



**SITUACIÓN DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN
DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DEL MODELO DE
ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE.**

TRABAJO DE GRADO

MARIA ANTONIA GÓMEZ LÓPEZ

SIRLENIS LILIANA MURILLO

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2017



**SITUACIÓN DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN
DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DEL MODELO DE
ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE.**

TRABAJO DE GRADO

MARIA ANTONIA GÓMEZ LÓPEZ

SIRLENIS LILIANA MURILLO

Asesora de investigación

MG. MARIANA ALEJANDRA ARÉVALO LOZANO

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2017

Nota de Aceptación

Aprobado por el comité de grado, en cumplimiento
de los requisitos exigidos por la Universidad Icesi
para optar el título de Magíster en Educación.

Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Santiago de Cali, del 2017

Tabla de contenido

Lista de cuadros.....	7
DEDICATORIA.....	13
DEDICATORIA.....	14
AGRADECIMIENTOS	15
RESUMEN.....	16
Abstract	18
INTRODUCCIÓN	20
1. ESTADO DE LA CUESTION	24
1.1 Antecedentes	25
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	36
2.1 Pregunta de investigación.....	47
2.2 Objetivos	47
2.2.1 <i>Objetivo General</i>	47
2.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	47
2.3. Justificación.....	48
3. MARCO TEÓRICO.....	52
3.1 Marco de referencia institucional.....	54
3.2 Marco legal.....	54
3.3 Teoría de las situaciones didácticas	65
3.3.1 La Situación Didáctica	67
3.3.2 Conceptos de la teoría de la situación didáctica.....	70
3.3.2.1 <i>La situación didáctica</i>	70
3.3.2.2 <i>Situación a-didáctica</i>	71
3.3.2.3 <i>Contrato didáctico</i>	71
3.3.2.4 <i>Transposición didáctica</i>	71
3.3.3 Estructura de las situaciones didácticas	74
3.3.3.1 Situación de acción.....	74
3.3.3.2 Situación de formulación	75
3.3.3.3 Situación de validación	76
3.3.3.4 Situación de institucionalización.....	76

3.3.4 La enseñanza desde la Teoría de la situación didáctica	76
3.4 Escritura como proceso	78
3.5 Escribir como actividad cognitiva.....	80
3.6 Didactext (Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos).....	83
3.7 Aspectos afectivos, emocionales y motivacionales en la actividad de producir textos escritos	90
3.8 Los textos narrativos	92
3.9 Estructura de los textos narrativos	97
4. MARCO METODOLÓGICO.....	99
4.1 Tipo de investigación	99
4.2 Población.....	102
4.3 Muestra.....	108
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	110
4.4.1 Pre-test (diagnóstica – exploratoria de saberes previos). Primera producción de escritura (pre test).....	110
4.4.2 Portafolios	111
4.4.3 Prueba post-test (validación).....	111
4.4.4 Registro de observación participante	111
4.4.5 Calificación de los estudiantes	112
4.5 Categorías de análisis de la información.....	112
4.5.1 Análisis cualitativo.....	112
4.5.2 Análisis cuantitativo.....	113
4.6 Procedimiento.....	113
4.7 Consideraciones éticas	116
5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	117
5.1 Planeación de la situación didáctica.....	119
5.2 Rejilla de observación de la situación didáctica.....	126
5.3 Fases y resultados de la situación didáctica	132
5.4 Prueba diagnóstica.....	150
5.5 Situación de validación. Medida post diagnóstica	160

5.6 Análisis comparativo entre diagnóstico y fase de validación.	168
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	184
7. CONCLUSIONES	193
8. RECOMENDACIONES.....	197
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	201
Anexos.....	212

Lista de cuadros

Cuadro 1. Resumen comparativo Índice Sintético de Calidad (ISCE) de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera Básica primaria con Cali y Colombia

Cuadro 2. Consecutivo resultados de las competencias y componentes de la prueba saber en lenguaje 2014, 2015 y 2016.

Cuadro 3. Estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de textos.

Cuadro 4. Datos de la muestra seleccionada para la investigación

Cuadro 5. Planeación de la situación didáctica

Cuadro 6. Rejilla de observación de la situación didáctica

Cuadro 7. Resultados de cada una de las fases de la Situación Didáctica

Cuadro 8. Contraste de la tabulación de la prueba diagnóstica y la de validación. Niveles de producción textual

Cuadro 9. Contraste de la tabulación de la prueba diagnóstica y la de validación. Componentes de la producción textual

Cuadro 10. Contraste de la tabulación de la prueba diagnóstica y la de validación. Niveles que comprende la producción textual

Cuadro 11. Contraste de la tabulación de la prueba diagnóstica y la de validación. Competencias discursivas y metadiscursivas.

Lista de figuras

Figura 1. Resumen Índice Sintético de Calidad (ISCE) de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera Básica Primaria 2015, 2016 y 2017.

Figura 2. Teoría de aprendizaje Socio - constructivista

Figura 3. Primer círculo

Figura 4. Circulo 2 y 3

Figura 5. Competencia comunicativa y texto producido.

Figura 6. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción escrita.

Lista de graficas

Grafica 1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado quinto Básica Primaria de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera años 2014, 2015 y 2016.

Grafica 2. Representación de los resultados obtenidos en la prueba de validación, niveles de producción textual

Grafica 3. Representación gráfica de los resultados obtenidos en la situación de validación, componentes de la producción textual

Grafica 4. Representación gráfica de los resultados obtenidos en la situación de validación niveles que comprende la producción textual

Grafica 5. Representación gráfica de los resultados obtenidos en la situación de validación competencia discursiva y metadiscursiva

Lista de tablas

Tabla 1. Tabulación de los resultados de los niveles de producción textual escrita (un cuento) diagnóstica individual.

Tabla 2. Tabulación de los resultados de los niveles de producción textual escrita (un cuento) diagnóstica individual.

Tabla 3. Tabulación de los resultados de los niveles de producción textual escrita (un cuento) diagnóstica individual.

Tabla 4. Tabulación de los resultados de los niveles de producción textual escrita (un cuento) diagnóstica individual.

Tabla 5. Tabulación de los resultados de la producción textual escrita (un cuento) diagnóstica individual, competencia discursiva y metadiscursiva.

Tabla 6. Tabulación de los resultados de la producción textual escrita (un cuento) diagnóstica grupal, competencia discursiva y metadiscursiva.

Lista de imágenes

Imagen 1. . *Zona urbana de Cali. Ubicación de la comuna trece. Fuente:*
<http://www.cali.gov.co/publicaciones.php?id=2268>

Lista de anexos

Anexo 1. Consentimiento informado.

Anexo 2. Rejillas para la evaluación de los textos narrativos (cuento).

Anexo 3. Lista de estudiantes asistentes al desarrollo de la situación didáctica

Anexo 4. Estadística de desempeño académico de los estudiantes 2016

Anexo 5. Registros fotográficos de algunas sesiones

DEDICATORIA

A Dios, dador de vida e impulsador de fe, esperanza, sabiduría

A mi madre, que a pesar de estar viviendo un descanso celestial siempre es mi referente de entrega, honestidad, esfuerzo y superación.

A mi esposo, por el apoyo, paciencia y comprensión.

A mi hijo, por mi ausencia y falta de dedicación en su proceso de crecimiento y desarrollo.

SIRLENIS LILIANA MURILLO

DEDICATORIA

A Dios y a la Virgen, son los que cada día me fortalecen espiritualmente para no desfallecer y creer en mi labor como docente como un aporte primordial para una sociedad mejor.

A mi padre, quien me acompañó durante este proceso hasta el día que Dios decidió que era su momento de partir.

A mi madre, por su apoyo, paciencia y amor.

