



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Relatos de vida contextualizados como estrategia para mejorar la escritura en los estudiantes del grado 8-4 de la Institución Educativa del Dagua en el año 2019

Adriana Prado Moreno

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ingeniería y Administración
Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales
Palmira, Colombia
2020

Relatos de vida contextualizados como estrategia para mejorar la escritura en los estudiantes del grado 8-4 de la Institución Educativa del Dagua en el año 2019

Adriana Prado Moreno

Trabajo final de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales

Director:

Óscar Herrera Gutiérrez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ingeniería y Administración
Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales
Palmira, Colombia
2020

Dedicatoria

Este proyecto va dedicado primeramente a Dios quien me dio la fuerza y salud suficiente para no desmayar en el camino.

A mi esposo por su paciencia, apoyo incondicional y ánimo para que alcanzara este objetivo.

A mis hijos por comprenderme que en momentos tan importantes que necesitaban de mí, no pude estar ahí para darles mis consejos y mi apoyo; sin embargo, fueron mi motor para lograr la meta.

A mis padres por sus oraciones para que pudiera culminar exitosamente los estudios de maestría, a mis hermanos y sobrinos por estar atentos a colaborar en lo que pudiera necesitar.

Agradecimientos

Agradezco primeramente a Dios por haberme dado la salud, sabiduría y fortaleza para llevar a cabo este proyecto. También a todos los estudiantes del grado 8-4 por estar dispuestos a adquirir nuevos conocimientos sobre la escritura, y así colaborar con todas las actividades propuestas; igualmente a sus padres o acudientes por proveerles los recursos necesarios para la ejecución del proyecto, además de estar pendientes durante todo el proceso.

Asimismo, agradezco a mis compañeros de trabajo por su apoyo incondicional, por sus aportes tan valiosos intelectuales y espirituales.

También Agradezco a la vida por haber puesto en mi camino a personas como el Lic. Alonso Tamayo y la Lic. Ángela Zúñiga, con quienes hice un excelente equipo de trabajo en la universidad, predominando siempre la responsabilidad, respeto, amor y aprecio por lo que hacíamos, y por ese vínculo de amistad que quedará como un sello indeleble en mi mente y corazón. Compañero y amigo Alonso Tamayo: te fuiste antes de ver estos gloriosos resultados de nuestra dedicación por los trabajos realizados; por ello, agradezco a Dios por haberme dado la oportunidad de conocerte. Siempre estarás en mí, amigo querido.

Finalmente, agradezco al Ministerio de Educación Nacional por las becas otorgadas para el mejoramiento docente y a la Universidad Nacional de Colombia por darme las bases suficientes con maestros y administrativos idóneos con un alto nivel intelectual y humano.

Resumen

En la Institución Educativa del Dagua sede Gimnasio, se toma como objeto de estudio el grado 8-4 donde se presentan dificultades permanentes con base en las actividades académicas comunicativas, estas relacionadas con la coherencia, cohesión, sintaxis, semántica, ortografía, plan textual e identificación de elementos y estructura de la narración en un texto. Situación que se evidencia en un bajo desempeño en las diferentes áreas del conocimiento al igual que en los resultados de las Pruebas Saber.

Con el fin de solventar estas dificultades, las teorías de algunos autores como Cassany (1999), Castillo & Orozco (2017), Méndez (2013), Benejam & Quinquer (2000), entre otros, ilustraron sobre cómo a través de las experiencias y vivencias los estudiantes pueden mejorar la escritura y aplicar este aprendizaje en sus diferentes producciones escritas. De tal manera esta propuesta se fundamentó en el constructivismo como carta de navegación en la Institución y con una metodología de aprendizaje significativo. Para lograr este propósito se utilizó un enfoque cualitativo, teniendo como referencia el estudio de casos en el que predominó la observación y descripción de las diferentes actividades asignadas. Gracias a la estrategia aplicada, los estudiantes mejoraron sus resultados académicos y su competencia escrita fue asertiva. También los principios del aprendizaje significativo articulados con la experiencia de la docente formularon un plan de acción para la enseñanza y aprendizaje de la escritura enlazada a los relatos de vida contextualizados. Estos resultados se consignaron en un libro digital que se publicó en internet donde se compilaron los relatos de vida.

Palabras claves: escritura, narración y relatos, contexto.

Abstract

In the Educational Institution of Dagua headquarters Gym, the object of study is grade 8-4 where there are permanent difficulties based on communicative academic activities, these related to coherence, cohesion, syntax, semantics, spelling, textual plan and identification of elements and structure of the narrative in a text. Situation it is evidenced in a low performance in the different areas of knowledge as well as in the results of the knowing Tests. In order to solve these difficulties, the theories of some authors like Cassany (1999), Castillo & Orozco (2017), Méndez (2013), Benejam & Quinquer (2000), among others, illustrated how, through experiences and its vivences, students can improve writing and apply this learning in their different written productions. In such a way this proposal was based on constructivism as a navigation chart in the Institution and with a meaningful learning methodology. To achieve this purpose, a qualitative approach was used, taking as a reference the case study in which the observation and description of the different assigned activities predominated. Thanks to the applied strategy, the students improved their academic results and their written competence was assertive. Also, the principles of meaningful learning articulated with the experience of the teacher formulated an action plan for the teaching and learning of writing linked to contextualized life stories. These results were recorded in a digital book that was published on the internet where the life stories were compiled.

Keywords: writing, narration and stories, context.

Contenido

	Pág.
Resumen	V
Abstract	VI
Lista de Figuras	X
Lista de tablas	XI
Introducción	1
1. Planteamiento del problema	5
1.1 Antecedentes del trabajo final	5
1.2 Problema	8
1.3 Pregunta problema	11
1.4 Justificación	11
2. Objetivos	13
2.1 Objetivo general.....	13
2.2 Objetivos específicos	13
3. Marco teórico	14
3.1 La escritura y la perspectiva constructivista de la escritura	14
3.2 Proceso de escritura	18
3.3 La escritura en el contexto escolar	22
3.4 Sobre la narración y el relato	25
3.5 Sobre la idea de contexto	30
3.6 La tecnología	32
3.7 El constructivismo	33
3.8 El aprendizaje significativo	34
3.9 Enfoque cualitativo.....	35
3.10 Marco legal.....	36
4. Metodología	39
4.1 Enfoque metodológico	39
4.2 Tipo de investigación	40
4.2.1 Estudio de caso.....	40

4.3	Población objeto de la investigación	40
4.4	Diseño metodológico	41
4.4.1	Fase 1: diagnóstico de escritura	41
4.4.2	Fase 2: Creación y aplicación	41
4.4.3	Fase 3: Evaluación	42
4.5	Fase de diagnóstico.....	42
4.6	Diseño del plan de escritura en cuanto a lo lingüístico.....	43
4.6.1	Primera etapa: lectura y resumen de obra literaria.....	44
4.6.2	Segunda etapa: Explicación de la narración de forma didáctica	44
4.6.3	Tercera etapa: representaciones gráficas	45
4.6.4	Cuarta etapa: Exposiciones sobre los componentes lingüísticos y el proceso de escritura a partir de folletos	45
4.6.5	Quinta etapa: La coherencia, cohesión y elementos de la narración.....	46
4.6.6	Sexta etapa: Identificación de la estructura narrativa	46
4.6.7	Séptima etapa: actividades para mejorar las habilidades de escritura	46
4.7	Plan de acción sobre el proceso de escritura.....	47
4.7.1	Estrategia pedagógica	47
4.7.2	Proceso de escritura	47
4.7.2.1	Planeación	47
4.7.2.2	Textualización.....	48
4.7.2.3	Revisión.....	48
4.7.2.4	Corrección	48
4.7.2.5	Edición.....	48
4.7.3	Pasos para el proceso de escritura.....	49
4.8	Técnicas de recolección y registro de datos	49
4.9	Evaluación.....	50
4.10	Libro digital de los estudiantes del grado 8-4 de la institución Educativa del Dagua	57
5.	Resultados y discusión.....	60
5.1	Resultados	60
5.1.1	Problemática de escritura en estudiantes de la Institución Educativa del Dagua evidenciada en diagnóstico	60
5.1.1.1	Diagnóstico de habilidades y falencias escriturales	60
5.1.2	Aplicación de la estrategia didáctica y prueba de las rejillas de evaluación planificadas.....	66
5.1.2.1	Aplicación de la rúbrica de evaluación propuesta: evidencias de la mejora en los procesos de escritura	66
5.1.3	Evaluación de los resultados generales: percepciones y horizontes	72
5.1.4	Producción de libro digital con los relatos de vida contextualizados del grupo de estudio	74
5.2	Discusión.....	76
6.	Conclusiones y recomendaciones	83
6.1	Conclusiones.....	83
6.2	Recomendaciones.....	84
7.	Referencias bibliográficas	85
8.	Anexos	93

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Resultados en el ejercicio de diagnóstico en cuanto a estructura narrativa y elementos de la narración.	61
Figura 2. Resultados en el ejercicio de diagnóstico en cuanto a los niveles semántico, sintáctico y pragmático.....	62
Figura 3. Nivel en el proceso de escritura en el ejercicio de diagnóstico	64
Figura 4. Ejercicio de escritura inicial de un estudiante. Nótese las correcciones de la docente-investigadora.....	65
Figura 5. Resultados en la versión final en cuanto a estructura narrativa y elementos de la narración.	66
Figura 6. Trabajo colaborativo organizando textos discontinuos e identificando estructura y elementos de la narración	68
Figura 7. Resultados en el relato de vida final en cuanto a los niveles semántico, sintáctico y pragmático.....	69
Figura 8. Estudiantes elaborando en equipos de trabajo, folletos sobre	71
Figura 9. Nivel en el proceso de escritura en el ejercicio final.	72

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Categorías narrativas para revisar el cumplimiento y calidad de los textos escritos.....	21
Tabla 2. Primera rejilla evaluativa sobre la problemática de escritura.	51
Tabla 3. Segunda rejilla evaluativa sobre la lectura y escritura.....	52
Tabla 4. Tercera rejilla evaluativa sobre la estructura y elementos de la narración.	53
Tabla 5. Cuarta rejilla evaluativa sobre componentes lingüísticos.....	53
Tabla 6. Quinta rejilla evaluativa sobre el proceso de escritura.....	54
Tabla 7. Sexta rejilla: herramienta tecnológica y ética.....	55

Introducción

La escritura funciona como una competencia comunicativa que, enlazada con la lectura, forman el principal apoyo para el proceso educativo, pues permite que los estudiantes alcancen un buen nivel en su desempeño escolar en distintas áreas. La escritura se aprende principalmente en la escuela, por esto debe favorecer en los estudiantes aprendizajes lingüístico-comunicativos, y el desarrollo de habilidades para escribir textos relacionados con la diversidad de contextos en los cuales los estudiantes pueden participar (Camps & Pérez, 2003, citado por Rubiano & Valencia, 2016).

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional (2006), a través de los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje propone la escritura de textos como una actividad donde “La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros” (p. 20). El MEN es claro con los criterios que persigue con la educación en los niños y jóvenes: se requieren seres integrales y competentes con capacidad de generar significado de su contexto a través de sus producciones escritas.

Ya es un comentario habitual entre docentes que la enseñanza y el aprendizaje de la habilidad comunicativa y las competencias en escritura ha fallado por décadas, lo que da como resultado el bajo rendimiento académico, ya que se han dejado de lado estrategias para motivar a los estudiantes por la lectura y la escritura. Rubiano & Valencia (2016) lo expresaron de la siguiente manera:

No obstante, el desarrollo de estas competencias tiene una dificultad importante para los estudiantes, y la escuela parece estar fallando en la forma de abordarlas y favorecer en los estudiantes la apropiación y el dominio de los saberes establecidos para el desarrollo de dichas competencias (p.48).

Esta situación se evidencia en los informes del ICFES y las Pruebas Saber en Colombia y la Institución Educativa del Dagua no es ajena a esta problemática. En un periodo histórico comprendido desde los años 2014 al 2017, los estudiantes mostraron un nivel bajo en escritura según las pruebas saber y el desempeño académico de los estudiantes, puesto que se les dificultó elaborar un plan textual y aplicar el proceso de escritura. Para tratar de mitigar este problema se diseñó el presente trabajo de investigación, en el cual se escogió a los estudiantes del grado 8-4, quienes en total sumaron 27, como objeto de estudio.

Por lo tanto, este trabajo de investigación se ocupó de mejorar la escritura a través de la aplicación de una estrategia pedagógica basada en los relatos de vida, con una metodología de corte cualitativo que contempló el modelo constructivista y el aprendizaje significativo. Para ello fue importante desarrollar estrategias en el aula de clase que promovieran el relatar experiencias contextuales, las cuales fueran significativas para los estudiantes y así mejoraran esta habilidad comunicativa.

Respecto a los principios teóricos de la investigación, Flower & Hayes (1996) sustentaron que el lenguaje escrito requiere de un trabajo consciente y analítico, por ello es indispensable un nivel alto de abstracción, pues no solo es mostrar códigos escritos, sino plasmar a través de la escritura aquellos elementos no verbales como: los gestos, las intenciones, la sonoridad entre otros. Asimismo, esta involucra procesos mentales para poder generar, relacionar y organizar un texto, coincidiendo en esa organización con Cassany (1999) en cuanto a las etapas de escritura: planeación, textualización, revisión, corrección y edición. Pero estas etapas deben tener un sentido para el estudiante y con los elementos necesarios para ser comprendidos por el lector, es decir desde una producción contextualizada, como lo señaló Goodman (1984) citado por Méndez (2013), “es difícil motivar a los chicos cuando se les pide que lean y escriban, que escuchen y hablen usando materiales que no tienen ninguna relación con lo que ellos son, con lo que piensan y con lo que hacen” (p.18).

Por tal razón, los estudiantes tienen problemas de escritura, algo que empieza desde sus propias raíces ancestrales y culturales, muchas veces no tienen conciencia para ejercerla o simplemente las metodologías empleadas no son las más adecuadas, lo que hace que ellos mismos pierdan el interés por lograr esta competencia.

Se presentaron dificultades muy marcadas en la búsqueda de elementos que sirvieran de fuentes para la consecución de los objetivos, tal es el caso de la escasa academia en los padres de familia y el poco compromiso con las actividades escolares de sus hijos, situación que desfavorece a la hora de encontrar motivación hacia la escritura en contexto. Cabe resaltar que la sociedad Dagüeña está predispuesta a recibir nuevos conceptos académicos que tiendan a mejorar su calidad de vida, sin embargo los referentes culturales de escritura, los recursos y espacios no son idóneos para promover estas habilidades comunicativas.

Propuestas alrededor del aprendizaje significativo y los relatos de vida para mejorar la escritura han mostrado la viabilidad de la metodología que se propuso aquí. Tales son los casos de Rosemberg & Manrique (2007), Solé & Castells (2013) y Casañas & Cuéllar (2016), los cuales mostraron una mejoría considerable en las competencias escritas de los estudiantes luego de aplicadas las estrategias.

Para sintetizar, este Trabajo Final se ocupó de formular una estrategia pedagógica para motivar a los estudiantes hacia la escritura de una manera contextualizada. Las producciones escritas formaron un conjunto con el cual se elaboró un libro digital de relatos de libre acceso en internet. Los estudiantes también elaboraron otras producciones haciendo un trabajo colaborativo y significativo. Como marco de referencia investigativa se tuvo en cuenta algunos autores como: Cassany (1999), Castillo & Orozco (2017), Méndez (2013), Rubiano y Valencia (2016) entre otros, quienes resaltaron sobre el proceso de escritura, los relatos de vida y el contexto como estrategias para que los estudiantes puedan desarrollar la habilidad de escritura, pudiendo así empezar a leer y escribir con libertad para mejorar no solo su competencia comunicativa, sino el logro de una mejor calidad de vida.

Esta investigación comprende seis capítulos:

- a. El primer capítulo describe el planteamiento del problema y justificación a partir de antecedentes por diferentes autores donde se reflejan las dificultades y necesidades de escritura, además el contexto en el cual se desarrolla la investigación.

- b. En el segundo capítulo se presentan los objetivos, tanto general como específicos que direccionan el estudio de esta investigación en cuanto a mejorar la escritura a partir de los relatos de vida contextualizados.
- c. En el tercer capítulo se muestra de forma detallada los referentes teóricos sobre la escritura, la narración como relato y el contexto, es decir, las tres variables del problema. También se conceptualiza otros componentes que complementan el trabajo de investigación los cuales son fundamentales para mostrar el camino a tomar para la solución del problema.
- d. En el cuarto capítulo se evidencia el enfoque y la estrategia metodológica utilizada en la investigación a través del paso a paso de cada una de las actividades implementadas y desarrolladas con el fin de alcanzar los objetivos trazados. También se presentan los instrumentos utilizados durante el proceso para la recolección de información. Asimismo, el análisis de resultados evidenciando el problema en su fase inicial y con la implementación de la estrategia.
- e. Se muestra en el quinto capítulo los resultados y la discusión, la cual evidencia los aciertos y desaciertos encontrados durante la investigación sobre la escritura, respaldados por bases teóricas y las rúbricas de evaluación.
- f. Por último, se argumentan las conclusiones, las cuales responden a la consecución de los objetivos planteados en esta investigación, además del impacto que esta investigación causó en la comunidad educativa.

1. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes del trabajo final

La escritura ha sido un problema que se ha presentado permanentemente durante el proceso escolar en la Institución Educativa del Dagua y en muchos ámbitos de la cotidianidad. Para tratar de mejorar este proceso como un acto comunicativo se procedió a la consulta de investigaciones realizadas por otros autores con el propósito de observar similitudes, aportes, diferencias y así direccionar esta investigación.

En este apartado se reseñaron algunas investigaciones sobre la utilización del relato de vida como recurso en un aula de clase para mejorar la escritura, además de aquellas que, con el relato de vida como eje neurálgico, se consideraron pertinentes de retomar aquí. Dado que se encontraron investigaciones en el área de las ciencias sociales que trataron con cierta terminología relacionada, como las historias de vida o las autobiografías, se limitó la búsqueda a aquellas que tuviesen un fin pedagógico y didáctico.

Rosemberg & Manrique (2007) analizaron la interacción y rol de las maestras de una escuela infantil durante la actividad de la ronda enfocada a que los niños contaran experiencias personales a su maestra, quien se convirtió en catalizadora de la experiencia significativa de los niños a través de ir identificando las palabras claves, siendo generadora de preguntas para que los niños fueran dando sentido a lo que narraban, transformándose la docente como principal responsable del desarrollo de los aspectos lingüísticos, sociales y afectivos relacionados a la actividad, como las intenciones, motivaciones, afectos, creencias o valores presentes en cada uno de los relatos.

Para realizar el trabajo las autoras registraron por medio de audio y video las situaciones frecuentes que componían la rutina escolar: rondas, lecturas de cuento, situaciones de

juego, así como actividades de enseñanza de aspectos específicos de la lectura y la escritura o la matemática. Al final, se analizaron 98 relatos de experiencias personales elaborados por los niños en las 36 situaciones de ronda.

En dicha investigación se encontró entre otras cosas, como principal resultado que había cierta tendencia de las maestras a orientar los relatos a una situación particular, al desplazar el foco de atención del niño a detalles periféricos de su relato. Una menor cantidad mantenía el propósito comunicativo de los niños y les colaboraban con diversas estrategias para que se respetara su perspectiva personal, gracias a una relación asimétrica y estricta, es decir, se conservaron los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, los cuales fueron enfocados hacia la competencia de la comunicación.

Este trabajo se volvió relevante por dos motivos: primero al ser una investigación amplia y de una muestra significativa de relatos de vida con los que se elaboró una sistematización a la altura, y segundo, al considerar que el trabajo con relatos de vida con los niños debe tener ciertas pautas para que los maestros no intervengan de manera tan relevante en cómo se dirige la obtención de la información. Pero a la vez, los maestros pueden colaborar en que los niños otorguen la textura que desean a sus propias historias, ya que el volver narrativos todos aquellos recuerdos hace que se puedan organizar las ideas para poder expresar de forma oral y así retengan con mayor orden al momento de expresar de forma escrita (Rosemberg & Manrique, 2007).

En otro estudio, Machado, Mantiñán & Grinberg (2016), quienes con un enfoque etnográfico trabajaron con jóvenes de los contextos de extrema pobreza de la región metropolitana de Buenos Aires. El objetivo de los investigadores era reflexionar sobre el devenir de la subjetividad en los barrios más pauperizados del sur global a modo de una cartografía de este modo de vida.

Los relatos se organizaron en las siguientes categorías: aquellos que remitían al hecho de buscar y tener lugar; los que hablaban sobre el vivir en el borde; y los que apelaban a llegar a ser alguien. De este modo, las investigadoras concluyeron que en los barrios en condiciones de miseria y pobreza, en aquel contexto los modos de afectar y de ser afectado de los jóvenes tienen que ver con estas ideas de realización y encontrar el lugar en la vida.

Este trabajo es importante de reseñar al brindar mayores ideas sobre las implicaciones sociales del relato de vida, más allá de un aula de clase, en las condiciones sociales de una persona.

En el ámbito nacional y local, Casañas & Cuéllar (2016) diseñaron una estrategia con base en los relatos de vida, para lo cual aplicaron un pre-test en un grupo de estudiantes de grado 6°. En este reconocimiento se demostró un 33% de mejoramiento en la valoración satisfactoria en el nivel intratextual y un 35,6% en el extratextual, con lo cual se concluyó que los relatos de vida sí constituyen un recurso didáctico viable para que los estudiantes de la básica secundaria mejoren la escritura en diversos aspectos de la misma. Este trabajo es relevante por esa misma razón: demuestra que una estrategia como la que aquí se plantea puede ser viable.

Por su parte, Solé & Castells (2013) argumentaron que los estudiantes de los diferentes niveles escolares que muestran creencias más transaccionales pueden organizar con más facilidad sus ideas para ser representadas en forma escrita, pues tienen mayor integración de los contenidos. Esto genera un aprendizaje más profundo en comparación con aquellos que carecen de estos hábitos.

En conclusión, las investigaciones planteadas mostraron evidencias que si los maestros en la escuela abordan la escritura desde estrategias didácticas, los estudiantes pueden llegar a interiorizar el aprendizaje de esta habilidad comunicativa y así fomentar y mejorar la escritura, teniendo en cuenta que es fundamental e indispensable en el proceso escolar, profesional, social, o en cualquier ámbito de la vida, pero enseñada desde el contexto del sujeto para que así se pueda desarrollar un aprendizaje significativo que lleve a este a transformar su realidad.

Cassany (1999) expresó el acto mismo de escribir “es un poderoso instrumento de reflexión” (p. 16). La lectura y la escritura son dos herramientas muy poderosas que los maestros pueden brindar a los estudiantes para así cimentar las bases del desarrollo cognitivo. A diferencia del habla, el proceso de escritura en el aula es más complejo, ya que cuando un estudiante escribe sus propios relatos de vida de manera contextual, recrea sus valores, su cultura, su propio estilo y potencia su desarrollo intelectual para llegar al conocimiento.

Por consiguiente, Benejam & Quinquer (2000) señalaron que adquirir la competencia comunicativa desde la lingüística de las escuelas, es empezar a descubrir la existencia de cada ser humano, es potenciarlo a que se descubra y llegue a ser lo que ha querido ser, es ayudarlo a crear y narrar la belleza, a disfrutar escribiendo y un enorme conjunto de beneficios relacionados directamente con el disfrute de desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Por lo tanto, el mejorar y adquirir gusto por la escritura supone sin duda el desarrollo social, político, económico del ser humano, el cual está estrechamente relacionado con el poder de desarrollar la creatividad con la cual se desprende la innovación y los inventos. El desarrollo de la escritura entonces se convierte en una herramienta exitosa para escribir al mundo.

Las investigaciones planteadas mostraron evidencias positivas de que el desarrollo de las habilidades y competencias de escritura en los jóvenes puede ser realizado a partir de la narrativa y la escritura creativa. Es decir, plantean alternativas a los métodos tradicionales, que no tienen mucha cabida en una estrategia basada en las experiencias, vivencias y percepciones de los estudiantes. Los relatos de vida se presentaron entonces como un medio para que los jóvenes de esta investigación superaran sus problemas de escritura, a la vez que se conocían y aprendían nuevas maneras de representar sus vidas y el mundo que los rodea.

1.2 Problema

Leer, comprender y producir diversos tipos de textos son habilidades indispensables para el desarrollo cognitivo, personal y social de todo ser humano. Fomentar estas competencias brinda la posibilidad de entender la realidad, pero además, de transformarla o de construir otras realidades posibles. En este sentido, el ejercicio de la escritura específicamente no es solo intelectual o académico: la narración como relato puede construirse en ella, es parte esencial del ser humano al representar el pensamiento, las emociones, las experiencias, o simplemente ser usada para recrearse o comunicar, entre un sin fin de utilidades (Salvador, 2000).

