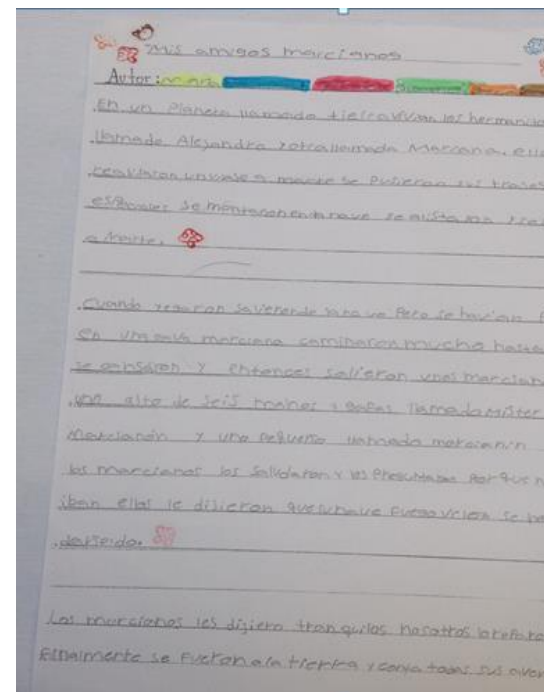
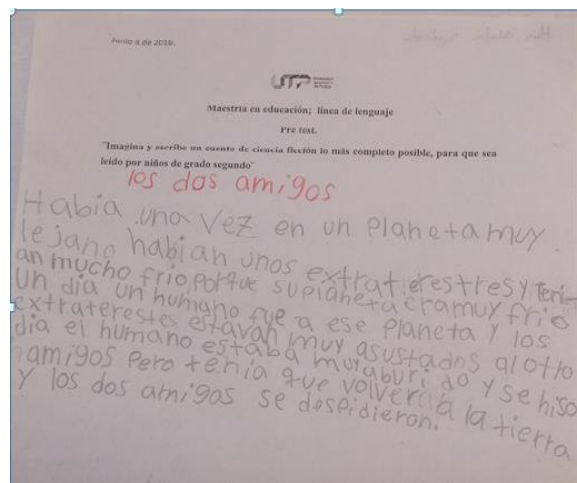
En el caso del grupo 1, que también presenta una evolución positiva en este aspecto, al promediar 2,35 para el Pre-test y 3,17 para el Pos-test, representando esto una mejoría de

0,82. Teniendo en cuenta los hechos acontecidos en la narración, no garantiza que el final del texto sea el adecuado, por lo tanto, se hace necesario que la estrategia del hilo conductor empleada en el indicador superestructura, continúe su proceso hasta el final de forma tal que se haga significativo para el niño y logre establecer claramente los estados del conflicto y adquiera el esquema abstracto de la organización del cuento (Maya Bloise, 2009).

Tabla 10. Producción inicial y producción final del estudiante # 3.

Antes de la secuencia didáctica

Después de la secuencia didáctica



Los dos amigos

Habia una vez en un planeta muy lejano habían unos extraterrestres y tenían mucho frio porque su planeta era muy frio un día un humano fue a ese planeta y los extraterrestres estaban muy asustados al otro día el humano estaba muy aburrido y se hizo amigos pero tenia que volver a la tierra y los dos amigos se despidieron.

Mis amigos marcianos

Autor: Maria Valentina

sepulvedaJimenes

En un planeta llamado tierra vivian los hermanos uno llamado Alejandro y otra llamada Mariana. Ellos realizaron un viaje a marte se pusieron sus trajes especiales se montaron en la nave se alistaron y se fueron a marte.

Cuando yegaronsalieron de la nave pero se habían perdido en una selva marciana caminaron mucho hasta que se cansaron y entonces salieron unos marcianos uno alto de seis manos y gafas llamado Mistermarción y uno pequeño llamado marcianín los marcianos los saludaron y les preguntaron porque no se iban ellos le dijeron que su nave fuego veloz se había dañado.

Los marcianos les dijero tranquilos
nosotros lo reparamos finalmente se fueron
a la tierra y conta todas sus aventuras.

La evolución de la superestructura de este cuento es evidente al observarse la silueta, de esta forma se evidencia que el ejercicio de planeación de la lectura le permitió al estudiante tener presente qué situaciones abordaría desde cada una de las partes de su cuento al darse cuenta que de esta manera su narración estaría más organizada y coherente, es claro que el escritor desarrolló procesos cognitivos complejos como lo dicen Hayes & Flower (1980) y que no entregó su escrito sin antes revisarlo y corregirlo, lo que demuestra que su lenguaje escrito es más maduro según Scardamalia & Bereiter(1992). El inicio del cuento escrito en el Pre- test, presenta unos personajes y los ubica en un lugar específico “ *Habia una vez en un planeta muy lejano habían unos extraterrestres y tenían mucho frio porque su planeta era muy frio*” sin embargo, al contrastar el inicio del cuento escrito en el Pos-test, se observa que la presentación de esos personajes es más exacta al nombrarlos y al delimitar el espacio donde se desarrollará el cuento” *En un planeta llamado tierra vivian los hermanos uno llamado Alejandro y otra llamada Mariana*”. De otra parte, el estudiante logra generar conflicto que tomará lugar a lo largo de la narración “ *Ellos realizaron un viaje a marte se pusieron sus trajes especiales se montaron en la nave se alistaron y se fueron a marte*”.

Tal y como ya se hizo mención, la presentación y el desarrollo del conflicto, representaron un reto para los estudiantes a lo largo de la secuencia. En el Pre-test se evidencia la ausencia clara de un conflicto, al respecto se puede afirmar que esta situación

puede deberse al desconocimiento de los niños sobre lo que implica el conflicto y por ello es necesario que desde el aula se aborden estrategias que les permitan reflexionar sobre este aspecto y presentarlo, desarrollarlo y finalizarlo durante la narración.

Según lo escrito por la estudiante al expresar “ *Cuando yegaron salieron de la nave pero se habían perdido en una selva marciana caminaron mucho hasta que se cansaron y entonces salieron unos marcianos* ” la introducción del conflicto, junto con la presentación de los personajes y del escenario donde se desarrollaría, deja entrever que la fuerza de transformación tendría lugar en el planeta Marte y que en ese lugar lo más seguro es encontrar marcianos; sin embargo, aún se hace necesario profundizar más en el desarrollo del conflicto y en el concepto de la fuerza de transformación, ya que un texto narrativo se caracteriza porque hay un conflicto que resolver. En síntesis, el cuento presentado se adapta de buena forma a los requerimientos del instrumento, presenta específicamente una superestructura lógica y posee aspectos de unos cuentos de ciencia ficción de acuerdo con lo expuesto por Moreno (2010).

En consecuencia, la Secuencia Didáctica “ De la tierra a Marte ” posibilitó que los estudiantes de los grupos 1 (2°F) y 2 (2°G) de la IE CASD de Armenia, avanzaran en el proceso de escritura de textos narrativos, en este caso de cuentos de ciencia ficción, observándose mejores desempeños de acuerdo a lo establecido en la variable dependiente en sus tres componentes (Contexto situacional, Lingüística textual y Superestructura), en los cuales se puede considerar que hubo evolución al confrontar los escritos antes y después de la aplicación de la secuencia. En este sentido, como se pudo apreciar, las mayores transformaciones se dieron en la Lingüística Textual, haciendo de la escritura un ejercicio más coherente y nutrido debido al uso del léxico propio del género de la ciencia

ficción y de la inclusión de conectores que le permiten al destinatario mayor comprensión al momento de leer; sin embargo, el contexto situacional y la superestructura aunque con buenos resultados, pudieron de igual forma puntuar de mejor manera, a partir de esto, se concluye que la planeación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo requiere de una preparación minuciosa que le permita al estudiante fortalecer en igual medida las diversas competencias que se requieren para escribir con un vocabulario específico a la situación de comunicación.

4.2. Análisis cualitativo

En este apartado, se presenta el análisis cualitativo, derivado de la información obtenida en los diarios de campo, en los cuales se plasmaron las experiencias vividas por los dos docentes participantes y su interacción en el aula durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica.

Inicialmente se introdujo la fase de preparación de la escritura con una duración de tres sesiones equivalentes a ocho clases de aproximadamente una hora y treinta minutos; luego la fase de escritura del cuento con 5 sesiones equivalentes a catorce clases de una hora y treinta minutos, para finalmente llegar a la fase de evaluación que constó de cuatro sesiones, equivalentes a siete clases de aproximadamente una hora¹.

Docente 1:

Las dimensiones que se visualizaron en esta fase fueron: Cuestionamiento, autorreflexión, desafíos y auto percepción.

Fase de preparación: El¹ proceso de preparación y aplicación de las primeras sesiones fue un gran desafío debido a que las actividades propuestas requerían ser significativas para el aprendizaje de los niños, por consiguiente me generó sentimientos de miedo frente a su reacción, pues las concepciones tradicionalista aún regían mi práctica docente y no me sentía en capacidad de hacer algo innovador. La ambientación hecha durante la primera sesión se presentó como una mezcla de emociones contrarias pues los niños inicialmente se mostraron muy atraídos por las imágenes con las que se decoró el salón de clases, pero durante el acuerdo del contrato didáctico surgieron diversas confusiones ya que algunos no

Comprendieron su funcionalidad, por esta razón la atención decayó y sentimientos de frustración y rabia surgieron, entonces, me vi en la obligación de reforzar mis prácticas haciendo uso de la lúdica, buscando desafiar el conductismo tradicionalista presente en mí. La autopercepción de mi práctica sirvió como herramienta para intentar sobreponerme a las diversas situaciones presentadas.

Desde el cuestionamiento, pude darme cuenta que se debe planificar cualquier actividad y restar espacio a la improvisación, es importante como docentes tratar al máximo de contemplar cada detalle y tener siempre listo un plan B con el fin de evitar situaciones como las que viví en aquel instante.

