

**Mejoramiento de la enseñanza de la producción textual a través de los relatos de vida en los
estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Simón Bolívar**

Amaya Quitian Yeini Marcela

Gil Peralta Sandra Milena

Gutiérrez Rodríguez Liria Omaira

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría En Didáctica

Villavicencio, 2018

**Mejoramiento de la enseñanza de la producción textual a través de los relatos de vida en los
estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Simón Bolívar**

Amaya Quitian Yeini Marcela

Gil Peralta Sandra Milena

Gutiérrez Rodríguez Liria Omaira

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Didáctica

Directora

Dra. Luz Haydeé González Ocampo

Codirector

Mg. Humberto Sánchez.

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría En Didáctica

Villavicencio, 2018

Aceptación

El trabajo de grado titulado: “Mejoramiento de la enseñanza de la producción textual a través de los relatos de vida en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Simón Bolívar” presentado por Amaya Quitian Yeini Marcela, Gil Peralta Sandra Milena y Gutiérrez Rodríguez Liria Omaira en cumplimiento con los requisitos para optar al título de Magíster en didáctica, fue aprobado por:

Jurado

Jurado

Director

Villavicencio, Meta, 2018

Dedicatoria

Esta tesis la dedico con todo cariño a
Dios por permitir esta bendición en mi vida.
A cada uno de mis seres queridos, quienes han sido,
mis pilares para seguir adelante.
A mi esposo e hijos por su paciencia,
apoyo incondicional y por siempre estar a mi lado
brindándome su comprensión, cariño y amor.
Y a mi madre quien ha ayudado a forjar mi camino
y me ha dirigido por el sendero correcto.

Liria Gutiérrez Rodríguez

A Dios que alumbra mi camino.
En memoria de mi madre que nos brindó
su amor y ánimo para seguir adelante.
A mi padre, esposo, hermanas y sobrinos
que siempre han estado ahí, haciendo
de una familia caracterizada
de unión, amor, alegría y de apoyo incondicional.
Y a todas las demás personas que con su
cariño y colaboración me impulsan a seguir y que
complementan mis proyectos

Yeini Marcela Amaya Quitián

Al artífice de todas las oportunidades
quien me provee lo necesario para enfrentar
cada reto con el que me sorprende la vida.
A mis hijas y mi familia que me han cedido tiempo
y espacio para dedicarme a alcanzar este propósito.
A la Institución Educativa Simón Bolívar
donde más que enseñar, aprendo cada día.

Sandra Milena Gil Peralta

Agradecimientos

Al Ministerio de Educación Nacional por contribuir a la calidad de la educación a través del programa de Becas para la formación académica de docentes.

A la Universidad Santo Tomás por ser la encargada de la formación de los docentes en el programa de Maestría en Didáctica, acompañando este proceso de manera integral, teniendo en cuenta las demandas de formación en el contexto colombiano.

A la directora del proyecto, doctora Luz Haydée González Ocampo y al codirector Humberto Sánchez quienes con su oportuna instrucción y acompañamiento aportaron a este importante proceso formativo.

A quiénes iniciaron como asesores del proyecto, los docentes Robinson Sanabria y Diana Laverde, por sus valiosos aportes en nuestra formación académica.

Al rector de nuestra institución educativa José Alfredo Romero por su apoyo incondicional, disposición para asistir a los encuentros presenciales en la Universidad y proporcionar todo lo necesario para desarrollar este proyecto en miras de fortalecer la formación académica de los docentes y mejorar el proceso integral de los estudiantes.

A los docentes, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa Simón Bolívar que hicieron parte del proyecto con su disposición, aportes, sugerencias y que apoyaron la ejecución de las diferentes actividades propuestas por los maestrantes.

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO O RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)

1. Información general del documento	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título del documento	Mejoramiento de la enseñanza de la producción textual a través de los relatos de vida en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Simón Bolívar.
Autor(es)	Amaya Quitian Yeini Marcela, Gil Peralta Sandra Milena, Gutiérrez Rodríguez Liria Omaira.
Director	Luz Haydeé González Ocampo, Humberto Sánchez.
Publicación	Villavicencio, Julio de 2018, 114 paginas.
Unidad patrocinante	Universidad Santo Tomas Abierta y a Distancia, Facultad de Educación, Maestría en Didáctica.
Palabras clave	Didáctica, producción textual, práctica docente, secuencia didáctica, relatos de vida.

2. Descripción del documento
Trabajo de grado que se propone para obtener el título de magíster en didáctica, documento que se realiza con el fin de proponer, planear y ejecutar una propuesta didáctica que permita el mejoramiento de la enseñanza de la producción textual a través de los relatos de vida en los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Simón Bolívar. El documento presenta la propuesta didáctica “La vida en letras” secuencia didáctica diseñada bajo el modelo de Alfonso (2003) que se compone de 3 momentos (inicio, desarrollo y cierre) y

se basa en el proceso de escritura propuesto por Cassany (planificar, redactar y examinar). Fue realizada en cuatro actividades tituladas “Te cuento que?”, “¿Qué, quien, donde y cuando?”, “Recordando mi infancia” y “Lo mejor de 6-1”, a través de las cuales se buscó transformar y reflexionar sobre las prácticas educativas y mejorar el proceso de producción textual en los estudiantes.

3. Contenidos del documento

El documento de trabajo de grado esta organizado en siete capítulos los cuales aborda la inmersión realizada en la institución educativa Simón Bolívar del municipio de Villavicencio.

El primer capítulo ofrece la presentación de la problemática didáctica a investigar en la cual se incluye planteamiento del problema, justificación, el problema de investigación y objetivos; en el segundo capítulo se mencionan algunos trabajos encontrados entorno a didáctica, producción textual y relatos de vida a nivel regional, nacional e internacional, que soportan los referentes teóricos, y se describen los principios orientadores relacionados con escritura, didáctica general, didáctica específica respecto a la producción textual, producción textual, relatos de vida, estrategia didáctica y secuencia didáctica que sustentan los referentes epistemológicos y conceptuales de la investigación.

En el tercer capítulo se describe el diseño metodológico que orienta la investigación desde el enfoque cualitativo, enmarcado en el método de Investigación acción, igualmente se relacionan los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información y la reflexión generada entre la práctica y la teoría. En el cuarto capítulo se puede observar el diseño didáctico y la descripción de la estrategia didáctica. En el quinto capítulo se detalla la implementación de la estrategia didáctica y sus resultados la cual se llevó a cabo a partir del análisis y las reflexiones entorno a la didáctica, los relatos de vida y los procesos de producción textual. El sexto capítulo hace referencia a la proyección y evaluación de la estrategia, y para finalizar se presentan los aprendizajes producto de la investigación.

4. Metodología del documento

El documento presenta una investigación de enfoque cualitativo, que se enmarca dentro del método de Investigación acción, se define esencialmente en el modelo de Kemmis, el cual está integrado por cuatro fases las cuales conjuntamente forman un espiral autorreflexivo.

Para la recolección de información pertinente a este proyecto, se tuvieron en cuenta como técnicas de análisis e interpretación las conversaciones y entrevistas a docentes y estudiantes, la revisión documental de los libros reglamentarios pedagógicos, los registros de diarios de campo y de las producciones de texto por parte de los estudiantes.

5. Conclusiones del documento

La investigación acción llevada a cabo generó reflexiones importante con respecto a la didáctica de la enseñanza de la producción textual tales como:

- El docente debe ser un agente dinamizador de las prácticas escriturales, que a su vez son un proceso que requiere de operaciones tanto cognitivas como prácticas.
- Escribir sobre las vivencias propias facilita y potencia la producción textual de los estudiantes.
- La didáctica es el vehículo transformador de las prácticas didácticas.

6. Referencias bibliográficas

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación, Enfoque y metodología*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biograficonarrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf

Bolívar, A.(2012). *Las historias de vida del profesorado*. Recuperado de

https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5310002.pdf	
Cassany, D. (1988) <i>Describir el escribir, cómo se aprende a escribir</i> , Barcelona, España: Paidós.	
Cassany, D. (1995) <i>La cocina de la escritura</i> , Barcelona, España: Anagrama.	
Cassany, D. (1999). <i>Construir la escritura</i> . Barcelona, España: Paidós.	
Cassany, D. Luna, M. Sanz, G (2003) <i>Enseñar lengua</i> , Barcelona, España: Grao.	
Elaborado por:	
Revisado por:	

Fecha de elaboración del resumen:	30	Julio	2018
--	----	-------	------

Tabla de contenido

CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.....	17
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.3 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	21
1.4 PREGUNTA PROBLÉMICA	23
1.5 JUSTIFICACIÓN	24
1.6 OBJETIVOS	26
1.6.1 <i>Objetivo general</i>	26
1.6.2 <i>Objetivos específicos</i>	26
CAPÍTULO 2: REFERENTES TEÓRICOS	26
2.1 ANTECEDENTES (INTERNACIONAL, NACIONAL, REGIONAL, LOCAL E INSTITUCIONAL)	26
2.1.1 <i>Prácticas didácticas</i>	26
2.1.2 <i>Relatos de vida</i>	29
2.1.3 <i>Producción textual</i>	31
2.2 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y CONCEPTUAL.....	34
2.2.1 <i>Enseñanza y didáctica general</i>	34
2.2.2 <i>Didáctica de la producción textual</i>	35
2.2.3 <i>La escritura</i>	38
2.2.4 <i>Producción Textual</i>	39
2.2.5 <i>Relatos de vida</i>	40
2.2.6 <i>Estrategia didáctica</i>	44
2.2.7 <i>Secuencia didáctica</i>	44
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	45
3.1 <i>Investigación cualitativa</i>	45
3.2 <i>Enfoque de la investigación</i>	46

3.3 Metodología: investigación acción (I-A)	46
3.4 Recolección de información.....	49
3.5 Reflexión o aprendizajes para el diseño didáctico en términos de la reflexión suscitada entre la práctica y la teoría	49
CAPÍTULO 4. DISEÑO DIDÁCTICO.....	50
4.1 OBJETIVO	50
4.2 DESCRIPCIÓN	50
4.3 CARACTERÍSTICAS O HABILIDADES DEL DOCENTE A DESARROLLAR DICHA ESTRATEGIA.....	52
4.4 CONTEXTO PARTICULAR DONDE SE IMPLEMENTA LA ESTRATEGIA	52
4.5 PLANIFICACIÓN DE LA SECUENCIA, ACTIVIDAD O ACCIÓN DIDÁCTICA.....	53
CAPÍTULO 5. IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.....	72
5.1 DESCRIPCIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DESDE LAS ETAPAS DEL PROCESO ESCRITURAL	72
5.2 RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN	90
CAPÍTULO 6. PROYECCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA.....	96
CAPÍTULO 7. APRENDIZAJES Y SUGERENCIAS A LA INSTITUCIÓN	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100

Lista de figuras

Figura 1. Planta de personal I.E.S.B 2017	18
Figura 2. Población estudiantil atendida en la I.E.S.B durante el año lectivo 2017	19
Figura 3. Resultados pruebas saber año 2016	22
Figura 4. Resultados pruebas Saber año 2016.....	22
Figura 5. Momentos de la secuencia didáctica el modelo de Alfonso (2003)	45

Lista de tablas

Tabla 1. Estrategia didáctica "La vida en letras"	53
Tabla 2. Ejemplo de acciones a desarrollar en cada etapa escritural	55
Tabla 3. Secuencia didáctica general	56
Tabla 4. Actividad 1. Secuencia didáctica	56
Tabla 5. Actividad 2. Secuencia didáctica	58
Tabla 6. Actividad 3. Secuencia didáctica	61
Tabla 7. Actividad 4. Secuencia didáctica	66
Tabla 8. Implementación actividad 1.....	72
Tabla 9. Implementación actividad 2.....	74
Tabla 10. Implementación actividad 3 Primera sesión	77
Tabla 11. Implementación actividad 3 Segunda sesión	83
Tabla 12. Implementación actividad 4.....	87
Tabla 13. Proyección estrategia didáctica "La vida en letras"	96

Lista de anexos

Anexo 1. Diarios de campo de las actividades aplicadas	106
Anexo 2. Triangulación de información.....	116

Capítulo 1: Problema de investigación

1.1 Contextualización del problema

La presente investigación se realizó en la institución Educativa Simón Bolívar, la cual fue creada mediante ordenanza N° 036 del 27 de noviembre de 1.987, se encuentra ubicada en el corregimiento de la Concepción, zona rural del municipio de Villavicencio, departamento del Meta, atiende población de veredas aledañas como la Cumbre, San Luis de Ocoa, Guayuriba y el Pañuelo, las cuales se encuentran a distancias considerables e incluso algunas de ellas en zonas de difícil acceso.

La Institución Educativa Simón Bolívar es de naturaleza pública, pertenece al calendario A y presta el servicio educativo en los niveles de escuela única en la sede San Isidro de la Cumbre, preescolar y básica primaria en la Escuela Simón Bolívar, así como Básica secundaria y media técnica en la sede principal Institución Educativa Colegio Departamental Simón Bolívar ubicadas en la Cuncia, la sede Benposta situada en el barrio la Nohora brinda educación desde preescolar a grado octavo.

La institución tiene convenio interinstitucional con el SENA, (Servicio Nacional de Aprendizaje), a través del proyecto de articulación de las modalidades para acompañamiento y acreditación de la media técnica; en el año 1996 se dio apertura al bachillerato comercial con énfasis en sistemas e inglés. A partir del 2005 ofrece la modalidad de operaciones contables y financieras, para el año 2010 ingresa un número notable de estudiantes provenientes de la Nohora, uno de los barrios de más grande recepción de población en estado de desplazamiento de la ciudad de Villavicencio y con ellos se da inicio a la jornada de la tarde. PEI I.E.S.B (2017).

Durante los últimos siete (7) años la institución viene presentando cambios, renovaciones y ampliación en cobertura, en el año 2010 ingresaron nueve (9) docentes nombrados en

propiedad para conformar el grupo de trabajo de la institución y a colaborar en la formación de los estudiantes de la jornada de la tarde, que ofrecía únicamente la educación básica, siendo el 2011 el año de la primer promoción de bachiller académico de ésta jornada y se da inicio a la técnica de recreación y animación turística, para el 2013 y 2014 la institución amplía nuevamente el número de estudiantes y se ve en la necesidad de abrir cuatro (4) nuevos grados debido al gran número de estudiantes. Con los nombramientos del concurso de docentes en el año 2015, ingresan nombrados en propiedad 5 nuevos docentes, un secretario, una coordinadora y el rector de la institución, lo cual da un nuevo aire y se inicia un proceso de traslados y organización de la planta docente.

Para el 2017 la secretaría de educación de Villavicencio otorga a la Institución Simón Bolívar, la sede “Benposta” ampliando el cubrimiento escolar en 350, para un total de 1190 estudiantes matriculados, 46 docentes, 3 directivos docentes y 3 administrativos, distribuidos en 4 sedes, como se muestra en la figura 1 y 2.

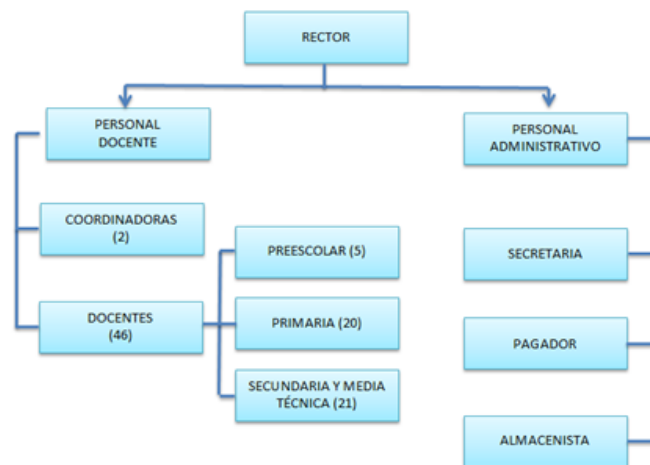


Figura 1. Planta de personal I.E.S.B 2017

Fuente: Autoría del grupo investigador

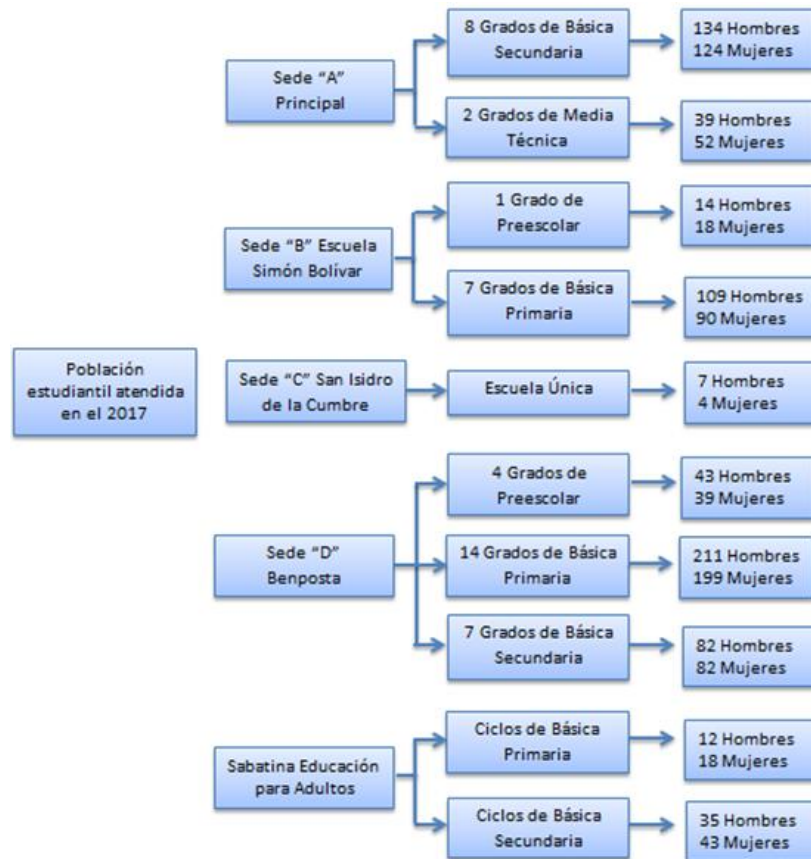


Figura 2. Población estudiantil atendida en la I.E.S.B durante el año lectivo 2017

Fuente: Autoría del grupo investigador

Esta ampliación de cobertura implicó cambios al interior de la institución, tales como el cierre de la jornada de la tarde en la sede principal y sede primaria de la Cuncia, traslados de docentes a la nueva sede y adecuación de las instalaciones.

1.2 Planteamiento del problema

Desde la observación de las prácticas docentes encontramos que en la Institución Educativa Simón Bolívar existen dificultades que han afectado el proceso escritural de los estudiantes, dentro de éstas sobresale la apatía a la lectura y escritura, la mala caligrafía, ausencia de ortografía, baja comprensión lectora y poca producción de textos; este conjunto de dificultades, intervienen de manera negativa en el rendimiento académico de los estudiantes.

Lo anteriormente mencionado es el resultado de una problemática educativa, social, familiar y cultural que vive la comunidad, cambios continuos de domicilio de algunos estudiantes, desinterés de la familia por un proceso de lecto- escritura apropiado en casa, encargo del cuidado de los estudiantes a abuelos u otros parientes lejanos que no se apropian de los procesos escolares, nivel de escolaridad bajo en padres, ausencia de hábitos de lectura y de estudio resultado de la deficiencia de aprehensión de estos hábitos.

El acto de escribir es una de las habilidades de pensamiento que requiere de mayor esfuerzo y dedicación, se encuentra presente desde los primeros niveles de escolaridad y durante el transcurrir de los años se va especializando en el desarrollo de competencias críticas, propositivas y argumentativas necesarias para desenvolverse en la sociedad, el Ministerio de Educación Nacional en el Plan de Lectura y escritura plantea como objetivo principal fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas a través del mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de todos los niveles.

En este sentido, propone, en el Plan Decenal de Educación (2006-2016): “Garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno.” (MEN, 2016, p.27). El ente gubernamental es consciente del momento por el cual atraviesan los procesos de lectoescritura los cuales están siendo afectados por las problemáticas sociales y educativas que evidencia escasas estrategias didácticas que promuevan la producción textual.