De tal modo, los problemas en la escritura que tenga un joven repercutirán en su contacto con el mundo y consigo mismo, además de afectar sus procesos académicos de forma

integral, de modo que trabajar los relatos de experiencias de vida se convierte en una necesidad en la escuela. Pero, como afirma Méndez (2013), la enseñanza de la escritura en la escuela suele ser repetitiva y mecánica, ya que parte del género del cuento y suele quedarse en él, sin ver esas opciones reales, contextuales que hacen parte del sujeto para llevarlo a reflexionar, entender y comprender el entorno. Lo que Méndez (2013) propone, y fue secundado por la autora de este trabajo, es que los jóvenes partan de sus experiencias cotidianas para escribir y así mejorar sus competencias en escritura; de tal manera, el concepto de *relato de vida* fue el fundamento para llevar a cabo esta investigación: el medio por el cual se garantizó un aprendizaje significativo de la escritura planteado por Ausubel (1983).

En el contexto donde principalmente este problema tiene lugar es la escuela. De La Paz & Graham (2002) citados por Rubiano (2016) afirmaron que a nivel internacional se ha documentado que:

Los estudiantes de primaria y secundaria tienen dificultades en el manejo de estructuras gramaticales y puntuación y en la identificación de estrategias de composición de diferentes tipos de textos (narrativos y expositivos), Asimismo, se ha identificado una ausencia de estrategias cognitivas y metacognitivas (planeación del texto, monitoreo y control y revisión de la composición (p.48).

Vale la pena resaltar que estos estudios han sido confirmados por MEN. Para lo cual, Camacho & Valencia (2016) argumentaron que esta problemática se debe a una enseñanza que la escuela impone donde se pretende que los estudiantes memoricen conceptos, que sean reproductores de un conocimiento. No parece viable enseñar la escritura desde esta perspectiva; no se desconoce que memorizar sea necesario para recordar datos importantes, pero en el aspecto creativo será más relevante un aprendizaje significativo y no uno mecánico y descontextualizado.

Sin embargo, Sotomayor et al. (2013) certificaron que las dificultades de escritura se deben más a la poca preparación que brindan los centros superiores en la formación de los futuros maestros en la educación primaria, pues no se les condiciona por desarrollar las habilidades comunicativas en las aulas de clase, sino que los direccionan en una disciplina específica. No obstante, Benejam & Quinquer (2000) plantearon que lo que hace falta es

un mayor compromiso de la comunidad educativa y del gobierno para diseñar y aplicar estrategias didácticas que vayan en pro de mejorar la producción textual, no solo en la asignatura de lenguaje, sino en todas las áreas del conocimiento. Es decir, que los maestros desde su disciplina enseñen el lenguaje en todas sus formas, ya que este es la base para construir el conocimiento, concretándose este a partir de los discursos lingüísticos.

Ahora bien, las directivas y docentes de los centros educativos son los principales gestores en diseño de estrategias pedagógicas que fortalezcan el proceso de lectura, comprensión y producción textual en las aulas de clases. Sin embargo, en la Institución Educativa del Dagua, donde ejerce como docente la investigadora, se observó en los resultados de las pruebas saber de los grados tercero, quinto y noveno un bajo nivel de producción escrita en el componente semántico, sintáctico, pragmático y en la elaboración de un plan textual.

Por las razones expuestas, en el año 2019 en la Institución Educativa del Dagua la docente investigadora inició en la asignatura de lenguaje su Trabajo Final, para fomentar, promover y mejorar el proceso de escritura a través de las experiencias de vida contextualizadas (interacción con el medio ambiente, familia, vecinos, amor, logros, sentimientos, entre otros). Este trabajo se dio como una estrategia didáctica y pedagógica, la cual tuvo como base teórica el proceso de escritura de Cassany (1999) con relación a la planeación, textualización, revisión, corrección y edición, además el proceso de redacción del mismo autor (1993). Asimismo, teorías de Marinkovich (2001), Núñez (2017) Méndez (2013) con relación a la narración, el relato y el contexto.

Los resultados de una entrevista inicial que se hizo a los estudiantes y padres de familia, evidenciaron que esta dificultad de escritura se debe a factores como: escasa academia de las familias, pocas estrategias de los maestros de las diferentes áreas del conocimiento para incentivar y cautivar a los jóvenes por la escritura, carencia de espacios para desarrollar estas destrezas, y también poco compromiso de entes gubernamentales a nivel regional y local para brindar a las instituciones las herramientas necesarias para accionar habilidades de escritura. A estas se le sumó el poco compromiso de todos los integrantes de la comunidad educativa para que estos planes de mejoramiento tuvieran éxito, además la carencia de recursos como biblioteca escolar a nivel institucional, la escasez de ambientes o espacios idóneos para fomentar la escritura y lectura, así como la escasa

academia de las familias, la depresión de las zonas rurales de donde viven los estudiantes, los pocos recursos tecnológicos y económicos en sus hogares, entre otros.

De la misma manera, la poca comprensión de lectura y dificultad en desarrollar las habilidades de escritura tuvo como efecto que algunos estudiantes de la institución sintieran desinterés por las actividades escolares y por consiguiente hubiera una repitencia y deserción escolar, lo que llevó a que la institución se encontrara en un nivel bajo en las pruebas estatales de calidad educativa con relación a otros municipios del Valle del Cauca.

En este contexto, el objeto de estudio fueron 27 estudiantes del grado octavo cuatro, entre los 12 y 17 años de edad, 11 mujeres y 16 hombres. El municipio de Dagua, donde viven, está ubicado en la parte suroccidental del departamento del Valle del Cauca. En este municipio se encuentra localizada la Institución Educativa del Dagua, la cual cuenta con 1670 estudiantes distribuidos en 7 sedes, 63 docentes, algunos nombrados bajo el régimen mayoritario (2277) y otros etnoeducadores y mayoritarios nombrados por el (1278).

De acuerdo con todo lo consignado anteriormente, para enfrentar la problemática descrita el trabajo se formuló a partir del siguiente problema de investigación:

1.3 Pregunta problema

¿Cómo la producción escrita de relatos de vida contextualizados contribuye a mejorar la escritura en los estudiantes del grado octavo cuatro de la Institución Educativa del Dagua?

1.4 Justificación

Desde hace muchas décadas, los docentes de la Institución Educativa del Dagua han abordado el proceso de escritura utilizando la enseñanza tradicional, modelo de enseñanza en el cual, en lo que a la escritura se refiere, el estudiante transcribe textos, recorta y pega lecturas, se observa la caligrafía y ortografía, se corrigen los errores haciendo planas de escritura, se hacen dictados, entre otras actividades, las cuales generan un aprendizaje mecánico y poco agradables para los estudiantes, pues solo siguen las instrucciones del docente sin tener un aprendizaje contextual y significativo.

Con el objeto de obtener resultados positivos con relación al aprendizaje de la escritura se han incorporado a la práctica docente teorías de autores como: Ausubel (1983) y Vygotsky (1978) quienes precisaron hablar de la nueva lingüística transformacional, para la cual el estudiante aprende desde la articulación mental del significante hasta llegar al significado con la intención de hallar un concepto. Estos autores afirmaron que se debe llevar al aula un aprendizaje significativo mediante la recreación de experiencias, por lo que los maestros de la institución incentivaron a los jóvenes a producir y a analizar diferentes tipos de textos; sin embargo, en las pruebas estatales y en el desempeño académico se seguía observando la problemática de escritura.

Por lo anterior, el Proyecto Todos a Aprender (PTA) a nivel departamental tomó como referencia las pruebas externas (Pruebas Saber e índice sintético de calidad) aplicadas a los estudiantes para observar el nivel en el cual se encontraban. Este proyecto mostró en sus estadísticas que la Institución quedó ubicada en estado crítico en las habilidades de lectura y escritura a nivel territorial del departamento del Valle del Cauca.

De la misma manera, la poca comprensión de lectura y dificultad en desarrollar las habilidades de escritura evidenciaron como efecto que algunos estudiantes de la institución sintieran desinterés por las actividades escolares y por consiguiente ascendiera un nivel de repitencia y deserción escolar. Debido a lo anterior, se hizo necesario que la docente investigadora se enfocara en la problemática presentada, la cual se dio inicio a partir de una encuesta y un diagnóstico identificando algunas causas y necesidades de escritura. Por esta razón, se elaboró un plan metodológico donde se fortalecieron estas debilidades con diversas actividades didácticas y pedagógicas, las cuales generaron en los estudiantes un interés por mejorar cada día las versiones de sus relatos y el objetivo de lo que deseaban comunicar, con ello fortalecieron la coherencia, cohesión y ortografía. Como resultado de este trabajo se finalizó con la elaboración de un libro digital donde plasmaron sus experiencias y vivencias contextuales.

La docente hizo una observación, supervisión y revisión permanente, sirviendo este proceso de escritura para aplicar a las diferentes tipologías textuales evidenciando mejoría en la escritura y en su proceso escolar.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Formular un plan didáctico de escritura que utilice los relatos de vida contextualizados como estrategia pedagógica para fomentar y mejorar la competencia de escritura en los estudiantes del grado octavo cuatro de la I.E del Dagua.

2.2 Objetivos específicos

1. Diagnosticar las debilidades y necesidades de escritura de los estudiantes del grado 8-4 a partir de relatar una experiencia de vida relacionada con el medio ambiente.
2. Diseñar un plan de escritura que contenga todos los componentes sintácticos, semánticos y ortográficos; además, del proceso de escritura y elementos de la narración.
3. Evaluar las competencias de escritura desarrolladas de manera significativa por los estudiantes del grado 8-4 de la Institución Educativa del Dagua en el proceso de producción textual.
4. Presentar la producción de relatos de vida contextualizados del objeto de estudio en una recopilación en forma de libro digital.

3. Marco teórico

En este apartado se presentan las bases teóricas con que se llevó a cabo la investigación con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en los jóvenes a partir de los relatos de vida.

3.1 La escritura y la perspectiva constructivista de la escritura

En primer lugar, se hablará de la escritura en sí misma, antes de que esta sea manifestación de la experiencia y sensibilidad de los estudiantes en sus historias de vida. Así pues, Freire (1999) planteó que desarrollar el acto de leer y escribir se puede considerar como fácil, pero a pesar de ello, tener la capacidad para elaborar procesos mentales para exteriorizar el pensamiento puede suponer grados de dificultad elevados para el sujeto, pues se trata de reconstruirlo de forma coherente y cohesivo para que se pueda expresar un mensaje con sentido.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), aprender a escribir significa apropiarse del sistema de símbolos y signos que la sociedad y la cultura han determinado, de modo que el acceso del niño a la cultura pasa principalmente por su adquisición de este sistema. El lenguaje escrito sería entonces un proceso de mediación para que este niño se convierta en sujeto de la cultura. Sin embargo, este sistema de símbolos y signos está determinado por el código escrito. Esta perspectiva complementa la de las historias de vida al añadir el factor externo, sociocultural, como determinante a la hora de adquirir el código escrito y luego utilizar a favor.

Para Cassany (1999), este sistema de símbolos y signos se encuentra en un estadio previo a la escritura, absorbido desde el exterior por el niño; por ende, adquirirlo no significa

necesariamente aprender a escribir. ¿Qué puede ser, entonces, *escribir* en la perspectiva que requiere este trabajo? El MEN (1998), en sus *Lineamientos curriculares del lenguaje* da una clara luz sobre cómo definir el acto cuando este ocurre con sentido:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (p. 27)

En otras palabras, el MEN (1998) le da una importante relevancia al sentido de la comunicación en los escritos, en que las intenciones del sujeto se entiendan con el contexto social y cultural al cual escribe. Sin embargo, vale la pena resaltar que el “solamente” del primer renglón del fragmento anterior: no puede excluirse “el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido” (p. 27). Esto quiere decir que las habilidades relacionadas con la escritura serán mejor desarrolladas cuando esta tiene fines determinados dentro de una secuencia de actividades, como lo es la creación de relatos de vida. Por ello no se trata de simplemente que los estudiantes escriban por escribir, con un objetivo arbitrario. Jolibert (1998) consideró que el proceso de producción textual del estudiante sería mejor si se determina por escritos significativos para él y que sean leídos y revisados por su docente con objetivos claros: debe tener un significado para un destinatario real, y debe tener un propósito real.

En este mismo sentido, para realizar una producción escrita se requiere de un sujeto, experiencias, vivencias y contexto que enlazados a los estándares de competencias del MEN (2006) formen un proceso de aprendizaje significativo (Ausubel, 1963). Para ello, Luria (1989) citado por Rubiano & Valencia (2016) señaló que “a través de la escritura el sujeto expresa lo que es, lo que sabe, lo que piensa y siente” (p.48). Esta habilidad comunicativa es un instrumento por el cual se plasma el conocimiento científico, literario, histórico aunado a las emociones del sujeto, la apreciación que tiene de sí mismo, de los demás, de su entorno, la naturaleza y del mundo, transformándose así la escritura en una herramienta intelectual y personal.

Así pues, argumentó Vygotsky (1987), para que el sujeto desarrolle la habilidad de escritura debe valerse del contexto, pues el pensamiento se desarrolla por la interacción e interpretación que él hace de su entorno, dando lugar al significado y significante. Esa idea reside en su pensamiento y para ser exteriorizada necesariamente requiere de la habilidad más grande que tiene el ser humano, el lenguaje. Asimismo, la escritura no puede ser ajena a la realidad que vive el sujeto. Por lo tanto, las habilidades comunicativas y entre esas la escritura se van ampliando y fortaleciendo a partir de la convivencia en comunidad, interactuar sobre diversos temas, explorar su medio, pues ahí es donde el sujeto se desarrolla como persona con unas costumbres y cultura autóctona de su entorno.

Por consiguiente, el niño habla de las cosas que ve, oye o hace en un determinado momento (Vygotsky, citado por Acosta, 2019). Cuando se es niño se aprende el lenguaje a partir de los sentidos, es decir, el niño a partir de lo que escucha, ve y percibe de su medio aprende a desarrollar el habla, por lo tanto, de esta interacción sujeto y contexto se adquiere un aprendizaje y conocimiento de su cultura, costumbres, desarrollando así las diferentes formas de comunicación.

Sin embargo, Cassany (1999) resaltó que “escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición” (p.39). Los docentes deben diseñar estrategias y herramientas para articular el sujeto y contexto con la lingüística y así llevar al estudiante a desarrollar las competencias comunicativas de forma desprevénida, creando una conciencia escritural a partir de la búsqueda de información a interrogantes, organizar ideas, tener propósitos claros, saber qué quiere lograr con lo que desea escribir, además de integrar las experiencias de vida que hacen parte del contexto de los jóvenes. Es decir, armar un tejido de conocimientos donde entren a accionar la lingüística, planeación, textualización, revisión, corrección, hasta obtener un texto final que sea significativo. De la misma manera, Olaya & Villamil (2012) enfatizaron:

Cuando decidimos expresar nuestros pensamientos por medio de un escrito debemos tener en cuenta ciertas recomendaciones, como son: la adecuación, la estructura del texto, la organización ordenada de las ideas, la corrección gramatical, además de la ortografía y la caligrafía (p.31).

De tal modo, para este trabajo se asumió que la escritura es un proceso que se va aprendiendo de forma integral y paulatina, en el cual los maestros tienen un rol fundamental que es el orientar a los estudiantes a desarrollar esta habilidad. Así, a través de la escritura de relatos de vida el estudiante aprende la escritura de un modo similar al habla: desde la interacción con su contexto, cultura, cotidianidad y desde la manera como ellos ven el mundo. Es desde esta base que parten para redactar de forma coherente una carta, cuento, ensayo, noticia, una experiencia de vida o cualquier tipología textual con un estilo peculiar. A la vez, aprenden el manejo de las teorías lingüísticas de una forma implícita en la práctica.

Es así como Cassany (1999) afirmó que se escribe para indagar, argumentar, descubrir, evolucionar, conocer nuestras raíces, la historia, la cultura, la ciencia, la religión y el mundo. A partir de esta se construye y se evidencia el conocimiento individual y colectivo, el cual se ve reflejado en las transformaciones que hace el sujeto a su entorno dándole la posibilidad de reflexionar, crear y trascender personal, social, intelectual y espiritualmente (p.25).

En el mismo sentido, Rubio (2011) planteó que quien se apropia de la escritura puede cambiar pensamientos, estilos de vida y creencias de otros, tiene el poder de dominar y manejar comportamientos y mentes. En este trabajo, hay que recordar a Benejam & Quinquer (2000) cuando afirmaron que los maestros y la familia son la base para despertar y fomentar habilidades de escritura y lectura en los niños y jóvenes, pero los maestros son quienes deben enseñar los discursos lingüísticos para que los estudiantes puedan describir, argumentar, explicar, es decir, desarrollar un pensamiento crítico.

Por todo lo anterior, la importancia de la academia en la formación de los maestros para que ellos diseñen estrategias pedagógicas en la enseñanza de la escritura que cautiven e interesen a los estudiantes por apropiarse de esta competencia comunicativa, la cual es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas (Ong, citado en Cassany, 1999)

3.2 Proceso de escritura

En este mismo orden de ideas, Cassany (1999) explicó de forma detallada que la escritura se utiliza en contextos variados. El autor (Cassany, 1999) clasificó los diferentes tipos de escritura de la siguiente manera:

- a) **Personal:** explora aquellos intereses personales, por lo tanto permite que fluya la prosa y al mismo tiempo se adquiera el hábito y gusto por la escritura, fomentando de esta manera el pensamiento. Este tipo de escritura se puede identificar en diarios personales, recuerdos, ensayos informales y narrativos, agendas, listas, entre otros. Se trata, como queda claro, del principal tipo de escritura que va a ser desarrollada en el ejercicio didáctico.
- b) **Funcionales:** estos tienen como propósito dar a conocer un hecho o situaciones, se caracteriza por estandarizar la información. Se da en ámbitos sociales y laborales a través de cartas, resúmenes, solicitudes, contratos, entre otros.
- c) **Creativos:** tiene como objetivo desarrollar la inventiva e imaginación para recrear, entretener distraer al receptor. Este tipo de escritura requiere especial atención del lenguaje. Se puede observar en los textos narrativos.
- d) **Expositivos:** se encarga de explorar y presentar información, busca claridad, teniendo en cuenta hechos objetivos. Esta tipología textual se da en la parte académica y laboral, cumpliendo con una estructura peculiar. Se utiliza en noticias, informes, manuales, literatura científica, entre otros textos.
- e) **Persuasivos:** este tipo de escritura trata de convencer a otros e influir en los demás para cambiar opiniones. Puede tener estructuras establecidas. Se ven en ensayos, panfletos, anuncios, peticiones, publicidad, entre otros.

Este mismo autor expresa que para poder escribir bien hay que desarrollar tres dimensiones específicas, que son:

- a) **Conocimientos:** este tiene que ver con la adecuación del texto, la cohesión, gramática y ortografía, recursos retóricos y presentación del texto.
- b) **Habilidades:** se entiende como la capacidad para analizar la comunicación, el adiestramiento en la elaboración de representaciones gráficas, lluvia de ideas, elaborar borradores, reescribir...
- c) **Actitudes:** diseñar preguntas que lleven al estudiante a reflexionar y comprender cuál es su posición frente a la escritura, a partir de preguntas como: ¿me gusta escribir? ¿Qué siento cuando escribo?, ¿Qué pienso sobre escribir? ¿Por qué escribo?

Respecto a su adquisición, la escritura es una habilidad comunicativa con la cual el sujeto no nace, sino que va aprendiendo con el paso del tiempo y con la interacción que él hace con su contexto. Sotomayor et al. (2013) resaltaron la importancia de la coherencia, cohesión y estructura textual en las producciones narrativas de la siguiente manera:

- a) **Coherencia:** se conoce como la propiedad semántica de los textos en los cuales se hace uso de un conjunto de recursos lingüísticos para construir relaciones dando significado a lo que se desea expresar. Para que el texto tenga sentido se debe entretelar los conocimientos que presenta este y el saber extralingüístico que los lectores necesitan para interactuar con él.
- b) **Cohesión:** es considerado un mecanismo que permite relaciones semánticas entre los componentes del texto. Se puede observar esta a través del buen uso de recursos gramaticales, léxicos, marcadores discursivos (organización global del texto y los conectores).
- c) **Estructura textual:** se conoce como un esquema en el cual se presenta las partes de un texto, en cuanto a superestructura y macroestructura.

Por otro lado, retomando a Cassany (1999), la escritura necesita de unos pasos que pueden resumirse así:

- a) **La conciencia del lector:** el escritor debe saber a quién va a dirigirse y de qué modo va a hacerlo. En el caso de la investigación, conocer los relatos de vida y la intención del ejercicio didáctico.
- b) **La planificación:** manifestada en la realización de lluvia de ideas, propósito, tipo de texto, esquemas y toma de notas para reflexionar el sentido del texto antes de la redacción. En la intervención en el aula de este trabajo, la planificación estuvo determinada por la evocación de los recuerdos de los estudiantes y su organización lógica.
- c) **La textualización:** manifestar la planeación y pensamiento de forma escrita. Es en esta etapa donde los estudiantes convierten sus recuerdos, vivencias y experiencias en un texto escrito.
- d) **La relectura:** las pausas durante la redacción con las que se revisan los fragmentos que se han redactado y así observar si es lo que se quiere expresar.
- e) **La corrección:** cuando se revisa y retoca el texto en sus diferentes componentes lingüísticos hasta obtener una versión final.

Sobre este paso, Mestre et al. (2013) concordaron con la posición de Cassany (1999) cuando hicieron énfasis en un aprendizaje a partir del error donde el maestro es el encargado de realizar el análisis y llevar al estudiante a corregirlo, y mediante la retroalimentación permanente conseguir que pueda aprender a partir del error, siendo así intérprete y artífice de su aprendizaje. En esta etapa la docente investigadora entrega a los estudiantes sus borradores de relatos de vida para que produzcan una versión final de acuerdo a correcciones pertinentes de gramática, coherencia y cohesión, proceso de escritura para obtener un escrito con sentido.

- f) **La edición:** transcribir en un medio tecnológico la versión final de su producción. En este caso, se realizó un libro digital que fue publicado en la red.

De la misma manera, Castillo & Orozco (2017) indicaron lo esencial de que los estudiantes elaboren diversos tipos de textos aplicando la superestructura, macroestructura,

microestructuras, ortografía, tópicos globales y categorías narrativas. Estas últimas permiten obtener o dar una información, lo cual se relaciona con la propuesta en función de estructura y características que se deben identificar para poder saber cuál es la intención comunicativa de lo que se quiere escribir. Al respecto, el MEN (1998) establece categorías concretas no solo para enseñar, sino desde la que puede evaluarse el mejoramiento de los estudiantes respecto a estas categorías narrativas en sus componentes sintáctico y semántico. En la tabla 1 y siguientes se presentan los criterios de evaluación que fueron utilizados para la investigación.

Tabla 1. Categorías narrativas para revisar el cumplimiento y calidad de los textos escritos.

Componente	Se ocupa de	Que se entiende como
Sintáctico	Microestructuras	Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas.
		Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número...
		Coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas y la segmentación de unidades como oraciones y párrafos.
	Macroestructuras	Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto.
		Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto.
		Temas y subtemas

Tabla 1. (Continuación)

Semántico	Superestructuras	La forma global como se organizan los componentes de un texto.
Pragmático	Superestructuras	El esquema lógico de organización del texto según el género al que pertenezca.

Fuente: MEN (1998, p. 36-37)

Por lo anterior, el MEN (2003) establece que desde el grado primero hasta el grado once en la escuela se debe enseñar a leer y a escribir para que los estudiantes puedan expresar sus emociones, sentimientos, argumentos, entre otros actos comunicativos frente a alguna situación, teniendo en cuenta los componentes lingüísticos que se muestran en la Tabla 1. Cuando los estudiantes utilizan estos le puedan dar sentido a sus producciones desarrollando de esta manera las competencias básicas de la comunicación, llevándolos así a tener un buen desempeño en su proceso escolar, personal y social.

3.3 La escritura en el contexto escolar

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los estándares del MEN (2006) están enmarcados en que los estudiantes desarrollen las habilidades comunicativas, para lo cual es imprescindible que identifiquen en un texto escrito las estructuras y elementos básicos de estos como la macroestructura, superestructura y microestructura para que en el momento de escribir sus propios textos puedan aplicar estas características.

En esta misma línea, Miras et al. (1998) señalaron que la interrelación que se presenta entre el texto y el lector se lleva a cabo en la medida que la información mostrada por el autor se une con aquellos conocimientos que el lector haya adquirido con antelación sobre el tema en cuestión. Según los lineamientos curriculares de lengua castellana planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998):

Leer es un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (p.27).

Por lo anterior, es evidente que leer va mucho más allá de interpretar un texto; implica que quien lo hace debe interactuar con el texto, entenderlo, anticipar y hacer conjeturas que luego puedan ser rechazadas o confirmadas, que logre inferir para entender lo implícito y al mismo tiempo que se relacione con los códigos de escritura para así generar pensamiento coherente en sus producciones escritas.

Desde otra perspectiva, Sotomayor et al. (2013) enfatizaron en lo relevante de la escuela y la familia como agentes motivadores y dinamizadores del aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes, pues de ellos depende el desarrollo de este hábito, el amor por las habilidades comunicativas y la generación de un pensamiento crítico. Méndez (2013) coincidió con Sotomayor et al. (2013) en lo importante que los maestros den las orientaciones básicas de escritura a través de estrategias pedagógicas y didácticas en el aula de clase, puesto que de estas depende que los estudiantes se interesen o se alejen por aprender a desarrollar esta competencia comunicativa.