A mis hermanos, sobrinos y cuñado, quienes atentos escuchan las historias de mi escuela.

A mi compañera Sirlenis Liliana Murillo por su compañía, colaboración, paciencia en el desarrollo del trabajo de grado.

A mis compañeros, por su compañía y buenas palabras en los momentos precisos.

A los estudiantes del grado de Aceleración del Aprendizaje, por compartir sus sueños y más profundos sentimientos al escribir sus cuentos y su buena disposición para el aprendizaje.

MARIA ANTONIA GOMEZ LOPEZ.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras de este trabajo de investigación agradecen de manera muy sincera a:

A Dios, porque sólo tú de la manera más natural y ejemplar muestras el camino a seguir, esta oportunidad fue una respuesta a mis peticiones.

Al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, por la beca otorgada para cualificarse y poder aportar en la formación y el logro de una Colombia la más educada.

A mi esposo Luis Fernando Caicedo Saavedra por la paciencia y comprensión al entender el porqué de mi ausencia.

A mi hijo Jhan Stevens Caicedo Murillo que a pesar de ser tan pequeño fue muy comprensivo y paciente en esos momentos que buscaba cariño, amor, comprensión y espacios de diversión y era negado por la responsabilidad y esfuerzo que implicaba el logro de esta meta.

A mis madres adoptivas que Dios puso en mi camino María Gumersinda Mosquera y Evangelina por ese apoyo incondicional.

A la Universidad Icesi por la formación profesional brindada, porque en consecuencia pude diseñar, desarrollar y culminar esta investigación

A la profesora Mariana Arévalo, por asumir la dirección de este trabajo y ser ese ángel que Dios puso en mi camino, cuando no veía la luz.

A los estudiantes del modelo de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, sede “Villa Blanca” por su colaboración, disposición y participación en este proceso.

RESUMEN

La presente investigación es de tipo cualitativo con alcance descriptivo-interpretativo y diseño longitudinal de intervención que se fundamenta en la aplicación y análisis de una situación didáctica con énfasis en la escritura. De esta forma, se promueve el aprendizaje de la producción de textos narrativos en el grupo de estudiantes del Modelo Educativo de Aceleración del Aprendizaje de la Institución educativa Humberto Jordán Mazuera de la ciudad de Cali.

La situación didáctica que se implementó en el aula fue enfocada con la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau, que desarrolla el conocimiento a través de cuatro (4) fases que apoyan la teoría: situación de acción, situación de formulación, situación de validación y situación de institucionalización, cuyo propósito fundamental es la producción de cuentos.

La estrategia metodológica surge a partir de una prueba diagnóstica realizada a los estudiantes de Aceleración del aprendizaje de las necesidades de aprendizaje identificadas en los niños, niñas y adolescentes, también se tuvo en cuenta las categorías de análisis que para la producción textual se establece en los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional de 1998 y la propuesta del grupo Didactext (2003). Así mismo, la observación y el análisis son parte importante durante todo el proceso de producción textual. El objetivo es que los estudiantes logren su autonomía, participen en la construcción y mejoras de sus producciones textuales narrativas.

De esta manera, se puede demostrar que la teoría de las situaciones didácticas se pueden aplicar en situaciones de aprendizaje como la enseñanza del lenguaje en la producción de textos, porque le permitir a los estudiantes construir su aprendizaje desde lo que conocen para llegar a

un conocimiento nuevo, no importa cuántas veces corrijan, escriban y reescribir, el sentir que lo construido les pertenece, crea un valor significativo en el aprendizaje de los estudiantes, los hace seguros, capaces de confrontar y transformar su pensamiento. Además, aleja al docente de la clase tradicional, lo hace más dinámico, recursivo y práctico, cumpliendo con su función pedagógica real que es la de enseñar.

Palabras Clave: situación didáctica, lineamientos curriculares, producción textual escrita, textos narrativos, modelo grupo Didactext.

Abstract

The present research is of qualitative type with descriptive-interpretive scope and longitudinal design of intervention that is based on the application and analysis of a didactic situation with emphasis in writing. In this way, it is promoted the learning of the production of narrative texts in the group of students of the Educational Model of Acceleration of Learning of the Educational Institution Humberto Jordán Mazaera of the city of Cali.

The didactic situation that was implemented in the classroom was focused with the theory of didactic situations of Gay Brousseau, who develops knowledge through four (4) phases that support the theory: action situation, formulation situation, validation situation And situation of institutionalization, whose fundamental purpose is the production of stories.

The methodological strategy arises from a diagnostic test made to the Accelerated Learning students of the learning needs identified in the children and adolescents also took into account the categories of analysis that for textual production is established in the Curriculum Guidelines of the Ministry of National Education of 1998 and the proposal of the Didactext group (2003). Also, observation and analysis are an important part throughout the entire textual production process. The objective is that the students achieve their autonomy, participate in the construction and improvements of their narrative textual productions.

In this way, it can be demonstrated that the theory of didactic situations can be applied in learning situations such as the teaching of language in the production of texts, because it allows students to build their learning from what they know to arrive at a knowledge New, no matter how many times they correct, write and rewrite, feel that the built belongs to them, creates significant value in students' learning, makes them confident, able to confront and transform their thinking. In addition, it distances the teacher from the traditional class, makes it more dynamic, recursive and practical, fulfilling its real pedagogical function is to teach.

Keywords: didactic situation, curricular guidelines, Didactext pedagogical model, autonomy, learning, transformation, knowledge.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el proceso de producción textual escrita en las escuelas es visto por los estudiantes como una actividad aburrida, tediosa, complicada y esto se debe a la imposibilidad de los maestros de innovar y renovar las prácticas didácticas, con estrategias que motiven a escribir por gusto propio y de temas de su interés. Posiblemente, esto se deba al arraigo en la concepción tradicionalista de la enseñanza del lenguaje y específicamente de la producción textual.

Según el MEN (2006), la producción textual hace referencia al proceso por medio del cual el individuo da sentido a su realidad, esto, con el objetivo de manifestar su yo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Este proceso supone la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, y la asociación.

Al concebir la producción textual de esta manera, se espera que el profesorado oriente y desarrolle sus clases desde la epistemología, didáctica y perspectivas del lenguaje del enfoque sociocultural, puesto que, los estudiantes tendrán la posibilidad de relacionarse e intervenir en cualquier contexto social.

Es decir, los cambios que permean el aula a través de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y la producción textual deben asumirse desde un enfoque sociocultural. También, la evaluación debe ser dinámica y en contexto, el aprendizaje guiado y cooperativo, la escritura debe ser trabajada desde el enfoque por procesos, el aprendizaje se debe concebir como

un proceso paulatino donde los estudiantes se empoderan de unas estrategias, herramientas y procedimientos que al finalizar podrán replicarlas en otros contextos y situaciones, es fundamental que el profesor cree unas condiciones y ambientes para que los estudiantes construyan su aprendizaje. Del mismo modo debe promover los procesos de apropiación de los conocimientos, las estrategias y medios que les ofrece el contexto sociocultural para realizar construcciones colectivas y trabajar paso a paso hasta llegar a un producto final, donde comparen y evidencien sus avances.

Es así como, se espera que los procesos en el aula se orienten hacia la organización y el empoderamiento de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes tanto en lo verbal como en lo no verbal. En consecuencia, los estudiantes adquieren estrategias y herramientas lingüísticas que facilitaran la interacción efectiva y proactiva con la sociedad y podrá finalmente aportar en su desarrollo y transformación.

Por estas razones, y en consecuencia, las instituciones educativas deben crear estrategias para entender, explicar y ajustar las prácticas de la enseñanza - aprendizaje del lenguaje, generando propuestas para la mejora de la calidad de los aprendizajes relacionados con el lenguaje y específicamente con la producción textual.