Regresando a la situación, en aquel tome la decisión de buscar la forma de hacer el resto de las sesiones más divertidas y significativas buscando mantener la atención de mis estudiantes durante el mayor tiempo posible, y a la vez siendo consciente de la posibilidad del fracaso. Descubrí que la fase de preparación es la más importante de todas pues en ella

¹*Este apartado será narrado en primera persona.*

reposa la responsabilidad de involucrar a los niños en las actividades entonces, me propuse planear mis clases por el bienestar de mis estudiantes y por mi propia salud mental. Desde la autorreflexión, me pregunté acerca del daño significativo que nosotros los maestros hacemos al negarnos hacia la transformación de nuestras prácticas. Todas estas reflexiones, se fundamentan en las palabras de Perrenoud (2004), al afirmar que: “Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo” (pág. 12), insistiendo en que se debe reflexionar constantemente sobre lo que se realiza.

La preparación y la implementación de las sesiones de esta fase, fueron aperturas significativas, pues hice modificaciones en mi vocabulario de maestro y sentí más cercano a los niños, fue un proceso difícil por la premura del tiempo, pero logré salir victorioso y empecé a sentir que mis estudiantes se apasionaron mucho por los temas que expuse hasta el punto que los padres de familia se mostraron muy interesados en aprender más sobre la ciencia ficción.

Reflexionando un poco, pensé en los desafíos presentados, evoqué aquel momento en el que los nombres de Julio Verne y Ray Bradbury fueron llamativos para los niños y muchos de ellos incluso hicieron consultas en casa, entonces sentí que había superado el primer desafío.

Con el paso de los días me sentí más fuerte y preparado, con la autopercepción descubrí que es demasiado agotador cautivar la atención de un niño al momento de presentar una actividad y esto me llevó a preguntarme sobre la influencia de los estados de

ánimo del docente y las consecuencias que se derivan de nuestra salud física y mental, de igual forma, comprendí que la lectura es un ejercicio divertido que requiere mayor difusión en clase y que amerita ser separada de las prácticas tradicionales que tanto daño han causado en el contexto actual. Reflexioné sobre el uso de ayudas visuales y las aprecié como el enganche perfecto de cada actividad pues debo contextualizarme en el mundo de los niños.

Planeación: En esta fase, las dimensiones que se observaron fueron el cuestionamiento, la autorreflexión y la autopercepción.

Las ansias de los niños por escribir era un motivante que me generaba muchos miedos debido a las posibles dificultades y resultados que se reflejarían en sus producciones escritas. Como docente y como estudiante sabía que los verdaderos retos surgirían en esta fase y que las falencias que se evidenciaron serían prueba de las debilidades en la planeación de la secuencia didáctica. El momento de preparación de estas sesiones de producción y corrección fueron apoyadas en ejercicios visuales donde yo fui el modelo para ellos, durante estas sesiones intenté pensar como niño de 7 años y emplear un vocabulario acorde buscando su comprensión, sin embargo el agotamiento y la presión me hacían flaquear en instantes cuestionándome sobre el sentido de este proceso, pensando que tal vez al final sólo obtendría cansancio. Auto reflexionando, me di cuenta que es normal sentirse agotado y que hacer un buen trabajo docente, requiere de mucha entrega y dedicación. Entonces, el apoyo necesario se vio representado en mi compañera de tesis, quien me motivó a seguir y a usar ayudas visuales como por ejemplo los videos de escritores famosos de la ciencia ficción que les explicaban como crear y hacer divertido el contenido de un cuento de ciencia ficción a los niños, en ese momento renació la luz en mí y me

impulsó a superar este desafío y de paso a pensar sobre la cantidad de maestros que tal vez no tienen alguien que los motive cuando están bajos de ánimo, pero también me cuestioné sobre la vocación del maestro y su profesionalismo al afrontar estas situaciones.

En esta nueva fase, aunque estuve más seguro, los sentimientos y las emociones nuevamente me jugaron una mala pasada, sin embargo reflexioné sobre la importancia del apoyo entre colegas y cómo desde allí pude superar los desafíos que se presentaron, replanteando mis estrategias de enseñanza y ganando confianza en mí proceder. Pensé en lo que dice Schön (1996) al afirmar que un docente debe ser consecuente con el ser y con el hacer. Finalicé esta fase sintiéndome capaz de afrontar los retos por venir y seguro de la importancia del área de lenguaje como eje transversal para el aprendizaje.

Evaluación: Finalmente, en la fase de evaluación las dimensiones que observé fueron: La percepción sobre los estudiantes, la autorreflexión, los cuestionamientos y la autopercepción.

La última fase de la secuencia fue la más divertida para mí, pues los niños del grupo se involucraron de mejor forma en el proceso de producción escrita, de esta manera, me sentí más fuerte, seguro y motivado debido a que se el uso de computadores y el diseño de imágenes de apoyo para cada cuento permitieron apreciar físicamente nuestra obra final. El entusiasmo que demostraron por la corrección final y la edición del libro me hizo pensar que el proceso estaba concluyendo adecuadamente y que la transformación de mis prácticas docentes iba por buen camino. La percepción de los estudiantes me dejó ver su apropiación del lenguaje escrito y el nuevo significado que este proceso tenía para ellos. Es importante asumir retos y atreverse a cambiar pues el cambio de paradigmas permite mejorar las prácticas docentes y aportar responsablemente al ejercicio docente. Me emocionó mucho

ver la independencia con la que los niños procedieron al ser retroalimentados y supe que los efectos de la secuencia no sólo habían sido desde las habilidades del lenguaje, su madurez frente al aprendizaje y valores como la tolerancia, la amistad, el trabajo en equipo hicieron de ellos mejores seres humanos.

Docente 2.

Fase de preparación: En mi tiempo de experiencia docente nunca antes había intentado desarrollar un proceso que incluyera tanta planeación y que a la vez fuera tan significativo; en mi opinión personal, quienes se involucraban en ello merecían apelativos poco halagadores. De esta manera, prevenida y un poco escéptica inicié mi secuencia didáctica, esperando obtener meramente los resultados necesarios que me sirvieran para alcanzar los logros propuestos para este proyecto. El primer desafío se reflejó en la elaboración del material de apoyo visual para los niños, pues recortar figuras, dibujar y pintar no son mis fortalezas y más que relajación me generan estados profundos de estrés, razón por la que decidí por el bien del proyecto sacar fuerzas y animarme a crear, esto me hizo reflexionar sobre la importancia de impactar en los niños con materiales que llamaran su atención (como las imágenes alusivas a la ficción), debía lucirme con mi habilidad artística. Muchos sentimientos de miedo me invadieron, uno de ellos fue el dominio del grupo, pues en su interior existían casos muy marcados de agresividad, déficit de atención y ausentismo prolongado por lo que temí por el éxito de los resultados.

Durante la segunda sesión de la secuencia tuve diversas dificultades, una de ellas fue la falla del sistema eléctrico del colegio, por esta razón el computador con toda la información, videos y diversas actividades se dañó y la impaciencia de muchos niños al ver que la sesión no avanzaba, me llevó a sentirme estresada y frustrada al ver que tanto trabajo

se había perdido, pero respiré, pensé unos segundos y busqué solución. En ese momento, mi compañero de tesis entró al rescate, pues siendo él una persona muy previsiva y calmada, me brindó el apoyo requerido y con altivez superé ese desafío; dicha situación me llevó a cuestionarme sobre la importancia de la planeación frente a diversos escenarios que se puedan presentar y a pensar que se hace sumamente necesario tener siempre listo un plan B, pues no se sabe que pueda pasar. Así que toda esta situación me conlleva a un análisis dentro de mi quehacer, entendiendo que debo tener siempre a la mano, recursos que faciliten la solución a posibles situaciones imprevistas.

Finalizada la segunda sesión, tal vez llevada por el estrés generado y por diversas situaciones entre ellas cansancio, me enfermé y me incapacité por tres días; cuando regresé justo a la siguiente semana con ansias de continuar en la siguiente etapa, me di cuenta que lo hecho en las sesiones anteriores no había impactado de la forma esperada. Nuevamente con rabia y algo de desilusión decidí no avanzar y reforzar lo hecho durante las sesiones uno y dos; de esta manera el contrato didáctico fue replanteado y esto sirvió para que los niños comprendieran de una vez por toda la finalidad de este proceso. Considero que retomarlo fue lo mejor, incluso me di cuenta que los niños disfrutaron de la retroalimentación, porque hubo más seguridad en sus aportes.

Durante la fase de planeación de la escritura, las categorías que surgieron como reflexión de mi quehacer docente fueron la autopercepción frente a los diversos sentimientos que experimenté, el cuestionamiento respecto a mis prácticas y los diversos desafíos que superé durante estas dos primeras sesiones. Finalizo esta etapa con menos miedos y frustraciones, pero aún insegura con respecto a la funcionalidad de este proceso;

pero convencida que de alguna forma debo sacar fuerzas y sobreponerme a las circunstancias.

Fase de planeación: Avanzar hacia la segunda fase de esta secuencia contrario a optimismo, me generó nuevo miedo, pues sabía que me adentraba en una etapa fundamental del proceso pues desde aquí se partiría hacia la escritura.

El primer reto que tuve que afrontar fue el ausentismo prolongado de varios niños por diversas razones. Respecto a este punto, las ausencias no fueron de unos pocos; con motivo de una fuerte temporada de lluvias, cada día estaba faltando casi la mitad del grupo, y cuando aquellos ausentes retornaban era notoria su dificultad para cumplir con las actividades propuestas, entonces como este proceso se planteó como un ejercicio colaborativo y fiel al socioconstructivismo de Vygotsky, diseñé una estrategia para que aquellos niños que iban más adelantados en el proceso, apoyaran a sus amiguitos con dificultades, de este escenario surgieron situaciones sumamente significativas, entre ellas el afianzamiento de la escritura de algunos niños con barreras, quienes siguiendo el ejemplo de sus compañeritos, lograron avanzar en diversos aspectos.

Nunca antes en una de mis clases, se había planeado tanto la escritura de un cuento, por lo general los niños escribían sus cuentos y los presentaban para su calificación, yo rallaba con color rojo las fallas de ortografía y ponía ejercicios de caligrafía prolongados buscando afianzar la ortografía; sin embargo, las correcciones de fondo y la finalidad comunicativa no existían, por lo tanto, los cuentos morían cuando yo como profesora revisaba. Esta etapa la considero muy importante, ya que al reflexionar sobre esta situación especialmente, me permitió reconsiderar mi error.