La revisión documental hecha para soportar este estudio permite conocer diferentes antecedentes investigativos orientados a mejorar las prácticas docentes en producción textual en la escuela, a describir las concepciones de estudiantes y docentes acerca de la escritura, ¿cómo se

está realizando este ejercicio?, ¿cuáles son las dificultades que presenta y qué acciones se pueden implementar para superarlas?

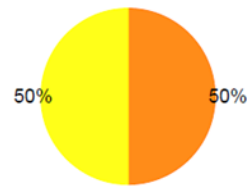
En primer lugar, algunos de los textos revisados Barragán (2013), Hernández (2012), Ortiz *et al.* (2009) coinciden que la tarea de escribir está siendo entendida por los docentes como un ejercicio autónomo de los estudiantes, que no refleja una intención comunicativa clara, que carece de una estructura de organización de ideas, que se limita al ejercicio de producir un escrito el cual será calificado positiva o negativamente por el docente.

En aras de transformar esta realidad, los investigadores consultados proponen que las prácticas de enseñanza de la escritura sean transformadas, que los docentes asuman la enseñanza del ejercicio escritural como un proceso que requiere del acompañamiento y revisión constante del docente sobre la producción del estudiante, pero también sobre la resignificación de sus propias prácticas.

Ante esta situación, se requiere focalizar nuestra práctica docente hacia la reflexión, indagación, análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza encaminadas hacia la producción escritural de los estudiantes de la institución educativa Simón Bolívar del grado 6.1.

1.3 El problema de investigación

Las prácticas cotidianas de lectoescritura en la institución educativa Simón Bolívar no son ajenas a la realidad actual. Al tomar como referente los resultados de las pruebas externas generadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), específicamente las del grado 5 del año 2016 con resultados socializados en el año 2017, para identificar el desempeño de los estudiantes en el área de Lenguaje en la competencia escritora, se evidenciaron los siguientes resultados:

Competencia: Comunicativa Escritora

Entre el 40% y el 69% de los estudiantes **contestaron correctamente** las preguntas relacionadas al aprendizaje.

Entre el 20% y el 39% de los estudiantes **no contestaron correctamente** las preguntas relacionadas al aprendizaje.

Figura 3. Resultados pruebas saber año 2016

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, Siempre Día e 2017, p.14

Aprendizajes por mejorar

El 58%	no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
El 50%	no prevé el plan textual, la organización de ideas, el tipo textual ni las estrategias discursivas en relación con las necesidades de la producción.
El 49%	no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto.
El 44%	no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.
El 42%	no da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación.
El 39%	no prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual.
El 36%	no da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua ni de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto.
El 36%	no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.
El 33%	no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto.

Figura 4. Resultados pruebas Saber año 2016.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, Siempre Día e 2017, p.14

Ante los resultados de las pruebas saber 2017 de los estudiantes de grado 5 de la I.E.S.B se evidenció que los aprendizajes por mejorar están relacionados con:

- Definir para quién se escribe y su propósito.
- Establecer un plan de escritura para organizar ideas y,
- El reconocimiento y escritura de palabras, conceptos e ideas principales del texto.

De otro lado, el grupo investigador, a través de la observación en el aula de clase, evidenció un bajo rendimiento académico, apatía hacia la lectura y falencias en el proceso escritural de los estudiantes, los cuales se reducen al pedido de resúmenes, descripciones y otras composiciones que el estudiante emprende de manera desprevénida, sin que le sean marcadas unas pautas y una constante retroalimentación, que revelan las escasas estrategias didácticas en la orientación de este proceso.

Por otro lado, se han observado problemas semejantes en algunos de los docentes de la institución, quienes se molestan cuando se realizan procesos de actualización de documentos que guían la práctica docente y muestran apatía a la transformación en los procesos de enseñanza. Con respecto a lo abordado anteriormente, el grupo investigador pretende mejorar la enseñanza de la producción textual a través de los relatos de vida en los estudiantes del grado 6.1 de la institución, fundamentando el proceso de producción escrita en las fases desarrolladas según Cassany: Planificar, redactar y examinar.

1.4 Pregunta problémica

Teniendo en cuenta los interrogantes que surgen a partir del planteamiento y la contextualización del problema el grupo investigador formuló como pregunta problémica. ¿Cómo mejorar la enseñanza de la producción textual a través de la construcción de relatos de vida en los estudiantes del grado sexto de la institución educativa Simón Bolívar? la cual estará orientada por las siguientes preguntas:

- ¿Qué significado sobre producción textual subyace en la práctica docente?
- ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que utilizan los profesores para promover la producción textual?
- ¿Con qué frecuencia se generan espacios para el proceso escritural?
- ¿Qué experiencias han tenido los docentes y estudiantes frente a la producción textual?
- ¿Escribir sobre sí mismos genera en los estudiantes mayor confianza en el ejercicio escritural?
- ¿Cómo integrar las vivencias y experiencias del estudiante en el proceso escritural?

1.5 Justificación

En la Institución Educativa Simón Bolívar se ha evidenciado diversas dificultades en torno a la producción textual, como lo reflejan los resultados de las pruebas saber, en el diagnóstico de aula y los desempeños académicos de los estudiantes. Los resultados de las pruebas saber del grado 5 socializados en el año 2017 reflejan que entre un 20% y 69% de los estudiantes no han desarrollado las habilidades inherentes a la competencia escritora.

De este modo, se encontró que los espacios que se ofrecen para que los estudiantes desarrollen el proceso de producción textual son muy limitados y se reducen a prácticas mecánicas como la transcripción y revisión de reglas ortográficas.

En algunas oportunidades cuando se le solicita al estudiante que escriba, se hace sin tener en cuenta sus intereses ni vivencias, desligando este ejercicio de su realidad y convirtiéndolo en un ejercicio desprevénido donde no se orienta ni acompaña al estudiante frente a este proceso, generando que el educando conciba la escritura o bien como una práctica compleja o como en la

mayoría de los casos, quede reducida a una instrucción, un producto y una valoración de su desempeño.

La escritura requiere de un proceso dinámico y continuo en el aula, del rol docente con mayor grado de intervención, de una transformación sobre las orientaciones de enseñanza, que nazca a partir del ejercicio de la práctica docente. Es precisamente esto lo que pretendemos con nuestra intervención investigativa, conocer los significados de producción textual y reflexionar sobre las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de grado 6º en este proceso, a partir de la contrastación entre el discurso y el quehacer docente, para plantear y desarrollar una propuesta didáctica que mejore la habilidad de producción textual y que genere procesos de transformación o movilización en los significados y prácticas didácticas desde un enfoque significativo, pertinente y contextualizado, consolidando así el proceso escritural de los estudiantes.

El mejoramiento de la enseñanza de la producción textual trae implícito el explorar nuevas prácticas didácticas, documentarnos sobre qué está pasando en el mundo académico acerca de este tema, posibilita el reconocimiento y la reflexión continua sobre las propias prácticas de aula, e intercambios de las mismas entre el personal docente.

Este proyecto se constituye como una oportunidad muy valiosa para docentes y estudiantes de la institución educativa Simón Bolívar debido a que aporta al cumplimiento de las competencias, objetivos y metas de calidad planteadas en el Proyecto Educativo Institucional que a la vez están en consonancia con el momento coyuntural en el que el Ministerio de Educación Nacional le apuesta en el área de lenguaje a la competencia escritural como uno de los pilares para el mejoramiento educativo.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Mejorar la enseñanza de la producción textual a través de los relatos de vida en los estudiantes del grado sexto de la institución educativa Simón Bolívar.

1.6.2 Objetivos específicos

- Identificar los fundamentos conceptuales de la producción textual en los docentes del grado sexto de la institución educativa Simón Bolívar.
- Comprender las prácticas didácticas que utilizan los docentes para promover la producción textual en los estudiantes de grado 6.1 de la institución educativa.
- Proponer una estrategia didáctica que promueva la producción textual en los estudiantes de grado sexto basado en los relatos de vida.

Capítulo 2: Referentes teóricos

2.1 Antecedentes (internacional, nacional, regional, local e institucional)

Teniendo en cuenta el campo de la investigación en educación y la revisión de referentes relacionados con nuestro proyecto en el ámbito local, nacional e internacional publicadas en bases de datos académicas, recursos bibliográficos, repositorios y revistas científicas a partir del año 2005 hasta el 2017. Se presenta a continuación el siguiente estado del arte organizado en 3 categorías: prácticas didácticas, producción textual y relatos de vida.

2.1.1 Prácticas didácticas

Los resultados de las distintas investigaciones convergen en que las dificultades y problemáticas que se generan en torno a la producción escrita son debidas a prácticas de

enseñanza tradicionales, sin intención comunicativa, carentes de significado, pertinencia y alejadas de los intereses de los estudiantes.

En la investigación adelantada por Barragán (2013) que tuvo como objetivo diseñar y validar criterios para transformar la didáctica relacionada con la producción de textos escritos en la educación básica primaria de la provincia de Guanentá, se encontró que en la enseñanza del lenguaje se evidencian apegos a las pedagogías tradicionales, los docentes creen que para una producción escrita basta el dominio gramatical, más que la creatividad y enfatizan más en el producto, separando el proceso, el contexto y la evaluación. Por consiguiente, éste estudio propone 13 criterios didácticos de producción textual para superar las prácticas de enseñanza que poco aportan a la producción textual por otras que permitan producir textos significativos, relacionados con el contexto y que promuevan el fortalecimiento de la comunicación oral y escrita, vinculando a la familia, docentes, directivos docentes y estudiantes.

Por otro lado, se presenta la experiencia de Arévalo, Casas y Novoa (2010), con el propósito de caracterizar el uso de la lectura y escritura en la práctica de dos docentes de la asignatura de ciencias naturales, donde evidenciaron que las prácticas didácticas de la escritura se relacionan con la percepción que cada docente tiene frente a este proceso, que sólo algunos docentes utilizaban algún tipo de actividad que relaciona procesos de lectura y escritura a la clase de ciencias naturales, más allá de la propuesta institucional. Éstas, incluyen distintos tipos de texto a través de actividades innovadoras y motivadoras para los estudiantes, sin embargo, continúa el distanciamiento teórico-práctico entre la implementación de la lectura y la escritura.

Concluyen que para fortalecer el aprendizaje significativo de la lectura y escritura desde las diferentes áreas es necesario el abordaje de los diferentes tipos de texto, la comprensión y contextualización del vocabulario específico y del lenguaje propio del área, que contribuya a

facilitar la construcción del conocimiento que sólo será alcanzado por las orientaciones del docente, la contextualización de conceptos y su aplicabilidad a situaciones problemáticas específicas.

Así mismo, Ortiz *et al.* (2009) presenta las siguientes reflexiones sobre la realidad en el aula frente a este proceso: en las aulas no se promociona la escritura dejando de lado los intereses de los estudiantes; no se reconoce desde un propósito comunicativo sino a partir de un sentido mecánico para mejorar la ortografía y la letra o para aprender un contenido. Otro aspecto que evidencian es que se dedica poco tiempo a la escritura y no se promueve la autorreflexión sobre el proceso de escritura (planificación, revisión y reescritura).

En cuanto a las representaciones y prácticas docentes más relevantes, se cree que escribir es copiar, ya que al revisar los cuadernos de los estudiantes y de los mismos docentes, no hay producciones escritas sino transcripciones. De acuerdo a esta realidad observada los autores proponen cambios que deben introducirse en la práctica pedagógica de las escuelas participantes para promocionar la lectura y la escritura como lo son: la planificación por proyectos de aprendizaje, la lectura y escritura de diversos tipos de textos, la metacognición y el desarrollo de la convivencia en el aula.

Por otro lado, Hernández (2012) y Medina y Bruzual (2006) consideran que, en los docentes aún persisten las concepciones tradicionales, alejadas de la necesidad del contexto social. En los distintos niveles de escolaridad la enseñanza de la escritura se aborda desde la concepción que cada docente haya construido a lo largo de su formación académica, personal y profesional, es común encontrar que el escribir se tome desde una connotación nominalista: copiar, transcribir, reproducir y de completar. Descontextualizadas de la realidad y de la

intencionalidad comunicativa, confirmando las dificultades de aprendizaje escritural en los estudiantes.

2.1.2 Relatos de vida

Las investigaciones encontradas en torno a la escritura de los relatos de vida coinciden en que son una forma para que los estudiantes fortalezcan y desarrollen sus habilidades comunicativas de manera motivante al contar su historia de vida desde acontecimientos reales y significativos para ellos, aporta elementos para la construcción de saberes en un proceso social de interacción con el mundo externo.

Pues tal como lo afirman Casañas y Cuellar (2016) “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.” (p.9). Este estudio investigativo, pone en marcha una propuesta didáctica para mejorar la producción escrita de los estudiantes basada en la escritura de los relatos donde los participantes lograron identificarse en el rol de escritores, desde el reconocimiento de sus propias experiencias, fortaleciendo la comunicación y el proceso escritural logrando una mejora frente al nivel intratextual y extratextual.

Así mismo, la investigación titulada el relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita, adelantada por Rodríguez (2015), evidencia que en los procesos de enseñanza hay una ausencia de estrategias cognitivas y metacognitivas para responder a la producción textual y persisten prácticas tradicionales de lectura y escritura.

Por consiguiente, vincula el relato de experiencia como alternativa para despertar en los estudiantes el interés hacia la escritura ya que pone en juego el pensamiento, la comunicación y

las emociones, creando textos desde las vivencias de la escuela, convirtiendo “el salón en un espacio de escucha, participación, socialización, construcción y recreación de relatos de experiencia” (Rodríguez, 2015, p.14).

En la investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI, escrita por Murillo (2016), hacen un rastreo de diversas investigaciones que se fundamentan desde la identidad narrativa y la escritura autobiográfica, hasta llegar al auge del recurso de las historias de vida en las aulas de clase en Colombia, bien sea como una mediación didáctica, como fuente de datos en un marco de investigación sobre el pensamiento del profesor y la práctica pedagógica o como registro de experiencia en el curso de un proceso de autoformación. Toman los relatos de vida de victimarios y víctimas de la guerra como trabajos de memoria histórica y demuestran cómo a través de lo biográfico se pueden estructurar las dinámicas de formación y aprendizaje.

Por otra parte en el trabajo de investigación titulado el potencial pedagógico de los relatos de vida: una propuesta didáctica en la Univesitat Jaume I, elaborada por Aguirre, Donemenech, Escobedo, Francisco y Moliner (2012) presentan una propuesta didáctica elaborada a partir de los relatos de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales, las cuales surgen a raíz de un proyecto realizado en la Univesitat Jaume I de Castellón de España, que buscaban a través de la construcción de relatos poder disponer de un recurso educativo para trabajar la diversidad sexual y cultural en las aulas. Esta investigación dio como resultado el libro “Afrodita ha llenado mi corazón. Historias de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales”, el cual se convirtió en un recurso pedagógico de gran valor para el trabajo con temáticas relacionadas con el género, la diversidad sexual o la migración. Y permite reflexionar sobre los relatos de vida como una herramienta eficaz para acercar a las personas a distintas situaciones de exclusión que se dan en la vida cotidiana, así mismo como facilitador de la concienciación y sensibilización de los

profesionales que en un futuro trabajarán en el ámbito educativo y el favoreciendo la reflexión crítica y la concienciar hacia temas relacionados con los contenidos de educación para la diversidad.

2.1.3 Producción textual

El Grupo de Investigación DiLeMa (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura), de la Universidad del Quindío, adelantó para el MEN un estudio que buscaba generar hipótesis sobre los procesos pedagógicos de la escritura y proponer recomendaciones para su didáctica. La investigación arrojó que:

Los estudiantes muestran fortalezas en términos del cumplimiento de las condiciones iniciales del proceso de escribir un cuento (selección del tema, identificación de su estructura general, elección de las palabras adecuadas y primera versión). Sin embargo, se evidencian muchas dificultades a la hora de llevar esa intención a la escritura, pues no se adelantan las estrategias de revisión, corrección y reescritura que se desprenden del reto de escribir para ser leído.” (MEN, 2009, p.3).

En otras palabras, los estudiantes reconocen las características básicas del cuento, pero no asumen el proceso de escribir como una competencia comunicativa.

Por otra parte, en el artículo Proceso de Planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria se da a conocer la importancia de la planificación en la composición escrita.

De esta investigación se derivan aportaciones al conocimiento sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura, concretamente este estudio ha permitido constatar que los alumnos de primaria son capaces de realizar las siguientes operaciones de

planificación: generar ideas, buscar fuentes de ideas, registrar ideas, seleccionar ideas, ordenar ideas, tener en cuenta el auditorio y plantearse las finalidades de la composición, lo que permite detectar, igualmente, las dificultades que encuentran algunos niños a la hora de realizar estas operaciones. (Arroyo y Salvador, 2005, p. 353).

Este artículo permite prevenir y subsanar posibles dificultades de escritura en el nivel de Educación primaria.

Otro de los textos encadenado a ésta categoría es el Informe Pedagógico de Resultados del Ministerio de Educación de la República del Perú donde se evaluó la producción textual de estudiantes de segundo y sexto grado de primaria, encontrando como hallazgos relevantes que “probablemente el enfoque comunicativo planteado en el Diseño Curricular Nacional no se está entendiendo a cabalidad o no se está plasmando en las aulas a través de prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de las capacidades de escritura de los estudiantes” (Ministerio de Educación del Perú, 2006, p.138). Es decir, hay una ruptura entre los lineamientos para la producción textual frente a las prácticas de aula generando falencias en este proceso.

En la tesis titulada producción escrita de textos narrativos (Minicuentos) en los estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria de la Institución Educativa Instituto Nacional Promoción social de San Vicente del Caguán. Se implementó una propuesta metodológica que permitiera mejorar la producción escrita de textos narrativos (minicuentos) en los estudiantes de Básica primaria en la I.E. como resultados de la investigación Contreras y Ortiz (2011) obtuvieron:

Que, al implementar los Talleres Pedagógicos, como estrategia para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la producción escrita en el aula de clase. Tiene logros significativos porque permiten al estudiante la interacción con el docente y sus

compañeros. Además, porque permiten adaptar la temática a las necesidades específicas de los estudiantes. En este caso centrado en los aspectos de Superestructura, pragmática, macroestructura y microestructura. Las estrategias creativas motivan al niño a la producción de forma creativa, le permite poner en juego su imaginación. Los minicuentos por su complejidad forman lectores y escritores críticos, capaces de inferir, deducir, retomar y reconstruir nuevos conocimientos. (p. 19).

En la producción textual no solamente se busca que el estudiante produzca un texto de una situación dada, sino que aprenda todo lo relacionado a su composición a través de un proceso específico, de tal manera que trabaje de forma autónoma llevando sus producciones a situaciones reales, buscando que entiendan y comprendan lo que leen, a su vez utilizando diferentes estrategias que le faciliten la producción escrita. Conllevando, al mejoramiento del rendimiento académico de los educandos, en la apropiación del conocimiento y en la motivación frente al aprendizaje.

El trabajo investigativo “Semillero Galanista, Cuna de escritores” implementado por Ángel, Aza y Fierro (2017), como propuesta didáctica para despertar el gusto por la escritura de textos narrativos continuos vinculando la oralidad, elementos visuales, estructurales y gramaticales, el trabajo colaborativo, la construcción grupal, la revisión y reescritura de textos; lograron despertar en los estudiantes el gusto por la escritura desde la interpretación de imágenes y el trabajo colaborativo, formando un semillero de escritores; en los docentes despertaron el sentido crítico y autorreflexivo frente a las prácticas de aula a partir de los resultados y experiencias de la intervención y comprometiendo aún más a los padres de familia en el acompañamiento del aprendizaje del estudiante.

2.2 Fundamentación epistemológica y conceptual

Este proyecto se soporta en los siguientes referentes conceptuales: Enseñanza y didáctica general, didáctica de la producción textual, escritura, producción textual, relatos de vida, estrategia didáctica y secuencia didáctica.