De acuerdo con todo esto, esta investigación justamente es un proceso de aproximación de este fenómeno a cómo lo vive la institución educativa Humberto Jordán Mazuera y cuáles son los elementos más importantes que hay que tener en cuenta para la reflexión que hoy conlleva a las docentes investigadoras a pensar desde la labor docente nuevas maneras de enseñar el

lenguaje que permita mejorar los aprendizajes, por lo tanto en los apartados de este trabajo se hace como primera medida un estado de la cuestión.

Una vez, se ha transitado por el estado de la cuestión y el planteamiento del problema se hallara con la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación.

El marco teórico que acompaña principalmente esta investigación está conformado por un marco de referencia institucional, el marco legal expedido por la Constitución Política de Colombia, el M.E.N. en los Lineamientos Curriculares y en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, el Lenguaje como una práctica social (Pérez, 2009), la Teoría de la Situación Didáctica de Guy Brousseau (1986), la escritura como un enfoque de proceso cognitivo, según Cassany (1990), el modelo de producción textual escrita “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos” propuesto por el grupo Didactext (2003), los aspectos afectivos, emocionales y motivacionales que intervienen en la actividad de producir textos escritos y el cuento como un texto narrativo que motiva en los niños la lectura y la escritura.

De este modo el presente trabajo investigativo pretende describir e interpretar cómo una situación didáctica en la enseñanza de la producción textual promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden de la producción de textos narrativos en el grupo de estudiantes del Modelo Educativo de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera de la ciudad de Cali. Por otro lado, la sistematización y la socialización de esta experiencia han de considerarse un insumo de reflexión e inspiración para

los maestros del establecimiento educativo motivando la transformación e innovación en sus prácticas de aula.

La metodología de trabajo, consiste en una investigación de tipo cualitativa, con un alcance descriptivo y un diseño longitudinal de intervención. Desde esta perspectiva, el proceso de investigación inicia con una actividad de diagnóstico para identificar las necesidades y los intereses de aprendizaje de los estudiantes, en relación con la producción textual escrita. Luego, el diseño de la propuesta didáctica con los sustentos teóricos de la teoría de la situación didáctica y la propuesta didáctica de Hocevar (2007). Más adelante, en su implementación se recogerán datos a través de la observación participante y las producciones textuales escritas de los estudiantes. Al final, se realizará una actividad de verificación que permitirá realizar un contraste con el diagnóstico inicial para llevar a cabo la interpretación, análisis y la discusión que validarán la pregunta de investigación.

1. ESTADO DE LA CUESTION

De acuerdo con el panorama presentado en la introducción, el presente trabajo hace un recorrido que permite mostrar el alcance del propósito central de este trabajo, el cual como primera instancia, está referido a la revisión y planteamiento de un campo problemático respecto a la producción textual, es decir a qué y cómo y se ha investigado y que experiencia educativas se han registrado en los últimos diecisiete (17) años, lo cual, permitió el planteamiento del problema.

Como segunda, se hizo una revisión de investigaciones que se han realizado sobre la producción textual en poblaciones vulnerables y aulas regulares en la geografía colombiana y latino Americana siendo la producción de textos narrativos y su enseñanza una de las más estudiadas por las implicaciones anteriormente mencionadas.

Es así como, la búsqueda de estos antecedentes estuvieron relacionadas primero con la importancia de establecer un campo problemático relacionado con el tema en que se encuadra el presente trabajo, a su vez teniendo en cuenta las variables propias que permitieron hacer una referencia con la experiencia que se vive actualmente en la institución que se desempeñan las docentes investigadoras.

1.1 Antecedentes

Por un lado, las siguientes investigaciones están relacionadas con el tema de la producción de textos referidos hacia los problemas de aprendizaje.

Tal es el caso del siguiente estudio donde se analiza la propuesta de Mata, F. S. (1999-2000). (Habilidades narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos). Por las condiciones que caracterizan a los estudiantes del programa de aceleración del aprendizaje, donde en ocasiones presentan dificultades en el aprendizaje. Esta investigadora se propuso describir las habilidades narrativas de alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria en la producción de textos escritos y establecer diferencias en estas habilidades, en función de características psicosociales y educativas de los alumnos: edad, sexo, clase social y dificultades en el aprendizaje. Se aplicó un método psicolingüístico, derivado de la “gramática de la narración”, al análisis del corpus (72 textos escritos), estableciendo diversas categorías textuales en el nivel macro-estructural. El análisis permitió develar que el factor diferencial más significativo es el rendimiento académico de los alumnos, frente a otros, como la edad, el género o la clase social.

Igualmente, los estudios que se relacionan a continuación están relacionados con la producción de textos escritos:

Según Nelsy Mayury Álvarez (2014) en los resultados del estudio sobre cómo fortalecer

las competencias escriturales en los estudiantes de grado sexto provenientes del programa de Aceleración del Aprendizaje permiten establecer que los estudiantes provenientes de aceleración presentan dificultades escriturales, especialmente las relacionadas con utilizar signos de puntuación con sentido, utilizar conectores para construir párrafos y una unidad mayor de significado y la existencia de progresión y unidad temática.

En este sentido, Ana Campos y Teresa Ribas (2000) investigaron sobre producción escrita a través de un estudio llamado “la evaluación de la composición escrita en situación escolar”. Esta investigación propone para la enseñanza de la producción escrita unas secuencias de didácticas, compuestas por tres fases que son: planeación, textualización y revisión. En este orden de ideas se propone la revisión de la producción escrita como resultado de una serie de operaciones mentales, cognitivas y sociales, por lo cual se plantea que la producción escrita debe centrarse en cada una de las etapas del proceso y no en producto solamente.

Fraca de Barrera, L., & Maurera Caballero, S. (2006) en su trabajo sobre un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos, se propusieron comprobar de qué manera un modelo de intervención educativa, orientado por la psicología cognitiva, la meta cognición, la metalingüística y la lingüística del discurso, facilita el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de un grupo de sujetos excluidos del sistema educativo formal.

Torrealba & Martínez (2007) en su estudio se propusieron como principal objetivo utilizar las parábolas como estrategias de enseñanza para la producción de textos escritos y, por ende especificar las estrategias que utiliza el docente para desarrollar esta capacidad; también,

diseñar un plan de acción que favoreciera la escritura como proceso formativo. Trabajaron con el grupo de análisis que correspondió a un diseño descriptivo con alumnos del 5to grado de la escuela básica Antonio José de Sucre del Municipio Guanare del estado Portuguesa. Entre los principales resultados del estudio encontraron que el docente no utiliza las parábolas como estrategia para promover la redacción de textos narrativos. La aplicación de la estrategia les resultó eficaz a los investigadores, por cuanto los alumnos mostraron mucho interés y aceptación de la misma en el desarrollo de las actividades curriculares. Los investigadores recomiendan que, aplicar la estrategia propuesta en su trabajo estimula a los estudiantes a desarrollar su pensamiento y motivar su creatividad e imaginación al producir textos narrativos.

Pérez (2005) planteó como principales objetivos elevar y mejorar el nivel de lectura y escritura, desarrollar la capacidad creativa y autónoma del niño para la producción de textos mediante estrategias necesarias; así como, fortalecer su capacidad cognitiva y afectiva en la comprensión de textos. También, tuvo como propósito básico proponer estrategias adecuadas para la creación y comprensión de textos al establecer relación entre las variables de estudio. Para ello utilizó, además de la información recogida en la aplicación de los talleres, la información del cuaderno de campo. Entre los principales resultados de estudio encontró que los escolares del V ciclo de educación primaria de la mencionada institución educativa No 19916, presentaban dificultades para comprender y producir textos, por lo tanto la aplicación del programa de estrategias de lecto-escritura al grupo experimental, le permitió elevar y mejorar el nivel de esta capacidad de los escolares participantes, como: desarrollar su capacidad creativa y autónoma para producir textos, fortalecer su capacidad cognitiva y afectiva en la comprensión de textos.