De esta experiencia, debo agregar que el daño causado en el sistema ha generado que la escritura carezca de propósito y que los ejercicios de planeación, revisión y corrección de la escritura, sean vistos como monótonos y carentes de sentido, razón por la que muchos niños incluso manifestaban tener pereza y no querer revisar y corregir algo que según ellos ya estaba corregido. Debido a esta situación, me urgió encontrar una estrategia que me permitiera llevar un mensaje de esperanza hacia los niños, pidiéndoles que no desistieran y continuaran revisando y mejorando sus escritos, entonces nuevamente la tecnología me apoyó y pude respirar tranquila al sentir que había superado otro desafío en el aula. Esta fase me recordó una de mis mejores fortalezas que es la perseverancia.

Mi estado de salud me siguió jugando una mala pasada, y me quedé sin voz, no pude incapacitarme de nuevo, pues temía dar pasos hacia atrás y afectar negativamente los resultados de la tesis, entonces, decidí hacer una pausa en el proceso y reforzar aspectos no contemplados en la secuencia tales como el dibujo y coloreado, pues asumí me serían útiles cuando llegara el momento de editar nuestro libro.

En esta fase, reflexionar sobre la escuela tradicional me llevó a pensar y meditar sobre todos los daños que como maestra he causado en el aprendizaje de muchos niños; siendo regañona, demasiado cuadriculada en mi pensar y poco creativa, optando siempre por la vía fácil y buscando sólo cumplir con una meta. En este aspecto, el paso dado por los niños me hizo sentir más comprometida con mi labor docente y decidí tomar el camino más largo, pero a la vez el más satisfactorio, buscando siempre apoyar el aprendizaje de mis niños. Entendí que los cambios en los procesos brindan satisfacción cuando se hacen con responsabilidad y dedicación.

Presenciar el salto de la planeación en formatos y la evaluación con rejillas hacia la escritura en firme de los cuentos de ciencia ficción, me hizo sentir orgullosa de mis estudiantes, pues fue notoria su felicidad al ver su escrito hacia el camino de la publicación, en ese aspecto pensé que la mejor manera de motivar el aprendizaje era a través del uso del lenguaje y que desde ahora la forma de planear la escritura y sus propósitos cambiaría radicalmente, por eso debía asumir el cambio con optimismo.

En esta fase, la autorreflexión, el frecuente cuestionamiento, la percepción sobre los modos de aprendizaje de los estudiantes y superación de desafíos marcó mi proceso reflexivo permitiéndome reconocer que he cambiado y que sería un gran error volver a mirar al lenguaje desde una perspectiva tradicional, pues de hacerlo estaría cometiendo un gran fallo.

Fase de evaluación: La fase de evaluación de la escritura se presentó como una oportunidad de visualizar nuevas metas y posibles destinatarios para los escritos, por esta razón tras la revisión y corrección frecuente se pudo reconocer la importancia de la escritura con un propósito.

En estos momentos, aunque mi estado de ánimo estaba al tope, mi salud seguía influyendo fuertemente. Me sentía deprimida, pues sentía que tanto esfuerzo y dedicación no ameritaban poner en riesgo mi salud; en este aspecto, el apoyo de mi compañero de tesis también impulsó mis ganas de seguir adelante y con un poco de esfuerzo pude poner en marcha la última fase de este proyecto. Así que, todo esto hizo que meditara aún más, especialmente, por que nunca he sido una persona depresiva, además, había demasiado camino recorrido como para flaquear, también pensaba mucho en el aprendizaje de mis niños, y me dije a mi misma: ánimo, ya falta poco.

Con el apoyo de rejillas y con extrema dedicación me enfoqué en el proceso de revisar y apoyar el trabajo hecho por los niños durante esta fase, pues sólo quedaba publicar nuestra obra finalizada. Así, que me dedique con ahínco a preparar la actividad de presentación del libro, pues los estudiantes querían que el lanzamiento contara con la participación de sus padres, directivas de la institución y los niños que serían los destinatarios. El compromiso y la entrega de los padres de los niños me motivaron a creer que es posible involucrar a padres de familia en el proceso educativo de sus hijos y convocarlos a diversas actividades a parte del mero protocolo de poner quejas.

Finalizando este proceso, me veo como alguien renovado, con mejor léxico y un mejor discurso frente a la enseñanza del lenguaje en niños de grados menores; pude dominar el uso de redes sociales y me involucré de mejor forma con las nuevas tecnologías. Debo admitir que aún me toma un tiempo pensar de forma innovadora pues, reconozco que existen personas a las que este proceso se les da de forma rápida y asertiva, como es el caso de mi compañero de tesis, quien posee la habilidad de sortear diversas situaciones ágilmente, pero comprendo que con paciencia, interés, dedicación y deseos de cambio, todo se logra.

Pienso que el escribir este libro en compañía de mis estudiantes fue la experiencia más significativa de mi vida profesional y que esta oportunidad partió en dos mi vida docente.

5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones a las que se llegó luego del análisis de la información, contrastándolas con los antecedentes y el sustento conceptual utilizado.

- El análisis de los resultados permitió rechazar la hipótesis nula y por tanto validar la hipótesis de trabajo, esto es, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos narrativos de ciencia ficción en estudiantes de grado 2 de básica primaria.
- Los resultados indican que es posible mejorar el aprendizaje de la producción escrita de textos narrativos, con estudiantes de grado segundo, siempre y cuando la secuencia didáctica diseñada e implementada sea lo suficientemente potente para que, entre estudiantes y profesor, se dé la búsqueda compartida de los objetivos propuestos. Esta potencia, para este caso, tuvo que ver con darle a los contenidos significatividad desde los intereses y necesidades de los estudiantes, de tal manera que se sintieron motivados a participar activamente en su desarrollo, situación que coincide con los planteamientos de Rodríguez Palmero (2004).
- Con relación a los procesos de producción escrita en el Pre-test, evidenciaron que los estudiantes no conocían a profundidad lo que implicaba producir un texto de ciencia ficción, debido a que, aunque en el aula de clase durante los primeros grados se emplea de manera privilegiada el texto narrativo, dicha utilización se centra básicamente en cuentos infantiles y no se abordan otros subgéneros, desde el supuesto que hay textos específicos para ciertos grados: cuento para los más pequeños, algo de ficción para los niños un poco más grandes y de pronto la ciencia ficción para grados de la secundaria. Esta situación se evidenció en

las dificultades que presentaban los estudiantes en las producciones iniciales, antes de la implementación de la S.D. Es así, como durante todo el proceso, los niños fueron avanzando y luego, en la prueba Pos-test, ellos ya pudieron producir textos narrativos de C.F.

- De acuerdo con los resultados obtenidos en el Pre-test, se evidencia un bajo desempeño de los estudiantes en sus producciones de texto narrativo, en cada una de sus dimensiones. Esta situación se podría explicar porque los mismos profesores aunque enseñan de forma constante la estructura ternaria (Cortés & Bautista, 1999), no lo hacen a profundidad y las prácticas de enseñanza de la lectura de este tipo de textos también está limitada a mejorar la decodificación (ejercicios de lectura rápida o en voz alta), análisis de los personajes (principales y secundarios), comprensión literal, entre otros (hacer dibujo para dar cuenta de la comprensión), las cuales son tareas aisladas y fuera de contexto como lo indican las investigaciones de Aguirre & Quintero Arango (2014). Prácticas que impiden que los estudiantes puedan analizar a profundidad modelos de escritura, para comprender la que implica la Superestructura de este tipo de textos.

- La S.D. de enfoque comunicativo permitió que los estudiantes mostraran avances, ya que transformaron sus escritos dentro del aula, lo cual dejó de ser una tarea escolar, para convertirse en un proceso de comunicación, ya que inicialmente, los estudiantes presentaban dificultades a la hora de visualizar un posible destinatario para sus cuentos, esto concuerda con lo señalado por Pimiento (2012), para quien los maestros siguen pensando la escritura como un producto, sin un destinatario real, obviando la finalidad comunicativa. Por lo tanto, todas las

actividades de la secuencia les permitieron mejorar los procesos de escritura, enmarcados en un contexto real, coincidiendo con lo expuesto por Jolibert (2009) y Maya Bloise (2009). Así que, pusieron en juego sus vivencias, aprendizajes e intereses, ya que serían publicados y leídos por otros estudiantes, padres de familia y profesores.

- Ahora bien, los resultados del Pos-test, evidenciaron mejoras sustanciales en la producción escrita, en primer lugar porque los estudiantes pudieron avanzar en la comprensión de la Superestructura del texto narrativo, en el sentido de plantear no solo la situación inicial, sino también la situación de desequilibrio y la resolución del mismo. En esta Superestructura no solo se evidenciaron los componentes básicos de la estructura ternaria, sino que también se articularon de manera coherente aspectos tecnológicos y científicos, con los de ficción, para lograr contar un cuento de ciencia-ficción. Así, los personajes eran extraterrestres amigables, seres humanos con súper inteligencia, además de incluir objetos tales como naves espaciales, ovnis, rayos láser y máquinas tele-transportadoras, estos hallazgos coinciden con los de Salazar & Quintero (2016).

- La planeación de la S. D. partió de los sentimientos, sueños, fantasías, intereses y necesidades de los estudiantes, con un proceso de negociación permanente, en la que se incluyó a todos los niños. Se enfatizó en la lectura, discusión y análisis de textos expertos de ciencia ficción, para posteriormente dar lugar a la escritura como proceso, permitiendo abordar así, la teoría de Camps (2003), quien sostiene que se lee para escribir, se escribe para leer, se habla para escribir, se escribe para hablar. También potenció el trabajo colaborativo y afianzó

la interacción entre niños que tenían poco contacto, fortaleciendo al lenguaje oral como instrumento de mediación (Vygotsky, 1998). Dentro de este proceso, los niños con desempeños altos apoyaron a sus compañeros con mayores dificultades y en equipo asumieron la planeación, escritura, reescritura y posteriores revisiones, como un proceso de ajuste necesario. Editaron y publicaron un libro pensando en hacer comprensible su texto para otros, pero también cumplir con sus sueños de contar historias originales que efectivamente correspondieran a la C.F. Todo este proceso, les permitió no solo elaborar textos mucho más articulados y coherentes, sino también disfrutar de la escritura y hallarle sentido, para comunicar sus ideas.