Por consiguiente, Ochoa et al. (2010) manifestaron que la metacognición en el proceso de escritura es una estrategia ideal para que los maestros la implementen en el aula de clase. Los niños a temprana edad tienen la capacidad de absorber todo lo que se les enseñe o elaborar planos mentales siendo autorreguladores de su aprendizaje. Si en los centros educativos los maestros promueven actividades donde los estudiantes tengan tiempo para leer, escribir, planificar, revisar y releer sus producciones, van a observar que por sus propios medios pueden identificar errores de coherencia, cohesión, ortografía y gramática. Ellos solo necesitan en algunas ocasiones ser orientados por su docente con indicaciones o señas que los lleven a descubrir el error en su producción escrita.

En este mismo orden de ideas, Acosta (2019) afirmó:

En esta perspectiva es preciso comenzar desde la escuela a formar a los estudiantes en la cultura de la escritura, pues a lo largo de su vida van a necesitar producir textos con sentido y con diferentes propósitos, para continuar su formación académica, para desempeñarse en el mundo laboral, para hacer negocios, para crear círculos sociales, entre otros muchos propósitos para los que nos sirve el lenguaje escrito con sentido. (p.31).

De la misma manera, Piacente & Tittarelli (2006) señalaron que las directivas y maestros de los centros educativos deben fortalecer y fomentar la escritura como una herramienta primordial para que el sujeto pueda comunicarse. La producción de diferentes tipologías textuales cuando se identifican con la cotidianidad del sujeto tienen más probabilidad que sean decodificadas y elaboradas por él. En las instituciones deben existir las herramientas y condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen el ejercicio de escribir como algo cotidiano y trascendental, de tal forma que obtengan un margen de error mínimo cuando se tengan que enfrentar a la etapa universitaria y a la vida misma. Estos mismos autores manifestaron que los estudiantes cuando inician sus estudios superiores presentan vacíos enormes en la competencia de escritura, según estudios realizados, quedando claro que se evidencia un problema en esta habilidad comunicativa en las instituciones educativas de básica primaria, secundaria y media.

Por consiguiente, cabe señalar que las entidades gubernamentales locales y regionales deben tomar cartas en el asunto para dotar las instituciones de los elementos mínimos para fomentar la escritura. Esto sucede porque hay establecimientos educativos que carecen de espacios idóneos como bibliotecas donde los estudiantes puedan aprovechar el tiempo libre para recrearse, producir y aprender. También se requiere que estas entidades brinden capacitaciones a los maestros para que en su praxis pedagógica puedan implementar nuevos enfoques educativos con relación a la producción de textos y a la lectura.

En esta perspectiva, el departamento del Valle del Cauca aplicó la Ordenanza No 453 del 4 de mayo del 2017, la cual consiste que en las instituciones educativas se debe tomar como costumbre leer y escribir, no solo en el área de lenguaje, sino en todas las áreas del conocimiento. Por lo tanto, los maestros son los encargados de promocionar desde la ciencias sociales, matemáticas, artística, entre otras áreas, estas habilidades comunicativas diseñando un plan de trabajo por departamento de áreas, además de unos espacios y medios que sean atractivos para los estudiantes, teniendo en cuenta que si se apropian de estas competencias se estarán formando para dar solución a las dificultades y opciones que se presenten en el transcurso de la vida.

Por lo anterior, Olaya & Villamil (2012) resaltaron la importancia de transformar en la escuela la escritura mecánica y descontextualizada por estrategias innovadoras. Una transformación de la escuela en un espacio de diversión en el aprendizaje, en este caso de la escritura, mientras el maestro sea quien tome el timón para planear estrategias que orienten al estudiante en la adquisición de las competencias básicas en la producción de textos.

Las prácticas escolares deben promover que los sujetos puedan anclar los saberes de la escritura con sus experiencias cotidianas (Camps, 1999, citado por Rubiano 2016). Los estudiantes pueden adquirir cualquier conocimiento lingüístico, científico, filosófico, pero desde su saber cotidiano, sus costumbres, cultura, experiencias, vivencias, interacción con su medio y semejantes para que él pueda interiorizar y hallar significado a lo que hace, sin dejar de lado las necesidades lingüísticas que se van aprendiendo de una forma espontánea. Por lo tanto, para que se desarrolle la habilidad de escritura debe fusionarse esta con el sujeto, cultura, lingüística y contexto.

3.4 Sobre la narración y el relato

Castillo & Orozco (2017) conceptualizaron: “La narrativa es una habilidad semiótica del ser humano que utiliza diversos sistemas simbólicos para ser representada mediante historias, mitos, cuentos y entre muchas otras modalidades que permiten su producción y permanencia” (p.23). Por lo tanto, cuando una persona narra, no solamente pone en juego su idea de lo que ha vivido, imaginado o inventado, sino que también entra a participar el espacio creativo o real donde se entre mezclan los aspectos sociales, culturales, mágicos y religiosos, ellos son precisamente quienes le aportan símbolos narrativos que en cierto modo se convierten en el escritor en un estilo peculiar de representar la realidad. Narrar está intrínseco en todo lo que hace el sujeto durante su existencia para interpretar y modificar su contexto.

Asimismo, Barthes (s.f.) citado por Contursi & Ferro (2000) afirmó que:

A través de los tiempos el hombre siempre ha necesitado de la narración para relatar su cotidianidad y la representación de su realidad. La narración está presente en todo lo que hace y ha hecho el sujeto, no hay un pueblo en el pasado o en el presente

que no haya utilizado los relatos para dar a conocer su pensamiento, historia o sus experiencias de vida, por tal razón, la narración se puede clasificar como universal (p.14).

Por ello, Marinkovich (2001) explicó que narrar por escrito experiencias es la manera más lineal para identificarse con la escritura, cuando se puede identificar en estas los elementos de la narración, argumento y estructura. Sin embargo, señaló que los textos argumentativos, explicativos, informativos y todas las tipologías textuales pueden clasificarse como textos narrativos porque de una u otra forma relatan, explican, cuentan, informan, cristalizan el pensamiento a través de la palabra, aunque tienen una silueta diferente (p.145).

Por consiguiente, según la enciclopedia de conocimientos (2010) citada por Castillo & Orozco (2017) señaló que se debe aprender a organizar esos pensamientos para que tengan sentido al momento de ser expresados de forma escrita. Todo texto narrativo tiene una estructura preestablecida y ordenada en cada una de sus partes:

- a. **Planteamiento:** se narra de forma descriptiva una época, lugar, personajes y se presenta la frase principal que se tratará en todo el relato.
- b. **Nudo o conflicto:** es la fase que emociona al lector, se desarrolla una serie de acciones que muestran el momento clave y crucial de la narración.
- c. **Desenlace o resolución:** relata las consecuencias de los sucesos presentados, logrando concluir la historia.

De la misma manera Quispe (2019) conceptualizó los elementos del relato:

1. **El narrador:** es la voz de quien relata la historia y tiene varias tipologías:
 - a. **Narrador protagonista:** es quien relata, pero al mismo tiempo es el personaje principal del relato, utiliza la primera persona (yo)

- b. **Narrador testigo:** narra el relato en primera persona (yo), sin embargo es personaje secundario.
 - c. **Narrador observador:** relata la historia en tercera persona, cuenta exclusivamente lo que ve.
 - d. **Narrador omnisciente:** este es considerado como un ser que todo lo ve y todo lo sabe, e incluso conoce los pensamientos y sentimientos de los personajes, es considerado como un dios. Este narrador tiene pleno conocimiento de cada situación que pasa en el relato. Cuenta la historia en tercera persona.
2. **Personajes:** son todos aquellos que hacen parte de las acciones del relato. Estos pueden ser personajes primarios y personajes secundarios.
3. **Tiempo:** es el momento en el cual transcurren cada uno de los hechos, este puede ser:
- a. **Tiempo cronológico:** define el orden en que sucede cada una de las acciones.
 - b. **Tiempo gramatical:** se considera como aquellos tiempos en que se desarrollan las acciones, es decir, presente, pasado o futuro.
 - c. **Tiempo ambiental:** se conceptualiza el momento atmosférico: frío, calor, lluvioso, cálido, invierno, entre otros.

Por otro lado, Núñez (2017) enfatizó en que los relatos son experiencias de vida que en algún momento reposaron en la memoria de los sujetos y al ser expresados de forma escrita construyeron unos saberes lingüísticos, históricos, ideológicos, científicos, afectivos. Estos saberes permanecen a través del tiempo como aportes a la humanidad para que estos sufran cambios según las épocas, culturas o situaciones vividas.

Este mismo autor hace énfasis en la desigualdad social y otras circunstancias por las que pasa el sujeto, las cuales se evidencian en los diferentes campos que atraviesa este. Los

relatos de vida visibilizan la voz del otro y la propia despertando la sensibilidad en las personas para conocer lo que goza, siente, vive y ama. Asimismo, estos son el canal para que los estudiantes se exploren como sujetos permitiendo reconocerse como un ser autóctono y al mismo tiempo descubriendo potenciales escondidos con relación a la escritura, pues cada uno manifiesta su visión de la realidad con un estilo propio.

Cuando se relata de forma escrita una experiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje se ponen en juego los recuerdos para que salgan de forma espontánea y luego se entrelacen con las teorías lingüísticas para ser plasmadas en un texto. Así lo señaló Núñez (2017):

Al surgir de la memoria son relatos de experiencias y también depósitos del conocimiento construido durante años de vivencias. Por lo tanto, toda la información que se construyó en las narrativas puede servir a los procesos de enseñanza-aprendizaje y se pueden insertar con metodologías flexibles para que ayuden a la recordación, reconstrucción y reivindicación de la historia social del sujeto popular (p.44).

Cabe señalar, que al relatar experiencias de vida el individuo reflexiona y se apropia de sus conocimientos y de su entorno manifestando su visión frente a la realidad, además de indagar en su contexto y familia por aquellas memorias olvidadas. Plasmar estas experiencias de vida de forma escrita permite que no desaparezcan con el transcurrir del tiempo.

Por otro lado, Alonso (2017) detalló como los maestros a partir de los relatos de vida pueden aplicar una metacognición permanente, no solo a los estudiantes, sino en su quehacer pedagógico, pues pueden construir y narrar sus relatos como fuente de enriquecimiento contextual, espiritual y disciplinar. Los relatos de vida despiertan la atención y curiosidad en los estudiantes por querer revelar aquello que han olvidado con el pasar del tiempo, creando así un vínculo más afectivo con los seres queridos a partir de la interacción por el camino de los recuerdos.

Asimismo, Sancho (2014) resaltó que la producción de relatos visibiliza los pensamientos y la voz de los sujetos, manifestando a través de los códigos escritos sus experiencias y vivencias. Cuando se escriben relatos el sujeto puede evocar el pasado y callar a través de la tinta indeleble de la escritura aquellos gritos del alma que duelen, enseñan o regocijan, o sencillamente para que otros tengan la oportunidad de leer, deleitarse o sufrir por esas situaciones que marcan a las personas, y así poder tener resiliencia o brindar esta misma a personas que pasan por adversidades, también, satisfacer aquellos placeres de la vida.

Por otro lado, Rubio (2013) expresó que los relatos de vida desarrollan habilidades comunicativas en los estudiantes, puesto que estos tipos de textos hacen puedan expresar cualquier sentimiento donde la escritura sea el puente que lo conduzca a enfrentarse a su realidad. La escritura de relatos es considerada como refugio y distracción en buenos y malos momentos; además de cerrar un poco la brecha a tantos problemas sociales, ideológicos afectivos...por los cuales pasan los estudiantes adolescentes en la actualidad.

En este mismo orden de ideas, para nadie es un misterio que los seres humanos desde que nacen hasta que mueren tienen la capacidad de aprender y desaprender a partir de la reflexión permanente de aquello que se hace. Los relatos escritos hacen parte del acervo cultural que con el pasar del tiempo son enseñanzas que llevan al ser humano a meditar y a tener una autoformación frente a su quehacer en la vida. Cuando se relata se reflexiona sobre sí, sobre los otros y el cotidiano (De Souza, 2011, citado por Sancho, 2014).

Sin embargo, Méndez (2013) argumentó que en las escuelas los docentes siempre optan porque los niños relaten cuentos en el aula de clase y es así como enseñan la narración oral y escrita de una manera repetitiva, poco llamativa y significativa para ellos. Se deja de lado la oportunidad que el estudiante pueda expresarse de forma voluntaria a través de los relatos relacionados con hechos de su cotidianidad, los cuales son la manera más directa de despertar la curiosidad y encender la flama por el aprendizaje de teorías conceptuales de la disciplina del lenguaje enlazadas al contexto (p.12).

Por consiguiente, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la misma historia de la humanidad; no hay, no ha habido jamás en parte alguna un

pueblo sin relatos. Todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos, y a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de culturas diferentes, incluso opuestas. El relato se burla de la buena y la mala literatura; internacional, transhistórico, transcultural: el relato está allí, como la vida (Barthes, citado por Murillo, 2016).

En conclusión, los autores están de acuerdo en que producir relatos de vida son una manera de fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes, ya que aportan significativamente al proceso académico, brindan la posibilidad de interactuar con la comunidad, la naturaleza y consigo mismo, creando de esta manera identidad y sentido de pertenencia por su contexto. Se necesita narrar y contar a otros lo que se admira, se ama, desea, lo que duele, emociona, angustia y para poder expresar todos esos sentimientos y pensamientos se requiere de la narración articulada con las dimensiones lingüísticas, como lo afirmó López (s.f.) cuando el sujeto narra de forma oral o escrita se puede identificar en sus producciones la apropiación que tiene de la lingüística en sus diferentes componentes, pues acciona el pensamiento para organizar las ideas que desea expresar de una forma coherente para que su receptor entienda el mensaje que quiere transmitir y de esta manera se pueda llegar a la comunicación asertiva.

3.5 Sobre la idea de contexto

Como este trabajo tuvo el fin que los estudiantes desarrollaran producciones escritas a partir de sus relatos de vida contextualizados, conviene detenerse en la perspectiva que se maneja del término “contexto”. Cudero (2005), citado por Gutiérrez (2016) lo definió como:

El conjunto de “todo” lo que sucede en el aula. Todo contexto es un tejido de relaciones significado por las personas, quienes a su vez, resultan tejidas y sujetadas por los entornos de significación que han sido construidos de esta forma (p. 232).

El contexto es todo aquello que rodea al sujeto tanto espacio físico como abstracto, siendo todas estas situaciones o circunstancias que pasen en él, las razones para que el sujeto sea intérprete de su entorno.

Es así, como la cultura y el contexto hacen parte de un conjunto de conocimientos y comportamientos que adquiere un sujeto al vivir en sociedad, por ello dependiendo de estas se desarrollan unas competencias comunicativas que generan un aprendizaje de la lengua, religión, política, psicología, costumbres, ideologías, entre otras, las cuales hacen posible que haya una comunicación y modificación a su realidad.

Sin embargo, a pesar de vivir en un mismo territorio con una lengua oficial se tienen algunos grupos de personas con lenguas y costumbres autóctonas de determinada región o grupo étnico, las cuales en algunos momentos impiden que haya un intercambio de comunicación y conocimientos, ya que no son comprensibles para todos, puesto que se manejan estructuras lingüísticas diferentes.

Por ello, Chomsky (1974) dijo que la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar lo que el hablante conoce, puesto que es difícil expresarse utilizando las formas del lenguaje frente a lo que no se ha experimentado o no se conoce. Por consiguiente, es necesario hacer un acercamiento a nivel micro del contexto donde se reevalúen los conceptos y se exploren las diferentes posibilidades en las que interviene la semántica como disciplina científica y la etimología propia desde la universalidad. Ahí aparece la lengua, el dialecto y el habla; además de los valores lingüísticos propios de la cultura y los grupos étnicos con los cuales puede expresarse y comunicarse.

Así pues, hay comunicación cuando se hace uso de los elementos que conlleven a la acción o reacción del receptor desde la idea que se inició en la lengua o el lenguaje particular de cada hablante o colectivo. Es por ello que Vygotsky y Freire relacionan “sujeto –contexto”, los cuales se requieren para desarrollar aprendizaje en todos los ámbitos, construyendo asimismo una cultura peculiar del sujeto. Es muy interesante nombrar en esta investigación la importancia del signo lingüístico: el significante y el significado el cual permite que se desarrolle el lenguaje y de esta manera se pueda decodificar una información, ya que la enseñanza y el aprendizaje son actos eminentemente comunicativos.

Por lo anterior, Acosta (2019) enfatiza en que:

Es preciso comenzar desde la escuela a formar a los estudiantes en la cultura de la escritura, pues a lo largo de su vida van a necesitar producir textos con sentido y con diferentes propósitos, para continuar su formación académica, para desempeñarse en el mundo laboral, para hacer negocios, para crear círculos sociales, entre otros muchos propósitos para los que nos sirve el lenguaje escrito con sentido (p 31).

Asimismo, la enseñanza debe acercarse más a la realidad del estudiante para que todos los conocimientos que se impartan adquieran sentido para su formación personal, académica y social. Contar experiencias directas con la vida y su contexto evidencia un aprendizaje, pues en cada sujeto hay secretos, hay vivencias escondidas, y cuando se visibiliza se hace posible que haya un aprendizaje significativo.

3.6 La tecnología

Hoy día, los medios tecnológicos son necesarios e indispensables en el desarrollo pedagógico, por ello los maestros deben apropiarse de estas herramientas para atraer a los estudiantes por el aprendizaje.

Romero et al. (2019) definieron las TIC como “herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de diversas maneras. Constituyen nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales” (p. 69).

Estos mismos autores argumentaron que los docentes de todas las áreas del conocimiento deben apoyarse de estas herramientas tecnológicas, pues proporcionan un abanico de beneficios para construir conocimiento. Asimismo, ofrecen un aprendizaje más significativo e interesante para los estudiantes, ya que son las herramientas con las cuales ellos necesitan y quieren aprender. Se pueden aprovechar estas herramientas para promover en los estudiantes las habilidades comunicativas, puesto que estas facilitan la producción de textos haciendo uso de los múltiples recursos y programas que tiene.

.De la misma manera, Restrepo & Montero (2015) manifestaron que la utilización de la web es necesaria para el proceso escolar, puesto que es la manera de buscar información y

complementar los conocimientos adquiridos de cualquier tema, en este caso con relación a la escritura. Utilizar las herramientas TIC, ayuda a embellecer la forma de las producciones escritas en cuanto a la digitación, presentación, imágenes, puesto que se puede integrar herramientas de Word, Publisher e internet para obtener un resultado de los relatos de vida contextualizados con un estilo llamativo en cuanto a la forma.

Dado que las TIC hoy día son muy útiles para el proceso enseñanza aprendizaje, es necesario que los maestros cierren un poco la brecha entre estas dos generaciones, apropiándose de estas herramientas tecnológicas para aplicarlas en su quehacer pedagógico. Las razones se encuentran en que estas herramientas les facilitan los medios para evolucionar en su praxis pedagógica, innovando y despertando el interés por el aprendizaje, aunque no se puede desconocer que hay instituciones educativas y familias que no pueden acceder a la web por falta de conectividad o recursos tecnológicos, por eso, los maestros deben diseñar estrategias para que los estudiantes puedan obtener el aprendizaje con estas herramientas.

3.7 El constructivismo

Para explicar el modelo constructivista es necesario nombrar a dos grandes investigadores como Piaget y Vygotsky, los cuales han servido de referentes teóricos a múltiples investigaciones científicas en los diferentes campos. El trabajo de Piaget y Vygotsky no fueron solo aportes: representan la base en la que se sostienen los siguientes autores constructivistas.

Para este trabajo se adoptó una perspectiva contemporánea del constructivismo, a partir de los aportes de los autores de los últimos años. Por ejemplo, Villagómez & López (2017) conceptualizaron que el constructivismo del aprendizaje y de la enseñanza se da principalmente a través de la familia, las instituciones y los medios de comunicación. Sin embargo, la escuela tiene la responsabilidad de impartir aspectos relevantes de la cultura contribuyendo de forma significativa a la permanencia o transformación de esta, puesto que es el espacio que ayuda al sujeto a formarse personal y socialmente.

Asimismo, Forero (2019) señaló que “el aprendizaje es reflexivo y autónomo, es decir, a partir de este se plantean cambios en la educación que buscan el mejor proceso de

enseñanza-aprendizaje, donde el niño no es un actor pasivo, sino el protagonista de su proceso” (p.23). Es aquí donde el maestro adquiere el papel de recursivo para diseñar estrategias didácticas y pedagógicas para innovar su praxis en el aula, que sea guía del proceso enseñanza-aprendizaje y pueda generar con sus prácticas didácticas y pedagógicas protagonismo en los estudiantes. De esta forma se integra una estructura cognoscitiva, siendo capaz de atribuirle un valor, formar una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, lograr un aprendizaje significativo que sea permanente.

Por consiguiente, es importante que el maestro observe el error de sus estudiantes en las diversas actividades, pero vea estos como una necesidad y oportunidad de aprender y no como falla, pues el error es punto de partida que lleva a mejorar. Por lo tanto, no solo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos el nuevo contenido, fenómeno o situación de forma particular para poder integrarlo y hacerlo nuestro (Fons, 2004, citado por Forero, 2019).

Además, cabe contextualizar que es esencial en esta investigación la implementación del constructivismo desde la perspectiva de la Institución Educativa del Dagua, ya que este modelo está registrado dentro del PEI. La implementación de este enfoque pedagógico en una institución genera que los estudiantes logren: desarrollar las habilidades cognitivas propias de la escritura en contexto, asegurar aprendizajes significativos y perdurables al poder escribir sus propios relatos de vida, fomentar el nivel de desarrollo al tomar conciencia y gusto por la lectura y escritura, tomar en cuenta los conocimientos previos, hacer un trabajo adaptado a las necesidades del alumno, favorecer la autonomía y resolución creativa de problemas al encontrar en una metodología guiada la solución, tener en cuenta las creencias y diferencias del estudiante, mejorar las experiencias de aprendizaje al mismo momento que mejora su producción escrita, considerar los intereses, actitudes puesto que el trabajo es significativo y todos aportan a la construcción de un conocimiento. (Forero, 2009).

3.8 El aprendizaje significativo

Plasmados principalmente en la teoría de Ausubel (1983), los principios del aprendizaje significativo lo vuelven el preciso para la enseñanza de la escritura a partir de los relatos

de vida, ya que se vuelve significativo en la medida que parte de los intereses, necesidades, experiencias y el contexto de los estudiantes. Además, el estudiante debe manifestar “una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (p.48). Este mismo autor afirmó que el aprendizaje significativo, como proceso, es el medio con el que se asimila el nuevo conocimiento, al relacionarlo con algún aspecto relevante ya existente en la estructura cognitiva de cada estudiante, es decir, sus saberes previos, su contexto.

En este mismo orden de ideas, Vence (2014) expresó que para que los procesos en el aula consigan ser un aprendizaje significativo se deben seguir algunos principios en la práctica: primero, precisa de motivación y esfuerzo; segundo, considera que se llega a la construcción del aprendizaje de forma individual; tercero, la mediación pedagógica parte de lo que hay en el medio a nivel cultural; cuarto, el material arbitrario se reemplaza por elementos organizados para conseguir un aprendizaje lógico. De esta manera se conseguirá producir una duración más duradera de la información, además que la nueva información, como se ha relacionado con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.

En el contexto de este trabajo es fácil entender cómo fue la aplicación de esta teoría en la aplicación de la estrategia pedagógica, ya que el conocimiento previo de los estudiantes se trataba de ellos mismos, sus experiencias, vivenciales y anécdotas. Las competencias inherentes a la escritura que fueron adquiriendo estaban relacionadas con sus recuerdos más importantes.

3.9 Enfoque cualitativo

Para Galeno (2003) “la investigación cualitativa rescata la importancia de la subjetividad, la asume, y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana” (p.18) esta misma autora manifiesta que:

La metodología cualitativa consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales (p.16).

De la misma manera, Edwards (1997) citado por Martos (2009) argumentó que “es posible analizar las experiencias y subjetividades en, y no a través del lenguaje” (p.133).

De acuerdo a estas teorías la investigación aquí planteada tuvo como centro expresar de forma escrita lo cotidiano, los hechos relevantes del sujeto, es decir, representar lo subjetivo a partir de los códigos de la lengua y así interpretar y comprender la realidad.

3.10 Marco legal

En la Ley General de Educación, artículo 20 (Objetivos generales de la educación básica), numeral B, se establece el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente. Frente a estos ajustes legales, los maestros no pueden permanecer indiferentes ni pasivos, se deben suscitar cambios dentro de las aulas, generar actividades (estrategias lúdicas) que les permitan a los estudiantes el acercamiento desprevenido hacia los textos de lectura y escritura. Debe existir un compromiso de toda la comunidad educativa y sobre todo de maestros que quieren tener una generación de estudiantes más críticos, autónomos, con capacidad de liderazgo; maestros que puedan formar conciencia de escritores y lectores en las escuelas de básica primaria, básica secundaria y educación superior, las cuales son la base que arrojarán resultados positivos en el proceso escolar.