Araujo & Chang (2009) sostienen que los principales objetivos de estudio planteados por las investigadoras fueron: identificar las necesidades de las habilidades comunicativas en la producción de textos de los y las estudiantes del primer grado del nivel secundario, fortalecer las habilidades comunicativas, describir el programa “Escribimos textos con propiedad” para fortalecer la producción de textos y finalmente evaluar los resultados de la aplicación del Programa. El diseño utilizado fue cuasi-experimental con pre test y post-test, siendo la población conformada por 76 alumnos. Entre los principales resultados encontrados se pudo apreciar que los alumnos presentaban significativas limitaciones al producir sus textos, pero al aplicar el programa estas limitaciones fueron superadas presentando finalmente producciones escritas con alta significación literaria de acuerdo a su grado de estudio. Por otro lado, la propuesta de este programa y su aplicación en otras instituciones educativas será de suma importancia ya que propone estrategias activas que incentiven a los/las alumnas a despertar su interés en la producción escrita.

Por otra parte, la siguiente investigación se relaciona con el estudio de la producción de textos argumentativos.

Fumero (2007) dice que el objetivo principal de la investigación fue desarrollar destrezas lingüísticas para el mejoramiento de la producción escrita de textos de orden argumentativo en los alumnos de cuarto grado de la II etapa de Educación Básica. El método utilizado fue la Investigación Acción, el cual se llevó a cabo a través de tres fases: 1) diagnóstico; 2) planificación y diseño de estrategias de aprendizaje; 3) ejecución y evaluación de las estrategias. Los resultados se derivaron de una recopilación de documentos producidos por los jóvenes y que

sirvieron para explicar los cambios en la escritura. Los participantes con los que trabajaron fueron 21 alumnos cuyas edades oscilaban entre 11 y 13 años. El estudio permitió conocer que la Investigación-Acción fue una perspectiva cognitiva adecuada y necesaria para resolver problemas educativos relacionados con el aprendizaje de la escritura coherente y, el uso de ciertos órdenes discursivos (en este caso, el argumentativo). En este particular, es necesario acotar que las estrategias propuestas representan un paso más a la reflexión y acción de la praxis pedagógica en el proceso de producción escrita de los alumnos. El desarrollo de esas estrategias formó parte de las innovaciones llamadas a consolidar la enseñanza de modo más efectivo y factible en la transformación didáctica de la lengua materna.

Fumero (2007) sostiene que, para resolver los problemas de producción escrita que presentan los/las alumnas, es necesario que ellos identifiquen sus deficiencias y además, conozcan las estrategias escriturales necesarias para resolverlas. Esto es, planificar, diseñar y revisar lo redactado, de modo tal que, el uso de la lengua materna sea funcional a la hora de producir un texto coherente. Esto implica desarrollar en ellos habilidades meta escriturales que les permitan ser autores autónomos. Es por ello que la intervención didáctica requiere del diagnóstico y análisis de los textos producidos por los estudiantes para optimizar la práctica pedagógica y, sobre esta base el docente de aula podrá diseñar las estrategias más adecuadas con el fin de mejorar la producción escrita de los alumnos.

Por otra parte, encontramos las investigaciones relacionadas con la producción de textos narrativos

Leidy Tatiana Guzmán Torres, Martha Elizabeth Fajardo Valvuela & Claudia Patricia Duque Aristizábal (2014) dicen que en los resultados encontrados en su estudio sobre Comprensión y Producción Textual Narrativa en Estudiantes de Educación Primaria se evidenció que los estudiantes obtuvieron un desempeño medio alto en la comprensión literal del texto narrativo, mientras que en la comprensión inferencial se encontró una pobre elaboración de inferencias, por lo que se obtuvo desempeño bajo. En la producción textual narrativa a nivel literal, los estudiantes se destacaron en la categoría microestructura literal, en la cual obtuvieron un desempeño alto. Al analizar los indicadores de cada uno de los componentes de la estructura narrativa, se encontró que en las categorías semántica y morfosintaxis hay un desempeño medio alto, pues los estudiantes cometieron entre cero y tres errores. Respecto a superestructura, la mayoría de los estudiantes se caracterizan por describir entre dos y tres episodios completos de la historia, lo que refleja un desempeño medio alto. En cuanto a la producción textual narrativa a nivel inferencial, en la categoría microestructura los estudiantes realizaron en su mayoría inferencias referenciales de sustitución sinonímica y, seguidamente, pero en un menor número, inferencias referenciales de sustitución pronominal; mientras que en las inferencias de antecedente causal puente, los estudiantes obtuvieron un desempeño bajo. En la categoría macro estructura, la producción inferencial por parte de los niños fue escasa en las inferencias de reacciones emocionales de los personajes, mientras que las inferencias temáticas no se encontraron presentes en las narraciones.

Yolanda Pérez (2003) en la investigación sobre la producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual se planteó como objetivo indagar sobre la incidencia de estrategias didácticas fundamentadas en la interacción

frecuente con cuentos, en la escritura de este tipo de texto, por parte de escolares sordos. En relación con la perspectiva de los estudios del lenguaje, ésta es una investigación con base en la Lingüística Textual al asumir como premisa que las estructuras, contenidos y funciones de la lengua varían según el tipo de texto y que por lo tanto, el dominio de una lengua -en su dimensión oral o escrita- es el dominio de los tipos textuales necesarios para el desempeño social. La metodología empleada se caracterizó por responder al modelo de proyectos pedagógicos de escritura, por lo que prevé tres fases: (a) diagnóstico, (b) intervención pedagógica y (c) evaluación. El procesamiento de los datos se realizó a través del análisis cualitativo e integral de notas de observación y de los textos elicitados en la primera y última etapa de la investigación. Los resultados mostraron que con las estrategias implementadas los alumnos desarrollaron competencias narrativas y cuentistas tanto en LSV como en español escrito. También se encontró que las competencias iniciales en LSV y en escritura parecieran influir en un mayor aprovechamiento de las estrategias de intervención pedagógica puestas en práctica.

Campos & Mariños (2009) plantearon como principales objetivos mejorar la producción de textos narrativos: mitos, cuentos y leyendas del área de comunicación con los/las estudiantes del cuarto grado de primaria, así como identificar el nivel de producción de textos a través de la aplicación de un pre test, para finalmente proponer el programa “Escribe cortito, pero bonito”. Entre los principales resultados del estudio se encontró que el programa “Escribe cortito pero bonito” contribuyó a fortalecer en los/las estudiantes la capacidad de producción de textos narrativos, prestando atención a la forma y contenido, utilizando la lengua de forma adecuada a la situación y al contexto en un estilo propio. Por lo tanto, la propuesta del programa resulta interesante como medio de despertar en los/las alumnas su interés en la producción escrita de

textos narrativos partiendo de mitos, cuentos y leyendas de su entorno social.

En otro sentido, encontramos las investigaciones que hacen referencia a la didáctica del lenguaje y la producción textual.

Según el MEN (2013) para activar conscientemente las operaciones cognitivas como la abstracción, síntesis, inferencia, inducción, deducción, comparación y asociación, el lector debe usar operaciones tales como: selección de información, predicción (elaboración de hipótesis), interpretación y argumentación con el fin de dar cuenta de su comprensión, que puede ser literal, referencial, inferencial, y/o crítica intertextual, sobre aquello que ha entendido que el impreso (o imagen fija o en movimiento) le propone.

