



Didáctica alternativa mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita en  
estudiantes del grado 6° de la institución educativa Jesús Villafañe Franco del distrito de  
Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali

Esperanza Casañas Vásquez  
Yasmín Isabel Cuellar Cañón

Universidad de Manizales  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Maestría en Educación desde la Diversidad  
Popayán- Colombia  
2016



Didáctica alternativa mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita en  
estudiantes del grado 6º de la institución educativa Jesús Villafañe franco del distrito de  
Aguablanca de la ciudad de Santiago de Cali.

Esperanza Casañas Vásquez  
Yasmín Isabel Cuellar Cañón

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de  
Magister en Educación desde la Diversidad

Asesora:  
María Carmenza Grisales Grisales  
Magister en educación

Universidad de Manizales  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Maestría en Educación desde la Diversidad  
Popayán- Colombia  
2016



Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

Jurado

---

Jurado

---



## AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

El Padre Celestial, quien nos permitió el tiempo, la salud y sabiduría para realizar esta investigación.

Agradecemos a los directivos de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco por permitirnos realizar este trabajo experimental y especialmente a los estudiantes del grado 6-2.

A nuestra asesora Mg. María Carmenza Grisales Grisales, por su acompañamiento y guía en el camino transitado durante las etapas del proyecto. Así mismo, a la Universidad de Manizales por expandir sus intenciones educativas a varias regiones del país.

Finalmente, agradecemos a nuestras familias, las cuales nos apoyaron y comprendieron durante este tiempo dedicado al crecimiento profesional.

Esperanza Casañas Vásquez  
Yasmín Isabel Cuellar Cañón



## CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS .....	4
RESUMEN .....	7
INTRODUCCIÓN .....	9
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
1.1 Planteamiento del Problema .....	10
1.2 Objetivos de la Investigación.....	14
1.2.1 Objetivo General.....	14
1.2.2 Objetivos Específicos .....	14
1.3 Impacto Potencial .....	15
2. PERSPECTIVA TEÓRICA .....	17
2.1 Antecedentes.....	17
2.2 Bases Teóricas.....	23
2.2.1 El acto de escribir: producir texto.....	23
2.2.2 La Didáctica alternativa como estrategia educativa .....	32
2.2.3 Relatos de vida como mediación didáctica .....	35
2.2.4 La diversidad desde la práctica pedagógica .....	37
2.3 Hipótesis alternativa - Hi: .....	40
2.4 Hipótesis Nula – Ho:.....	40
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
3.1 Tipo de estudio.....	40
3.2 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información .....	40
3.2 Población .....	44
3.3 Recolección y Sistematización de la Información .....	44
Primera etapa: aplicación del pre-test a partir del cuento Bolita de Nieve.....	44
Segunda etapa: desarrollo de la didáctica alternativa mediada por los relatos de vida.....	44
Tercera etapa: aplicación del pos-test, cuento Bolita de Nieve .....	46
3.4 Procedimiento para el análisis .....	47
4. HALLAZGOS.....	47
4.1 Desempeño inicial (pre-test) de la producción escrita .....	48
4.1.1 En el nivel intratextual.....	48



4.1.2 En el nivel extratextual .....	59
4.2 Desempeño alcanzado por los estudiantes después de implementada la didáctica propuesta .....	61
4.2.1 En el nivel Intratextual.....	61
4.2.2 En el nivel extratextual .....	69
4.3 Análisis comparativo de los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test de la producción escrita en los niveles intratextual y extratextual .....	71
4.3.1 Análisis comparativo de los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test de la producción escrita en el nivel intratextual. ....	76
4.3.2 Análisis comparativo de los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test de la producción escrita en el nivel extratextual. ....	82
4.3.3 Análisis comparativo de los resultados obtenidos conjuntamente en el nivel intratextual y extratextual de la producción escrita. ....	86
4.4. Discusión de los resultados .....	88
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	91
5.1 Conclusiones.....	91
5.2 Recomendaciones .....	92
BIBLIOGRAFÍA.....	94
ANEXOS.....	102



## RESUMEN

La producción escrita se considera una habilidad lingüística compleja que contempla los componentes semántico, sintáctico y pragmático en el texto. En el campo educativo, esta habilidad es fundamental para el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

En este sentido, la presente investigación, de corte cuantitativo y diseño cuasi-experimental, busca determinar la efectividad de una didáctica alternativa para mejorar la producción escrita en 25 estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco de la ciudad Santiago de Cali. Para lograr este objetivo se realiza un reconocimiento inicial de la producción escrita de los estudiantes en el nivel intratextual y extratextual (pre-test), utilizando un instrumento basado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. De igual modo, se diseña y aplica la didáctica propuesta a partir del desarrollo de cuatro fases concretas. Posteriormente, se realiza un reconocimiento final de la producción escrita (post-test). Los resultados obtenidos fueron analizados haciendo uso del programa estadístico SPSS (Paquete estadístico para ciencias sociales).

De esta manera, el estudio determina que la didáctica propuesta mejora la producción escrita de los estudiantes, revelando un incremento del 33,0% en valoración satisfactorio frente al nivel intratextual y de un 35,6% en el extratextual. Así, la escritura de relatos de vida permitió a los participantes identificarse en el rol de escritores, desde el reconocimiento de sus propias vivencias como fuente de inspiración, fortaleciendo un camino de dialogicidad y respeto por el otro.

**Palabras Claves:** producción escrita, relatos de vida, diversidad, secuencia didáctica, nivel intratextual, nivel extratextual, lineamientos curriculares.



## ABSTRACT

Development of skills related to written production.  
Analysis of an didactic intervention mediated by life stories

Written production is considered a complex linguistic skill, which includes the semantic, syntactic and pragmatic components in the text. In Education this skill is essential for strengthening communication skills.

This research work quantitative quasi-experimental design, sought to determine the effectiveness of an alternative didactic mediated by life stories, to improve written production, in 25 students of 6th grade of the School Jesús Villafañe Franco at Santiago from Cali city. To achieve this goal an initial survey of the written production of students was made, in intratextual and extratextual level (pretest) using the instrument based on the Curriculum guidelines on the Spanish language. Similarly, it was designed and implemented the didactic proposal from the development of four phases. Subsequently, a final recognition of the written production (post-test) was performed. The results obtained were analyzed using the SPSS statistical program.

The study found that the teaching proposal, improved student writing production, which showed an increase of 33.0% satisfactory assessment in the intratextual level and 35.6% in the extratextual. Proposing writing life stories, allowed participants to identify the role of writers from the recognition of his own experiences as a source of inspiration. It also strengthening a way of dialogicity and respect for others.

**Keywords:** written production, life stories, diversity, teaching sequence, intratextual level, extratextual level, curriculum guidelines.





## INTRODUCCIÓN

En la actualidad los estudiantes presentan importantes dificultades frente a la habilidad lingüística de la escritura, específicamente en la producción escrita. Desarrollar en los ellos dicha habilidad se ha convertido en un desafío en el desarrollo de las prácticas educativas, teniendo en cuenta los bajos resultados que presentan los estudiantes en las pruebas Saber, específicamente relacionados con las competencias comunicativas formuladas por el Ministerio de Educación Nacional y la actitud de los educandos frente a la escritura. Estas falencias están relacionadas con la falta de hábitos de escritura dentro del hogar, una baja autoestima del educando que no le permite reconocer la importancia de la escritura para su crecimiento y desarrollo personal y debido a las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la escritura.

Según Cassany (1999) las dificultades y limitaciones que tienen los adultos al producir textos son causadas en ocasiones por alguna experiencia personal, que quizás ha sido vivida en la escuela. De otro lado, la enseñanza de la lengua escrita ha girado en torno a prácticas repetitivas que no permiten la oralidad e interacción con el docente y/o con el otro, además del poco desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes frente a lo que se escribe, dejando a un lado, en muchos casos, la relación que debe tener la escritura con el contexto comunicativo.

Así, la investigación propone mejorar la producción escrita de los estudiantes, haciendo uso de la escritura de sus historias de vida como mediación didáctica, organizadas en actividades planteadas en una secuencia formativa, la cual tiene en cuenta el nivel intratextual y extratextual de la producción escrita. De esta manera, las experiencias de vida ofrecen un camino hacia el reconocimiento de un sujeto único, diverso y/o auténtico, generando un nivel de confianza para el posible escritor, retomando su historia para ser transformada en letras. La didáctica propuesta posibilita al estudiante una escritura autónoma encaminada hacia el fortalecimiento de esta habilidad lingüística. Para reconocer la efectividad de la didáctica alternativa mediada por los relatos de vida, considerando la producción escrita de los estudiantes, se valoran las mismas a través de un pre-test y pos-test, haciendo uso de una rejilla de análisis diseñada por López (2013), basada en los lineamientos curriculares de lengua castellana, Ministerio de Educación Nacional MEN (1998).



El tipo de estudio que orienta este trabajo es cuantitativo, basado en un diseño cuasi-experimental, con una población de 25 estudiantes entre los 12 y 14 años, pertenecientes al estrato 1 y 2 de la comuna 13 de la ciudad Santiago de Cali.

En este contexto, la investigación aporta a aquellos docentes interesados en aplicar prácticas para la enseñanza de la escritura que posibiliten el acercamiento a sus educandos, donde la diversidad de sus mundos sean rescatados a través de la palabra escrita, escuchando sus voces, sentimientos y necesidades, dando un valor significativo a sus propios escritos y vidas.

## **1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Planteamiento del Problema**

La escritura es un camino de comunicación y de reflejo del conocimiento del estudiante, una herramienta de expresión que devela el pensamiento a través de las letras, “la escritura no es, una actividad sólo intrínseca, pues es también extrínseca en tanto se moviliza entre voces de adentro y voces que provienen de afuera, que finalmente alimentan a las voces de adentro” (MEN, 1998, p.7). Por lo tanto, a través de su Plan Decenal de Educación 2006-2016, el Ministerio de Educación Nacional plantea como propósito “Garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano ” (p.11).

Esta intención del gobierno nacional colombiano se evidencia en los programas actuales que se llevan a cabo, en algunas instituciones educativas del país, para el fortalecimiento de la lectura y escritura en la básica primaria, poniendo en marcha el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), el cual se basa en la dotación de textos literarios a los establecimientos educativos para promover la lectura de los estudiantes, además de algunas propuestas metodológicas entregadas a los docentes para abordar la escritura y la lectura. Sin embargo, las pruebas internas y externas para medir el desempeño de los estudiantes, en básica primaria, arrojan resultados concluyentes de bajo rendimiento en el área de lenguaje. Así lo demuestran los resultados obtenidos en la prueba Saber del grado 5° de los últimos tres años:



Tabla 1. Resultados Pruebas Saber grado 5° en Colombia

NIVEL	AÑO 2015	AÑO 2014	AÑO 2013
Avanzado	12%	12%	14%
Satisfactorio	27%	26%	28%
Mínimo	41%	40%	40%
Insuficiente	20%	21%	18%

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES

A su vez, en el año 2012 Colombia participó en la prueba internacional PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), la cual tiene como objetivo principal evaluar estudiantes de 15 años de edad para enfrentar los retos de la vida adulta. En el componente de lectura el puntaje de Colombia fue muy inferior, ocupando el penúltimo lugar de la prueba entre 65 países participantes. Aunque bien es cierto, estas dos pruebas no evalúan de forma directa la producción escrita del estudiante, si se relacionan en cuanto al conocimiento que deben tener al momento de identificar la intencionalidad de los textos, gramática, signos de puntuación y demás saberes que son aplicados en el proceso de escritura.

Es así que el docente, en su quehacer pedagógico, tiene la tarea de lograr que sus estudiantes aprendan a escribir y/o a producir textos escritos, como acto esencial para la construcción del conocimiento y como medio de expresión de los pensamientos, emociones y deseos, entre otros aspectos. De acuerdo con el MEN (2006):

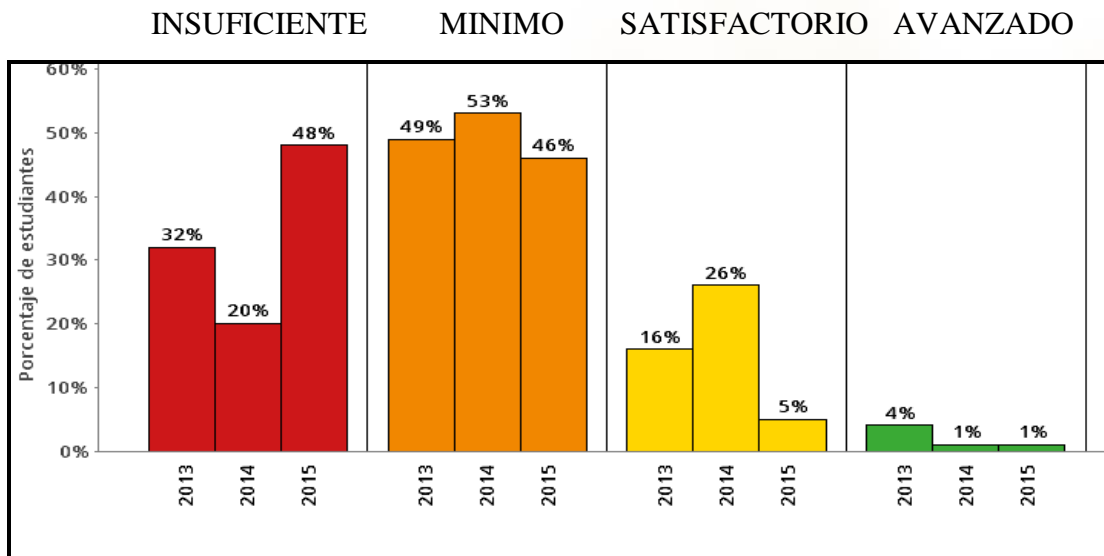
Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural.

En este contexto, el grupo poblacional al que se dirige este proyecto de investigación está integrado por estudiantes de grado 6°, con edades entre los 12 y 14 años de edad y que hacen parte de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco. En dicho grado se encuentran niveles de



desempeño escolar muy bajo, teniendo como base que en las pruebas Saber de grado 5°, en el componente de lenguaje, el desempeño de los estudiantes es similar al del resto del país e inclusive más bajo. A continuación se presenta un registro de resultados de los últimos tres años:

Gráfico 1. Gráfico comparativo de los porcentajes de estudiantes en su desempeño por año



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES

Teniendo como referencia los resultados obtenidos en el desempeño de los estudiantes en los años 2014 y 2015, se observa que se ubicaron en el nivel insuficiente, un 20% y 48% respectivamente, lo que evidencia en la competencia comunicativa una declinación considerable en la institución educativa.

En este sentido, este grupo de jóvenes revelan poco interés en las dinámicas de escritura propuestas por sus docentes en diferentes espacios, lo cual conlleva a que presenten dificultades académicas en algunas áreas de formación, dando como resultado un rendimiento regular o bajo. Al solicitar a los estudiantes una producción escrita, manifiestan no querer o no saber hacerlo, expresando que no les gusta escribir y que tampoco les gusta la forma como se les propone hacerlo. Se genera entonces una crisis en la adquisición del conocimiento, lo que lleva a que los niveles de desempeño académico no sean óptimos. Cabe resaltar aquí que sus intereses particulares están dirigidos hacia el baile de ritmos populares del momento, deportes como el fútbol y además establecer relaciones entre sus pares, las cuales están acompañadas de diálogos



acerca de su vida cotidiana, donde se devela una gran diversidad cultural, debido a que algunos estudiantes tienen raíces regionales de otros sitios del país como por ejemplo de la Costa Pacífica.

La realidad de vida de estos estudiantes es muy particular debido al contexto socio-cultural al cual pertenecen, en el cual deben enfrentar situaciones de violencia dentro y fuera de sus hogares. De igual modo, sus padres no cuentan con un alto nivel de escolaridad, presentando poco interés en el ejercicio de la escritura. Esta realidad no es ajena a los docentes, quienes la viven en su contacto diario con sus educandos. Pero ¿qué sucede cuando esta condición de vida se deja a un lado por parte del docente, que en su pretensión por el cumplimiento de los requerimientos de los Estándares de Competencia Básicos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, los desliga de los intereses propios de los estudiantes o no los articula con su contexto particular?

Inicialmente habría que pensar que los estándares del MEN se definen como los “criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar” (MEN, 2006). Estos criterios tienen como finalidad guiar al docente en cuanto a la competencia por desarrollar en los estudiantes, ante lo cual éste debe lograr introducirlos dentro de los contextos donde se involucre la institución educativa. Entonces ¿Por qué los jóvenes presentan desinterés por algunas actividades académicas, específicamente frente a los ejercicios de escritura que sus docentes les proponen? ¿Es posible que el docente desconozca los intereses reales que tienen sus educandos y la forma como quieren abordar el conocimiento? ¿el docente considera la realidad social en la cual se desenvuelven sus estudiantes? ¿hay un reconocimiento, por parte del docente, de la diversidad del sujeto enmarcada dentro de cada institución educativa? Estos interrogantes precisan ser planteados al analizar el bajo desempeño de los estudiantes en la dinámica escritural, pilar fundamental frente a los diversos procesos de formación. Según Freire (2006, p. 105,106):

La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel” (p.105) donde el autor hace referencia a que la palabra nace del mundo a través de la lectura de quien la



hace, además ir más lejos, lectura de la palabra no es sólo precedida de la lectura del mundo sino por cierta forma de escribirlo o de reescribirlo, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.

De esta manera, a partir de esta investigación se busca que el estudiante haga uso de sus historias de vida, significativas para él, y las transforme en palabra escrita a través de una didáctica alternativa, la cual le permita mejorar la producción textual en los niveles intratextual (coherencia y cohesión local, lineal y global) y extratextual (pragmática), propuestos en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana emitidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. En este contexto, se ha estructurado la siguiente pregunta de investigación:

¿Una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida mejorará la producción escrita en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali?

## **1.2 Objetivos de la Investigación**

### **1.2.1 Objetivo General**

Determinar la efectividad de una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita en estudiantes de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

Identificar el desempeño en el nivel intratextual y extratextual de la producción escrita en los estudiantes del grado 6°.

Analizar comparativamente el desempeño en el nivel intratextual y extratextual de la producción escrita de los estudiantes del grado 6° antes y después de la implementación de una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida.



Reconocer los logros obtenidos en los desempeños del nivel intratextual y extratextual en la producción escrita de los estudiantes de grado 6° después de la aplicación de la didáctica alternativa.

### 1.3 Impacto Potencial

Cassany (1993, p. 10) afirma que “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas”. Este pensamiento lleva a la reflexión sobre la importancia de la producción textual como resultado de una escritura con propósito, significativa, coherente e intencionada, que permita crear un canal de comunicación entre el escritor y el lector inmerso dentro de un contexto en particular. Dentro del aula de clase se llevan a cabo diversos procesos de escritura que no poseen esa continuidad significativa, convirtiéndose en simples transcripciones de textos ya establecidos. Algunas de las tareas escolares pasan por un proceso de revisión, nota, devolución y, por último, olvido, tanto por parte del estudiante como del docente. Es por ello que se hace necesario proponer al primero la producción de textos escritos donde se promueva su desempeño actitudinal, cognitivo y procedimental frente al acto de escribir.

Según Freire (1997, p. 73) “no es posible hacer la lectura de la palabra sin hacer la lectura del mundo de los educandos”. Ante lo cual el autor invita a vincularse con el mundo del estudiante, la relación que tiene con su contexto y la lectura que hace de su entorno, como preámbulo al acto de leer y escribir. Los jóvenes estudiantes tienen un mundo que contar, una historia que tiene un gran valor, donde sus sentimientos están inmersos en ella, sus lecturas del mundo diverso, que lo hace propio, único y, por ende, muy significativo.

Así, la investigación pretende que a través de la escritura de historias de vida, como mediación didáctica, el estudiante realice el ejercicio de producir textos, llevándolo cada día a mejorarlo, transformarlo y vincularlo dentro de un estilo de vida como lector y escritor. Al utilizar una didáctica alternativa de escritura que le permita interrelacionar con su texto, se abre un camino de confianza en el sujeto-escritor. Sus historias de vida, transformadas en relatos escritos, pueden ser leídas por ellos mismos o por sus pares, iniciando un hábito que le permita



realizar el acto de escribir de manera más frecuente y descubrir si ese acercamiento con el texto logra cambios significativos en el estudiante frente a la mirada interior de un posible escritor.

Así, el maestro y su didáctica pueden hacer la diferencia a la hora de buscar en el estudiante ese mejoramiento en el desarrollo de sus habilidades de escritura. Para lograrlo se ha diseñado una Secuencia Didáctica que reconoce los niveles intratextual y extratextual de la producción escrita, enunciados en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (1998), en los cuales se identifica la coherencia, cohesión local, lineal y global, además de la intencionalidad textual y superestructura, elementos asociados con los relatos de vida de los estudiantes objeto de estudio. Cada historia narrada tiene protagonista, acciones, principio, fin, hilos conductores, en fin, una serie de elementos lingüísticos que se convierten en la materia prima para escribirlas, buscando ese camino que conduzca a una producción textual inicial, a través de su propio mundo, abriendo caminos de confianza en el posible escritor.

Esta investigación permite dejar al descubierto una realidad de vida, que por el sólo hecho de ser contada por sus protagonistas adquiere un gran valor, reflejando una “diversidad” socio-cultural propia, dentro de un contexto que desde afuera es discriminado por estar ubicado en un sector deprimido de la ciudad, al igual que por otros aspectos como la violencia y pobreza, pero que posee una riqueza cultural muy importante, que forma parte de las experiencias de vida de los estudiantes, la cuales pueden ser contadas, transmitiendo a través del papel toda una serie de pensamientos y sentimientos, cada uno de ellos testigo de la “lectura del mundo” a la que refiere Freire.

El relato de vida se convierte entonces en una propuesta de escritura que además de mejorar la producción escrita, reconoce la gran diversidad que tiene cada historia, cada sujeto que la cuenta y cada forma de plasmarla en el papel. De igual modo, la didáctica alternativa aplicada en este estudio sirve como herramienta importante para aquellos investigadores que tengan intereses particulares en torno a la temática de la producción escrita en estudiantes y sus relatos de vida. Finalmente, se busca inspirar propuestas de enseñanza que involucren la realidad socio-histórica del estudiante e igualmente generen aprendizajes significativos.





## 2. PERSPECTIVA TEÓRICA

### 2.1 Antecedentes

A continuación se hace referencia y análisis de algunos trabajos de investigación que vinculan las categorías de relato de vida, didáctica, producción escrita y diversidad, cada una de las cuales hace parte del eje central de la investigación.

A continuación se presentan estudios que retoman la didáctica como parte de la pedagogía que permite la búsqueda de tareas o acciones encaminadas al mejoramiento de la enseñanza. En concordancia con ello, se destacan hallazgos en Bolaños, Cabrera, Goyes, Medina y Rosero (2014), quienes desarrollaron una didáctica alternativa fundamentada en la estrategia didáctica Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), considerando para ello las dimensiones de planificación, supervisión y evaluación, desde donde se observan las habilidades metacognitivas necesarias para resolver problemas matemáticos. De esta manera, las habilidades metacognitivas de los estudiantes se fortalecieron después de la intervención de la didáctica propuesta. En este contexto, se destacó la importancia de tener en cuenta la realidad social del estudiante para el logro de objetivos.

Por su parte, Ordoñez y Galeano (2014), así como Bastidas, Cabrera, Domínguez y Pantoja (2014), proponen en sus estudios determinar la efectividad de una didáctica no parametral, la primera investigación haciendo uso de la literatura infantil para el desarrollo del pensamiento creativo en el aprendizaje de la lengua castellana, mientras la segunda utiliza las TIC y la minga de saberes en la educación ambiental, destacando el valor de la inclusión y respeto a la diversidad. En ambas investigaciones se evidenció la importancia del sujeto frente a su identidad dentro de un contexto determinado, resaltando los intereses y expectativas del mismo para lograr un aprendizaje significativo.

Otra de las investigaciones que trabaja las didácticas alternativas que van más allá de los parámetros tradicionales es la desarrollada por Almeida, Coral, y Ruíz, (2014) quienes



consideran situaciones cotidianas y actividades de interés en la comunidad estudiantil, creando una didáctica problematizadora como alternativa para configurar las habilidades del pensamiento crítico en el campo de la argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación en las áreas de matemática, ciencias naturales y ética, haciendo uso de la didáctica propuesta. Los resultados obtenidos demostraron que es posible fortalecer las habilidades de pensamiento crítico y que éste transversalice las áreas de formación, atendiendo a la diversidad en el aula. La metodología utilizada fue cuantitativa, correlacional, con un diseño cuasi experimental.

Igualmente, Betancourth y Madroñero (2014) realizaron un estudio sobre la implementación de una didáctica alternativa basada en la Enseñanza para la Comprensión (EpC), con el fin de mejorar la interpretación de textos y la producción oral y escrita. Esta didáctica permitió construir comprensiones e interpretaciones a través de la resolución de problemas encontrados en su contexto, reconociendo sus características y haciendo una reflexión sobre su realidad. Se destaca así el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo y el respeto por la opinión del otro.

De otro lado, es relevante destacar cómo el docente reflexiona frente a la didáctica utilizada en los procesos de enseñanza, reconociendo los alcances de la misma en el aula y, por ende, en la formación del estudiante. Al respecto, se considera la investigación de Ocaña (2011), desarrollada junto a docentes de educación inicial, hasta 5° de primaria, la cual resalta los métodos de enseñanza, apoyándose en la perspectiva de varios de sus colegas. El propósito principal de este trabajo “lo constituye el conocer la manera de entender el currículum como un tejido de experiencias, relaciones y saberes que se van entrelazando a partir de los sueños y deseos del profesor y su grupo de alumnos/as” (Ocaña, 2011, 14). Se destacan aquí las reflexiones acerca de la importancia de la mirada del docente en busca de estrategias de aprendizaje y/o de didácticas apropiadas, en las cuales el estudiante pueda participar de manera activa, revelando sus intereses como sujeto particular.

Los siguientes autores establecen una mirada crítica frente a la forma de educar a los estudiantes para que adquieran habilidades escriturales, en donde el contexto adquiere un real protagonismo al momento de valorar su producción textual. Así mismo, entregan aportes valiosos para la reflexión y el cambio en la forma de concebir la enseñanza de la lengua escrita.



En este contexto, Amaya (2012), en su investigación con jóvenes adolescentes en Bogotá - Colombia, analiza las producciones escritas espontáneas que éstos realizaban en el contexto escolar, concluyendo que los escritos de los jóvenes tenían un gran valor lingüístico, cognitivo y social, pero que para los docentes eran pobres, sin importancia e irrelevantes. En este sentido, construye una nueva propuesta didáctica que resalta el valor de la escritura espontánea en la realidad social del estudiante, sin dejar a un lado la creatividad que éstos le impregnan a sus producciones escritas, haciendo uso de un enfoque etnográfico. A su vez, Cortijo (2014), atendiendo a esa espontaneidad de los estudiantes en la relación con su medio, coloca a prueba una estrategia didáctica en la cual utiliza refranes y dichos populares. Esta propuesta investigativa estuvo dirigida a estudiantes de diferentes grados de escolaridad, ya que según la investigadora es fácilmente adaptable al contexto donde se realice.

Por su parte, Otálvaro (2014) buscó en su artículo investigativo aportar al proceso de enseñanza de la lecto-escritura, a la que da el carácter de herramienta eminentemente social, que permite formar sujetos con una visión futurista planteando que “para escribir no es necesario plantear temas fuera de los caminos inhóspitos, es simplemente plasmar los sentimientos y experiencias vividos de una forma coherente y cohesiva, utilizando los signos de puntuación” (p. 81).

Así mismo, Barragán (2013) en su investigación diseña y valida criterios para transformar la didáctica relacionada con la producción de textos escritos en la educación básica primaria de la provincia de Guanentá en Colombia. Para el autor “no debemos cohibir al alumno de sus escritos por su forma incorrecta de presentación, no utilizar expresiones (...) “está feo” “no está bien” (...) no rechazaremos ningún texto por insignificante que nos parezca” (2013, p. 14), pues todas las producciones escritas tienen un valor incalculable para su escritor.

Siguiendo con los estudios que permitieron la reflexión acerca de la enseñanza de la escritura se encuentra a Pérez y Solís (2013), quienes analizan, describen y presentan una alternativa metodológica de escritura con base en la autocorrección, proceso que puede ayudar a mejorar la producción escrita por medio de la construcción de textos cotidianos. De este modo, se realiza un trabajo de campo siguiendo la huella de una estudiante universitaria, concluyéndose



que escribir como discurso es un acto sociocultural que se establece gracias a la capacidad de articular elementos del contexto sociocultural.

En la producción escrita es importante destacar los componentes semántico y sintáctico que hacen parte de éstas, es así que algunas investigaciones analizan este comportamiento en la escritura de las poblaciones estudiadas. Al respecto, Sotomayor, Bedwell, Hernández ,Molina, Biedma y Lucchini (2013) realizan un estudio en el que analizan la producción de narraciones escritas, teniendo en cuenta aspectos como la coherencia, cohesión, estructura textual y el desarrollo de ideas, en estudiantes de escuelas municipales de 3º, 5º y 7º grado, pertenecientes a tres comunas de nivel socioeconómico bajo de Chile. Los investigadores realizan 414 narraciones escritas a partir de un estímulo, destacando que los estudiantes pueden producir una noción global en sus narraciones, con unas pocas herramientas y recursos cohesivos tales como conectores y correferencias. Además se destaca que los alumnos tienen internalizada una estructura narrativa básica, aunque con desenlaces poco elaborados o resueltos.

Por su parte, Millán (2010) precisa un modelo didáctico para la comprensión textual en la educación básica. Parte de los propósitos de su estudio fue formar usuarios autónomos y competentes de la lengua oral y escrita, sensibilizar al alumno ante el valor de la lectura en la vida cotidiana, desde una dimensión estética y lúdica, estimulando el proceso creativo en la producción de textos orales y escritos a través del “modelo didáctico alternativo”, desde el cual se evidencien intereses conjuntos tanto del docente como del estudiante a partir del uso de una metodología de Investigación-Acción-Participante (IAP).

Considerando una didáctica alternativa para la enseñanza de la escritura, se encuentra a Peris (2014), el cual presenta una serie de actividades a través de una secuencia didáctica que vincula el cuento y pone en práctica las cuatro habilidades de la lengua (la expresión y comprensión oral y escrita), haciendo énfasis en el tiempo verbal, personajes y la estructura textual. Concluye así sobre la importancia de la oralidad en la escritura y viceversa, como frente al apoyo de ambas en el proceso de enseñanza para la producción textual. La utilización de cuentos infantiles en esta secuencia didáctica deja entrever que fue diseñada para estudiantes de básica primaria.