2.2.1 Enseñanza y didáctica general

La enseñanza ha sido un campo de estudio permanente desde la antigüedad, pero sólo hasta el siglo XVII Juan Amos Comenio en su obra *La Didáctica Magna*, aborda la importancia de la enseñanza donde el conocimiento tiene un sentido democrático y se da relevancia no sólo a quien enseña, sino a quien aprende; de esta manera se catapultó como el padre de la didáctica moderna, a quien le han precedido diversos autores entre los cuales destacamos a Medina y Salvador (2009), quien afirma que “La didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos” (p. 7). Por su parte Camilloni (2008) asevera que:

La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, que tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (p.22).

Nuestro trabajo de investigación se apoya en Medina y Salvador (2009), para quienes “La didáctica se genera como saber formalizado y reflexivo, desde el conocimiento profundo de la práctica docente en el aula, caracterizada por la interacción de la actividad educativa y generadora de saber y hacer innovador” (p.14).

En el campo de la enseñanza, la teoría y práctica dialogan permanentemente y se enriquecen recíprocamente nutriendo la fundamentación de las diferentes teorías didácticas.

La enseñanza es un acto humano, es inherente a la vida, desde el momento del nacimiento el individuo empieza a ser instruido en cuanto a su relación con el mundo, lo que posibilita pequeños aprendizajes para resolver las situaciones que le plantea el medio. Luego, la escuela pasa a ser ese escenario formativo en donde interviene docente y estudiante, quienes interactúan dentro de un contexto específico.

Contreras (1994) define la enseñanza como “una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella” (p. 16). Esto quiere decir que la enseñanza como acto humano es también un acto ético en donde se conjugan los valores, las concepciones y las formas de interpretar el mundo de quien la realiza, este conjunto de implicaciones subjetivas deja implícito un carácter social de la enseñanza en tanto que el compromiso con la práctica educativa es lo que le da sentido a su desarrollo como disciplina y le obliga a intervenir.

2.2.2 Didáctica de la producción textual

La habilidad escritora ha incluido diversos contenidos que a su vez han requerido de didácticas específicas, en un inicio incipiente fue el estructuralismo que luego vino a ser reemplazado por el constructivismo y posteriormente por “las Ciencias del Lenguaje, Lingüísticas aplicadas- a partir de “instrucciones o actividades didácticas” que focalizan en la producción y comprensión de textos y discursos.” (Civarolo, 2013, p.155). Que desde el enfoque comunicativo valida el lenguaje desde la interacción.

En relación a la didáctica de la producción escrita se reconocen cuatro enfoques con los que se puede desarrollar esta capacidad y las características de cada uno de ellos.

El enfoque gramatical plantea que se aprende a escribir con el dominio de la lengua, busca hacer énfasis en la gramática y la normativa, abarca las reglas de gramática: ortografía, morfosintaxis y léxico.

El enfoque funcional dice que se aprende a escribir con la comprensión y producción de diferentes tipos de texto, su objetivo es hacer énfasis en la comunicación y el uso de la lengua, por lo cual trata los tipos de texto.

El enfoque procesual o basado en el proceso de composición aduce que para aprender a escribir se deben desarrollar microhabilidades cognitivas de composición como generar y organizar ideas, formular objetivos, redactar, revisar, etc.

El enfoque basado en el contenido establece que a medida que se utiliza la lengua para aprender sobre diferentes disciplinas, se desarrolla la capacidad de expresión Cassany, Luna y Sanz (2003)

El enfoque gramatical y funcional han sido los más difundidos hasta el momento en la práctica escritural, es lo que hasta el momento impera dentro de las prácticas de escritura.

El enfoque procesual y el basado en el contenido tiene relación con la dimensión epistémica de la lengua, es decir, desarrollan estrategias cognitivas para la expresión escrita, esto los hace aparecer en la escena del ejercicio de producción textual de manera deslucida y sin profundización. Sin embargo, Cassany *et al.* (2003) advierten que “cualquier acto de escritura y, por lo tanto, también la enseñanza, contiene gramática, tipos de texto, procesos de composición y contenido” (p.274). Es decir, los enfoques se complementan entre sí, en esta investigación se enfatizará en el enfoque procesual o basado en el proceso de composición, aplicando estrategias

que permiten a los estudiantes evidenciar muy claramente las etapas de planear, redactar y examinar en el proceso de producción textual.

El modelo de escribir según Cassany (2003) se compone de tres procesos mentales de escritura: planificar, redactar y examinar. Además, tiene un mecanismo de control: el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno.

En la etapa de planificar los escritores proyectan una representación mental de lo que contendrá el texto. Esta representación es abstracta, no es un esquema completo y desarrollado. La elaboración de dicha representación contiene a su vez tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos.

En la etapa de redacción el escritor transforma las ideas que tiene en texto, es decir, las materializa en lenguaje visible y comprensible para el lector, en una secuencia lineal de lenguaje escrito.

En el proceso de examinar, como su nombre lo indica, los autores releen todo lo que han escrito anteriormente, examinando no sólo lo redactado, sino los planes y objetivos que se han elaborado previamente, este ejercicio de evaluación del texto puede ser un punto de partida para modificar los planes anteriores o para generar nuevas ideas.

Este proceso se conforma de dos subprocesos: La evaluación y la revisión. En el primero, el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc. En el segundo, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes, los corrige siguiendo distintos criterios. Los subprocesos de evaluación y de revisión, así como el de generar ideas, tienen en común que pueden interrumpir los demás procesos y pueden ocurrir en cualquier momento de la composición.

A continuación, se abordarán conceptos que permitirán orientar la enseñanza de la producción de textos, para ello se especificará los referentes conceptuales de escritura, producción textual y relatos de vida.

2.2.3 La escritura

Es una de las cuatro habilidades comunicativas desarrolladas por el hombre. Botello (2013) afirma que “El lenguaje escrito trasciende los límites de la expresión constituyéndose como la base, fundamento y herramienta esencial del conocimiento, no solo en el campo de la lengua castellana, sino en todos los campos del saber” (p.44).

Por su parte Fielding (citado en Cassany,1995) argumenta “escribir debe generar un crecimiento de ideas, debe ser un viaje, una odisea, un descubrimiento, porque nunca se está seguro de lo que se va a encontrar” (p.61), para Gray (citado en Cassany,1988) “escribir es un proceso, el acto de transformar pensamientos en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos” (p.30).

La habilidad de poner por escrito lo que se piensa, las conexiones que se dan en el pensamiento representan un reto para los estudiantes de todos los niveles, incluso de pregrado. El ejercicio escritural es complejo en tanto que parte de la subjetividad del individuo, es decir, desde sus supuestos, motivaciones, pretensiones y se dirige hacia la descripción o interpretación de la realidad en la cual está inmerso, se podría decir que, en el acto comunicativo de la escritura, ésta se asume como una acción liberadora, en donde se exponen las ideas, la forma de entender y asumir la realidad circundante. Así mismo, la escritura data de un proceso de autorreflexión, pues es un diálogo permanente del escritor con su propio pensamiento, es así como la escritura es también el principal constituyente del conocimiento, pues es ella la que da cuerpo teórico a todas

las disciplinas. Cassany (1995) reitera que el “Escribir es mucho más que un medio de comunicación, es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema” (p.32).

2.2.4 Producción Textual

La producción textual hace referencia a la habilidad de comunicarse coherentemente, dominando el código escrito y la composición del texto. El código escrito es el conjunto de - conocimientos abstractos sobre la lengua escrita que posee cada individuo, también conocidos como las propiedades del texto, éstas son seis, según Cassany *et al.* (2003), “adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística” (p.316). La adecuación es el dominio de la diversidad lingüística, es decir, saber elegir el lenguaje apropiado a cada situación de comunicación. La coherencia determina qué es lo que se ha de comunicar, según Cassany *et al.* (2003) incluye los siguientes elementos “cantidad de información, calidad de información y estructura de la información” (p. 319). La cohesión hace referencia a las conexiones lingüísticas que le dan unidad al texto, los principales sistemas de conexión son la anáfora, deixis, la conexión (enlaces, conectores o marcadores textuales), la entonación, la puntuación, las relaciones temporales (tiempos verbales), relaciones semánticas entre palabras y mecanismos paralingüísticos.

La composición es el proceso utilizado para producir un texto, inicialmente Cassany *et al.* (2003) basa su propuesta en el modelo de expresión escrita de Flower y Hayes el cual expone como base para afirmar que “el acto de escribir se compone de tres procesos básicos: hacer planes, redactar y revisar” (p.265).

Durante el proceso de hacer planes, el escritor experimenta cuatro subprocesos: representación mental, generar, organizar y formular objetivos. En el primero se hace un esquema mental de lo que quiere escribir; el generar comprende la conexión permanente con la memoria, el remitirse constantemente a ella en busca de palabras, datos, argumentos, etc. En tercer lugar, organizar, donde el escritor clasifica todas las referencias que emergen de la memoria; por último, formular objetivos, donde determina el propósito de la composición tanto a nivel de contenido, como de procedimiento.

El proceso de redactar es la transformación de la planeación del texto en “un discurso verbal lineal inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades de texto y las convenciones socio-culturales establecidas” (Cassany *et al* ,2003, p. 266). Este proceso tiene inmersa la dinámica escribir, revisar y replanificar, a partir de la cual se van reelaborando fragmentos del texto.

En el proceso de revisión se va contrastando el texto escrito con el proyectado inicialmente y a partir de la lectura constante se van haciendo los ajustes que se requieran.

2.2.5 Relatos de vida

El relato es la base de diversos géneros narrativos como el cuento, la leyenda, la novela y el poema narrativo. Un relato es la secuencia de sucesos ordenados, por lo general, desde un principio hasta un fin, estas acciones las realizan agentes llamados personajes que viven en un espacio y tiempo, los cuales requiere de un emisor o narrador que lo cuente y de un receptor que lo reciba, tal y como lo reafirma Barraza (2014):

El relato es una forma de expresión típicamente humana en la que están implicados unos personajes con expectativas y libertad de acción. Los personajes se ven involucrados en

alguna situación desequilibrada e intentan, con acciones, encontrarle una resolución. Al final se presenta una valoración de la acción transcurrida. Este proceso requiere siempre la presencia de un narrador que relata los acontecimientos provocados por la infracción, (...). El relato es algo más que una gramática narrativa, está constituido por acontecimientos humanos que se desarrollan en el tiempo; está hecho de situaciones humanas que terminan por modelar nuestra percepción del mundo y que a su vez dependen de las creencias que tengamos de la realidad. (p. 35)

De este modo, la realidad de cada individuo se concreta por medio de sus narraciones, los relatos son formas de recrear el mundo, la realidad subjetiva de cada individuo, Barraza (2014) asevera que “el relato tiene el poder de “concretizar”, vía la metáfora, ciertas realidades que de otra forma quedarían en la penumbra. El relato, en ese sentido, arroja una luz que permite ver la realidad” (p. 50). Muchas veces la realidad se extingue porque no es nombrada, ni recuperada para la memoria histórica de los individuos, el relato es una gran oportunidad de resarcir dicha memoria y enriquecer el acervo narrativo de las comunidades, de manera que asumir la narración como forma de expresión humana, según Barraza (2014) “no busca describir las cosas en cuanto tal, sino el significado (la connotación) que pueden tener para las personas en una cultura determinada. Lo que remite al punto sobre el relato como un acto hermenéutico. (p. 51)

Por consiguiente, el relato hace parte del enfoque biográfico-narrativo, el cual es una modalidad de investigación que permite evidenciar el mundo a partir del punto de vista del narrador desde una mirada personal e íntima, es cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) utilizan el término investigación biográfico–narrativa “como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y

analizar relatos referidos” (p.4), de igual forma, como dice Gusdorf (1990) *al territorio de las escrituras del yo*: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, relatos biográficos y testimonios. Además, la investigación biográfico-narrativa se caracteriza por contar con gran diversidad de instrumentos para la recolección de la información como: la conversación, entrevista, notas de campo, diarios, observaciones, relatos, escritos autobiográficos y biográficos.

De los recursos anteriormente mencionados se destacan para nuestra investigación los relatos de vida, los cuales son entendidos como una expresión oral o escrita de la propia vida o de unos fragmentos de la vida de una persona, es una herramienta cercana a una entrevista, en el cual la comunicación adquiere un lugar central, siendo el sujeto que relata el protagonista que se empodera en la reconstrucción parcial de su historia y se auto reconoce desde su subjetividad. Lindón (1999) por su parte indica que:

Los relatos de vida o narrativa autobiográficas están anclados en la experiencia humana; son un recurso para reconstruir acciones sociales ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción ya pasada. (p. 297).

Godson (citado en Bolívar, 2012) argumenta que “Los relatos de vida no sólo reflejan aspectos de lo que la gente ha aprendido de sus vidas, sino que constituyen en sí mismas un proceso de aprendizaje” (p .5). El cual para ser un acto formativo debe ser reflexionado, ya que cuando se escribe un relato de vida, se debe organizar de manera reflexiva las experiencias y aprendizajes obtenidos a lo largo de la vida. Como lo corrobora Barraza (2014)

El relato es un medio humano privilegiado para darle forma a la experiencia. Es más, es por el relato que la experiencia llega a ser experiencia: porque es contada, y al producirse

el relato de la experiencia, ésta adquiere significado humano. Cuando la experiencia es contada se humaniza (p. 48)

Por otra parte, Bertaux (1999) manifiesta que “Los relatos de vida constituyen una herramienta incomparable de acceso a lo vivido subjetivamente, y la riqueza de sus contenidos es una fuente de hipótesis inagotable” (p. 15).

De los autores citados anteriormente podemos afirmar que un rasgo que identifica a los relatos de vida, es el carácter experiencial que posee, ya que por medio de ellos los estudiantes podrán narrar libremente sobre las experiencias vividas, sobre sucesos recordados, pueden incluir en los relatos diferentes personajes, pero todo partirá siempre de las vivencias (realidad) de quien escribe. Bruner (2010) enuncia:

La habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y en la construcción de un «lugar» para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos. Si la narración se ha de convertir en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado, requiere trabajo de nuestra parte: leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, percibir sus usos, discutirla. La narración interpretativa es una forma de pensamiento apropiadamente disciplinada para construir la condición humana pasada, presente y posible (p. 28)

Precisamente es esto, lo que se pretende a través de esta investigación, resignificar las prácticas de enseñanza desde un enfoque dinámico, contextualizado y significativo, por consiguiente, consideramos que los relatos son una estrategia didáctica para que el educando escriba, reconstruyendo episodios, anécdotas y vivencias de sí mismo, recreando su realidad, analizándola, entendiéndola y auto reconociéndose como el protagonista de su historia.

Por otra parte, Barthes (1977) destaca la presencia de los relatos en la vida de las personas y de los pueblos:

El relato está presente en todos los tiempos, en los lugares, en las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí, como la vida. (p. 2).

De esta manera las narraciones se conciben como hechos naturales, las cuales se convierten en instrumentos fundamentales para la memoria histórica, con el propósito de crear y de otorgar significados sobre los pensamientos, sentimientos y conciencias.

2.2.6 Estrategia didáctica

Para fortalecer la enseñanza de la producción textual, tomamos la definición de Feo (2010) de estrategia didáctica como un conjunto de métodos, técnicas o actividades, a través de los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones para construir y lograr metas en el proceso enseñanza y aprendizaje. Dentro de los componentes básicos de una estrategia didáctica, están: nombre de la estrategia, objetivo, contexto, duración, objetivos y/o competencias, sustentación teórica, secuencia didáctica, recursos, medios y estrategias de evaluación.

2.2.7 Secuencia didáctica

Son aquellos procedimientos instruccionales, propuestos por el docente y el estudiante con un objetivo determinado, dentro de la estrategia didáctica. Organizados en momentos y eventos instruccionales orientados al desarrollo de competencias. Feo (2010).

El diseño de la propuesta de este proyecto, se plantea desde una secuencia didáctica desarrollando los tres momentos del modelo de Alfonso (2003): momento de inicio, desarrollo y de cierre. Como lo muestra la figura 5:

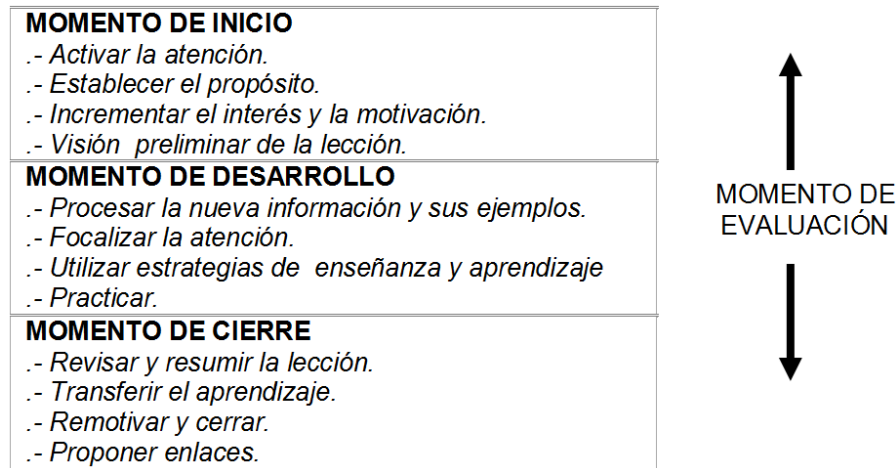


Figura 5. Momentos de la secuencia didáctica el modelo de Alfonso (2003)

Fuente: Alfonso (2003). p.12

En el momento de inicio se prepara al estudiante para la instrucción, se activa la atención y se promueven la motivación y el interés. En el desarrollo se presenta y procesa la nueva información, dando la oportunidad de repasarla y practicarla hasta manejarla con facilidad. Y en el cierre se revisa el aprendizaje logrado para utilizarlo en diferentes contextos y abrir la posibilidad de adquirir o construir nuevos aprendizajes y de establecer enlaces con otros contenidos.

Capítulo 3. Diseño metodológico

3.1 Investigación cualitativa

Este trabajo se enmarca en la investigación cualitativa la cual presenta un “carácter dialéctico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el

que se lo aborda” (Yuni, 2005, p.85). Centra sus esfuerzos en comprender los procesos que suscitan en el aula, como lo afirma Camps (2000) a través de este proceso se genera un conocimiento didáctico que surge de la reflexión y del estudio sistemático de las prácticas de enseñanza. Así mismo, la investigación cualitativa pretende fundamentar y transformar la realidad educativa a través de reflexión de la propia práctica, diálogo y trabajo cooperativo con los agentes que intervienen en esta dinámica, que confluyen en procesos metodológicos y la introducción de una serie de cambios con el fin de mejorarla.

3.2 Enfoque de la investigación

El enfoque hermenéutico busca interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados. Es la técnica, arte y filosofía de los métodos cualitativos que busca comunicar, traducir, interpretar y comprender los mensajes y significados no evidentes de los textos y contextos (historia, cultura, política, filosofía, sociología, educación, etc.).

Este enfoque permite también interpretar y tener un acercamiento comprensivo de los procesos, relaciones e interacciones que emergen en el aula de clase con referencia a la producción textual.

3.3 Metodología: investigación acción (I-A)

La investigación acción fue acuñada por primera vez por Lewin (1946), en su obra Action Research, donde la define como:

Una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de

situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo. (p.81).

Esta metodología aplicada en educación contribuye a orientar procesos de comprensión que subyacen en la escuela y puedan transformarla a través de una postura crítica y contextualizada. Al respecto Kemmis (citado en Latorre, 2008) explica que:

La investigación acción es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. (p.25).

Esto conlleva a que el docente quien es el que mejor conoce las problemáticas del contexto de aula por ser un actor activo y vivencial, las identifique y proponga alternativas pertinentes y efectivas a las necesidades de este contexto, a partir de la reflexión y cuestionamiento de su propia práctica docente: sobre su rol, objetivos de enseñanza, contenidos, métodos, estrategias, preguntas acerca de qué están aprendiendo sus estudiantes y para qué, entre otras.

Invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla. “Es una forma de desarrollo profesional en la que los profesores son autores de su propio aprendizaje” (Blández, 1996, p. 27). En este proceso, el docente desempeña dos funciones como objeto de estudio y a su vez el papel de investigador, ya que hace parte de la misma cultura que se quiere indagar e interactúa dialécticamente con la realidad, la construye y modifica.