Para Droppelmann, R. J. B. (2011), en el primer ciclo básico los alumnos construyen su base lingüística y comunicativa, reciben la formación que determinará su estilo de aprendizaje, de enseñanza y de enfrentarse al mundo del conocimiento. Esta construcción surge de la interacción entre docente – alumno, el cual está determinado por la intencionalidad didáctica del docente en el proceso enseñanza – aprendizaje. Los docentes deben favorecer a través de sus configuraciones didácticas, el desarrollo de competencias que acerquen a los individuos a desarrollar autonomía de pensamiento, y no limitar su capacidad a la imitación de procesos y resolución de problemas.

Hocevar (2007) el propósito de este estudio fue presentar el desarrollo de una secuencia didáctica destinada a la enseñanza de la producción de textos narrativos en el primer ciclo de la educación básica, tanto común como especial. El objetivo general propuesto para esta investigación fue caracterizar el nivel de desarrollo discursivo y meta discursivo alcanzado por

niños pertenecientes a tercer año de educación general básica y especial. En la referida investigación, consideraron los aportes de distintos modelos cognitivos tales como los presentados en 1980 (y su modificación de 1981) por Flower y Hayes (Flower & Hayes, 1996), los modelos de 1987 de Bereiter & Scardamalia "Decir el conocimiento" y "Transformar el conocimiento" (Scardamalia & Bereiter, 1992) y el modelo "Individual- medioambiental" de Hayes (Hayes, 1996), que explican el proceso que realizamos cuando escribimos, lo que nos permite comprender la complejidad del acto de producción escrita.

Sepúlveda & Teberosky (2008) realizaron un estudio en el marco de un proyecto de seguimiento, innovación y estudio de las prácticas de enseñanza inicial del lenguaje escrito desarrollado en una escuela pública de la ciudad de Barcelona que atiende a estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Sin embargo, esta condición no supone que sean niños con deficiencias lingüísticas ni académicas, aunque se señala que algunos pueden encontrarse en proceso de adquisición y/o mejora de la competencia en la lengua escolar, catalán. Se trata de un proyecto de colaboración entre universidad y escuela en el que participan un equipo conformado por maestras de Educación Infantil y Primaria e investigadores universitarios. El proyecto que sirve de contexto a este estudio defiende una alfabetización centrada en la lectura, la comprensión y la producción de textos auténticos, por lo general a partir de libros de literatura infantil que se leen, comentan y reescriben y que funcionan como textos fuente de referencia. Durante el momento de comentario de los libros, dentro de la clase, se promueve la actividad de producir listas que son el resultado del análisis de las características discursivas, lingüísticas, y ortográficas.

Respeto, a las siguientes investigaciones relacionadas con el modelo de Aceleración del aprendizaje y que se convierten en una revisión bastante estratégica e importante para el presente trabajo puesto que el contexto en que se desarrolla es el mismo, se expone lo siguiente:

Primero que todo, en la literatura estudiada se encuentran investigaciones con poblaciones vulnerables en Latinoamérica. Actualmente el programa de aceleración del aprendizaje está siendo implementado en Brasil (creadores), el Salvador, Argentina, Venezuela y Colombia

Como segundo aspecto, se destaca que en Colombia, los ejemplos de aceleración se encuentran principalmente en Bogotá, presentándose en tres tipos de instituciones, en convenio, oficial y concesión. Sin embargo, se observan algunos ejemplos en ciudades como Medellín y Cali. Al igual que en el ámbito internacional, las evaluaciones de los beneficios y/o falencias no han sido cuantificadas.

Sin embargo, es relevante conocer el estudio realizado por Flavia Terigi (2009) publicado en el documento Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región (tres programas de aceleración de aprendizajes desarrollados en Bogotá, Colombia (Gutiérrez y Puentes, 2009), en El Salvador (Picardo João y Victoria Libreros, 2009) y en Ciudad de Buenos Aires, Argentina (Pagano y Buitron, 2009); y sobre tres programas de reingreso a la educación escolar desarrollados en Ciudad de México (Loyo y Calvo 2009); en Medellín, Colombia (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009); y en las ciudades de Montevideo y Canelones, de la República Oriental del

Uruguay (Mancebo y Monteiro, 2009)). Terigi afirma que los procesos de segmentación urbana impactan en la educación, los estudios han partido de la hipótesis de que los problemas educativos en las ciudades son específicos de la condición de grandes conglomerados que éstas presentan. Sin embargo, no podemos afirmar que las políticas bajo análisis hayan partido del reconocimiento de una cualidad diferencial de los fenómenos de exclusión educativa en el contexto urbano. La incorporación de la política educativa a un plan general de política a escala urbana se muestra dependiente del poder real de las autoridades locales para incidir en los asuntos educativos y, al menos por el momento, queda mucho por recorrer para que las administraciones de las grandes ciudades avancen hacia la caracterización de problemáticas educativas locales, hacia la consideración de la educación como herramienta de superación o atenuación de la segmentación urbana, o hacia el aprovechamiento intensivo de los recursos que existen en las ciudades en la restitución de derechos mediante la generación de estrategias diferenciadas y especializadas.

Las problemáticas que afectan a la escolarización de las poblaciones vulnerables de las grandes ciudades son diversas y son graves. Cualquier estrategia política que se proponga dar respuesta a estas problemáticas debe asumir que se trata de fenómenos multicausales, que la exclusión toma distintas formas –inclusive algunas muy sutiles, pues afectan a quienes sí están escolarizados– y que las propuestas deben asumir esta complejidad comenzando por comprender las causas de la desescolarización y el rezago escolar. La situación socioeconómica de las familias, el valor que tiene la educación para algunas de ellas, la desmotivación de los niños, niñas y jóvenes ante la reiteración de la experiencia de fracaso, las prácticas expulsoras de las instituciones educativas, se combinan de distintas formas en cada caso y no admiten respuestas

simplificadoras ni centradas solo sobre variables educativas.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Por lo tanto, a continuación se exponen los hallazgos más significativos encontrados al rastrear qué, cómo y cuál han sido los resultados respecto a la producción de textos escritos en diferentes contextos y situaciones. Por otro lado, se analiza cómo está la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera en los resultados de las pruebas Saber de lenguaje y el Índice Sintáctico de Calidad como una estrategia para esclarecer el campo problemático y la pregunta de investigación que direccionara la presente investigación.

De acuerdo con lo anterior, se pudo evidenciar que las diferentes perspectivas teóricas propuestas por los investigadores en la producción textual fueron Modelo cognitivo: Flower y Hayes 1980, 1981, 1996, Bereiter y Scardamalia 1987, 1992, el integrador de Camps y Castelló, el de Nystrand (1982), Beaugrande y Dressler (1982), Candlin y Hyland (1999), Grabe y Kaplan (1996), Coulthard, Sinclair, Bhatia, sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico. Grupo Didactext 2006, pedagógico integrador (PEI) Fraca 1994 y los enfoques desde la teoría de

Chomsky y Hymes y el constructivista.

Por otro lado, se encontró que los modos de organización que más han sido utilizados al abordar el tema de la producción textual tienen que ver con el argumentativo y narrativo, siendo el último el más referenciado.

En cuanto, a la producción de textos narrativos, las principales estrategias metodológicas utilizadas han sido el método psicolingüístico, la competencia lingüística desde una mirada pragmática (Núñez 2003), el modelo integrador de Fraca (1994), la secuencia didáctica para la enseñanza de la producción de textos narrativos en básica primaria de Hocevar (2007), donde se recalca la importancia de la aplicación de un diagnóstico y el respectivo análisis de los textos producidos por los estudiantes, para que el docente pueda diseñar estrategias didácticas más adecuadas y así optimizar la intervención didáctica y la población objeto de estudio donde más se ha investigado el tema en cuestión ha sido en la básica primaria.