Igualmente, Ochoa y García (2012) diseñaron una Secuencia Didáctica, orientada a la realización de textos argumentativos en los estudiantes de grado 11° del colegio Gimnasio Gran Colombiano, utilizando una metodología de investigación acción de corte cualitativo. Este estudio permite reconocer el papel del *taller* como parte fundamental para alcanzar los objetivos que se plantearon y la importancia de un trabajo desde grados inferiores hasta el grado undécimo.

Finalmente, en cuanto a el análisis del proceso de escritura en una población estudiantil determinada, se resalta el estudio realizado por López (2013), cuyo objetivo fue analizar aquellos aspectos que identifican la escritura de niños con Trastorno por déficit de atención-hiperactividad (TDAH), a través del recuento de un texto de tipo narrativo, haciendo uso de la sub prueba de recuperación escrita de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil –ENI- (2007). El instrumento creado para valorar la producción escrita en este trabajo sirvió de apoyo en el estudio aquí planteado. El mismo estuvo basado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), involucrando los niveles de la producción escrita: nivel A - coherencia y cohesión local; nivel B - coherencia global; nivel C - coherencia y cohesión lineal y, por último, el nivel D - Pragmática. La escala de valoración fue establecida a partir de los siguientes aspectos: (0) poco satisfactorio, (1) más o menos satisfactorio y (2) satisfactorio. Los resultados que se obtuvieron permitieron clasificar el comportamiento de la población con respecto a la tarea de producción escrita de un texto narrativo. Este estudio fue de tipo cuantitativo y corte transversal, además de contar con un alcance descriptivo.

A continuación se retoman dos investigaciones relacionadas con los *relatos de vida* que dan cuenta de los acontecimientos vividos por cada sujeto protagonista. Son escasos los estudios encontrados con respecto a esa categoría, por lo cual se destacan aquellos que aportan hallazgos más relevantes a esta investigación. En este sentido se rescata el trabajo de Jaramillo (2012), el cual lleva a cabo con estudiantes del Politécnico Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín, donde se convalida la efectividad de los relatos-memoria como estrategia didáctica para desarrollar competencias ciudadanas. De este modo, hace énfasis en el protagonismo del cuento o historia personal como promotora de un aprendizaje significativo que permite al estudiante construir su propio conocimiento de la mano de la orientación eficaz del docente, pero que además lleva una dosis de motivación frente al deseo de contar algo.



Como método investigativo el relato de vida ha abierto diversas posibilidades en la ciencia social. Es así que Bassi (2014) indaga la historia de vida analizando la objetividad, los pormenores de un buen informante y las estrategias de producción, entre otros. Reconoce su importancia como instrumento para descubrir al sujeto en diferentes aspectos de su vida. De acuerdo con el autor, “puede pensarse una historia de vida como un «pretexto» para investigar «otras cosa»: en esa posibilidad reside, justamente, la relevancia del método biográfico para la ciencia social”. (Bassi, 2014, p. 138). Valora de esta manera la efectividad de las historias de vida como parte del camino para redescubrir al sujeto y remover en él las más delicadas fibras de su mente e interior.

Teniendo en cuenta la categoría diversidad se encontraron estudios enfocados en la diversidad aplicada desde las prácticas pedagógicas. Al respecto, Gómez, Guerrero y Buesaquillo (2013) analizan cómo se entendían las prácticas pedagógicas desde la diversidad en una institución educativa del departamento de Nariño - Colombia. Enfatizan en la importancia de la capacitación de los docentes para atender una sociedad estudiantil diversa que requieren las mismas oportunidades educativas, a través de la aplicación de una metodología cualitativa con enfoque histórico hermenéutico. Así mismo, Quiñonez, Olarte y Ospina (2013) estudian las prácticas pedagógicas de los docentes que formaron a estudiantes en situación de vulnerabilidad cultural, ambiental y/o de entorno. Como hallazgo se revela que los educadores limitan sus prácticas pedagógicas a los grupos vulnerables, centrándose en la carencia y dejando de lado la atención a la diversidad, la cual permite reflejar las potencialidades de cada sujeto.

Por su parte, Andrade, Flórez, Mera, y Grisales (2014) buscaron en su investigación fijar una mirada crítica frente a la práctica docente en la lectura y escritura, teniendo como base la diversidad. Entre sus hallazgos se establece la oposición entre el discurso y la acción con relación a las prácticas pedagógicas cotidianas, además de las preocupaciones de los docentes por trabajo en el aula atendiendo a la diversidad. Destacan que la lectura y escritura son procesos mentales complejos que van de la mano con las prácticas sociales, por ende la práctica pedagógica va más allá de la memorización y ésta debe procurar la producción de discursos críticos frente a la homogeneidad.



De otro lado, Betancourt y Champutis (2015) analizan los significados y sentidos acerca de la diversidad desde la mirada de los estudiantes pertenecientes a la población indígena Quillasinga, al igual que el valor que sostiene su legado histórico por medio de las costumbres, la trascendencia del pensamiento, el respeto por el otro y su identidad. El estudio se realiza con estudiantes del Centro Educativo Tequez del Municipio de Ipiales, rescatando las narraciones surgidas en la convivencia escolar y las prácticas que se generan a partir de ellas. Como hallazgo se destaca la importancia de las interacciones sociales que se construyen en el espacio escolar y que se convierten en proceso necesario para el reconocimiento del otro. De igual forma, se evidencia cómo los estudiantes prefieren entablar relaciones de diálogo con nuevos compañeros, relatos entre pares que alimentan la diversidad en la escuela.

## **2.2 Bases Teóricas**

El presente estudio se fundamenta teóricamente en cuatro aspectos importantes: la escritura como acto esencial para producir un texto, la didáctica alternativa como estrategia educativa, los relatos de vida como mediación didáctica y la diversidad desde la práctica pedagógica.

### **2.2.1 El acto de escribir: producir texto**

Según el Ministerio de Educación Nacional (2007) el acto de escribir es una experiencia personal donde cada individuo da un sentido particular al texto. El escritor tiene la necesidad de decir lo que piensa y se le hace inminente tener que decirlo a través de la escritura. Es un ejercicio de armar y desarmar, de re-escribir una y muchas veces. El escribir da la sensación de libertad, donde se crea la necesidad de plasmar con el código de escritura una serie de ideas, que a su vez van siendo transformadas por otras.

### **Desarrollo conceptual a través de la historia**

A continuación se destacan los principales aportes teóricos que sirven de referente a la presente investigación.



Históricamente se conoce que a comienzos del siglo XX Skinner (1972), quien a través de su teoría conductista del “Condicionamiento Operante” consideraba el comportamiento humano, trabajó en el análisis de los estímulos externos recibidos, refiriendo que ninguna cosa que sucede dentro de nuestro cuerpo es origen del pensamiento (Barbosa, Da Silva, De Faria, 2007, p. 176). En tal sentido, el acto de escribir era visto como la acción mecánica que permitía la transmisión de un mensaje por medio de un código determinado, siguiendo las reglas establecidas para un texto en el cual su principal objetivo era informar algo específico.

Más adelante, en los años cincuenta y sesenta, a través de la teoría del “**Desarrollo Cognitivo**” Piaget (1975) y su pensamiento toman importancia en contraposición a los conductistas de la época frente a su posición sobre el aprendizaje. En este sentido, se retoma su postulado teórico, en el cual muestra a un individuo que aprende e interpreta lo que su medio le ofrece, mediado por su organización cognitiva y teniendo una interacción con estos estímulos exteriores a través de sus procesos de “adaptación, asimilación y acomodación”. La forma como se apropia el individuo de la lengua escrita está determinada por su capacidad mental de hacerlo, unida por el estímulo exterior que le es ofrecido por el medio social.

Por su parte, Vygotsky (1977) en su teoría “**Sociocultural**”, divulgada en los años sesenta, plantea la relación del individuo con el aprendizaje del lenguaje escrito, estrictamente con su realidad socio-cultural, la cual le ofrece una serie de herramientas de aprendizaje (intersíquico e intrapsíquico). Así, se torna importante reconocer como el autor refiere el lenguaje escrito del sujeto como aquel concebido desde su medio para luego ser introducido en su psiquis y su pensamiento (Carmona, Rivera y Zamora, 2006). Ese lenguaje escrito está sujeto a un trabajo consciente y analítico, ya que al escribir se reemplazan símbolos por palabras y además elementos no verbales como los gestos, intenciones las cuales deben ser identificadas y, de esa forma, darles una real significación (Vygotsky, 1977). Además, como parte de su interacción social cobra gran importancia el maestro como tutor, que le permite al estudiante ir desarrollando un aprendizaje, llevándolo de un estadio a otro, a lo que el autor denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la cual evidencian cambios y nuevos aprendizajes. La relación sujeto-contexto entonces se convierte en primer paso para el desarrollo de esta habilidad lingüística, donde el sujeto establece una comunicación con su entorno, rescata de éste lo que desea obtener o lo que éste le ofrece y, a su vez, inicia un proceso de construcción del





conocimiento a través de la adquisición de nuevos saberes. Teniendo en cuenta este último planteamiento se vincula el acto de escribir con el desarrollo cognitivo del individuo.

Al respecto, Flower y Hayes (1980), se refieren a la escritura como un acto de aplicación de funciones mentales. En su teoría del “Modelo Cognitivo de la escritura” señalan que el escritor debe aplicar la planificación, revisión y redacción al escribir un texto, además de considerar elementos como el propósito del escrito, su contenido, el léxico adecuado y la coherencia.

Este modelo se caracteriza por observar como el sujeto realiza su proceso de redacción y los pasos que utiliza para lograrlo, el cual consta de tres grandes partes:

- La memoria del escritor a largo plazo, con la cual obtiene información sobre el tema, el destinatario y el procedimiento para realizar el texto.
- Entorno de la tarea de escritura, donde se evidencia el tema, audiencia y género.
- Proceso de escritura en donde se realiza la planeación, traducción y revisión del escrito.

Cada una de estas partes deja entrever el papel de la memoria, percepción, análisis, resolución de situaciones y lenguaje como procesos mentales, los cuales cumplen un papel fundamental para el desarrollo de la comunicación en cada persona. En este sentido, para Flower y Hayes (1980), la escritura permite observar la necesidad de desarrollar capacidades para construir el texto a través de un proceso básico que llegue claramente al lector.

Por su parte, Cassany (1990) diseña un modelo de “**Teoría textual**” basada en los cuatro enfoques de la didáctica para la enseñanza de la expresión escrita, los cuales se describen a continuación:

- Enfoque gramatical: en donde la enseñanza se centra en ortografía, léxico, morfología, sintaxis.
- Enfoque funcional: según su uso personal, social, familiar y demás. Según su función como la conversación, descripción, narración, instrucción, exposición, argumentación, retórica.



- Enfoque procesal: la forma como tiene que hacer para lograr un escrito, las posibles ideas, el desarrollo de las mismas. En este enfoque se destaca el proceso de trabajo del estudiante más que el producto final.
- Enfoque de contenido: es un enfoque especializado en temas específicos de las ciencias o demás temas de interés del escritor.

Así, el autor afirma que en el “acto de escribir” o acto de “expresión escrita” es aquel en el cual interviene la gramática, el texto que se escribe, el proceso de su composición y el contenido. En todo ello, el sujeto tiene una posibilidad de transformar el texto para darle mayor credibilidad. Esa construcción textual la fundamenta bajo la teoría Socio-cultural de Vygotsky (1977) y los modelos cognitivos de la escritura.

Desde la “**Teoría textual**” Van Dijk (1992) da una mirada a la escritura afirmando que los textos narrativos son “formas básicas globales muy importantes de la comunicación textual”, y enuncia el establecimiento de niveles dentro del texto a través de tres unidades semánticas que le permiten ser comprendido, reconstruido y además guardado por dichas unidades estructurales llamadas: microestructura, macroestructura y superestructura.

- Microestructuras: muestra gramaticalmente determinando un orden en las proposiciones. Éstas deben tener cohesión y relación semántica. Los signos de puntuación y los conectores ayudan en la coherencia dentro de las mismas. Se identifica en ellas al sujeto, genero, número y tiempo verbal correspondiente.
- Macroestructuras: es el contenido semántico global (tema), lo cual tiene un asunto como núcleo. Éstas representan según Van Dijk (1993), un apoyo semántico para conectar secuencias o proposiciones que permiten la organización jerárquica de las ideas (lo primero que sucede, segundo, tercero, etc.), una construcción clara que indica lo necesario o sobresaliente del texto.
- La superestructura: es el esquema global que permite identificar categorías y jerarquías, identificadas por el tipo de texto y la intencionalidad del mismo. Es la estructura formal que indica la forma como debe organizarse un texto, a través de las proposiciones unidas coherentemente que dan cuenta de una determinada secuencia textual. Como



intencionalidad podemos determinar si un texto es narrativo, expositivo, argumentativo y demás. En el texto narrativo damos cuenta de un inicio, nudo y desenlace como forma básica de organización.

Las investigaciones de Van Dijk (1993) reconocen el texto como una construcción mental del mismo, en donde el sujeto lo realiza basándose en su conocimiento y/o experiencias con diferentes tipologías textuales. El “acto de escribir” se convierte entonces en una representación mental de saberes o conocimiento previos que permiten el procesamiento del texto, acompañado de la intencionalidad del mismo. De este modo, la identificación de la microestructura, macroestructura y superestructura textual permiten llevar a cabo la producción de un texto escrito.

### **Aportes desde el Ministerio de Educación Nacional**

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) a través de los “**Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana**” establece orientaciones generales que dan sentido integral al currículo y, a su vez, buscan ser un punto de reflexión y ajustes en cuanto a la enseñanza. En ellos se enmarcan ejes de referencia alrededor de los cuales se pueden pensar propuestas curriculares, haciendo énfasis en las competencias y actos comunicativos, considerando como horizonte global una orientación hacia la construcción de la significación y la comunicación (MEN, 1998). Uno de estos ejes, es el del Proceso de Interpretación y Producción de Textos dado a nivel intratextual, intertextual y extratextual como se enuncia la siguiente tabla:



Tabla 2. Niveles de análisis y producción de textos

NIVEL	COMPONENTE	SE OCUPA DE	QUE SE ENTIENDE COMO
Intratextual	Semántico	Microestructura	Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número. Coherencia lineal y cohesión entendida como la relación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.
		Macroestructura	Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Temas y subtemas
	Sintáctico	Superestructura	La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. El cuento: apertura, conflicto, cierre. Noticia: qué, cómo, cuándo, dónde. Textos expositivos: comparativos (paralelos, contrastes, analogías); descriptivos (características, jerarquización semántica de los enunciados). Textos argumentativos: ensayo (tesis, argumentos, ejemplos). Texto científico (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).
		Léxico	Campos semánticos. Universos coherentes de significado. Tecnolectos. Léxicos particulares.



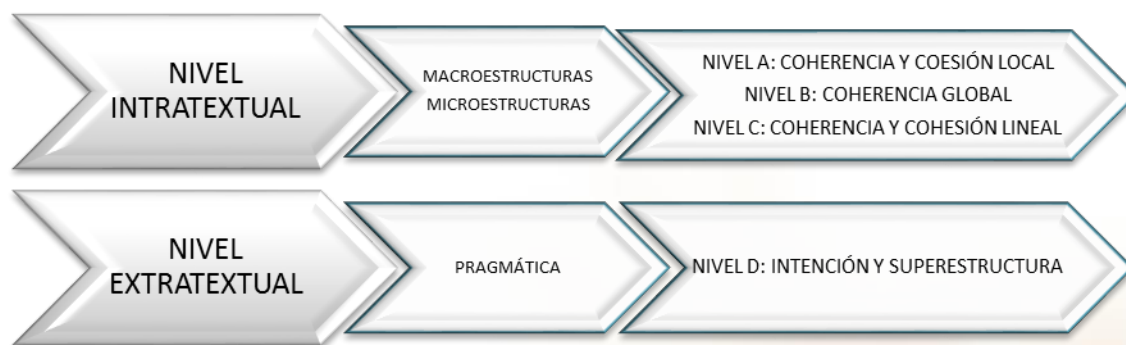
			Coherencia semántica. Uso particular de términos (regionales, técnicos, etc.).
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro. Citas literales. Fuentes: formas, estructuras, estilos tomados de otros autores o de otras épocas. Referencias a otras épocas y culturas.
Extratextual	Pragmático	Contexto	El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención de texto. Los componentes ideológico y político presentes en un texto. Usos sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular a un registro lingüístico: coherencia pragmática.

Fuente: Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998)

En este contexto, durante esta investigación se retoman dos de los niveles antes descritos (intratextual y extratextual) como referentes de apoyo, específicamente porque aportan categorías fundamentales para el análisis de la producción escrita:



Gráfico 2. Niveles de la producción textual



En el nivel A encontramos la categoría “coherencia y cohesión local”, definida dentro de la proposición que se ocupa de la microestructura del texto. En esta categoría se establece la competencia que permite establecer concordancia entre sujeto y verbo, género y número, además de determinar la competencia para la formación de proposiciones con determinado significado. Las condiciones mínimas, para verificar estas subcategorías que determinan los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998, p. 39) son las siguientes:

- Que se produzca al menos una proposición.
- Que haya concordancia sujeto/verbo
- La proposición permita ser segmentada o delimitada claramente.
- La segmentación que se pueda hacer por medio, por ejemplo:

De espacio en blanco, cambio de renglón, conectores cuyo uso puedan cumplir con esa función (y... y... y..., entonces... entonces... entonces..., pues... pues...pues... u otros) y los signos de puntuación.

En el nivel B se encuentra la categoría, “coherencia global”, la cual se determina como una propiedad semántica global del texto (macroestructura) que conduce a un eje temático a lo largo del mismo. Las condiciones necesarias para que se cumplan se presentan a continuación:

- Más de una proposición de manera coherente. En algunos casos se puede presentar un texto conformado por una sola proposición, sin embargo la propiedad de la coherencia global se puede dar, ya que esta no depende de la longitud del texto.



- Que el hilo temático se conserve a lo largo del texto, a pesar de las dificultades para lograr niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales (MEN, 1998, p. 40).

En el nivel C se clasifica la “coherencia y cohesión lineal”, la cual permiten la unión entre sí de las proposiciones. Al unirse van formando jerarquías en busca de construcción de unidades mayores de significado, como por ejemplo un párrafo. Para ello se recurre a los signos de puntuación, conectores y señalizadores. Si un texto cumple estas condiciones debe responder a las siguientes condiciones de acuerdo con el MEN (1998, p. 42):

- Se debe contar con de los conectores o frases conectivas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones, que permitan Es decir, a través del uso de estos recursos, sean explícitas las relaciones lógicas entre los enunciados.
- El uso de los signos de puntuación se debe cumplir con una función lógica.

En el nivel D se enuncia la pragmática del texto. Es así que se evidencia en el mismo la intencionalidad, utilización de un lenguaje pertinente al contexto comunicativo dirigido a un determinado interlocutor y un tipo de texto determinado. Por tal motivo, se evidencian dos categorías así:

- La intención: esta permite reconocer el propósito del texto y a quien va dirigido (narrativos, expositivos, descriptivos etc.)
- La superestructura: permite la organización lógica de un texto, dependiendo de su intención o su tipología.
- Todas las categorías enunciadas anteriormente a través de los cuatro niveles, son apoyadas en la Pragmática y la Lingüística expuestas por Van Dijk (1989)

El recorrido hecho frente a las perspectivas acerca de la lengua escrita ha sido abordada desde diferentes puntos de vista, teniendo en cuenta procesos psicosociales o cognoscitivos,



todos ellos importantes al momento de abordar la escritura desde los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### 2.2.2 La Didáctica alternativa como estrategia educativa

Durante los años sesenta, Vygotsky (1962) con su mirada “**Socio-cultural**” habló de la importancia del rol del maestro como ese mediador que interviene para lograr un aprendizaje esperado, es el guía en el proceso de andamiaje como lo establece el autor en su teoría de Desarrollo Próximo (ZDP). Desde un punto de partida de conocimiento del individuo se pasa a otro nivel de mayor conocimiento que permite ir mejorando ciertas debilidades presentadas en un inicio. De este modo, “la clave es asegurarse que el andamiaje mantenga al discípulo en la Zona de Desarrollo Próximo que se modifica en tanto que éste desarrolla sus capacidades” (Vygotsky, 1962). En otras palabras, el estudiante está en la capacidad de realizar ciertas tareas que le impliquen un nuevo esfuerzo siempre y cuando mantenga el apoyo de su tutor o docente, encargado de diseñar o generar estrategias que le permitan a su alumno avanzar en el aprendizaje, manteniendo el respeto por los avances del mismo.

Es así que la didáctica como estrategia pretende que el docente mejore el aprendizaje de los estudiantes en diferentes tipos de contextos, recurriendo al uso de las didácticas alternativas que ofrecen la posibilidad de proponer ideas creativas que se caractericen por la planificación y reflexión de acciones diversas y flexibles.

Teniendo en cuenta ese interés, Flower (1989) plantea diversas alternativas didácticas para establecer la producción textual:

- La generación de ideas: referente a tomar apuntes a las ideas que ocurren al tomar un tema como eje central, las cuales pueden generar ideas o dibujos.
- Análisis de la situación de comunicación: donde el escritor debe pensar a quien dirigir su escrito.
- Organización de ideas: son el caso de ideogramas, mapas mentales, listas y demás.
- Revisión de la técnica: la cual hace referencia a la ortografía y la gramática del mismo.





- Valoración de la técnica: en la cual se hace la revisión del texto o del borrador de tal producción.

De igual manera, se encuentran los aportes de Camp (2003), quien a través de la búsqueda de didácticas alternativas para la enseñanza de la escritura, crea secuencias didácticas, las cuales define como una “sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la escritura” (p. 11). En las mismas se generan actividades de escritura con un objetivo global, que le da sentido a un todo en su función discurso-comunicativa, ante lo que es necesario conocer aspectos referidos y específicos del texto, es decir, aprender a escribir debe tener directa relación con producir textos con un sentido específico, de la mano con las habilidades básicas para realizarlo.

Para Camp (2003) la Secuencia Didáctica debe ser diseñada entonces de manera ordenada, determinando un inicio, desarrollo y final, que permita pasar por los estadios de conocimientos previos, procesos y resultados. Es así que la estructura de la secuencia didáctica que propone está dada por medio de cuatro fases:

- Fase de presentación: cuyo objetivo es motivar al estudiante en busca de aprendizajes nuevos y a su vez permite indagar acerca de sus saberes previos, recuerdos u otro indicio de conocimiento sobre la propuesta educativa.
- Fase de comprensión: en esta fase se busca que el estudiante adquiera nuevos conocimientos, los comprende y apropia, permitiéndole aplicarlos en nuevas actividades de la siguiente fase.
- Fase de práctica: es donde se ejercita la actividad de escritura, se colocan a prueba nuevos conocimientos para la producción textual, reflejando un nuevo aprendizaje.
- Fase de transferencia: es la etapa final de la secuencia, donde se debe evidenciar cambios ligados a los objetivos trazados en el principio de la misma.

Las secuencias didácticas se ajustan a la realización de una serie de aprendizajes significativos, los cuales se ordenan y guían para permitir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto Camp (2003, p. 11) afirma que es preciso “dar sentido a las actividades de escribir y



de aprender a escribir, además de centrar la atención en contenidos de aprendizaje que interesen especialmente en cada situación, esto importante en todos los niveles”.

En este sentido, es preciso rescatar la **“La Pedagoga del Texto”**, basada en los principios de la lingüística textual y socio interaccionismo de Vygotsky, la cual “surge de la necesidad de adaptar los aprendizajes escolares en materia de lengua a la diversidad de situaciones de comunicación que los alumnos deberán afrontar en su vida cotidiana” (Pujol-Berché, 1994, p.12). Este pensamiento apunta a que es necesario crear estrategias que permitan al estudiante indagar diferentes tipos de textos, tomando como base sus necesidades comunicativas, lo que conlleva una organización de las actividades que se deben realizar para conseguir un fin determinado, en este caso un texto escrito. El docente da la primera pauta del tipo de texto que desea y, por otro lado, informa sobre el fin del mismo o el destinatario del escrito, además de las pautas de tiempo y espacio donde se llevara a cabo la acción. Así, “el objetivo de la Pedagogía del texto es establecer secuencias didácticas destinadas mejorar las producciones orales y escritas de los alumnos” (Pujol-Berché, 1994, 13).

Es preciso destacar además que una didáctica como estrategia educativa es efectiva cuando el docente desarrolla un pensamiento crítico, en él y su educando, frente a la enseñanza de la escritura. De este modo, debe lograrse que lo que se dice esté conectado a lo que se pretende escribir. Al respecto, Freire (1999, p.39) afirma:

Es preciso que nuestro cuerpo que se va haciendo socialmente actuante, consiente, hablante, lector y “escritor”, se adueñe críticamente de su forma de ir siendo lo que forma parte de su naturaleza, construyéndose histórica y socialmente. (...) que le demos al lenguaje oral y escrito, a su uso, la importancia que le viene siendo reconocida científicamente.

El autor vincula, desde su postura socio-critica, la escritura y el pensamiento como actos paralelos cargados de emociones, de reflejos del mundo donde se sumerge el escritor, teniendo en cuenta su entorno, comunidad y sociedad donde se desenvuelve.

La lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo, sino por cierta forma de "escribirlo o de reescribirlo, es decir, de transformarlo a través de



nuestra práctica consciente". (...) expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de sus experiencias existenciales y no de la experiencia del educador (Freire, 2006,105).

Es así que el docente debe hacer uso de una didáctica que promueva la escritura a partir de actividades pensadas desde y para el estudiante, provocando aprendizajes significativos que movilicen el interés del mismo. Al respecto, Del Campo (2012) citando a Quintar (2002) manifiesta que “la didáctica como base fundamental de la pedagogía, la convierte en la acción de re-crear formas de enseñar y formas de aprender” (p.133), estableciendo acciones que ofrezcan nuevas alternativas que superen los parámetros tradicionales y que, a su vez, estén cargadas de significado, reconociendo la realidad socio-histórica del estudiante. Estas didácticas alternativas deben caracterizarse por la autonomía y reflexión, elementos que despiertan en el estudiante el deseo de aprender.

### **2.2.3 Relatos de vida como mediación didáctica**

En la presente investigación el relato de vida es utilizado como mediación didáctica para mejorar la producción escrita. Se considera entonces como medio para acceder a información, analizarla, valorarla y reflexionarla, posibilitando el logro de los objetivos propuestos en el estudio.

El relato de vida se presenta como una posibilidad temática y alternativa de narrar hechos en cualquier tiempo verbal. Adicionalmente, el escritor al contar su historia realiza un trabajo intelectual, con coherencia y cohesión e intencionalidad narrativa. Es por ello que se convierte en un elemento importante como alternativa didáctica en el proceso de enseñanza de la escritura. Al respecto, Bruner (1997), citando a Vygotsky (1995), plantea que las acciones humanas deben estar unidas a vínculos culturales que ayudan como andamiaje para la adquisición de saberes, que en este caso investigativo se refieren al mejoramiento de la producción escrita. Reconociendo el relato como género literario perteneciente a la narrativa, el cual evoca historias llenas de descripciones, acciones y contextos, se convierte así en material importante para estimular la producción escrita, brindando confianza al escritor por lo que pretende escribir.



A continuación se destacan las siguientes partes que conforman un relato:

- **Introducción:** es el inicio de la historia, la cual nos brinda datos o antecedentes de una narración que no conocemos.
- **Desarrollo:** es la parte más detallada del relato, donde se narran los acontecimientos pero sin detalle de cómo será su final.
- **Clímax:** Es la parte del relato de mayor carga emotiva, donde se concentra el punto de mayor interés. Se pueden encontrar varios clímax en un relato.
- **Desenlace:** Es el momento de la resolución de los problemas, así como el fin del acontecimiento. En algunos relatos puede que este final no aparezca, pero usualmente siempre se desarrolla.

Cuando se habla de un relato se da cuenta a la vez de un sujeto protagonista. Ricoeur (1984), en su teoría de **“La Interpretación”**, habla que como protagonista de los relatos de vida está el sujeto, quien intenta usar la lengua para definir una identidad, darle vida a ambientes que ya no están. Así, un relato de vida funciona como un mecanismo de comunicación interna y externa, poniendo a disposición la posibilidad de explorar un mundo personal de manera libre. Según Ricoeur (1984, p. 38-39) “el poner en intriga es una suerte de innovación semántica pues, en su dinamismo, reúne en una historia unitaria incidentes heterogéneos, transforma en historia los acontecimientos dispersos y, recíprocamente, extrae la historia narrada de esos acontecimientos”. De esta forma, se retoma una identidad personal a través de la historia narrada, pasando de un qué a un quién en el afán de construcción de ese sujeto.

Por su parte, Van Dijk (1992), fundador del **“Análisis del Discurso”** como disciplina inmersa en las ciencias humanas y sociales, habla de las narraciones naturales y/o relatos realizados por medio de la oralidad como el primer paso para que aparezcan formas narrativas más complejas “como los chistes, mitos, cuentos populares, las sagas, leyendas, etc., y, en tercer lugar, las narraciones a menudo mucho más complejas que generalmente circunscribimos con el concepto de literatura, cuentos, novelas, etc.”. El relato es entonces una forma de narrar de forma



natural y abre el camino en el reconocimiento de una estructura de tipología textual narrativa, “las narraciones se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo” (Van Dijk, 1992, p. 153). Estos aportes son significativos, ya que permiten reconocer la narración de historias o relatos de vida como fundamentales en la dimensión educativa, valorando al estudiante como un sujeto narrador, diverso y posible escritor de su propia experiencia de vida.

#### **2.2.4 La diversidad desde la práctica pedagógica**

La escuela ha sido un espacio de encuentro y diversidad, de entornos familiares, contexto social, características individuales y demás, pero en los últimos tiempos se viene presentando otro tipo de diversidad, la del lugar de procedencia de los estudiantes y por ende de costumbres, dialectos y cultura. Es así que se reconoce la diversidad como un tema valioso en el campo educativo. De allí la importancia de identificarla para promover actitudes que impliquen cambios significativos dentro de las instituciones educativas. Uno de esos cambios es referido a la práctica pedagógica, la cual responde a formas o concepciones de los educadores frente al cómo movilizar el aprendizaje en los estudiantes. Al respecto, Gimeno (2005, p.43) plantea que “la educación permite dar al ser humano una nueva categoría de su identidad, un núcleo estable de su personalidad que le permite verse, ver el mundo y ver al otro”. Afirmar además que la educación debe plantear un proyecto referente, que permita tener una mirada crítica con respecto al la diversidad.