- Para los docentes participantes fue difícil cambiar sus concepciones acerca del lenguaje, básicamente por el entorno renuente que los rodeaba, para lo cual se hizo necesario desarrollar un trabajo conjunto con padres, estudiantes y compañeros, buscando el apoyo necesario que les permitiera desarrollar el proceso, ya que era considerado como algo externo a la enseñanza de los niños que les quitaría tiempo valioso de clase. Es importante resaltar las dificultades presentadas en las prácticas, debido al cambio en los paradigmas de enseñanza del lenguaje, al dejar de lado las concepciones tradicionales y optar por procesos de enseñanza de la escritura con sentido. Las formas de enseñanza tradicional del lenguaje, en las que se ve al estudiante como un receptor de información, que repite de manera mecánica información y contenidos, no tuvieron cabida en esta Secuencia Didáctica. Los docentes comprendieron que el lenguaje es el medio de apropiación de conocimiento, y que sólo tenía sentido para los niños si se enmarcaba en situaciones reales de comunicación cercanas a las vivencias de los estudiantes, por eso

manejaron la transversalidad en todas las áreas del currículo, de forma tal que se integraron todos los conocimientos alrededor del proyecto de escritura en temas de ciencias naturales, ciencias sociales, artes, tecnología e idioma extranjero, los cuales generaron espacios de discusión sobre diversos aspectos de la realidad de los niños.

- Los profesores entendieron la escritura como un proceso, por ello, dejaron de pensar en evaluar el producto, y pusieron en juego procesos de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación, que en todos los casos partía de la planeación de los mismos estudiantes y de valorar sus avances diferenciales.

6. Recomendaciones

- El proceso de investigación y los resultados permiten hacer las siguientes recomendaciones:
- Incentivar, motivar y generar conciencia desde los primeros grados hacia la lectura y la escritura a través de la implementación de Secuencias Didácticas de enfoque comunicativo que le permitan al niño usar el lenguaje en situaciones reales.
- Continuar cultivando el uso de la narración con el fin mejorar la producción de texto a través de la creación de espacios de escritura tales como concursos, intercambio de cartas y festivales de cuento y permitirle a los niños poder expresar sus sentimientos, emociones y puntos de vista frente a las diversas situaciones que afecten su entorno.
- Involucrar siempre a los estudiantes antes de producir dentro de un contexto, de forma tal, que facilite el aprendizaje a través de los conocimientos previos.
- Motivar al estudiante hacia la producción de textos, teniendo como referentes la lectura de libros amenos, de calidad, que generen interés, los guíen y direccionen hacia la escritura.
- Aplicar secuencias didácticas con objetivos y propósitos claros de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, que potencien sus habilidades y faciliten la enseñanza en el aula, con propuestas innovadoras y enriquecedoras, transformando las prácticas tradicionales y contribuyendo a mejorar el aprendizaje significativo.
- Los maestros deberían apropiarse de herramientas tecnológicas como recurso que facilite el desarrollo de secuencias didácticas similares a esta con el fin de ponerlos en mayor contacto con el género de la ciencia ficción y así motivar la escritura.

- Diseñar secuencias didácticas con diferentes tipos de textos de acuerdo a las características mismas de los textos y a las necesidades de los estudiantes, de tal manera que se posibilite una variedad en las prácticas de lectura y escritura, lo que sin duda permitirá desarrollar las competencias del lenguaje escrito.
- Involucrar al pleno de la comunidad educativa en los procesos de escritura de forma tal que se impacte la mayor cantidad posible de personas y se geste una nueva cuna de escritores.
- Profundizar en la fuerza de transformación y la presentación del conflicto que sea coherente a la trama del cuento y al inicio del mismo, que se evidencie la transformación que una fuerza externa viene a ejercer y a perturbar sobre la situación inicial.
- El docente debe reflexionar constantemente sobre su desempeño en el aula, con el fin de realizar procesos de mejora.
- De acuerdo con el proceso llevado a cabo en este proyecto, consideramos pertinente involucrar a otros docentes o conformar grupos dentro de la institución educativa, que se involucren en el desarrollo de propuestas como esta, que posibilite trascender con mecanismos de enseñanza a las demás áreas, que genere capacidad en los docentes de transformar e innovar los paradigmas tradicionales de sus prácticas y permitir la adquisición de conocimiento a los estudiantes de una manera más amena.
- Consideramos pertinente planificar mejor el manejo del tiempo en el desarrollo de las actividades propuestas.
- Ser previsoros en los recursos a utilizar (disponer de los materiales necesarios para las actividades de la clase), así como también, apropiarse de un vocabulario

adecuado, con instrucciones precisas y claras para que los niños comprendan fácilmente.

Bibliografía

- Aguirre, P., & Quintero Arango, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1 de la IE La Inmaculada*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Asimov, I. (1976). *Colección Libro amigo N° 362*. España.
- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el marco común europeo de referencia. *Carabela*, 27-48.
- Barthes, R. (1985). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. México: Premiá.
- Camargo, Z., Caro, M., & Uribe, G. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia Quindío.
- Camps, A. (2002). *Aula de innovación educativa*. Obtenido de Hablar en clase, aprender lengua.: <http://www.grao.com/revistas/aula/111-hablar-para-/hablar-en-clase-aprender-lengua>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: Elogio y crítica. *Revista del departamento de lingüística y literatura de la universidad de Antioquia*, 36-37.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia universitaria*, 3.
- Céspedes Restrepo, L. (2012). *Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE grupo editor.

- Cortés, J., & Bautista, Á. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de texto*. Cali Colombia: Escuela de estudios literarios universidad del Valle.
- Dell Hymes. (1971). *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pensilvania.
- Dell Hymes. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y Función N* 9.
- Egan, K. (1988). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Catedra.
- Greimas, A., & Courtés, J. (1982). *Semiótica, diccionario razonado de la teoría del lenguaje Voll*. Madrid: Gredos.
- Gunn, J. (2005). "Toward a definition of science fiction". Toronto: Oxford: scarecrow p 5-12.
- Hayes, L., & Flower, j. (1980). The cognition of discovery: Defining a rethorical problem. *College composition and communication* 31 (1), 21-32.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de texto*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos aires: Manantial.

- Martinez Macalupu, M. (2015). *Efectos del programa imaginación en la producción de textos narrativos*. Lima.
- Maya Bloise, K. (2009). *Producción de textos narrativos basado en los enfoque*. Bárbula, Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- MEN. (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana.
- MEN. (2003). Estandares básicos de competencias en lenguaje.
- Mojica Valenzuela, G., & Velandia Rodriguez, E. (2015). *Secuencia didáctica como estrategia para mejorar procesos de escritura*. Bogotá.
- Moreno, F. Á. (2010). *Teoría de la ciencia ficción*. España: Portal editions.
- Nieto Martinez, A. M., & Carrillo Rodríguez, S. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Pérez Abril, M. (1992-1994). *Proyecto de investigación*. Colombia: Grupo de investigación MEN.
- Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: Secretaría de educación del distrito.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAÓ.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la practica reflexiva*. Barcelona: GRAO/COLOFON.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó/ Colofón.

- Pimiento Medina, M. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a la lengua castellana*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rodriguez Palmero, M. L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Pamplona España: Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Obtenido de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Salazar Marín, T., & Quintero Arango, E. (2016). *"De héroes y villanos" Una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Scardamalia, M, & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *En infancia y aprendizaje* 58, 46-64.
- Schon. (1996). *A la recherche d' une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu' elle implique pour l' education des addultes*. Paris: Barbier, J.M.
- Schön, D. (1988). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I., & Teberosky, A. (2001). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica en: Coll, J Palacios, A Marchesi*. Madrid: Alianza editorial.
- Suarez Rioja, L. (2012). *Estrategias metodológicas*. Bambamarca, Perú.
- Todorov, T., Moss, L., & Braunrot, B. (1973). *The notion of literature*. Baltimore, Maryland, USA: The Johns Hopkins University press.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*.
- Ulloa Sanmiguel, A., & Carvajal Barrios, G. (2009). *Comprensión textual, conocimientos y cultura escrita, resultados de una investigación con estudiantes de la universidad del Valle*. Cali: Univalle.

- Van Dijk, T. (1972). *Some aspects of text grammars*. Paris: Mouton & co. N.V Publishers.
- Van Dijk, T. (1984). *Prejudice in discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New york: Academic press.
- Vygotsky. (1977-1979). *Cognition and language*. Arcata, California: Springer science, business Media,LLC.
- Vygotsky. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones*. Madrid: Visor.
- Vygotsky. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Vygotsky. (1996). *El aprendizaje escolar*. Buenos aires: Aique.
- Vygotsky. (1996b). *Las obras escogidas*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Vygotsky, L.S. (December de 1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Obtenido de English Language Teaching: file:///C:/Users/MARCOS/Downloads/37034-125510-1-SM.pdf
- Widdowson, H. (1983). Learning purpose and language use. *Oxford University press*, 171-179.

Anexos

Anexo 1.Secuencia didáctica.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA PRODUCCIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Español
- **Nombre de los docentes:** Olga Lucía Lugo Castro y Marco Tulio Jurado

Flórez.

- **Grado:** 2º(*Los anexos nombrados en la presente secuencia no fueron incluidos en esta tesis*)

SECUENCIA DIDÁCTICA

TAREA INTEGRADORA: Producción de un libro recopilatorio de cuentos de ciencia ficción.

OBJETIVO GENERAL: Producir textos de ciencia ficción (C.F.) en los que se evidencie el contexto situacional (conteniendo un emisor, un destinatario y un tema), la coherencia, la cohesión (articulación del vocabulario propio de la ciencia ficción) y la estructura ternaria por parte de los estudiantes de grado 2°.

ESTÁNDARES: Producción textual: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas; para lo cual:

- 1) Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.
- 2) Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.
- 3) Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS:

Contenidos conceptuales: El texto narrativo: el cuento corto de ciencia ficción.

Contexto situacional del texto: Conjunto de los datos comunes al emisor y al receptor, sobre las condiciones circunstanciales de producción de un texto (leído o producido por ellos). (Jolibert, 2009).

Lingüística textual: Son las manifestaciones del funcionamiento lingüístico, a nivel del conjunto del texto: las opciones de enunciación (en 1ª o 3ª persona), adverbios (los referidos al tiempo y lugar), conjunciones, conectores que articulan los párrafos. El contenido semántico y su progresión a través del léxico (redes semánticas) que facilitan la comprensión del texto y la puntuación que da sentido al texto. (Jolibert, 2002)

Superestructura: Es la organización semántica global del esquema tipológico que se manifiesta en forma de: - Organización espacial y lógica de los bloques de texto. En este caso se aborda el texto narrativo desde la estructura ternaria compuesta por un estado inicial, una fuerza de transformación y un estado final o resolución del conflicto (Jolibert, 2002).