También, se evidencia cómo el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha generado muchas estrategias para generar propuestas para la mejora y empoderamiento de los estudiantes en la producción textual.

Igualmente, esta problemática se ha investigado en países como: Venezuela, España y Colombia.

Especialmente, lo que más le preocupa a los autores es elevar y mejorar el nivel de

lectura y escritura, identificar y desarrollar las necesidades de las habilidades comunicativas en la producción de textos, desarrollar la capacidad creativa y autónoma del niño para la producción de textos, conocer y fortalecer las competencias escriturales y las habilidades comunicativas, mejorar la producción de textos narrativos: mitos, cuentos y leyendas del área de comunicación, utilizar las parábolas como estrategias de enseñanza para la producción de textos escritos y, por ende especificar las estrategias que utiliza el docente para desarrollar esta capacidad y realizar seguimiento e innovar en las prácticas de enseñanza inicial del lenguaje escrito.

Las investigaciones que tienen más afinidad con las necesidades de la población objeto de estudio son: Habilidades narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos. Mata, F. S. (1999- 2000), Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos. Lucía Fraca de Barrera - Sandra Maurera Caballero. (2006) , Hocevar (2007), el propósito de este estudio fue presentar el desarrollo de una secuencia didáctica destinada a la enseñanza de la producción de textos narrativos en el primer ciclo de la educación básica, tanto común como especial y la de Campos & Mariños (2009), donde plantearon mejorar la producción de textos narrativos: mitos, cuentos y leyendas del área de comunicación con los/las estudiantes del cuarto grado de primaria, así como identificar el nivel de producción de textos a través de la aplicación de un pre test, para finalmente proponer el programa “Escribe cortito, pero bonito”.

Simultáneamente, a las investigaciones y hallazgos presentados anteriormente respecto a la enseñanza del lenguaje y particularmente a la producción textual, se presentan y analizan los

resultados obtenidos por la institución educativa Humberto Jordán Mazuera en el Índice Sintético de Calidad (ISCE) y la prueba Saber.

Es así como, el índice sintético de calidad 2014 y 2015 y las Prueba Saber de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, muestran como está en los diferentes niveles y la compara con la entidad territorial certificada y los resultados a nivel nacional:

El ISCE es una herramienta creada por el M.E.N en el año 2015 para medir anualmente los establecimientos educativos de Colombia en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media, involucrando cuatro componentes claves como son: Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente Escolar.

De esta manera, la medición del ISCE se hace en una escala de 1 a 10, siendo 10 el valor más alto y 1 el valor más bajo. En consecuencia, el resultado anual de esta herramienta permite a las instituciones educativas saber dónde están, a dónde quieren llegar y cómo lo van a conseguir, pensando en el beneficio de sus estudiantes. Es así, como el ISCE crea la necesidad de establecer metas que permiten: por un lado, fortalecer procesos que van bien; y por otro lado, mejorar aquellos que tienen debilidades.

En este sentido, los componentes del ISCE se relacionan con aspectos muy puntuales, como lo vemos a continuación:

Progreso: Se refiere a los resultados de las pruebas saber en relación al año anterior.

Desempeño: Indica los resultados de las pruebas saber en relación al resto del país.

Eficiencia: Corresponde a la cantidad de estudiantes que aprueban el año escolar en la Institución Educativa.

Ambiente escolar: Tiene dos componentes: Ambiente de Aula y Seguimiento al Aprendizaje.

En la presente investigación, es imperativo referenciar y analizar el índice sintético de calidad de la institución educativa por ser un referente en el planteamiento de la problemática de estudio, por tener un impacto significativo en el trabajo y en los resultados del modelo educativo de Aceleración del Aprendizaje; las decisiones que se toman a partir de estos impactan notoriamente. Sin embargo, para el caso de este estudio se centra la atención en los componentes de progreso y desempeño

De esta manera, el siguiente cuadro y grafica muestra los resultados del ISCE de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, en los años 2015, 2016 y 2017:

Cuadro 1. Resumen comparativo Índice Sintético de Calidad (ISCE) de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera Básica primaria con Cali y Colombia

	2014	2015
NAL	5,07	5,42
ETC	5,39	5,67
I.E	4,43	4,19

Fuente: datos tomados de la página del Icfes interactivo

En cuanto, a la básica primaria la valoración de la I.E. indica que está por debajo del

promedio de la entidad territorial y de la nación durante los dos años consecutivos que ha sido medido, inclusive, al comparar los resultados de los dos años referenciados, en el año 2015 el Índice Sintético presentó un descenso de 0,24 puntos.

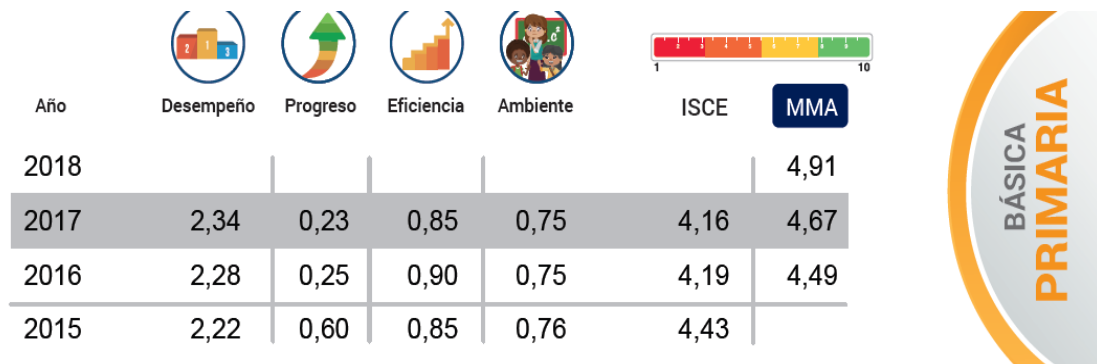


Figura 1. Resumen Índice Sintético de Calidad (ISCE) de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera Básica Primaria 2015, 2016 y 2017.

Tenemos que, el ISCE de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera en Básica primaria en los últimos tres años bajó de 4.43 a 4.16 siendo el desempeño y progreso el componente más afectado. Por consiguiente, los puntajes están directamente relacionados con los resultados de las pruebas saber.

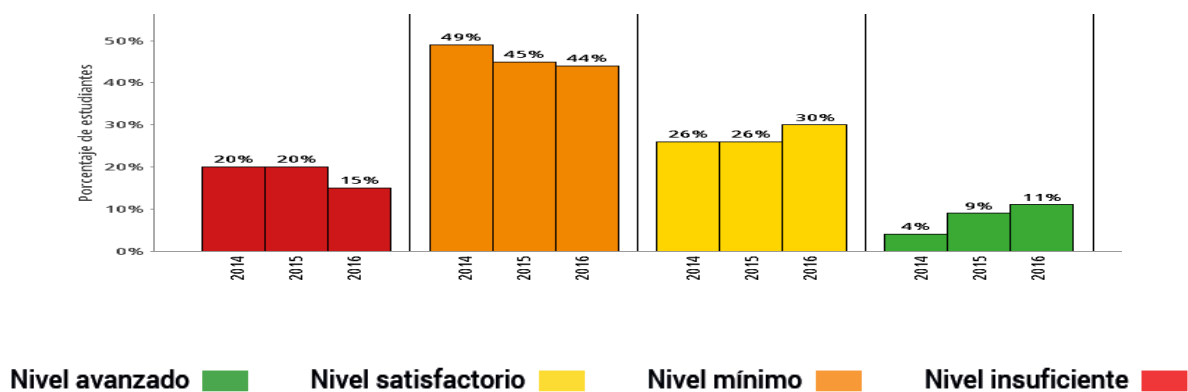
Ahora bien, las pruebas saber son evaluaciones escritas que permiten a las instituciones educativas conocer sus fortalezas y debilidades y, a partir de ello, definir o ajustar sus prácticas para fortalecer los aprendizajes de sus estudiantes, se aplica en los grados tercero, quinto, séptimo y noveno de Educación Básica. Conviene subrayar, que dichas pruebas se hacen en las áreas de: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Ciencias Sociales. No obstante, cada año se publican los resultados de áreas específicas como son: Lenguaje y Matemáticas.