De esta forma, la realidad sociocultural del estudiante merece ser reconocida como parte del respeto y valor por el otro, atendiendo a la diversidad en el aula y rescatando al sujeto diverso a través de la práctica pedagógica. Como lo afirma Oliver (2003, p. 84):

Reconocer las diferencias y aceptarlas, por parte de la escuela, requiere poner en marcha mecanismos de actuación y reflexión que tiendan a lograr el equilibrio necesario entre ofrecer un currículum común, que facilite un acceso igualitario a la educación, y un tratamiento pedagógico diversificado, en relación a las diferencias individuales o sociales.



Por tanto, el docente y los encargados de la formación del estudiante son los llamados a buscar alternativas didácticas y/o metodologías que posibiliten atender a la diversidad en la escuela, cuyo objetivo primordial debe ser la aceptación del otro. Al utilizar prácticas pedagógicas que rescaten la diversidad, dando valor a la diferencia y teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes, es posible generar aprendizajes significativos en el aula. Por lo que entender la diversidad, desde la práctica pedagógica, debe ser un proceso acompañado por el respeto como lo afirma López Melero (1993, p.40) cuanto expresa que “reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no debe entenderse como que proclamamos la uniformidad de todos los alumnos, sino todo lo contrario: supone educar en el respeto a las diversidades”.

Al respecto, Gimeno (1988, p. 91) propone “diversificar ritmos de aprendizaje, establecer actividades variadas, trabajar en torno a proyectos acomodados a las posibilidades de cada uno e implantar cualquier otra medida que ensanche la normal idea de progreso”. Este pensamiento del autor permite atender a la diversidad inmersa en un aula de clase donde el docente tiene la posibilidad de diversificar sus métodos de enseñanza en pro del beneficio de sus estudiantes.

Skliar (2002) por su parte invita a mirar al sujeto sin ningún título que lo clasifique, permitiendo asegurar en él su propia identidad, reconociendo toda su esencia como importante y válida. Así, más allá de profundizar sobre educación, prefiere hablar de pedagogía del otro como “pedagogías que capturan, ignoran, enmascaran, masacran o vibran con el otro” (p. 26), dando relevancia más al fondo de lo que significa reconocer al otro, donde todo lo que emana de él es necesario dentro de un conjunto de posibilidades.

Es así que la diversidad, desde la práctica pedagógica, cobra gran importancia al observar las habilidades comunicativas de los estudiantes, en cuanto a la forma de pensar, hablar y contar sus experiencias, todas ellas enmarcadas en un contexto particular como lo afirma Gimeno (2005, p.43): “a partir de la educación se le da al ser humano una nueva condición de su identidad, un núcleo estable de su personalidad que le sirva para verse, para ver el mundo y para ver a los demás”.



Para Skliar (2002) hacer parte de la diversidad es posible si todos y todas son sujetos constructores de una sociedad soñada con otras relaciones y otra escuela, donde la participación gire en torno a las relaciones entre sus miembros. Si todos los estudiantes tienen la posibilidad de hacer parte de experiencias educativas significativas, aportando desde su singularidad, guiados con respeto, afecto y comprensión, logrando la atención adecuada a la diversidad en el aula.

Entonces la diversidad, desde las prácticas pedagógicas, exige que el docente examine su visión del grupo escolar, observando la diferencia como elemento inherente en el sujeto, definiendo la diversidad “como la construcción social de la aceptación del otro, como la construcción social de la otredad” (Guarín, 2014). Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (s.f), recomienda acciones educativas con el fin de garantizar una educación de calidad para todos sin ningún tipo de discriminación, atendiendo a la diversidad en la escuela, ante lo cual plantea que:

Es necesario adoptar medidas educativas para atender la diversidad, tales como: educación intercultural para todos; educación con enfoque de género; diversificación de la oferta educativa; adaptación del currículo; elaboración de textos o imágenes que no tengan estereotipos de ninguna clase y calendarios escolares flexibles según zonas y necesidades entre otras.

Por consiguiente, es necesario reconocer la diversidad desde la práctica pedagógica, como aquella que procure cambios para evolucionar e ir transformando el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual favorezca la formación de futuras generaciones de estudiantes, de lo contrario la educación y específicamente las instituciones educativas correrán el riesgo de continuar en prácticas pedagógicas repetitivas, descontextualizadas y carentes de resultados favorables para la comunidad educativa. Así, el compromiso de cambio es entonces no sólo del docente sino del Estado, a través de sus proyectos educativos, los cuales deben permear las acciones de los educadores, a través de prácticas pedagógicas para afectar positivamente a los estudiantes y lograr construir la sociedad soñada de la cual habla Skliar (2002).



### **2.3 Hipótesis alternativa - Hi:**

Una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida mejora la producción escrita en estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali.

### **2.4 Hipótesis Nula – Ho:**

Una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida no mejora la producción escrita en estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali.

## **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **3.1 Tipo de estudio**

La presente investigación presenta un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, teniendo como base la totalidad de la población objeto de estudio, sin ningún tipo de aleatoriedad. En este sentido, el investigador influye sobre las variables independientes o sobre los procesos causales y los transforma de manera intencional para ver los resultados, pero no puede hacer un control estricto de variables extrañas, por lo cual no asegura que los resultados hayan sido producto de otros factores (Hurtado, 2007). Se trabaja con 25 estudiantes de grado 6°, a los cuales se les aplica inicialmente un pre-test antes de un tratamiento y un pos-test.

### **3.2 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información**

Las técnicas utilizadas fueron la observación participativa, el uso del diario de campo y la aplicación de la sub-prueba de Evaluación Neuropsicológica infantil (ENI). El instrumento para la recolección de la información fue la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), sub-prueba de recuperación escrita de Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky (2007). Igualmente a través de registro fotográfico que permitió enriquecer la recolección de información.

### **Instrumentos de recolección de la información**





La Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) sub-prueba recuperación de Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky (2007), consiste en un cuento de tipología narrativa llamado “Bolita de Nieve” (anexo N. 1), el cual contiene todos los elementos encontrados en los niveles intratextual y extratextual de la estructura gramatical como son coherencia y cohesión lineal, local y global, así como la intensión y superestructura.

### Instrumento para el análisis de la información

Para el análisis de la información obtenida en la recuperación escrita se utilizó una rejilla tomada de López (2013), basada en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana establecidos por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (1998). En ella se definieron cuatro categorías de análisis en los niveles intratextual y extratextual y se plantearon 13 variables observables. Estas fueron valoradas con una medición de no satisfactorio (0), más o menos satisfactorio (1) y satisfactorio (2), como lo señala la tabla 3.

Tabla 3. Rejilla para el análisis de las muestras de recuperación escrita.

CATEGORÍA	VARIABLES	$X_i$	ESCALA DE MEDIDA		
			0	1	2
			No satisfactorio	Más o menos satisfactorio	Satisfactorio
<b>NIVEL INTRATEXTUAL</b>	Hay concordancia de género	<b>X 1</b>	No existe concordancia de género en sus enunciados	Ocasionalmente existe concordancia de género en sus enunciados.	Existe concordancia de género en sus enunciados.
<b>NIVEL A</b>	Hay concordancia de número	<b>X 2</b>	No existe concordancia de número en sus enunciados.	Ocasionalmente existe concordancia de número en sus enunciados.	Existe concordancia de número en sus enunciados.
<b>CATEGORÍA:</b>	Conserva el	<b>X</b>	No conserva el	Ocasionalmente	Conserva el tiempo



<b>COHERENCIA Y COHESIÓN LOCAL</b>	tiempo verbal	<b>3</b>	tiempo verbal en la producción.	modifica el tiempo verbal.	verbal en la producción.
	Identificación clara del sujeto en las oraciones	<b>X</b> <b>4</b>	Las oraciones no contienen el sujeto claramente identificado.	Ocasionalmente de las oraciones identifican claramente el sujeto.	Las oraciones contienen claramente la identificación del sujeto.
	Estructura adecuada de las proposiciones	<b>X</b> <b>5</b>	Sus enunciados carecen de estructura gramatical.	Ocasionalmente omite algunos de los elementos de la estructura gramatical.	Sus enunciados tienen adecuada estructura gramatical.
<b>NIVEL INTRATEXTUAL</b>	Conserva el eje temático.	<b>X</b> <b>6</b>	La producción no conserva el eje temático de la narración.	Conserva parcialmente el eje temático.	Mantiene a lo largo de su producción el eje temático.
	<b>NIVEL B</b>				
	Hay progresión temática.	<b>X</b> <b>7</b>	Plantea solamente una idea y no se evidencia avance en la narración.	La progresión temática es limitada.	Presenta secuencialidad y avance de la temática a lo largo de la narración.
<b>COHERENCIA GLOBAL</b>					
<b>MACROESTRUCTURAS</b>	Las características y las acciones de los personajes son	<b>X</b> <b>8</b>	Las características y las acciones que asigna a los personajes producen serias contradicciones	Las características y las acciones que asigna a los personajes producen leves contradicciones en	Las características y las acciones de los personajes permanecen a lo largo de la narración.



	coherentes a lo largo de la historia		en el texto.	el texto.	
<b>NIVEL INTRATEXTUAL</b>	Articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas.	<b>X 9</b>	No emplea o usa inadecuadamente conectores y frases conectivas en su producción.	Constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas.	Utiliza adecuadamente variados conectores y frases conectivas en sus enunciados.
<b>NIVEL C</b>					
<b>CATEGORÍA: COHERENCIA Y COHESIÓN LINEAL MICROESTRUCTURAS</b>	Usa signos de puntuación.	<b>X 1 0</b>	No usó o realizó un uso inadecuado de los signos de puntuación.	Correcto uso de signos de puntuación ocasionalmente.	Uso adecuado de signos en todo el escrito.
<b>NIVEL EXTRATEXTUAL</b>	Enuncia y desarrolla el inicio.	<b>X 1 1</b>	No plantea ni desarrolla el inicio.	Plantea pero no desarrolla el inicio.	Plantea y desarrolla el inicio.
<b>NIVEL D</b>					
<b>CATEGORÍA: PRAGMÁTICA - INTENSIÓN Y SUPERESTRUCTURAS</b>	Enuncia y desarrolla el conflicto.	<b>X 1 2</b>	No plantea ni desarrolla el conflicto.	Plantea pero no desarrolla el conflicto.	Plantea y desarrolla el conflicto.
	Enuncia y desarrolla el final.	<b>X 1 3</b>	No plantea ni desarrolla la solución.	Plantea pero no desarrolla la solución.	Plantea completamente la solución del conflicto.

Fuente: Rejilla para el análisis de recuperación de López A. (2013), basada en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998).



### 3.2 Población

La población estuvo constituida por estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco la cual se encuentra ubicada en el barrio Marroquín III del Distrito de Aguablanca, en la comuna 13 de la ciudad Santiago de Cali, de carácter oficial y perteneciente al estrato 1 y 2. Es un tipo de muestra pareada, determinada por un antes y después de la aplicación de una didáctica alternativa. Como criterio de selección de los estudiantes, se tuvo en cuenta el grado escolar con más bajo desempeño académico en el área de Lengua Castellana de la institución educativa.

### 3.3 Recolección y Sistematización de la Información

Inicialmente se realizó una prueba piloto con 25 estudiantes, los cuales tenían características similares con respecto a la población de estudio. La recolección de la información se realizó en tres etapas así:

#### **Primera etapa:** aplicación del pre-test a partir del cuento Bolita de Nieve

Se aplicó a 25 estudiantes objeto de estudio, se leyó el cuento “Bolita de Nieve” de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) sub-prueba recuperación escrita. Posteriormente se solicitó que escribieran el cuento escuchado lo más detalladamente posible. Esta recuperación escrita se evaluó a la luz de la rejilla para el análisis de las muestras de recuperación escrita, Tabla 3, y posteriormente se tabularon los resultados bajo las siguientes valoraciones: poco satisfactorio (0), más o menos satisfactorio (1) y satisfactorio (2).

#### **Segunda etapa:** desarrollo de la didáctica alternativa mediada por los relatos de vida.

Se implementó una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida, a través de una “Secuencia Didáctica” (anexo 2) donde por medio de las experiencias de cada estudiante se pretendió rescatar su mundo, sueños y recuerdos, como forma de valorarlos como sujetos únicos. Las autoras incluyeron actividades en las cuales las historias de vida relacionadas con la niñez, los padres, la escuela, los amigos y demás fueran trabajadas teniendo en cuenta la cohesión,



coherencia local, lineal y global, además de la superestructura. Todo ello como componentes de la tipología textual narrativa. Esta secuencia didáctica estuvo conformada por cuatro fases:

1. Fase de Preparación: ésta tuvo como propósito despertar el interés de los estudiantes por aprender el tema propuesto, como motivación para evocar sus recuerdos y vivencias personales, dejando entrever sus conocimientos previos, frente al tema de la estructura gramatical en la producción escrita. Se realizó en cuatro horas de clase.

2. Fase de la Comprensión: aquí se pretendió que el estudiante conociera la información necesaria para reflexionar sobre la naturaleza del texto narrativo, relacionada a la acción de contar, narrar situaciones hacia un público expectante, lo mismo que sobre su estructura, coherencia, conectores gramaticales particulares de su tipología e intencionalidad del mismo. Se esperó que realizara de manera satisfactoria las actividades de esta etapa, buscando la adquisición de nuevos conocimientos. La duración fue de 16 horas de clase.

3. Fase de la Práctica: En ésta se realizaron talleres que permitieron ejercitar en el estudiante la destreza escrita, teniendo en cuenta los niveles intratextual y extratextual. Se contó con el acompañamiento constante del docente, el cual fue guía para su formación. Tomó gran importancia aquí la revisión de los escritos creados por los estudiantes como proceso de reflexión sobre las competencias lingüísticas adquiridas. Fue realizada en 12 horas de clase.

4. Fase de la Transferencia: aquí se estableció la escritura de un relato por estudiante (libro digital) para ser compartido y, a su vez, como evidencia de lo que puede significar para los jóvenes o sus pares el ejercicio de producir sus propios pensamientos, en donde toma importancia lo diverso, diferente, auténtico y único, y la diversidad discursiva toma vida en cada letra escrita. Por lo tanto, se elaboraron en esta etapa los relatos de vida finales, una portada, agradecimientos e imágenes finales para el libro digital. Los relatos de vida fueron revisados y posteriormente se generó un proceso de retroalimentación con el estudiante escritor, con el fin de reconocer los aciertos y desaciertos de lo aprendido en cada una de las producciones escritas. Esta dinámica fue realizada en ocho horas de clase.

A continuación se presenta la estructura de la Secuencia Didáctica titulada “Mi vida un libro abierto”:



Tabla 4. Secuencia Didáctica "Mi vida un libro abierto"

FASE	SECCIÓN	HORA CLASE
<b>PRESENTACIÓN</b>	1. ¿Quién soy yo?	4
<b>COMPRENSIÓN</b>	2. ¿Qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué? 3. Hoy quiero hablar de... 4. Las divertidas vacaciones 5. Mis gustos, mis preferencias. 6. mis emociones también las escribo 7. Mi relato conectado 8. mi familia y yo, los protagonistas de mi historia	2 2 4 2 2 2 2
<b>PRÁCTICA</b>	9. Viaje al pasado 10. Recorrido en el presente 11. Los sueños del futuro 12. Llegó carta 13. Mi experiencia con el cine	2 2 3 3 2
<b>TRANSFERENCIA</b>	13 Mi vida un libro abierto	8
	Total de horas clases	40

Fuente: Elaboración propia

**Tercera etapa:** aplicación del pos-test, cuento Bolita de Nieve



El pos-test se aplicó nuevamente a los 25 estudiantes objeto de estudio. Después de aplicadas las pruebas de medición de las habilidades de producción escrita se procedió a valorarlas haciendo uso de la rejilla para el análisis escritural, posteriormente se tabularon los datos obtenidos nuevamente bajo las valoraciones poco satisfactorio (0), más o menos satisfactorio (1) y satisfactorio (2), como lo señala la Tabla 3.

### **3.4 Procedimiento para el análisis**

El análisis de datos realizado en la presente investigación fue obtenido de muestras pareadas, llamadas así por haber sido tomadas en dos momentos diferentes pero teniendo en cuenta una misma población, por medio de un pre-test y un pos-test obtenido con la aplicación de la sub-prueba de recuperación escrita de la Batería Neuropsicológica ENI. Estas muestras de recuperación escrita fueron valoradas bajo la luz de la rejilla para el análisis de las mismas (Tabla 3), en donde se establecen categorías de análisis en el nivel intratextual y extratextual de las producciones escritas.

Teniendo en cuenta la información arrojada por el pre-test (anexo N. 3) y el pos-test (anexo N. 4), se estableció la diferencia entre M2-M1 y haciendo uso de los datos obtenidos se identificaron tanto la media como la desviación estándar. Para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Se procede luego a realizar la prueba de normalidad haciendo uso de la prueba de Shapiro Wilk y T-Student que permitieron la aprobación o no de la hipótesis de la investigación. El uso de estas pruebas determinó el tipo de distribución de los datos.

## **4. HALLAZGOS**

Los resultados obtenidos en el estudio se analizaron a partir de tres procesos:

Primero: se describieron los resultados obtenidos en la prueba pre-test, los cuales dieron cuenta del desempeño inicial de los estudiantes en sus producciones escritas, tanto en el nivel intratextual como extratextual.

Segundo: se analizaron los resultados obtenidos en el pos-test.



Tercero: se realizó una comparación del desempeño cada categoría de análisis, antes y después de aplicada la didáctica propuesta, describiendo los logros alcanzados.

Los resultados obtenidos, para medir el desempeño de la producción escrita en los estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, se exponen en valores porcentuales con las siguientes mediciones: poco satisfactorio (0), más o menos satisfactorio (1) y satisfactorio (2), los cuales se registran a través de gráficos de barras que permiten observar el comportamiento de cada categoría de análisis.

#### **4.1 Desempeño inicial (pre-test) de la producción escrita**

##### **4.1.1 En el nivel intratextual**

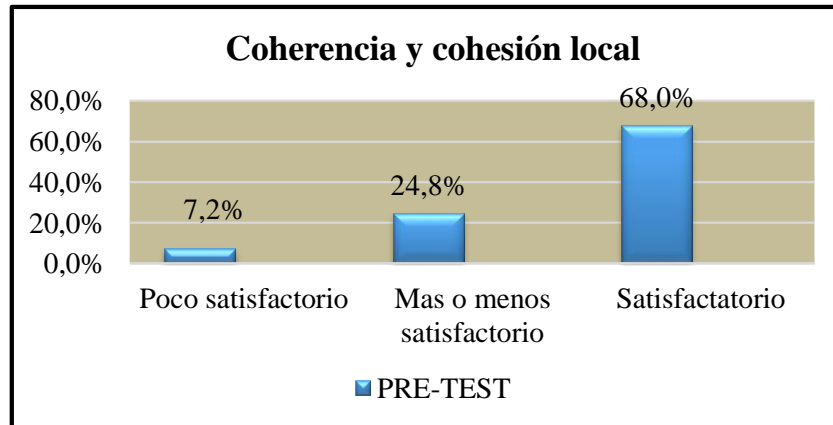
Las categorías de análisis dentro del nivel intratextual valoradas fueron: coherencia - cohesión local, coherencia - cohesión lineal y coherencia global.

##### **Categoría: coherencia y cohesión local**

Se define la coherencia como característica semántica de los discursos, los cuales se basan en la definición de cada frase individual relacionada con la definición de otras frases (Van Dijk, 1989), en tanto que la cohesión es la propiedad que permite la unión que da sentido a las frases. Por tal motivo, la coherencia y cohesión local está determinada dentro de cada una de las proposiciones. En esta categoría se analizaron las variables concordancia de género, concordancia de número, conservación del tiempo verbal, identificación clara del sujeto en las oraciones y estructuración adecuada de las proposiciones.

Gráfico 3. Resultado de la categoría coherencia y cohesión local pre-test





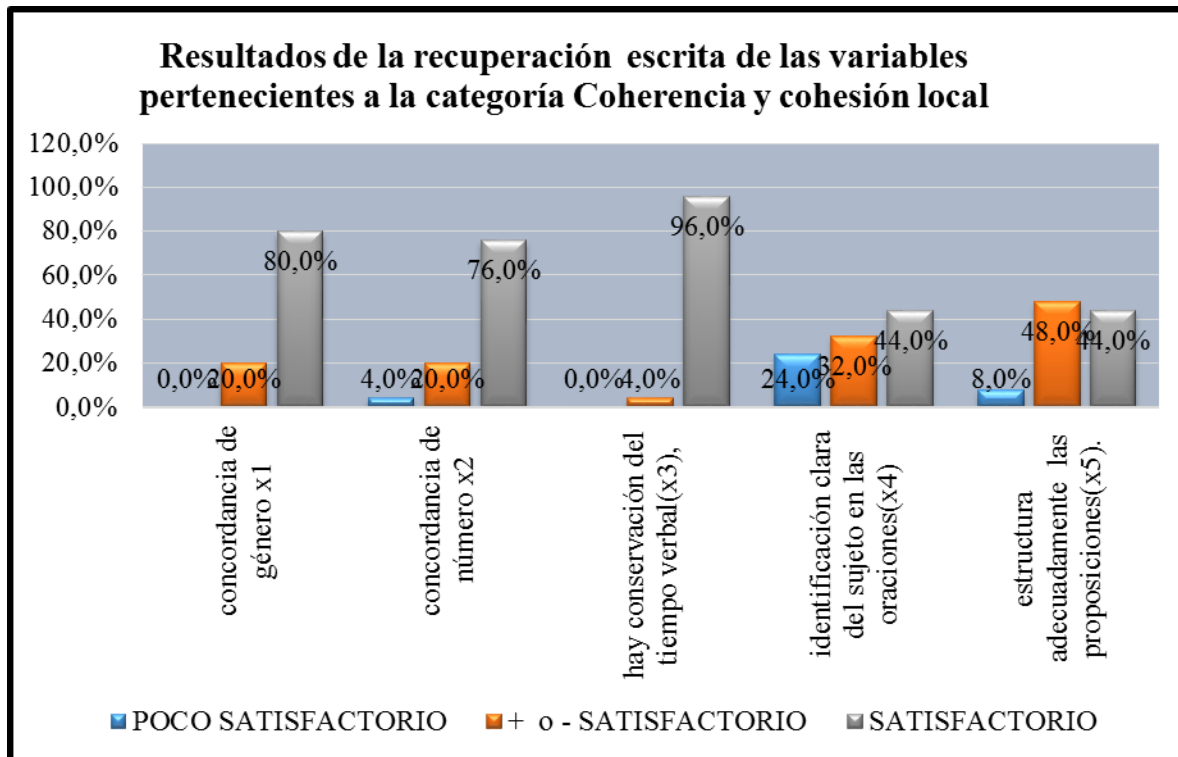
Fuente: Elaboración propia

Las muestras de recuperación escrita, evaluadas antes de la aplicación de la didáctica alternativa mediada por los relatos de vida, revelaron que en esta categoría la valoración poco satisfactorio fue de un 7,2%, lo que indicó que los estudiantes no tuvieron dificultades significativas en cuanto a las variables concordancia de género(x1), concordancia de número(x2), conservación de tiempo verbal(x3) y estructuración adecuada de las proporciones (x5), siendo éstas las de mejor desempeño dentro de las muestras de recuperación escrita en la categoría coherencia y cohesión local. Esto a su vez se vio reflejado en el 68% en valoración satisfactorio de los escritos en la prueba pre-test.

En cuanto a la variable identificación clara del sujeto (x4) fue la de más bajo desempeño en las pruebas de recuperación escrita, indicando la dificultad de los estudiantes al reconocer claramente el sujeto en sus escritos. Una visión clara del comportamiento porcentual de esta categoría de análisis se presenta en el gráfico 3.



Gráfico 4. Pre-test, variables de la categoría coherencia y cohesión local



Fuente: Elaboración propia

**1. Concordancia de género (x1):** ésta nos refiere a la identificación clara del género masculino o femenino, donde exista relación entre artículo y sustantivo. Con un porcentaje del 0,0% de los estudiantes en la escala de medición en poco satisfactorio, se presentaron muestras de recuperación escrita, lo que representa que no hay estudiantes que no tengan totalmente una adecuada concordancia de género en sus escritos. Un 20% en valoración más o menos satisfactorio, de muestras de recuperación escrita, ocasionalmente presentaron esa concordancia de género, esto debido a que confundían en uno o dos casos el uso del artículo a un determinado sustantivo de género masculino o femenino, pero que en otros enunciados lo lograron identificar correctamente en el mismo escrito. El 80% de las recuperaciones escritas, con valoración satisfactorio, revelaron que si hubo una concordancia de género adecuado en las producciones textuales de los estudiantes. Se concluye que los estudiantes en sus producciones escritas, en un alto porcentaje, tuvieron clara la concordancia de género en sus textos en la prueba pretest.



**2. Concordancia de número (x2):** es aquella que permite la adecuada relación entre el singular y plural con las distintas partes que conforman la proposición. El 4,0% de la tarea de recuperación escrita mostró que no tenían concordancia de número, con valoración en poco satisfactorio. El 20,0% de la muestras de recuperación escrita, con valoración más o menos satisfactorio, evidenciaron que parcialmente presentaron concordancia de número. Este porcentaje representó los escritos de tres estudiantes que omitieron la letra “s” en sus enunciados y en dos que la adicionaron a un artículo en número singular. Se aclara que aquellos escritos que omitieron la “s” de los sujetos, no corresponden a estudiantes afrodescendientes, los cuales en su dialecto omiten la pronunciación de la letra “s” y esto lo manifiestan en sus escritos. Con valoración de un 76.0% satisfactorio, se presentaron las tareas de recuperación escrita de los estudiantes, en las cuales hubo concordancia de número en los enunciados. Apoyando los resultados estadísticos se concluye que el desempeño inicial de los estudiantes en esta variable fue favorable en el pre-test, presentando una adecuada concordancia de número en los escritos de la mayoría de los estudiantes.

En un caso de muestra de recuperación escrita se evidenció la concordancia de género y número de forma parcial, ya que usa artículo “una” a un sujeto enunciado “bolito”. Esta muestra fue valorada a partir del criterio más o menos satisfactorio. En los demás enunciados el educando lo hizo correctamente. En la concordancia de número presentó confusión en el singular y plural en dos ocasiones y otras lo hizo correctamente. Cabe aclarar que esto puede deberse a la rapidez al escribir o a otro tipo de circunstancia. En cuanto al cambio del nombre del protagonista de la historia, posteriormente se presentará su valoración en la variable correspondiente.



Gráfico 5. Muestra de recuperación escrita 1

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
PRETEST
ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO
Volita
de
Algodón
Habia una vez una bolito que vivia
en el bos que se llamaba bolita de nieve y
tenia muchos amigos y un de los
Amigos se diferencia

Fuente: producción estudiantil

**3. Conservación del tiempo verbal (x3):** refiere la relación de tipo lingüístico que permite la organización de acontecimientos y hechos de manera cronológica a través de la conjugación verbal. Ninguna tarea de recuperación escrita mostró en su totalidad que no haya conservación del tiempo verbal, por consiguiente su medición fue de un 0.0% en la valoración poco satisfactorio. El 4,0% de recuperaciones escritas se ubicó en la valoración más o menos satisfactorio, lo cual señaló que ocasionalmente se modifica el tiempo verbal en los enunciados. Este porcentaje representa, en este caso, a la producción escrita de un sólo estudiante. Con valoración satisfactorio se presentó el 96,0% de las recuperaciones escritas, representada por 24 estudiantes. En síntesis, se identificó que el reconocimiento en el tiempo verbal fue adecuado en la prueba pre-test en casi la totalidad de las producciones escritas de los estudiantes, por tal motivo el índice de dificultad en esta variable fue mínimo.

**4. Identificación clara de sujeto en las oraciones (x4):** hace referencia al reconocimiento del sujeto dentro de cada proposición. El 24,0% de las muestras de recuperación escrita mostraron que no tienen claro la identificación del sujeto. Éstas tuvieron la valoración poco satisfactorio, pues en algunos casos cambiaron el personaje de la historia o inclusive, en un caso, ni siquiera se mencionó. El 32,0% con una valoración de más o menos satisfactorio, mostró que hay poca claridad sobre la identificación del sujeto, ya que se omitió información y he hizo confusa la historia. Por ende, la identidad del personaje fue parcial. Un 44,0% con una



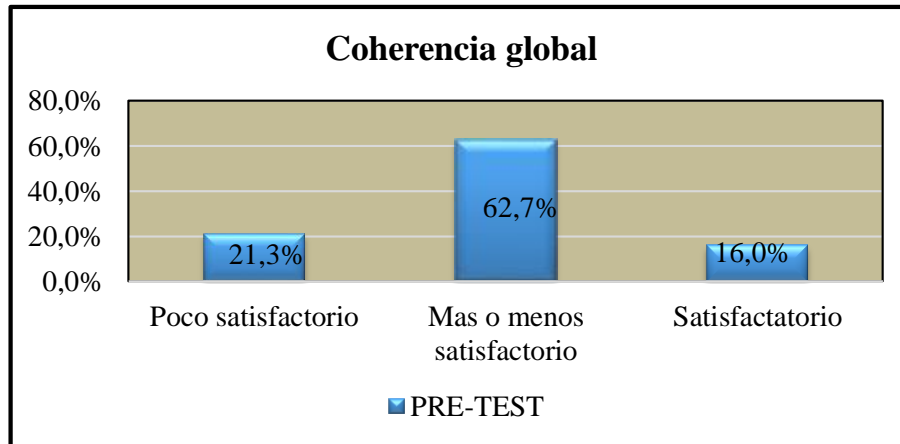
valoración de satisfactorio, demostró que estas muestras tuvieron claramente identificado el sujeto en las oraciones desde el principio hasta el fin de la narración. Se concluye entonces que en esta variable existió dificultad en el desempeño de la solicitud, en la prueba pre-test.

**5. Estructura adecuadamente las proposiciones(x5):** entendida la proposición como la oración en la cual se hayan conectores y elementos gramaticales como sujetos y acciones esenciales para mantener su coherencia en el enunciado. Con un porcentaje del 8,0% de las recuperaciones escritas se presentó la valoración de poco satisfactorio, reflejando oraciones carentes de una de estructura gramatical coherente, ya que además de que fueron proposiciones muy cortas, en cuanto a la cantidad de palabras, tuvieron pocos conectores usados en forma adecuada. Un 48,0% de las muestras se valoraron con el criterio más o menos satisfactorio, ya que ocasionalmente omitieron algunos de los elementos de la estructura gramatical, como por ejemplo algunos conectores que permitieran dar claridad al escrito. El 44,0 % de las muestras, con valoración de satisfactorio, presentaron enunciados con una adecuada estructura gramatical, revelando una coherencia en las proposiciones. Hay que aclarar que las valoraciones se sujetaron a las pocas oraciones que presentaron los estudiantes dentro de cada una de las muestras de recuperación escrita.