La Ley General de Educación Colombiana, Ley 115 de febrero de 1994, expresa en la sección tercera: “La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana”. De la misma manera, en el artículo 20 de la misma ley 115 presenta los objetivos generales de la educación básica en los siguientes literales:

- a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.
- b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

Asimismo, para básica primaria en esta misma ley, se estipula en el artículo 21 en los literales:

- c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.
- d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética.

De la misma forma dice en la ley General de Educación en el artículo 22, en los literales a y k respecto a los Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria tienen como objetivos específicos los siguientes:

- a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;
- k) La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales.

Por otro lado, en los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) se manifiesta que formar en lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que

requieren los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le ofrecen a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo.

En conclusión, siempre al hablar de competencias en la asignatura de lenguaje se hace referencia a desarrollar unas habilidades y destrezas para alcanzar los saberes relacionados con el sistema lingüístico, la comprensión y producción textual, los contextos y la intención de quien habla, es decir, la integralidad que hace el sujeto de los conocimientos para poderlos interiorizar con el contexto y así hallar aprendizajes que le posibilite transformar su realidad.

4. Metodología

4.1 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que guió este trabajo de investigación fue el cualitativo, el cual, de acuerdo a Taylor & Bodgan (s.f.) citado por Cárdenas et al. (2011), se diferencia del cuantitativo, ya que va más allá de ser una serie de técnicas para recoger datos. Para Jiménez (2000) citado por Salgado (2007) argumentó que:

Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales (p. 71).

Taylor & Bodgan (s.f.) citado por Cárdenas et al.(2011) identificaron diez características de una investigación con enfoque cualitativo que se pueden sintetizar de la siguiente manera: es inductiva y sigue un diseño de investigación flexible; se ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, es decir, se ven como un todo; los investigadores son sensibles a sus propias afectaciones en las personas objeto de estudio; se trata de comprender a las personas en sus propios marcos de referencia; el investigador de este tipo aparta sus propias creencias y prejuicios; es un método humanista; considera todas las perspectivas como valiosas; y se hace un énfasis a la validez en la investigación; todos los escenarios son dignos de estudio; y se considera a la investigación como un arte.

De acuerdo a ello, este trabajo de investigación se realizó teniendo en cuenta un enfoque cualitativo porque se valió de la subjetividad de los estudiantes para expresar a través de los relatos sus experiencias, sus vivencias, su modo de entender su contexto y así construir

conocimiento, articulándose de esta manera al modelo constructivista y a la metodología de aprendizaje significativo a partir de estudio de casos. Asimismo, Galeano (2003) señaló que el enfoque cualitativo hace de lo cotidiano una dimensión para entender, interpretar y comprender la realidad, por lo tanto, la parte cualitativa, por su parte, ayudó a que en esta investigación se estableciera una interacción permanente con el sujeto, el contexto, el lenguaje y su realidad.

4.2 Tipo de investigación

4.2.1 Estudio de caso

El tipo de investigación que se utilizó fue el del estudio de caso, ya que se representó una situación de la realidad y se analizó en su contexto, específicamente, cómo un grupo de estudiantes mejoraba su escritura a partir de los relatos de vida. Yin (1989) citado por Martínez (2006) se refiere a este tipo de investigación como apropiada para ahondar en temas prácticamente nuevos, al tener las siguientes características:

- a. Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real
- b. Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes
- c. Se utilizan múltiples fuentes de datos
- d. Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

Según la clasificación de Gündermann Kröll (2004), citado por Díaz, Mendoza & Porras (2011), la presente investigación correspondería a un estudio de caso pensado como un medio para conseguir mejorar la escritura, es decir, a modo de recurso metodológico y no en pos de ser consignado como resultado principal. Igualmente, de acuerdo a la matriz de Yin (2003) citado por Díaz, Mendoza & Porras (2011), este estudio de caso fue de tipo simple con un diseño holístico.

4.3 Población objeto de la investigación

El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa del Dagua en la sede Gimnasio con 27 estudiantes del grado 8-4 de los cuales había 11 mujeres y 16 hombres, con edades entre los 12 y 17 años de edad, en su gran mayoría de zona rural y un estrato socioeconómico entre 1 o 2.

La institución educativa es oficial ubicada en el municipio de Dagua, en el departamento del Valle del Cauca, la cual cuenta con 1670 estudiantes desde el grado preescolar hasta grado 11. La Institución tiene una buena infraestructura y medios tecnológicos, sin embargo, falta gestión e inversión en la biblioteca institucional, ya que está en condiciones que no son aptas para lograr en los jóvenes interés y un óptimo desempeño en las competencias de escritura y lectura. A esta causa se anexa que la institución presenta porcentajes bajos en el índice sintético de calidad con relación a la escritura y la lectura; por ello, la gobernación inicia con capacitaciones a los maestros de básica primaria, realizadas por PTA (Programa Todos a Aprender) con el objetivo de minimizar el problema en las habilidades comunicativas.

Los padres de familia en su gran mayoría provienen de zonas rurales de unos estratos socioeconómicos bajos, escasa academia y teniendo poca participación en el proceso educativo de sus hijos. Asimismo, un gran porcentaje son familias monoparentales y flotantes, añadiéndole otra variable a la problemática planteada.

4.4 Diseño metodológico

4.4.1 Fase 1: diagnóstico de escritura

En esta fase se elaboraron cuatro actividades:

- a. Presentación de la propuesta a los estudiantes.
- b. Diseño de estrategia pedagógica donde los estudiantes producen un relato teniendo en cuenta experiencias de vida con el medio ambiente.
- c. Indagación sobre antecedentes del proceso de escritura a nivel institucional.
- d. Diseño de encuesta a estudiantes y padres para conocer proceso de escritura.

4.4.2 Fase 2: Creación y aplicación

En esta etapa se llevaron a cabo cuatro actividades:

- a. Aplicación de la estrategia pedagógica donde se identificaron las necesidades de escritura.
- b. Recopilación de evidencias sobre el proceso de escritura a nivel institucional según pruebas saber de los grados tercero, quinto y noveno.

- c. Desarrollo de la encuesta de padres de familia y estudiantes objeto de estudio donde se recopiló antecedentes sobre procesos de escritura.
- d. Elaborar plan de escritura.

4.4.3 Fase 3: Evaluación

En esta etapa se efectuaron dos actividades:

- a. Evaluación de análisis de necesidades de escritura con relación a la lingüística, procesos de escritura y el relato.
- b. Socialización de los resultados obtenidos a los estudiantes.

4.5 Fase de diagnóstico

En esta fase los estudiantes hicieron una producción escrita y una encuesta.

- a. En esta fase los estudiantes escribieron una experiencia de vida relacionada con el medio ambiente, sirviendo esta como un referente de diagnóstico para hacer un análisis y así identificar las necesidades y fortalezas de escritura que tenían los estudiantes con relación a la estructura narrativa, componentes lingüísticos, ortografía y proceso de escritura y de esta manera poder implementar una estrategia pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje de esta habilidad comunicativa, que permitiera fomentar y mejorar las falencias. La producción de este diagnóstico se puede observar en el (Anexo 4). El resultado de diagnóstico se puede ver en la Figura 9.
- b. Encuesta sobre el proceso de escritura a los estudiantes y padres de familia. Constó de 12 preguntas para los estudiantes y 12 para padres. En estas se indagaba sobre el proceso de escritura y el relato dimensionados a nivel personal, lingüístico y contextual (Anexo 3).

Al recopilar datos del informe del día de “E” de las pruebas saber de los grados terceros, quinto y noveno, se observó estadísticamente que la institución educativa estaba por debajo de los niveles académicos en las diferentes áreas del conocimiento con referencia a las otras instituciones educativas del Departamento del Valle del Cauca y en Colombia. Como se observa en las imágenes del (Anexo 1).

Los representantes del día E enviados por la Secretaría de Educación del Departamento del Valle del Cauca dieron a conocer a la comunidad educativa las debilidades y fortalezas registradas en las pruebas saber en los grados tercero, quinto y noveno haciendo una escala comparativa desde el año 2014 hasta el 2017, con el propósito que la comunidad educativa pudiera diseñar estrategias de mejoramiento. Seguidamente se procedió a conformar con los docentes y representantes de los estudiantes subgrupos de trabajo para desarrollar una discusión y extraer conclusiones, teniendo como referente los aprendizajes con porcentajes más bajos y así, dar conclusiones generales como se evidencia en las imágenes del (Anexo 2).

Debido a los resultados de las Pruebas Saber presentados por Siempre día E, se aplicó una encuesta semiestructurada sobre la competencia comunicativa de escritura a la totalidad de los estudiantes y padres de familia que hicieron parte del objeto de estudio.

Los análisis de resultados específicos de la encuesta se muestran en el (Anexo 3). Con base en estos análisis puede decirse que los jóvenes de la institución no tienen el hábito de leer o de escribir porque esto no forma parte ni de su cotidianidad ni de su cultura. De parte de sus familiares la mayoría de los estudiantes no van a recibir la motivación o incentivos para ingresar con mayores habilidades y competencias al mundo de la escritura. Sin embargo, fue un punto de partida para aplicar el trabajo de investigación de una forma didáctica, que tanto jóvenes como sus padres o acudientes confiaran en los relatos de vida como estrategia para mejorar la escritura.

4.6 Diseño del plan de escritura en cuanto a lo lingüístico

Durante el análisis del diagnóstico en lo que se refiere a la competencia lingüística se observaron errores comunes de ortografía, coherencia, cohesión, sintaxis, semántica, pragmática, uso de los elementos y estructura de la narración y falta de hábito por la lectura.

Por ello se inició con este plan de escritura con el objetivo de fortalecer esta problemática a partir de estrategias pedagógicas. Se desarrollaron siete etapas.

- a. Lectura y resumen de la obra literaria la “*Rebelión de las Ratas*” de Fernando Soto Aparicio.
- b. Explicación de la narración de una forma didáctica.
- c. Exposiciones sobre los componentes lingüísticos y el proceso de escritura a partir de folletos.
- d. Actividades de ortografía para aplicar en sus producciones.
- e. Actividad didáctica sobre la coherencia, cohesión y elementos de la narración.
- f. Identificación de la estructura narrativa.
- g. Representaciones gráficas.

4.6.1 Primera etapa: lectura y resumen de obra literaria

Los estudiantes leyeron la obra “La Rebelión de las Ratas” de Fernando Soto Aparicio (Anexo 10), luego se hicieron centros literarios y resúmenes para socializar en clase. Esta obra literaria narra las experiencias de vida de una familia y los cambios que surgían de vivir en el campo para ir a un lugar donde prevalecían las diferencias de clases sociales. Esta obra no solo describía las situaciones que había vivido una familia en su cotidianidad, sino una manera para que los estudiantes pudieran observar los códigos de escritura, componentes lingüísticos, la estructura y elementos de la narración, es decir, un andamiaje con los diversos elementos necesarios para aplicar a los relatos de vida contextualizados.

Seguidamente, los estudiantes hicieron resúmenes globales de la obra donde manifestaron que les gustó, pues el autor utilizó una serie de situaciones que iba atrapando la curiosidad del lector y siempre querían saber que iba a pasar en la siguiente fecha. El autor iba encadenando las acciones cronológicamente, objetivo que se requería en la escritura de sus experiencias. Igualmente identificaron los elementos de la narración en esta obra literaria.

4.6.2 Segunda etapa: Explicación de la narración de forma didáctica

La explicación de este tema se hizo utilizando un patrón de diapositivas con el fin de socializar el paso a paso de cada elemento, estructura y componente lingüístico. Se explicó el tema a partir de una interacción permanente con los estudiantes, lo cual alcanzó que ellos pudieran ir construyendo su propio aprendizaje. Luego se desarrolló una serie de

actividades para que los estudiantes aplicaran los conocimientos adquiridos. La explicación del tema se realizó tomando como recursos didácticos las OVA (Objetos Virtuales de Aprendizaje). Se puede ver la información sobre esta herramienta tecnológica en el Anexo 8.

Posteriormente, se les indicó a los estudiantes que desarrollaran un crucigrama, el cual se les presentó de forma virtual. Ellos podían utilizar su celular, por lo tanto, se mostraron emocionados por participar de forma activa y colaborativa. Una vez terminada la actividad en la aplicación pasaron el trabajo en el cuaderno. Con esta actividad se fortalecieron los conceptos de la narración en cuanto a elementos y estructura, además del trabajo colaborativo.

4.6.3 Tercera etapa: representaciones gráficas

Después de haber adquirido un conocimiento didáctico acerca de la narración y sus elementos se procedió a formar equipos de trabajo para elaborar mapas conceptuales en los cuales sintetizaron el aprendizaje sobre el tema, teniendo en cuenta la importancia de este sistema para organizar ideas y pensamientos como lo plantea Cassany (1999). Hubo participación activa y colaborativa, donde cada estudiante aportaba desde su saber para obtener un resultado en equipo.

4.6.4 Cuarta etapa: Exposiciones sobre los componentes lingüísticos y el proceso de escritura a partir de folletos

Los estudiantes formaron equipos de trabajo y realizaron exposiciones sobre los componentes lingüísticos: semántico, sintáctico, pragmático y sobre el proceso de escritura: planeación, textualización, revisión, corrección y edición. Elaboraron folletos en borrador con estos temas y luego los digitalizaron insertando fotografías propias que representaban la temática. Se dividieron las actividades donde cada estudiante según sus habilidades desempeñaba un rol (redactar, tomar fotos, digitalizar, sustentar...). Los trabajos realizados fueron exhibidos en carteleros para motivar a los estudiantes de la institución sobre todo el potencial que tienen para escribir si siguen el proceso de escritura en sus prácticas académicas. Se puede observar en el Anexo 7.

4.6.5 Quinta etapa: La coherencia, cohesión y elementos de la narración

Se les presentó a los estudiantes un texto para que ellos ordenaran los párrafos dando coherencia, cohesión y un orden lógico, luego debían identificar los elementos y estructura del relato. Durante el desarrollo de la actividad cuatro grupos de trabajo lograron completar la 'actividad propuesta correctamente, pues hicieron un buen trabajo colaborativo; sin embargo, otros grupos tuvieron mayor dificultad en organizar el texto, pero lograron el objetivo con la socialización de sus compañeros. Este ejercicio se proyectó en el tablero y los grupos de trabajo fueron participando para despejar dudas y construir saberes.

4.6.6 Sexta etapa: Identificación de la estructura narrativa

Seguidamente, se aplicó los conocimientos adquiridos sobre la estructura narrativa tomando como referencia una experiencia de vida escrita por la docente investigadora: "*Huellas imposibles de borrar*" (Anexo 9). Se Formó equipos e hicieron uso del trabajo colaborativo, se les presentó un texto con párrafos discontinuos, ellos tuvieron que dar una secuencia lógica (coherencia y cohesión) para transformar el texto en lineal, teniendo en cuenta la estructura: planteamiento, conflicto y resolución. Luego identificaron en el mismo texto los elementos de la narración fortaleciendo de esta manera lo trabajado en el aula de clase.

En esta actividad se observó que se desarrolló más habilidad para dar coherencia y cohesión al texto que en el primer texto del "*Conejo y la lechuza*", pues lograron desarrollarlo con más facilidad. Cada estudiante aportó desde su saber y solo a un grupo le costó un poco de dificultad organizar los párrafos, sin embargo se hicieron observaciones y todos alcanzaron el objetivo.

4.6.7 Séptima etapa: actividades para mejorar las habilidades de escritura

Se formó equipos de trabajo y se dibujó en los cuadernos una bolsa, se dictaron algunas palabras con la entonación necesaria para que ubicaran el acento tónico y átono. Luego debían seleccionar estas según su clasificación y ubicarlas en un cuadro hecho para este fin. Se observó que con la interacción en el grupo de trabajo lograron comprender la

acentuación en la mayoría de los casos. Así como esta se hizo otras actividades para mejorar la competencia ortográfica.

4.7 Plan de acción sobre el proceso de escritura

4.7.1 Estrategia pedagógica

Conociendo las dificultades que presentaron los estudiantes al momento de enfrentarse con la escritura se inició con la estrategia pedagógica. Se pretendió que relataran una experiencia de vida contextualizada con temas como: amor, familia, mascotas, naturaleza, colegio, amigos, sentimientos, entre otros hechos significativos que los hubieran marcado en el transcurrir de la vida. Asimismo, se les orientó sobre el proceso de escritura teniendo en cuenta la teoría de Cassany (1999) con relación a las etapas de escritura que se requieren para producir un texto: planeación, textualización, revisión y edición, además de poner a funcionar las habilidades lingüísticas y los conocimientos adquiridos durante el proceso.

4.7.2 Proceso de escritura

4.7.2.1 Planeación

Se abordó la etapa de planeación teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- a. ¿Sobre cuál experiencia personal quiere escribir? (lluvia de ideas)
- b. ¿Cuál es el propósito de lo que quiere escribir?
- c. ¿Para qué tipo de personas quiere escribir?
- d. ¿Qué tipo de texto va a utilizar?

Aquí se observó que algunos estudiantes se les dificultaba aplicar esta primera etapa de escritura, pues estaban textualizando el borrador sin planear. La docente investigadora y otros estudiantes intervinieron para despejar las dudas al respecto. Seguidamente un estudiante por cada equipo de trabajo socializó las respuestas con la finalidad aclarar dudas. Seguidamente un estudiante por cada fila socializó las respuestas con la finalidad de hacer una retroalimentación.

4.7.2.2 Textualización

Se les manifestó a los estudiantes que relataran de forma escrita sus ideas sobre el tema que escogieron en la planeación. Se les comunicó que todos tienen una información en sus recuerdos sobre el tema escogido, por lo tanto, se les animó que empezaran a redactar sin temor a equivocarse; sin embargo, se les recomendó aplicar los conocimientos adquiridos en clase.

Algunos estudiantes tuvieron que escribir varios borradores sobre su experiencia de vida para darle sentido a lo que querían comunicar, por el contrario de otros que necesitaron solo dos borradores para expresar su pensamiento.

4.7.2.3 Revisión

Teniendo en cuenta la teoría de Ochoa (2010) presentada en esta investigación sobre la metacognición, se les dijo a los estudiantes que podían releer su producción para que ellos mismos observaran los errores presentados. Efectivamente ellos identificaron algunas dificultades, otros de estos tuvieron la observación de la docente.

4.7.2.4 Corrección

En esta etapa algunos estudiantes al releer sus producciones descubrieron errores de ortografía, coherencia, cohesión, estructura del texto, secuencia verbal entre otros.

Algunos estudiantes tuvieron que escribir varios borradores sobre su experiencia de vida para darle sentido a lo que querían comunicar, por el contrario de otros que necesitaron solo dos borradores.

4.7.2.5 Edición

Esta fue la última etapa utilizada para dejar textualizada la versión final.

En esta etapa se hizo uso de los medios tecnológicos para cada estudiante digitara su relato de experiencias de vida con las especificaciones dadas y la enviaran al correo de la docente. El grupo propuso tomar fotos para la portada del libro digital e igualmente aportaron para crear la sinopsis, es decir, entre todos se escogió la forma de cómo querían que quedara el libro. Los estudiantes con más facilidad para manejar los medios tecnológicos se encargaron de unir los relatos y darle forma al libro digital de relatos de vida contextualizado de los estudiantes del grado 8-4 se puede observar en el (Anexo 6).

4.7.3 Pasos para el proceso de escritura

1. Los estudiantes utilizaron un cuaderno de borrador exclusivo para la producción escrita de los relatos de vida contextualizados, en este se revisaron los avances como primeras versiones y se colocaron las observaciones pertinentes teniendo en cuenta la temática explicada en clase con relación a los componentes lingüísticos, ortográficos y proceso de escritura. Esto para que pudieran analizar los errores presentados y de esta forma procedieran a corregirlos y explicarlos.
2. se hizo una primera versión de relatos, la cual se corrigió, digitó y se envió al correo electrónico de la docente para que ella hiciera los comentarios pertinentes. Luego presentaron otra versión con las observaciones corregidas, las cuales entregaron durante el primer periodo académico.
3. A partir del segundo periodo los estudiantes hicieron entrega consecutiva de sus avances, en los cuales se hicieron observaciones permanentes para ser revisadas y corregidas por parte de ellos mismos como un autorreguladores de su aprendizaje.
4. En la primera fase del tercer periodo académico los estudiantes hicieron entrega del borrador completo de relatos de vida con las correcciones planteadas y sustentadas según fuera el caso. Finalizando el segundo ciclo del último periodo del año lectivo, hicieron entrega de la versión final y con este se elaboró un libro de relatos de vida contextualizados del grado 8.4. Ellos plasmaron sus vivencias y experiencias contextuales con un estilo peculiar, además utilizaron las herramientas tecnológicas para la digitación, espacios, imágenes fotográficas si era el caso, convirtiéndose así en una obra literaria significativa para el grado. se puede ver en el anexo 6. También aplicaron el proceso de escritura a otras tipologías textuales como se puede ver en el Anexo 7.

4.8 Técnicas de recolección y registro de datos

Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron fueron principalmente el registro de las pruebas saber en la asignatura de lenguaje, encuesta a los estudiantes y padres objeto de estudio, producción de un relato como diagnóstico y la observación permanente durante

el proceso. Con base en los resultados se elaboró un plan de mejoramiento que posibilitó al estudiante alcanzar las metas propuestas en el proceso de escritura. Se hicieron constantemente actividades de técnicas grupales que le permitieron al estudiante expresarse libremente respetando siempre la opinión del compañero.

De la misma manera, se tuvo en cuenta las necesidades y fortalezas en la habilidad comunicativa de escritura, con el fin de hacer una comparación con la hipótesis surgida en esta propuesta y el resultado de las pruebas saber. Se elaboró un análisis de resultados para comprobar hipótesis o tener hallazgos sobre las razones que llevaron a los estudiantes a tener dificultades en el proceso de escritura.

4.9 Evaluación

Para realizar el proceso de evaluación se tuvo en cuenta una evaluación formativa siguiendo los protocolos indicados por el Ministerio de Educación Nacional en lo referido al documento número 11, el cual habla sobre los procesos de evaluación tal como lo estipula la ley 115 de 1994, en concordancia con el decreto 1290 de 2009. Dichos protocolos enfatizan al proceso de evaluación, valoración, calificación y sistematización, todos ellos encaminados a que los estudiantes aprendan y de alguna forma puedan llegar a la reflexión del entorno y de su vida. Para ello, es necesario que haya:

- a) Heteroevaluación: esta es realizada por el docente teniendo en cuenta el desempeño del estudiante en la parte del ser, el saber y el saber hacer. Esta categoría tiene un porcentaje del 80%. Según el SIE de la institución.
- b) Autoevaluación: el estudiante hace uso del valor de la honestidad para darse una valoración de desempeño, teniendo como referente las competencias integrales del ser, el saber y el saber hacer. Tiene un porcentaje del 10%.
- c) Coevaluación: consiste en la valoración que dan los estudiantes a un compañero, cuando forman equipos de trabajo para presentar las actividades asignadas. Se tiene en cuenta la participación, colaboración, liderazgo, responsabilidad y desempeño, tanto académico como disciplinario. Esta categoría tiene un porcentaje del 10%.

Asimismo, la técnica de observación del entorno escolar sumada a la comunicación personal con los diferentes docentes de la Institución, permitieron dar un panorama general sobre el cambio que puede percibirse en los estudiantes no solo en el área de lenguaje. Por otro lado, se diseñó una serie de rejillas evaluativas en las cuales se evidenció el proceso de escritura alcanzado por los estudiantes obteniendo de esta manera una evaluación formativa. Las rejillas se ilustran en las tablas 2 a la 6.

Tabla 2. Primera rejilla evaluativa sobre la problemática de escritura.

COMPETENCIA COMUNICATIVA LA ESCRITURA		ESTANDAR: Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.			
		Niveles de desempeño			
Diagnóstico de escritura	Criterios de desempeño	Bajo	Básico	Alto	Superior
Relatar de manera escrita una experiencia de vida ambiental, (diagnóstico)	Escribo una experiencia de vida tomando como referente la interacción con el medio ambiente.	Se le dificulta escribir una experiencia de vida tomando como referente el medio ambiente.	Transcribe una experiencia de vida tomando como referente el medio ambiente.	Deduce elementos propios de escritura utilizando como referente el medio ambiente.	Produce una experiencia de vida tomando como referente el medio ambiente.
Observar e identificar de errores de escritura (diagnóstico)	Observo e identifico en el relato ambiental las dificultades de escritura presentadas y las corrijo teniendo en cuenta las observaciones del docente.	Hace poca observación para identificar en el relato ambiental el uso de los signos de puntuación, acentuación, orden lógico de las ideas y la correcta escritura de las palabras.	Observa e identifica algunas veces en el relato ambiental los signos de puntuación, acentuación orden lógico de las ideas y correcta escritura de las palabras.	Deduce e identifica a partir de la observación el buen uso de los signos de puntuación, acentuación, orden lógico de las ideas y correcta escritura de las palabras.	Produce un relato ambiental haciendo uso de los signos de puntuación, acentuación, orden lógico de las ideas y la correcta escritura de las palabras.