Contenidos procedimentales: Los procedimientos para llegar a escribir un cuento de ciencia ficción: Planear, escribir, revisar, reescribir, publicar, a partir de los siguientes criterios:

Concientizarnos sobre la coyuntura del mundo actual (mundo de guerras y contaminado)

Plantear las posibles razones para una migración hacia Marte.

Imaginar cómo sería una posible migración a Marte y sus implicaciones.

Imaginar la creación de una nueva sociedad humana en Marte.

Imaginar la salvación o el colapso de la sociedad humana en Marte.

(Fase de preparación)

Sesión 1

Fase de preparación:

Objetivo: Establecer un contrato didáctico, teniendo en cuenta las opiniones, conocimientos e intereses de los estudiantes con respecto a la implementación de la secuencia.

ENCUADRE: Los niños se reunirán en el patio de la escuela, el docente les dará la consigna que en este momento será reflexiva "Al ingresar al aula de clase, van a observar todo lo que encuentren durante 15 minutos, luego nos sentaremos en el suelo y dialogaremos sobre lo observado" (El salón estará decorado con imágenes de planetas del sistema solar, naves espaciales, cometas y habrá una imagen especial del planeta Marte). Luego de la observación se proyectarán dos videos que servirán como complemento de la

observación, todo esto con el fin de involucrar al estudiante en la temática de la ciencia ficción. (Video 1 "Los supersónicos" video 2 "crónicas marcianas"

Desarrollo: Después de la proyección de los videos, el docente presentará la secuencia didáctica para la producción de cuentos cortos de ciencia ficción, se acordará un contrato didáctico, la forma de evaluación y el rol a cumplir por cada niño en el proceso. El docente hará lectura de un primer cuento de ciencia ficción "La partida" escrita por Ray Bradbury; entonces desde allí se planteará la escritura de un libro recopilatorio de cuentos de ciencia ficción, donde ilustren como sería un viaje de los seres humanos a Marte y como serían sus asentamientos en este planeta, teniendo en cuenta que Marte es muy diferente a la Tierra. El libro será escrito por niños de grado 2° para otros niños de grado 2° de otra sede y contendrá, a parte del cuento, imágenes de apoyo; el resultado será también mostrado a los padres y miembros de la familia de los niños y lanzado en una feria del libro.

Posteriormente, el docente planteará a los niños las siguientes preguntas guía para encaminar el proceso y lograr claridad hacia el objetivo por parte de los niños.

Preguntas guía: ¿Qué queremos hacer?, ¿Queremos viajar? , ¿A dónde viajaremos?, ¿Cómo viajaremos?, ¿Podemos hacer ese viaje?, ¿Vamos a escribir?, ¿Qué vamos a escribir?, ¿Cómo vamos a escribir?, ¿Para quién vamos a escribir?.

Motivación: Con el fin de despertar la curiosidad de los niños hacia su proceso creativo, se observará el video "El sistema solar", el cual expone de forma sencilla las características de cada uno de los planetas del sistema; dentro de estos, el planeta Marte se describe como el próximo destino del ser humano luego de alcanzar la luna.

Preguntas guía: ¿Cómo es el planeta marte?, ¿Dónde queda el planeta Marte?, ¿Cómo se podría llegar a Marte?, ¿Cómo sería la nave para llegar hasta allá?, ¿Cómo

debemos prepararnos para llegar hasta Marte?, ¿Vamos a escribir sobre un viaje?, ¿A quiénes les gustaría leer sobre ese viaje?, ¿Cómo le gustaría al lector que fuera el texto?.

Cierre: Los aportes dados por los niños serán consignados por el docente en una cartelera de forma tal que cada niño visualice los puntos pactados, luego, el docente hará entrega de un contrato físico en el que cada niño firmará aceptando sus compromisos y con tinta pondrá su huella como muestra de responsabilidad y seriedad hacia el proceso que se inicia.

Sesión N° 2

Contexto situacional

Objetivo: Contexto situacional de un cuento de ciencia ficción. (C.F.)

Encuadre: Se inicia con la dinámica "Un viaje a Marte" posteriormente se hará la anticipación a la lectura (crónicas marcianas) en grupos, se hará la lectura del texto buscando que a través de esta actividad los estudiantes reconozcan al autor del cuento y su intención al escribir esta obra para que sea leída por niños. En plenaria se contestarán diversas preguntas planteadas por el docente (¿Quién es el autor del cuento?- ¿Quiénes son los destinatarios en este momento?). Los estudiantes desarrollarán una actividad de aplicación, para lo cual conformarán grupos, se identificará el autor del texto y los destinatarios, para tener claridad sobre los destinatarios del cuento; se indagará por el vocabulario empleado por el emisor para cumplir su finalidad comunicativa. Se finalizará con el diseño de una ficha bibliográfica del cuento leído, la cual deberán compartir con un

compañero de clase y contrastar sus resultados buscando fortalecer los conceptos de ” **emisor y destinatario**”.

Desarrollo: Se iniciará con la dinámica ”**Un viaje a Marte**” el docente propondrá un viaje a Marte, para el cual, cada niño puede sólo llevar un objeto, la idea es que descubra la clave para que el docente le diga si puede o no ir al viaje (primero dice su nombre y luego nombra el objeto que considera que puede llevar, por ejemplo, mi nombre es mariana y llevaré un morral), el nombre del objeto debe iniciar por la misma letra inicial del nombre del niño. A continuación, se proyectará un nuevo episodio de las ”**Crónicas marcianas**”. Luego el docente, guiará a los estudiantes buscando las relaciones que se puedan encontrar entre lo visto en el video y lo que posiblemente encuentren en la lectura (la adaptación a TV de las crónicas marcianas corresponde a los diferentes cuentos que conforman el libro), en este caso nombres de personajes, escenarios y trama. En esta actividad se hará claridad sobre el emisor del video (quién cambia) y los destinatarios.

Anticipación de la lectura ”Crónicas marcianas”



Nombre del cuento: La partida.

Autor: Ray Bradbury.

Los niños conformarán grupos de a cinco y a cada grupo se le entregará inicialmente la carátula del libro (en español), con esta, los niños tendrán como objetivo identificar el autor del texto (emisor), el lenguaje que se utilizará y los destinatarios pensados desde el emisor, para este; el docente guiará al grupo con las siguientes preguntas:

¿Quién escribió el texto? - ¿Por qué crees que escribió el texto? - ¿Para quién crees escribió el texto? - ¿Qué en el texto, te hace pensar que fue escrito para esa persona?.

Lectura: Luego se hará la lectura en los grupos ya conformados (cada integrante del grupo tendrá una copia del cuento), para señalar el vocabulario que les permita identificar el lenguaje que a su criterio fue el escogido por el autor para llegar al destinatario; después, el docente nuevamente leerá el cuento y se plantearán en plenaria las mismas preguntas hechas en la anticipación y se planteará una hipótesis a través de una pregunta:

¿Quién escribió el texto? - ¿Por qué crees que escribió el texto? - ¿Para quién crees escribió el texto? - ¿Qué en el texto, te hace pensar que fue escrito para esa persona? - ¿Si fueras un niño de grado primero, entenderías lo que el escritor quiso contarte a través del cuento? - ¿Por qué?.

El docente entregará una ficha en la que los niños escribirán el nombre del autor del cuento y especificarán los destinatarios, para este caso, en la ficha se encontrará un espacio donde cada niño identifique ese vocabulario o lenguaje a través del cual el emisor quiso cumplir su finalidad comunicativa; del mismo después de las reflexiones de clase; la ficha será compartida con otro compañero de clase y en parejas se corregirán los errores que se

encuentren. Las fichas se fijarán en la cartelera de la sesión y todos tendrán la oportunidad de visualizar lo hecho por sus compañeros.

Cierre: Se evaluará la sesión a través de la metacognición: ¿Qué aprendimos hoy? - ¿Cómo lo aprendimos? - ¿Para qué lo aprendimos?.

El docente entregará a cada niño una nueva ficha, la cual el niño completará haciendo la consulta de cualquier cuento de ciencia ficción leído o conocido por sus padres, deberá entregarla en la siguiente sesión.

Sesión N° 3

Objetivo: Reconocer en el cuento sucesos reales e irreales que sean propios de los cuentos de ciencia ficción C.F.

Encuadre: Los estudiantes intercambiarán las fichas diligenciadas en casa con ayuda de sus padres y las entregarán al docente, quien las repartirá a otros niños del grupo para retroalimentar lo aprendido. El docente volverá a leer el cuento trabajado la clase anterior con el fin de reconocer vocabulario desconocido y solucionar dudas. Se observará otro capítulo de las "Crónicas marcianas", los niños previamente harán contraste entre lo leído y lo que posiblemente verán en el video luego se hará un acercamiento a los conceptos (ciencia y tecnología), propios de la C.F. El estudiante volverá a leer el cuento y en esta ocasión buscará vocabulario relacionado con la ciencia y la tecnología que se subrayarán con colores, todo esto, buscando involucrarlos al léxico de cada niño.

Desarrollo: Los niños traerán de la casa la ficha bibliográfica entregada por el docente la sesión anterior, la consigna era en ella identificar el autor del libro (emisor), la

editorial, la ciudad de origen del libro, la ilustración y con ayuda de los padres, identificar los posibles destinatarios de la obra. La ficha será entregada al docente quien las conservará y repartirá al azar para que otros niños la lean y se hagan una idea de lo leído por su compañero en casa. Sentados en un círculo, el docente motivará la charla con los siguientes interrogantes, buscando que los niños identifiquen que hay muchos cuentos de ciencia ficción y que todos ellos están dirigidos a un público diferente.

¿Quién escribió el cuento de ciencia ficción?

¿Para quiénes escribió ese cuento de ciencia ficción?

¿Qué tipo de lenguaje te permite saber para quién va dirigido el cuento?