El saber didáctico se cimenta desde y hacia la práctica por el profesorado, llamados a asumir una postura dinámica y crítica de la experiencia pedagógica y aprendizaje del estudiante con una nueva mirada trascendiendo la rutina diaria para describir, interpretar, reflexionar y la necesidad de generar cambios en el aula y en la comunidad educativa convirtiéndola en un espacio experimental.

“En esta perspectiva el carácter de la investigación acción es lograr una acción emancipadora, para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas” (Díaz, 1998, p.16). Posibilitando al docente contribuir a la solución de problemas y enriquecer las prácticas pedagógicas a través de un ejercicio investigativo e innovador, clarificando y orientando el proceso de enseñanza aprendizaje y contrastando la teoría y la práctica.

La investigación acción pretende más allá de generar conocimiento al comprender los procesos que intervienen en el aula, el reconstruir y mejorar su práctica que trasciende tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de los educandos. Como lo reafirma Kemmis y McTaggart (1988) la I-A implica: mejorar la práctica, comprender la práctica y mejorar la situación en la que tiene lugar la práctica.

El tipo de investigación que aborda el presente trabajo es el diseño de investigación acción, el cual se define esencialmente en el modelo propuesto por Kemmis (1989), puesto que plantea un “proceso organizado desde dos ejes: uno estratégico y otro organizativo, planteados por “cuatro fases o momentos interrelacionados entre sí: *planificación, acción, observación y reflexión*. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente un espiral autorreflexivo de conocimiento y acción” (Latorre, 2008, p.35). En este sentido la planeación debe ser organizada y flexible ante cualquier imprevisto por el hecho de tener una connotación social, anticipándose a la acción. En cuanto a

ésta tiene una relación deliberada, controlada y reflexiva de la práctica y donde los actores a través de la acción observada, recogen información para valorarla. Es así como la observación tiene el objetivo de documentar la intervención didáctica de manera crítica contribuyendo a la transformación de los procesos en el aula, base fundamental para la reflexión que retoma la planeación, los procesos, los problemas y las limitaciones en la acción estratégica fundamentando un plan revisado, dando lugar nuevamente a los momentos de la investigación acción propuesto por Kemmis (1989).

3.4 Recolección de información

Para la recolección de información pertinente para este proyecto, se tienen en cuenta varias técnicas para analizar e interpretar los procesos que se generan en torno a la producción de textos, en los estudiantes de grado 6.1. Esta información procede de conversaciones y entrevistas a docentes y estudiantes, revisión documental de los libros reglamentarios pedagógicos, registros de diarios de campo y de las producciones de texto por parte de los estudiantes.

3.5 Reflexión o aprendizajes para el diseño didáctico en términos de la reflexión suscitada entre la práctica y la teoría

A partir de la reflexión respecto al planteamiento del problema, antecedentes y referentes teóricos, se formularon unos objetivos para transformar la realidad que suscita en el aula en torno a la producción de textos. Por consiguiente, se diseña la secuencia didáctica con sus respectivas actividades, objetivos y criterios de evaluación. Seguidamente, se lleva a la práctica con estudiantes de grado 6.1 de la I.E Simón Bolívar con el objetivo de mejorar la enseñanza de la producción textual a través de los relatos de vida en los estudiantes de dicho grado, orientando al

educando en el proceso de escritura a través de las etapas de: planear, redactar y examinar, evaluando este ejercicio de manera continua y permanente, animando a que escriban acerca de acontecimientos significativos de su vida, valorando su progreso, resaltando la importancia de la revisión individual y grupal como oportunidad para mejorar la calidad del texto. Seguidamente, con estas acciones, evaluar la pertinencia, alcances y obstáculos de la intervención didáctica.

Capítulo 4. Diseño didáctico

4.1 Objetivo

Mejorar la producción textual a través de los relatos de vida en los estudiantes de grado sexto.

4.2 Descripción

Asumiendo que desde el ámbito de la enseñanza, se requiere que los docentes focalicen la práctica hacia la reflexión y transformación de los objetivos, contenidos, estrategias, recursos y evaluación encaminados al mejoramiento del aprendizaje. Se propuso la estrategia didáctica “La vida en letras”, que se diseñó bajo la estructura de una secuencia didáctica compuesta de un objetivo, competencias, momentos, etapas del proceso escritural y actividades con el objetivo de mejorar la producción textual a través de los relatos de vida en los estudiantes de grado 6.1 de la institución educativa Simón Bolívar, ya que se ha observado que el educando tiene mayor disposición de escribir cuando lo hace sobre acontecimientos relacionados con su vida y porque le permite reconocerse como un sujeto protagonista en su entorno social-escolar.

En consecuencia, se planifica y se estructura el proceso de enseñanza a desarrollar con los estudiantes. Por consiguiente “La vida en letras” aborda competencias del área de lenguaje relacionados con el proceso de producción y la habilidad de escribir, fundamentado en el plan de

estudios de la institución PEI I.E.S.B (2017), en los derechos básicos de aprendizaje versión 2 para el grado 6° y en las mallas de aprendizaje de lenguaje para grado 5° sugeridos por el Ministerio de Educación a través de “El Siempre Día E”. MEN (2017).

La secuencia didáctica sigue los tres momentos del modelo propuesto por Alfonzo (2003): Inicio, desarrollo y cierre, compuesta por 4 actividades que se fundamentan en el proceso de producción escrita, desarrollada por Cassany *et al* (2003) en las tres etapas de: hacer planes, redactar y examinar.

En la etapa de planificar los escritores realizan una representación mental de lo que contendrá el texto. Generan ideas, las organizan y formulan objetivos.

En la siguiente etapa, el escritor transforma las ideas organizadas anteriormente en un texto de manera secuencial.

Y en el examinar, los autores releen lo escrito anteriormente, además de los planes y objetivos que se han propuesto previamente para modificar los planes anteriores o para generar nuevas ideas, realizando una revisión individual y/o grupal para luego reescribir su texto.

De esta manera, se generan espacios para el proceso escritural, que requieren de la orientación y acompañamiento continuo por parte del docente en las acciones que realizan los estudiantes para mejorar la producción textual. Haciendo del trabajo de aula un ambiente más dinámico y contextualizado.

A su vez, el docente va evaluando su práctica didáctica realizando una reflexión de los acontecimientos, habilidades y actitudes que emergen del proceso de enseñanza-aprendizaje

4.3 Características o habilidades del docente a desarrollar dicha estrategia

El docente es el mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes, el conocedor de sus alumnos (sus ideas, las capacidades y estilos de aprendizaje, hábitos de trabajo, actitudes y valores). Se debe caracterizar por ser un profesional reflexivo, dinámico, orientador del proceso enseñanza-aprendizaje, que comparta saberes y experiencias, que sea capaz de analizar y reflexionar sobre su práctica. Debe ser un docente que promueva el aprendizaje significativo, de construcción conjunta (docente-estudiante) y que promueva el cambio, la autonomía y la auto construcción de saberes.

4.4 Contexto particular donde se implementa la estrategia

Para hablar de nuestra población objeto de estudio, recurrimos a Tamayo y Tamayo (1997), quien la define “como la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de investigación” (p.114). Desde este punto los estudiantes seleccionados para esta intervención pertenecen a la Institución educativa Simón Bolívar, sede “Principal” del municipio de Villavicencio, se focalizó en el grado 6-1 jornada de la mañana, el cual está conformado por 34 estudiantes, de los cuales 13 son mujeres y 21 son hombres; sus edades oscilan entre los 10 y los 14 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2.

La investigación se abordó desde la asignatura de Lengua castellana, en torno al proceso de producción textual y contó con la participación de las docentes: Yeini Marcela Amaya Quitián, Sandra Milena Gil Peralta y Liria Gutiérrez Rodríguez.

4.5 Planificación de la secuencia, actividad o acción didáctica

A continuación, se presenta la estructura de la estrategia didáctica “La vida en letras”

Tabla 1. *Estrategia didáctica "La vida en letras"*

Estrategia Didáctica LA VIDA EN LETRAS	
Información General	
Objetivo	Mejorar la producción textual a través de los relatos de vida en los estudiantes de grado 6.1
Nivel Educativo	Básica Secundaria
Grado	6
Área	Lengua Castellana
Docentes	Liria Omaira Gutierrez Rodriguez Sandra Milena Gil Peralta Yeini Marcela Amaya Quitán
Duración	12 horas
Proceso	Producción
Habilidad	Escribir
Competencia y/o DBA	Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.
Evidencias de aprendizaje	Planea, redacta, revisa y reescribe textos teniendo en cuenta contenidos, destinatarios, propósitos y estructuras. Comprende la escritura como un proceso. Identifica los elementos del relato

	Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto, la temática y el propósito comunicativo.
Sustentación teórica	En la producción textual, los estudiantes refuerzan sus habilidades reconociendo esta acción como un proceso teniendo en cuenta la planificación, redacción, la revisión, el tipo de texto, los destinatarios, la estructura y los destinatarios. Los estudiantes reconocen la importancia de la escritura, reescritura, lectura y relectura de los textos de manera individual y entre pares.

La estrategia didáctica se desarrolla a través de una secuencia didáctica, teniendo en cuenta los momentos de inicio, desarrollo y cierre. La secuencia está compuesta por 4 actividades.

En cada actividad se plantea un tema en torno al cual se realiza el relato de vida

Actividad 1: Te cuento que

Actividad 2: ¿Qué, quién, dónde y cuándo?

Actividad 3: Recordando mi infancia

Actividad 4: Lo mejor de 6.1

Estas actividades, se fundamentan en las etapas del proceso escritural: planear, redactar y examinar, además de los elementos del relato y del texto. El grupo maestrante ha denominado cada etapa de la siguiente manera para que sea más atractivo para el estudiante: a planear “Pre-producción”, a redactar “en sus sillas, listos y a escribir” y a examinar “La post-producción”. En cada etapa se realizan acciones específicas para mejorar la producción escrita de los estudiantes. A continuación, se propone algunas acciones a desarrollar en cada etapa del proceso escritural.

Tabla 2. Ejemplo de acciones a desarrollar en cada etapa escritural

Proceso Escritural	Acciones a desarrollar
Planear “Pre-producción” 	Alista materiales Identifica el tema o el eje a escribir, el propósito, los receptores. Indaga Recopila información Selecciona información Organiza ideas a través de esquemas, lluvia de ideas, mapas conceptuales, entre otros
Redactar “En sus sillas, listos y a escribir” 	Identifica los elementos del relato para la redacción Escribe el texto Elabora borradores Emplea recursos para la redacción: diccionarios, listas de conectores, entre otros. Lee Revisión individual y/o grupal Reescribe
Examinar “Post- producción” 	Relectura del texto escrito Revisa la concordancia de las oraciones El docente lee y revisa los textos Intercambio de textos entre los compañeros Re escribe el texto teniendo en cuenta las sugerencias dadas por el docente o compañeros Ilustra con dibujos o fotografías Edita y prepara la presentación de la última versión del texto Socializa la última versión del texto

Al terminar estas actividades, se socializarán los relatos de vida de los estudiantes “Premiere: la vida en letras” con la comunidad educativa, en el marco de la semana cultural.

A continuación, se describe la secuencia didáctica con cada una de las actividades propuestas:

Tabla 3. *Secuencia didáctica general*

LA VIDA EN LETRAS Secuencia didáctica	
Proceso	Producción
Habilidad	Escribir
Objetivo	Mejorar la producción textual a través de los relatos de vida.
Competencia	Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.
Duración	12 horas

Tabla 4. *Actividad 1. Secuencia didáctica*

Actividad 1 TE CUENTO QUE...	
---------------------------------	--



Propósito	Identificar cuáles son los temas que motivan el ejercicio de escritura de los estudiantes.
Duración	2 horas

Momento de inicio	Se adecuará y ambientará un aula por parte de las docentes, para generar un espacio de creatividad, relajamiento e inspiración. Se expondrá a los estudiantes el motivo de la investigación y los objetivos planteados. Se explicará el mecanismo a desarrollar en la primera actividad, donde cada estudiante tendrá una hora y veinte minutos para escribir sobre algo que le guste, le llame la atención o lo inspire. El tema de escritura es libre y lo podrá realizar en el lugar, dentro del aula que desee el estudiante, ya que tendrá a su disposición escritorios, sillas y algunas colchonetas que se ubicarán dentro del aula.
Momento de desarrollo	Se amenizará el ambiente con música clásica y cada estudiante tendrá a su disposición lápices, colores, diccionarios y en un primer momento hojas de color blanco en las cuales podrán iniciar a elaborar sus escritos o plasmar sus ideas, una vez considere cada estudiante que su escrito está listo y que cumple con las características necesarias para ser entregado, tomará una o varias hojas de colores y pasará en limpio su texto. Las docentes se encontrarán dentro del aula, atentas a cualquier inquietud que presenten los estudiantes para garantizar la orientación y acompañamiento continuo del proceso.
Momento de cierre	Una vez terminado el tiempo y contruidos los escritos por parte de los estudiantes, se organizará el grupo en mesa redonda para escuchar sus opiniones con respecto a la actividad realizada, además se dará un espacio para la socialización de los escritos cuyos autores quieran leer de manera voluntaria.

Recursos y medios	Lápices Colores Diccionarios Hojas de diferentes colores música Sonido (bafle) Colchonetas Escritorios Afiches que aluden al proceso escritural y evoquen los relatos de vida
Estrategias de evaluación	Diario de campo Composición del texto Participación e intervenciones en el aula

Tabla 5. Actividad 2. Secuencia didáctica

Actividad 2 ¿QUÉ, QUIÉN, DÓNDE Y CUÁNDO?	
	
Propósito	Reconocer los elementos que componen un relato y aplicarlos a sus composiciones narrativas.
Duración	2 horas
Momento de inicio	Los estudiantes serán ubicados alrededor del aula. Se les invitará a recordar historias que alguna vez escucharon de abuelos, profesores o amigos. Seguidamente se pedirá que, a manera de lluvia de ideas, mencionen los

	personajes que protagonizaron esas historias; a la par que los estudiantes los van mencionando, la docente los enlista en el tablero. A continuación, se pregunta sobre los lugares en los que ocurrieron esas historias y se hace el mismo ejercicio de enlistarlos en el tablero. Para terminar, se indaga si recuerdan algún otro elemento que hayan hecho parte de las historias en mención. Se indicará que el objetivo de la sesión es trabajar sobre los elementos que componen el relato.
Momento de desarrollo	Sobre el piso del centro del salón se ubicará una cartulina con la palabra “ESTREPITOSAMENTE” escrita en letras grandes. A los estudiantes se les pedirá que combinando las consonantes y las vocales que forman parte de dicha palabra, y en solo dos minutos escriban el mayor número de nombres propios que puedan formar. Posterior a esto se dará espacio para que los estudiantes socialicen los nombres encontrados. Se realizará una vez más el mismo ejercicio, en el mismo tiempo, pero las palabras a extraer serán lugares, después de compartir las palabras encontradas, se repetirá el ejercicio por última vez, pero en esta ocasión se solicitará que extraigan de “estrepitosamente” palabras relacionadas con el tiempo, igualmente después de terminada esta fase se dará espacio para la socialización. Se realizará exposición sobre los elementos del relato: personajes, espacio, tiempo y sucesos a través de una guía

EL RELATO

¿QUÉ ES?

Es una narración estructurada, oral o escrita, de hechos específicos, reales o fantásticos; es decir, son historias que comunican sucesos de forma organizada para que otros las conozcan y aprecien.

¿CUÁLES SU ESTRUCTURA?

Como todo texto narrativo cuenta con:

- **Introducción:** en este apartado el escritor plantea la situación que se va a desarrollar, además realiza la presentación del entorno.
- **Nudo:** se trata del momento cumbre en el cual todas las líneas planteadas en la introducción tienden a converger sobre un hecho fundamental que marca todo el relato.
- **Desenlace:** Es el momento en el que el conflicto planteado como nudo llega a su conclusión, es otras palabras, el desenlace es el punto en el que el relato fracasa o triunfa en la mente del lector.

¿CUÁLES SON SUS ELEMENTOS?

Sus elementos mas importantes son:

Personajes: son aquellos que realizan las acciones dentro de la historia. Suele haber personajes protagonistas, que se enfrenta al conflicto planteado; secundarios, que acompañan al protagonista o intervienen de vez en cuando y los antagonistas, quienes se oponen al principal.

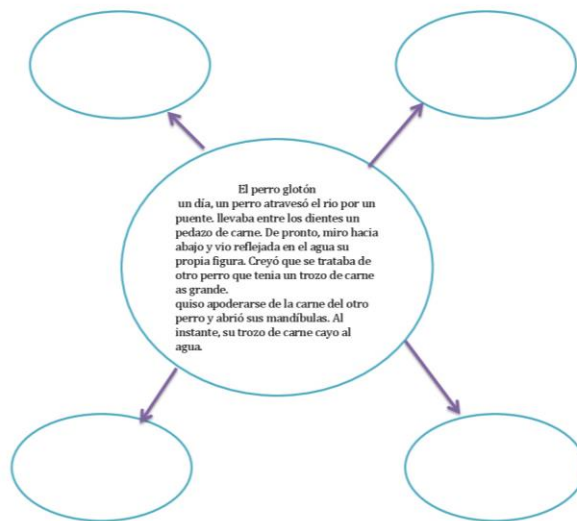
Espacio: Es el lugar o lugares donde se desarrolla los acontecimientos.

Sucesos: Serie de acontecimientos simultáneos o sucesivos, reales o imaginarios, entrelazados en la trama del argumento.

Tiempo: Es el elemento que tiene en cuenta la duración y sucesión en que se producen los acontecimientos.

ACTIVIDAD

Identifica los elementos del siguiente relato, citando el elemento y extrayendo del texto la parte que lo contiene.



Se pedirá a los estudiantes que elijan una palabra de cada uno de los grupos extraídos anteriormente, para formar con ellas un relato. (dispondrán para este ejercicio de 20 minutos)

Se indicará a algunos estudiantes que compartan la lectura del texto con el grupo.

Momento de cierre	Se entregará los borradores del ejercicio de escritura libre con el fin de que sean re-leídos y revisados por sus autores. Se pedirá a cada uno de los estudiantes verificar si su escrito tuvo en cuenta los cuatro elementos del relato. Se dará espacio para que sean leídos en voz alta algunos de los relatos ya corregidos.
Recursos y medios	tablero cartel lápices, colores papel
Estrategias de evaluación	Participación Creatividad para componer el texto.

Tabla 6. Actividad 3. Secuencia didáctica

Actividad 3 RECORDANDO MI INFANCIA	
	
Propósito	Planear, redactar y examinar textos teniendo en cuenta los elementos del relato.
Duración	4 horas
Sesión 1	

Momento de inicio

Esta actividad consta de 3 (tres) momentos, todo sobre mí, autobiografía y mi paso por la escuela, los cuales quedarán registrados en un trabajo final que llevará por nombre “recordando mi infancia”.

Se explicará a los estudiantes que esta actividad está organizada para desarrollar en 2 sesiones.

La actividad se iniciará preguntando sobre los recuerdos que tienen de su niñez, cuándo y dónde nacieron, con quién viven, quiénes son sus padres, colores, comidas y actividades favoritas y otra serie de episodios que sean representativos en su vida.

Se explica el mecanismo a desarrollar en esta primera actividad, donde cada estudiante tendrá una hora y veinte minutos para escribir su autobiografía.

Momento de desarrollo

En la etapa de producción los estudiantes se llevarán al polideportivo del barrio.

En un primer momento se les entregará una fotocopia titulada “todo sobre mi” en ella encontrarán una serie de cuadros que deben completar con información personal que más tarde servirá para construir la autobiografía.