### **Categoría: Coherencia global**

Según el Ministerio de Educación Nacional MEN (1998) la coherencia global es la capacidad de seguir un eje temático a lo largo de una narración. Dentro de esta categoría se analizaron las variables enunciando las siguientes solicitudes: conserva el eje temático, hay progresión temática y las características y acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia. A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos.

Gráfico 6. Resultados de la coherencia global pre-test



Fuente: Elaboración propia

Las muestras de recuperación escrita evaluadas en el pre-test revelaron que en esta categoría la valoración más o menos satisfactorio fue de un 62,7%, lo que indicó que los estudiantes tuvieron algunas dificultades en cuanto a las variables conservación del eje temático(x6), progresión temática (x7), y características y acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia (x8), mientras que en la valoración poco satisfactorio reveló que aún hay un porcentaje valioso del 21,3% de estudiantes que presentan gran dificultad en cuanto a la coherencia global del texto. La dificultad más representativa en las producciones escritas fue en cuanto a la identificación de las características y acciones de los personajes de la historia y la coherencia de las mismas en el texto escrito. Los resultados de esta categoría establecen que las recuperaciones escritas, antes de la aplicación de la didáctica, reflejaron ausencia de detalles que permitieran llevar un hilo conductor en la narración o una claridad en la misma. Esto generó producciones escritas cortas o con poca cantidad de palabras como se ilustra en el gráfico 6.



Gráfico 7. Muestra de recuperación escrita 2

UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD  
PRETEST  
ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO

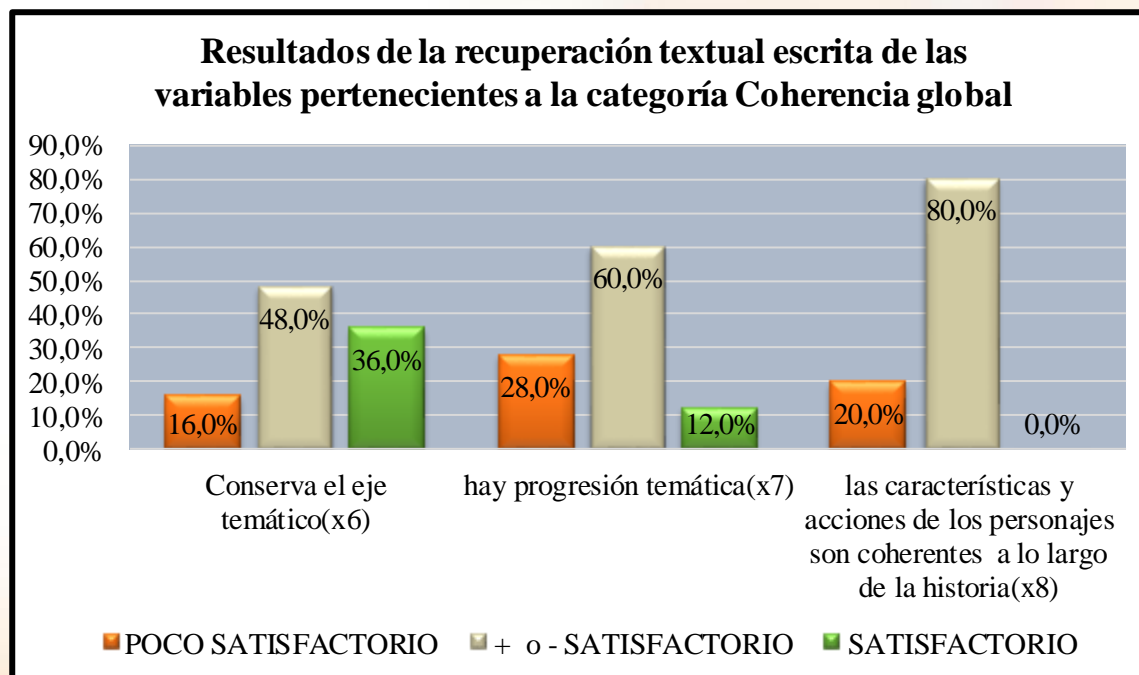
**Volpita de Nieve**

esta Hace una vez Un condado  
que vivía en el Volp  
que se llamaba Volpita de Nieve  
y tenía muchos amigos que lo  
caba bien pero Había  
un lobo pero el lobo se  
lo quería comer y llegó  
un día que el lobo  
Necesitaba que lo acompañaran  
y Volpita de Nieve se ofreció  
para acompañarlo y el lobo  
tenía pensado devorarlo  
FIN

Fuente: Producción estudiantil

Para conocer el comportamiento detallado en cada una de las variables pertenecientes a esta categoría, a continuación se presentan los resultados de cada una de ellas, sustentados con la siguiente gráfica:

Gráfico 8. Pre-test. Variables de la Categoría Coherencia Global





**1. Conservación del eje temático (6):** con un porcentaje de 16,0% de las muestras de recuperación escrita, se valoró en poco satisfactorio los escritos que se desviaron del tema de la narración, aunque en un principio retomaron la historia ésta se perdió con acciones poco claras y personajes con diferentes características al cuento original. El 48,0% de las muestras reflejaron la conservación del eje temático en forma parcial, ya que en algún momento de la narración en sus escritos perdieron el hilo conductor de la historia y/o lo retoman muy básicamente. El 36,0% conservaron el eje temático de la historia narrada desde el principio hasta el fin y fueron valoradas como satisfactorias.

**2. Progresión temática (x7):** ésta se relaciona con la escritura de la información necesaria que permite a cada acción tener un avance progresivo en la historia. Con un porcentaje del 28,0% se valoraron las muestras de recuperación escrita con el criterio poco satisfactorio, ya que planteaban sólo una idea y no se evidenció avance en la narración. El 60,0% de las muestras con valoración de más o menos satisfactorio reflejaron una progresión temática muy limitada, ya que aunque había coherencia en las oraciones, las mismas fueron insuficientes para determinar si hubo una conservación del eje temático. El 12,0% de las muestras con una valoración de satisfactorio presentaron secuencialidad y avance de la temática a lo largo de la narración, con una cantidad de proposiciones que lo pueden determinar.

**3. Coherencia en las características y acciones de los personajes de la historia (x8):** para ello es necesario que tanto el nombre de los personajes y sus acciones o rol sean identificados y mantenidos a lo largo de la recuperación escrita. El 20,0% de las muestras tuvieron una medición de poco satisfactorio debido a que cambiaron algunos personajes, esto llevó a que les dieran características diferentes y, en otros casos, simplemente hubo omisión de la mayoría de los personajes. El 80,0% de las muestras, con valoración más o menos satisfactorio, enunciaron los personajes y sus características de forma parcial. En las muestras tanto de valoración poco satisfactorio como más o menos satisfactorio se presentaron casos de contradicción leve y/o seria, debido a la no coherencia en las características y acciones de algunos personajes de la historia, esto creó historias un poco confusas específicamente frente a la función del personaje en el texto. Para el caso de la medición de satisfactorio en las muestras



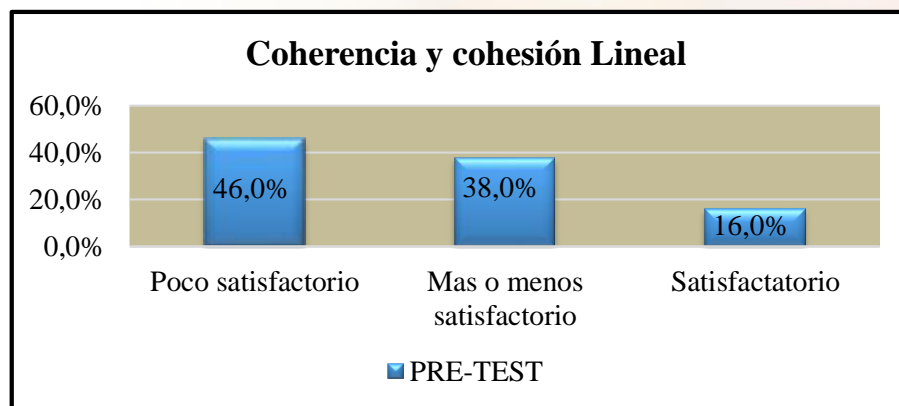


de recuperación escrita se estableció un 0.0%, debido a que ningún estudiante presentó producción escrita con características y acciones de los personajes permanentes y claras a lo largo de la narración.

### **Categoría: Coherencia y cohesión lineal**

La coherencia y cohesión lineal en el texto hacen referencia a esas ideas en las proposiciones relacionadas entre sí, oraciones coherentes y unidas que permiten la apropiación del texto. Se evaluaron dentro de esta categoría las variables atendiendo los siguientes aspectos: articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas, y usa signos de puntuación. En el gráfico 8 se muestran los resultados porcentuales de las muestras de recuperación escritas en el pre-test:

Gráfico 9. Resultados categoría coherencia y cohesión lineal pre-test



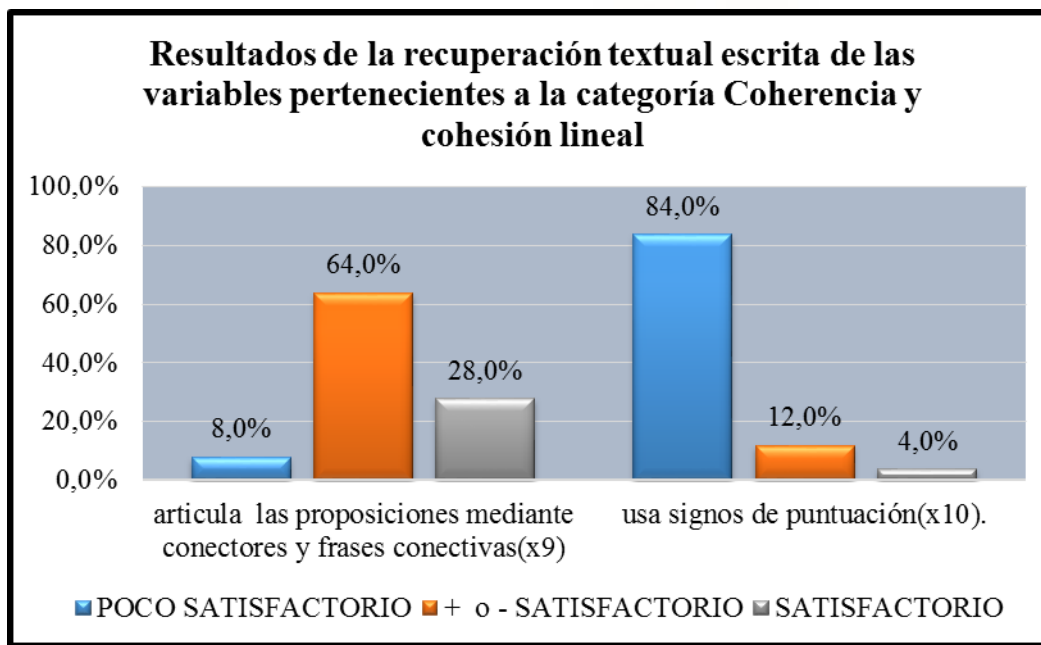
Fuente: Elaboración propia

El análisis de los resultados en esta categoría mostró que en la coherencia y cohesión lineal de los escritos, realizados por los estudiantes, hubo poca utilización de conectores en forma adecuada o simplemente no se hizo uso de ellos. En cuanto al uso de los signos de puntuación es la variable con menor desempeño favorable de todas las categorías valoradas durante la investigación. Esto hizo que en algunas narraciones se perdiera la claridad en el texto en donde los signos de puntuación tenían incidencia. En este contexto, se presentaron resultados de un 46% con valoración poco satisfactorio y de un 38,0% en el nivel más o menos



satisfactorio, mientras que sólo un 16% de las muestras se ubicó en el nivel satisfactorio. En el gráfico 9 se observan los resultados porcentuales frente a la coherencia y cohesión lineal.

Gráfico 10. Pre-test variables de la categoría coherencia y cohesión lineal



Fuente: Elaboración propia

**1. Articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas (x9):** el 8,0% de las muestras de recuperación escrita, con valoración de poco satisfactorio, demostraron que los escritos tenían incoherencia entre sus proposiciones y poco uso de conectores. Algunos de estos escritos fueron muy cortos en cuanto a su longitud, con poca información y proposiciones. El 64,0% de las muestras fueron evaluadas con más o menos satisfactorio, en algunas de las cuales se repitió constantemente el conector “y”, la palabra “pues”, estableciéndose una coherencia parcial en los textos. Con valoración de satisfactorio se evaluaron el 28,0% de las muestras de recuperación escrita, las cuales mostraron adecuado uso de conectores y frases coherentes entre sí.

**2. Usa signos de puntuación (x10):** específicamente la variable se refiere al uso de la coma, punto aparte y punto seguido presentes en el cuento “Bolita de Nieve” de la prueba de recuperación escrita. Con un porcentaje de un 84% se valoran las muestras en poco satisfactorio, ya que hay una completa ausencia de puntos o comas, lo que establece un bajo nivel de claridad



en los enunciados. El 12,0% utilizaron muy pocos signos de puntuación y los mismos estaban mal ubicados dentro del texto. Sólo un estudiante utilizó signos de puntuación en su redacción, equivalente a un 4,0% de los escritos.

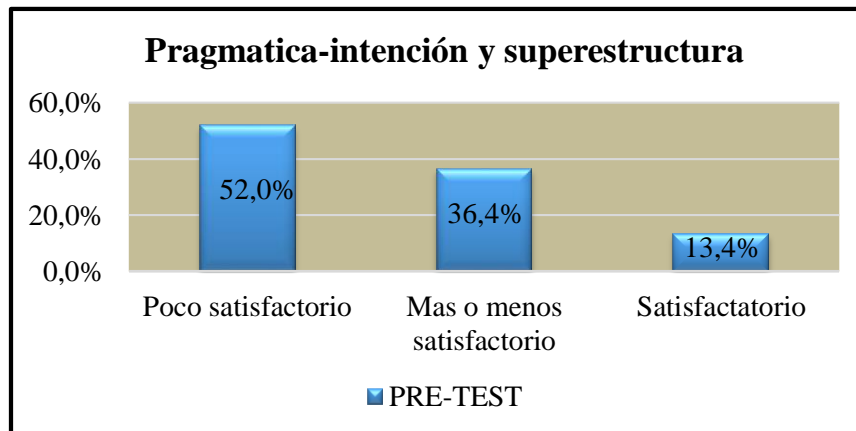
#### **4.1.2 En el nivel extratextual**

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la producción escrita inicial (pre-test) del nivel extratextual. Este nivel va más allá de la semántica, dejando ver el contexto con el cual se identifica tanto el lector como el escritor. Este nivel revela la intención de la narración (en nuestro caso un texto narrativo), los usos sociales, a quien se dirige, el impacto que quiere lograr y la adecuada forma de organización para tal fin. Se analizaron dentro de esta categoría tres variables considerando los siguientes aspectos: enuncia y desarrolla el inicio, enuncia y desarrolla el conflicto, enuncia y desarrolla el final.

#### **Categoría: Pragmática – Intención y superestructura**

Los resultados obtenidos reflejan que un 52% de las muestras se ubicaron en valoración poco satisfactorio, seguido de un 36% en más o menos satisfactorio, lo que muestra dificultades en las producción escrita de los estudiantes, en cuanto a la enunciación del inicio, conflicto y final de los escritos. Las muestras de recuperación escrita presentadas en el pre-test fueron narraciones cortas, con ausencia de detalles, en las cuales la gran mayoría no tuvieron un conflicto definido y mucho menos un final. Cabe resaltar que la segunda variable evaluada con un desempeño menos favorable, fue la referida a la enunciación del final con un 80.0% en poco satisfactorio, porcentaje representado por un total de veinte estudiantes, lo que demuestra que escribieron muy poco en cuanto a la longitud del texto o a el número de palabras escritas, dejando historias inconclusas y poco claras.

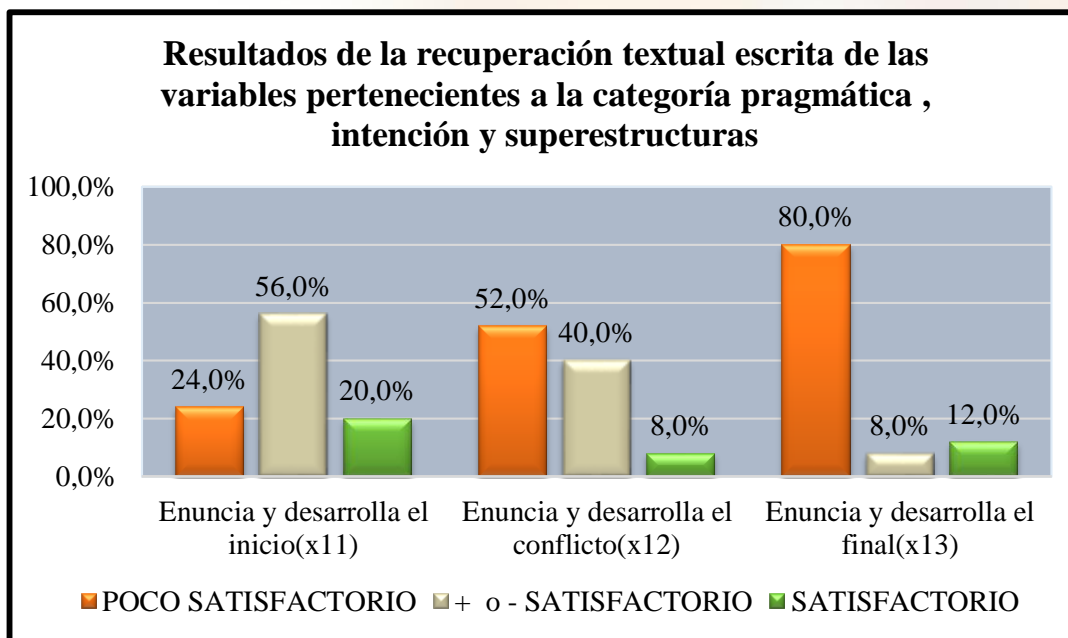
Gráfico 11. Resultados de la categoría intención – pragmática y superestructura



Fuente: Elaboración propia

Para conocer en detalle el comportamiento de las variables internas de esta categoría se muestran los resultados obtenidos en el gráfico 11.

Gráfico 12. Pre-test. Variables de la Categoría Pragmática-Intención y Superestructura



Fuente: Elaboración propia

**1. Enuncia y desarrolla el inicio (11):** con porcentaje del 24,0% se evaluaron las muestras de las producciones textuales de los estudiantes con valoración poco satisfactorio, ya



que se presentaron casos en que no enunciaron un inicio que permitiera la ubicación del lector hacia el comienzo de la historia. El 56,0% de las muestras si lograron enunciar un inicio de la narración aunque con ausencia de detalles en cuanto a las acciones que se presentaban. El 20,0% de las muestras de recuperación escrita lograron enunciar un inicio en su producción con los elementos clave para una comprensión del texto.

**2. Enuncia y desarrolla el conflicto (12):** El 52,0% de las muestras de recuperación escrita no presentaron un conflicto en su producción, pues en algunos casos sólo llegaron a la primera parte de la historia, es decir, al inicio. Su valoración fue de poco satisfactorio. El 40,0% de las muestras tuvieron un conflicto enunciado aunque en forma parcial, ya que los detalles de la narración fueron escasos. Sólo el 8,0% de las muestras fueron evaluadas con el criterio satisfactorio, las cuales enunciaban el conflicto y su desarrollo dando claridad a la historia narrada.

**3. Enuncia y desarrolla el final (13):** un 80,0% de las muestras de producción escrita se evaluaron en poco satisfactorio, las cuales no enunciaron ningún tipo de final. El 8,0% de las muestras con valoración de más o menos satisfactorio lo enunciaron en forma parcial, con pocos detalles en su narración. Sólo un 12.0% tuvo un criterio satisfactorio de valoración, logrando enunciar un final que mostrará claridad en la narración. Esto fue posible gracias a la generación de textos extensos en cuanto al número de palabras.

#### **4.2 Desempeño alcanzado por los estudiantes después de implementada la didáctica propuesta**

Después de la aplicación de la didáctica propuesta para mejorar la producción escrita en los estudiantes de la población objeto de estudio, se evaluó nuevamente el desempeño de los mismos (pos-test) y los resultados se presentan a continuación.

##### **4.2.1 En el nivel Intratextual**

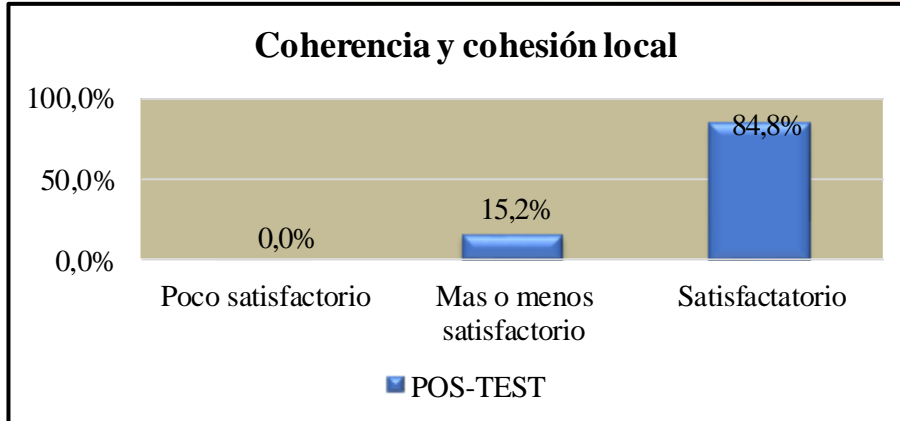
A continuación se retoman las categorías de análisis que se evalúan en este nivel, las cuales son: coherencia y cohesión local, coherencia global y coherencia y cohesión lineal.



### Categoría: coherencia y cohesión local

Las muestras de recuperación escrita evaluadas después de la aplicación de la didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida, revelaron que en esta categoría la valoración de poco satisfactorio fue de un 0,0% y sólo un 15,2% de las muestras se ubicaron en nivel más o menos satisfactorio. Esto confirma que muy pocos estudiantes tuvieron dificultad en la aplicación de la concordancia de género, la concordancia de número, la conservación de tiempo verbal, la identificación clara del sujeto y la estructuración adecuada de las proporciones en las producciones escritas realizadas.

Gráfico 13. Resultados de la categoría coherencia y cohesión local

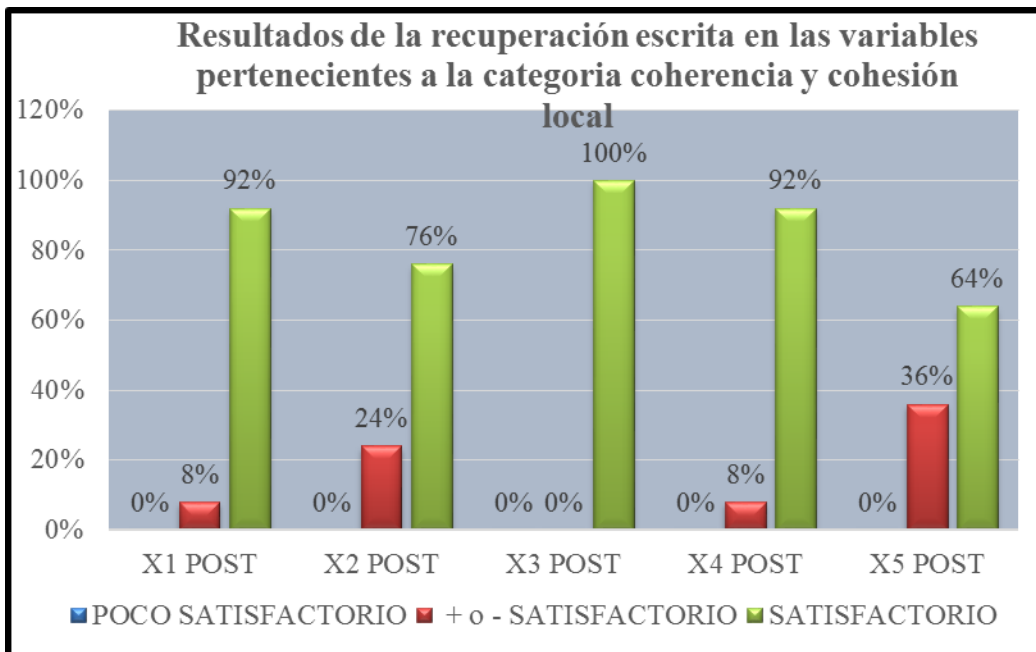


Fuente: Elaboración propia

El comportamiento porcentual de esta categoría de análisis se presenta el gráfico 13:



Gráfico 14. Resultados pos-test Categoría Coherencia y cohesión Local



Fuente: Elaboración propia

**1. Concordancia de género(x1):** Un porcentaje muy bajo del 8.0% en valoración más o menos satisfactorio de muestras de recuperación escrita, ocasionalmente presentaron esa concordancia de género. Mientras que un 0,0 % de las muestras, o sea ninguna de ellas, dificultad en esta variable. En cambio un porcentaje significativo de un 92,0% de las muestras, obtuvo una valoración en satisfactorio. Por lo cual se concluye que si hubo una concordancia de género adecuado en las producciones escritas de los estudiantes en la prueba pos-test.

**2. Concordancia de número(x2):** El 24.0% de las muestras de recuperación escrita, mostraron que tenían concordancia de número, en forma ocasional y el 0,0% de la muestras de recuperación escrita o sea ninguna, demostraron tener dificultad en esta variable. Con valoración importante de un 92,0% en satisfactorio, se presentaron las tareas de recuperación escrita de los estudiantes en las cuales hubo concordancia de número en los enunciados. Apoyando los resultados estadísticos, concluimos que el desempeño final de los estudiantes en esta variable fue favorable en el post- test, presentando una adecuada concordancia de número en los escritos de la mayoría de los estudiantes.



**3. Conservación del tiempo verbal(x3):** Ninguna tarea de recuperación escrita mostró en su totalidad que no haya tenido conservación del tiempo verbal, por consiguiente su medición fue de un 0,0% en la valoración poco satisfactorio, lo mismo que en valoración de más o menos satisfactorio. Por consiguiente, la totalidad de los estudiantes mostraron tener claro la utilización del tiempo verbal en sus escritos y esto se evidencia en un 100% de las muestras de recuperaciones escritas ubicadas en el nivel satisfactorio. En síntesis se identificó hubo una concordancia del tiempo verbal en la prueba pos-test en la totalidad de las producciones escritas de los estudiantes.

**4. Identificación clara de sujeto en las oraciones(x4):** El 92,0% de las muestras de recuperación escrita, mostraron que casi la totalidad de los estudiantes tienen claro la identificación del sujeto en las oraciones, y sólo un 8,0% de las muestras revelaron que aún existe duda en su identificación. El 0,0% de las muestras valoradas como poco satisfactorio, demostraron que no existen estudiantes que no reconozcan el sujeto en las oraciones, desde el principio hasta el fin de la narración. Se concluye entonces que en esta variable no existió dificultad en el desempeño de la solicitud, en la prueba pos-test.

**5. Estructura adecuadamente las proposiciones (x5):** El 64,0% de las muestras de recuperación escrita demostraron estar en el nivel satisfactorio, reflejado en escritos con oraciones organizadas coherentes internamente, haciendo buen uso de sus elementos como son sujeto, tiempo verbal, número y demás que estructuran la oración. Un 36,0% de los resultados se ubicaron en valoración más o menos satisfactoria, con lo cual se evidencia también que hay un reconocimiento adecuado de la estructura en las proposiciones, pero de forma parcial. Ninguna de las muestras se ubicaron en valoración poco satisfactorio.

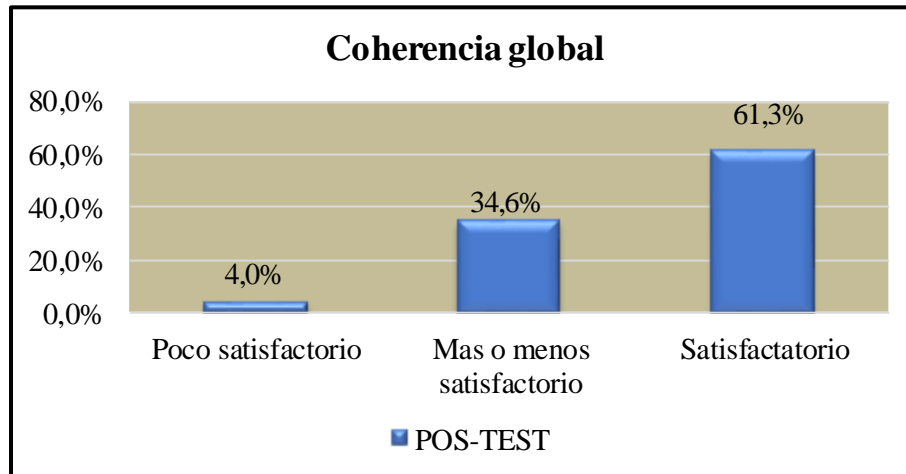
### **Categoría: coherencia global**

Se recuerda que esta categoría contiene las variables: Conserva el eje temático, hay progresión temática, las características y acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia.