Conservando el círculo del debate, el docente pegará del tablero dos carteles, en cada uno irá una palabra (ciencia, tecnología y ficción), motivando la charla, les preguntará qué saben ellos sobre cada palabra, las respuestas de los niños serán escritas en cada cartel por el docente, quien será respetuoso de lo dicho por los niños. Posteriormente, los niños volverán a leer el cuento leído la clase anterior, en esta ocasión el docente les entregará la copia del cuento y con diferentes colores, cada niño subrayará las palabras que hagan referencia a: la **ciencia** (azul), **la tecnología** (verde) y **la ficción** (rojo). Inicialmente lo harán en forma individual y luego procederán a conformar grupos para compartir lo realizado. Las hojas con las actividades serán recolectadas por el docente quien las fijará en una nueva cartelera para que todos tengan oportunidad de verlas y reconocer en ellas el tipo de vocabulario que según sus compañeros hace referencia a cada tema; luego cada niño, recibirá una hoja con tres columnas (ciencia, tecnología y ficción), en ella escribirá el vocabulario recolectado por sus compañeros para posteriormente convertirlo en material de apoyo durante el proceso de escritura de un cuento de ciencia ficción.

Luego, el docente pedirá a los estudiantes que se organicen para la visualización de un video (25 minutos) con la siguiente consigna "veremos un video y en él encontraremos muchas situaciones que se relacionan con la (ciencia, tecnología y la ficción) ustedes deberán relacionarlas con el libro que hemos leído en clase" (adaptación de las crónicas marcianas).

Previamente se indagará a través de las siguientes preguntas:

¿De qué creen que se trata el video?

¿Quiénes serán los personajes?

¿Dónde pasará la historia?

¿Qué es un marciano?

¿Cómo se viaja al espacio?

¿Para qué viajamos al espacio?

Después de visualizar el video, se interrogará a los niños con las mismas preguntas y se hará el contraste de lo comentado por ellos previo al video indagando sobre los cambios detectados por ellos al tener conocimiento de la producción escrita y de la adaptación para el cine.

¿El cuento inicia y finaliza de la misma manera? - ¿Los personajes son los mismos?
- ¿El escenario es el mismo? - ¿El vocabulario empleado en la adaptación al cine es el mismo al de la producción escrita?.

Cierre: Para el cierre de la sesión, los grupos conformados recibirán dos carteles para escribir de acuerdo a lo entendido sobre el cuento así: ¿Qué es real? - ¿Qué es

ficción?. Finalizada la actividad, sentados en mesa redonda el docente expondrá las siguientes preguntas buscando reflexionar sobre lo aprendido durante la sesión:

¿Qué partes del cuento son reales? - ¿Qué partes son ficción? - ¿Cómo hace el autor del cuento para que lo que es ficción se sienta como si fuese real? - ¿Existen los marcianos? - ¿Por qué?. Luego del debate, el docente, entregará a cada niño una ficha dividida así: ¿Qué es real? - ¿Qué es ficción? Y le dará la siguiente consigna:

“Le contarás el cuento completo a un amiguito del barrio y luego le preguntarás:

¿Qué partes del cuento son reales? - ¿Qué partes son ficción?

Lo dicho por tu amiguito lo escribirás en una hoja y lo traerás al colegio para compartirlo con tus amiguitos de clase la siguiente sesión.

Fase de Planeación de la escritura.

Sesión N° 4.

Objetivo: Re narrar y resaltar en el cuento “La partida”, de las crónicas Marcianas, sucesos reales e irreales.

Encuadre: Nuevamente se expondrá sobre los conceptos de tecnología, ciencia y ficción, entonces se visualizarán las carteleras donde se consignó lo dicho en la sesión anterior y se harán los cambios que los niños sugieran. Se proyectará la biografía de Ray Bradbury quien es un gran escritor de ciencia ficción, la finalidad de la actividad será conocer sobre la juventud del autor, sus libros más famosos, su vida y otras actividades que ha desarrollado a la par de la escritura. Posteriormente se observarán diferentes imágenes

sobre obras de ciencia y de ficción, con esta se pretende que el niño logre diferenciar desde su perspectiva, qué diferencia hay entre estos dos conceptos base para el proceso y en qué punto se encuentran.

Desarrollo: El docente fijará en el tablero dos conceptos (ciencia y ficción), construidos previamente por los niños, luego, se les proyectará la biografía de Ray Bradbury quien es el escritor del cuento "La partida", perteneciente a las Crónicas marcianas. El video es una entrevista hecha por niños al escritor indagando sobre su vida, la edad que tenía cuando publicó su libro más famoso y los otros trabajos diferentes a ser escritor, pero que se derivaron de su profesión. Los niños recibirán una ficha con la foto del autor y datos para completar de acuerdo con el video. Luego, se les proyectarán diferentes imágenes que incluirán cuentos, documentales y películas que son de ciencia, ficción, ciencia ficción y se reflexionará sobre los dos conceptos y su punto de unión. Después de ver los videos y llenar la ficha propuesta, los niños modificarán los dos conceptos y el docente reforzará de acuerdo a las necesidades que se presenten. Luego, se les hará entrega de un texto álbum con las imágenes del cuento la partida de las crónicas marcianas y los niños re narrarán cada escena del cuento para luego colorearla. Al final de cada escena, esta está compuesta por sucesos que son reales y otros que son irreales, entonces el niño luego de re narrar con sus palabras el cuento mencionará cuales sucesos pertenecen a cada tipo.

Cierre: Para cerrar la sesión se proyectará un video en el que Ray Bradbury aconseja a las personas como volverse un gran escritor de ciencia ficción. Finalizada la proyección del video, niños y docente reflexionarán sobre los consejos dados.

Sesión N°5

Objetivo: Identificar en los textos de ciencia ficción la superestructura.

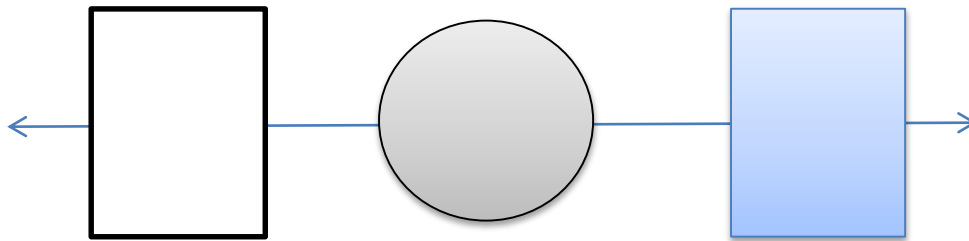
Enquadre: Los niños visualizarán un capítulo de la serie animada "Los supersónicos" que ilustran la perspectiva futurista de la tierra en los años 60. La serie se adapta al género de ciencia ficción al fusionar la ficción junto con los posibles avances de la ciencia. Los niños justo después de la proyección se relacionarán con una línea de tiempo que les permita encontrar el conflicto del capítulo, la evolución de los personajes, la consecución de sus objetivos, para finalmente comprender la superestructura (ternaria).

Desarrollo: Previa a la proyección del video, los niños recibirán una ficha que indagará sobre:

Personajes	
Lugar donde se encuentran	
Conflicto	
Estado inicial (personajes)	
Estado final (personajes)	

(Anexo 1)

El video será visualizado dos veces para lograr mayor comprensión de los detalles. Para apoyar el proceso se desarrollará un esquema que permite ubicar tres situaciones de la narrativa del video.



Cierre: Los niños conformarán grupos de a cuatro, cada uno observando sus fichas, debatirán sobre cada escena del cuento y las socializarán en cada una de las tres partes siguiendo las preguntas guías entregadas por el docente:

Estado inicial: (antes) ¿Quiénes son los personajes? - ¿Dónde están los personajes?.

Fuerza de transformación: (conflicto) ¿Qué le pasa a los personajes? - ¿Por qué se siente de esta forma el personaje? - ¿Qué quiere lograr el personaje? -¿Cuál es el problema?.

Estado final: (Después) ¿A dónde llega el personaje? - ¿Qué le sucede finalmente al personaje? -¿Logra el personaje su cometido? - ¿Qué cambió en los personajes?

Sesión N° 6

Objetivo: 1) Argumentar porque la serie "Los supersónicos" pertenece al género de la ciencia ficción.**2)** Representar las secuencias de la serie que anteceden y preceden al conflicto de la serie "Los supersónicos".

Encuadre: Los niños conformarán grupos de a cinco y recibirán un juego llamado "Soni ruta" (**anexo 3**) este juego consiste en un recorrido en forma de camino que permitirá a los niños avanzar con ayuda de un dado el camino hacia el fin, pero durante el recorrido deberán responder preguntas sobre la serie vista y a la vez argumentar sus respuestas y afianzar sus conocimientos acerca de las características de los cuentos de ciencia ficción. Posteriormente, en los mismos grupos los niños recibirán un teatrino (**anexo 4**) y figuras de los supersónicos, los colorearán para luego representar cada escena del capítulo visto con la intención de reforzar el concepto "conflicto" como característica primordial de los textos y cuentos pertenecientes al género narrativo.

Desarrollo: Cuando los niños conformen los grupos de cinco integrantes recibirán el juego diseñado por los docentes llamado (soni ruta). El juego tendrá como objetivo recapitular lo visto sobre el contexto situacional de un cuento de ciencia ficción, como detectar el conflicto en un cuento de ciencia ficción y argumentar porque la serie los supersónicos se categoriza dentro de este género. La ruta no tendrá más de diez preguntas y cada niño tendrá la posibilidad de avanzar tirando el dado y cuando llegue a una pregunta deberá responderla para avanzar a la siguiente casilla; los otros integrantes podrán ayudar al participante, pues el objetivo, más que competir es aclarar dudas sobre el proceso llevado hasta el momento. Al finalizar el juego, cada niño recibirá un sticker de los supersónicos por haber desarrollado con esmero este primer proceso. En plenaria con el grupo, el docente indagará sobre las dudas que se hayan presentado y aclarará las mismas a petición de los niños. Para comprender la superestructura de los cuentos, los niños detectaron el conflicto en el cuento guía leído en clase y en un capítulo de una serie animada de televisión, como estrategia para eliminar dudas sobre este tema, los niños recibirán un

teatrino en 1/8 de cartón paja y en otra hoja las imágenes de los diferentes personajes de la serie, los niños los colorearán y recortarán con el fin de representar el capítulo con sus palabras y con la consigna de tener claro el conflicto de la trama para así cerrar el tema de la superestructura y tener suficiente claridad al momento de preparar la escritura. La jornada de la mañana tiene siete grupos, así que cada grupo presentará su representación a uno de ellos y se les permitirá hacer las modificaciones que estimen convenientes.