TODO SOBRE MI

Dibújame yo

Mi nombre es _____

Vivo en _____
Vivo con _____

Tengo _____
Tengo _____

Cómo me gusta _____
Me _____

Mis amigos son _____

Mi deporte _____

Mi alimento _____

Mi comida favorita es _____

Mi color favorito es _____

Mi música favorita es _____

Una vez registrada la información en la hoja, los estudiantes iniciarán a realizar borradores sobre su autobiografía, para lo cual se apoyarán en la

	información consignada anteriormente, en los recuerdos y datos contados por miembros de su núcleo familiar. Cada estudiante tendrá a su disposición lápices, colores, diccionarios, hojas en blanco y dos fotocopias decoradas y tituladas “todo sobre mi” y “autobiografía”. Una vez cada estudiante considere que su escrito está listo y que cumple con las características necesarias para ser entregado, consignará el texto terminado en una nueva hoja, sin tachones, ni enmendaduras. Las docentes estarán en el lugar de la actividad para orientar, acompañar y resolver dudas a los participantes.
Momento de cierre	Una vez terminado el tiempo y contruidos los escritos de cada estudiante, se reúne nuevamente el grupo para escuchar y socializar los relatos, en un primer momento participarán los autores de los escritos que voluntariamente quieran leerlos y al azar se escogen 3 escritos de estudiantes que poco hayan intervenido con sus relatos. Como actividad complementaria, se solicitará a los estudiantes que, frente al escrito realizado en clase, pidan ayuda de uno o varios familiares, para complementar la autobiografía y de ser necesario hacer algunas mejoras y correcciones al texto 
Recursos y medios	Lápices Colores Diccionarios

	Hojas en blanco Fotocopias
Estrategias de evaluación	Participación en las actividades Composición del texto

Sesión 2

Momento de inicio	Antes de iniciar con la actividad, se dará un espacio para escuchar las autobiografías, elaboradas, corregidas y complementadas de los estudiantes que deseen participar. La actividad iniciará indagando en los recuerdos que tienen los estudiantes de su paso por la escuela, los profesores que aún recuerdan, compañeros, anécdotas y vivencias que deseen compartir. Se explicará el mecanismo a desarrollar en esta segunda actividad de la sesión 3, donde los estudiantes contarán con una hora y veinte minutos para escribir un relato acerca de su paso por la escuela. Se recordará a los participantes que este escrito entrará a complementar y finalizar la sesión 3 “recordando mi infancia”.
Momento de desarrollo	Para esta actividad los estudiantes serán dirigidos a una zona verde, representativa de la vereda, la cual se caracteriza por ser un espacio, cómodo, amplio, silencioso, cercano a la institución, donde pasa un riachuelo, tiene zonas boscosas y es un lugar muy tranquilo. Los estudiantes escogen el sitio donde deseen ubicarse y empezar a escribir sobre su época en la escuela, teniendo en cuenta el proceso escritural, que se ha venido llevando, planear, redactar, examinar. Una vez esté listo el escrito, los estudiantes lo pasan al formato para ser entregado



Las docentes estarán en el lugar de la actividad orientando, acompañando y resolviendo dudas.

**Momento de
cierre**

Una vez terminado el tiempo para la actividad, se organizan en grupos de 4 integrantes para realizar lectura de cada uno de los escritos.

Después se reúne el grupo para indagar sobre las apreciaciones que tienen de las actividades realizadas en la sesión y las fortalezas y debilidades evidenciadas hasta el momento.

Para finalizar se dará el espacio para hacer lectura de algunas producciones. Como actividad complementaria, se deja como trabajo en casa, la compilación de los 2 escritos en un solo texto que lleva por título “Recordando mi infancia”.



**Recursos y
medios**

Lápices
Colores

	Diccionarios Hojas en blanco Formato “mi paso por la escuela” y “recordando mi infancia”
Estrategias de evaluación	Participación en las actividades Composición del texto

Tabla 7. Actividad 4. Secuencia didáctica

Actividad 4 LO MEJOR DE 6.1
--



Propósito	Planear, redactar y examinar textos teniendo en cuenta los elementos del relato y diferentes conectores para mejorar la calidad del texto.
	Sesión 1
Duración	2 horas
Momento de inicio	Para esta actividad los estudiantes se organizarán en mesa redonda dentro del salón de clase. En un primer momento se desarrollará la etapa de pre-producción, en donde se indica a los estudiantes el eje en torno al cual se va a escribir, que es “Lo mejor de 6.1” Se proporcionará una guía para que los estudiantes escriban acontecimientos, personas o eventos significativos de su paso por 6.1 en la nube de ideas.



En la guía se sugieren 4 situaciones:

- Estudio en
- Mi asignatura favorita es
- Mis mejores amigos son
- Mi directora de grado es

Además, se dejan 6 espacios vacíos dentro del diagrama para que el estudiante agregue información que le sea relevante o quiera compartir. Se sugiere que pueden agregar más círculos para incluir información, si lo consideran necesario.

Para esta tarea se contará con un tiempo de media hora.

Terminada la nube de ideas, se les pide a los educandos hacer lectura del diagrama, para verificar si han presentado la información relevante sobre “lo mejor de 6.1”

Momento de desarrollo

A continuación, se desarrollará el momento de redacción “En sus sillas, listos y a escribir”.

Cada estudiante redactará una narración en torno a “lo mejor de 6.1” teniendo en cuenta lo escrito en la nube de ideas, así como los elementos del relato para su estructura.

Además, se les proporciona una lista de conectores, que son palabras sugeridas que sirven para relacionar ideas para mejorar el texto.

CONECTORES

Se emplean en un texto para relacionar ideas



RELACIÓN	FUNCIÓN	CONECTORES	EJEMPLOS
Adición	Sirven para añadir una idea que amplía la información	Y Ni También Además asimismo más aún Igualmente	Ayer comí p. pastel, además de helado
Contraste	Presentan oposición entre dos ideas	Pero Sin embargo No obstante Aunque	Quería ir a cine, pero prefería ahorrar el dinero
Secuencia	Indican un orden de hechos	Luego Después Primero Inmediatamente En primer lugar Por un lado A continuación Finalmente Para terminar	Primero eche el agua; luego el aceite
Equivalencia	Presentan la misma idea de otro modo	Es decir En otras palabras	Es una "cerebrita" es decir, sabe de todo
Causa	Indican que un hecho es la causa de otro	Ya que Puesto que Porque Como Dado que Debido a	Siempre me apoya porque es mi madre.
Consecuencia	Indican que una idea es consecuencia de la que precede	Por lo tanto Por ese motivo En consecuencia Por consiguiente De ahí que	Él respeta, las leyes: por eso, es un buen ciudadano.
Igualdad	Establecen una relación de semejanza	Igualmente Del mismo modo De la misma manera Al igual que	Aquí puedes leer gratis un libro y, del mismo modo, navegar e internet.
Finalidad	Indican propósito	Para que A fin de que Con el propósito de	Era necesario para que comprenda la situación
Evidencia	Señalan una relación obvia o evidente	Naturalmente Obviamente	No estudió; obviamente, reprobó

Se dará hora y media para la narración, tiempo en el que los docentes orientarán el proceso escritural cuando los estudiantes así lo requieran y para hacer lectura y revisión de la primera versión del escrito.

Transcurrido el tiempo, se indicará que el texto lo terminen en casa y que pueden contar con el acompañamiento y orientación del acudiente para su elaboración. Se les sugiere, un formato para que escriban la versión terminada en casa en el siguiente formato:

	
Momento de cierre	Deberán guardar los borradores en la carpeta. Se solicita a los estudiantes que escojan un emoji que represente cómo fue su desempeño con respecto a la redacción del relato “lo mejor de 6.1” y lo peguen en su borrador.  Escritor distraído  Escritor activo Escritor distraído: Si en ocasiones se distrajo de la escritura del texto pensando o haciendo otras actividades distintas a lo propuesto. Escritor activo: Si estuvo concentrado redactando la narración.
Recursos y medios	Diccionarios Guía de la nube de ideas Formato de “lo mejor de 6.1” Lista de conectores Emojis en papel Colbón Hojas en blanco

	Lápiz Esfero Emojis
Estrategias de evaluación	Borradores de escritos Emoji del desempeño de trabajo en clase
Sesión 2	
Duración	2 horas
Momento de inicio	Se saluda al grupo. Seguidamente se indagará entre los estudiantes sobre cómo les fue con el escrito en casa, si los acudientes los orientaron en la redacción del texto, de qué manera lo hicieron y qué dificultades tuvieron en la redacción del texto. Para esta fase se dará un tiempo de 15 minutos.
Momento de desarrollo	Se organizará el grupo para trabajar entre pares, para que intercambien los textos, realizando lectura y revisión de la narración. Para ello se destinará un tiempo de 30 min. Luego realizarán la evaluación del texto teniendo en cuenta la rúbrica de la actividad 4.

RÚBRICA: REVISIÓN DE RELATOS EN PARES

Texto de: _____

ASPECTOS A EVALUAR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Hizo la nube de ideas			
Hizo varios borradores			
Utiliza diferentes conectores			
Usa diversos signos de puntuación			
Usó diccionario			
Los eventos ocurren en un tiempo determinado			
Los eventos ocurren en un lugar determinado			
Se identifican claramente los personajes			
Las palabras se pueden leer de forma clara y fácil			

Evaluador: _____

Se explicará que con este instrumento se realizará la revisión del relato para que entre ellos propongan sugerencias para mejorar la calidad del texto. Seguidamente cada estudiante leerá las sugerencias dadas por su compañero para mejorar su texto y corregir la presentación final del escrito. 30 minutos.

**Momento de
cierre**

El estudiante realizará la fase de “Post-producción”, editando su relato, ajustando detalles de presentación, entre otros, como posible versión final. Nuevamente se les sugiere usar el formato de “lo mejor de 6.1” o el estilo libre da cada estudiante.

**Recursos y
medios**

Diccionarios
 Guía de la nube de ideas
 Formato de “lo mejor de 6.1”
 Lista de conectores
 Borradores de los estudiantes
 Formato de rúbrica
 Hojas en blanco
 Lápiz
 Esfero

	Colores
Estrategias de evaluación	Borradores de escritos Rúbrica de evaluación Escrito final

Capítulo 5. Implementación de la estrategia didáctica

5.1 Descripción de la implementación desde las etapas del proceso escritural

El grupo maestrante realizó la intervención de la estrategia didáctica “La vida en letras” con los estudiantes de grado 6. Desarrollando las cuatro actividades propuestas anteriormente, en cada una de ellas se orientó y se acompañó en la redacción de los escritos teniendo en cuenta las etapas de Planear “pre producción”, redactar “producción” y examinar “post producción. Se trabajó durante 12 horas presencial en el aula, además de horas extra clases por parte de los estudiantes, dedicados a la redacción de los escritos. A continuación, se describe la implementación de cada actividad con respecto a las etapas del proceso escritural: Planear, redactar y examinar.

Tabla 8. Implementación actividad 1

Actividad 1 TE CUENTO QUE...



Estudiantes realizando la actividad te cuento que

Etapas del proceso escritural	Descripción de la implementación
Planear	Esta primera actividad permitió evidenciar la falta de costumbre que tienen los estudiantes frente al proceso escritural, era evidente los nervios de varios de los estudiantes frente a la actividad propuesta. Un número significativo de estudiantes pregunta sobre cuál es el número de renglones que hay que escribir, sí hay un tema específico para dicho ejercicio, a lo cual se les orienta sobre la libertad que tienen tanto en contenido del escrito, como a la dimensión del mismo. Se observa en la mayoría de estudiantes demoran en iniciar a escribir, algunos de ellos porque no saben sobre qué escribir y otros porque, aunque sabían sobre qué escribirían se les dificultó iniciar el texto. Se observa igualmente un estudiante que habla solo antes de empezar a escribir y a un par más preguntar al compañero del lado sobre qué están escribiendo. Frente al hecho de colocarles música en esta actividad en un primer momento se evidenció que por no ser melodías no conocidas por los estudiantes no les agrado mucho, pero al transcurrir algunos minutos la melodía suave les permitió relajarse un poco y se adaptaron fácilmente a ella.
Redactar	Los estudiantes inician a escribir tímidamente, no lucen cómodos en su rol de escritores, algunos expresan en voz alta no saber sobre qué escribir. Al iniciar la actividad es evidente los momentos de frustración de algunos de los estudiantes. Dos estudiantes desechan la hoja en que habían iniciado su escrito e inician en una hoja nueva. Se aprecia que es recurrente para los estudiantes escribir algunas líneas y de no estar conformes con lo que plasmaron arrugan y votan lo realizado.

	Se observa que la mayoría de estudiantes escriben con lápiz y el uso frecuente que hacen del borrador. Durante el tiempo en que se realizó la actividad solo un estudiante hace uso del diccionario y un par de ellos preguntan sobre la ortografía de algunas palabras. Se evidencia un proceso escritural, desordenado y desorientado.
Examinar	Al revisar los escritos se evidencia que: • La mayoría de estudiantes re escriben su texto en hojas nuevas. • Los escritos están organizados en un único párrafo. • Muy pocos de los estudiantes tienen una buena caligrafía • Se observa dificultad en la separación de las palabras y en la organización de las oraciones. • Repiten palabras de manera reiterada y se aprecia ausencia de conectores para hilar oraciones e ideas. • Algunos hacen dibujitos y decoran su escrito. • No se observa que haya lectura final del texto, ya que en algunos escritos no es claro el tema ni el mensaje que intentaron plasmar

Tabla 9. Implementación actividad 2

Actividad 2

¿QUÉ, QUIÉN, DÓNDE Y CUÁNDO?



Estudiantes realizando la actividad 2 (Explicación de los elementos del relato)

Etapas del proceso escritural	Descripción de la implementación
Planear	Mientras los estudiantes se van ubicando alrededor del salón, van preguntando sobre qué se va a realizar en la sesión. Al solicitarles a los estudiantes que recuerden las historias, se gestan muchas conversaciones anecdóticas entre pares. Unos estudiantes comparten de manera verbal y pública algunas de las experiencias vividas. Los personajes que protagonizan los relatos son familiares (madre, padre, hermanos, abuelos, tíos, primos) y amigos. Los lugares donde ocurren aquellas anécdotas son la finca, el pueblo, la casa de los abuelos, el río.
Redactar	Inicialmente, al pedirle a los estudiantes que extraigan las palabras de “estrepitosamente” se percibe dificultad para el ejercicio, pero al final la actividad fluye hasta convertirse en una competencia. Las primeras palabras en extraerse son los nombres propios, los estudiantes encuentran un promedio de 4 por estudiante dentro de los cuales se destacan: Tito, Rosa, Teresa, Marta, Piter; Ester. Más animados los estudiantes inician la búsqueda de palabras relacionadas con lugares, los resultados más relevantes son: río, este, oeste, tierra, mar, Marte. Posteriormente empiezan a buscar palabras relacionadas con el tiempo, las más recurrentes fueron: semana, mes, rato. Posteriormente se da la explicación de los elementos del relato a través de una guía, los estudiantes se muestran interesados, participan, hacen aportes y desarrollan la actividad de identificación de los elementos del relato que propone la guía.



Estudiantes realizando relato actividad 2.

Finalmente se da inicio a la creación de un relato auténtico utilizando uno de los nombres propios, uno de los lugares y una de las palabras relacionadas con el tiempo, extraídas previamente de la palabra “estrepitosamente”.

En este momento los estudiantes se muestran interesados y concentrados en la creación del relato. Un grupo significativo inician relativamente rápido el ejercicio de escritura, otro grupo más grande se demora para iniciar el texto.



Examinar

Antes de dar la instrucción de compartir los escritos con los pares, se observa que los estudiantes leen con entusiasmo los relatos y luego comparten su lectura entre grupos de amistad.

La mayoría de los escritos están organizados en un único párrafo, sólo dos estudiantes utilizan más párrafos.

Aunque los relatos son cortos, evidencian la presencia de los elementos del relato.

Se observa el uso reiterado de la conjunción “y” para unir las ideas, así como la repetición de palabras.

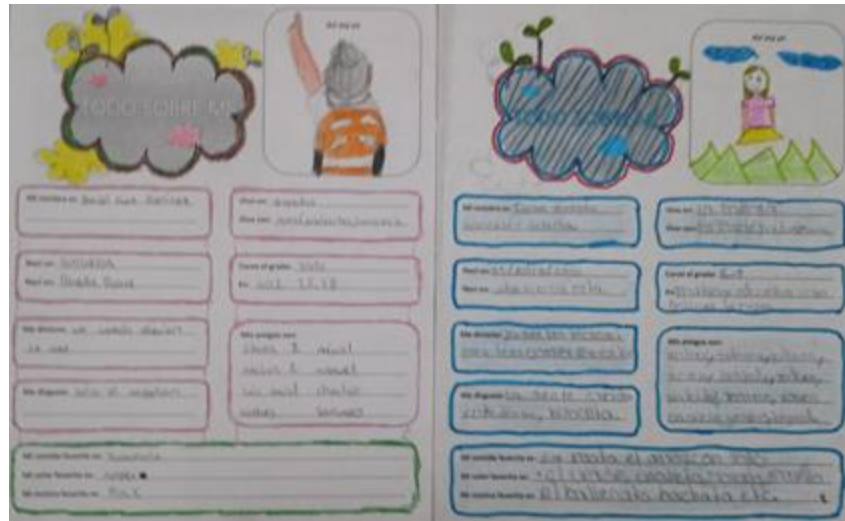
Tabla 10. Implementación actividad 3 Primera sesión

Actividad 3 RECORDANDO MI INFANCIA



Estudiantes realizando relato actividad 2 en el polideportivo

Etapas del proceso escritural	Descripción de la implementación
Planear	Como parte de la planificación los estudiantes llenaron la guía “todo sobre mi”, la cual contaba con unas pautas que buscaba facilitar la recolección de información para iniciar el proceso de escritura de la autobiografía.



Relatos de los estudiantes todo sobre mi

Se evidenció que los estudiantes indagaron con sus familiares acerca de su origen, sobre cómo fue el embarazo de las madres y sobre episodios de la vida que ellos no recordaban muy bien.

Se esmeraron por saber cómo eran cuando bebés, que les gustaba y, sobre todo, sobre sus aventuras y travesuras de pequeños.

Al contar con unos datos básicos sobre sí mismos, los estudiantes fueron participativos al momento de compartir sobre sucesos graciosos de su vida y sobre algunas historias, chistes y comentarios que sus familiares hacían de ellos mientras les contaban de cuando eran pequeños.

- Díaz Daniel: cuenta: *“mi hermana me dijo que yo era adoptado, que mi mami me recogió de la basura y que por eso yo era tan feíto (se ríe). Que por eso ella me consiente tanto”*.
- Ortiz Sebastian comenta: *“profe mi mama dice que yo era maldadoso desde pequeñito, en una ocasión metí unos pollitos a la nevera y se murieron”*
- Roldan Ingrid comparte: *“Cuando mi mama estaba en embarazo mío, le dio muy duro, porque se la pasaba vomitando, pero cuando supo que yo era una niña no le importaron los dolores, ella se puso muy feliz, porque querían una niña en la casa”*.

Al entregar los escritos, se observó que los estudiantes hicieron mínimo un borrador antes de plasmar el producto final en la hoja que debían entregar (algunos realizaron dos y tres borradores), solo un estudiante, plasmó sus ideas directas en la hoja de entrega.

Yo soy Michael Alexander Jiménez Echavarría,
nacido el 11 de octubre del 2005 en San José
del Guaviare, vivo en Guaviare con mi mamá,
mi papá y tres hermanos más, el grado 6º
es un colegio que se llama Institución Educativa
Simón Bolívar que queda en la ciudad.

Me gusta mucho ir de paseo con mi familia
y también me gusta jugar fútbol con mis
amigos, estudio en Guaviare en una escuela que
se llama Apax, ahí hice mis primeros pasos
fútbol con la profesora Claudia y mis amigos,
de allí fui a jugar fútbol a la escuela que se
llama La Cruz Blanca, ahí hice el grado
4º y después fui a estudiar a la Institución
Educativa Agrícola de Guaviare, estudié como interno
y hice 5º y también hice una parte de el
grado 6º, después me fui a la escuela que queda
cerca de mi casa, ahí hice el grado 6º y también
fui a estudiar a la Institución Educativa Simón
Bolívar y aquí estoy estudiando y la paso
muy bien.

Yo soy Michael Alexander Jiménez Echavarría,
nacido el 11 de octubre del 2005 en San José del
Guaviare, vivo en Guaviare con mi mamá, mi
papá y tres hermanos más, el grado 6º
es un colegio que se llama Institución Educativa
Simón Bolívar que queda en la ciudad.