Gráfico 15. Resultados de la categoría Coherencia Global

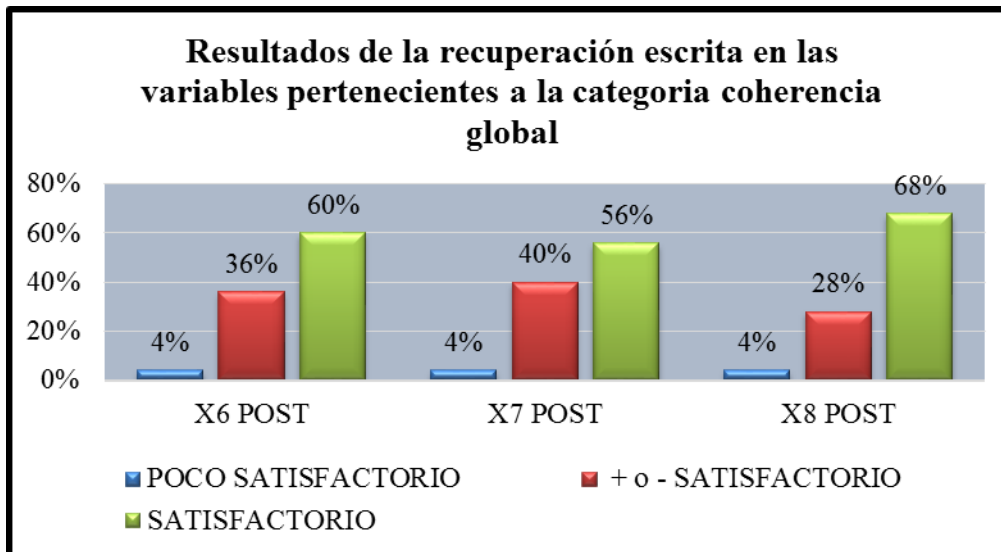


Fuente: Elaboración propia

Las muestras de recuperación escrita evaluadas en el pos-test, revelaron que en esta categoría, la valoración más o menos satisfactorio fue de un 34,6%, lo que indicó que los estudiantes tuvieron algunas dificultades, en cuanto a las variables conservación del eje temático, progresión temática, y las características y acciones de los personajes son coherente a lo largo de la historia, mientras que en la valoración poco satisfactorio se evidenció un porcentaje bajo de un 4,0% representado en un sólo estudiante que presentó dificultad en cuanto a la coherencia global del texto. El 61,3% de las producciones escritas fueron historias donde conservaron la temática de la misma, atendiendo a una adecuada coherencia entre acciones y personajes a lo largo de la narración. Por lo cual hubo detalles que permitieron conservar un hilo conductor en los escritos. Esto generó producciones largas en cuanto al número de palabras escritas.

A continuación se observa el comportamiento interno de la categoría coherencia global, teniendo en cuenta las variables internas de la misma:

Gráfico 16. Resultados pos-test Categoría Coherencia Global



Fuente: Elaboración propia

**1. Conservación del eje temático (6):** Con un porcentaje del 4,0% de las muestras de recuperación escrita, se valoró en poco satisfactorio a los escritos que aunque en un principio retomaron la historia, ésta se perdió con acciones poco claras y personajes y /o a cambios de las características de los personajes. El 36,0% de las muestras, reflejaron la conservación del eje temático en forma parcial, ya que en algún momento de la narración en sus escritos perdieron el hilo conductor de la historia y/o lo volvieron a retoman. Un porcentaje importante del El 60,0% conservó el eje temático de la narración, desde el principio hasta el fin y fueron valoradas como satisfactorio.

**2. Progresión temática (x7):** con sólo un porcentaje del 4,0% se valoró las muestras de recuperación escrita, como poco satisfactorio representado en un estudiante, el cual en su escrito no evidenció avance en la narración. En cambio con un porcentaje del 56,0% de las muestras con valoración satisfactorio, reflejaron una progresión temática con oraciones coherentes, secuencialidad en las mismas y con suficientes por posiciones que lo pueden determinar. Finalmente, el 40,0% de las muestras con una valoración de más o menos satisfactorio, presentaron secuencialidad y avance de la temática a lo largo de la narración en forma parcial, ya que aunque hubo detalles que conducían la historia, se omitió unos cuantos que dejaron información sin contar.

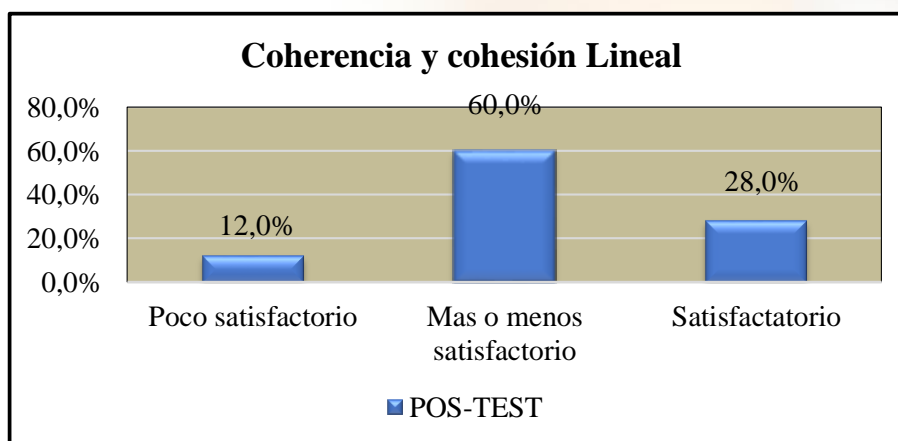


**3. Coherencia en las características y acciones de los personajes de la historia (x8):** sólo el 4,0% de las muestras representada en un sólo estudiante, tuvo una medición de poco satisfactorio, mientras que el 68,0% de las producciones escritas del pos-test lograron ubicarse en el nivel satisfactorio, demostrando que los estudiantes tuvieron en cuenta describir a los personajes con sus correspondientes características y acciones, lo que requirió utilización de más palabras en la escritura. Un 28,0% de las pruebas de escritura del pos-test demostraron que identificación personajes y acciones de los mismos, en forma parcial, ya que hubo casos en que no todos fueron nombrados, y además faltó detalles que aclararan el rol de cada uno.

### **Categoría: Coherencia y cohesión lineal**

En el siguiente grafico se muestra los resultados porcentuales de las muestras de recuperación escritas en el pos-test de la categoría de análisis Coherencia y cohesión Lineal.

Gráfico 17. Resultados de la categoría Coherencia y cohesión lineal



Fuente: Elaboración propia

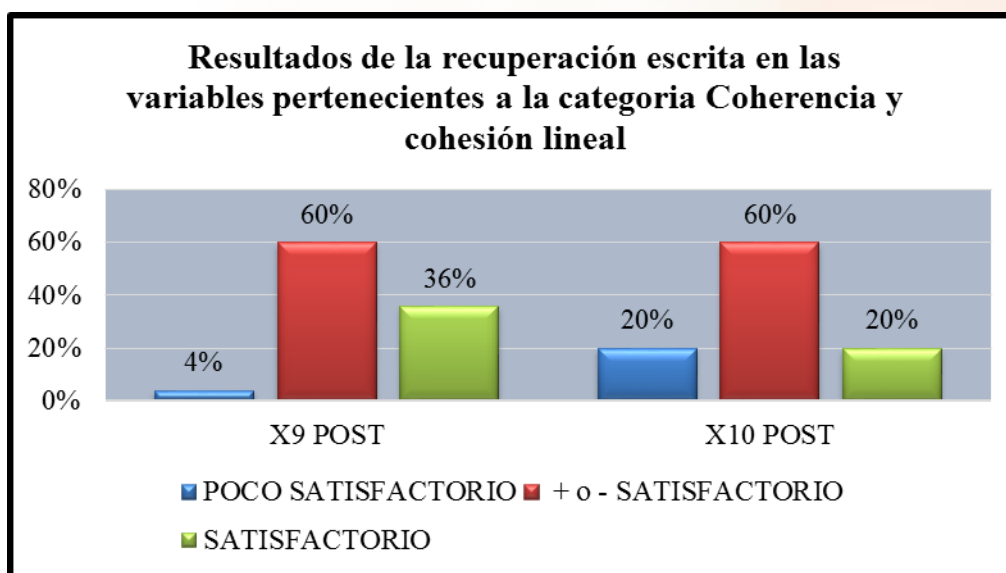
El análisis de los resultados en esta categoría, mostró que en los escritos realizados por los estudiantes, el 60,0% de las muestras se ubicaron en valoración más o menos satisfactorio, lo cual demuestra que los estudiantes a pesar de realizar producciones escritas coherentes y haciendo uso de frases conectivas, aún falta mejorar en ello, o hacerlo más frecuentemente a lo largo de toda la narración. Mientras que un 28,0% de las muestras de recuperación escrita demostraron que el uso de los conectores y frases conectivas fue adecuado a lo largo del escrito,



teniendo en cuenta la no repetición frecuente de algunos conectores comunes como el “y” “pero” “también” y demás que son comunes para los estudiantes. En cuanto al uso de los signos de puntuación, se evidenció que los escritos usaran la coma y el punto en el lugar adecuado dentro de la historia, pero aún se mostró un número de estudiantes que los utilizó en forma parcial. Un 28,0% de las producciones escritas se ubicaron en valoración de satisfactorio, lo que representa en escritos, claros, coherentes entre las proposiciones a lo largo de toda la narración.

Para dar puntualidad en cuanto a los detalles de las variables internas de esta categoría, se presenta los siguientes resultados:

Gráfico 18. Resultados pos-test Categoría Coherencia y cohesión lineal



Fuente: Elaboración propia

**3. Articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas (x9):** el 60,0% de las muestras de recuperación escrita, con valoración de más o menos satisfactorio, demostraron que en los escritos hubo coherencia parcial, ya que a pesar de tener clara la utilidad y/o función de los mismos, estos fueron utilizados en algunas ocasiones. Con valoración de satisfactorio se evaluaron el 36,0% de las muestras de recuperación escrita, las cuales mostraron adecuado uso de conectores y frases coherentes



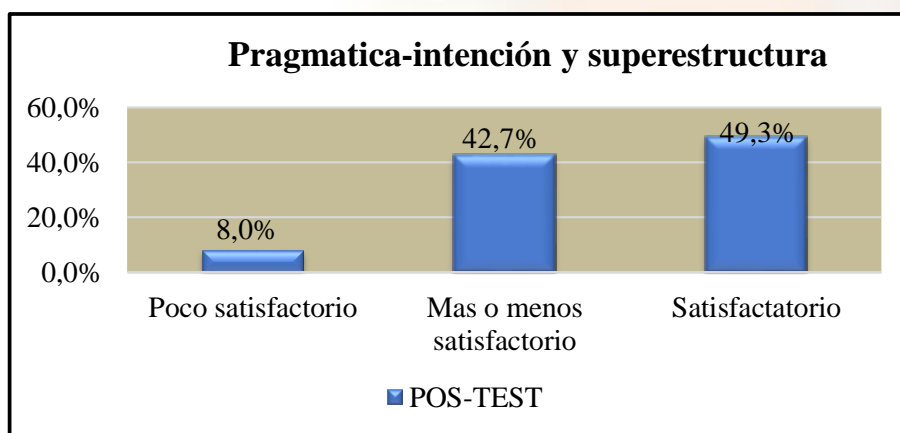
entre sí, añadiendo nuevos conectores que brindaron mejoría a sus producciones escritas, por ejemplo el uso de conectores y frases conexas como “sin embargo”, “luego que”, “por lo cual”, “a pesar de” fue considerado al escribir las historias.

**4. Usa signos de puntuación (x10):** específicamente la variable se refiere al uso de signos como la coma, punto aparte y punto seguido en la prueba de recuperación escrita. Con un porcentaje de 20,0% se valoraron las muestras en poco satisfactorio, ya que hay ausencia total de puntos y/o comas, lo que dificultó la comprensión del texto. El 60,0% utilizaron algunas comas y puntos adecuadamente. Finalmente, en un 20,0% de los escritos se utilizaron los puntos y comas en forma correcta.

#### 4.2.2 En el nivel extratextual

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la producción escrita final (post-test) del nivel extratextual, teniendo en cuenta la categoría Pragmática – intención y superestructura.

Gráfico 19. Resultados de la categoría pragmática- intención y superestructura



Fuente: Elaboración propia

#### Categoría: Pragmática – Intención y superestructura

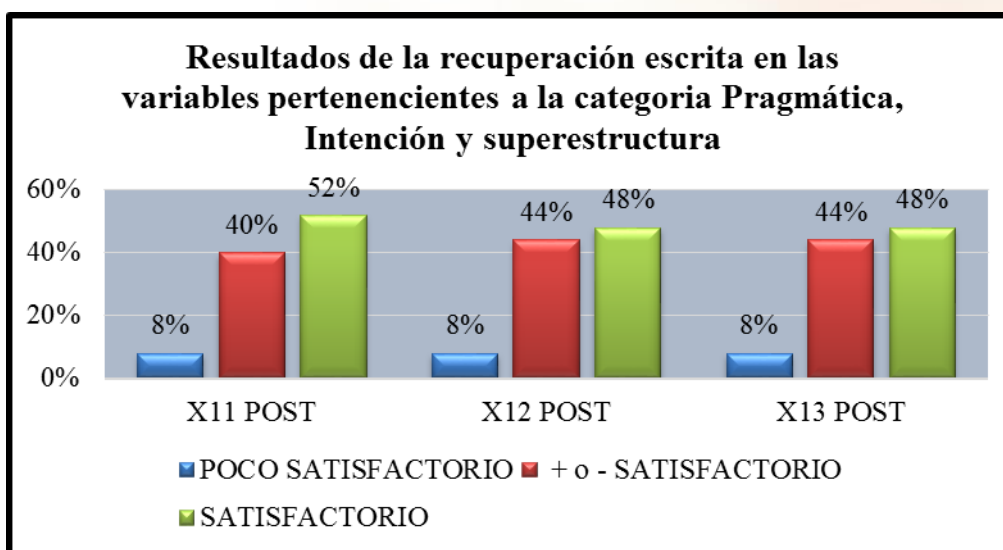
Los resultados obtenidos reflejan que sólo un 8,0% de las muestras se ubicaron en valoración poco satisfactorio, seguida de un 42,7% en más o menos satisfactorio, demostrando



que las producciones escritas de los estudiantes contaron con elementos como la enunciación de un inicio, conflicto y final en forma parcial. Un porcentaje de 49,3 se ubicó en valoración de satisfactorio, dejando ver escritos adecuadamente detallados desde el principio hasta el final. Esto hizo que el número de palabras se incrementara y, por consiguiente, mejoraran las producciones escritas.

Para conocer en detalle el comportamiento de las variables internas de esta categoría se muestra a continuación los resultados obtenidos en cada una.

Gráfico 20. Resultados del pos-test en la categoría Pragmática- Intención y superestructura



Fuente: Elaboración propia

**1. Enuncia y desarrolla el inicio (11):** con un porcentaje de 8,0% las muestras de las producciones escritas se valoraron en el nivel poco satisfactorio, ya que se presentaron dos casos de estudiantes que no enunciaron un inicio en la historia escrita. El 40,0% de las muestras si lograron enunciar un inicio de la narración aunque con ausencia de detalles referentes a los acontecimientos presentados. El 52,0% de las muestras de recuperación escrita lograron enunciar un inicio en su narración, ubicando un personaje principal en cuanto al espacio de los acontecimientos y características del mismo.

**2. Enuncia y desarrolla el conflicto (12):** el 48,0% de las muestras de recuperación escrita fueron evaluadas con el criterio satisfactorio, en las mismas se enunció el conflicto y su



desarrollo, aportando detalles para la comprensión y mostrando la intención comunicativa de narrar una historia. El 44,0 % de las muestras tuvo un conflicto enunciado en forma parcial, ya que sólo se escribieron algunos detalles, y sólo el 8,0% de las muestras fueron evaluadas con el criterio poco satisfactorio, debido a que no se enunció el conflicto y su desarrollo, llegando sólo a la primera parte de la historia.

**3. Enuncia y desarrolla el final (13):** Un 48.0% de las muestras obtenidas en el pos-test, fueron valoradas con el criterio satisfactorio, ya que lograron enunciar un final que mostrara claridad en la narración. Esto por supuesto se reflejó en escritos largos en cuanto al número de palabras, detalles de los acontecimientos y logrando la intención narrativa que se esperaba. El 44,0% de las muestras con valoración de más o menos satisfactorio reveló escritos con un final contado en forma parcial, con algunos detalles en la narración y detalles que aportaron claridad a la historia. Un 8,0% de las muestras de producción escrita se evaluaron en poco satisfactorio, las cuales no enunciaron ningún tipo de final en su narración.

#### **4.3 Análisis comparativo de los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test de la producción escrita en los niveles intratextual y extratextual**

A continuación se analiza la efectividad de la didáctica alternativa mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita, para lo cual se compararon los resultados obtenidos en la prueba pre-test y pos-test, utilizando procesos estadísticos de comprobación de hipótesis para demostrar que los cambios revelados corresponden al tratamiento experimental.

#### **Pruebas de normalidad**

Para verificar si la didáctica propuesta permitió mejorar la producción escrita de los estudiantes, se sumaron los resultados obtenidos en cada una de las variables analizadas dentro de cada categoría y se realizó la prueba de normalidad de datos para utilizar el método estadístico adecuado.

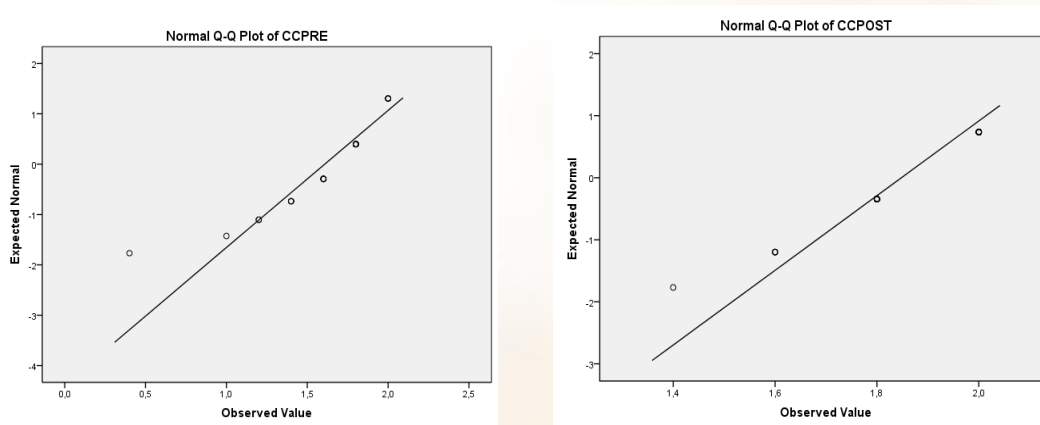
**En el nivel intratextual:** las categorías analizadas dentro de este nivel fueron: coherencia y cohesión local, coherencia global, coherencia y cohesión lineal



## 1. Coherencia y cohesión local

El resultado de la prueba de normalidad para la categoría coherencia y cohesión local resultó no significativo para aceptar la normalidad, dado que tanto para la prueba de Kolmogorov – Smirnov como de Shapiro Wilk, el  $P = 0,001$  valor es inferior al  $0,05$  ( $P \leq 0,05$ ) como se observa en el gráfico 20.

Gráfico 21. Distribución de datos categoría coherencia y cohesión local pre-test y pos-test



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, para probar las hipótesis se utilizó la prueba de Rango con Signo de Wilcoxon, la cual arrojó la conclusión de que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa, lo que confirmó que la didáctica mediada por los relatos de vida si mejoró la producción escrita.

Tabla 5. Prueba de hipótesis para la categoría. Coherencia y cohesión local

W+	5,5
W-	147,5
Wc	5,5
n	17
Wt	28
Regla de Decisión	Como Wc es menor que Wt, entonces se rechaza Ho.

Fuente: Elaboración propia

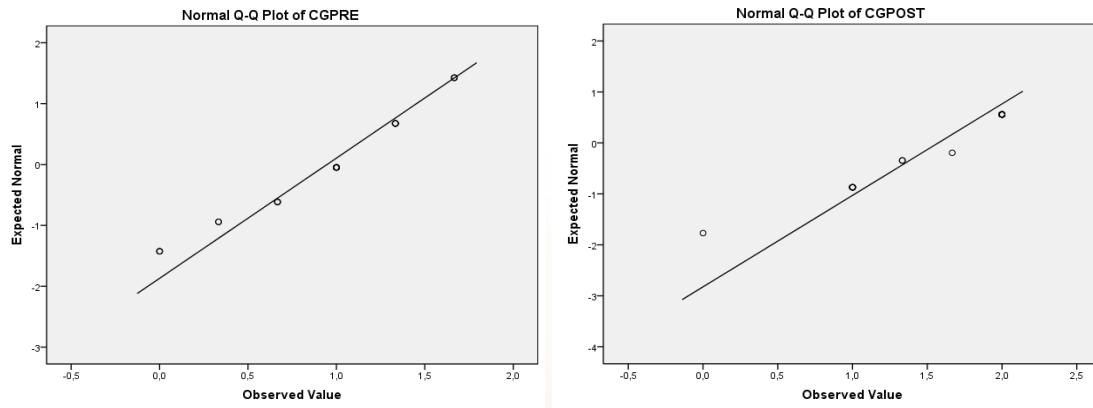
## 2. Coherencia global





El resultado de la prueba de normalidad para la categoría coherencia global resultó significativo para aceptar la normalidad, dado que el  $P=0,298$  valor es superior a  $0,05$  ( $P \geq 0,05$ ) como se observa en el gráfico 21.

Gráfico 22. Distribución de datos categoría Coherencia global pre-test y pos-test



Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, para probar las hipótesis se utilizó la prueba T de Student, la cual arrojó la conclusión de que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa, lo que confirmó que mejoró la producción escrita con la intervención de la didáctica alternativa mediada por los relatos de vida.

Tabla 6. Prueba de hipótesis para la categoría Coherencia Global

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CGPRE CGPOST	-,62667	,57991	,11598	-,86604	-,38729	5,403	,000	

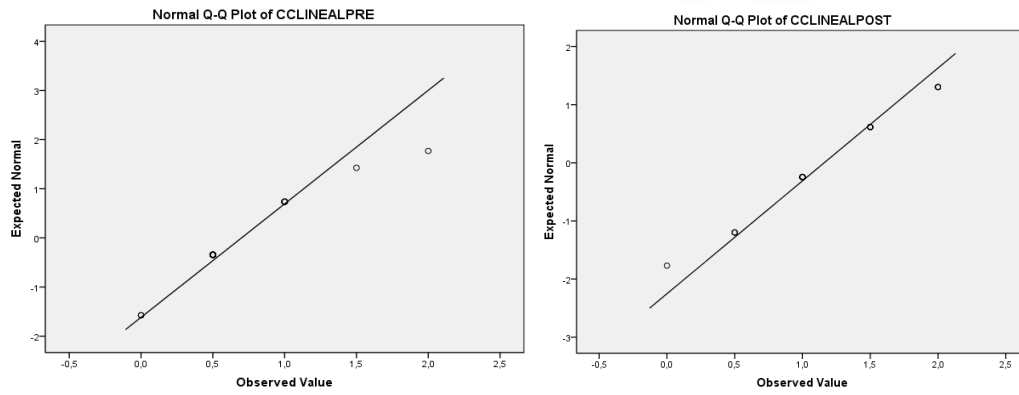
Fuente: Elaboración propia

### 3. Coherencia y cohesión lineal



El resultado de la prueba de normalidad para la categoría coherencia y cohesión lineal resultó no significativo para aceptar la normalidad, dado que tanto para la prueba de Kolmogorov – Smirnov como de Shapiro Wilk, el  $P=0,000$  valor es inferior al  $0,05$  ( $P \leq 0,05$ ) como se observa en el gráfico 22.

Gráfico 23. Distribución de datos categoría coherencia y cohesión lineal



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, para probar las hipótesis se utilizó la prueba de Rango con Signo de Wilcoxon, la cual reveló que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa de la investigación.

Tabla 7. Prueba de hipótesis para la categoría coherencia y cohesión lineal

W+	0
W-	190
Wc	0
n	19
Wt	38
Regla de Decisión	Como Wc es menor que Wt, entonces se rechaza Ho.

Fuente: Elaboración propia

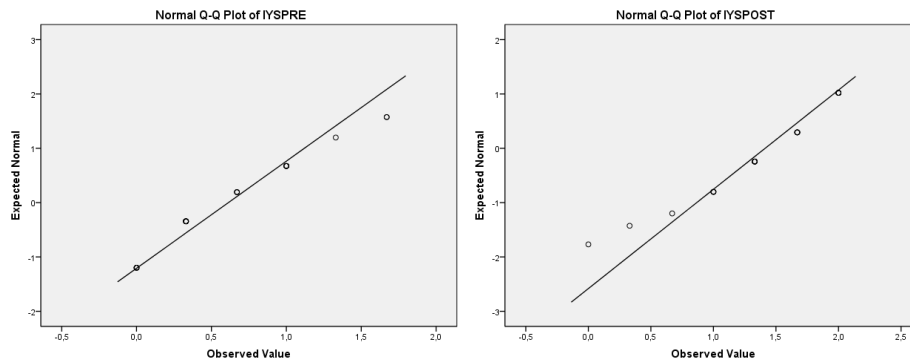
**En el nivel extratextual:** la categoría analizada dentro de este nivel fue pragmática - intención y superestructura.

El resultado de la prueba de normalidad para la categoría pragmática –intención y superestructura fue significativo para aceptar la normalidad, dado que el  $P=0,101$  valor es



superior a 0,05 ( $P \geq 0,05$ ). Por lo tanto, para probar las hipótesis se utilizó la prueba T de Student, la cual arrojó concluyó que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa.

Gráfico 24. Distribución de datos categoría Pragmática- Intención y superestructura



Fuente: Elaboración propia

Para probar las hipótesis se utilizó la prueba T de Student, a partir de la cual se concluye que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa, confirmando que mejoró la producción escrita con la intervención de la didáctica alternativa mediada por los relatos de vida.

Tabla 8. Prueba de hipótesis para la categoría pragmática intención - superestructura

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 2	IYSPRE	-,80040	,57057	,11411	-1,03592	-,56488	7,014	24,000	
	IYSPOST								

Fuente: Elaboración propia

Realizado el soporte estadístico se continúa con el análisis comparativo de los resultados obtenidos, antes y después de la implementación de la didáctica propuesta, los mismos se exponen en valores porcentuales con medición poco satisfactorio (0), más o menos satisfactorio



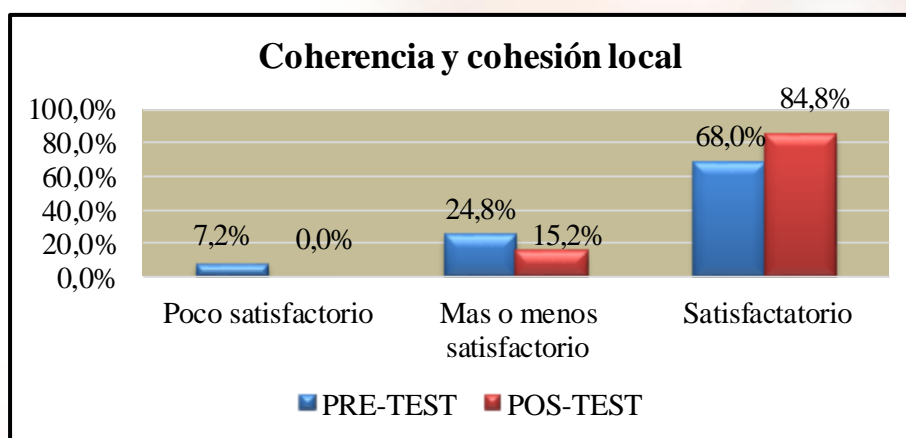
(1) y satisfactorio (2), apoyados con gráficas de barras para observar el comportamiento de cada categoría de análisis.

#### 4.3.1 Análisis comparativo de los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test de la producción escrita en el nivel intratextual.

##### Categoría: coherencia y cohesión local

Se observa que en el pre-test el 68,8% de las muestras de recuperación escrita de los estudiantes se estableció un desempeño “satisfactorio” y un 84,8% obtuvo la misma valoración en el pos-test. Los resultados mostraron que la didáctica permitió cambios favorables en el 7,2% de las producciones escritas valoradas con el criterio “poco satisfactorio” en el pre-test, frente a un 0,0% obtenido en el pos-test. Así mismo, se reflejó una disminución del pre-test al pos-test de un 9,6% de las muestras de recuperación escrita, las cuales fueron valoradas con el criterio “más o menos satisfactorio”. Los cambios favorables se encontraron en la identificación clara del sujeto en las oraciones.

Gráfico 25. Porcentaje promedio de estudiantes ubicados en valoración poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio en la categoría coherencia y cohesión local



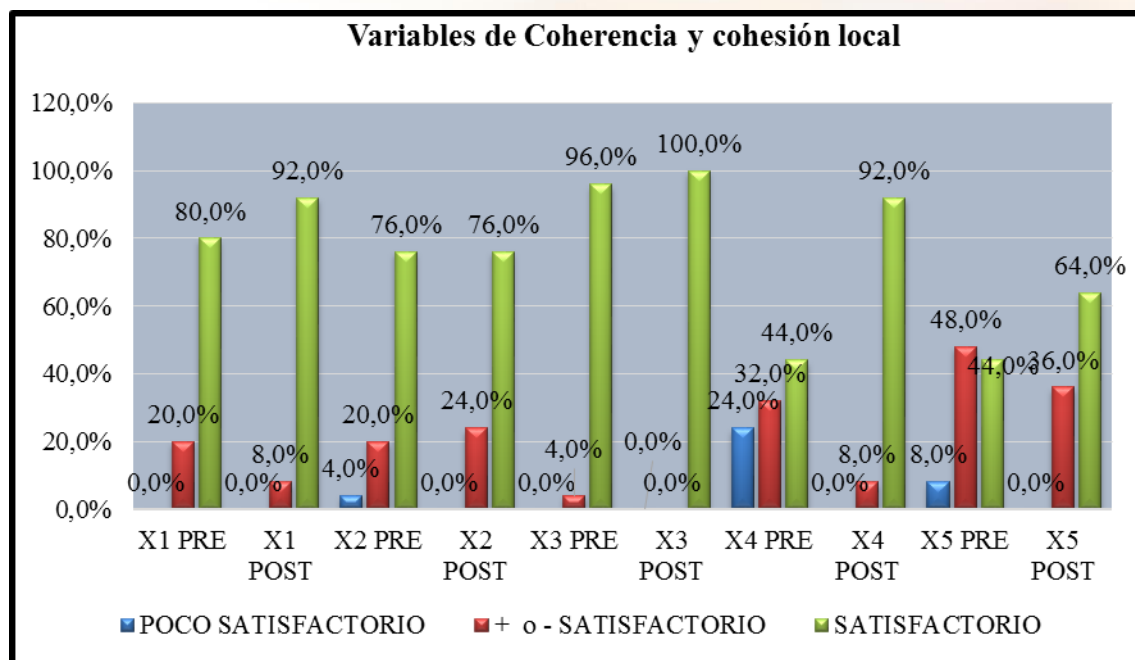
Fuente: Elaboración propia

Detallando las variables sobre las que se analiza la categoría coherencia y cohesión local, se encuentra que la mayoría de los estudiantes no presentaban inicialmente dificultad en cuanto



a la concordancia de género (x1), número (x2), tiempo verbal (x3) y estructuración adecuada entre las proporciones en sus escritos(x5), con unos porcentajes de 0,0%, 0,4%, 0,0% y 8,0 % respectivamente obtenidos en el nivel de valoración poco satisfactorio, lo que revela que, en la mayoría de los casos, utilizaban los tiempos verbales, el uso de plural - singular y masculino – femenino en forma adecuada y coherente en el texto. Al observar la variable que nos refiere a la identificación clara del sujeto en las oraciones (x4) se encontró que la diferencia entre las pruebas iniciales del pre-test y posteriores en el pos-test, en la valoración poco satisfactorio, fue de un 48,0%, lo que refiere al reconocimiento del sujeto en las pruebas de recuperación finales de los estudiantes. La anterior información se puede observar en el grafico 25, donde se detallan las dimensiones internas de la categoría coherencia y cohesión lineal perteneciente al nivel intratextual de los textos escritos.