Teniendo en cuenta, que el presente trabajo investigativo se enfocó en el grado

Aceleración del Aprendizaje (quinto), en el área de Lenguaje y en el nivel de Básica Primaria, observemos a continuación los resultados de los últimos años de las pruebas saber en la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera:

Los resultados obtenidos en la Prueba Saber en lenguaje para el grado quinto por la institución educativa, según el Icfes interactivo, fue de 2014(282), 2015(294) y 2016(305), al relacionarlos con los obtenidos por la entidad territorial certificada que fue de 2014 (308), 2015 (311) y 2016 (324) y la nación 2014 (297), 2015 (312) y 2016 (313) y teniendo en cuenta que el puntaje promedio para esta prueba en este grado es de 300 puntos, se puede evidenciar que estamos por debajo del promedio y de la entidad territorial certificada y de la nación, a excepción del 2016 que subimos 0,5 puntos del promedio, pero continuamos por debajo de las entidades de referencia.

Así mismo, las fortalezas y debilidades que se obtuvieron de la comparación del puntaje promedio de la Institución Educativa con el conjunto de instituciones a nivel nacional, logra un puntaje promedio similar en el área de Lenguaje.



Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Lenguaje - grado quinto Básica Primaria de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera años 2014, 2015 y 2016.

En efecto, la gráfica anterior muestra el desempeño de grado quinto de la Básica Primaria. De ahí, que el desempeño del año 2015 en relación al año 2014 se visualiza así: en grado quinto el nivel avanzado aumentó de un 4% a un 9% y el nivel insuficiente se mantuvo igual con un 20%. También, evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje promedio del establecimiento educativo en 2016 y su puntaje promedio en 2015. Pero, Existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje promedio del establecimiento educativo en 2016 y su puntaje promedio en 2014. El puntaje promedio del establecimiento educativo en 2016 es superior a su puntaje promedio en 2014.

En la presente investigación, se hace especial referencia a los resultados obtenidos por el grado quinto en el área de Lenguaje por ser una de las que más necesita trabajar y proponer estrategias de mejora en la misma línea de lo que espera el MEN con los estándares de lenguaje donde los estudiantes deben desarrollar habilidades y destrezas comunicativas, así como la capacidad de reflexionar crítica y éticamente sobre los contenidos y estructuras de diferentes acciones de comunicación (leer, hablar, escuchar, escribir y comprender), tanto en el lenguaje verbal, como en el no verbal. Específicamente, la prueba de Lenguaje, mide la competencia comunicativa y es evaluada por medio de los procesos de lectura y de solución de situaciones de escritura y los componentes semántico, sintáctico y pragmático

Según, el MEN los resultados nacionales del año 2015 en Lenguaje muestran que en el grados 5°, casi la mitad de los estudiantes superó el nivel literal de lectura (extraer información

explícita de los textos) y pasó al inferencial. Estos niños, niñas y jóvenes pueden, entre otras cosas, identificar estrategias comunicativas (utilizadas en el lenguaje verbal y no verbal), diferenciar tipos de textos y comprender su significado global (como una narración o un poema), o interpretar las intenciones comunicativas de un texto (informar, entretener, etc.). Aproximadamente la tercera parte de los estudiantes, en cada uno de los grados, alcanzó el nivel más desarrollado de competencia (crítico), lo que implica que son capaces de comprender con mayor profundidad textos como los que enfrentaron en la Prueba, creando sus propios modelos de interpretación o tomando una posición crítica al respecto.

En relación con las competencias evaluadas, según el MEN los niños de grado 5° demostraron más competencia para los aspectos organizativos y estructurales de diferentes textos, lo que significa que pueden construir textos coherentes, claros y organizados. El componente de contextos y fines de la comunicación es el que menos dominan. Esto indica que estos niños y niñas presentan dificultades para comprender con mayor profundidad los contextos e intenciones de diferentes textos (a quién está dirigido, cuál es la finalidad del mismo y cuál es la estructura de su redacción según sus fines).

Los estudiantes de grado quinto demostraron tener capacidades en las competencias textual y discursiva. Analizando los resultados nacionales de grado quinto, se puede evidenciar que Lenguaje fue el área con mejores resultados. Cuando se comparan los promedios nacionales de 2005 con los de 2002/03, se puede apreciar que el desempeño general de los estudiantes del país presentó avances en todas las áreas.

De la misma manera, ocurrió el año 2016 y fue aseverado por el presidente Juan Manuel Santos (2017), cuando dio a conocer, los resultados de las más recientes pruebas Saber 3, 5 y 9, que presentaron los estudiantes de estos grados en el año 2016, en las áreas de matemáticas y lenguaje. Así, en el examen correspondiente al grado quinto reportaron un aumento de 16 puntos en lenguaje, la mayor de las tres pruebas en esta asignatura (se pasó de 297 a 313 puntos). El balance en los tres niveles fue muy positivo, pues en todos hubo aumentos en los puntajes generales en relación con el 2015. De hecho, son los más altos desde que se implementaron las pruebas, en el 2009. También, manifestó: que “los cambios en la educación son progresivos y requieren un esfuerzo constante y la magnitud del cambio en lenguaje de quinto grado es una muy buena noticia para la educación del país”.

Sin embargo, este panorama dista mucho de la realidad que reflejan los resultados de la institución educativa Humberto Jordán Mazuera en relación con la Entidad Territorial Certificada y la Nación en grados quintos como lo evidencia los datos presentados anteriormente.

Además hay que mencionar, los resultados obtenidos por la institución educativa en las competencias y los componentes evaluados en la prueba de lenguaje de grado quinto fueron los siguientes:

Cuadro 2. Consecutivo resultados de las competencias y componentes de la prueba saber en lenguaje 2014, 2015 y 2016.

Año		2014	2015	2016
Competencias	Comunicativa lectora	Débil	Débil	Fuerte
	Comunicativa escritora	Fuerte	Fuerte	Débil
	Pragmático	Fuerte	Débil	Fuerte

Componentes	Semántica	Débil	Similar	Similar
	Sintáctica	Fuerte	Similar	Similar

Fuente: Elaboración propia

Al analizar, el cuadro anterior se evidencia que la competencia lectora durante dos años consecutivos obtiene resultados por debajo de la media nacional y para el 2016 mejoró, caso contrario ocurrió con la escritora que permaneció fuerte por dos años consecutivos y el 2016 bajo. En cuanto a los componentes, el semántico se obtuvo por dos años consecutivos unos resultados muy similares donde no mostraron un avance, progreso, lo mismo ocurre, con el sintáctico y el pragmático ha sido el de mejores resultados, aunque en el 2015 sufrió un descenso.

De modo que, según la calidad de la educación en términos de lo que mide el Índice Sintético de Calidad y la Prueba Saber, nuestra institución educativa evidencia debilidades en torno a los procesos de la enseñanza y de los aprendizajes que se dan en el área de lenguaje en la competencia lectora y escritora y en los componentes semántico, sintáctico y pragmático.