Me gusta mucho ir de paseo con mi familia y
también me gusta jugar fútbol con mis
amigos, estudio en Guaviare en una escuela que
se llama Apax, ahí hice mis primeros pasos
fútbol con la profesora Claudia y mis amigos,
de allí fui a jugar fútbol a la escuela que se
llama La Cruz Blanca, ahí hice el grado
4º y después fui a estudiar a la Institución
Educativa Agrícola de Guaviare, estudié como interno
y hice 5º y también hice una parte de el
grado 6º, después me fui a la escuela que queda
cerca de mi casa, ahí hice el grado 6º y también
fui a estudiar a la Institución Educativa Simón
Bolívar y aquí estoy estudiando y la paso
muy bien.

Relato de estudiante todo sobre mi

Redactar

Frente al proceso escritural se evidenció que algunos de los estudiantes a pesar de tener unas pautas previamente escritas en la guía titulada “Todo sobre mi” se les dificultó iniciar el proceso de escritura.

Otro grupo por su parte aprovechó el insumo de la guía para escribir fragmentos (bien redactados) con la información que esta contenía.

Se observa que algunos estudiantes escriben bastante, pero al momento de solicitar ayuda a la docente para saber si está bien, la información se repite de manera insistente, la letra es excesivamente grande, y el producto presentado no es muy consistente.

Se evidencia en dos estudiantes en particular la dificultad de permanecer de manera concentrada realizando el ejercicio:

- A uno de ellos se le dificulta estar quieto en el puesto, gradería, o en un mismo punto del parque, se cambia

	constantemente de puesto y al revisar su material, es muy poco, las frases son enredadas y no presenta conectores entre las oraciones. • El segundo estudiante por su parte puede estar todo el tiempo en el mismo lugar, pero siempre está buscando conversación con los compañeros de los lados, hablando solo, jugando con los dedos o con la mirada en otro lugar menos en el escrito, su producción es muy mínima y lo poco que escribe no presenta mucha coherencia. Se observa igualmente en algunos estudiantes que escriben fragmentos, los leen y les realizan correcciones de ser necesarias. Mientras que otros estudiantes escriben y no leen lo que escriben, sino que necesitan constantemente que la docente esté leyendo y corrigiendo o dando asesoría sobre el proceso, se muestran un poco inseguros. Frente al proceso escritural, los estudiantes en general, solicitan asesoría constantemente en la ortografía (preguntan con mayor frecuencia en palabras con el uso de la V o B, la S o la C, la S o la Z.) y en la ubicación de los signos de puntuación (sobre todo en la coma y el punto)
Examinar	Al revisar los escritos de los estudiantes se evidenció que: • La mayoría de ellos plasman sus ideas y cuentan sucesos de su vida de manera sencilla.

Michael Jarama

1 Rev

Mi vida

Yo me llamo Michael Alejandro Jarama.
Eché a nacer el 11/10/1995 en San José del
Guaviare. Cuando nací le di la sorpresa de
nacer a mi mamá y a mi papá, cuando tenía
de año vivíamos en San José y ya era con
juguetes y un poco de dinero, como a los 2 años
se fueron para Bogotá donde vivimos una vez
allí y después nos fuimos para Paratubero
un pueblo donde allí aprendí a montar caballos,
a los 4 años ya le tenía un poco de
confianza a la fiesta de donde vivíamos y
un día cuando me iban a llevar a la casa
me estaban en la casa con mis hermanos.

Miguel Rodríguez

2 Rev

Yo recuerdo que nací un día de mayo,
y que cuando nací el parto de
mi madre fue difícil y que ella casi
se muere ya me dio prescripción,
yo había nacido y eso solo me
cuidaba durmiendo y ya me me
destruía y me llevaban al médico,
y el doctor dijo que yo me moría, pero
un señor que se llamaba don
Nelson me curó.

Miguel Rodríguez

1 Rev

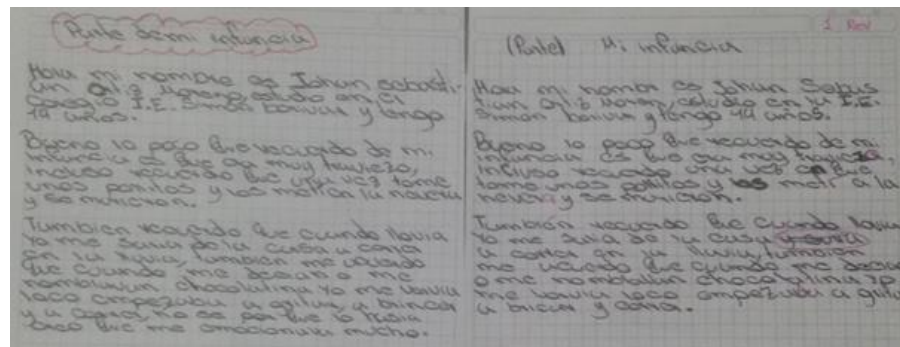
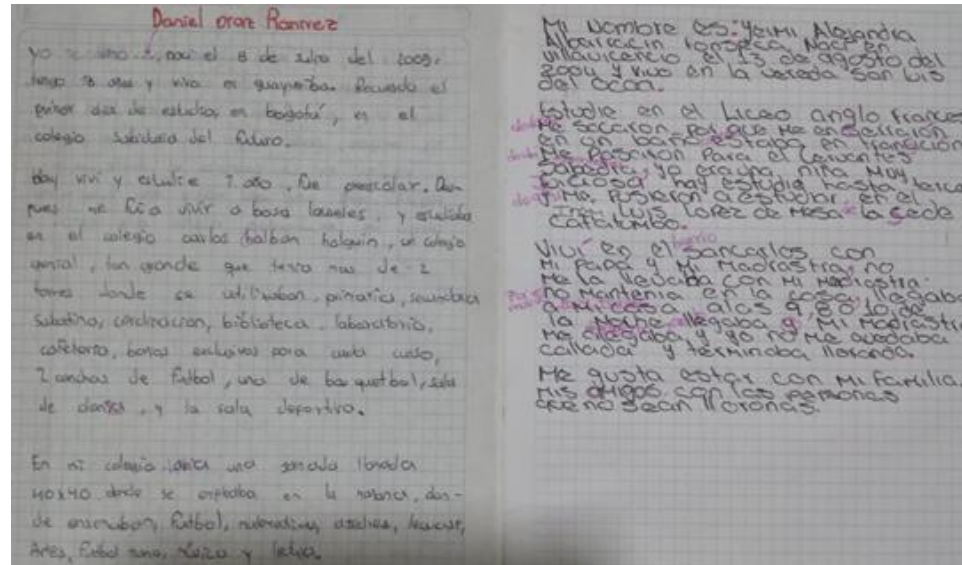
Yo recuerdo que nací un día de mayo,
y que cuando nací el parto de
mi madre fue difícil y que ella casi
se muere ya me dio prescripción,
yo había nacido y eso solo me
cuidaba durmiendo y ya me me
destruía y me llevaban al médico,
y el doctor dijo que yo me moría, pero
un señor que se llamaba don
Nelson me curó.

Borradores de escritos, actividad 2

La mayoría de borradores realizados los hicieron en lápiz y en ellos se evidencia que borraron en varios apartados.

- Los textos finales no presentan o si lo hacen son mínimas las enmendaduras realizadas.
- Se puede observar por los borradores entregados que los estudiantes se preocuparon por hacer correcciones de ortografía y de signos de puntuación, pero en la mayoría de ellos las ideas redactadas casi no sufren transformación de un escrito a otro.

- Los estudiantes lograron construir entre 1 y 5 párrafos, con un aproximado en renglones de 3 a 32 y un número de palabras entre 12 y 221.



Escrito de estudiante, de actividad 2

- Es de resaltar que la mayoría de los estudiantes (75%) construyeron su escrito en un solo párrafo, predominando las comas y el punto seguido, para separar las ideas y las oraciones. El otro 25% de los estudiantes, lo organizaron entre 2 y 5 párrafos.
- Al leer los escritos se observa en la mayoría de los textos la ausencia de tildes, predominan errores ortográficos en palabras que llevan (C, S, Z) (V, B) (G, J) (Y, Ll) y en el uso de la H.

- Se aprecia en unos pocos estudiantes que en el momento de verbalizar los aportes, relatos o aventuras lo hacen de manera fluida, pero al momento de escribirlos no logran plasmar la idea.

Tabla 11. Implementación actividad 3 Segunda sesión

Actividad 3 RECORDANDO MI INFANCIA	
Etapas del proceso escritural	Descripción de la implementación  Estudiante realizando actividad 3
	Planear Para la segunda actividad realizada “mi paso por la escuela” que viene a ser complemento de “recordando mi infancia” a los estudiantes no se les dió a conocer con anticipación el tema sobre el cual se les iba a pedir que escribieran. Ante esto se evidenció en un primer momento que la participación de los estudiantes fue discreta, se limitaron a recordar nombres de lugares, profesores y compañeros. Después de la participación de uno de los estudiantes donde recordaba un acontecimiento cómico que le sucedió a uno de sus profesores, los demás estudiantes se motivaron a contar sobre eventos que le sucedieron en la escuela (lugares en los que más les gustaba estar, lo que más les divertía

hacer en la hora del descanso, las asignaturas que más les gustaba, la despedida de grado 5, etc.)

Se observó que la participación narrada de los recuerdos en la escuela fue mayor a la de la actividad anterior y se animaron nuevos estudiantes a contar acerca de sus anécdotas.

Además, mientras los compañeros narraban sus anécdotas, otros pocos tomaron nota de palabras claves de lo que se contaba en el salón (como apuntes para tener en cuenta al momento de escribir).

Con respecto al proceso de redacción en esta segunda actividad se evidenció que:

- Por el lugar escogido para realizar la actividad, posiblemente porque los estudiantes se encontraban a distancias considerables unos de otros, les permitió concentrarse en cada uno de los escritos, y disminuyen los distractores.

Redactar



Imagen: Estudiantes realizando actividad 3

- Había un mayor grado de concentración en la mayoría de los jóvenes.
- Se observa que realizaron el proceso escritural de manera pausada y tranquila.



Estudiantes realizando actividad 3, en otros espacios

- Se ve que muchos de los estudiantes realizan constantemente relectura de lo que van escribiendo.
- Un número mayor de estudiantes se anima a solicitar asesoría a las docentes.
- Algunos jóvenes portaban sus propios diccionarios, como apoyo dentro del proceso escritural.
- Se evidenció la solicitud de ayuda a las docentes para buscar palabras nuevas que les facilitaran conectar oraciones y en sinónimos de palabras que estaban repitiendo.
- Se evidencia que los estudiantes corrigieron varias veces el escrito antes de solicitar a las docentes que lo leyeran.
- Frente a la premura del tiempo varios estudiantes solicitaron ayuda a las docentes en la corrección del texto antes de pasarlo en limpio.
- Los estudiantes tienden a realizar mayor número de correcciones y de borradores, cada vez que la docente hace correcciones al texto, ellos tienden a pasarlo en limpio y continuar la escritura sobre el nuevo escrito.

Examinar

Al revisar la segunda parte de los escritos que complementan el relato “recordando mi infancia” se observa:

- Los estudiantes escriben de manera sencilla el relato, pero se evidencia mayor número de oraciones compuestas, que en el escrito anterior.
- Se observa que las participaciones realizadas al inicio de la actividad se ven plasmadas en el texto, hay mayor coherencia entre lo narrado y lo escrito.
- Se empieza a observar que unos pocos estudiantes incluyen dentro de las correcciones al escrito los cambios de redacción
- Los estudiantes tuvieron en cuenta la elaboración de párrafos para construir el escrito.
- En esta actividad aumentó en la mayoría de los textos el número de renglones y de palabras escritas.
- Se observa en un número considerable de escritos que no inician los párrafos con mayúsculas, ni después del punto seguido la utilizan.
- 3 de los textos evidencian la mezcla que realizan los estudiantes de mayúsculas y minúsculas en una misma palabra.
- En algunos escritos se empieza a observar el cuidado que tuvieron en consultar la escritura correcta de las palabras y en la utilización que hicieron de las tildes.
- Aún persisten los errores ortográficos, pero debido a que los jóvenes consultan en los diccionarios, preguntan y solicitan correcciones a las docentes, son un poco menor a los encontrados anteriormente.
- Se evidencia que algunos estudiantes estuvieron un poco más pendientes en la redacción puesto que en los escritos disminuyó la repetición de palabras en un mismo párrafo (como el caso de...) *“Un día estaba con mi hermana estábamos jugando a ella y a mí nos gustaba jugar mucho, ella y yo éramos muy felices pero ella un día se cayó y ...”*

Por cuestión de tiempo, las estudiantes una vez realizadas las observaciones individuales, en casa deben unir los escritos realizados en las dos actividades y plasmarlos en el documento final “Recordando mi infancia”.

Tabla 12. Implementación actividad 4

Actividad 4 LO MEJOR DE 6-1	
	
Imagen: Estudiante realizando actividad 4	
Etapas del proceso escritural	Descripción de la implementación
Planear	Al iniciar la actividad se motivó a los estudiantes diciéndoles que en las últimas semanas han sacado el escritor que llevan dentro, reconstruyendo su vida a través de la narración de personas, lugares y acontecimientos, entre otros, que son significativos para ellos. En esta sesión escribirán en torno a “lo mejor de 6.1” Para ello se organizaron los pupitres en mesa redonda y se explicó a los estudiantes las fases a desarrollar, para esta sesión. 1. Nube de ideas 2. Redacción del texto 3. Revisión del texto a cargo del docente.

4. Evaluación de la clase

Seguidamente se dio la instrucción para la elaboración de la nube de ideas sobre acontecimientos, anécdotas, personas o algún aspecto significativo que tuvieron los estudiantes al cursar el grado 6. Que disponía de 30 minutos para este ejercicio.

Al terminar este tiempo, redactarán una narración con las ideas expuestas en la nube.

Se les entregó el formato de la nube de ideas a cada educando. Mientras los estudiantes realizaban este ejercicio, se observó un ambiente cálido y familiar particularmente porque conversaban con sus compañeros y sonreían al evocar recuerdos significativos para ellos. Además, se preguntaban entre ellos sobre qué habían escrito en la nube de ideas, algunos intercambiaban la información y otros tímidos no querían que vieran lo que habían plasmado en el formato.

Se observó que algunos estudiantes usaron hojas anexas para realizar un borrador de las ideas que iban a colocar en la nube y otros lo hicieron directamente en el formato (dos de ellos escribieron en esfero y pidieron otro formato, la razón de “la embarré profe”)

Redactar

En cuanto al proceso de redacción, se constató que mejoró notablemente el inicio de la redacción del texto, ya que los educandos hacen uso de lo escrito en la nube de ideas, dando importancia a la planificación. Ya que tienen un esquema mental de lo que desean expresar y emplean ideas propuestas allí en la redacción del texto sobre lo mejor de 6.1.

Un estudiante en la nube de ideas expresa *“También recuerdo el primer día, estaba muy asustada, porque era mi primera vez”*.

Y en el texto, escribe *“...mi primer día fue muy chévere y a la vez estuve muy asustada pues era mi primera vez en un colegio, cuando nos asignaron los profesores de cada salón...”*

Por consiguiente, al contrastar los dos ejercicios se evidencia que al realizar la narración mejora la estructura de las oraciones.

	En la mayoría de los escritos se refleja que los párrafos no muestran una continuidad de ideas y enlace entre ellos, solo algunos estudiantes usaron la lista de los marcadores textuales para mejorar la cohesión del texto. Otro aspecto, que se evidencia es que la mayoría de los estudiantes al escribir, van realizando lectura y haciendo correcciones necesarias como el agregar oraciones, signos de puntuación, tachando ideas o palabras, entre otros. Se observó, que algunos de los educandos usan algunos recursos para la redacción como diccionarios, la lista de marcadores sugerida y se guían de la nube de ideas elaborada.
Examinar	Algunos de los estudiantes al redactar el texto, guiado por lo propuesto en la nube de ideas, presentan un primer borrador para que las docentes realicen lectura y una revisión. Se observa en esta versión del texto que incluyen palabras o frases fuera del renglón, tachones y no se preocupan porque tenga buena presentación. Con lo anterior se constata que a medida que el educando escribe, va realizando lectura de su escrito haciendo correcciones y asumiendo esta versión del texto como “un texto para sí mismo” función del borrador. De esta manera, reciben positivamente las correcciones que dan las docentes en torno al uso de conectores, coherencia, signos de puntuación, ortografía, entre otros. Un pequeño número de estudios reescribe el texto en una nueva hoja, mientras que otros continúan en la misma. Con las recomendaciones dadas por los docentes, continuaron el proceso de escritura en casa, en donde no más de 5 estudiantes comentan que efectivamente en casa les ayudaron con el escrito del texto. La mayoría de los estudiantes reflejan el agrado y el valor que le atribuyen a su relato e insisten para que su trabajo sea leído y revisado. Para este proceso, se forman pares de trabajo, para hacer lectura, revisión y evaluación, a través de la rejilla.

Para culminar la intervención de “La vida en letras” con los estudiantes del grado 6.1, se socializó a la comunidad educativa en el marco de la semana cultural en el día académico. Realizando una galería de los trabajos de los estudiantes y generando un espacio para que quien quisiera escribir relatos de vida, lo hiciera.

5.2 Resultados de la implementación

Los resultados de la intervención realizada con los estudiantes de grado 6-1 de la institución educativa Simón Bolívar, surgen de la triangulación de información obtenida de los diarios de campo (Ver Anexo 1), relatos de los estudiantes y referentes teóricos, presentada en la matriz de análisis (ver anexo 2). Producto de la evaluación permanente a las prácticas didácticas, para establecer la disposición de los educandos y los avances en el aprendizaje en torno a la producción textual a través de los relatos de vida. Constatando, la función de la investigación-acción como lo afirma Lewin (1946)

Una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (p.81).

Los aspectos que se tuvieron en cuenta para la reflexión y evaluación de las prácticas didácticas, fueron: los objetivos, contenidos, las estrategias, métodos y evaluación, con respecto a las acciones que se plantearon para cada actividad, fundamentadas en el proceso escritural.

En cuanto a los objetivos, se enfatizó en el área de lenguaje ajustando y priorizando los propósitos hacia el mejoramiento de la producción textual a través de los relatos de vida, sustentado en el proceso de producción escrita propuesto por Cassany (2003).

En los contenidos, se abordaron elementos propios de la escritura como lo son: elementos del relato, uso de conectores, enfoques y etapas de la producción textual.

Las estrategias y métodos, que requirió del acompañamiento y orientación permanente por parte del docente hacia el proceso escritural, marcando pautas específicas para el desarrollo de las actividades; realizando una constante retroalimentación; del diseño y aplicación de diversas actividades que promovieran el ejercicio escritural y a la vez conectaran al estudiante con sus vivencias a través de los relatos de vida y abordando las etapas de la producción textual propuesto por Cassany (2003): planear, redactar y examinar. Se pudo constatar que los escritos de aquellos que aprendieron a verbalizar sus pensamientos, anécdotas y a plasmarlas a través de un proceso consciente de producción textual, mejoraron en gran proporción la calidad de sus textos.

Con respecto a la evaluación, a través de “La vida en letras”, la escritura se abordó como un proceso dinámico, continuo y reflexivo: transformando las prácticas y concepciones de la producción textual que se limitaban a una instrucción (por ejemplo al realizar transcripciones y descripciones), un producto y una valoración de lo presentado.

Lo anteriormente dicho, se evidencia al realizar un análisis de las acciones planeadas desarrolladas en las actividades propuestas con respecto a las etapas de planear, redactar y examinar.

En un primer momento, cuando se les indicó a los estudiantes realizar la escritura libre, se evidenció dificultad hacia el ejercicio escritural, ya que no tenían ideas claras acerca del tema que

pretendían escribir, no realizaban un proceso pensado, planeado, ni analizado para entregar una composición básica, pero al implementar el proceso de escritura planteado por Cassany (1993). Que se compone de tres procesos mentales de escritura: *planificar, redactar y examinar*. (p.148).