Fuente: adaptada del MEN (1998)

Tabla 3. Segunda rejilla evaluativa sobre la lectura y escritura.

COMPETENCIA COMUNICATIVA: DE LECTURA Y ESCRITURA		ESTANDAR: Produzco textos escritos y orales que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual			
		Niveles de desempeño			
La lectura y la escritura	Criterios de desempeño	Bajo	Básico	Alto	Superior
La importancia de la lectura para producir textos escritos	Leo para explorar e identificar la correcta ubicación de códigos gráficos de escritura, además de comprender los relatos de vida contextualizados a partir de la obra La Rebelión de las Ratas	Se le dificulta explorar e identificar la correcta ubicación de los códigos de escritura, además de comprender los relatos de vida contextualizados a partir de la lectura de la obra La Rebelión de las Ratas	Explora e identifica la ubicación de los códigos de escritura, además de comprender los relatos de vida contextualizados a partir de la lectura de la obra La Rebelión de las Ratas	Infiere la ubicación de los códigos de escritura, además de comprender los relatos de vida contextualizados a partir de la lectura de la obra La Rebelión de las Ratas	Produce diversas tipologías textuales con la correcta ubicación de los códigos de escritura, además de comprender los relatos de vida contextualizados a partir de la lectura de la obra La Rebelión de las Ratas
Mejorar La ortografía a partir de la lectura	Leo para aumentar léxico y mejorar la ortografía en cuanto a la acentuación, uso de mayúsculas, signos de puntuación y correcta escritura de palabras básicas.	Presenta dificultad para leer aumentar su léxico y mejorar la ortografía en cuanto a la acentuación, uso de mayúsculas, signos de puntuación y correcta escritura de palabras básicas.	Lee para aumentar su léxico y mejorar la ortografía en cuanto al acento, uso de mayúsculas, signos de puntuación y correcta escritura de palabras básicas.	Lee para deducir términos y así aumentar su léxico; además de mejorar la ortografía en cuanto a la acentuación, uso de mayúsculas, signos de puntuación y correcta escritura de palabras básicas.	Lee para poder producir diversas tipologías textuales con un estilo propio, utilizando correctamente la gramática

Fuente: adaptada del MEN (1998).

Tabla 4. Tercera rejilla evaluativa sobre la estructura y elementos de la narración.

COMPETENCIA COMUNICATIVA: LA ESCRITURA		ESTANDAR: Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.			
		Niveles de desempeño			
Estructura y elementos de la narración	Criterios de desempeño	Bajo	Básico	Alto	Superior
Estructurar y narrar	Identifico y aplico en un texto narrativo estructura (planteamiento, conflicto y resolución).	Pocas veces Identifica y aplica en un texto narrativo estructura (planteamiento, conflicto y resolución).	Identifica y aplica en un texto narrativo estructura (planteamiento, conflicto y resolución).	Organiza en un texto narrativo estructura (planteamiento, conflicto y resolución).	Aplica en un texto narrativo estructura (planteamiento, conflicto y resolución).
Identificar Elementos de la narración	Identifico en un relato los elementos de la narración (personajes, espacio, tiempo, Clase de narrador)	Se le dificulta identificar en un relato los elementos de la narración (personajes, espacio, tiempo, clase de narrador).	Identifica en un relato los elementos de la narración (personajes, espacio, tiempo, Clase de narrador).	A partir de un relato organiza sus ideas para identificar y explicar los elementos de la narración (personajes, espacio, tiempo, clase de narrador).	Detecta en un relato los elementos de la narración (personajes, espacio, tiempo, clase de narrador).

Tabla 5. Cuarta rejilla evaluativa sobre componentes lingüísticos.

COMPETENCIA COMUNICATIVA: LA ESCRITURA		ESTANDAR: Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.			
		Niveles de desempeño			
Componentes lingüísticos	Criterios de desempeño	Bajo	Básico	Alto	Superior
Semántico Ampliar el vocabulario y nuevos significados de las palabras.	Desarrollo habilidades para producir textos escritos que comuniquen asertivamente una situación.	En el momento de producir un texto se le dificulta expresar lo que quiere comunicar.	Comprende el significado explícito de sus producciones.	Recupera información implícita en el contenido del texto.	Evalúa información implícita y explícita para producir textos.

Tabla 5 (Continuación)

Sintáctico Comprender las estructuras y funciones que rigen el idioma castellano.	Organizo las ideas que quiero expresar para construir textos coherentes y cohesivos	Pocas veces identifica información de la estructura explícita del texto.	Identifica información de la estructura explícita del texto.	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	Evalúa y formula estrategias explícitas e implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.
Pragmático Practicar el idioma castellano en la comunicación asertiva.	Utilizo mis saberes para aplicarlos a las producciones y contexto.	Escasamente recupera información explícita de la situación de comunicación escrita.	Recupera información explícita de la situación de comunicación escrita.	Reconoce elementos implícitos de la situación de comunicación escrita.	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación escrita.

Fuente: adaptada del MEN (2006)

Tabla 6. Quinta rejilla evaluativa sobre el proceso de escritura

COMPETENCIA COMUNICATIVA: LA ESCRITURA		ESTANDAR: Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.			
		Niveles de desempeño			
Proceso de escritura	Criterios de desempeño	Bajo	Básico	Alto	Superior
Planeación Planear una situación de trabajo en la que incurra la escritura.	En mis producciones utilizo la planeación, primera etapa del proceso de escritura.	Muestra poca claridad en aplicar la planeación, primera etapa del proceso de escritura en sus producciones.	Comprende la planeación como primera etapa del proceso de escritura en sus producciones.	Indaga teniendo en cuenta las características propias de la, primera etapa del proceso de escritura para elaborar sus producciones.	Produce textos aplicando la planeación, primera etapa del proceso de escritura.
Textualización Evidenciar una experiencia de vida a través de la escritura.	Escojo de la planeación experiencias de vida significativas y empiezo a escribir.	Escasamente Planea y escoge experiencias de vida significativas y empieza a escribir.	Comprende experiencias de vida significativas y empieza a escribir.	Planea, analiza y escoge experiencias de vida significativas y empieza a escribir.	Escribe experiencias de vida siguiendo un hilo conductor, en las cuales se evidencia estructura y elementos de la narración.

Tabla 6. (Continuación)

Edición Editar un relato de vida final de acuerdo con las normas establecidas y el contexto	Versión final de relatos de vida contextualizados para elaborar el libro de experiencia de vida de los estudiantes del grado 8-4	Se le dificulta y Enviar la versión final de relatos de vida contextualizados al correo del docente para elaborar el libro de experiencia de vida de los estudiantes del grado 8-4	Comprende como enviar la versión final de relatos de vida contextualizados al correo del docente, para elaborar el libro de experiencia de vida de los estudiantes del grado 8-4	Deduce como enviar la versión final de relatos de vida contextualizados al correo del docente, para elaborar el libro de experiencia de vida de los estudiantes del grado 8-4.	Produce y envía la versión final de relatos de vida contextualizados al correo del docente, para elaborar el libro de experiencia de vida de los estudiantes del grado 8-4.
Revisión Comparar una experiencia de vida escrita con la realidad textual.	Realizo varias versiones de mis experiencias de vida, reviso y corrijo las observaciones planteadas.	Pocas veces revisa y corrige las observaciones planteadas por el docente en los relatos de vida.	Comprende las dificultades presentadas en Su experiencia de vida, las revisa; además, de corregir las observaciones planteadas por el docente.	Desarrolla habilidades inferenciales para revisar y corregir las observaciones planteadas por el docente en la experiencia de vida.	Produce varias versiones de Su experiencia de vida, revisa y corrige las observaciones planteadas.
Corrección Revisar y corregir un relato de vida con las observaciones planteadas.	Reviso y corrijo los comentarios u observaciones físicas digitales del docente.	Se le dificulta revisar y corregir los comentarios u observaciones físicas y digitales que hace el docente al relato de vida.	Comprende como Revisar y corregir los comentarios u observaciones físicas y digitales que hace el docente al relato de vida.	Revisa y corrige los comentarios u observaciones físicas y digitales que hace el docente al relato de vida.	Corrige y redacta los comentarios u observaciones físicas y digitales que hace el docente al relato de vida.

Fuente: adaptada del MEN (2006)

Tabla 7. Sexta rejilla: herramienta tecnológica y ética.

TIC Utilizar las Herramientas tecnológicas disponibles en el entorno.	Hago uso de las herramientas tecnológicas y la internet para digitar y enviar el relato de vida al correo de la docente.	Hace poco uso de las herramientas tecnológicas y el internet para digitar y enviar los relatos de vida al correo del docente.	Interpreta cómo hacer uso de las herramientas tecnológicas y el internet para digitar y enviar los relatos de vida al correo del docente.	Analiza cómo hacer uso de las herramientas tecnológicas y el internet para digitar y enviar los relatos de vida al correo del docente.	Usa con propiedad las herramientas tecnológicas y la internet para digitar y enviar los relatos de vida al correo del docente.
---	--	---	---	--	--

Tabla 7. (Continuación)

<p>Ética social y convivencia.</p> <p>Recrear de manera práctica los valores culturales, sociales y personales implícitos en un relato de vida escrito.</p>	<p>Asumo una actitud de responsabilidad, compromiso y respeto con las diferentes actividades asignadas para desarrollar la habilidad de escritura.</p>	<p>Pocas veces es responsable, comprometido y respetuoso con las diferentes actividades asignadas para desarrollar la habilidad de escritura.</p>	<p>Es responsable, comprometido y respetuoso con las diferentes actividades asignadas para desarrollar la habilidad de escritura.</p>	<p>Comprende la importancia de la responsabilidad, compromiso y respeto con las diferentes actividades asignadas para desarrollar la habilidad de escritura.</p>	<p>Desarrolla la habilidad comunicativa de escritura con responsabilidad, compromiso, dedicación y respeto.</p>
--	--	---	---	--	---

Fuente: adaptada del MEN (2006)

En conclusión, al utilizar la evaluación formativa en este trabajo que se muestra desde la tabla 2 hasta la 7, se contribuye a mejorar el aprendizaje de una forma significativa, ya que esta regula los procesos tanto de la enseñanza como del aprendizaje al mismo tiempo, pues adapta y mejora las condiciones pedagógicas desde las estrategias hasta las actividades programadas por el maestro.

Los estudiantes del grado 8-4 como receptores del conocimiento lingüístico, lo comunican al maestro y a sus compañeros a través de los relatos más significativos de su vida; otros resignifican esos saberes y lo llevan a otros niveles de competencia cada vez más avanzados, empezando por el nivel bajo, alto y superior. Estos niveles son usados por los estudiantes y los maestros con el ánimo de tomar decisiones en el siguiente paso a seguir con sus actividades de lo cual se van tomando registros que se pueden evidenciar en el desempeño planteado mediante la rúbrica diseñada para este fin.

Este instrumento de evaluación fue la base donde se iba consolidando el avance del conocimiento adquirido del estudiante y permitía observar cómo iba escribiendo y redactando con más argumento, seguridad y coherencia textual hasta redactar con sentido y registro propio sus producciones, evidenciando que la evaluación formativa no solo sirviera como requisito de mejora, sino como medio instrumental de hacer una investigación desde el aula de clase de la Institución Educativa del Dagua.

4.10 Libro digital de los estudiantes del grado 8-4 de la institución Educativa del Dagua

Esta fue una de las experiencias más significativas del trabajo realizado, pues aquí se condensó todo un trabajo de investigación, en el cual se pudo evidenciar cada uno de los objetivos propuestos.

El libro fue una estrategia de motivación, pues se iban a integrar las experiencias de vida, el contexto, la tecnología, la lingüística, el trabajo colaborativo para obtener un libro en conjunto como referente de un trabajo que reflejaba la construcción de conocimiento.

La emoción de saber que sus nombres iban a formar parte de un libro digital, los motivo a sacar lo mejor de ellos para aplicar el saber adquirido y así escribir un texto coherente, interesante, real y con sentido para ser leído. Los estudiantes fueron responsables con cada una de las actividades asignadas para lograr el proceso, pues hicieron un trabajo en equipo para obtener unos saberes lingüísticos necesarios para aplicar a sus producciones escritas.

En sus primeros borradores se observó que presentaban dificultad para plasmar su pensamiento, estructurar el texto, enlazar las ideas, escribir correctamente las palabras; sin embargo, con la implementación de la estrategia y el plan de escritura se vio que poco a poco iba haciendo efecto el aprendizaje, pues se fueron mostrando avances significativos.

Este proceso de escritura argumentado por Cassany (1999) no solo lo aplicaron en los borradores para el libro digital, sino que en todas las producciones escritas que se elaboraron utilizaron esta estrategia, arrojando resultados satisfactorios. Igualmente usaron este proceso en las demás áreas del conocimiento logrando mejorar su desempeño académico hasta el punto que fue uno de los mejores octavos y con menor número de repitencia escolar en el año 2019.

Como docente sentí satisfacción de ver como unos estudiantes a quienes inicialmente no les fluía qué escribir, ahora estaban realizando diversas tipologías textuales y contextuales, generando de esta manera un pensamiento crítico y reflexivo, teniendo en cuenta la teoría de Benejan & Quinquer (2000).

Los estudiantes perdieron el miedo para escribir, pues ya tenían unos conocimientos que le facilitaban el proceso, cogieron más confianza para expresar su pensamiento, descubrieron que escribir no es aburrido cuando se aprende como utilizar esta competencia, ya que es una técnica que se aprende con el transcurrir del tiempo.

Se pudo reflejar de forma implícita y explícita en cada una de las actividades realizadas para este fin la construcción del conocimiento, pues se desarrolló un trabajo colaborativo en cada una de las actividades en el aula de clase y de las páginas del libro digital. Todos aportaron desde sus habilidades para obtener un producto final, tanto para el libro digital como para la exhibición de sus producciones en la cartelera de la sede Gimnasio.

Se observó la admiración de la comunidad educativa al ver exhibidos los trabajos de los estudiantes del grado 8-4 con unas características propia de cada texto, sirviendo de ejemplo que todos pueden ver la escritura como un medio de diversión y aprendizaje si se aprende a escribir desde el proceso de escritura.

Fue muy interesante ver en esta investigación el rol que tomaron los estudiantes como investigadores, indagadores para dar una información verídica de su contexto, además del trabajo colaborativo donde el equipo de trabajo asignó actividades según las habilidades individuales permitiendo de esta manera llegar a la construcción significativa del conocimiento. También se fortalecieron las diversas temáticas de lenguaje direccionadas por el MEN para el grado octavo.

Los estudiantes lograron relatar las experiencias que habían dejado huella en diferentes ámbitos de la vida. Para algunos fue difícil narrar aquellas situaciones que no habían tenido oportunidad o valor para manifestarlo, sino que tenían estos recuerdos escondidos en sus pensamientos porque a veces son experiencias que no quisieran traer a su realidad por temor a revivir sufrimientos, ser juzgados, castigados o discriminados. Sin embargo a través de la escritura de relatos tuvieron la oportunidad de desahogarse, reflexionar y sentir sosiego, pues escribir libera los pensamientos y el alma, además de servir como medio para una autoformación como lo manifestó Sancho (2013).

En conclusión la metodología de Aprendizaje Significativo enlazada a la estrategia de la docente fue una herramienta fundamental para construir en los estudiantes los conocimientos básicos en la competencia de escritura para que escribieran textos con sentido. Hubo un trabajo enfocado a la realidad de los estudiantes, además se construyó conocimientos a partir de los trabajos individuales y en equipo, permitiendo que esos saberes se multiplicaran para dar respuesta a los interrogantes y necesidades que surgieron durante el proceso de la enseñanza de la escritura.

En esta parte del trabajo, los relatos de vida finales de los estudiantes, una vez editados y corregidos, fueron compilados para formar parte de un libro en formato digital que se publicó en la red. La edición del documento se logró con el aporte de cada estudiante, y el orden escogido para los relatos no fue estricto ni respondió a algún tipo de jerarquía, para que todos tuvieran la misma importancia.

5. Resultados y discusión

5.1 Resultados

5.1.1 Problemática de escritura en estudiantes de la Institución Educativa del Dagua evidenciada en diagnóstico

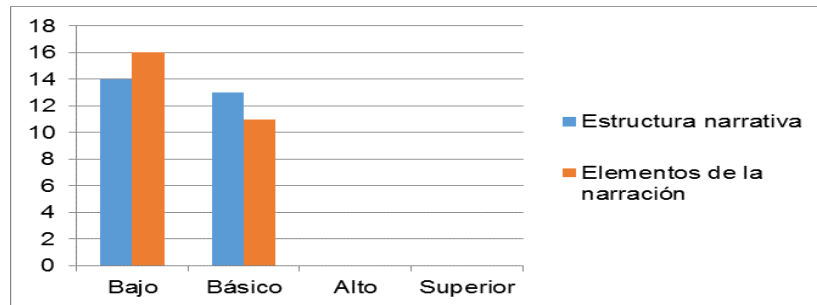
5.1.1.1 Diagnóstico de habilidades y falencias escriturales

Se aplicó un diagnóstico de escritura sobre experiencias de vida contextuales (interacción ambiental) a 27 estudiantes del grado 8-4 de la Institución Educativa del Dagua, sede Gimnasio, con el propósito de identificar las dificultades y fortalezas que presentaban al momento de producir un texto, como se puede ver en el Anexo 4. Como se aclaró en el apartado de la metodología, los criterios se establecieron de acuerdo a una rúbrica de evaluación que constituyó el motivo del segundo objetivo específico del trabajo (ver tablas de la 2 a 7). A continuación, se especifica el diagnóstico en cada uno de estos niveles.

5.1.1.1.1. Nivel de habilidad de escritura en cuanto a la estructura narrativa y los elementos de la narración en el ejercicio de diagnóstico

Respecto a la estructura narrativa, como lo muestra la Figura 1, en el ejercicio inicial de escritura 14 y 13 estudiantes se encuentran en los niveles bajo y básico del manejo de la estructura narrativa, y ninguno manifiesta habilidad sobresaliente en este aspecto.

Figura 1. Resultados en el ejercicio de diagnóstico en cuanto a estructura narrativa y elementos de la narración.



Fuente: elaboración propia.

Por ejemplo, el estudiante N6 dice:

Eso cuando fuimos al río y llovía[sic] cantidades de seres que yo les hechava[sic] arroz y se paraban para correr y cuando yo estaba en el patio de mi abuela y toque[sic] un arbol[sic] de limon[sic] chiquito y me salieron 2 gusanos de ese arbol y yo cuando tenia[sic] unos patos 2 para mi[sic] y 2 para mi[sic] primo el mayor y cuando tuvieron patitos los rregalamos[sic] (N6).

En el fragmento anterior, correspondiente al primer párrafo del ejercicio de escritura, se vió la dificultad del estudiante por hilar el inicio de su relato con otra serie de escenas de su vida. No se puede decir que todo lo que narra el niño ocurrió en el mismo lugar o una cosa luego de la otra, tampoco hay relación entre los elementos que se narran. Un problema similar se presenta en la historia inicial del estudiante N5, quien dice: “Una vez se escuchava un Ruido muy estraño cuando pasa una chucha y entoses[sic] salio a perseguirla cuando en un momento se suvio[sic] a un palo de mango desde ese dia no la volvi a ver” (N5).

Pocos estudiantes muestran un manejo parcial del orden narrativo en sus relatos, como en el caso de N2:

Un día yo y mi padre estábamos [sic] planeando ir a la montaña, nos pusimos deacuerdo[sic] a que[sic] horas teníamos que estar despiertos, el[sic] me dijo que a las 5:00 am para que nos pudiéramos bañar y vestirnos, la verdad yo estaba muy ansioso[sic] pues era mi primera vez de ir a ese lugar (N2).

Se nota un orden lógico en las acciones, sin embargo, no hay suficientes conectores ni signos de puntuación.

En cuanto a los elementos de la narración, se puede analizar que a los estudiantes se les dificultó expresar de forma escrita su pensamiento frente a situaciones vividas, puesto que no contaban con un vocabulario fluido, llegando a ser repetitivo e incoherente con la idea a manifestar. Dice el estudiante N8, donde se ve la dificultad por plantear en el relato elementos como los espacios y el tiempo:

Adonde nosotros[sic] vivimos la vecina barre pero ella cuando saca algo que tiene bolsas coje y las bota en la carretera (...) un día[sic] yo iba pasando por la casa de la vecina y vi todo esas bolsas a y le dije a mi mamá[sic] mi mamá dijo (...) que ella no sabía[sic] barrer. Hay otra persona que tampoco le gusta barrer toda la basura tiene en el patio y los ñetos le ban y arinconan esa basura en la casa de mi aguela (N8).

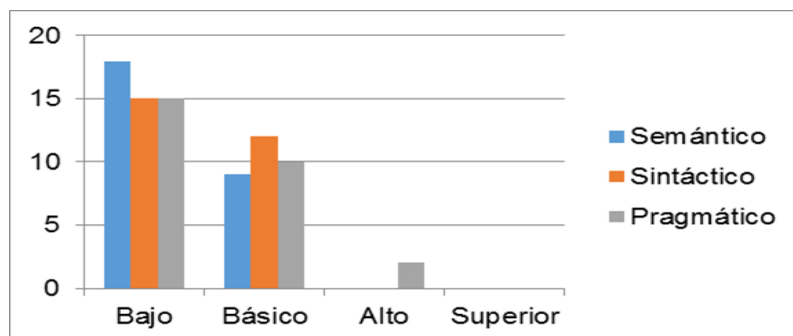
De este modo, en lo que corresponde a la estructura narrativa y a los elementos de la narración los niveles de desempeño tendían a ser deficientes en el ejercicio inicial.

A continuación, se muestra en la Figura 2 los problemas en los niveles semántico, sintáctico y pragmático, donde se hacen más específicos los aspectos a mejorar en el uso del lenguaje.

5.1.1.1.2. Nivel de habilidad de escritura en cuanto a los niveles semántico, sintáctico y pragmático en el ejercicio de diagnóstico

En el nivel semántico, como muestra la Figura 2, 19 estudiantes se encuentran en los niveles bajos y básicos respectivamente, y ninguno en los niveles alto o superior. La comunicación total entre el texto de los estudiantes y el lector es parcial, porque no hay un manejo adecuado del vocabulario.

Figura 2. Resultados en el ejercicio de diagnóstico en cuanto a los niveles semántico, sintáctico y pragmático.



Fuente: elaboración propia.

La información que presentan los estudiantes en sus textos puede resultar incluso confusa, como en el siguiente caso:

Quando los perros se murieron nos pusimos triste por que duraron 10 años con nosotros y yo de pequeño me gustaba la naturaleza tanto como ahora me gusta sembrar ayudar a cuidar a regar las flores del patio de mi abuela (N6).

En el nivel sintáctico, como se pudo vislumbrar a lo largo de los ejemplos citados hasta ahora, hay un manejo deficiente de la ortografía y de la claridad en los ejercicios de escritura iniciales. Para que sirva de ejemplo, dice el estudiante N5: “Una vez se escuchava un Ruido muy estraño[sic] cuando pasa una chucha y entoses[sic] salio a perseguirla cuando en un momento se suvio[sic] a un palo de mango desde ese día[sic] no la volvi[sic] a ver” (N5); puede verse el mal uso de la mayúscula en “Ruido” [ruido], mala ortografía en “estraño” [extraño], “suvio” [subió], “día” [día], y la omisión de la “n” en “entoses” [entonces]. En cambio, también es posible ver un manejo parcial en el caso del estudiante N2, cuyo hilo conductor es correcto, pero la escritura de las palabras puede mejorar en detalles similares a los del ejemplo anterior:

Quando ya íbamos a llegar a la montaña vi un monton[sic] de basura tirada en el suelo me sentí muy mal, ya que las personas no estaban cuidando nuestro planeta. Entre mas[sic] subíamos mucha mas[sic] basura había. Hasta que llegamos a la sima de la montaña y habían[sic] unos patos comiendo bolsas de plástico[sic] y hay[sic] acabo[sic] todo (N2).

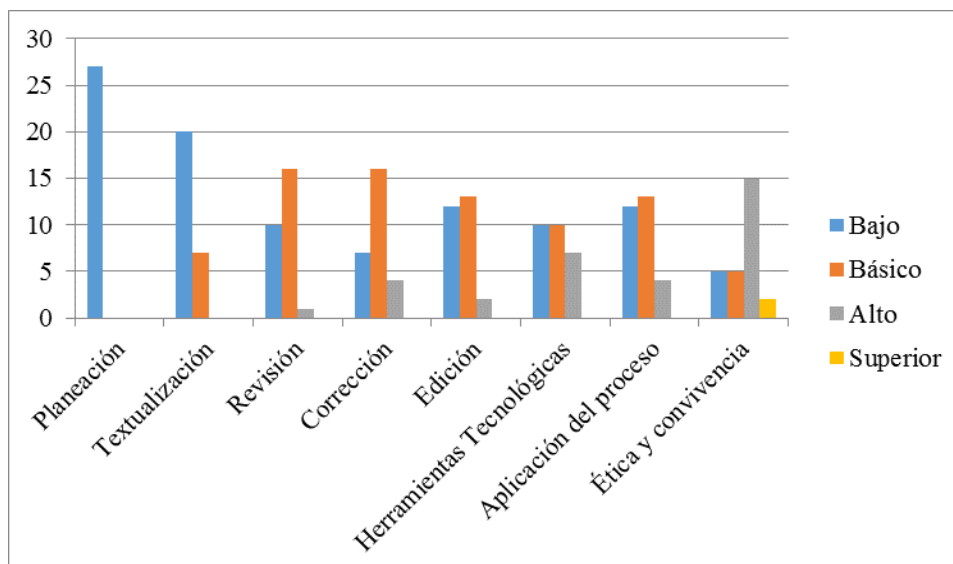
Al analizar con detenimiento los escritos, se podría decir que los niños cometieron el error de escribir de la misma manera en que hablaban, ya que es evidente que los modos discursivos de la oralidad estructuran las oraciones y las conexiones entre ellas; véase el uso de la expresión “Hasta que” o la reiteración de “y” para conectar oraciones. El lenguaje escrito no está adecuadamente separado del registro oral.