Gráfico 26. Comportamiento de las variables que conforman la coherencia y cohesión local



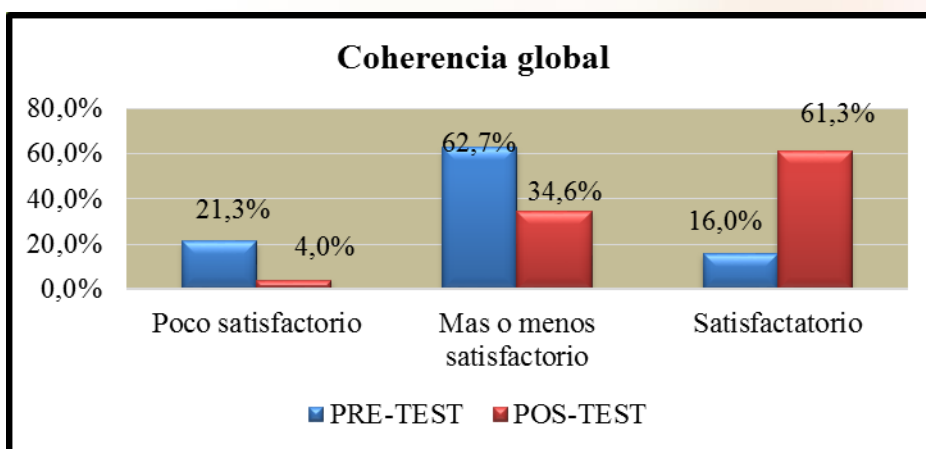
Fuente: Elaboración propia

**Categoría: coherencia Global**



Los resultados mostraron una mejoría significativa en las muestras de recuperación escrita con valoración “satisfactorio”, en el pos-test, de un 61,33%, frente a un 16,0% obtenido en el pre-test, lo que significó un incremento favorable del 45,33%. A su vez, el 62,7% de las muestras valoradas con el criterio “más o menos satisfactorio” disminuyeron a un 34,6%, y un 21,3% de las producciones escritas, medidas con el nivel “poco satisfactorio”, pasaron a un porcentaje de 4,0%. Se considera entonces que la implementación de la didáctica favoreció el desempeño de los estudiantes, evidenciándose en textos elaborados con secuencialidad y avance de la temática a lo largo de la narración, aumento en la longitud o el número de palabras escritas y coherencia en las características y acciones de los personajes.

Gráfico 27. Porcentaje promedio de estudiantes ubicados en la valoración poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio en la categoría Coherencia Global.



Fuente: Elaboración propia

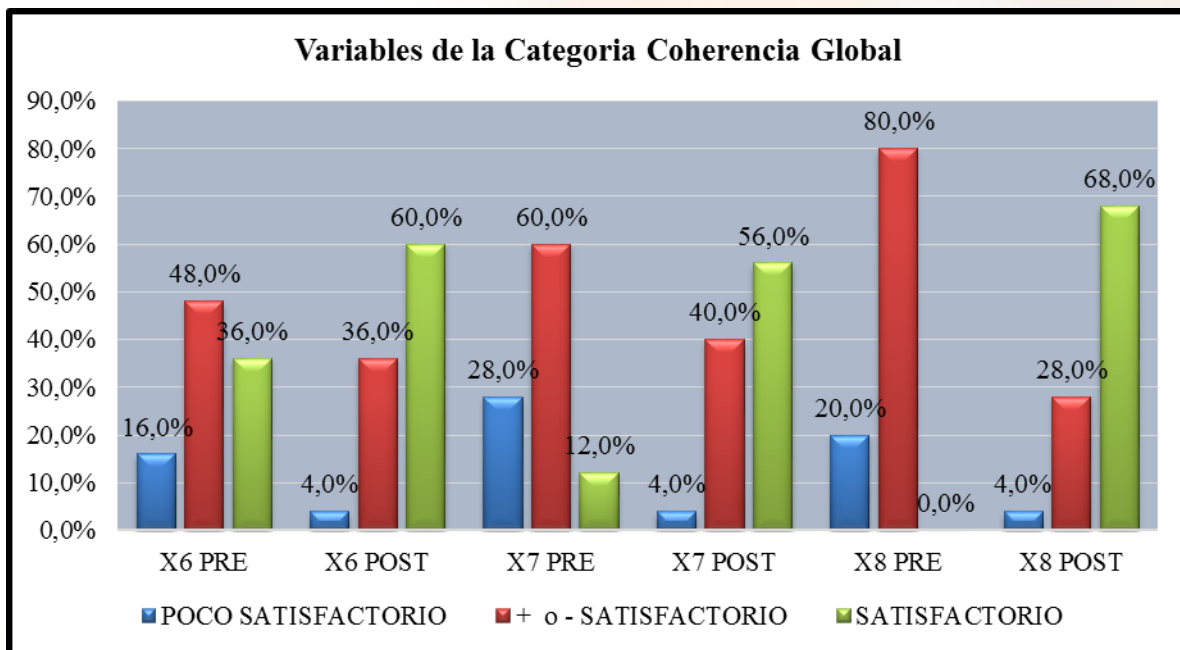
Teniendo en cuenta el porcentaje de cada una de las variables que conforman esta categoría, se analizaron a continuación los resultados de las mismas:

En cuanto a los resultados obtenidos en la variable conservación del eje temático(x6) se observó un aumento significativo en del 24,0% en las muestra de recuperación escrita que se valoraron en este nivel de la prueba pre-test a la pos-test. En la valoración más o menos satisfactorio, hubo una pequeña disminución de las muestras ubicadas en este nivel entre el antes y después de aplicada la didáctica propuesta, del 12,0%. Este mismo porcentaje de disminución entre el pre-test y pos-test, fue obtenido en la valoración poco satisfactoria. Con lo anterior



podemos afirmar que las producciones escritas de los estudiantes tuvieron un desempeño favorable lo que permitió una mejoría en sus escritos. Ahora bien, con relación a la progresión temática (X7) se observó que hubo un aumento en la valoración satisfactorio de un 44,0%, lo que significa un desempeño favorable en las muestras de recuperación escrita entre el antes y después de aplicada la didáctica propuesta, reconociéndose una progresión de acontecimientos en forma coherente y ordenada. Esta mejoría se evidenció en la disminución de las muestras ubicadas en valoración más o menos satisfactorio del pre-test al pos-test de un 20,0%, lo mismo que un disminución de un 24,0% de las muestras ubicadas en poco satisfactorio del pre-test al pos-test. Teniendo en cuenta la variable que nos refiere a la coherencia de las características y acciones de los personajes (x8), se observó un incremento de un 68,0% de las producciones escritas ubicadas en nivel satisfactorio, lo que relegó en escritos con un aumento de palabras que ofrecían detalles en cuanto a laso personajes de la historia.

Gráfico 28. Comportamiento de las variables que conforman la categoría Coherencia global



Fuente: Elaboración propia

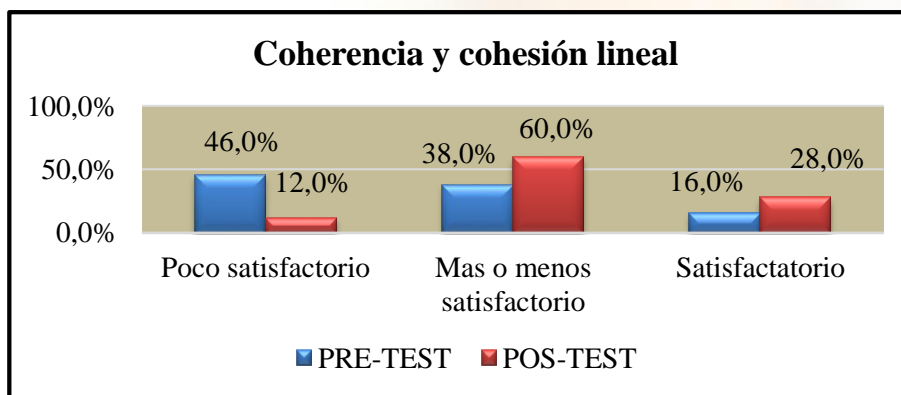
Así mismo los escritos valorados en más o menos satisfactorio, disminuyeron en un 16,0% en este nivel de medición entre el antes y después de aplicada la didáctica mediada por los relatos de vida.



### Categoría: Coherencia y cohesión lineal

Al analizar el pos-test se encontró que un 28% de las muestras obtienen valoración “satisfactorio”, un 60,0% “más o menos satisfactorio” y un 12,0% “poco satisfactorio”. El cambio más favorable fue en este último porcentaje, ya que disminuyó en un 34,0%, lo que significa que hubo cambios en las producciones escritas, dando posibilidad de ascenso a los otros niveles de valoración. Los textos mejoraron en cuanto al uso de signos de puntuación como el punto y la coma, lo que permitió proposiciones más organizadas y coherentes. Así mismo en el nivel satisfactorio hubo un aumento del 12,0% de las muestras de recuperación escritas ubicadas en este nivel.

Gráfico 29. Porcentaje promedio de estudiantes ubicados en la valoración poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio en la categoría Coherencia y cohesión lineal



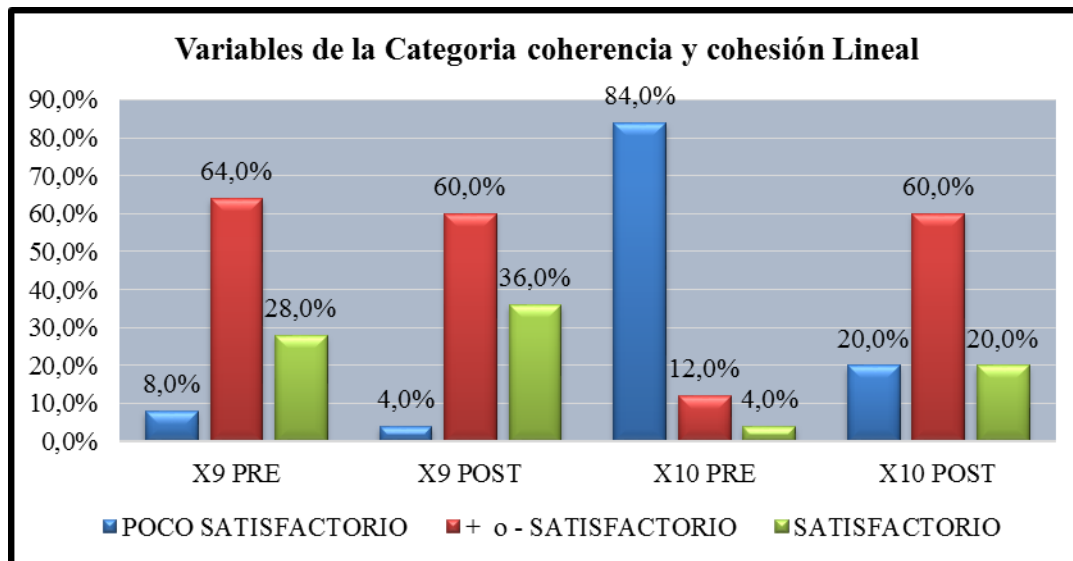
Fuente: Elaboración propia

Para comprender el desempeño de las variables individuales que conforman esta categoría, a continuación se realizó el siguiente análisis, apoyado con la gráfica correspondiente:





Gráfico 30. Comportamiento de las variables que conforman la categoría Coherencia y cohesión lineal.



Fuente: Elaboración propia

Se observó en el análisis comparativo que en cuanto a la variable (9) articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas, las diferencias obtenidas entre el pre-test y pos-test fueron de una disminución del 4,0% en la de poco satisfactorio y en la de más o menos satisfactorio, reflejando un porcentaje favorable muy bajo. Este mismo comportamiento se observó en el 8,0% obtenido en el cambio favorable de la valoración satisfactorio. Esto relevó que esta variable aunque hubo mejoría en cuanto al desempeño del pre-test al pos-test, el bajo porcentaje evidenció que aún se presentan un grupo importante de estudiantes que tiene dificultad para hacer uso de conectores y frases conectivas.

La otra variable que conforma esta categoría de análisis es (x10) usa signos de puntuación. En ella el comportamiento fue totalmente diferente, ya que hubo una disminución significativa del 64,0% en valoración poco satisfactorio entre el pre-test y el pos-test. Lo que hizo que aumentara por consiguiente las muestras de recuperación escrita en valoración más o menos de satisfactorio entre el pre-test y post test de un 48,0% y en valoración satisfactorio de un 16,0%. Se observaron narraciones en las cuales se tuvo en cuenta el uso del punto final, punto aparte y la ubicación de las comas entre las frases y grupos de sustantivos.



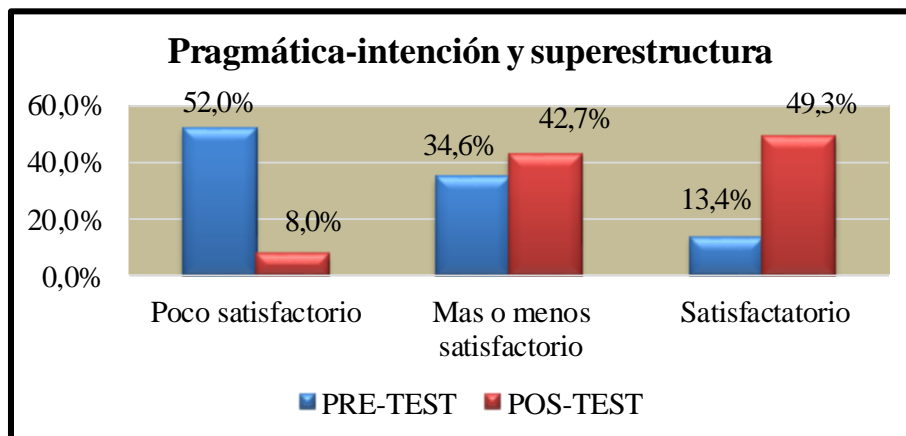
Finalmente, analizando los cambios ocurridos entre el antes y después de la aplicación de la didáctica alternativa mediada por los relatos de vida, se concluyó que la variable dentro del nivel intratextual con un desempeño más favorable fue las (x8). Las características y las acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia y la variable (x10) usa signos de puntuación.

#### **4.3.2 Análisis comparativo de los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test de la producción escrita en el nivel extratextual.**

##### **Categoría: pragmática - intención y superestructuras.**

Los resultados obtenidos en esta categoría mostraron cambios contundentes del pre-test al pos-test. El 52,0% de las muestras valoradas con el criterio “poco satisfactorio” reflejaron dificultad de los estudiantes en sus producciones escritas, evidenciándose en textos con una superestructura gramatical parcial, en los cuales se reconocía inicios, pocos conflictos y casi nulos finales. Después en el pos-test esta valoración disminuyó a un 8%, reflejando un mejoramiento en las producciones escritas de los estudiantes. Este cambio significativo se observó además en la valoración “satisfactorio” que aumentó de un 13,4% en el pre-test a un 49,3% en el pos-test. El 34,6% como “poco satisfactorio” en el pre-test pasó a un 42,7% en el pos-test, debido específicamente a los movimientos presentados del nivel más bajo hacia el nivel intermedio. Se puede afirmar aquí que la didáctica alternativa utilizada mejoró la producción escrita, ya que los textos de los estudiantes mostraron aumento en cuanto a la longitud o al número de palabras, tuvieron en cuenta un conflicto y final en la narración, el cual estuvo dado a través de una descripción de lo acontecido y detalles escritos que permitieron mayor comprensión.

Gráfico 31. Porcentaje promedio de estudiantes ubicados en el criterio poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio en la categoría pragmática- intención y superestructura.



Fuente: Elaboración propia

A continuación un ejemplo de una de las muestras de recuperación escritas antes y después de la implementación de la didáctica:

Gráfico 32. Muestra de recuperación escrita 3 - estudiante X pre-test

UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD  
PRETEST  
ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO

q" bolita de nieve mantenía con el lobo y se fueron contentos con q" había logrado enganar al lobo y los otros animales no iban a descansar hasta descubrir q" es lo q" pasaba hasta q" descubrieron y sacaron a bolita de nieve ~~de~~ de librarse de un gran peligro

Gráfico 33. Muestra de recuperación escrita 3 - estudiante X pos-test



Era un condorito que vivía en un bosque que  
 tenía sus amigos la ardilla Juguetona, el zorro  
 Orenda, los conejitos y otros más todos eran  
 felices a so todo, pero había uno que no  
 era amigo de Bolita de nieve era el malvado  
 lobo.

Cierta día el lobo se distrajo y se encontró  
 a Bolita de nieve y le dijo quiero decirte  
 que me parecer ser tan simpático y quiero  
 darte un regalo.

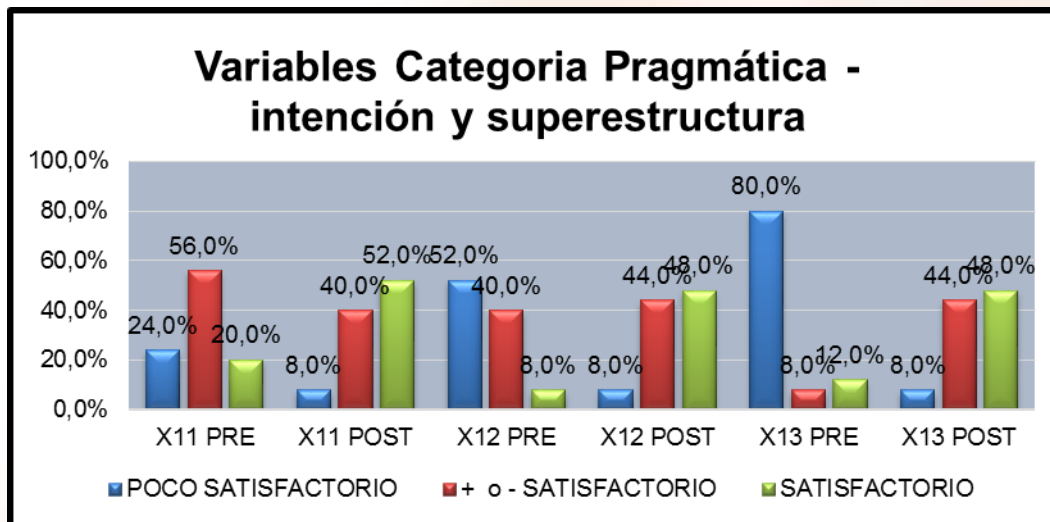
Bolita de nieve muy contento se fue, pero los  
 amigos no estaban confiados entonces se  
 fueron a quitarle la barba, y llegaron y  
 le pisaron la barba y Bolita de nieve les  
 agradeció mucho por que gracias a ellos no  
 cayó en la trampa del malvado lobo.

y para celebrar hicieron fiestas.

Fuente: Elaboración propia

Para entender el comportamiento interno de las variables que conforman esta categoría se analizaron las valoraciones registradas en el gráfico 33.

Gráfico 34. Comportamiento de las variables que conforman la categoría pragmática - intención y superestructura.



Fuente: Elaboración propia



Los porcentajes obtenidos en la variable (11) **enuncia y desarrolla el inicio**, reflejan que un aumento del 32,0% de las producciones escritas ubicadas en nivel satisfactorio del pre-test al pos-test, estableciendo un desempeño favorable en cuanto a la escritura de un inicio claro y detallado en la historia. Hubo además una disminución del 16,0% en el nivel más o menos satisfactorio entre el antes y después de aplicada la didáctica propuesta. Así mismo, se presentó un 16,0% en valoración con nivel poco satisfactorio. Aunque estas dos últimas diferencias son bajas representan cambios favorables en la producción escrita.

En cuanto a la variable (12) **enuncia y desarrolla el conflicto** se observaron diferencias significativas. Por ejemplo en valoración poco satisfactorio hubo una disminución del 46,0% en las muestras de recuperación escrita y de un 40,0% de aumento en el nivel satisfactorio entre el antes y después de aplicada la didáctica propuesta en la investigación. Esto evidenció una relevante mejoría en las producciones escritas de los estudiantes, específicamente frente a la escritura del conflicto de la misma, donde se observaron detalles de la historia y situaciones vividas con los personajes, los cuales permitieron entender la intención de los protagonistas. Por último, se revisaron los porcentajes de la variable (13) **enuncia y desarrolla un final**, la cual tuvo un cambio muy significativo de un 72,0% de disminución entre el pre -test y pos-test. Esto revela una mejoría sustancial en cuanto a la identificación y escritura de un final en la historia de las producciones escritas de los estudiantes.

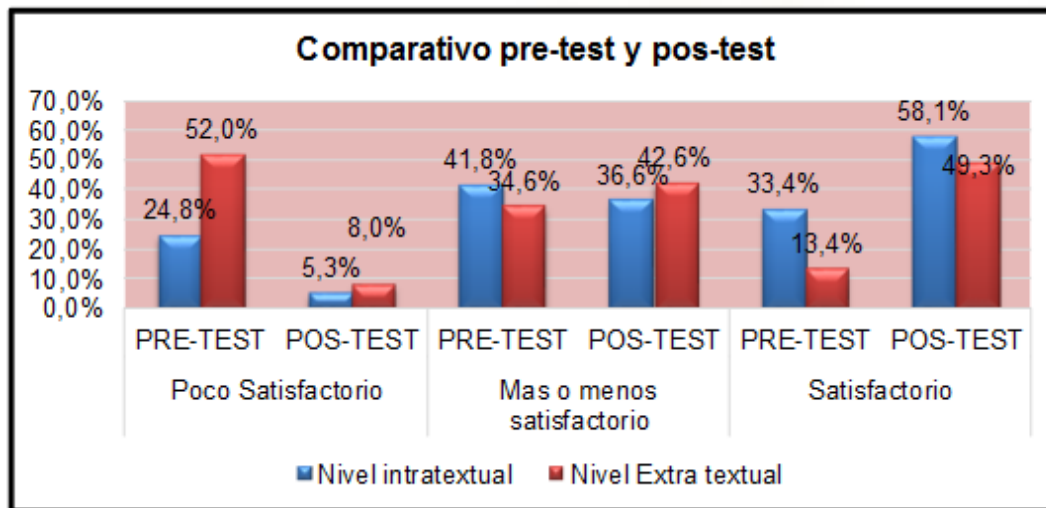
Ahora bien, el comportamiento de la valoración satisfactorio tuvo un aumento del 36,0%, el mismo porcentaje para la valoración más o menos satisfactorio. Esto permitió encontrar producciones escritas más elaboradas, con detalles y, especialmente, con un final identificado, dejando ver historias concluidas y mejoradas. Así, el aumento en la longitud de los escritos fue contundente en cuanto al número de palabras escritas.

Finalmente, se destaca que la variable dentro del nivel extratextual con un desempeño más favorable, entre el antes y después de la implementación de la didáctica, fue la (x13) **enuncia y desarrolla el final** de la historia. Esta misma variable fue la de mejor desempeño frente a todas las variables analizadas en la investigación.



### 4.3.3 Análisis comparativo de los resultados obtenidos conjuntamente en el nivel intratextual y extratextual de la producción escrita.

Gráfico 35. Porcentaje promedio de resultados de las pruebas de recuperación escrita en el nivel intratextual y extratextual.



Fuente: Elaboración propia

Dentro del Nivel Intratextual la categoría que presentó mejor resultado fue la de “*Coherencia Global*”. La valoración “poco satisfactorio” pasó de un 21,4% en el pre-test a un 4,0% en el pos-test, con una diferencia favorable del 17,3%. La valoración “más o menos satisfactorio” pasó de un 62,7% en el pre-test a un 34,0% en el pos-test, con una diferencia favorable del 28,1%. La valoración “satisfactorio” pasó de un 16,0% en el pre-test a un 61,3% en el pos-test, con un aumento significativo del 45,3%. Con base en los resultados, después de la aplicación de la didáctica, se muestra una tendencia favorable en la valoración de “satisfactorio” y una disminución favorable en la escala “poco satisfactorio”. Las producciones escritas de los estudiantes mejoraron en la conservación del eje temático, lo que permitió una progresión en el texto. Las características y las acciones de los personajes mejoraron su coherencia a lo largo de la historia.



La segunda categoría con mejor desempeño fue “*Coherencia y cohesión lineal*”. Se observó una valoración 46,0% “poco satisfactorio” en el pre-test y un 12,0% en el pos-test, con un diferencia favorable del 34,0%. En valoración “más o menos satisfactorio” se obtuvo un 38,0% en el pre-test, frente a un 60,0% del pos-test, aumento dado por las muestras de recuperación escrita ubicadas en “poco satisfactorio”, que pasaron a “más o menos satisfactorio”. En la medición “satisfactorio” se pasó de un 16,0% en el pre-test a un 28,0% en el pos-test, con una diferencia a favor de un 12,0%. Los resultados, después de la aplicación de la didáctica, mostraron una disminución significativa en la valoración “poco satisfactorio” y un aumento favorable en la valoración “satisfactorio”.

Las producciones escritas de los estudiantes en el pos-test mostraron mejor uso de la coma y el punto, pero aún existe un grupo bajo de estudiantes que a pesar de utilizarlos lo hacen erradamente. Lo mismo sucede con la articulación de las proposiciones mediante conectores y frases conectivas. Aunque hubo cambios importantes aún existen estudiantes que deben seguir trabajando para mejorar este desempeño.

En cuanto a la “*Coherencia y cohesión local*”, se pasó de valoración “poco satisfactorio” del 7,0% en el pre-test a un 0,0% en el pos-test, de un 24,0% en “más o menos satisfactorio” del pre-test a un 15,2% en el pos-test, con diferencia favorable de un 9,6%. En valoración “satisfactorio” pasó de un 68,0% en el pre-test a un 84,8% en el pos-test, con una diferencia favorable del 16,8%. Con relación a los resultados, después de aplicada la didáctica, las valoraciones indicaron un baja disminución favorable en la medición “poco satisfactorio” y “más o menos satisfactorio” y también bajo aumento favorable en la escala “satisfactorio”. Esto fue debido a que los estudiantes, objeto de investigación, tenían en su gran mayoría claridad en cuanto al sujeto, número y tiempo verbal en sus proposiciones, por consiguiente hubo poca posibilidad de mejorar en aspectos que no lo requerían. Los cambios reflejados se observaron en la identificación clara de los sujetos en las oraciones, ya que en ello existían falencias.

En el nivel extratextual, la categoría “*Pragmática - Intención y superestructura*” pasó en la valoración “poco satisfactorio” del 52,0% en el pre-test a un 8,0% en el pos-test, con una diferencia favorable del 44,0%. Con porcentaje de un 36,4% en “más o menos satisfactorio” del



pre-test pasó a un 42,6% en el pos-test, con diferencia favorable de un 6,2%. En valoración “satisfactorio” paso de un 13,4% en el pre-test a un 49,3% en el pos-test, con una diferencia favorable del 35,9%. Los resultados, después de la aplicación de la didáctica, mostraron una disminución importante en la valoración “poco satisfactorio” y aumento significativo en “satisfactorio”. Esto se reflejó en las producciones escritas con un aumento de palabras en cuanto a su longitud. Se evidenció textos estructurados con un inicio claro, un conflicto detallado y un final reconocido.

#### 4.4. Discusión de los resultados

La investigación tuvo como objetivo determinar la efectividad de una didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita en estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali. La implementación de la didáctica permitió cambios significativos en las producciones escritas de los estudiantes, evidenciados en las variaciones porcentuales presentes en la diferencia del pre-test al pos-test, respecto al nivel intratextual y extratextual, dando como resultado una respuesta afirmativa a la pregunta de investigación y una confirmación a la hipótesis alternativa.

Los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test del nivel Intratextual, tomando como referencia la valoración “satisfactorio”, permitieron determinar que el 16,8% de las producciones escritas de los estudiantes mejoraron en la categoría de “Cohesión Local”. Tomando como referencia la valoración “poco satisfactorio” se observó un incremento del 19,5% del pre-test al pos-test. Ambos porcentajes se mostraron bajos dado que los estudiantes, en su mayoría, tenían claridad en el pre-test del género, número, tiempo verbal y la estructuración adecuada en la proposición. Por consiguiente, en el pos-test no se esperaba mejorar lo que ya estaba bien. Esta situación permitirá en futuras investigaciones replantear la modificación de la rejilla para el análisis de las muestras de recuperación escrita cuando sean realizadas con muestras poblacionales similares. Se destaca que el cambio más significativo se mostró frente a la evidencia clara del sujeto en las oraciones de la producción escrita. Los relatos de vida como didáctica alternativa permitieron dar vida a los personajes inmersos en el mundo del estudiante, los cuales cobraron importancia al momento de ser plasmados en el papel. Freire (2006, p.105)





plantea que “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra”. Cada estudiante desde su posición de escritor, y protagonista activo de su propia historia, percibió que el personaje, que en este caso era él mismo, debía estar presente como testigo activo de la historia.

En la Categoría “*Coherencia y Cohesión local*” sólo el 12,0% mejoraron en la valoración “satisfactorio”. El aumento significativo del 34% se mostró en la valoración “poco satisfactorio” entre el pre-test y pos-test. Se evidenció que algunos estudiantes querían contar sus historias, dándole valor a la coherencia y a la organización de las proposiciones a través de los signos de puntuación y conectores, pero la costumbre de no hacerlo a lo largo de su escolaridad hacía que se cometieran errores en los intentos por mejorar. Es importante entonces incrementar las actividades de práctica planteadas en la secuencia didáctica en esta categoría, pues el 60,0% con valoración “poco satisfactorio” del pos-test deja entrever la necesidad de hacerlo. Los autores Flower y Hayes (1980) señalan que el escritor debe aplicar funciones mentales como planificar, revisar y redactar para lograr producir un texto, fortaleciendo de esta forma la práctica de esta habilidad lingüística. Al respecto, Betancourth y Madroñero (2014) afirman que es necesario un continuo proceso de aprendizaje en el trabajo de lectura y escritura, no sólo en los primeros años de escolaridad sino hasta la secundaria.