Se pudo constatar que los escritos de los estudiantes mejoraron notablemente, cuando se les orientó la etapa de planificación. Por consiguiente los educando dedicaron, tiempo a pensar, preguntar e investigar sobre etapas o sucesos de su vida que no recordaban, realizando acciones de recolección, selección y organización de información a través de listas de ideas, fichas, representaciones mentales, gráficas o esquemas mostraron unos escritos más elaborados y significativos, solidificando esta fase pues no pensaron únicamente en qué escribir, sino que tuvieron en cuenta las impresiones que deseaban transmitir con sus escritos y la información que iban a compartir con las personas que las iban a leer o a escuchar.

Así mismo, cuando los estudiantes inician el proceso de redacción “etapa en la que el escritor transforma las ideas que tiene en texto, es decir, en lenguaje visible y comprensible para el lector, en una secuencia lineal de lenguaje escrito”.(Cassany, 1993, p.152) se puede confirmar con los primeros manuscritos que para muchos de los estudiantes escribir consiste en anotar en las hojas lo que se les va ocurriendo, sin leer ni revisar la producción, la mayoría de ellos no dedican tiempo a la redacción, ni a los aspectos que la puedan favorecer (realizar esquemas, tomar notas, leer los fragmentos que van redactando). Pero, a partir de la intervención de los docentes a través de la propuesta de diferentes acciones relativas a esta etapa, tales como: elaboración de esquemas, toma de notas, lectura de los fragmentos a medida que se van escribiendo, generación de espacios para la producción textual, actividades de motivación, orientación y acompañamiento constante, apoyo de recursos como el diccionarios y lista de

conectores, se evidencia paulatinamente mejoras en las composiciones y en su grado de complejidad.

Por otra parte, se puede comprobar que el formar hábitos de escritura favorece el proceso de composición y permite mejorar subprocesos como la generación de ideas y la planificación consciente, los cuales se ven reflejados en el aumento de los escritos, en la atención que algunos estudiantes prestan a que sus planes (pensamientos) se ajusten a lo que desean transmitir, al dar importancia a los borradores, en el cuidado que prestan a la ortografía y a los signos de puntuación, de modo que los estudiantes pasaron de la elaboración de escritos formados con oraciones sencillas a la producción de oraciones compuestas y a hacer uso de los conectores para enlazar las ideas.

Con respecto, al proceso de examinar planteado por Cassany (1993), “en el que los autores deciden conscientemente releer todo lo que han planificado y escrito... y el cual se compone de dos subprocesos *evaluacion* y *revision*”. (p. 153). Se puede asegurar, que los estudiantes hacían uso de este proceso de una manera evidente en cuanto al primer escrito realizado en la actividad 1 para mejorar su trabajo. La mayoría de los educandos leían lo que iban escribiendo, de no gustarle el contenido, lo desechaban por completo y no lo aprovechaban como insumo para mejorar la construcción del texto. Por otra parte la lectura que hacían de los escritos era fragmentada y se evidenciaba que luego de una única versión del escrito lo consideraban como el texto terminado y no realizan una lectura general del mismo.

Se evidenció que al ir desarrollando las actividades, el proceso de revisión por parte de los estudiantes en sus escritos se realizó de manera frecuente y consciente, los jóvenes dedicaban más tiempo a releer lo que habían escrito durante todo el proceso (de principio a fin) y aprendieron a no desechar las primeras construcciones, sino a partir de ellas, ir modificando el

escrito. Por consiguiente, “la destreza de escribir incluye distintos tipos de lectura (borradores, fuentes, instrucciones) y de conversación (entre coautores, autor y lectores, etc), que también deben adquirirse.” (Cassany, 2003, p.68). Es de gran importancia la revisión entre pares, puesto que resultan variedad de sugerencias y recomendaciones para mejorar el texto. Inicialmente el docente revisaba sus escritos realizando retroalimentación para el mejoramiento del texto y luego se incluyeron procesos de evaluación entre compañeros. Cassany (2003) afirma “Un escrito es el resultado de la aportación variada de distintas personas. Escribir requiere interactuar con varios colaboradores”. Haciendo de la etapa de examinar, un proceso de revisión más completa.

Otro aspecto, que se observó es que en las primeras actividades los educandos, no se animaban a participar de manera activa en la lectura y socialización de los manuscritos, pero con el paso de las mismas fueron tomando confianza del ejercicio que estaban realizando y la participación fue más fácil, frecuente y productiva. Que se logró a partir de la revisión de los textos por parte de los docentes y compañeros, de motivar al estudiante para que mejorara su texto y al entablar conversaciones en torno a los acontecimientos y vivencias plasmadas por los educandos en los relatos.

Los resultados obtenidos con la implementación del proceso escritural expuesto por Cassany (1993) fueron muy enriquecedores tanto para estudiantes como para docentes. El orientar al estudiante en torno a un proceso escritural con pautas y acciones determinadas, de manera continua, se comprueba que los mejores escritos fueron aquellos donde los estudiantes planearon, investigaron, trazaron objetivos claros y que durante el proceso de redacción revisaban y retocaban su texto haciendo correcciones tanto de forma como de contenido y teniendo en cuenta las sugerencias de sus lectores. Se constata, además, que el vincular los intereses y contexto de los estudiantes en el diseño de actividades didácticas contribuye a un

ejercicio con significado, de este modo, cuando el estudiante conoce sobre lo que va a escribir y tiene los conocimientos suficientes del tema, el dominio escritural es mucho mayor. Los estudiantes al escribir a partir de sus propias vivencias, como lo afirma Civarolo (2014) visto desde un enfoque social y personal se pone en el centro al sujeto, el cual quiere narrar detalles de su vida y compartirlas con los demás, perdiendo el miedo a la escritura ya que se observa que los estudiantes redactan con más confianza porque asumen este ejercicio como una oportunidad para comunicar sobre su cotidianidad y su vida, es decir, como un mecanismo de expresión, sin sentirse presionados por obtener una calificación. Por el contrario, se valoraba el desempeño durante cada sesión y sus borradores. Se evidenció, que durante el proceso, el joven se mostró más seguro y confiado ya que podía expresar sus ideas de manera más fluida y al ser actor de sus vivencias hizo que se facilitara aún más su organización y retroalimentación. “Los relatos de vida no sólo reflejan aspectos de lo que la gente ha aprendido de sus vidas, sino que constituyen en sí mismas un proceso de aprendizaje” (Bolívar, 2012, p.5) el cual para ser un acto formativo debe ser reflexionado, ya que cuando se escribe un relato de vida, se deben organizar de manera pensada las experiencias y aprendizajes obtenidos a lo largo de la vida. Como lo corrobora Barraza (2014), ya que para escribir se requiere que la persona conozca acerca de lo que quiere expresar, indiscutiblemente escribir sobre sí mismos facilita el proceso de composición puesto que por ser protagonistas de las historias, la memoria posee suficientes conocimientos sobre el tema y esto le permite tener más dominio sobre el proceso escritural y mayor empoderamiento frente a su realidad, al punto de impactarla y transformarla mediante la escritura, proponiendo desde sus narraciones mundos donde el respeto, la tolerancia y la paz son posibles.

Para finalizar, se estableció una resignificación de las prácticas de enseñanza de los docentes interventores, en torno a la producción textual desde un enfoque dinámico que requería

del rol docente con un mayor grado de intervención; contextualizado y significativo, teniendo en cuenta los intereses y vivencias del estudiante; planeado: diseñando y aplicando estrategias con criterios y propósitos específicos; y evaluado, a través de la observación y reflexión de las habilidades y actitudes que se generaban en el aula.

Capítulo 6. Proyección y evaluación de la estrategia

A partir de la evaluación y los ajustes a la estrategia didáctica “La vida en letras” y darle trascendencia para los próximos dos años para mejorar la producción textual de los estudiantes de la institución educativa Simón Bolívar, teniendo en cuenta los intereses, el contexto y las necesidades de la acción comunicativa, se proponen las siguientes acciones:

Tabla 13. Proyección estrategia didáctica “La vida en letras

Actividad	Objetivo	Fecha
Socialización de “La vida en letras” a rectoría y coordinación institucional.	Socializar al rector y coordinadoras académica el propósito de la estrategia didáctica “La vida en letras” como proyecto de aula para el año 2019 y 2020 y los resultados obtenidos hasta ahora.	Octubre 2018
Socialización de “La vida en letras” a todos los docentes de la institución (diciembre 2018)	Socializar a los docentes de la institución educativa Simón Bolívar el propósito de la estrategia didáctica “La vida en letras” como proyecto de aula para el año 2019 y 2020.	Noviembre 2018
Socialización del proceso escritural a los docentes de la I.E.SB	Realizar actividad práctica para identificar las etapas del proceso escritural	Diciembre 2018

Transversalización de “La vida en letras con diferentes áreas del conocimiento”	Establecer áreas a transversalizar “La vida en letras”	Enero 2019
Diseño de actividades e implementación	Orientar a los docentes para el diseño de actividades a implementar para el año lectivo en las áreas específicas a transversalizar.	Febrero a octubre 2019
Implementación de estrategia didáctica desde el segundo ciclo de primaria	Acompañar y orientar a los docentes de primaria del grado 4 y 5 para la implementación de la estrategia didáctica	Febrero a octubre 2020

Las acciones mencionadas anteriormente se focalizarán en la orientación y acompañamiento a los docentes para continuar con la intervención de la propuesta “La vida en letras” como proyecto de aula, en los diferentes niveles de escolaridad, generando transformaciones y reflexiones de las prácticas educativas en torno al proceso escritural, que a su vez debe darse en relación con el contexto real del estudiante, a través de los relatos de vida puesto que permiten que el educando exprese sus ideas y vivencias de una forma fluida, más segura y confiada.

Por consiguiente, los relatos de vida se convierten en una estrategia para el reconocimiento y construcción de las realidades en las que se encuentra inmerso el estudiante y haciendo de la escritura un proceso construido de prácticas personales, sociales y culturales.

De este modo, por ejemplo, los relatos de vida narrarían los acontecimientos y sueños de los niños y jóvenes frente a la nueva Colombia en paz, evocando los derechos humanos, valores y la construcción de ciudadanía, aportando a la educación para el posconflicto.

Así mismo, “La vida en letras” se articula con la política educativa vigente y la que se pondrá en marcha, puesto que, en las últimas propuestas del Ministerio de Educación Nacional, prioriza el plan de escritura en la habilidad de producción de textos como un proceso reflexivo, dinámico y orientado, poniendo nuevamente al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, al dar continuación a esta propuesta didáctica se dará respuesta a las metas académicas y formativas institucionales del Simón Bolívar en consonancia con las políticas educativas y sociales de nuestro país.

Capítulo 7. Aprendizajes y sugerencias a la institución

La implementación de la estrategia didáctica “La vida en letras” es una investigación que permitió realizar una inmersión en una experiencia cargada de aprendizajes y saberes sobre la producción textual.

Nos, permitió generar reflexiones frente a nuestras prácticas docentes con respecto a los objetivos, roles, contenidos, estrategias, métodos y evaluación.

Se orientaron y desarrollaron diversas acciones que apuntaban hacia el mejoramiento de la producción textual.

En relación con la secuencia didáctica implementada, logramos transformar en los estudiantes la concepción de escritura que han venido manejando, por un ejercicio consciente que implica un proceso.

Permitió comprobar las ventajas que ofrecen los relatos de vida en el proceso de la producción textual, ya que al tener suficiente conocimiento sobre el tema del cual se va a escribir, permite tener un mejor dominio de lo que se escribe.

Escribir sobre sí mismos, ayudó a empoderar al estudiante, a auto reconocerse como sujeto protagonista de su historia, les enseñó a tomar el error como oportunidad de mejoramiento, cambio, transformación y como parte del proceso. Además, fortaleció los lazos de amistad y fraternidad al interior del grupo, ya que les permitió compartir información personal entre los compañeros,

La investigación favoreció el rol del estudiante como sujeto activo, participativo y protagonista del proceso a través de la cual se exploraron nuevas formas de aprendizaje y de construcción del conocimiento. Nos permitió ser facilitadoras en la construcción de nuevos aprendizajes, mediadoras entre el estudiante y el proceso escritural, acompañantes de la construcción de los relatos de vida, estimular la autonomía del estudiante y conocer sobre sus vidas.

Frente a las recomendaciones para la institución educativa y teniendo en cuenta que el trabajo realizado hace parte de una pequeña muestra de las transformaciones que se pueden lograr en los procesos de enseñanza- aprendizaje de estudiantes y docentes es importante asegurar la continuidad del proyecto en los grados superiores de la institución, a través de la transversalización con otras áreas del conocimiento como informática (organización de una revista digital en la cual se puedan publicar los escritos) ética, religión y técnicas (a través de la construcción de los proyectos de vida).

Pero además, es de gran importancia iniciar con un proceso de producción escrita básico en los grados de la básica primaria, los cuales son la base fundamental en el mejoramiento del aprendizaje.

Teniendo en cuenta otras oportunidades, interinstitucionalmente la estrategia didáctica “*La Vida en Letras*” es un aporte en la búsqueda de la calidad que permite generar transformaciones y reflexiones a la práctica educativa, las cuales podrán ser socializadas mediante foros, encuentros institucionales, páginas electrónicas o blogs, simposios y encuentros interinstitucionales. Además,

es un aporte como referente bibliográfico a las futuras investigaciones sobre producción textual que se pretendan realizar en la región y en el país.

Referencias bibliográficas

Alfonzo, A. (2003). Estrategias instruccionales. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.*

Aguirre, A. Donemenech, A. Escobedo, P. Francisco, A. Moliner, L. (2012). *El Potencial pedagógico de Los Relatos de Vida: Una Propuesta Didáctica en la Univesitat Jaume I*. Recuperado de https://www.fpce.up.pt/iii/jornadashistoriasvida/pdf/3_El%20potencial%20pedagogico%20de%20los%20relatos%20de%20vida.pdf

Ángel, Y., Aza, A y Fierro, G. (20107). *Semillero Galanista, Cuna de escritores (tesis de maestría)*. Universidad Santo Tomás, Villavicencio, Colombia.

Arévalo, G., Casas, G y Novoa, M. (2010). *Caracterización del uso de la lectura y la escritura en la práctica pedagógica de dos docentes del área de ciencias naturales en los grados 7 y 8 del colegio José Francisco Socarrás IED (tesis de maestría)*. Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Arroyo, R, y Salvador, F. (2005). *Proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria*. Revista de educación No 336. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_18.pd

Barragán, F. E. (2013). Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. *Innovación educativa*, 13 (61), 85-105

Barraza, J. M. S. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario educativo*, 28(63), 31-59.

- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. *Análisis estructural del relato*, 4.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.
- Blández, J. Á. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona, España: INDE publicaciones
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación, Enfoque y metodología*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biograficonarrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf
- Bolívar, A. (2012). *Las historias de vida del profesorado*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5310002.pdf>
- Botello Carvajal, S. M. (2013). La escritura como proceso y objeto de enseñanza (Bachelor's thesis, Ibagué: Universidad del Tolima, 2013.).
- Bruner, J. (2010). Realidad mental y mundos posibles. La narración y el pensamiento narrativo. *Revista digital Psyberia*, año2: número 3. Recuperado de <http://docplayer.es/2103272-Ano-2-3-jerome-bruner-r-e-v-i-s-t-a-d-i-g-i-t-a-l.html>
- Camilloni, A., Cols, E., Besabe, L., y Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Camps, A (2000). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Graó

- Casañas, E., y Cuellar, Y. (2016). *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 (tesis de maestría)*. Universidad de Manizales, Caldas. Colombia.
- Cassany, D. (1988) *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*, Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*, Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. Luna, M. Sanz, G (2003) *Enseñar lengua*, Barcelona, España: Grao.
- Civarolo, M. M. (2014). Disrupciones y tensiones como continuidad en la relación entre la Didáctica General y Didácticas Específicas. *DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS: LA COMPLEJIDAD DE SUS RELACIONES EN EL NIVEL SUPERIOR*, 33.
- Contreras, D.J. (1994). *Enseñanza Curriculum y profesorado introducción crítica a la didáctica*. Madrid, España: Ediciones Akal
- Contreras, N, y Cardona, O. (2011). *Producción escrita de textos narrativos (minicuentos) en los estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria de la Institución Educativa Instituto Nacional Promoción Social de San Vicente del Caguán (tesis de pregrado)*. Universidad de la Amazonía, Florencia, Colombia.
- Díaz, Á. (1998) La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, (80) Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002>>
ISSN 0185-269
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16, 220-236

Gusdorf, G. (1990). *Lignes de vie 2-Auto-bio-graphie*. Odile Jacob.

Hernández, D. C. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17 (1), 40-54

Institución Educativa Simón Bolívar. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <http://iesimonbolivarvillavicencio.edu.co/>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). Communicative Action and the Public Sphere.

Kemmis, S. (1989). Improving schools and teaching through educational action research. *Singapore journal of education*, 6-30.

Latorre, A. (2008). *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao

Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal for Social Issues*. Recuperado de http://bscw.wineme.fb5.uni-siegen.de/pub/nj_bscw.cgi/d759359/5_1_ActionResearchandMinorityProblems.pdf

Lindón, A. (1999) *Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social*. Recuperado de http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/mat_catedra/analisis/Lindon_est_volIII_num6_1999.pdf

Medina, J. y Bruzual, R. (2006) Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. *Revista Ciencias Sociales*, 3(3), 1-13

Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid, España: Pearson.

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Informe por colegio 2017 –Resultados- Pruebas Saber 3º, 5º y 9º 2016 Institución Educativa Simón Bolívar. Siempre Día-e*. Colombia, Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Decenal de Educación (2006-2016). Plan Nacional de Lectura y escritura*. Colombia, Ministerio de Educación Nacional.

Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325394.html>

Ministerio de Educación Nacional (2009). *¿Cómo escriben los niños y jóvenes colombianos?*

Conclusiones del primer concurso Nacional de cuento RCN & Ministerio de

Educación. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-184955_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación de la República del Perú. (2006). *Evaluación Nacional del Rendimiento*

Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados Producción de textos escritos

Segundo grado de primaria Sexto grado de primaria. Recuperado

de [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1135/686.%20Evaluaci](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1135/686.%20Evaluaci%C3%B3n%20Nacional%20del%20Rendimiento%20Estudiantil%202004.%20Informe%20pedag%C3%B3gico%20de%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[%C3%B3n%20Nacional%20del%20Rendimiento%20Estudiantil%202004.%20Informe%20pedag%C3%B3gico%20de%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1135/686.%20Evaluaci%C3%B3n%20Nacional%20del%20Rendimiento%20Estudiantil%202004.%20Informe%20pedag%C3%B3gico%20de%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Murillo Arango, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*.

Ortiz, M., López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto, I., Rosales, D., y Araujo, E.,

(2009). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Letras*, 51 (79), 84-125.

Rodríguez, L., (2015). *El relato de experiencia. Una alternativa para fortalecer la producción escrita (tesis de maestría)*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Cundinamarca. Colombia.

Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa S.A. México.