Finalmente, en lo que respecta al componente pragmático de la comunicación, diversos estudiantes no entendieron el fin de este ejercicio que era contar una experiencia o historia de vida; retómese a modo de ejemplo el texto del estudiante N8: “Adonde nosotros vivimos la vecina barre pero ella cuando saca algo que tiene bolsas coje y las bota en la carretera en ves de quemarla o ponerla en una bolsa para poder prender el fuego” (N8). Se nota que el objetivo del texto no es el de contar una historia o relato de vida, por lo que no se cumple la función pragmática que debía tener en un principio.

5.1.1.1.3. Nivel en el proceso de escritura en el ejercicio de diagnóstico

En el ejercicio diagnóstico de escritura se puede ver en la Figura 3 los errores más comunes con relación al proceso de escritura.

Figura 3. Nivel en el proceso de escritura en el ejercicio de diagnóstico

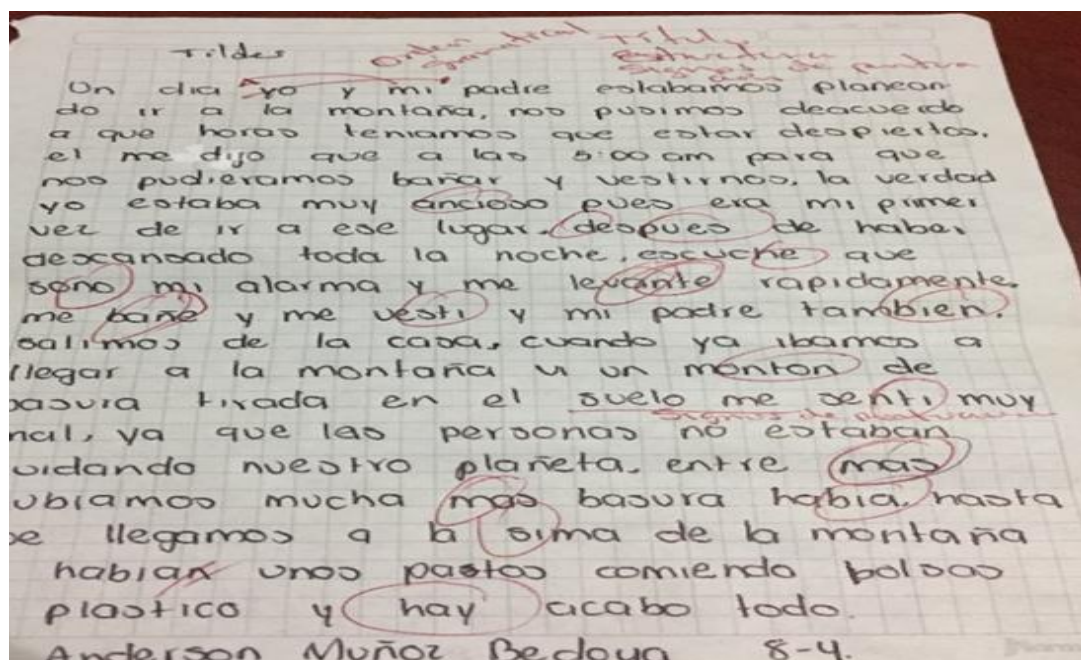


Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que en los primeros relatos escritos por los estudiantes presentaban dificultad en el uso del proceso de escritura, pues redactaban lo que habían vivido, sin planear ni revisar su producción. No había una conciencia en los estudiantes de la necesidad de planear sus escritos, y consideraban que al entregarlos ya se encontraban en sus versiones finales. Se puede observar en la Figura 3.

Se puede ver en la Figura 4 las correcciones realizadas por la docente investigadora, en la cual señala los errores más comunes en las diferentes dimensiones del lenguaje. Se muestra a manera de ejemplo evidencia de estudiante.

Figura 4. Ejercicio de escritura inicial de un estudiante. Nótese las correcciones de la docente-investigadora.



Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes presentaron errores comunes a la hora de escribir su diagnóstico. Se puede ver en la Figura 4. No escribían título a sus producciones ni manejaban una estructura textual narrativa, presentaban errores de escritura en cuanto a acentuación, signos de puntuación. Casi la totalidad de estudiantes presentaban esta dificultad. Puede verse borradores completos en el (Anexo 4).

5.1.2 Aplicación de la estrategia didáctica y prueba de las rejillas de evaluación planificadas

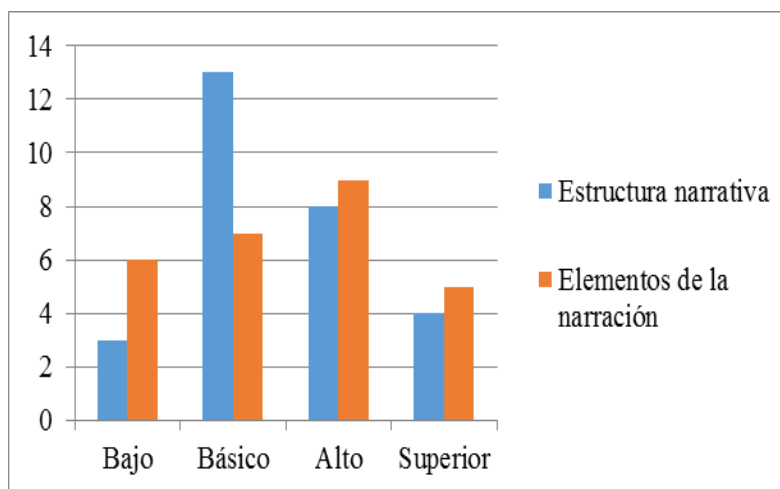
5.1.2.1 Aplicación de la rúbrica de evaluación propuesta: evidencias de la mejora en los procesos de escritura

Para validar la propuesta se evaluó la segunda versión de los relatos de vida escritos por los estudiantes con el fin de contrastarla con aquella que habían redactado en el ejercicio inicial y que se describe en siguiente apartado.

5.1.1.2.1. Nivel de habilidad de escritura en cuanto a la estructura narrativa y los elementos de la narración en el relato de vida final

El mantener los mismos criterios que se utilizaron en un principio, permitió ver qué habilidades de escritura han mejorado los estudiantes, así como ver qué ejercicios pueden reforzarse en una futura aplicación, como puede verse en la Figura 5.

Figura 5. Resultados en la versión final en cuanto a estructura narrativa y elementos de la narración.



Fuente: elaboración propia.

Véase el caso de la estudiante N7, quien comienza su relato final situando la narración en un tiempo, presenta a los personajes que van a interactuar y un párrafo después conecta de manera coherente con “Al otro día” la siguiente escena:

Una mañana mi mamá se levantó muy temprano como de costumbre, cuando escuchó el celular, el papá de mi hermana la llamó y le dijo que si quería viajar

con él, mi mamá le dijo que sí, entonces, ella se fue con él y mi hermana. / Al otro día mi mamá llegó muy temprano llorando y le pregunté qué le había pasado. Me contó que cuando iban llegando a la casa de mi padrastro unos ladrones los amezaron [sic], se entraron a la casa, se llevaron unas cosas y un trasteo que mi padrastro tenía en su camión (N7).

La secuencia narrativa en el relato de vida de la estudiante N7 es clara, así como la coherencia entre los enunciados. Otros ejemplos de introducciones claras y concisas pueden verse en los siguientes casos, como la del relato de vida final del estudiante N1:

“Vamos a ubicarnos en el año 2008 donde yo era un niño con tan solo 3 años de edad, vivía en una casa bastante grande y bonita, tenía piscina y varias cosas para matar el aburrimiento, como una piscina, tobogán etc.”(N.1)

O la estudiante N13, quien dice:

Mis padres tenían una casa, la cual quedaba muy cerca al río Dagua. Todos los días podía escuchar como las aguas chocaban contra las rocas, esto me llenaba de una sensación maravillosa, por lo tanto, quería no solo escuchar, sino ver correr sus aguas.

Igualmente, no se puede negar que perduran algunos problemas, como en el caso del estudiante N6, quien todavía puede hacer mayor uso de conectores y puntos seguidos para que la estructura de su historia sea clara. No obstante, a pesar de estos errores la secuencia narrativa es clara:

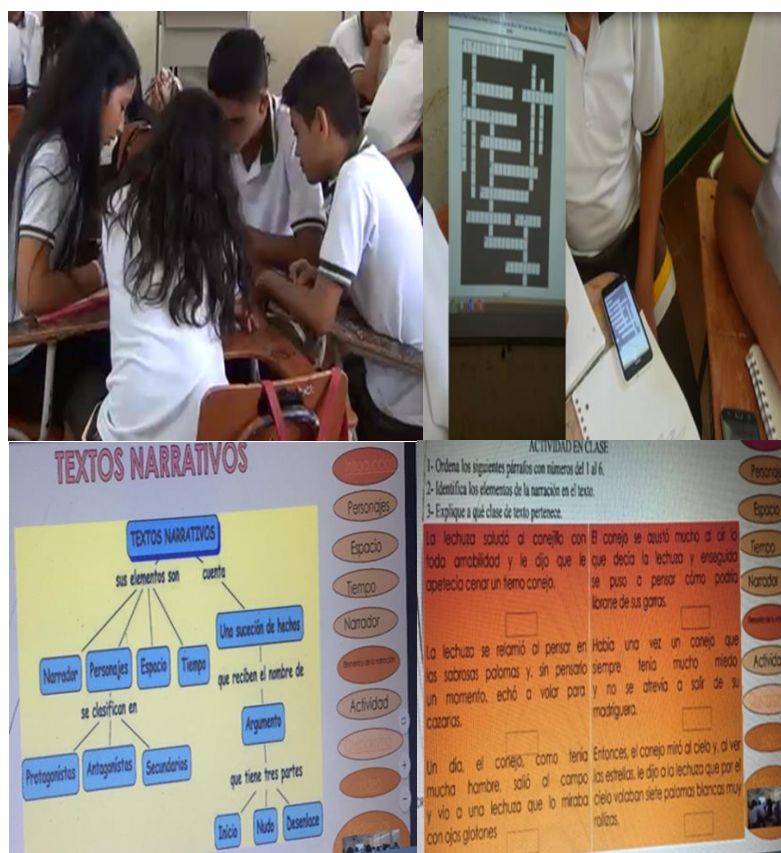
Siempre me han causado miedo los animales invertebrados, lo que más me lo provoca son los sapos, lombrices y más las lagartijas. / Una vez en el colegio como a las 11:40 nos encontrábamos en el salón y mi compañero “lobo” al cual le decíamos así porque la profesora Rosalina Rosero le puso así, entonces él cogió una lagartija, pero en ese momento tenía un espejo en la mano, él me mostró la lagartija (N6).

También se puede ver en el caso del estudiante N15: “(...) otra vez el frío recorrió todo mi cuerpo, ese frío que erizaba todo mi cuerpo mientras se hacía cada vez más fuerte, otra

vez salía humo de mi boca, pero esta vez no me puse a cantar ya que todos seguían profundamente dormidos” (N4). Como se nota, el estudiante no precisa de una reescritura completa de este fragmento para que tenga su mejor versión, sino corregir el uso de la puntuación, como es el caso de la mayoría de niños en el grupo en cuanto a estructura y uso de elementos.

Cabe señalar que los estudiantes desarrollaron una serie de actividades para alcanzar los resultados en cuanto a estructura y elementos de la narración, como se muestra en la Figura 6.

Figura 6. Trabajo colaborativo organizando textos discontinuos e identificando estructura y elementos de la narración



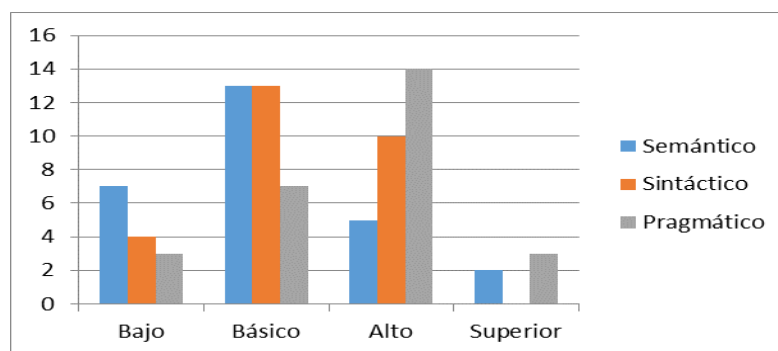
Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes utilizaron sus herramientas tecnológicas para fortalecer conceptos lingüísticos a partir de la elaboración de crucigramas virtuales. Se hizo un trabajo en equipo donde compartieron sus conocimientos teniendo en cuenta las habilidades de cada uno.

5.1.1.2.2. Nivel de habilidad de escritura en cuanto a los niveles semántico, sintáctico y pragmático en el trabajo final de escritura

A continuación se presenta los resultados con relación a los componentes lingüísticos presentados en el diagnóstico, como se observa en la Figura 7.

Figura 7. Resultados en el relato de vida final en cuanto a los niveles semántico, sintáctico y pragmático.



Fuente: elaboración propia.

Respecto a los manejos de los niveles semántico, sintáctico y pragmático, presentados en la Figura 7. Se evidenció una mejoría parcial en la mayoría de los estudiantes; el uso del vocabulario y la claridad de las expresiones constituyeron una de las mejorías generales en el grupo. Véase el siguiente fragmento de un relato de la estudiante N17:

Aunque todo eso cambio porque mi hermana Andrea se enfermó, le dio un derrame cerebral y pues a mí no me dejaban salir mucho, mis padres decidieron que mi hermana Adriana y yo nos fuéramos a vivir por un tiempo donde mi tía, pues allí ya no iba hacer lo mismo que siempre porque tenía que dejar a mis amigos. (N17)

En la producción del estudiante (N17), en cada enunciado se mantiene la coherencia y hay cohesión entre ellos.

El manejo incorrecto del lenguaje muestra sus principales falencias en la versión en borrador de los estudiantes, que vale recordar, fue corregida por ellos mismos. Por ejemplo, en el siguiente caso se marcaron los errores para que el estudiante pasara el texto en limpio:

Cuando mi mama[sic] ya estaba en nuestra casa fue a poner el denuncia de sus pertenencias, fue ahí cuando recibió una llamada a su celular, era mi padrastro, él le dijo que iban podido recuperar el camión, algunas cosas delo[sic] trasteo[sic] y unas pertenencias de ella y mi hermana” El estudiante (N7).

De tal modo, la versión final quedó como sigue:

Pasado un tiempo, cuando mi mamá estaba en nuestra casa fue a poner el denuncia por el robo de sus pertenencias, fue ahí cuando recibió una llamada a su celular, era mi padrastro, él le dijo que había podido recuperar el camión, algunas cosas del trasteo, algunas pertenencias de ella y mi hermana (N7).

Otro caso que ejemplifica los errores de escritura que perduran después de aplicada la estrategia es el del estudiante N24, donde hay carencia de tildes, conectores y falta de un buen uso de los signos de puntuación, pese a que la secuencia narrativa también pueda seguirse:

Eran vacaciones de navidad mi padre me llamo para decirme que si pasaría vacaciones por donde él vive yo le dije que si con toda la emoción de pasar vacaciones allá me dijo bueno, que preparara todo para el 2 de diciembre que el viene por mí para ir para allá, le dije que ya iba a preparar las cosas para poder ir como eran solo dos días por esperar (...) (N24).

Por otro lado, a nivel pragmático, es evidente el cambio de registro entre los escritos del ejercicio de diagnóstico y los relatos de vida finales, ya que en estos últimos el tono, las figuras narrativas e incluso los conectores entre párrafos eran más propios de un relato biográfico. El estudiante N25 dijo: “Un día soleado estaba en mi cuarto viendo televisión y entonces mi hermana me llama a decirme que si quería ir al lago calima, ya había escuchado el nombre pero nunca había ido” (N25), con lo que quedan claras las intenciones biográficas y de relato de vida desde el comienzo del texto.

Otro caso se encuentra en la estudiante N6, que dijo al comenzar uno de sus relatos de vida: “Estaba en el colegio, nos encontrábamos en la clase de lenguaje con la profesora

Adriana Prado. En ese momento llaman a mis compañeros para ir por el refrigerio” (N6). Está claro que en lo que respecta a los niveles semánticos, sintáctico y pragmático, la mejoría fue variable, pero la estrategia colaboró principalmente para mejorar el nivel pragmático de la escritura.

Para mejorar esta competencia escrita los estudiantes elaboraron exposiciones utilizando como recursos los folletos informativos. Luego estos fueron exhibidos en la cartelera principal de la sede Gimnasio. Ejemplos de estos folletos en borrador se muestran en la Figura 8. Ejemplos de folletos y tipologías textuales digitales en el Anexo7.

Figura 8. Estudiantes elaborando en equipos de trabajo, folletos sobre componentes lingüísticos



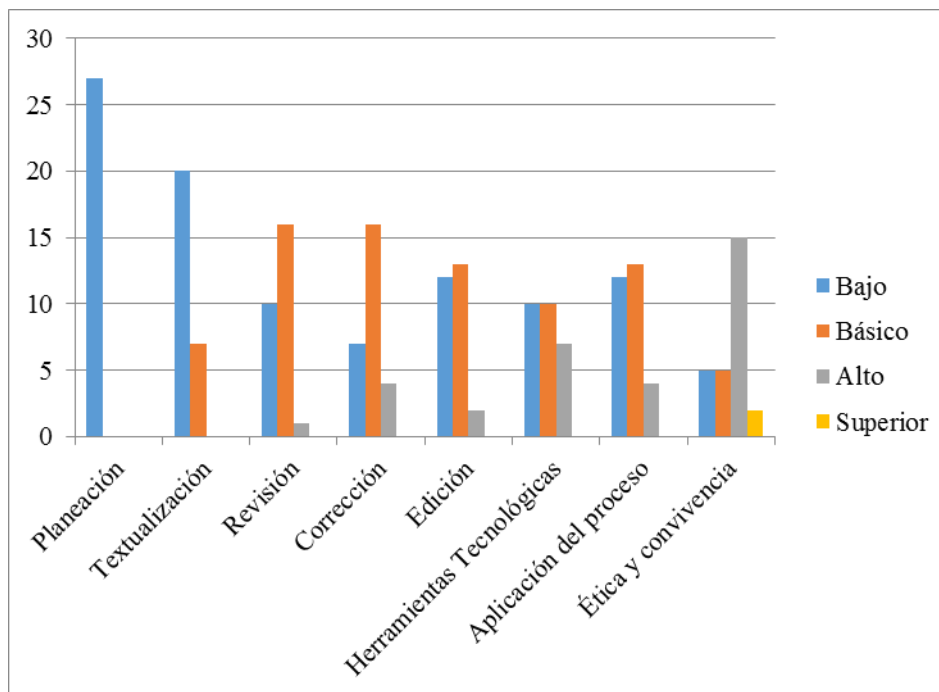
Fuente: elaboración propia

Los estudiantes formaron grupos de trabajo para elaborar folletos que respondieran a los conceptos sobre los componentes lingüísticos, tomando como ejemplos referentes reales para ser explicados a sus compañeros de grupo, generando así un aprendizaje significativo se puede observar en la Figura 8. Ellos elaboraron sus trabajos en borrador y luego fueron pasados de forma digital. Utilizaron imágenes propias siendo protagonistas del aprendizaje. Los folletos digitales se pueden ver en el Anexo 7.

5.1.1.2.3. Nivel en el proceso de escritura en el ejercicio de escritura final

En la Figura 9 se muestra que no solo desde el punto de vista actitudinal, sino en la escritura final de sus relatos de vida, la estrategia colaboró para que se propiciara un espacio de aprendizaje significativo en el aula.

Figura 9. Nivel en el proceso de escritura en el ejercicio final.



Fuente: elaboración propia.

Los ejercicios de comprensión lectora que intermediaron la escritura inicial y el ejercicio final también permitieron que se motivara el aprendizaje significativo, lo que terminó repercutiendo en cómo los estudiantes percibían el proceso de escritura: la totalidad no entendía la importancia de la planeación al principio, la mayoría no consideraba relevante la corrección, y este escenario se intercambió al final.

5.1.3 Evaluación de los resultados generales: percepciones y horizontes

Las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas utilizadas en este proyecto se convirtieron en herramientas que produjeron resultados significativos en cada uno de los

ámbitos de la producción textual, pues los estudiantes llevaron a cabo sus escritos con base en cada una de sus vivencias, anécdotas y experiencias significativas, las cuales fueron particulares entre unos y otros. Las producciones distintas en estilo y contenido, pero siguieron la misma trayectoria y rigor científico del lenguaje.

La maestra por su parte, aportó su experiencia laboral y académica en la revisión sistemática y constante sobre los diferentes avances de escritura, los cuales se fueron registrando día a día con diferentes instrumentos de evaluación que le permitieron ir corrigiendo y mejorando las producciones textuales para que estuvieran hechas al final de manera práctica, amena y contextualizada. Es así como los estudiantes objeto de estudio crearon sus producciones literarias de forma espontánea, logrando fomentar e interesar a los estudiantes por la escritura y sus componentes lingüísticos implícitos en ella, evidenciados en el trabajo de escritura que hicieron. Se puede ver en el anexo 7.

De la misma manera, la docente trajo al aula de clase su experiencia de trabajo académico, pedagógico y didáctico que permitió un constante avance de corrección periódica, lo cual repercutió en el nivel de desempeño de los estudiantes, no solo en el área de humanidades, sino en las otras áreas del conocimiento. Esto se reflejó en el mejoramiento académico en la mínima repitencia del objeto de estudio, pues finalizando el año lectivo se registró que 1 de 27 estudiantes del grupo 8-4 reprobó el año lectivo en el 2019, en comparación con los demás grupos de los grados octavos en los cuales no se aplicó el proyecto de investigación, mostrando en los resultados finales que hubo un grupo de octavo de 28 estudiantes con 12 reprobados.

Estos resultados no solo muestran el mejoramiento de la competencia de escritura en la Institución Educativa del Dagua, sino que permeó otras variables de medición, tal es el caso de la repitencia y deserción escolar llevada a cabo por la institución, Secretaría de Educación del Valle y monitoreada por el MEN en lo concerniente a la excelencia educativa del día E como índice de eficiencia.

De esta manera, se puede decir que el proyecto brindó herramientas prácticas para que los estudiantes se expresaran libremente a través de la escritura; además de formar conciencia en la importancia del lenguaje escrito en su cotidianidad, tanto en la parte personal como social. Igualmente dio la posibilidad a los estudiantes que se apropiaran

desprevenidamente del proceso de escritura y la lingüística necesaria para producir diversas tipologías textuales (Anexo 7) logrando de esta manera llevar a los estudiantes a crear hábitos de escritura que contribuirán a ser mejores personas en busca constante del conocimiento y el amor por el saber y por qué no, a la producción escrita que bien puede convertirse en toda una obra literaria que merezca ser publicada.

5.1.4 Producción de libro digital con los relatos de vida contextualizados del grupo de estudio

Durante el proceso educativo, frecuentemente los estudiantes se enfrentan a situaciones, ejercicios y tareas que involucran la lectura y escritura analítica, de carácter argumentativo, interpretativo y propositivo, así como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo para resolver problemas académicos cognoscitiva y cognitivamente demandantes. El dominio progresivo en un campo disciplinario requiere el uso competente de los procedimientos, características de elaboración y comunicación en ese campo, por lo cual se hacen necesarias propuestas y estrategias educativas donde los estudiantes, como miembros de la comunidad educativa puedan aprender a entender y elaborar textos escritos a través de la práctica científica en diferentes actividades que propicien ese desarrollo en el marco de la competencia lingüística (Benejam y Quinquer 2000).

Como se especificó en los objetivos el trabajo final de esta intervención era que los estudiantes aplicaran los conocimientos adquiridos sobre el proceso de escritura, componentes lingüísticos, elementos y estructura de la narración en la elaboración y edición digital de un libro que compilara los relatos de vida escritos por ellos. Algunos estudiantes se limitaron a plasmar allí sus anécdotas más recordada y de su interés, mientras otra parte compartió entre cuatro o seis relatos de distinta índole. Nótese que, aunque la versión original de algunos de estos relatos fue corregida por parte de los estudiantes durante el proceso en términos de ortografía y orden sintáctico, se conserva el registro (versiones) con que ellos contaron sus historias.