La “*Coherencia Global*” es la categoría con mejores resultados en el nivel intratextual, con un aumento del 45,3% en la valoración “satisfactorio” del pre-test al pos-test. Los relatos de vida permitieron develar información importante, mostrando detalles en cuanto a los personajes y sus acciones. Los estudiantes estimaron su propio protagonismo en los escritos, ya que el contar desde su propia vivencia, permitía conservar un hilo conductor valioso para el autor. Las experiencias personales permitieron rescatar la identidad en cada estudiante, conservando en las historias ese sujeto activo que tiene unas características únicas que lo hacen diverso. En este sentido, Gimeno (2005) plantea que la educación puede rescatar en el ser humano su identidad, fortaleciendo su personalidad, lo que le permite mirarse y mirar a los demás. Descubrir en el texto a cada sujeto estudiante es tarea valiosa para el educador. Freire (1997, p. 108) afirma que “el educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él”. Cada vivencia acercó a los docentes investigadores a reconocer un sujeto estudiante más humano.



Los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test del Nivel Extratextual, teniendo como referencia la valoración “satisfactorio”, permitieron determinar que el 35,9% de las producciones escritas de los estudiantes mejoraron en la categoría de “*Pragmática -Intención y Superestructura*”. El escribir las historias de vida motivó en el estudiante la necesidad de registrar los acontecimientos, de tal forma que el lector pudiese enterarse de un principio, un conflicto y un fin determinado, lo que incrementó el número de palabras escritas en cuanto a su longitud. Las experiencias de vida estuvieron cargadas de hechos reales, que reflejaban un quién, cómo, dónde, cuándo y porqué de la misma. Hubo relatos con historias felices, así como otras cargadas de dolor, pero a la vez de esperanza, las cuales cuestionaron a los docentes investigadores sobre la importancia de rescatar esa realidad socio-cultural de cada uno de ellos, como parte del respeto por la forma de vida del otro. Al respecto, Skliar (2002) invita a mirar al sujeto sin ningún título que lo clasifique, permitiendo asegurar en él su propia identidad, reconociendo su esencia como importante y válida. Es así como Betancourt y Champutis (2015) en su investigación hablan acerca de la escuela como un escenario para el reconocimiento de la diversidad y que ésta debe ser vista no como un defecto, sino como un valor donde los prejuicios y la clasificación deben ser eliminados.

Finalmente, se destaca que la didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida, es una forma de acercamiento a los estudiantes para mejorar la habilidad lingüística de la escritura, logrando un valor agregado marcado por el camino de la dialogicidad y confianza que cada uno de ellos entregó al momento de contar sus experiencias. Así, esa lectura del mundo de la cual nos habla Freire (1997), la oralidad de Van Dijk (1992), el contexto comunicativo de Cassany (1999) y por supuesto, el respeto por la diversidad de López Melero (1993), entre otros, fueron caminos transitados que dejaron huella durante la investigación. Al entrelazar los relatos de vida de los estudiantes con el enfoque semántico comunicativo que plantea el Ministerio de Educación Nacional colombiano, a través de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), se valoró el uso del lenguaje, rompiendo un poco los esquemas tradicionales en la enseñanza de la escritura. El crear una secuencia didáctica que tuviera en cuenta los relatos de los estudiantes, fue más allá de la producción escrita como tal, permitiendo rescatar los elementos socioculturales característicos de la población de estudio.



## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 Conclusiones

- Aplicar una didáctica para la enseñanza que involucre las experiencias de vida de los estudiantes, donde su propio mundo se manifieste, para ser convertido en texto escrito, refleja una actitud favorable frente al acto de escribir, ya que hay una confianza inicial sobre la intención de contar algo por parte del escritor.
- El entrelazar los relatos de vida con los elementos necesarios para la construcción de un texto escrito, permiten que los escritos realizados dejen de ser no sólo una intención académico, para llegarse a convertir en un medio eficaz en el reconocimiento y la comprensión del otro como parte fundamental del respeto hacia la vida de cada sujeto.
- Las actividades propuestas en torno a los relatos de vida como mediación didáctica para mejorar la producción escrita, permiten valorar el trabajo colaborativo ya que a partir de los momentos de dialogicidad se fortalece la relación con el otro. Las historias narradas se conectan culturalmente unas con otras, permitiendo el enriquecimiento narrativo de las mismas.
- El cambio más significativo mostrado en el nivel intratextual de las producciones escritas de los estudiantes, se refleja a la hora de reconocer la importancia de los protagonistas de las historias, dándole las características y acciones que los identifican. Esto deja entrever la intención del escritor-estudiante de que sus producciones ubiquen a él quién, para lograr conectar al lector dentro de la historia. Las actividades propuestas dentro de la didáctica, posibilitaron el rescate de ellos mismos como sujetos activos de la narración.
- En el nivel extratextual de la producción escrita se identifican cambios favorables en cuanto al aumento de número de palabras reflejadas en la escritura, desde un inicio, pasando por un conflicto que revela los detalles acontecidos y un final que cierra acciones y características mostradas en toda la narración. Nuevamente este mejoramiento



en la producción escrita refleja la intencionalidad de revelar unas historias estructuradas teniendo en cuenta la tipología narrativa en la cual emergen los relatos de vida.

- A pesar de los logros obtenidos tanto en el nivel intratextual como en el nivel extratextual, los datos estadísticos indican que aún hay estudiantes que presentan dificultades en la aplicación de los conectores y frases conectivas en los escritos que realizan, reflejando ausencia de una gama de posibilidades en el vocabulario que puede ser utilizado para tal fin.
- La Secuencia Didáctica diseñada puede tener modificaciones según las necesidades y contextos particulares, ligada siempre a los relatos de vida, lo que permite ser utilizada en forma adecuada tanto en estudiantes de grado 6º, como en estudiantes de otros grados escolares.
- Se destaca que la didáctica alternativa mediada por los relatos de vida propuesta en esta investigación, permite un valor agregado marcado por los beneficios de la dialogicidad y es la confianza que se genera entre escritor y lectores (pares y/o docentes) a la hora de relatar las experiencias de vida, reconociendo un sujeto único, pero a la vez diverso, dando paso al respeto y comprensión por ese mundo en el cual cada uno transita.

De lo anterior se concluye finalmente que la didáctica alternativa mediada por los relatos de vida mejora la producción escrita, en estudiantes de grado 6º de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco.

## 5.2 Recomendaciones

A continuación se presentan algunas recomendaciones con base en la experiencia obtenida en esta investigación:

- En las actividades planteadas en la secuencia didáctica se debe respetar la decisión, por parte de los estudiantes, de no relatar ciertos eventos de su vida, dándole opciones frente a las experiencias que desee contar.



- En la secuencia Didáctica creada para este estudio se pueden incluir más actividades dentro de las cuatro fases, según el criterio del docente.
- Las actividades lúdicas incluidas en la secuencia didáctica propuesta en esta investigación, pueden ser modificadas dependiendo de las costumbres o situaciones particulares del contexto en el cual se utilicen.
- Se identifica que los estudiantes objeto de estudio, casi en su totalidad, tienen claro el uso del género, número y tiempo verbal en sus producciones escritas, por lo cual se puede replantear en futuras investigaciones el evaluar o no esta categoría de análisis en estudios que tengan características similares.
- Es necesario explicar a los estudiantes el por qué y para qué de la aplicación de la didáctica alternativa mediada por los relatos de vida, para lograr rescatar el reconocimiento de cada uno de ellos, frente a su diversidad, la necesidad comunicativa y el beneficio escritor para sus vidas futuras.
- Los docentes, tanto de básica primaria como de secundaria, pueden motivarse a buscar nuevas alternativas didácticas que ayuden en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto que rodea a cada uno de ellos.



## BIBLIOGRAFÍA

- Almeida Mejia, M. Coral Delgado, Fanny Rubiela & Ruiz Calvache, Myriam Del Socorro. (2014). *Didáctica Problematicadora para la configuración del Pensamiento Crítico en el marco de atención a la diversidad*. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1727/TESIS%20DE%20GRADO.pdf?sequence=1> (Recuperado el 12 de septiembre de 2015)
- Alonso, C. (2014). *Caminos de lectura y lectura de caminos. Hacia nuevos enfoques en torno a las prácticas. El Toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y literatura*, Universidad Nacional de Tucumán.
- Amaya, J. (2012). *La escritura de los adolescentes estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación*. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782253> (Recuperado el 16 de enero de 2015).
- Arboleda, N. (2005). *ABC de la Educación Virtual y a Distancia*. Colombia: Filigrana E.U.
- Andrade Ayala, S., Florez Vidal, E., Mera Campo, L. & Grisales, M. (2014). *Lectura y escritura: una mirada a la diversidad*. En: [http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumilla\\_educativa/article/view/764/848](http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumilla_educativa/article/view/764/848) (Recuperado el 26 de diciembre de 2015)
- Baquero, R. (1997) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Madrid: Grupo Editorial S.A.
- Barbosa, C., Da silva, R. & De Faria, O. (2007). *Sobre la noción del pensamiento en B.F. Skinner*. En: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v11/m317141.pdf> (Recuperado el 05 de enero de 2015)
- Barragán, E. (2013). *Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria*. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425584> (Recuperado el 22 de febrero de 2015)



- Bassi, J. (2014). *Hacer una historia de vida: Decisiones clave durante el proceso de investigación*. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4869596> (Recuperado el 23 de septiembre de 2015)
- Betancourt Tobar, M. & Champutis Villareal, A. (2015). *La escuela: un escenario para el reconocimiento de la diversidad*. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2107/trabajo%20investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1> (Recuperado el 3 de enero de 2016)
- Betancourth Cerón, M. & Madroñero Cerón E. (2014). *La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del centro educativo municipal la victoria de Pasto*. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1864/TESIS%20ENSE%C3%91ANZA%20PARA%20LA%20COMPRENSI%C3%93N.pdf?sequence=1> (Recuperado el 22 de enero de 2015).
- Bolaños, L., Cabrera, Aidé del Rosario, J., Medina, S. & Rosero, O. (2014). *Desarrollo de las habilidades metacognitivas para el aprendizaje de las matemáticas a través de una didáctica basada en problemas y mediada por los juegos autoctonos y tradicionales, en estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Escuel Normal Superior*. En: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1812/Sandra\\_Medina\\_Galvis\\_2013.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1812/Sandra_Medina_Galvis_2013.pdf?sequence=1) (Recuperado el 3 de enero de 2015).
- Cabrera Arcos, J., Dominguez Chauza, L., Pantoja Vallejo, M. & Bastidas Bastidas, D. (2014). *Didáctica no parametral mediada por la minga de saberes y las tic en el aprendizaje de la educación*. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1573/DIDACTICA%20NO%20PARAMETRAL%20Y%20HABILIDADES%20METACOGNITIVAS.pdf?sequence=1> (Recuperado el 22 de diciembre de 2015)
- Cabrera Casabón, A., Goyes Chamorro, J., Bolaños Bravo, L., Rosero Getial, O. & Medina Galvis, S. (2014). *Desarrollo de habilidades metacognitivas para el aprendizaje de las matemáticas a través de una didáctica basada en problemas y mediada por los juegos autótnos y tradicionales, en estudiantes del grado quintode básica primaria de la*



- Escuela Normal Superior de Pasto, en el marco de una escuela inclusiva. En: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1644/Sandra\\_Medina\\_Galvis\\_2013.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1644/Sandra_Medina_Galvis_2013.pdf?sequence=1) (Recuperado el 12 de diciembre de 2015).*
- Camp, A. (s.f). *leer.es. Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria.* En: [http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_sietepincipios\\_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_sietepincipios_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9) (Recuperado el 11 de septiembre de 2015)
- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir.* Barcelona: Editorial Graó.
- Carmona Mendoza, R., Daniels, Rivera Calvo, A. & Zamora González, L. (2006). *La apropiación de la lengua escrita en el ciclo de transición con base en la filosofía del lenguaje integral.* Recuperado el 07 de enero de 2015, de Universidad de Costa Rica. Actualidades Investigativas en Educación. En: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/136/135> (Recuperado el 1 de septiembre de 2015).
- Cassany, D. (1990). *Enfoques Didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.* En: [http://www.upf.edu/pdi/df/daniel\\_cassany/enfoques.htm](http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/enfoques.htm) (Recuperado el 14 de enero de 2015)
- Cassany, D. (1993). *La Cocina de la escritura.* Barcelona: Anagrama S.A.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2007). La lectura desde una óptica sociocultural. *El conocimiento Científico como pensamiento Simbólico. Algunas implicaciones epistemológicas y filosóficas desde este punto de vista.* Colombia: Universidad del Valle.
- Cortijo, M. (2014). *Deja volar tu imaginación: recursos para fomentar la escritura creativa en clase de E/LE.* En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4859827> (Recuperado el 25 de julio de 2015)
- Cuetos, F. (2006). *Psicología Educativa.* España: Praxis grupo Wolters Kluwe.





*De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura.* (1993). Barcelona: Paidós.

Ferreiro, E. (s.f.). Obtenido de La construcción de la escritura en el niño: En: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12\\_03\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf)  
(Recuperado el 5 de julio de 2015)

Ferreiro, E. (1998). *Teoría y Práctica*. España: Siglo XXI.

Flower, L. (1989). *Cognition, context, and theory building*. Estados Unidos: College Composition and communication.

Flower, L., & Hayes, J. (1980). *Textos en Contexto. 1. Los procesos de lectura y escritura*. En: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>  
(Recuperado el 08 de enero de 2015)

Freire, P. (1997). *La Educación en la ciudad*. Sao Pablo: Siglo XXI S.A.

\_\_\_\_\_. (1999). *Cartas a quien quiere enseñar*. Sao Pablo: Editores Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Sao Pablo: Siglo XXI.

Gimeno, J. (2005). *La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Gómez Ordóñez, E., Guerrero Martínez, G. & Buesaquillo Buesaquillo, M. (2013). *Prácticas pedagógicas y diversidad*. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/210>  
(Recuperado el 18 de enero de 2015)

Gonzalez, J. (2009). *Historias de vida y teorías de la educación*. España: Sevilla.

Goodman, K. (1996). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, 86.

Guarín, G. (2014). Seminario Modernidad Sistémico Compleja. Maestría en educación desde la diversidad. , Universidad de Manizales.

Hurtado, J. (2007). *Algunos aspectos a contemplar en el desarrollo de los criterios metodológicos de la investigación*. Recuperado el 24 de abril de 2015, de



<http://investigacionholistica.blogspot.com.co/2008/04/algunos-criterios-metodologicos-de-la.html>

ICFES. (s.f.). *Consulta de resultados*. Recuperado el 23 de octubre de 2015, de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359//seleccionReporte.jsp>

ICFES. (s.f.). *Reporte historico Comparativo*. Recuperado el 26 de octubre de 2015, de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

Jaramillo, C. (2012). *El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas*. En: [http://issuu.com/umzl/docs/plumilla\\_8/1?e=3497902/5775148](http://issuu.com/umzl/docs/plumilla_8/1?e=3497902/5775148) (Recuperado el 25 de 11 de 2014)

Lerner, D. (1996). *¿Es posible leer en la escuela?* Buenos Aires: Lectura y Vida.

Lopez Melero, M. (2000). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante*. Granada: Alas para volar.

López, A. (2013). *Narrativa escrita en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad de la ciudad de manizales*. Colombia: Manizales.

Millán, N. (2010). *Modelo Didáctico para la comprensión de textos en educación básica* Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151007> (Recuperado el 18 de diciembre de 2014).

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Areas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Editorial Magisterio.

\_\_\_\_\_. (2006). *Estandares Básicos de Competencias* (Primera ed.). Bogotá: MEN Colombia.

\_\_\_\_\_. (s.f.). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. En: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_version\\_interactiva.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_version_interactiva.pdf) (Recuperado el 8 de diciembre de 2015)



- Ocaña Abellán, C. (2011). *Alternativas Metodológicas en educación Infantil: Tejiendo sueños y deseos*. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43675> (Recuperado el 18 de diciembre de 2014)
- Ochoa Larrota, O.& García Montaña, A. (2012). *La Secuencia Didáctica como estrategia en la enseñanza del texto argumentativo*. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4181858> (Recuperado el 18 de diciembre de 2014)
- Ordoñez Ortega Y. & Galeano Bolaños, S. (2014). *Didáctica no parametral mediada por la literatura infantil en el aprendizaje de la lengua*. En: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1923/INFORME\\_FINAL PROYECTO DE INVESTIGACION%20junio%202014.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1923/INFORME_FINAL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION%20junio%202014.pdf?sequence=1) (Recuperado el 12 de diciembre de 2015)
- Osorio, M. (2011). La lectura, diálogo que genera una comunicación entre el lector y el autor. *Plumilla Educativa N. 8*.
- Otálvaro Garcés, S. (2014). *La lecto-escritura "Más que simples letras"*. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786019> (Recuperado el 12 de diciembre de 2015)
- Pérez Duran, M. & Solís Domínguez, D. (2013). *La aplicación del modelo de escritura consciente: el caso de una estudiante universitaria*. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4659629> (Recuperado el 10 de febrero de 2015).
- Peris Reig, B. (2015). *no me cuentes cuentos*. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862500> (Recuperado el 14 de 07 de 2014).
- Pujol-Berche, M. (1994). La pedagogía del texto: enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal. 23, 9-16.



- Quiñonez Sandoval, D., Solarte Fajardo, E. & Ospina Londoño, M. (2013). *La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad*. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/209> (Recuperado el 16 de noviembre de 2015)
- Ramírez, E. (2009). *¿Qué es leer? ¿Qué es lectura?* México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotológicas de la UNAM.
- Ricoeur, P. (1984). La vida: un relato en busca de narrador. *En educación y política*, p. 38-39.
- San Juan, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lecturaliteraria en la infancia y adolescencia. En: [https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2011.07.07](https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07) (Recuperado e 20 de febrero de 2015)
- Sklar, C. (2002). *¿y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires : Miño y Dávila. Obtenido de ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- Sotomayor, C., Lucchini, G. Bedwell, P., Biedma, M., Hernandez C. & Molina, D. (2013). *Producción escrita en la Educación Básica análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile*. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4419939> (Recuperado el 13 de Octubre de 2015).
- UNESCO. (1991). *Constitución Política de Colombia*. En: [http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia\\_constitucion\\_politica\\_1991\\_spa\\_orof.pdf](http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf) (Recuperado el 15 de marzo de 2015).
- Van Dijk, T. (1989). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vargas Cordoba, A., & Burbano Ruano, D. (2014). *Desarrollo de habilidades metacognitivas con el aprendizaje de una didáctica no parametral*. En:



<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1917>

/TESIS%2029%20DE%20AGOSTO.pdf?sequence=1 (Recuperado el 22 de noviembre de 2015)

Vigotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

\_\_\_\_\_. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. París: Sociales.

\_\_\_\_\_. (1996). *A formacao social da mente o desenvolvimento dos processos psicologicos superiores*. Sao Pablo: Martins Fontes.



## ANEXOS

### Anexo 1. Cuento Bolita de Nieve

Era un corderito que vivía en el bosque, y en él tenía a todos sus amigos. La ardilla juguetona, el veloz venado, los simpáticos conejitos, los pajaritos y otros más.

Todos eran amigos de Bolita de Nieve y eran felices a su lado. Solamente había uno, que era el lobo, que nunca quiso ser amigo del corderito. Por el contrario, deseaba encontrarse a solas con él, para devorarlo.

Cierta día se disfrazó de anciano y se acercó a Bolita de Nieve:

-Buenos días, amiguito. Vengo a decirte que me resultas tan simpático, que tengo para ti un regalo dentro de mi cueva, acompáñame hasta ella y te lo daré.

Pero los demás animalitos sospechaban de las intenciones de aquel desconocido.

En cambio Bolita de Nieve se mostraba confiada diciendo:

- Está bien, buen anciano. Le acompañaré para que no tropiece con las piedras. Con esas gafas verá poco y se puede caer.

El lobo y Bolita de Nieve echaron a andar. Muy contento el primero, porque había conseguido engañar al corderito. Pero los animalitos del bosque estaban intranquilos y mucho más los conejitos, quienes decididos a descubrir el engaño, pisaron sobre las barbas del falso anciano y quedó al descubierto el lobo.

Todos ellos se lanzaron sobre el malvado animal y le atacaron, hostigándole por todas partes. El lobo huyó del bosque para siempre.

Bolita de Nieve quedó muy agradecido por el comportamiento de todos sus buenos amigos. Gracias a ellos se había salvado de caer en las garras del sanguinario lobo. Entonces y para celebrarlo, todo fue fiesta en el bosque.



## **ANEXO 2. Secuencia didáctica “Mi vida un libro abierto”**

ÁREA DISCIPLINAR: Lengua Castellana

### OBJETIVO GENERAL

Mejorar la producción de textos escritos haciendo uso la escritura de los relatos de vida de los estudiantes.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Producir textos escritos teniendo en cuenta la coherencia y cohesión local en las proposiciones.
2. Producir textos escritos conservando la coherencia global de los mismos.
3. Producir textos escritos atendiendo a la coherencia y cohesión lineal de las oraciones.
4. Escribir textos de tipología narrativa que permitan identificar la pragmática, intención y superestructura de los mismos.
5. Participar activamente en las actividades propuestas.

### COMPETENCIAS QUE SE PRETENDEN DESARROLLAR EN EL ESTUDIANTE

- \*Reconoce las características que poseen los textos de tipología narrativa.
- \*Produce un texto de tipología narrativa.
- \*Conserva la coherencia - cohesión lineal y local, al producir un texto narrativo.
- \*Reescribe un texto narrativo, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).
- \*Valora la producción escrita como medio de comunicación eficaz en la relación con su entorno.

### TIEMPO



La Secuencia Didáctica está dividida en cuatro fases para su desarrollo (presentación, comprensión, práctica, transferencia). Al finalizar las cuatro fases propuestas, se pretende que el estudiante haya mejorado su producción escrita, en cuanto a la calidad y cantidad de la misma, tipología del texto narrativo, tanto en su microestructura como en la macroestructura.

El tiempo destinado para cada fase, tiene relación directa con el número de actividades propuestas. Se estima realizar la secuencia didáctica con una frecuencia de cuatro horas semanales, divididas en dos días aproximadamente.

### RECURSOS

Se tienen en cuenta la valiosa participación del recurso humano, hacer uso de la tecnología y material físico de apoyo.

### EVALUACIÓN

Esta será constante en el proceso de aprendizaje, como lo proponen los Lineamientos curriculares (1998) en su subtítulo “La evaluación de procesos: herramientas de aula”, donde hacen referencia a una evaluación donde exista sistematización y seguimiento. Por ello, se retoma esta directriz evaluativa, haciendo una recopilación de toda información dada a través del desarrollo formativo de las producciones textuales capturadas en los estudiantes, por medio de un portafolio de documentos producidos, que dará cuenta de los avances en el proceso de la secuencia didáctica.

A continuación se enuncian las actividades de la secuencia didáctica, divididas en cuatro fases:

#### 1.1 FASE DE PRESENTACIÓN

Esta primera fase tiene el propósito, de despertar el interés de los estudiantes por aprender el tema propuesto, como motivación para evocar sus recuerdos, vivencias personales, dejando entrever sus conocimientos previos. Con base en lo anterior, se inicia una primera actividad encaminada al reconocimiento de intención y superestructura de los textos escritos (*nivel extratextual-macroestructuras*), entendida como las tipologías textuales y la estructura general que las caracteriza.





Para resaltar el camino de la dialogicidad, como punto de acercamiento entre docente y estudiante, se retoma a Freire (1970) “*El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizado por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú*”. (p. 71), con la intencionalidad de fortalecer lazos de confianza y respeto se realiza una primera dinámica grupal:

## SECCIÓN N. 1 ¿QUIÉN SOY YO?



### Actividad 1. “El reflejo de tu vida”

El docente mostrará un regalo en una caja mediana con un espejo en el fondo, llena de serpentinas y viruta, para ser destapado por cada uno de los estudiantes. Se les pide que la abran y descubran el regalo. La idea es que al destapar éste, el estudiante se vea a él mismo y poderse ver en el espejo, asombrarse y preguntar ¿Dónde está el regalo? Ahí es donde el docente le responde que el regalo es “él mismo”. Esta es una motivación para que el estudiante reflexione sobre sí mismo, sobre la importancia de su propia historia de vida y las personas que lo han acompañado durante ésta.

Se realizan las siguientes preguntas a los estudiantes, con el fin de promover la narración oral en el estudiante:

- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Quién escogió el nombre que tú tienes? ¿sabes qué significa éste?
- ¿Tu familia quién la conforma?
- ¿Qué eventos en tu vida te han hecho feliz?
- ¿Qué eventos en tu vida te han hecho sentir triste?
- ¿tienes mascota? ¿Cómo se llama?
- ¿Qué sueños tienes para tu futuro?

### ❖ Actividad 2. *Escribe ¿Quién eres tú?*

A continuación se pide que lo narrado sea escrito, como forma de acercamiento a la tipología textual narrativa, invitando al estudiante a la inferencia del texto narrativo en cuanto al



reconocimiento de la superestructura que lo compone. Al final se realizan nuevas preguntas que permiten rescatar los saberes previos de cada uno de los participantes, movilizándolo aquellos conocimientos que tienen según su experiencia personal.

¿En qué tipo de texto se clasifica la escritura propuesta?

¿Es este texto una narración?

¿Conoces la estructura de una narración?

¿Qué elementos forman parte de la narración?

¿Es el relato un tipo de narración?

¿Cuál crees es la intencionalidad del texto narrativo?

¿Qué otro tipo de textos conoces?

❖ Actividad 3. *Socialización del video “Historia de mi vida”*

Para trabajar sobre los dilemas éticos con el estudiante, se proyecta un video musical que tenga las siguientes características:

\* Su protagonista sea un personaje joven, contemporáneo a la edad del grupo de trabajo.

\* La temática sea una canción que evoque una historia de vida.

Se escoge el video de una canción que cuente sobre una historia de vida. En este caso se sugiere la canción “Esta es mi historia” de Jota Esse. Ésta cuenta lo que ha luchado para alcanzar su sueño de cantar [https://www.youtube.com/watch?v=0\\_W8reYFH3k](https://www.youtube.com/watch?v=0_W8reYFH3k)

Se abre el diálogo con respecto al video observado, donde puedan los estudiantes dar sus opiniones sobre lo que más les gusta del mismo, cómo se sintieron y si se han visto reflejados en el mismo.

❖ Actividad 4. *“Mirando Mi Futuro”*

Se propone una actividad de producción escrita al estudiante, donde pueda contar como el protagonista del video, sobre sus sueños futuros. Para permitir la socialización de sus escritos,



se abre un espacio de dialogo sobre los mismos en el cual se puedan compartir sus sueños futuros, por medio de trabajo grupal de cinco estudiantes cada uno.

- ❖ Actividad 5. *Lectura de un relato cuya narración se encuentra en la etapa de inicio y trama pero que no tiene un determinado desenlace.*

A continuación se presenta a los estudiantes un texto escrito, el cual tiene una estructura inconclusa para la cual se les anima a que sea terminada. El estudiante debe escribir un fin a la historia como lo desee.

- ❖ Actividad 6. *Registro de datos solicitados para la estructuración de la estructura gramatical.*

Este mismo texto terminado por cada uno se somete al reconocimiento por parte del estudiante, del tiempo verbal, sujetos, concordancia en el género y numero de sus enunciados (*coherencia y cohesión local-microestructuras*) por medio de su clasificación el cual será registrado dentro de un cuadro organizador para este fin particular:

TIEMPO VERBAL UTILIZADO	SUJETOS	GÉNERO DE LOS SUJETO	NÚMERO DE LOS SUJETOS

Se espera que al final de las actividades realizadas durante esta etapa de preparación, el estudiante traiga a su mente los conocimientos lingüísticos o que evoque sus vivencias personales, que movilizan su funcionamiento cognitivo a la espera de nuevos conocimientos.



## Recursos utilizados durante la sección 1

Caja de cartón, espejo, octavo de cartulina, fotocopias, proyector, computador, internet, recurso humano.

## Tiempo probable para la sección:

Cuatro horas de clase (240 minutos) aprox.

## Estrategia de evaluación:

La participación grupal del estudiante en las dinámicas propuestas.

La producción textual individual del estudiante.

El dialogo abierto sobre la indagación verbal de sus saberes previos.

## 1.2. FASE DE COMPRENSIÓN

En esta fase se pretende que el estudiante conozca información importante, que le permita la reflexión sobre la naturaleza del texto narrativo, relacionada a la acción de contar, narrar situaciones hacia un público expectante, lo mismo que sobre su estructura, coherencia, conectores gramaticales particulares de su tipología e intencionalidad del mismo. Se espera que realice de manera satisfactoria las actividades de esta etapa, con el fin de adquirir nuevos conocimientos.

### 1.2.1 NIVEL EXTRATEXTUAL-MACROESTRUCTURAS

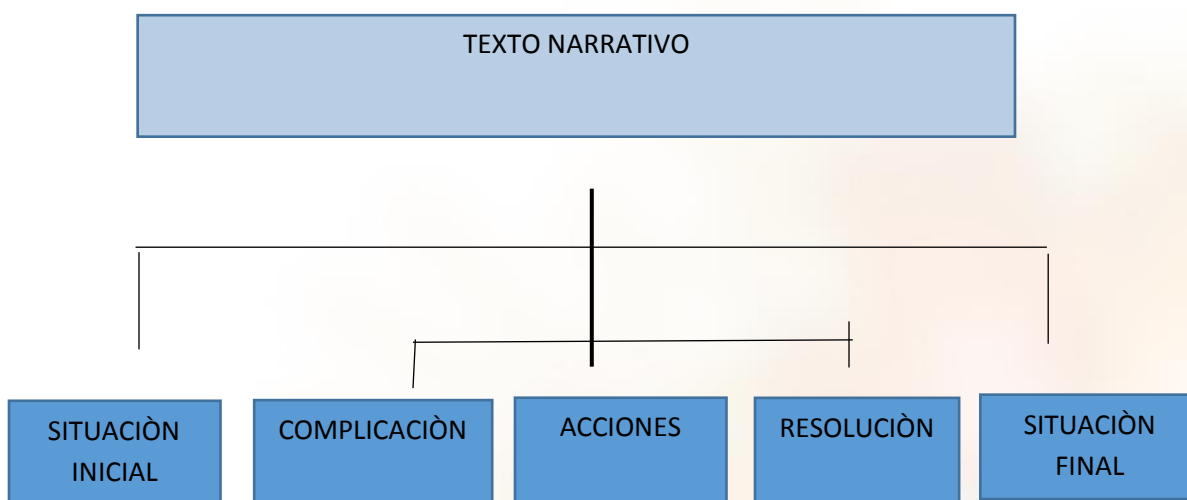
#### PRAGMÁTICA – INTENCIÓN Y SUPERESTRUCTURAS

Rincón (1999) en su publicación “La Escuela y el lenguaje escrito”, dice: *“asumir los textos desde la dimensión pragmática implica producir siempre en la escuela textos en verdadera situación de comunicación, que doten de sentido el escribir”* (p. 26). Se hace necesario entonces, inducir al estudiante sobre el propósito del texto narrativo, el cual que a su vez devela una superestructura como parte de su naturaleza comunicativa. Para Van Dijk (1798), el texto narrativo debe tener como referente un suceso o una acción que cumpla con el criterio se suscitar el interés del interlocutor.