Cierre: Como ejercicio de evaluación del proceso, los niños llenarán una ficha que les permita tener bases para el posterior proceso de escritura, en esta organizarán el episodio de la serie animada para posteriormente archivar en su carpeta el ejercicio que servirá como documento de apoyo.

Personajes de la serie:	
¿Cómo están al principio del capítulo?	
¿Cuál es el conflicto?	
¿Cómo están después del conflicto?	

Sesión N° 7

Lingüística textual

Objetivo: Determinar si hay o no coherencia en los cuentos de ciencia ficción entregados en la sesión.

Encuadre: Los niños realizarán una línea de tiempo sobre el primer capítulo del cuento "De la tierra a la luna" de Julio Verne; esta actividad busca que comprendan con mayor facilidad los conceptos de coherencia y cohesión de los textos narrativos. Durante la creación de la línea de tiempo, los niños reforzarán el uso de conectores propios de la narrativa, para finalizar realizando una actividad que los rete a completar uno de los textos ya leídos y debatidos en sesiones anteriores al cual se le retirarán los conectores.

Desarrollo: Al iniciar la sesión, los niños recibirán una ficha como la que se muestra en la parte de abajo. Antes de iniciar con las actividades propuestas, estarán en contacto con los conceptos que se trabajarán y apropiarán en la sesión de hoy. Luego, se hará entrega del primer capítulo del cuento "De la tierra a la luna" (**anexo 5**) el cual tendrá resaltados con colores llamativos todos los conectores que tenga. Los niños en grupos harán la lectura del capítulo en dos ocasiones buscando la mayor comprensión posible. Finalizado el proceso de lectura, se proyectará una línea de tiempo hecha por el docente con los hechos más representativos del capítulo, en esta actividad todos los hechos no estarán completos y se dejarán algunos a propósito para que ellos ayuden a completar. Finalizada esta línea de tiempo, se proyectará otra línea de tiempo del mismo texto pero esta vez en desorden; la finalidad será que ellos la organicen completamente y de esta forma se apropien de los conceptos de coherencia y cohesión.

Nombre del cuento:	
¿Inicia y termina con el	Sí No

mismo tema?	
Conectores más utilizados	
¿Por qué?	

(Anexo 6)

Cierre: Para cerrar la sesión se procederá con el desarrollo de una actividad que fortalezca el uso de los conectores de la narrativa de los cuentos de CF. La hoja que se entregará contendrá solo una parte del capítulo, pero esta irá sin algunos conectores, la idea es que los niños los completen y se concienticen del rol desempeñado por estos en pro de la coherencia y la cohesión textual. Los resultados serán socializados y el docente resolverá las dudas que se presenten.

Sesión N° 8

Objetivo: Organizar textos de ciencia ficción de forma coherente.

Encuadre: Los niños leerán nuevamente lo consignado en las tres carteleras hechas la sesión anterior y se indagará sobre algún nuevo concepto al respecto (es posible que algunos niños pregunten a sus padres o consulten por su cuenta), el cual será consignado en las carteleras. Posteriormente se conformarán los mismos grupos de la sesión anterior y el docente entregará material para el desarrollo de la actividad de la sesión que consistirá en organizar coherentemente los cuentos que fueron detectados incoherentes la sesión anterior.

Desarrollo: Es de suma importancia partir de los pre conceptos de los niños y llevarlos hacia la construcción de sus propios conceptos, por esta razón, lo consignado en

las carteleras es clave para que ellos desarrollen procesos meta cognitivos que los lleven al conocimiento y dominio de los términos tratados en la sesión. Ya con los mismos grupos conformados, se hará entrega de tres hojas en blanco, tijeras, pegante y los mismos tres cuentos leídos la sesión anterior. Los niños deberán leer nuevamente los cuentos, de forma tal que tengan más claridad sobre las incoherencias de los mismos, luego, según su criterio, los recortarán por la parte que ellos estimen no es propia de cada cuento y como armando un rompecabezas, organizarán los cuentos de forma coherente y los pegarán sobre las hojas que se les entregó (**Anexo 7**). Cada grupo, pondrá sus cuentos organizados, sobre la mesa de trabajo y todos los niños, harán una ronda por el salón mirando los trabajos de sus compañeros, esto con el fin de observar y corregir posibles errores cometidos, luego regresarán a sus lugares y corregirán lo que estimen conveniente. El docente, en una presentación didáctica de power point, les mostrará la actividad ya finalizada y procederá a evaluar lo aprendido.

Cierre: Luego de la lectura de lo consignado en las carteleras, de las actividades hechas durante las dos últimas sesiones, el docente en tres nuevas carteleras hace las preguntas guía de la sesión: ¿Qué es coherencia?- ¿Qué es incoherencia? - ¿Dónde y cuándo hemos escuchado o visto la palabra coherencia?. Y finalmente se le suma una pregunta clave: ¿Cómo aprendimos estos conceptos? Las respuestas, se consignan en las nuevas carteleras y se deja como material de apoyo para próximas sesiones.

Fase de evaluación y publicación.

Sesión N°9

Objetivo: Reconocer conectores temporales útiles para narrar.

Encuadre: Los niños conformarán grupos de cinco, a cada grupo, el docente le repartirá una bolsa con diferentes oraciones que estarán incompletas, y sueltos irán los conectores, cada grupo deberá armar oraciones coherentes (sacadas de los cuentos ya leídos). Cada grupo deberá armar cinco oraciones que pondrán sobre la mesa. Luego, el docente hará la lectura del cuento "La partida" de Ray Bradbury, haciendo énfasis en cada conector con el fin de que el niño lo reconozca y asocie su uso en la narración que creará.

Desarrollo: Los niños conformarán grupos de cinco, cada grupo, recibirá en una bolsa diferentes palabras, algunas juntas, otras sueltas, lo primero que harán será observarlas todas. El docente, pegará en el tablero diez dibujos que pueden corresponder a posibles combinaciones que los niños puedan hacer, la idea es que el niño encuentre la necesidad del conector y lo use en sus oraciones, entonces tienen la libertad de guiarse por las imágenes, o crear sus propias opciones. Las oraciones creadas, se pondrán sobre la mesa, luego, todos pasarán por todas las mesas observando y comparando sus creaciones. Después, el cuento "La partida" de Ray Bradbury será pegado en el tablero para ser leído por el docente, este cartel, no tendrá los conectores, que estarán pegados alrededor del tablero, la finalidad es que con el paso de la lectura, los niños aporten a la organización del cuento, de forma tal que se vea cohesión en el mismo.

Cierre: Todos los niños del grupo se sentarán en el suelo y reflexionarán alrededor de dos preguntas: ¿Qué aprendimos hoy? - ¿Para qué nos sirve lo aprendido hoy? Luego de escuchar las respuestas, se entregará una copia del cuento, la cual llevará resaltados cada uno de los conectores la consigna será: lee este cuento de ciencia ficción a un amiguito de tu casa. La intención de los conectores resaltados es hacerlos más visibles para el niño e interiorizar su funcionalidad en la narración.

Sesión N° 10

Objetivo: Preparar y producir en pequeños grupos un cuento de ciencia ficción.

Enquadre: Los niños recibirán un formato de apoyo para preparar la producción de su cuento de ciencia ficción. Ellos formarán grupos de 3 y con apoyo del docente diligenciarán el formato (**Anexo 8**) que les permitirá dar el primer paso hacia la escritura. Luego de la planeación de la escritura, los niños socializarán sus avances que serán valorados por sus pares a través de un formato de evaluación. Después de las correcciones en los grupos ya conformados, procederán a escribir sus cuentos en su primera versión y estos a su vez serán evaluados por sus pares en un nuevo formato (anexo). Las correcciones darán lugar a un sinnúmero de versiones en busca de la publicación de un cuento que supla sus demandas y que sea llamativo para los lectores.

Desarrollo: Previa a la escritura se encuentra la planeación del texto, para tal fin el docente proyectará un nuevo episodio de los "Supersónicos", para después con esta información diligenciar un formato que permita hacer más claro y sencillo el proceso de escritura partiendo desde la preparación. El formato del episodio será visualizado por los niños y detalladamente explicado por el docente; después de esto los niños conformarán grupos de 3 con la intención de preparar la escritura diligenciando el formato socializado. Finalizado el proceso de preparación los niños procederán con la escritura de su primera versión que será valorada por sus compañeros de clase como estrategia socio constructivista de aprendizaje.

Cierre: El docente socializará con los niños la rúbrica de evaluación de la primera versión, haciendo la corrección de una producción escrita en el pre test aplicado y así

permitir a los niños acceder a los procesos de co evaluación que afrontarán la próxima sesión.

Sesión N° 11

Objetivo: Corregir la primera versión de un cuento de ciencia ficción con el apoyo de rejillas de evaluación.

Encuadre: Los cuentos producidos por los grupos en la sesión anterior serán valorados por otros grupos a través de una rúbrica (**Anexo 9**) suministrada por el docente; finalizada la revisión, el cuento y su rúbrica de valoración respectiva serán devueltas a los escritores y en mesa redonda el docente retroalimentará sobre las dudas que surjan durante el proceso. Luego los niños procederán a realizar las correcciones del caso.

Desarrollo: La sesión se inicia retroalimentando a los niños sobre qué es una rúbrica de valoración y su propósito dentro del proceso de producción del cuento de ciencia ficción. Proyectando nuevamente la rúbrica ejemplo, el docente evaluará un cuento de ciencia ficción y de esta forma les dará más claridad sobre el proceso de valoración. Se les hará entrega del formato (rúbrica) y procederán a valorar los cuentos escritos por otros grupos y posteriormente los devolverán para aplicar las correcciones del caso. El docente apoyará el proceso de valoración y posterior interpretación de las valoraciones hechas.

Cierre: Los grupos se reunirán con sus pares evaluadores y estos les explicarán las razones de las valoraciones hechas y procederán a escribir la nueva versión del cuento. Para evaluar la sesión y los logros alcanzados hasta el momento, los niños llenarán una ficha

encuesta (anexo 4) donde expresarán como se sienten con lo aprendido que es lo que más les ha gustado del proceso.