Fue muy interesante observar el diagnóstico de escritura donde a muchos estudiantes no les fluía qué escribir o la impotencia que se observaba en sus rostros al saber que tenían en su pensamiento muchas historias por relatar, pero no podían plasmarla por la carencia en la enseñanza del proceso de escritura, estructura y elementos de la narración. En relación a ello, la producción de este libro digital fue un arduo trabajo tanto para los

estudiantes como para la docente, pues se elaboraron varios borradores con las revisiones permanentes y las correcciones de las mismas. Sin embargo, los resultados en cada etapa de escritura fueron satisfactorios al observar cómo paso a paso fueron mejorando su producción en las diferentes dimensiones del lenguaje llegando a una comunicación escrita de su experiencia de vida.

Los estudiantes fueron responsables con cada una de las actividades asignadas para lograr el proceso, de tal manera que lograron un trabajo en equipo para obtener unos saberes lingüísticos necesarios para aplicar a sus producciones escritas. En sus primeros borradores se observó que presentaban dificultad para plasmar su pensamiento, sin embargo, con la estrategia de escritura que se fue implementando se observó que poco a poco iban mostrando avances. El proceso de escritura se fue enseñando paulatinamente y se empezaron a dar resultados de mejoramiento.

Este proceso de escritura no solo lo aplicaron en los borradores para el libro digital, sino que en todas las producciones escritas que se elaboraron en el aula de lenguaje utilizaron esta estrategia, arrojando resultados satisfactorios. El libro también fue una estrategia de motivación porque se iban a integrar las experiencias de vida, el contexto, la tecnología, la lingüística, el trabajo colaborativo para obtener un libro en conjunto. La emoción de saber que sus nombres iban a formar parte de un libro digital los motivó a sacar lo mejor de ellos para escribir un texto coherente, interesante y con sentido para ser leído.

Este proceso de escritura no solo sirvió para que los estudiantes escribieran textos narrativos, también generó que los estudiantes tuvieran más confianza a la hora de expresar su pensamiento. Luego de finalizar el trabajo investigativo, en las clases del área de español que la docente investigadora dirige, estos mismos estudiantes han aplicado estos aprendizajes en la escritura de distintos géneros textuales diferentes a los narrativos, lo que también se considera una ganancia.

De tal manera, el libro digital de los estudiantes del grado 8-4 tuvo impacto en aquellos integrantes de la comunidad que lograron leerlo al ver los diferentes estilos para relatar sus vivencias significativas y cómo fueron cautivando la atención del lector. Algo relevante fue que en el desempeño escolar de los grados octavos solo un estudiante del grupo objeto de estudio reprobó el año en comparación de los otros grados donde hubo un grupo en el

cual reprobaron 16 estudiantes. Este dato es importante de señalar, pues se muestra que si se diseñan estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje los estudiantes tendrán mejores resultados en su desempeño académico. También se evidencia la incidencia que tienen las estrategias de escritura para favorecer las otras áreas del conocimiento.

Por un motivo de espacio de páginas del proyecto, se decidió subir a Internet una versión digital de este libro que estará disponible para todo aquel que quiera consultarlo. El hipervínculo donde se puede revisar es el siguiente:

<https://es.slideshare.net/AdrianaPrado41/libro-digital-de-relatos-de-vida-contextualizados-84docx-y-caratula>

Página en la que también se puede descargar para leer sin conexión e incluso hacer comentarios en forma de crítica constructiva. Se espera que este producto quede como un testimonio del aprendizaje vivencial de la escritura.

5.2 Discusión

Los relatos en sus diferentes formas han estado presentes de generación en generación a través de los tiempos. Por ello esta investigación tomó como referente los relatos de vida contextualizados, los cuales fueron fundamentales para que los estudiantes se identificaran directamente con la escritura, relacionándose con Grabe & Kaplan (1996) citado por Rubio (2011) cuando plantearon que:

Por la creciente especialización de diversos campos del saber, la escritura se ha ido contextualizando como un conjunto de destrezas altamente contextualizadas, lo cual significa que un individuo que produce un texto escrito recibe múltiples influencias desde el entorno comunitario y sociocultural en el cual se inscribe y que lo constituyen como escritor (p.3).

De acuerdo a las palabras de los autores, este trabajo de investigación necesitó no solo del acompañamiento del maestro, sino de los padres de familia y de la motivación permanente en lo relacionado a la producción escrita, además del interés puesto en cada uno de los estudiantes del grado 8-4 de la Institución Educativa del Dagua. Por ello se

inició con una revisión minuciosa en la Institución para conocer las problemáticas con relación a la escritura y se encontró un registro histórico de las pruebas saber del día “E” del año 2014- 2017, el cual evidenciaba que los estudiantes desde el grado tercero, quinto y noveno tenían problemas en las dimensiones de escritura que aquí se profundizaron.

Además, estos resultados se relacionaron con las entrevistas aplicadas a padres y estudiantes del objeto de estudio y se reflejaron en el diagnóstico de escritura aplicado por la docente investigadora, corroborando las investigaciones de De La Paz & Graham (2002) citado por Rubiano et al. 2016) cuando manifestaron que las investigaciones realizadas a nivel internacional con relación a la escritura han arrojado resultados bajos, pues los estudiantes presentan problemas al momento de producir un texto narrativo, ya que tienen problemas gramaticales, de puntuación, organización de ideas, estructuras, planificación, control y revisión textual, entre otros.

En cuanto a los obstáculos desde lo epistemológico, el diagnóstico sobre escribir una experiencia de vida relacionada con la interacción que hubiesen tenido con el ambiente fue el punto neurálgico, pues se pudo identificar las necesidades y fortalezas de escritura que presentaban los estudiantes del grado 8-4. Cuando se dio inicio a esta actividad de escritura algunos estudiantes se emocionaron porque podían contar sobre hechos significativos para ellos, además tenían que indagar en sus recuerdos sobre esas experiencias buenas o negativas que los había marcado durante su existencia. Se iban a enfrentar a hechos reales, pues ellos conocían ese paso a paso, ese orden cronológico de los hechos para ser contados así como los personajes, espacio y tiempo en el cual se desarrollaron los hechos, pues cada elemento de estos había sido parte de sus vivencias, concretándose la teoría de Luria, (1989) citado por Rubiano (2016) cuando afirmó “a través del lenguaje escrito, el sujeto expresa y a su vez construye lo que es, lo que sabe, piensa y siente” (p.48).

Sin embargo, durante la aplicación de esta actividad pedagógica se observó que algunos estudiantes se sentían incómodos a la hora de escribir porque no les fluía qué y cómo escribir. A pesar que ellos tenían unos recuerdos, un pensamiento, un sentimiento, una experiencia de vida, a la hora de exteriorizarlo lo consideraban complejo. No conseguían ese momento de creación, en el cual el relato manifiesta experiencias y vivencias propias, como diría Sancho (2014). Pero eso se debía a lo que expresó Cassany (1999) citado por

Acosta (2019) cuando aseguró que esto se debe a los pocos recursos que tiene el estudiante a la hora de producir un texto, ya que requiere de tiempo para planear sobre qué escribir, es decir, hacer uso de las etapas de escritura: planeación, borrador (el cual puede interrumpirse y volver a iniciar), también la revisión y por último, producir una versión final.

Con la aplicación de la estrategia de Cassany (1999) se observó en los resultados obtenidos que este obstáculo disminuyó, ya que en las siguientes producciones había más fluidez en la escritura, pues estaban relatando algo que conocían muy bien, lo habían experimentado o eran testigos de las acciones, confirmando las teorías de Rubio (2013) Sotomayor et al. (2013) y Marinckoviche(2001) cuando manifestaron que los textos narrativos, entre estos los relatos y experiencias de vida enlazados con el contexto son las bases para mejorar la escritura.

En el diagnóstico del trabajo, se observó que los estudiantes repetían en un solo texto un término (muletilla) en el mismo párrafo o la misma idea repetidas ocasiones sin justificación. También se percibieron errores de tipo sintáctico, semántico y ortográfico, lo cual no permitía que su texto tuviera coherencia y cohesión; igualmente no manejaban estructuras ni características textuales comprobando la teoría de Piacente & Titarelli (2006) ya que en su investigación observaron errores que clasificaron como: dificultades normativas, morfosintácticas y semánticas. Los autores manifestaron que debe interpelarse los sistemas de enseñanza, pues los estudiantes tienen un desconocimiento a la hora de redactar o producir un texto al no haber tenido la capacitación necesaria en las instituciones educativas para que puedan organizar un texto con sentido (Piacente & Titarelli, 2006). Por lo tanto, debe promoverse que en las escuelas los maestros generen estrategias que lleven a mejorar la comprensión y producción textual teniendo en cuenta que esta habilidad comunicativa la va a necesitar durante toda su vida.

En cuanto a la construcción de saber dentro de la disciplina del trabajo, en este tema hubo mucha interacción del estudiante, maestro, padre de familia y, en conclusión, todo un bagaje de la memoria colectiva, pues los estudiantes deberían recrear su propia vida y plasmarla junto con las vivencias desde su contexto. Esto se relaciona con Méndez (2013) cuando argumentó que “el relato no es de carácter individual, sino que existe en una

colectividad o en una cultura que se nutre de historias que sus integrantes aportan” (p. 38-39).

Por otro lado, el maestro al identificar las falencias de escritura que presentaban los estudiantes diseñó e implementó un plan estratégico de escritura, el cual inició con la lectura de la obra literaria “*La Rebelión de las Ratas*”. Esta historia absorbió la atención de los estudiantes, ya que narra una historia de vida en la cual se describían los hechos más relevantes del día a día de este protagonista y su familia, evidenciando la teoría de Olaya & Villamil (2012) cuando expresaron “Todo esto supone una gran cantidad de conocimientos que son adquiridos mediante la lectura, ya que al obtener esta habilidad, se aprende a usar el lenguaje escrito” (p.31). Asimismo, se desarrollaron otras actividades didácticas donde se resaltó el trabajo colaborativo, activo y participativo que guiaron a los estudiantes de forma espontánea al aprendizaje significativo en el encuentro con la escritura.

De la misma manera, durante el proceso de escritura los estudiantes se preguntaban los unos a los otros “¿Sobre qué estás escribiendo?” “¿Cómo vas con tu producción?” “¿Cómo iniciaste tu relato?” “¿Vas a escribir en primera o tercera persona?” “¿Qué tipo de narrador vas a utilizar?” Todo el tiempo se escuchaba la emoción de saber que iban a producir su primera experiencia de relatos de vida contextualizados. Igualmente los padres de familia estuvieron comprometidos con el trabajo de sus hijos, pues tuvieron espacios de diálogos con ellos para narrarles hechos que sus hijos no tenían en la memoria, estuvieron en constante comunicación con la docente para saber sobre cómo estaba quedando el relato de sus hijos, es decir, se mostró compromiso y colaboración de los padres con el proceso de escritura de sus hijos. Lo anterior certificó la investigación de Méndez (2013) cuando señaló

Es tan importante tener en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes para que no vean el lenguaje o mejor la producción escrita como algo impuesto, sino como un elemento que hace parte de ellos y que les ayudará a presentarse frente a determinado público o situación (p. 18).

Frente a las reflexiones teóricas que brindó los resultados de la metodología empleada, se llevó a los estudiantes a que realizaran actividades de forma didáctica para conocer

conceptos narrativos y lingüísticos que les ayudaran en el fortalecimiento de la escritura. Hubo actividades en las que se estimuló el trabajo colaborativo, cooperativo y participativo. Luego se llevó a cabo el plan estratégico relacionado con el proceso de escritura tomando como referente la teoría de Cassany (1999) quien manifestó la importancia de la planeación, textualización, revisión y edición. A medida que los estudiantes escribían se observaban motivados e interesados por la revisión de sus versiones porque querían llegar a la excelencia. En este punto ya algunos escribían muy bien, sin embargo, un porcentaje mínimo seguía presentando dificultades con lo que quería comunicar, a estos se les hizo observaciones con más frecuencia indicándoles dónde se encontraban los errores y las razones de estas. En este trabajo se puede evidenciar como el aprendizaje significativo está presente en cada una de las actividades ya que no solo les permite integrar a la comunidad, sino expresarse de manera escrita a todos esos sentimientos y acontecimientos que han permanecido solo en sus memorias.

Por otro lado, se hizo una revisión exhaustiva de la producción de relatos de vida de los estudiantes para observar qué errores presentaron. No obstante, en la mayoría hubo información, comunicación, coherencia, cohesión y ortografía, pero aún en algunos estudiantes se observó un error común de acentuación con relación a las acciones en pasado, la ubicación correcta de los signos de puntuación y la repetición de algunos términos o ideas. Sin embargo, Méndez (2013) sustentó:

Los textos realizados por los estudiantes proyectan la competencia comunicativa, ya que independientemente de los aspectos de ortografía, coherencia, cohesión entre otros, es evidente que las unidades de significación que proyectan los textos se están exteriorizando, por lo tanto cada estudiante es tomado como un autor o autora de un mensaje determinado pues está dando a conocer una experiencia con determinadas características a partir de las cuales se logra interpretar el mensaje (p.41).

En cuanto al uso de las herramientas TIC, a través de las mismas los estudiantes del grado octavo cuatro de la Institución Educativa del Dagua lograron desarrollar diversas actividades didácticas resaltando las competencias y habilidades comunicativas. También pudieron sistematizar todas sus producciones literarias hasta llegar al embellecimiento de estas y así llevarlas a la etapa de compartirlas y construir conocimiento. La caratula del

libro digital y cada página de este fue una elaboración propia de los estudiantes del grado 8-4 donde se pone de manifiesto el trabajo colaborativo y la tecnología en el uso de las TIC. Así se confirma la teoría de Restrepo et al. (2015) donde manifestaron la importancia de que en las instituciones educativas se brinden estas herramientas a los estudiantes, puesto que estas le permiten tanto a los estudiantes como a los maestros tener acceso a la información necesaria para construir conocimiento, además de incentivar los proceso en la enseñanza–aprendizaje de la lectura y escritura.

Finalmente, en cuanto al impacto alcanzado en la comunidad, en este trabajo de investigación se pudo mostrar que las clases en la institución se pueden hacer con mucha participación y variabilidad didáctica, donde se puede compartir con los diferentes actores de la comunidad educativa, con estrategias que involucren a todos. Algunas historias que los estudiantes escribieron permitieron que fueran leídas por algunos docentes y padres de familia, las cuales conmovieron, pues a pesar de tener un excelente estilo para escribir, reflejaban la realidad de sus experiencias de vida. En estas historias hubo tragedias como: robos, separaciones, miedos, soledad, enfermedades, accidentes, baja autoestima, desilusión, aunque también se relató momentos de felicidad, amor, proyectos de vida, logros, viajes, entre otros.

Estos resultados reafirmaron las investigaciones realizadas en cuanto a que los relatos de vida inmersos en los textos narrativos son la ruta para que los estudiantes desarrollen las habilidades y competencias de escritura, como lo sustentaron Rosemberg & Manrique (2007), Solé y Castells (2013), Machado, Mantiñán & Grinberg (2016), Casañas & Cuéllar (2016). Asimismo, los antecedentes aquí planteados argumentaron que los relatos de vida en la que los niños y jóvenes narran sus experiencias de vida presentan más facilidad para escribir porque pueden relatar desde lo que ven, sienten o piensan de su contexto. La escritura no debe ser ajena al contexto de los estudiantes y los maestros deben enseñar esta a partir del saber previo de ellos y este es su entorno, coincidiendo con la hipótesis que se planteó inicialmente en este trabajo de investigación.

Queda claro que los relatos de vida llevan a los estudiantes a tener un mejor desempeño personal, académico y social, puesto que la escritura la va a requerir, necesitar y aprender durante toda la vida, ajustándose estos resultados a los Estándares Básicos de Calidad de Lengua Castellana (2003) “el lenguaje en la educación básica y media debe dirigirse al

aprendizaje de diversas formas de lectura y producción de textos”(p.22) mostrando así lo relevante de la escritura en el proceso educativo para el desarrollo cognitivo y cultural que esta ofrece, transformándose así en la herramienta fundamental para que los maestros de las diferentes asignaturas y niveles de educación la incluyan como base para trabajar en el aula de clase a través de diversas estrategias que cautiven a los estudiantes por el maravillosos mundo de la escritura.

Para finalizar, en el desarrollo de esta estrategia se observó que si se enseña la escritura articulada a la lingüística, la narración como relato de vida y al contexto se encuentra el camino para que los estudiantes interioricen el aprendizaje y se apropien de esta habilidad comunicativa.

6. Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

El diagnóstico inicial estableció que los antecedentes de escritura en los estudiantes del grado 8-4 de la Institución Educativa del Dagua llegaron con muchas carencias en las competencias comunicativas relacionadas con la escritura, lo que se reflejaba en unos textos con repetidos errores en los niveles semántico, sintáctico y pragmático. De tal manera, se corroboró la coherencia de una estrategia que involucrara el aprendizaje significativo para solventar de la mejor manera estas dificultades.

A partir del diagnóstico, fue diseñado un plan de escritura que los estudiantes debían seguir para escribir sus relatos de vida contextualizados. El plan mostró su efectividad ya que el grupo de estudio cumplió a cabalidad con sus actividades, en los tiempos propuestos y sin dificultades externas al ejercicio de aprender a escribir. Su estructura se construyó a partir de los actos de planear, textualizar, revisar, corregir y editar los textos.

Así, diversas competencias en la escritura, que fueron categorizadas de manera estructurada en las rejillas de evaluación, se desarrollaron a lo largo del proceso. La muestra es la diferencia en el desempeño que tuvieron los estudiantes en el ejercicio de diagnóstico en cada uno de estos aspectos; es de destacar el mejoramiento de los estudiantes, principalmente, a la hora de ampliar el vocabulario y los usos de las palabras ya conocidas; al comprender las estructuras del idioma y, en general, en las competencias relacionadas con los pasos del proceso: planificar, textualizar, revisar, editar y difundir.

Como resultado de este proceso, el libro de relatos de vida contextualizado fue el mayor impacto para la comunidad educativa del Dagua, pues los jóvenes se sintieron identificados con estas producciones escritas y los estudiantes orgullosos de ver plasmado en un libro

sus experiencias de vida. Fueron protagonistas y autores de su propia realidad, con un estilo peculiar y cumpliendo con la disciplina lingüística. Este es el resultado de un proceso formativo para los estudiantes del grupo de estudio, quienes no solo mejoraron su escritura, también se encontraron con momentos de sus vidas que pensaban que no iban a volver a referirse. En sí, el diseñar estrategias pedagógicas contextuales aunadas a la lingüística son la vía para acercar a los estudiantes a desarrollar la habilidad de escritura de una forma significativa.

6.2 Recomendaciones

Para empezar, las primeras dificultades que este proyecto se encontró y que pueden replicarse en otros de corte similar se relacionan con la actitud que tienen los estudiantes frente a la escritura y, en general, al texto escrito. Como evidenció la exploración inicial, Es conveniente que en un grupo de estudiantes se parta de la idea de que el ejercicio de la escritura no debe ser arduo o desagradable; por el contrario, puede ser divertido y liberador.

En concordancia con lo anterior, también debe considerarse la posibilidad de que una parte de los estudiantes no esté abierto a contar sus experiencias de vida, ya que pueden considerarse puestos en evidencia o vulnerables ante sus pares o la comunidad lectora. Por esto es necesario que se establezca una confianza entre los jóvenes y el docente encargado del proyecto, pero principalmente, que ellos la tengan con la escritura, como ejercicio de confidencialidad. Una vez descubran que pueden organizar una historia bien escrita en lo sintáctico y coherente en lo semántico y lo pragmático, van a querer mostrar sus creaciones.

Así pues, el aprendizaje de la escritura se vuelve significativo si desde el primer momento del proceso los estudiantes relacionan el acto de escribir con todos aquellos que puestos juntos componen la experiencia vital. El hecho de establecer una relación profunda con sus recuerdos ya les deja claro que la escritura es otra manera de memoria, y que escribir es una manera de escapar del olvido, pero también que permanezca a través del tiempo.

7. Referencias bibliográficas

- Acosta González, A. F. M. (2019). Ambientes de aprendizaje como estrategia pedagógica para la producción textual en niños y niñas.
- Alonso, M. R. (2017). Historias que dejan huellas: la escritura de relatos, un dispositivo para iniciar a la práctica reflexiva estudiantes normalistas. Tesis para obtener el grado de maestra en educación básica. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Angrino T.C. F. & Bastidas M. J. (2014). El concepto de ambiente y su influencia en la educación ambiental: estudio de caso en dos instituciones educativas del municipio de Jamundí. Tesis para obtener el grado de Licenciado en educación básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Cali, Universidad del Valle.
- Ausubel, D. P. (1983). Teoría del Aprendizaje significativo. New York. Obtenido de <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/Ausubel/index.html>
- Benejam, P., & Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas. J. Jorba; I. Gómez y A. Prat, Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación enseñanzaaprendizaje. Madrid, ICE de la UAB/Síntesis, 201.
- Betancurt, V., & Alonso, G. (2017). Sentidos que otorgan al proceso escolar los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Manzanares.

- Tesis para obtener el título de Magíster en educación y desarrollo. Manizales, Universidad de Manizales.
- Cadena-Iñiguez, P. et al. (2017). Métodos cuantitativos, Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8, 7: 1603-1617.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, 23, 69-78.
- Camps, A. (2000). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar: memoria de investigación (143). Ministerio de Educación.
- Cassany, D. (1993). Los procesos de redacción. *Cuadernos de pedagogía*, 21, 82-84.
- Cassany (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany(1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela*, 46, 5-22.
- Castillo Mejía, L. A., Orozco Bello, D., & Fonseca Mendoza, C. I. A. (2017). Estructura de textos narrativos escritos por estudiantes del grado quinto de básica primaria del Instituto Educativo Nueva América (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Casañas, E. & Cuéllar, Y. (2016). Didáctica alternativa mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita en estudiantes del grado 6º de la institución educativa Jesús Villafañe Franco del distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali. Tesis para optar al título de Magíster en educación desde la diversidad. Manizales, Universidad de Manizales.
- .Chomsky, N. (1974). *Syntactic structures*. La haya: Mounton. Trad. Cast. Estructuras sintácticas.México: Siglo XXI.
- Contursi, M. E., & Ferro, F. (2000). *La narración: usos y teorías* (Vol. 5). Editorial Norma.
- Cuellar Cañón, J. I., & Casañas Vásquez, E. (2017). Didáctica alternativa mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita en estudiantes del grado 6º de la

Institución Educativa Jesús Villafañe Franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali.

De Educación, L. G. (1994). Ministerio de educación nacional. Bogotá, Colombia. Art. 20 y 22.

Díaz de Salas, S.; Mendoza, V. & Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 75. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199518706040.pdf>

Dolz, J., Gagnon, R., Roa, S. M., & Abchi, V. S. (2013). Producción escrita y dificultades de aprendizaje. Barcelona: Graó. Enríquez Villarreal, C. M. (2018). El cuento como recurso didáctico para el desarrollo del lenguaje oral de los niños de 2 a 3 años del Distrito DDQC05 Quito Centro (Master's thesis, Quito: UCE).

Flower, L., & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en Contexto No 1, los procesos de lectura y escritura. Lectura y vida*, (73-107). Recuperado el 20 de marzo de 2015, de <http://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoriade-la-redaccion-comoprosocognitivpdfxwyX0-articulo.pdf>

Forero Clavijo, M. A. (2018). La enseñanza de los procesos de escritura en el grado primero del colegio Robert F. Kennedy una experiencia desde el modelo constructivista.

Freire, P. (1999). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.

Galeano, M. E. (2003). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Universidad Eafit.

García, Á., & Fernanda, J. (2019). Los cuentos clásicos como estrategia para el mejoramiento de la escritura.

Gil, J. M. S. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis Educativa (Arg)*, 18(2), 24-33.