Yuni, J. y Urbano, C (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Anexos

Anexo 1. Diarios de campo de las actividades aplicadas

	DIARIO DE CAMPO	
Nombre del Observador: Liria Gutiérrez Rodríguez		
Fecha: Septiembre 5 de 2017		
Lugar: Salón de clase		
Tema: Te cuento que ...		
Objetivo: Identificar cuáles son los temas que motivan el ejercicio de escritura de los estudiantes.		
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN	
Adecuación del espacio para el desarrollo de la primera sesión. Se ubican los pupitres alrededor del salón. Se ambienta el aula con afiches alusivos a la naturaleza, la escritura y la familia. Se pone música clásica de fondo. Se dispone de 10 diccionarios. La docente Sandra Gil, socializa a los estudiantes sobre el proyecto a aplicar, que consiste en escribir sobre acontecimientos de sus vidas. Que han sido escogidos por el grupo de docentes para llevar a cabo con ellos el proyecto de producción textual. Se orienta para que escriban libremente, sobre algún acontecimiento que quieran expresar. Para la escritura se provee a los estudiantes de hojas blancas y se les indica que en caso de	Para el estudiante la escritura es un proceso complejo, se evidencia cuando se demora para iniciar la escritura Se preocupan mucho por la presentación del texto y le restan importancia a que tenga sentido comunicativo No están familiarizados con el uso de los diccionarios. La mayoría de estudiantes conciben la escritura como una sucesión de instrucciones que siguen, tales como tema, dimensión del texto A los estudiantes los motiva pasar sus textos en limpio por razones estéticas, buena caligrafía, uso de elementos decorativos, colores, bordes; no porque estén acostumbrados a realizar	

necesitar más hojas tenían a disposición blancas y de colores. Durante el escrito los estudiantes se preguntan sobre qué tema deben escribir, para cuándo deben tener su escrito, cuántos renglones deben escribir. Qué sí utilizan lápiz o lapicero. En un primer momento la música los distrae, pero después de un rato parecen no notarlo. Algunos inician el texto de una vez, otros se distraen (viendo hacia el techo, mirando que escribían sus compañeros) Algunos estudiantes escribían, luego desechaban su escrito, arrojándolo a la basura y empezaban nuevamente. Dos estudiantes se levantan de su lugar y toman un diccionario que posteriormente utilizan en su puesto. Empiezan a buscar regla para hacerles renglones a las hojas, por tanto se demoran en este ejercicio. Se preocupan bastante por que queden los renglones, y que tenga buena caligrafía, algunos hacen dibujos y los colorean. Cuando van terminando su escrito, toman hojas de colores para pasarlo en limpio. Hay estudiantes que muestran afán por terminar rápido, por tanto hacen un escrito corto, otros escriben concentrados sin tener en cuenta la extensión.	borradores de texto hasta obtener una versión final.
--	---

NOTAS:

	DIARIO DE CAMPO	
Nombre del Observador: Sandra Milena Gil Peralta.		
Fecha: Septiembre 12 de 2017		
Lugar: salón de clase		
Tema: ¿Qué, quién, dónde y cuándo?		
Objetivo: Reconocer los elementos que componen un relato y aplicarlos a sus composiciones narrativas.		
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN	
Los estudiantes se organizan alrededor del salón. Se menciona cual es la actividad y el objetivo de la sesión. Se solicita a los estudiantes recordar las historias que han escuchado de diferentes personas de la familia o cercanos, enseguida se dan conversaciones entre grupos de estudiantes, se les indica que compartan con el grupo lo que recuerdan. Algunos estudiantes hacen referencia a mitos, pero la mayoría cita historias familiares. Se les pide que mencionen los personajes de esas historias siendo los más comunes mamá, papá, hermanos, abuelos, tíos, primos y amigos. Posteriormente se les pide que cuenten en dónde sucedieron esas historias, un porcentaje alto responde que en la finca, otros que en el pueblo, el río, en la casa de los abuelos. los escenarios son rurales mayoritariamente.	La mayor parte de los estudiantes muestra interés por contar eventos de la infancia que están relacionadas con su entorno familiar y que se desarrollan en contextos rurales. Se nota agrado de los estudiantes hacia las actividades que involucran juegos de palabras, Se nota preocupación por la ortografía, sin embargo no hay interés en consultar en el diccionario para corroborar la ortografía de las palabras. A juzgar por el promedio de palabras de la mayoría de estudiantes en la actividad. por la extensión de sus escritos y por el uso reiterativo de palabras puedo concluir que poseen un léxico muy limitado. Cuando los estudiantes socializan sus relatos hay interés de parte de sus compañeros por conocer dichas historias.	

Al pedirles que expresen en qué tiempo sucedieron estos hechos, todos responden que cuando eran pequeños.

Al terminar la parte de recordar las historias se les propone un ejercicio práctico el cual consiste en extraer de la palabra ESTREPITOSAMENTE unos grupos de palabras así:

El primer grupo de palabras a extraer fue el de nombres propios. Se vio la necesidad de darles un ejemplo a los estudiantes pues varios no entendían qué era lo que se les planteaba, después del ejemplo, el desarrollo de la actividad fue más fluido.

Algunos estudiantes empezaron a decir en voz alta las palabras que iban encontrando, se les recordó que el ejercicio era individual y que luego se daría un espacio para que todos conozcan las palabras del resto del grupo.

El grupo de estudiantes encuentra en los 2 minutos 19 nombres, aunque la mayoría encuentra un promedio de 4, dos de ellos logran extraer más de 10.

Varios estudiantes preguntan por la ortografía de las palabras, sobre todo si estas van con S, C o Z.

El siguiente grupo de palabras que se propone para ser extraídas son lugares, en los dos minutos los estudiantes ubican 22 palabras, aquí el promedio ubicado por cada uno fue de 6 palabras, se destacaron los mismos estudiantes del ejercicio anterior, quienes esta vez volvieron a encontrar las mismas 10 palabras.

Los estudiantes muestran interés en la actividad, claro que se observa un estudiante que copia las palabras de sus compañeros y dice no poder formar ninguna palabra.

Al momento de la socialización unos estudiantes comparten palabras que no sirven, pues utilizan vocales o consonantes que no están dentro de la palabra ESTREPITOSAMENTE como la U o la L.

Por último, los estudiantes buscan palabras relacionadas con el tiempo, en total encuentran 11 palabras. Quienes habían encontrado mayor

Los estudiantes no elaboran borradores, no están acostumbrados a generar diferentes versiones de sus escritos.

número de palabras, en esta ocasión bajaron su promedio.

Se socializa la totalidad de las palabras con los estudiantes, las cuales han sido ubicadas en el tablero, posteriormente se pasa a hablar del relato.

La docente Sandra Milena Gil explica qué es un relato, cuál es su estructura y cuáles son los elementos que lo componen, a través de una guía que entrega a cada estudiante. quienes participan, dan ejemplos y realizan una actividad donde deben extraer los elementos de un relato corto.

La docente pide a los estudiantes que de cada lista de palabras tomen una para escribir un relato. Que tienen 30 minutos para hacerlo.

Se observa que la mayoría de los estudiantes se muestran indecisos con respecto a qué palabras elegir, algunos optan por unas palabras, pero luego las cambian.

Después de 5 minutos, hay aproximadamente 10 estudiantes que no han empezado el texto.

Durante la escritura no usan diccionario.

Un número importante de estudiantes (7) termina el relato antes de los 30 minutos presupuestados. Mientras sus compañeros finalizan, se dedican a compartir la lectura de los textos entre ellos, ejercicio en el que se ven cómodos.

Casi todos los textos son cortos y están organizados en un único párrafo. los estudiantes redactan solo una versión del relato.

Cuando todos terminan se inicia el momento de socialización de escritos, aproximadamente medio salón quiere leer, pero por tiempo no se alcanza, de manera que solo 10 estudiantes realizan la lectura de sus relatos. Los compañeros se muestran atentos en el momento de la lectura.

Se nota el uso reiterativo de la “y”, al igual que el uso reiterativo de algunas palabras.

NOTAS:

	DIARIO DE CAMPO	
Nombre del Observador: Liria Gutiérrez Rodríguez		
Fecha: 03 de Octubre de 2017		
Lugar: Polideportivo		
Tema: Recordando mi infancia		
Objetivo: Construir la autobiografía		
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN	
Se evidencia fácilmente los estudiantes que investigaron en casa sobre sucesos desconocidos de su vida. Intervenciones: Daniel Díaz: <i>“mi hermana me dijo que yo era adoptado, que mi mami me recogió de la basura y que por eso yo era tan feíto (se ríe). Que por eso ella me consiente tanto”</i>. Sebastián Ortiz: <i>“profe mi mama dice que yo era maldadoso desde pequeño, en una ocasión metí unos pollitos a la nevera y se murieron”</i> Ingrid Roldan: <i>“Cuando mi mama estaba en embarazo mío, le dio muy duro, porque se la pasaba vomitando, pero cuando supo que yo era una niña no le importaron los dolores, ella se puso muy feliz, porque querían una niña en la casa”</i>	Hablar sobre sí mismos les genera comodidad y confianza, los estudiantes lo demuestran: ● Participando activamente al compartir anécdotas y recuerdos de su vida. ● Por la facilidad con la que diligencian la guía “Todo sobre mí”. ● Por qué verbalizan con fluidez sus pensamientos, recuerdos y anécdotas. Persiste la dificultad en algunos estudiantes para concentrarse en el ejercicio escritural y para iniciar la construcción de los escritos: ● Siendo evidente la incomodidad que les genera plasmar las primeras ideas en texto. ● Por qué, aunque poseen conocimiento del tema a escribir, les faltan datos	

Tenorio Juan José y Ortiz Sebastián, se les dificulta quedarse en un mismo lugar, desarrollando la actividad, constantemente interrumpen el trabajo de los compañeros.

Se evidencia un primer momento de incomodidad frente a iniciar con la construcción de la autobiografía.

Milton Urrea, Ojeda Marlon, Ingrid Roldan; Patiño, preguntan sobre cómo comenzar el escrito, cuestionan sobre con qué frase se debe iniciar.

Una vez las ideas se han organizado y fluye la escritura, se observa algunos estudiantes que desechan (arrugan) las hojas donde iniciaron a escribir e inician en una hoja nueva.

Mientras están desarrollando la construcción de los escritos los estudiantes preguntan sobre la ortografía de algunas palabras.

Se observa a Rojas Geraldine, Gonzales Laura y Roxana que mientras redactan la autobiografía revisan constantemente la guía “Todo sobre mi”.

Al hacer un recorrido por los puestos de los estudiantes se observa:

Que unos pocos tienen un número considerable del relato, pero otros tantos tienen un escrito corto y pobre, tres de los estudiantes no han iniciado la autobiografía, argumentando no saber qué escribir.

Solicitan ayuda en la escritura correcta de palabras con el uso de la V o B, la S o la C, la S o la Z y en la ubicación de signos de puntuación (sobresaliendo la coma y el punto)

La mayoría de los estudiantes está haciendo el escrito en lápiz, unos pocos se animaron a escribir con esfero.

exactos (nombres de personas, lugares, fechas) que son necesarios para completar el escrito.

La mayoría de los estudiantes han empezado a ser conscientes del proceso escritural:

- son conscientes de la importancia de la planeación antes de iniciar el texto (se detienen un buen tiempo a pensar y analizar mentalmente sobre qué escribir).
- Han empezado a implementar la relectura como un proceso de mejoramiento en el escrito.
- Están recurriendo al diccionario como un elemento necesario dentro del proceso.
- Se preocupan por hacer correcciones ortográficas, y formar oraciones claras.
- Hay un aumento en la cantidad de líneas construidas en los textos.
- Están entendiendo la importancia de revisión de lo escrito.

Muestran interés por la lectura e intervenciones de los compañeros, disfrutan lo que están contando los compañeros.

La construcción de las lecturas aunque son cortas y sencillas, han mejorado.

Los estudiantes se muestran tímidos en la socialización de lo que escribieron.

Sebastián Ortiz, es el primero en animarse a leer lo que escribió y anima a sus compañeros para que lean sus escritos.

Algunos estudiantes se les dificultan la lectura en voz alta, pero al observar el escrito no queda claro si no saben leer o si no entienden lo que leen ya que la caligrafía no es clara.

NOTAS: Los estudiantes llevan los borradores realizados en clase y con ayuda de un familiar lo revisaran y lo complementaran para ser entregado la clase siguiente.

	DIARIO DE CAMPO	
Nombre del Observador: Yeini Marcela Amaya		
Fecha: 2 de noviembre de 2017		
Lugar: Salón de 6.1		
Tema: Lo mejor de mi		
Objetivo: Planear, redactar y examinar textos teniendo en cuenta los elementos del relato y diferentes conectores para mejorar la calidad del texto.		
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN	
Los estudiantes muestran interés por realizar la actividad. La docente da la explicación de la nube de ideas a realizar, en ella colocarán acontecimientos, anécdotas personas o algún aspecto significativo de su vida. Algunos de los estudiantes empiezan a diligenciar de una vez en el formato, mientras que otros toman una hoja para hacer el borrador y que luego lo pasan en limpio. Dos estudiantes se distraen yendo de un puesto a otro. Otros conversan con sus compañeros recordando anécdotas entre ellos, se ríen y se nota la alegría entre ellos Hay tres estudiantes que tapan su nube de ideas para que los otros no vean lo que escribieron. El educando solicita asesoría a la docente para que le dé ideas de qué más escribe. Se evidencia que hay estudiantes que agregaron más círculos para colocar anécdotas.	A los estudiantes los motiva el escribir sobre acontecimientos de su vida. En la nube de ideas seleccionan y organizan información, que es tomada como guía para la redacción del texto Hay estudiantes que valoran la importancia de trabajar en borradores antes de elaborar la versión final. Los estudiantes emplean los borradores como un texto para ellos mismos donde agregan, quitan palabras. El escribir en torno a acontecimientos de la escuela genera espacios de camaradería entre los compañeros. Los estudiantes mientras van realizando la escritura de su texto van haciendo lectura dando lugar a la etapa de examinar. Los estudiantes aprovechan la orientación del docente para que les revise su texto y les proporcione sugerencias. Algunos estudiantes emplean diferentes conectores para mejorar la calidad de su texto.	

Los estudiantes que hicieron la nube en hojas adicionales, inician a pasar en el formato de manera ordenada (parece que guardan este borrador)

En algunos formatos los estudiantes hacen tachones y otro le dice al docente que si le regala otro formato porque “la embarro”.

Terminado los 30 minutos dados para realizar la nube de ideas, se disponen a redactar el texto.

La docente explica que deben redactar un texto guiándose de la nube de ideas en torno al eje de “Lo mejor de 6.1”

Que les va a entregar una guía de conectores que son una lista de palabras sugeridas que permiten relacionar ideas.

Se evidencia que hay educandos que inician rápidamente el primer párrafo, ya que se guían de la nube de ideas, mientras que unos pocos, se quedan pensando qué escribir.

Unos tachan palabras, otros agregan fuera del renglón otras ideas.

Los estudiantes realizan entre 2 y 3 borradores, otros en la misma hoja hacen correcciones a medida que ellos mismos hacen lectura de lo escrito.

Solo 5 estudiantes hacen uso del diccionario.

Y una minoría tiene en cuenta la guía de los conectores.

1 estudiante arruga la hoja y la arroja a la caneca, por tanto la docente la toma y le recuerda lo importante que es guardar esos borradores para mejorar el texto.

Orienta al estudiante, haciendo lectura de lo que había escrito ahí y mejore la idea que quería expresar.

Hay estudiantes que se dirigen al docente para que el haga lectura de sus escritos y reciba correcciones.

NOTAS:

Anexo 2. Triangulación de información

La vida en letras			
Actividades Proceso Escritural	Diario de campo	Relatos de los estudiantes	Referentes teóricos
Planear	Al iniciar el proceso de escritura libre se evidencia la falta de costumbre que tienen los estudiantes para iniciar a escribir. No hay una planificación, ni diseño para realizar un texto. Escriben todo lo que les ocurre, sin hacer selección de la información que pueden utilizar y la que se debe omitir. Una vez se empieza a implementar la secuencia didáctica y las actividades que la integran. Los estudiantes empiezan a entender la importancia de preparar y seleccionar la información que van a compartir en sus escritos. Se apoyan en sus recuerdos y en la información que puedan investigar con familiares y amigos sobre etapas de su vida. Aprenden a tomar nota de las ideas que van surgiendo y a plasmarlas.	Los primeros escritos evidencian la falta de planeación que tuvieron los estudiantes, ya que las ideas que plasmaron eran confusas, en unos pocos casos contradictorias. La dimensión de los escritos de la primera actividad en general fueron muy pobres, con mala caligrafía, con muchas ideas pero poca coherencia, lo cual evidencia la falta de planificación al elaborarlo. Los estudiantes que toman tiempo para pensar, organizar y ordenar las ideas, sus manuscritos presentan una mejor composición que los que no planearon.	Los experimentos demuestran que los buenos escritores han desarrollado una amplia y variada gama de estrategias que les permite expresar inteligiblemente sus ideas; hacen esquemas, escriben borradores previos, relee. Cassany (1988. P. 102) Los buenos escritores hacen más planes que los mediocres y dedican más tiempo a esta actividad antes de redactar el texto. Los primeros planifican la estructura del texto, hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar. Cassany (1988. P. 103) Wall y Petrovsky (1981) citado por Cassany (1988) comprobaron en un estudio hecho con estudiantes de 18 y 19 años, que los buenos escritores dedican un tiempo importante a pensar antes de empezar a escribir, mientras que los escritores menos

			capacitados pocas veces lo hacían y raramente tomaban nota o hacían planes sobre la estructura del texto. (p.104)
Redactar	A partir de la actividad tres la mayoría de los estudiantes empiezan a ser conscientes del proceso escritural Han empezado a implementar la relectura como un proceso de mejoramiento en el escrito. Están entendiendo la importancia de revisión de lo escrito. Se preocupan por hacer correcciones ortográficas, y formar oraciones claras. Hay un aumento en la cantidad de líneas construidas en los textos. Hay estudiantes que valoran la importancia de trabajar en borradores antes de elaborar la versión final. Los estudiantes emplean los borradores como un texto para ellos mismos donde agregan, quitan palabras. Los estudiantes mientras van realizando la escritura de su texto van haciendo lectura dando lugar a la etapa de examinar.	Los estudiantes tienen un esquema mental de lo que desean expresar y emplean ideas propuestas allí en la redacción del texto Algunos estudiantes que escriben fragmentos, los leen y les realizan correcciones de ser necesarias. Mientras que otros estudiantes escriben y no leen lo que escriben, sino que necesitan constantemente que la docente esté leyendo y corrigiendo o dando asesoría sobre el proceso Se observa que muchos de los estudiantes realizan constantemente relectura de lo que van escribiendo Cada vez más estudiantes involucran al docente con la composición de sus escritos. Los estudiantes tienden a realizar mayor número de correcciones y de borradores	Cassany (2003) El proceso de redactar se encarga de transformar este proyecto de texto, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socioculturales establecidas ... Los escritores suelen resolverlo escribiendo, revisando y replanificando parcialmente fragmentos del texto, de manera que los tres procesos básicos de redacción interactúan constantemente (p.266) Cassany (1999) Leer se convierte en un proceso central de la composición: el autor realiza variadas tareas de lectura consignadas, borradores y versiones finales, que tienen trascendencia para la consecución del producto final (p.64)

Examinar	Se evidencia en algunos estudiantes que a medida que van realizando el texto, leen lo escrito y van haciendo correcciones o complementando su texto. En comparación con la primera intervención y la cuarta, se observa que los estudiantes dan importancia a los borradores como oportunidad de mejorar su texto, al ir guardando las diferentes hojas donde hacen su escrito o al realizar tachones o complementos en el texto. Ciertos, estudiantes hacen uso del diccionario y de la guía sugerida de la lista de conectores. La mayoría de los estudiantes muestra interés porque la docente realice lectura de sus escritos para que le revise y le brinde sugerencias para mejorar su escrito. Los estudiantes al trabajar en pares para la revisión de su trabajo, muestran interés y presto a que sus compañeros evalúen su trabajo y le brinden	Los textos presentan tachaduras, ideas sobre línea, direccionamiento de palabras a través de diferentes símbolos. En la carpeta de los estudiantes se puede encontrar varias versiones antes de tener el texto terminado, además de la rúbrica trabajada en pares para la revisión del texto. Se evidencia en el texto terminado: letra clara, muy buena presentación, dibujos que acompañan los escritos.	Cassany (1993), “el proceso en el que los autores deciden conscientemente releer todo lo que han planificado y escrito.... y el cual se compone de dos subprocesos <i>evaluación y revisión</i>”. (p. 153) “la destreza de escribir incluye distintos tipos de lectura (borradores, fuentes, instrucciones) y de conversación (entre coautores, autor y lectores, etc), que también deben adquirirse.” (Cassany, 2003, p.68) Cassany (2003) afirma “Un escrito es el resultado de la aportación variada de distintas personas. Escribir requiere interactuar con varios colaboradores” “Pueden ser verbales (palabras insertadas al margen o entre líneas, segmentos reelaborados en varios borradores) y no verbales (tachaduras encima de palabras; flechas o asteriscos que indiquen texto añadido, símbolos-” (Cassany, 1999, p.293)

	sugerencias para mejorar su texto.	
--	---------------------------------------	--