Preguntas	
1)	¿Te sientes capaz de escribir un cuento de ciencia ficción? _____ ¿Por qué? _____
2)	¿Cómo te sientes ahora que puedes o no escribir un cuento de ciencia ficción? ¿Por qué?
3)	¿Cuando escribes un cuento de ciencia ficción, cuál tema te gusta más? ¿Por qué?

Sesión N° 12

Objetivo: Editar y publicar un libro recopilatorio de cuentos de ciencia ficción.

Encuadre: Con una lluvia de ideas se buscará el nombre del libro y democráticamente se elegirá el ganador que irá en la carátula. En los grupos de trabajo se dividirán las funciones de edición del cuento, que constará de imágenes y escrito; el docente apoyará a los grupos cuando lo requieran y les concientizará sobre la forma de distribución de las funciones de acuerdo con las fortalezas de cada niño (algunos para escribir, otros para dibujar y otros para colorear). Revisarán las observaciones hechas durante la co-evaluación y las tendrán en cuenta para corregir la escritura.

Desarrollo: Democráticamente se elegirá el nombre del libro que contendrá los cuentos de ciencia ficción, previamente se hará una lluvia de ideas con nombres aportados

por los niños. A través de un video se concientizará sobre las habilidades y el trabajo en equipo buscando que entre los integrantes se distribuyan los procesos previos a la publicación del cuento. Los niños nuevamente se retroalimentarán de las observaciones de sus pares y el docente servirá como apoyo durante el proceso. La edición del cuento constará de escritura, dibujo y coloreado; finalizado cada cuento, en compañía del docente se auto evaluará (**Anexo 10**) la producción y se corregirán los errores del caso.

Cierre: Los niños prepararán el lanzamiento del libro de cuentos de ciencia ficción a través de una lluvia de ideas y se asignarán responsabilidades siguiendo un plan propuesto por el docente que se adaptará a los cambios que sugieran los niños. Para finalizar el proceso iniciado en esta secuencia se evaluará el mismo a través de un formato que valorará e invitará a los niños a reflexionar sobre sus aprendizajes y evolución de la escritura.

¿Qué sabía antes de...?	¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?

Anexo 2. Consentimiento de padres.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante de los grados 2°F- 2° G, luego de comprender en qué consiste la investigación “Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de cuentos de ciencia ficción, en estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa CASD de la ciudad de Armenia ” adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de cuentos de ciencia ficción en estudiantes de grado segundo de la I.E CASD de la ciudad de Armenia Quindío.

Justificación de la Investigación: Pretender escribir no es fácil, es por eso que la presente investigación aspira dar cuenta sobre la importancia de implementar estrategias didácticas y en transformar las prácticas de enseñanza que faciliten la consecución de los objetivos en la producción escrita. Para el logro de estos objetivos, se diseña y se implementa una secuencia didáctica que permita utilizar la narración en una situación real de comunicación, dentro del marco del lenguaje escrito. Basándonos en las concepciones

de Jolibert (2009) y teniendo en cuenta la importancia de éste género (C.F.), cuando afirma que “Existen numerosas ocasiones en las que se puede recurrir a la imaginación de los niños y hacer que ella se exprese y se cultive. El proceso de motivación que precede a todas las actividades científicas abre ciertamente algunas puertas a la realidad y permite también establecer muchos puentes hacia lo fantástico y hacia la ficción” (pag.189).

La secuencia didáctica diseñada para esta investigación, fundamentada en Camps (2003), plantea desde sus inicios un abordaje a la lectura de textos (en este caso narrativos en ciencia ficción), que facilite y sea el hilo conductor a la producción de textos de este tipo.

Procedimientos: Para la recolección de información los investigadores utilizaran un Instrumento: Rejilla de valoración o rúbrica del texto narrativo-cuentos, donde se evalúa el proceso productivo realizado por cada estudiante, en la aplicación de la secuencia didáctica.

Beneficios: La información obtenida permitirá comprender los avances de las prácticas educativas en lenguaje en la producción de cuentos que aportan a los grados segundo el desarrollo de la creatividad y la imaginación, inventando narraciones escritas (en este caso cuentos de ciencia ficción), siendo una forma de aportar y contribuir para las transformaciones que requieren las Instituciones Educativas en el marco de un mejor aprendizaje

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

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

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

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

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

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Marco Tulio Jurado, celular 3002922118 y Olga Lucía Lugo Castro, celular 317212 4549, investigadores.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Armenia a los 17 días, del mes septiembre del año 2016.

A continuación se adjunta la firma en grupo de aceptación de ambos grados.

Nro	Nombres y Apellidos	FIRMA DEL ACUDIENTE Y/O PADRE DE FAMILIA
1	ACEVEDO AMAYA MICHAEL STEVEN	in y ANAYA AMAYA
2	ARDILA GIL MARIANA	Milde Gil Campos
3	BEDOYA RENGIFO MANUELA	Maria Elena Rengifo de
4	BENJUMEA LARGO JOHAN LEANDRO	Luz Elena Romero Marin
5	BOTERO RESTREPO ISABELLA	Claudia Natalia Botero Restrepo
6	CADENA GOMEZ JUAN ESTEVAN	Diana Gomez
7	CESPEDES MONTENEGRO MARIANA	Florencia Cespedes
8	DIAZ ACEVEDO EMILY	Luz Elena Diaz
9	GUEVARA SAAVEDRA MANUELA	Johana Saavedra S.
10	HERNANDEZ VALENCIA KAREN SOFIA	Luz Elena Hernandez
11	HURTADO GALVIS SANTIAGO	Simona Johana Galvis H.
12	JURADO MURIEL ERICK SAUL	Luz Elena Jurado
13	LEMONS HERRERA MARIA JOSE	Maria Elena Lemon
14	MARIN CASTAÑO VALERIA	Maria Elena Marin
15	MARIN VILLEGAS JUAN JOSE	Maria Elena Marin
16	MARTINEZ CEBALLOS GERALDIN	Simona Johana Galvis H.
17	MENDOZA CRUZ JOAN SEBASTIAN	Maria Elena Cruz
18	NIÑO ANTE DAVID CAMILO	Doris David Ant. Heneses
19	OBANDO CARDONA ISABELLA	Carolina Ojeda Cardona
20	OROZCO AVILA MIGUEL ANGEL	Carolina Ojeda Cardona
21	PERDOMO ECHEVERRY SALOME	Carolina Ojeda Cardona
22	RAMIREZ CIFUENTES SAMI ZAHIANA	Luz Elena Ramirez
23	RENGIFO GARCIA ARANZA JULIANA	Fdo Rengifo Garcia
24	RENERIA GARCIA SIMON	Maria Elena Reneria
25	RIOS PERDOMO SOFIA	Nelly Perdomo Rios
26	SANCHEZ DE LOS RIOS JOSHUA NICOLAS	Johan Nicolas Rios
27	SEPUVEDA JIMENEZ MARIA VALENTINA	Maria Elena Jimenez
28	SUAREZ LONDOÑO SANTIAGO	Luz Elena Suarez
29	TORO BOHORQUEZ MICHAEL ANDRES	Jenny Marcela Bohorquez Sarmiento
30	TORRES BARRERO JUAN JOSE	Luz Elena Torres
31	VALENCIA LOZANO VALENTINA	Diana Lisseth Lozano Valencia
32	VANEGAS HAYA VALENTINA	Jenny Marcela Haya Valencia
33	VILLADA CARDOZO SAMUEL	Jenny Marcela Villada

2°F

2°G

Nro	Nombres y Apellidos	FECHA: NOVIEMBRE 2014 FIRMA DEL ACUDIENTE Y/O PADRE DE FAMILIA
1	BAQUERO SANABRIA MARIA FERNANDA	MISSICA PARRA SANABRIA Lopez
2	BARCO ARANGO CARLOS SAMUEL	Maria Elena Barco
3	CARDONA CASTAÑO KEVIN ANDRES	Luz Elena Cardona
4	CARDONA PIZARRO MARIANA	Luz Elena Cardona
5	ECHVERRI RAMIREZ MARIANA ANDREA	Maria Elena Ramirez
6	ESPEJO PETREL LUISA FERNANDA	Maria Elena Ramirez
7	FLOREZ CASALLAS MELANY GISELL	Maria Elena Ramirez
8	GALINDO BUSTAMANTE MARIA ALEXANDRA	Maria Elena Ramirez
9	GRAMALES LOZANO LAURA CRISTINA	Maria Elena Ramirez
10	LOPEZ ALVAREZ NICOLAS	Maria Elena Ramirez
11	LOPEZ ROBLEDO SERGIO	Maria Elena Ramirez
12	MARTINEZ SERRATO JUAN DAVID	Maria Elena Ramirez
13	MATOMA HERNANDEZ MARIA JOSE	Maria Elena Ramirez
14	MEDINA GALLEGO LAURA VALENTINA	Maria Elena Ramirez
15	MOTATO PUERTAS HELLEN SOFIA	Maria Elena Ramirez
16	OROZCO FRANCO GABRIELA	Maria Elena Ramirez
17	PALACIO LOAIZA JOSE EMMANUEL	Maria Elena Ramirez
18	PALACIOS COLO SAMANTA	Maria Elena Ramirez
19	PARRA BARRERO VALERIE	Maria Elena Ramirez
20	PUENTES PUERTAS DYLAN ANDRES	Maria Elena Ramirez
21	RADA MESA CAMILO	Maria Elena Ramirez
22	RAMOS CHRISTOPHER ANTONIO	Maria Elena Ramirez
23	RESTREPO ARBOLEDA SIMON ALEXIS	Maria Elena Ramirez
24	RINCON CARDENAS NICOLAS	Maria Elena Ramirez
25	RODRIGUEZ GIRALDO GABRIELA	Maria Elena Ramirez
26	ROMERO LEON SAMUEL	Maria Elena Ramirez
27	RUIZ MARIN JULIANA	Maria Elena Ramirez
28	SANTA CAMILO JUAN JOSE	Maria Elena Ramirez
29	TOVAR VALENCIA EMMANUEL	Maria Elena Ramirez
30	URRESTI PERALTA KAREN SOFIA	Maria Elena Ramirez
31	VIVEROS RAMIREZ SAMUEL	Maria Elena Ramirez
32	VEA SANCHEZ JUSTIN SEBASTIAN	Maria Elena Ramirez
33	ZULETA OSPINA VALERIA	Maria Elena Ramirez
34	ZULIAGA CARDONA MARIA JOSE	Maria Elena Ramirez
35		
36		