- González Mejía, M., & Villarreal Cristancho, D. L. (2018). Aportes de las estrategias didácticas mediadas por TIC “Aventura hacia la lectura y la escritura” para el fortalecimiento de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de grado 7º de la Institución Educativa Técnica Bojacá (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Gutiérrez-Hernández, A., Herrera-Córdova, L., de Jesús Bernabé, M., & Hernández-Mosqueda, J. S. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12(6), 227-239.
- Jolibert, J. , & Jacob, J (1998). Interrogar y producir textos auténticos:vivencias en el aula. Dolmen Estudio.
- López González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144.
- Londoño Ramos, C. (2008). Avatares del constructivismo: de Kant a Piaget. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 73-96.
- López Silva, L. S., Duque Aristizabal, C. P., Camargo Deluque, G. L., & Ovalle Parra, A. (enero de 2014). Sistema de Información Científica. Recuperado el marzo de 2018, de Comprensión y producción textual narrativa en preescolares: <http://www.redalyc.org/html/213/21330429003/>
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Manchado, M., Mantiñán, L. M., & Grinberg, S. (2016). Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global. Cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. *Última década*, 24 (45), 140-157.
- Marinkovich, J. (2001). Revistas Académicas de la Universidad de Chile. Obtenido de La competencia textual narrativa en adolescentes chilenos y españoles: <https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45425>

- Martos, M. P., de la Torre Cruz, M. J., Ramos, P. J. L., & Monereo, A. P. (2009). Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. *Revista de estilos de aprendizaje*, 2(4).
- Méndez Oliveros, J. A. (2013). Fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado noveno mediante la la producción escrita de historias de vida. Tesis para obtener el grado de magíster en educación. México: Universidad Tecnológica de Monterrey.
- Medina, I. I. S. (2014). Estado del arte de las metodologías y modelos de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS) en Colombia. *Entornos*, (28) ,93-107.
- Mestre, J. D. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 437-459.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998). Lineamientos curriculares del área de lengua Castellana. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Versión digital recuperada de: Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 437-459. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Colombia: MEN.
- Montero, G. e. (2015). Incidencia del uso de las herramientas web en el desarrollo de la producción de textos en los estudiantes de quinto grado de básica primaria en la institución educativa “José Castillo Bolívar” del municipio de Soledad. *Escenarios*, 13, 2, 50-86. Recuperado de: <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/3079>

- Munarriz, B. (sf). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa, Universidad del País Vasco; España. Consultado en <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8533/1/CC-02art8ocr.pdf>
- Murillo Arango, G. J. (2016). La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI. Tesis para obtener el título de doctor en educación. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Núñez Gómez, R. (2017). Los textos narrativos como condición de posibilidad para la configuración del sujeto joven: una apuesta biográfica-narrativa. Universidad de San Buenaventura. Recuperado de <http://45.5.172.45/handle/10819/5474>, 09/22/2019.
- Ochoa-Angrino, S., Correa-Restrepo, M., Aragón-Espinosa, L., & Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores*, 13 (1), 27-41.
- Olaya Pabon, M., & Villamil Bastidas, N. (2016). La Producción de Textos como Recurso Didáctico para la Escritura Creativa. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas. Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas Bogotá, Universidad Libre.
- Paredes, D. M., Martínez, D. R., & Prados, J. S. F. (2018). *Historias de la Educación Social en Almería: 30 años de experiencias de una profesión*. Almería: Universidad de Almería.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, A. L., Díaz, Y. M. H., & Fonseca, Y. R. (2016). Comunicación y actividad docente. *Revista Boletín Redipe*, 5 , 12, 176-186.
- Pérez Puente, E. (2006). Las Webquest como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (Inglés). Tesis presentada para optar al título de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Barcelona, Universitat de Barcelona. Recuperado de:

https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1292/05.EMPP_CAP_5.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Piacente, T., & Tittarelli, A. M. (2006). *Compresión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual*. Orientación y sociedad. Quispe Estrada, R. M. (2019). La creación del narrador, el espacio y el tiempo en el relato.

Restrepo Giraldo, L. M., Montero Galvis, D. D. J., & Montero Galvis, C. M. (2015). Incidencia del uso de las herramientas web en el desarrollo de la producción de textos en los estudiantes de quinto grado de básica primaria en la institución educativa “José Castillo Bolívar” del municipio de Soledad.

Romero, F., Rojas, M., & Pedroza, G. (2019). Leo y escribo navegando: una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos. uri: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/224>.

Rosemberg, C. R., & Manrique, M. S. (2007). Las Narraciones de Experiencias Personales en la Escuela Infantil: ¿ Cómo Apoyan las Maestras la Participación de los Niños?. *Psykhé (Santiago)*, 16, 1, 53-64.

Rubiano, H. C., & VALEnCIA, M. (2016). Relación con el saber y lenguaje escrito en estudiantes de quinto y noveno grado de dos instituciones públicas del departamento del valle del Cauca, Colombia. *Praxis Educativa (Arg)*, 20, 1, 47-60.

Rubio Rubio, L. F., & en Lingüística, L. (2013). Producción de textos narrativos como resultados de la imaginación y la creatividad. Monografía de grado para optar al título de Licenciado en Lingüística y Literatura. Chía, Universidad de la Sabana.

Rubio, M. (2011). Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos. *Literatura y lingüística*, 23, 123-140.

Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13: 71-78.

- Sancho, J. M. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis Educativa*, 2014, vol. 18, num. 1-2, p. 24-33.
- Sotomayor, C., et al. (2013). Producción escrita en la educación básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein: revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 27: 53-77. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4419939>
- Vence, L. (2014). Uso pedagógico de las TIC para el fortalecimiento de estrategias didácticas del programa todos a aprender del ministerio de educación de Colombia. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. 12, 13 y 14 de noviembre. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/48.pdf>
- Vygotski, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotski, L.S.(1987). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo Educación, pag 10-27
- Vygotski, L. S., Cole, M., & Luriiia, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (p. 66). Barcelona: Crítica.

8. Anexos

Anexo 1. Análisis de resultados pruebas del día E

Lenguaje Aprendizajes de la competencia Comunicativa (Escritora) **Saber 9°**

1. La diferencia con el promedio de todos los colegios del país

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	Media
Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito (Semántico)	38,2	61,8	61,5	53,0	-5,5	-12,8	-4,2	6,6	-4,4
Da razón de mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto (Sintáctico)	50,0	54,5	38,5	50,7	-0,8	-9,8	-5,0	6,1	-3,9
Da razón de mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación (Pragmático)	48,9	59,5	50,6	47,7	-3,0	1,9	-6,2	-6,9	-3,6
Comprende mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación comunicativa (Semántico)	41,0	52,8	52,6	58,2	-4,8	-3,5	3,5	-6,5	-2,8
Preve propósitos o intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a necesidades de producción textual en la situación dada (Pragmático)	50,6	63,5	21,8	51,5	0,6	-1,6	-3,2	-6,9	-2,8
Da cuenta de estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de la producción de un texto (Pragmático)	62,4	55,1	48,7	50,4	-4,5	-4,2	-0,2	-0,9	-2,5
Da razón de ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto (Semántico)	52,8	52,8	45,5	63,0	-0,9	-3,6	0,5	-5,9	-2,4
Preve el plan textual, organización de ideas, tipología textual y estrategias discursivas, atendiendo a necesidades de la producción en un contexto (Sintáctico)	39,8	71,3	62,2	51,5	3,2	-5,4	-9,7	5,4	-1,6
Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión (Sintáctico)		55,1	39,8	49,4		-5,0	0,6	4,4	0,0

2. La diferencia con el promedio de los colegios de la ETC

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas				Diferencia con la ETC				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	Media
Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito (Semántico)		61,8	61,5	53,0	-2,8	-5,0	-3,1	1,8	-2,2
Da razón de mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto (Sintáctico)	50,0	54,5		50,7	-1,0	-5,2	-1,3	3,5	-1,0
Da razón de ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto (Semántico)	52,8	52,8	45,5	63,0	0,4	-3,1	3,0	-3,0	-0,7
Preve propósitos o intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a necesidades de producción textual en la situación dada (Pragmático)	50,6	63,5		51,5	3,6	-0,8	-1,7	-3,7	-0,7
Da cuenta de estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de la producción de un texto (Pragmático)	62,4	55,1	48,7	50,4	-1,8	-2,8	1,8	1,7	-0,3
Da razón de mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación (Pragmático)	48,9	59,5	50,6	47,7		4,5	-2,2	-1,9	0,1
Comprende mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación comunicativa (Semántico)	41,0	52,8	52,6	58,2	-2,5	-2,7	8,6	-2,8	0,4
Preve el plan textual, organización de ideas, tipología textual y estrategias discursivas, atendiendo a necesidades de la producción en un contexto (Sintáctico)		71,3	62,2	51,5	4,0	-1,8	-6,9	9,6	1,2
Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión (Sintáctico)		55,1		49,4		0,2	1,4	6,6	2,7

Ejemplo de interpretación

En el primer aprendizaje de la primera lista, en el año 2017, los estudiantes del colegio respondieron incorrectamente, en promedio, el 53.0% de las preguntas. En el mismo aprendizaje el colegio se ubica 0.0 puntos porcentuales por encima de Colombia. En el primer aprendizaje de la segunda lista, el colegio se ubica 1.8 puntos porcentuales por encima de su ETC.

Anexo 2. Actividad de análisis de resultados día E.

Grado	9º
Área	Lenguaje
Competencia	Semántico
Componente	

Aprendizaje

Paso 2. Aprendizaje en el que tenemos menos dificultades.

Da razón de mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto.

Paso 3. Aprendizaje en el que año a año hemos mejorado en todo el cuatrienio.

Da razón de mecanismo de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto

Paso 4. Aprendizaje en el que año a año hemos desmejorado en todo el cuatrienio.

Da razón de ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir en un texto de acuerdo al tema propuesto.

Paso 1. Aprendizaje en el que tenemos más dificultades.

Prevé el plan textual, organización de ideas, tipología textual y estrategias discursivas, atendiendo a necesidades de la producción en un contexto

Paso 1. Aprendizaje en el que tenemos más dificultades.

Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.

Falta mejorar a quien va dirigido el propósito y el modo en que se da la Comunicación.

• Siempre Día E 2018 •

Paso 4. Aprendizaje en el que año a año hemos desmejorado en todo el cuatrienio.

Sintáctico. prevé el plan textual y estrategias discursivas atendiendo las necesidades de la producción

Paso 1. Aprendizaje en el que tenemos más dificultades.

Pragmático Da cuenta de estrategias discursivas pertinentes y adecuadas, al propósito de producción de un texto en una situación particular

escritura y omite las diferentes áreas del conocimiento.

- Promover la producción de textos a partir de las experiencias y vivencias de los estudiantes los cuales permiten que haya un aprendizaje significativo

- Se requiere compromiso y dedicación de todos los maestros. Para ejecutar las diversas actividades propuestas en los proyectos.

Anexo 3. Encuesta a

estudiantes y padres de familia del grado 8-4

<https://es.slideshare.net/AdrianaPrado41/encuestas-a-estudiantes-y-a-padres-de-familia-sobre-la-escritura>

Anexo 4. Ejemplos de diagnóstico de escritura y enlace

algunos el incendio dicen que
era un vidrio que había causado el
incendio entonces todos los habitantes
del barrio Calabazas y dieron un
torta a la alcaldía para que vieran
a recoger toda la basura del concurso,
porque eso era contaminación al
medio ambiente la alcaldía respondió
recogió la basura también quemaron
el cobalto y desde ese día no volvieron
haber incendios.

Salazar Plaza

8-4

Con la organización de la idea que
nos expresan para conseguir coherencia
se mejoran la ortografía de palabras
(ca), uso de mayúscula, signos de puntuación.

Estudiante 4

una vez se escuchaba un ruido muy
estranho cuando estaba en el baño y entonces
salí a perseguirlos cuando en un momento
se subió a un árbol de mango desde ese
día no la volví a ver

Santiago Secena 5

Título
Dijo ramos o estructura de la narración
Desarrollo de la idea y descripción de
la escena
Ortografía
Debe planificar y así organizar la idea
de aquello que quiere escribir

Español?

Estudiante 5

Estudiante 6

cuando cuando al río y cuando cuando de
lección que yo los veíamos a ver y se
miraban para correr y cuando yo estaba en el
río de mi abuela y porque un árbol de la gran
cañada y me salieron a jugar de ese árbol
y yo cuando tenía unos papeles a mamá y a papá
mi primo el mader y cuando tuvieron hijos los
preguntamos y mi abuela nos contó luego a
perros los a eran perros lobos uno se llama
vico y el otro lili cuando los perros se
miraban nos suspiramos triste por que después
yo me iba con mi abuela y yo de pequeño me
gustaba la naturaleza tanto como ahora
me gusta sembrar árboles a cuidar a regar
las flores del patio de mi abuela y ver los
pajaritos cantar todos los días cuando
el amanecer me gusta la creación por que

una linda y la vida Dios y nos amaron
a papá y los almeñeros todos los minutos
sebastian dice valla

Debe organizar la idea o ideas que
quiere expresar, pues no hay orden
secuencial.
La ortografía con relación a
signos de puntuación, tildes, reglas
de mayúsculas y minúsculas.
Utiliza muchas mayúsculas para
expresarse (Y)

Se le dificulta manejar es-
tructura narrativa (planteamiento,
conflicto y resolución).

Estudiante 6

<https://es.slideshare.net/AdrianaPrado41/diagnostico-de-escritura-estudiantes-del-grado-84>

Ejemplo de primer borrador digital sobre relato de experiencias de vida

CUANDO ROBARON A MI MAMÁ

Una mañana mi mamá se levantó muy temprano como de costumbre cuando escuchó el celular, el papa de mi hermana la llamó y le dijo que si quería viajar con él, mi mamá le dijo que sí, entonces, ella se fue con él y mi hermana.....Al otro día mi mamá llegó muy temprano llorando y le pregunté que le había pasado y me contó, que cuando iban llegando a la casa de mi padrastro unos ladrones se entraron a la casa donde estaban y los tenían amenazados, los ladrones se llevaron unas cosas y un trasteo que mi padrastro tenía en su camión..... cuando al fin se fueron los ladrones mi padrastro desesperado, salió a perseguirlos, pues se habían llevado su camión, por lo tanto, mi madre quedó sola en la casa angustiada esperando noticias, pero como mi padrastro no llegaba, le tocó salir de ahí.....

Cuando mi mamá ya estaba en nuestra casa fue a poner el denuncia de sus pertenencias, fue ahí cuando recibió una llamada a su celular, era mi padrastro, él le dijo que iban podido recuperar el camión, algunas cosas delo trasteo y unas pertenencias de ella y mi hermana.....

Ella le dijo a mi padrastro que iba puesto el denuncia para poder recuperar sus documentos..... Al pasar los días mi mamá no recibía respuesta, fue ahí donde decidió hacer todo el papeleo de nuevo para poder tener otra vez sus documentos y los de mi hermana....

A pasado ya un año desde esa terrible experiencia, cada vez que mi mamá recuerda ese momento en sus ojos se ve una nostalgia como si no quisiera recordar más ese momento, una mirada que dice que no quisiera que nunca le fuera pasado ese suceso a ella ni le gustaría que le pasara a alguien más.

AUTOR: MARIA ISABEL GIRALDO

Segunda versión relato digitado presentado con las correcciones de fondo y forma

CUANDO ROBARON A MI MAMÁ

Una mañana mi mamá se levantó muy temprano como de costumbre, cuando escuchó el celular, el papá de mi hermana la llamó y le dijo que si quería viajar con él, mi mamá le dijo que sí, entonces, ella se fue con él y mi hermana.

Al otro día mi mamá llegó muy temprano llorando y le pregunté qué le había pasado. Me contó que cuando iban llegando a la casa de mi padrastro unos ladrones los amezaron, se entraron a la casa, se llevaron unas cosas y un trasteo que mi padrastro tenía en su camión. Cuando al fin se fueron los ladrones, mi padrastro desesperado salió a perseguirlos, pues se habían llevado su camión, por lo tanto, mi madre quedó sola en la casa, angustiada esperando noticias, pero como mi padrastro no llegaba, le toco salir de ahí.

Pasado un tiempo, cuando mi mamá estaba en nuestra casa fue a poner el denuncia por el robo de sus pertenencias, fue ahí cuando recibió una llamada a su celular, era mi padrastro, él le dijo que había podido recuperar el camión, algunas cosas del trasteo, algunas pertenencias de ella y mi hermana. Ella le dijo que había puesto el denuncia para poder recuperar sus documentos.

Al pasar los días mi mamá no recibía respuesta, fue ahí donde decidió hacer todo el papeleo de nuevo para poder tener otra vez sus documentos y los de mi hermana.

Ha pasado ya un año desde esa terrible experiencia, cada vez que mi mamá recuerda ese momento, en sus ojos se ve una nostalgia como si no quisiera recordar, se observa una mirada que expresa que ojalá nunca le hubiera pasado ese suceso a ella, ni le gustaría que le pasara a alguien más.

AUTOR: MARIA ISABEL GIRALDO

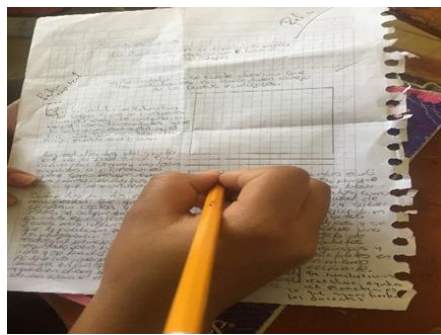
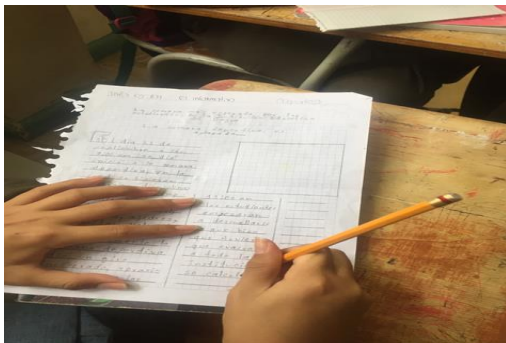
GRADO: 8-4

Anexo 6. Producción del libro de relatos de vida contextualizado

<https://es.slideshare.net/AdrianaPrado41/libro-digital-de-relatos-de-vida-contextualizados-84docx-y-caratula>

Anexo 7. Producción de tipologías textuales contextuales, aplicando el proceso de escritura, componentes lingüísticos, estructura, ortografía y herramientas tecnológicas.


Borradores de folletos y noticias



DÍA A DÍA SE CONTAMINA SIN CONCIENCIA EN EL GIMNASIO A PESAR DE TENER PUNTOS ECOLÓGICOS

monstruo de la basura presente en la sede Gimnasio del Dagua a pesar de las charlas ecológicas.

En la institución Educativa del Dagua, en la sede Gimnasio los estudiantes no hacen buen uso de los puntos ecológico, se realiza entrevista a algunos integrantes de la comunidad para conocer qué saben sobre los puntos ecológicos y esto es lo que opinan.



Así se encuentran los puntos ecológicos

Un punto ecológico es un lugar geolocalizado que tiene la función de separar basuras. Les parece que en el colegio están muy mal distribuidos y por esto se genera tanta basura, lo cual produce malos olores en la sede, sobre todo por los lados de la sala de profesores, baños, y están situados estos puntos, ya que es problemática a nivel general.

Los alumnos del colegio no clasifican bien sus residuos, los profesores por medio de sus áreas han intentado promover el buen uso de estos, gracias a dinámicas y charlas, aunque hasta ahora pues no ha servido de mucho porque es un proceso.

Grado octavo.

"Noticia!"

"PROCESO DE ESCRITURA"

"Noticia!"

"Descriptivo"

EL LENGUAJE

LIBRO DE LENGUAJE

DESCRIPCIÓN

LIBRO DE DESCRIPCIÓN

NOTICIAS

LIBRO DE NOTICIAS

EL LENGUAJE

LIBRO DE LENGUAJE

DESCRIPCIÓN

LIBRO DE DESCRIPCIÓN

NOTICIAS

LIBRO DE NOTICIAS

Planeación



Se tiene como etapa inicial la planeación; la cual consiste en la formulación del estado futuro deseado para una organización.

Textualización

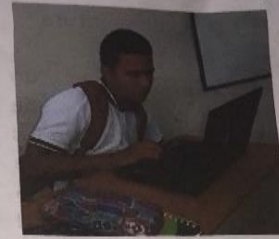


es el proceso de producción de un texto, se refiere al momento preciso en el se juntan palabras para producir un sentido global.

Revisión



Una revisión es un escrito que analiza y discute informes generalmente científicos publicados en un área de conocimiento. Ya que es una actividad que se lleva a cabo como parte del desarrollo.



Se conoce como edición el proceso mediante el que se remata una pieza artística, literal, informativa o lúdica incluyendo su plasmado en un soporte material.



La semana más esperada por los estudiantes de la Institución Educativa Dagua

LA SEMANA DEPORTIVA ES APLAZADA.

El día 23 de septiembre a las 7:00 am se dio inicio a la semana deportiva, en la cual se hicieron diversas disciplinas deportivas como baloncesto, voleibol, microfútbol, ping pong, ajedrez, banquitas y actividades lúdicas.

Lastimosamente la semana deportiva dio un giro inesperado aproximadamente a las 11:00 am, ya que los estudiantes empezaron a desmayarse, lo que provocó la evacuación a toda la comunidad educativa, se calcularon unos 62 estudiantes afectados, los cuales fueron transferidos a una clínica de manera inmediata al hospital para luego poner en cuarentena el gimnasio.



Si reciclas ayudas al planeta

En el municipio de Dagua hay una gran problemática con el reciclaje en los hogares.

En el municipio de Dagua la gran mayoría de las familias no están haciendo un buen reciclaje en sus hogares ya que tiran sus desperdicios en los ríos, calles..



Demostración del mal reciclaje en el hogar

Algunas familias que reciclan dicen que separar los residuos es una labor muy importante anué que no todas las personas lo hagan, algunas personas dicen que reciclare un motivo de orgullo como ciudadanos ya que están ayudando al planeta.

Por las calles recogiendo todos los residuos de los hogares pero no ayuda para nada ya que esos desperdicios se van para un mismo lugar y se mezclan por completo.

El municipio de Dagua no esta haciendo un buen uso del programa de reciclar, esto se debe a que el automóvil que va

Anexo 8. Artículo de información sobre las OVAs

<https://doi.org/10.25054/01247905.528>

Anexo 9. Relato de vida “Huellas imposibles de borrar”



Huellas imposibles de borrar ADRY.pdf

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DAGUA

SEDE GIMNASIO

LENGUAJE

GRADO 8,4

RELATANDO EXPERIENCIA DE VIDA

Organice los párrafos al siguiente texto hallando la coherencia y cohesión para que tenga sentido.

___De un momento a otro observé que estos tipos se devolvieron, me asusté porque tenían una mirada sospechosa e intimidante, razón por la cual, aceleré el paso. Cuando llegué a toda una “y” de la carretera ,el parrillero sacó un arma, me apuntó con esta, la verdad, en el momento no sentí temor a pesar que soy supremamente nerviosa, sin embargo, estiré mi mano derecha ofreciéndole mi bolso, pero la respuesta que escuché autoritaria fue: ¡No, venimos es por vos! Inmediatamente vinieron relámpagos de pensamientos como: ¿será que me confundieron con alguien? ¿Quién pensarán que soy? En fin, no hallaba respuesta a mi ráfaga de interrogantes.

___Autor: Adriana Prado Moreno

Experiencias de vida

___Tiempo después estaba en la tienda del barrio, cuando escuché que unas personas hablaban sobre unos jóvenes que habían matado, daban las características similares a los que me habían robado. Ellos comentaban, que estos eran unos hombres que subían a las señoras a la mitad de la moto, se las llevaban, las robaban, violaban y mataban, quedé impresionada por la situación y ahí pude comprender esas palabras que martillaban mis

pensamientos ¡No, venimos es por vos! Por ello, le di gracias a Dios por haberme guardado de esos delincuentes.

____HUELLAS IMPOSIBLES DE BORRAR

____Pasados unos segundos reaccioné y dije: ¡Qué les pasa, yo voy es a trabajar! No sé qué vieron o pensaron, pero tomaron mi bolso, dieron vuelta a la moto y se marcharon. Me sentía impotente y les gritaba ¡y mi pasaje, ahora cómo me voy!

____Un día como de costumbre me dirigía a mi sitio de trabajo, eran más o menos las 5:45 a:m cuando pasaron dos tipos en una moto, el parrillero llevaba un chaleco de vigilancia, pensé, ¡gracias a Dios pusieron vigilancia por este camino! Pues era muy solo y oscuro a esa hora

____Al transcurrir un minuto, estaba impactada con el hecho, me encontré con un reciclador, quien me preguntó con curiosidad: -¿Le pasó algo a la dama? La verdad, en ese instante empecé a llorar y a temblar, con voz entrecortada le comentaba lo que me había sucedido. Este buen hombre me acompañó hasta cierta parte de mi casa, llegué a mi residencia, lloraba y lloraba por el suceso, pues no tenía en ese momento a nadie para contar lo sucedido.

____ Hace aproximadamente 15 años vivía en Palmira, uno de los municipios que se ha caracterizado por ser de los más violentos y delincuenciales en el departamento del Valle del Cauca; ahí me tocó vivir una experiencia que me dejó marcada para el resto de mi vida.

Actividad 2 Después de haber organizado el texto, identifique con colores la estructura de la narración (relato). Con base en el texto dado, responda las siguientes preguntas: a. Identifique el tiempo verbal en el que está escrito el texto y escriba tres palabras claves que lo expliquen.

Tiempo: _____

b. Identifique el espacio o espacios en el cual se desarrollan los hechos. _____

c. Explique la clase de narrador que hay en el texto e identifique palabras que lo hacen como tal. Narrador: _____ Palabras claves _____

d. ¿Cuáles son los personajes principales y secundarios del texto?

Principales: _____

Secundarios: _____

e. ¿Qué puedes argumentar sobre la escena ocurrida?

f. ¿Qué hubieras hecho si fueras la protagonista?

g. Relata una experiencia buena o negativa que te haya marcado durante el transcurso de tu vida, aplicando la estructura y elementos de la narración.

DOCENTE: ADRIANA PRADO M.

Anexo 10