## SECCIÓN 2. ¿QUÉ, QUIÉN, CÓMO, CUÁNDO, DÓNDE, POR QUÉ?

Para conducir esta parte de la sección se presenta a los estudiantes las unidades de superestructura narrativa propuesta por Adam (1984):



Fuente: Secuencias didácticas para aprender a escribir (Camps, 2003)

Se explicita la intencionalidad del texto tipología narrativa, la cual es narrar a través de un cuento, un relato o una novela, además de ser reales o ficticios. Esta narración debe ir acompañada por acontecimientos encadenados donde el principio o “*situación inicial*” según Adam (1984) es la presentación de los protagonistas, del lugar, del tiempo y de la situación que orienta los acontecimientos, segundo una “*complicación*” encargada de poner en marcha las “*acciones*” de los protagonistas, seguido por una “*resolución*” que elimina el conflicto introducido por la complicación, llegando a una “*situación final*” distinta a la situación inicial.

### ❖ Actividad 1. ¿Qué le ha sucedido a Carlitos?

Para la primera actividad de esta fase se entrega al estudiante una caricatura (tamaño ampliado). Deben observarla e inferir lo sucedido y crear un texto que se ajuste a la situación. Es importante que se reconozca la intencionalidad del texto narrativo en su función de contar algo,



de comunicar hechos, acciones, dentro de un mismo contenido escritural. Para ellos se debe tener en cuenta las unidades de superestructura señaladas anteriormente:



❖ *Actividad 2. Socialización de la creación escrita.*

Para enriquecer la dinámica de participación, de retroalimentación en cuanto a los escritos individuales, se crean grupos de 5 estudiantes, en los cuales se socializa los escritos hechos por sus pares.

❖ *Actividad 3. Cuenta tus experiencias en la noche*

Como segunda actividad se propone a los estudiantes que escriban una situación vivida similar a la del personaje de la caricatura, que les haya sucedido en la noche. Deben escribirla en los recuadros de la siguiente ilustración, teniendo en cuenta las unidades de la superestructura.

SITUACIÓN INICIAL	ACCIONES - CONFLICTO	SITUACIÓN FINAL
Presentación de los protagonistas, lugar, tiempo y situación que orienta los acontecimientos	Situaciones vividas por los protagonistas	Situación de equilibrio, concluyente de la situación inicial.



--	--	--

Fuente: Adaptado de: Secuencias didácticas para aprender a escribir (Camps, 2003)

El texto producido por el estudiante es revisado por el docente y corregido conjuntamente.

Recursos utilizados durante la sección:

Fotocopias, proyector, computador, internet, recurso humano.

Tiempo probable para la sección:

Dos horas de clase (120 minutos) aprox.

Estrategia de evaluación:

Realización de una coevaluación entre pares (estudiante-estudiante)

La producción textual individual del estudiante.

### 1.2.2 NIVEL INTRATEXTUAL-MACROESTRUCTURAS

#### COHERENCIA GLOBAL

Según Cassany (1996) la coherencia textual es *“la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada”* (p. 30). Para que un texto se pueda entender por determinado lector, es necesario que tenga ideas unidas y organizadas en forma lógica en torno a un determinado tema. Para la comprensión del concepto de coherencia global en cuanto a la necesidad del texto para conservar un mismo eje temático, se propone las siguientes actividades:

#### SECCIÓN 3. HOY QUIERO HABLAR DE...



Se realiza una dinámica grupal, en donde se les pide a los estudiantes que uno a uno vaya entrelazando una historia que será iniciada por el docente, a través de la narración de hechos que conlleven el mismo hilo conductor.

❖ Actividad 1. *Dinámica “un día de paseo”*

El Docente inicia la historia que puede ser: “Hoy me levante muy contento, con una ánimo por hacer muchas cosas, pues me voy de paseo con...”.

La intención de este juego de construcción narrativa es reconocer la necesidad del eje temático en los relatos o historias contadas, para lograr una real comprensión de las mismas. A lo largo de la intervención de cada estudiante para la construcción verbal, se irá grabando y al final sea escuchada para lograr reflexionar sobre el contenido final de la historia y su coherencia o no de la misma.

Seguidamente se invita a los estudiantes a que escriban sobre alguno de los siguientes ejes temáticos, teniendo en cuenta la conservación el hilo conductor en la historia, lo mismo que las características y las acciones de los personajes, como parte fundamental para no perder la coherencia global del texto:

EJES	TEMATICOS	PROPUESTOS
<b>Mi mejor amigo(a)</b>	La llegada de mi mascota	Una tarde de colegio
<b>El susto más grande</b>	Mi relación con papá	Quien ha herido mis sentimientos
<b>Soy víctima de matoneo</b>	Mi día más feliz	Recuerdo más hermoso con mi madre
<b>Mi primer amor</b>	A eso le tengo miedo	Lo que me paso con mi profe y me dejo un recuerdo





❖ *Actividad 2. Relato de vida alrededor de un eje temático propuesto.*

Se somete este escrito a revisión por parte del docente con el fin de verificar la pertinencia del tema dentro del mismo.

Recursos utilizados durante la sección:

Fotocopias, proyector, computador, internet, recurso humano.

Tiempo probable para la sección:

Dos horas de clase (60 minutos) aprox.

Estrategia de evaluación:

Participación grupal de la dinámica de grupo

La producción textual individual del estudiante.

La reescritura del texto corregido.

### 1.2.3 NIVEL INTRATEXTUAL-MICROESTRUCTURA

COHERENCIA Y COHESIÓN LINEAL (parte 1)



SECCIÓN 4.

LAS DIVERTIDAS VACACIONES

Se introduce al estudiante en los conceptos básicos de los signos de puntuación y su uso dentro del texto. Se inicia la exposición de los mismos, en presentación proyectada, acompañada de varios ejemplos prácticos sobre la temática.



Es necesario que el estudiante comprenda la importancia de cada uno de estos signos de puntuación y como ellos cambian o no la coherencia global del mismo.

A continuación se invita a los estudiantes a realizar un ejercicio interactivo el cual le exige hacer uso del punto seguido, punto a parte y las mayúsculas de un texto referido a las vacaciones familiares de un joven.

- ❖ Actividad 1. *Entrar al juego interactivo para ubicar los puntos seguidos y puntos aparte en su lugar correspondiente.*

[http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/QUINTO/datos/01\\_Lengua/datos/r di/U05/04.htm](http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Recursosdidacticos/QUINTO/datos/01_Lengua/datos/r di/U05/04.htm)

- ❖ Actividad 2. Mis vacaciones favoritas

Previamente se les pide a los estudiantes traer una foto familiar, de algún lugar donde hayan estado en sus vacaciones. Esta foto es compartida en grupo, cada uno puede comentar brevemente sobre ella. Luego deben escribir sobre la historia que evoca la imagen. Este texto escrito debe estar acompañado de los signos de puntuación vistos en los ejemplos proyectados.

La producción textual escrita es revisada por el docente y el estudiante, haciendo su respectiva corrección si es pertinente, posteriormente el estudiante realiza una reescritura final del texto.

Recursos utilizados durante la sección:

Fotocopias, proyector, computador, internet, recurso humano.

Tiempo probable para la sección:

Cuatro horas de clase (180 minutos) aprox.

Estrategia de evaluación:

Participación individual en la utilización de recursos tecnológicos.

La producción textual individual del estudiante.



La reescritura del texto corregido.

## COHERENCIA Y COHESIÓN LINEAL (parte 2)



### SECCIÓN 5: MIS GUSTOS, MIS PREFERENCIAS

A continuación se realiza un ejercicio con el cual se pretende que el estudiante de valor de la utilización de los paréntesis dentro del texto y los dos puntos como signos textuales aclaratorios.

Para ello se escriben varias proposiciones en las cuales deben destacar en medio de los signos, algo importante o de aclaración.

- ❖ Actividad 1. *Escribo sobre mis gustos y resalto los signos de puntuación con color rojo.*

AGRUPACIÓN DE PALABRAS
*Tengo varios planes que quiero cumplir (_____) antes de formar mi propia familia.
*Deseo que me obsequien regalos que puedan servir para mi vida (_____) y me hagan muy feliz.
*compraría ropa de varios colores (_____) cuando pueda ganar mi propio dinero.
*Me encantaría comer mecato (_____) pero mis padres no me lo permiten mucho.
*En el recreo comparto con mis mejores amigos (_____)



\_\_\_\_\_ ) y me divierto mucho.

Para permitir que el estudiante realice la utilización de “los dos puntos”, se entrega el siguiente ejercicio de comprensión.

- ❖ Actividad 2. *Escribo los datos que faltan en el texto y resalto con rojo los signos de puntuación*

<p><b>MI FAMILIA</b></p> <p>Mi familia está conformada por: _____ _____ _____ y _____, `pero con el que mejor me relaciono es con _____.</p> <p>Cuando nos reunimos en familia, me gusta hacer algunas actividades como por ejemplo: _____ _____ y _____.</p> <p>Para mis próximos cumpleaños me gustaría que me regalaran lo siguiente: _____ _____ y _____ .</p> <p>Bueno, siempre es chévere soñar.</p> <p>FIN</p>
---



❖ Actividad 3. *Comparto mis gustos con mis amigos.*

Para complementar el ejercicio, se forman grupos de 4 estudiantes para que compartan sobre sus escritos.

Recursos utilizados durante la sección:

Fotocopias, recurso humano.

Tiempo probable para la sección:

Dos horas de clase (120 minutos) aprox.

Estrategia de evaluación:

La producción textual individual del estudiante.

La participación grupal en la socialización de la actividad.

COHERENCIA Y COHESIÓN LINEAL (parte 3)




SECCIÓN 6. MIS EMOCIONES TAMBIEN LAS ESCRIBO

Retomamos para el siguiente ejercicio, las emociones que emergen al recordar las experiencias de vida. El narrar las vivencias hace que el tono de voz cambie, reflejando un sentimiento especial en las frases. Esas expresiones se hacen vivas en el texto escrito a través de algunos signos de puntuación, como los signos de interrogación, los de exclamación y los puntos suspensivos. Se da a conocer al estudiante, la parte conceptual de cada uno de ellos. Para complementar ello, se propone:



❖ Actividad N. 1: Dibujo una carita con emoción, ante cada oración

LA EMOCIÓN EN LA ESCRITURA	
_____	a. He pensado que es mejor ...
_____	b. ¿Será mejor que me acueste para madrugar?
_____	c. ¡Viva la paz de mi país!
_____	d. ¿Puedo bailar contigo?
	e. ¡uf! Estoy asustado
_____	f. ¡auxilio!

Al final se socializará el ejercicio con su correspondiente expresión oral dependiente del signo de ortografía utilizado. Se realizará una coevaluación entre pares.

Recursos utilizados durante la sección:

Fotocopias, recurso humano.

Tiempo probable para la sección:



Dos horas de clase (120 minutos) aprox.

Estrategia de evaluación:

La producción textual individual del estudiante.

La participación grupal en la socialización de la actividad.

La coevaluación entre pares.

## COHERENCIA Y COHESIÓN LINEAL (parte 4)



### SECCIÓN 7. MI RELATO CONECTADO

Para la comprensión de los conectores, se hace necesario conceptualizar su uso y destacar los más utilizados dentro de la narración

#### ❖ Actividad 1. *Ubico el conector indicado en cada caso*

CONECTOR	FRASE
Finalmente No obstante En primer lugar Mientras	_____, estaba harta de la bulla de las compañeras de 6-2
A causa Sin embargo Entonces Apenas	_____, desde que vivo en Cali, me he aficionado al deporte y he mejorado mi estado físico.
Así que En conclusión	_____, me alegro mucho de haberte



Cuando Simultáneamente	conocido.
Entonces Luego Cada vez que En cuanto	Camine hacia mi casa, _____ encontré a Lucia.

❖ *Actividad 2. Escribo un relato haciendo uso de los conectores propuestos*

Como ejercicio complementario, se entrega a los estudiantes una lista de conectores, y se les pide que realicen un escrito, en el cual den cuenta de una historia de vida, donde los puedan utilizar. Este relato debe tener la temática de un recuerdo que tengan relación con algunos de estas emociones: alegría, tristeza, miedo, rabia, temor.

CONECTORES: Finalmente, no obstante, en primer lugar, mientras, a causa, sin embargo, entonces, apenas, como, además, antes de, así que, luego, cada vez que, en cuanto en conclusión, cuando...

Se somete el escrito a revisión para realizar el ejercicio de retroalimentación docente-estudiante.

Recursos utilizados durante la sección:

Fotocopias, recurso humano.

Tiempo probable para la sección:

Dos horas de clase (120 minutos de clase) aprox.

Estrategia de evaluación:

La producción textual individual del estudiante.

1.2.4 NIVEL INTRATEXTUAL-MICROESTRUCTURAS





## COHERENCIA Y COHESIÓN LOCAL



### SECCIÓN 8. MI FAMILIA Y YO, LOS PROTAGONISTAS DE MI HISTORIA

Es necesario que se enuncie a los estudiantes sobre las características que conlleva una adecuada estructura gramatical, dando por resultados una coherente proposición:



#### ❖ *Actividad 1. Produzco un texto, teniendo en cuenta ciertas características*

Se realiza una actividad de comprensión en la cual el estudiante requiere relacionar los elementos de la estructura gramatical para organizar una proposición coherente. Para ello se le pide una producción escrita basada en un recuerdo de infancia que tenga las siguientes características:

SUJETO	yo
TIEMPO VERBAL	pasado
NÚMERO	Concordante con los enunciados
GÉNERO	Concordante con los enunciados

Se somete la producción escrita a revisión y posterior reescritura para realizar el ejercicio de retroalimentación docente-estudiante.



Recursos utilizados durante la sección:

Fotocopias, recurso humano.

Tiempo probable para la sección:

Dos horas de clase (120 minutos) aprox.

Estrategia de evaluación:

La producción textual individual del estudiante.

La reescritura del texto corregido.

### 1.3. FASE DE LA PRÁCTICA

En esta fase se realizan talleres que permiten ejercitar en el estudiante las distintas destrezas textuales, en los niveles macroestructural y microestructural de los textos escritos, permitiéndole la afirmación de sus nuevos saberes. Se cuenta con el acompañamiento constante del docente el cual es un guía para su formación. Toma gran importancia la revisión de los textos creados por los estudiantes, como proceso de reflexión sobre las competencias lingüísticas adquiridas.

A continuación se relaciona la dimensión de producción textual a la cual va dirigido el taller y la sección propuesta. Cada una de las producciones escritas, son sometidas a revisión y posterior reescritura.

- SECCION 9. VIAJE AL PASADO



TALLER DE NIVEL EXTRATEXTUAL-MACROESTRUCTURAS

Pragmática-intención y superestructura

Nombre del estudiante:

Fecha:

Competencia a desarrollar en el estudiante:

- \* Reconoce las características que poseen los textos de tipología narrativa.
- \*Produce un texto de tipología narrativa.

Actividad

\*Observar dos videos que dan cuenta de historias de vidas

[https://www.youtube.com/watch?v=MA\\_Q4Zv8fcI](https://www.youtube.com/watch?v=MA_Q4Zv8fcI)

<https://www.youtube.com/watch?v=p8mKSCbvT2k>

\*Realizar un texto narrativo, que de cuenta como el video, de una historia del pasado que haya influido positiva o negativamente tu vida.

Recursos utilizados durante la sección:

Fotocopias, internet, computadores, recurso humano.

Tiempo probable para la sección:

Dos horas de clase (120 minutos) aprox.

Estrategia de evaluación:

La producción textual individual del estudiante.

La reescritura del texto corregido.



• SECCIÓN 10. RECORRIDO EN EL PRESENTE

<p>TALLER DE NIVEL INTRATEXTUAL-MACROESTRUCTURAS</p> <p>Coherencia y cohesión local</p> <p>Coherencia y cohesión lineal</p>
<p>Nombre del estudiante:</p>
<p>Competencia a desarrollar en el estudiante</p> <p>*Escribe un texto narrativo, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).</p>
<p>Actividad</p> <p>*Observar la siguiente viñeta de Mafalda.</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>*Socializar en grupos de cuatro estudiantes, sobre el contenido de la historia y su pensamiento personal sobre el asistir a su colegio.</p> <p>*Escribir sobre su actualidad en la escuela, el cómo se relaciona con sus compañeritos o sus docentes, dando cuenta de sus sentimientos frente al tema.</p>

SECCIÓN N. 11 EL PAIS QUE QUEREMOS



<p style="text-align: center;"><b>TALLER DEL NIVEL INTRATEXTUAL-MICROESTRUCTURA</b></p> <p style="text-align: center;">Coherencia y cohesión lineal</p> <p style="text-align: center;">Coherencia y cohesión local</p>
Nombre del estudiante:
Competencia a desarrollar en el estudiante *Produce un texto de tipología narrativa.  *Conserva la coherencia - cohesión lineal y local, al producir un texto narrativo  *Valora la producción escrita como medio de comunicación eficaz en la relación con su entorno.
Actividad *Forman grupos de cinco estudiantes y en un pliego de cartulina, elaborar na cartelera con imágenes que representen sus sueños del futuro. Al final deben socializarla con los demás miembros del grado.  *Producir un texto escrito individualmente, que dé cuenta de los sueños futuros por ejemplo lo que desea estudiar o trabajar y demás.  *Hacer uso adecuadamente de los signos de puntuación siguientes: Punto seguido, punto aparte, comas, signos de interrogación, signos de exclamación, paréntesis y puntos suspensivos.
Actividad 2. Escriba en los espacios las palabras adecuadas (conectores) que le den sentido al texto. Complete la historia en el orden lógico colocando las siguientes palabras : AUNQUE, MUCHO, DESDE, TAN, MUCHO, AUNQUE, POCO, AUN, MUCHOS
<u>MI PROYECTO DE VIDA</u>  Carlos, un hombrecito que empieza a descubrir la vida, sabe que lo más valioso que tiene es su familia. El principal motivo que agobia todos sus días consiste en lo vergonzoso que puede llegar a ser provenir de una familia que no ha contado con mucha suerte, si al ámbito económico se refiere. Sus amigos de escuela siempre se muestran muy alegres y, aunque él también lo es de algún modo, le apena no ser _____ afortunado como _____ de ellos, pues su padre no logró terminar



la escuela y su madre es un ama de casa dedicada de lleno a las labores del hogar, situación que justifica lo menesteroso que es éste.

Pero, ¿por qué el dinero es tan importante en la vida de todos los seres humanos? Sencillo, todo se desarrolla o explica a partir del mercado, y muy bien lo ha aprendido Carlos en sus clases de Ciencias Sociales cuando se discuten temas que tienen que ver con la economía, la soberanía del mercado, y otros temas que giran en torno al dinero. \_\_\_\_\_ más inevitable fue darse cuenta de ello, cuando una vez se vio limitado a no poder pagar una salida pedagógica, que su escuela planeó (que también incluía un estupendo viaje a las piscinas de la ciudad), porque su padre no había logrado vender la ropa que usualmente distribuye y que por más de 6 años les ha permitido conseguir con \_\_\_\_\_ esmero lo \_\_\_\_\_ que tienen.

Por supuesto que a Carlos, como ineludiblemente debe serlo, le apena no contar con las oportunidades que otros han tenido, pero su vida sufrió un cambio sobre la manera en que asumió la realidad que le ha tocado. Hace unos meses, él conoció a una maestra que llegó a ocupar el cargo de docente en el área de artística, y fue ella quien \_\_\_\_\_ su experiencia de vida le brindó una visión mucho más valiosa que el dinero que tanto agobia su existir. Resulta que la profesora Ana provenía de una familia que se había dedicado al cultivo del arroz a las afueras de la ciudad y el negocio iba viento en popa, al tiempo que ella crecía en sus primeros años de vida; por situaciones del destino y por la economía del país se vieron obligados a abandonar ese proyecto de vida familiar, para tener que resurgir en un mundo nuevo que era la ciudad. Los primeros años de adaptación fueron desoladores y, \_\_\_\_\_ las cosas no mejoraron mucho, pudieron hacerse a una habitación y a lo necesario para alimentarse y llevar una vida en la que se satisfacían sus exigencias básicas.

Con esa historia que la maestra Ana compartió a Carlos, \_\_\_\_\_ sin conocer la vida personal de éste, fue posible darle a entender que, \_\_\_\_\_ la familia de ella no había contado con el éxito que siempre se espera de los hogares, logró forjar un proyecto de vida en el que su pasión por las artes y la educación se convirtieron en el principal motivo, que le dio un giro a la vida asignada por situaciones de las circunstancias.



*Fuente: Las autoras*

- SECCIÓN 10. RECORRIDO EN EL PRESENTE

Recursos utilizados durante la sección:

Fotocopias, internet, computadores, recurso humano.

Tiempo probable para la sección:

Dos horas de clase (120 minutos) aprox.

Estrategia de evaluación:

La producción textual individual del estudiante.

La reescritura del texto corregido.

- SECCIÓN 11. EL PAÍS QUE QUEREMOS

Recursos utilizados durante la sección:

Fotocopias, cartulina, tijeras, revistas usadas, ega, recurso humano.

Tiempo probable para la sección:

Tres horas de clase (240 minutos) aprox.

Estrategia de evaluación:

La participación en el trabajo colaborativo.

La producción textual individual del estudiante.

La reescritura del texto corregido.



- SECCIÓN 12 LLEGÓ CARTA

TALLER DEL NIVEL INTRATEXTUAL-MICROESTRUCTURA (Coherencia y cohesión lineal)

Recursos utilizados durante la sección:

Fotocopias, recurso humano.

Tiempo probable para la sección:

Dos horas de clase (160 minutos) aprox.

Estrategia de evaluación:

La participación del estudiante en la actividad grupal

La producción textual individual del estudiante.

La reescritura del texto corregido.





<p style="text-align: center;">TALLER DEL NIVEL INTRATEXTUAL-MICROESTRUCTURA</p> <p style="text-align: center;">Coherencia y cohesión lineal</p> <p style="text-align: center;">Coherencia Global</p>
Nombre del estudiante:
Competencia a desarrollar en el estudiante *Conserva la coherencia - cohesión lineal y local, al producir un texto narrativo.
Actividad Inicial: Juego "llego Carta"  1. Organizarse en círculo y el docente se ubica en el centro, para el juego de "LLEGÓ CARTA": Se inicia con la dinámica de la carta diciendo así: Docente: ¿Llegó carta? Estudiantes: ¿para quién? Docente: se dice el nombre de algún compañero Estudiante: ¿De dónde? Docente: se dice el nombre de una ciudad. El estudiante que se nombró, debe dar los pasos adelante pronunciando el nombre de dicho lugar en sílabas al mismo tiempo, quedándose quieto hasta el lugar donde llegó, juego se vuelve a empezar, así sucesivamente.  *Hacer el ejercicio de recordar en todos los docentes que has tenido en tu experiencia como estudiante y escribirle una carta a alguno de ellos y que pueda ésta ser entregada.  *Tener en cuenta la estructura gramatical de sujeto, género, número y conservación del tiempo verbal.
—





Recursos utilizados durante la sección:

Recurso humano, sala de cine.

Tiempo probable para la sección:

Dos horas de clase (160 minutos) aprox.

Estrategia de evaluación:

La participación del estudiante en la actividad grupal

La producción textual individual del estudiante.

La reescritura del texto corregido.

#### 1.4. FASE DE LA TRANSFERENCIA

Para adquirir aún más un grado de significación del acto de escribir se propone a los estudiantes grabar sus memorias en forma digital (libro digital) para ser compartidas y a su vez como evidencia de lo que puede significar para los jóvenes o sus pares el ejercicio de escribir, el ejercicio de producir sus propios pensamientos en donde toma importancia lo diverso, lo diferente, lo auténtico, lo único, donde esa “diversidad” que se enuncia en el discurso toma vida en cada letra.

A partir de la valiosa información en la cual se convierte las historias personales, como material invaluable para contar a través de la escritura, se propone a los estudiantes contar sus vivencias. A cada uno se le entregará un C.D en blanco, como símbolo de la propuesta de escribir sus experiencias de vidas. Se pide que escojan un nombre “alias” con el cual se identifiquen o tengan afinidad, se les da la idea de que puede ser un personaje real o ficticio, un elemento de la naturaleza, u otro tipo de personaje. Esto con el fin de respetar su identidad frente al público lector.

Es importante anunciar a los futuros escritores la necesidad de utilizar una buena estructura gramatical a la hora de escribir sus relatos de vida, el cuidado con su ortografía y detalles en la calidad de sus escritos y que fluya su gran intención real de contar a los demás, quienes son ellos, lo que sucede en sus vidas, lo únicos que son, la diversidad de sus pensamientos, su



contexto, su inquietud como jóvenes adolescentes de la ciudad, algunos desplazados del campo, unos muy felices, otros violentados por la sociedad y sus familias y demás historias que se viene entretejiendo con ellos en este proyecto de producción escrita. Se inician entonces las actividades propuestas para esta fase final de la secuencia didáctica:

#### SECCIÓN 14. “MI VIDA UN LIBRO ABIERTO”



Se escoge una temática en especial a gusto del estudiante, para que escriba sobre esta. A continuación se les da algunas ideas de estas:

Su primer recuerdo de su infancia	La casa donde vivió en su niñez	Un recuerdo agradable de su escuela
Un recuerdo desagradable de su colegio	Algún amigo o amiga que no olvida	Problemas familiares que han lastimado su corazón
La peor embarrada cometida	La muerte de algún ser querido	La violencia de su comunidad
La fiesta que más le ha gustado	Una enfermedad que afecta su vida o la de su familia	Otro tema libre

Se ambienta el lugar donde están los estudiantes, con música instrumental, para permitir que ellos se sientan a gusto en su acto de escribir su propia historia:

#### ❖ Actividad 1. *Escritura de un relato relacionado con el tema que desee contar.*

Este primer texto escrito en esta fase de la secuencia, se revisa por parte del docente, en compañía del autor, con el fin de producirse una retroalimentación del mismo. Con las recomendaciones hechas por el tutor, se realiza una reescritura del mismo, para llegar a un producto final.

#### ❖ Actividad 2. *Reescritura del texto.*



Teniendo el relato de vida final de cada estudiante, éste debe digitalarlo y guardarlo en un archivo cuyo nombre es su seudónimo.

❖ *Actividad 3. Digitación de la producción textual escrita.*

Para la propuesta del libro digital, se hace necesario explicar a los estudiantes las partes básicas que debe tener este, con el fin de organizar un trabajo grupal e irlo construyendo. El primer paso es conocer esas partes:

- a. La portada
- b. Los agradecimientos
- c. La introducción

La portada y la introducción se proponen ser realizados por el docente, y los agradecimientos por cada uno de los estudiantes escritores en el proyecto.

❖ *Actividad 4. Escritura de los agradecimientos para el libro digital.*

Este escrito sobre el agradecimiento, se somete a la revisión y respectiva reescritura por parte del escritor.

❖ *Actividad 5. Reescritura del texto “agradecimientos” para el libro digital.*

La dinámica de construcción del libro digital se realiza por parte del docente, el cual teniendo las partes mencionadas y además cada una de los relatos de los estudiantes, se encarga de organizarlos en formato libro digital, que en la web se encuentran en forma gratuita y de fácil acceso.

Recursos utilizados durante la sección:

Fotocopias, internet, computadores, recurso humano.

Tiempo probable para la sección:

Ocho horas de clase (280 minutos) aprox.

Estrategia de evaluación:

La producción textual individual del estudiante.



La reescritura del texto corregido.

La utilización de medios tecnológicos.

FIN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA



**Anexo 3. Resultados de la recuperación escrita antes de la aplicación de la didáctica alternativa basada en los relatos de vida.**

ESTUDIANT E No.	X1 PR E	X2 PR E	X3 PR E	X4 PR E	X5 PR E	X6 PR E	X7 PR E	X8 PR E	X9 PR E	X10 PR E	X11 PR E	X12 PR E	X13 PR E
1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	0	2	1	0
3	1	2	2	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0
4	2	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
5	1	2	2	2	1	2	1	1	1	0	1	1	0
6	2	2	2	2	2	2	1	1	2	0	2	1	0
7	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	0	0
8	1	2	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
9	2	1	2	2	2	1	0	1	1	0	0	0	0
10	2	2	2	2	1	2	1	1	2	0	2	1	0
11	2	2	2	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0
12	2	2	2	2	1	2	1	1	2	0	2	1	0
13	2	2	2	0	1	1	1	1	2	0	1	1	0
14	2	1	2	1	1	1	1	1	1	0	2	1	0
15	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
16	2	2	2	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0
17	2	2	2	2	2	1	1	1	1	0	1	0	0
18	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2
19	2	2	2	1	2	1	1	1	1	0	1	0	0
20	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2
21	1	1	2	2	2	1	1	1	1	0	1	0	0
22	2	2	2	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1
23	2	2	2	1	1	2	2	1	1	0	1	2	2
24	2	2	2	2	2	1	1	1	1	0	1	1	0
25	2	2	2	1	2	1	1	1	1	0	0	0	0



**Anexo 4. Resultados de la recuperación escrita después de la aplicación de la didáctica alternativa basada en los relatos de vida.**

ESTUDIA NTE No.	Y1 POS T	Y2 POS T	Y3 POS T	Y4 POS T	Y5 POS T	Y6 POS T	Y7 POS T	Y8 POS T	Y9 POS T	Y10 POS T	Y11 POS T	Y12 POS T	Y13 POS T
1	2	2	2	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	0	1	2	1
4	2	1	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
5	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2
7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
9	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2
10	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2
11	2	2	2	2	2	2	1	2	1	0	2	1	1
12	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
13	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1
14	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1
15	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2
16	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1
18	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	1	1
20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
21	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2
22	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2
23	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2
24	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
25	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1