Como resultado del ejercicio del esclarecimiento de un campo problemático, las consideraciones mencionadas anteriormente conllevaron al planteamiento de los diferentes interrogantes e inquietudes con relación a la enseñanza del lenguaje y particularmente lo que significa la producción textual ¿para qué escribimos en clase?, ¿Qué tipo de texto es el más adecuado para trabajar la producción textual con el grupo objeto de estudio?, ¿cuál es la estrategia didáctica y referente teórico más adecuada y pertinente?, ¿qué, cómo y para qué se propone esta investigación?, ¿cómo recibirán los estudiantes esta propuesta y cuál será su actitud?; por lo tanto y de acuerdo a la necesidad, al panorama identificado y a la experiencia

propia del panorama que nos muestra Colombia, Cali y la institución educativa Humberto Jordán Mazuera con la revisión, profundización, análisis y comprensión de la información aquí estudiada se estableció que el tema de investigación es la producción textual narrativa como modo de organización del discurso y la estrategia metodológica que se evalúa más pertinente es la propuesta por Hocevar (2007). Conforme a, las anteriores consideraciones, surge la siguiente pregunta:

2.1 Pregunta de investigación

¿Cómo una situación didáctica en la enseñanza de la producción textual promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden de la producción de textos narrativos en el grupo de estudiantes del Modelo Educativo de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera de la ciudad de Cali?

En correspondencia, los objetivos son:

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo General

Promover los aprendizajes de la producción de textos narrativos a través de la implementación de una situación didáctica que movilicen las capacidades de saber en el orden de la producción textual.

2.2.2 Objetivos específicos

Describir el modelo Didactext para la producción textual propuesto por el grupo Didactext como base para el diseño e implementación de una situación didáctica.

Diseñar una situación didáctica que movilicen las capacidades de saber en el orden de la producción textual, basadas en el modelo Didactext que promuevan los aprendizajes de la producción de textos narrativos.

Implementar cada una de las actividades propuestas en la situación didáctica para movilizar las capacidades de saber en el orden de la producción textual, basadas en el modelo Didactext que promuevan los aprendizajes de la producción de textos narrativos.

Evaluar cualitativamente la pertinencia de la situación didáctica que movilicen las capacidades de saber en el orden de la producción textual, basadas en el modelo Didactext que promuevan los aprendizajes de la producción de textos narrativos.

Analizar las transformaciones generadas en las prácticas de enseñanza a partir del diseño y la implementación de la situación didáctica propuesta para la producción de textos narrativos.

2.3. Justificación

Es importante, por lo que significa la enseñanza de la producción textual para el país, la ciudad y la institución educativa, en términos de las diferentes condiciones en que viven los estudiantes que hacen parte de la Institución Educativa.

La siguiente investigación de tipo cualitativo con alcance descriptivo - interpretativo y un diseño longitudinal desarrollada desde la metodológica de las situaciones didácticas, se propone en el ambiente de la institución educativa Humberto Jordán Mazuera sede Villa Blanca y en respuesta a la necesidad de mejorar en las pruebas internas y externas en el área de castellano en la básica primaria centrada en el modelo de Aceleración del Aprendizaje, donde se busca con la

producción textual escrita de cuentos mejorar la competencia escritora, los componentes semántico y pragmático.

Se evidencia, que a pesar de estar plasmado en el PEI de la institución educativa que el modelo pedagógico es constructivista, sabemos que los docentes en sus prácticas educativas continúan concibiendo a los estudiantes como sujetos que deben memorizar y recitar información y la estrategia de enseñanza sigue siendo tradicionalista y los resultados se ven reflejados en las pruebas saber y en la manera como se relacionan con su contexto. Donde la mayoría de los estudiantes que egresan de la institución no logran materializar su proyecto de vida. Por esta razón y como dice, Pérez & Roa, (2010) en esta investigación se concibe la didáctica del lenguaje como la disciplina central, pues su objeto se relaciona con la reflexión, teorización y diseño de las situaciones en las que se construyen las condiciones para que los niños avancen, se vean resultados, exigidos, acompañados y respetados en ese recorrido por el mundo de la cultura, a través del lenguaje.

Año tras año, al modelo de aceleración del aprendizaje llegan estudiantes que evidencian muchísimas dificultades en el uso de estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto en situaciones de comunicación particular, no plantean un plan textual, ni organizan ideas, tipo de texto y estrategias discursivas, inclusive, se les dificulta muchísimo proponer temas, contenidos, ideas y textos con coherencia y cohesión.

En consecuencia, enseñar a producir textos con coherencia y cohesión y que respondan a una situación comunicativa en particular ha sido todo un reto, una búsqueda de qué tipo de texto

y modo de organización del discurso era más pertinente y adecuada para abordar la pregunta de investigación. Adicional a lo mencionado anteriormente, respecto a las dificultades de escritura que presentaban los estudiantes, se suman las que emergen del contexto sociodemográfico, familiar y personal en que viven los estudiantes participantes de esta investigación como son la inasistencias reiteradas, el incumplimiento con los deberes y responsabilidades, la participación en clases, las actitudes y comportamientos de violencia escolar, baja autoestima, problemas de relaciones interpersonales, la deserción, la agresividad, pero sobre todo un marcado bajo desempeño académico y apatía por el estudio, la escritura y la lectura, falencias en los aprendizajes básicos, etc. Estas situaciones, de manera directa o indirecta, inciden en la significación del lenguaje y por ende de la relación del estudiante con este.

Otra, motivación que justificó el presente trabajo, fue la preocupación tanto personal como profesional (que nos compromete a aportar al conocimiento, a partir del estudio de la conducta humana) por una población que enfrenta múltiples problemáticas y dificultades en su proceso de enseñanza- aprendizaje producto de la relación con la sociedad en que vive. Surgió entonces, a partir de estos acontecimientos y lo expuesto hasta aquí, la inquietud por conocer la manera cómo el estudiante interpreta, se relaciona con el lenguaje y específicamente como lo significa a través de la producción de textos escritos, qué efectos causa en él y qué mecanismos pedagógicos emplea.

Por todo, lo expuesto hasta aquí, donde se puede hacer un rastreo claro de cómo la institución necesita plantear estrategias de mejora del proceso de la producción de textos escritos, se consideró necesario, plantear la presente investigación con el objetivo de disminuir los bajos

niveles de desempeño y resultados en las pruebas saber de los estudiantes, aspectos que redundan en beneficio de la comunidad en general y a la vez sirven de referente a las otras sedes que presenten las mismas características y necesidades.

Por consiguiente, en este trabajo se pretende estudiar la producción de textos escritos narrativos porque los resultados de las pruebas la muestran como una debilidad y por ser la menos explorada en la institución. Así mismo, según Stein, 1982; Websty, 1994; Hoggan y Strong, 1994; Graves y otros, 1994; Kaczmarek, 1999 sostienen que la adquisición y uso del texto narrativo tiene connotaciones psicológicas, culturales, sociales y didácticas que sería importante explorar.

La narración es usada en la formación académica, pero según investigaciones tiene incidencia en el desarrollo de otras dimensiones de la personalidad como la cognición (Britton y Pellegrini, 1990), la afectividad (Wallace, 1992) o la conciencia moral (Tappan, 1998).

Otro aspecto, es la manera cómo se abordó el tema de investigación desde el diseño de una situación didáctica, por ser una manera de configurar las interacciones entre los estudiantes, la docente y los procesos del lenguaje. Ya que, esta estrategia posibilitó el diseño una situación con todos los elementos necesarios para que sucediera el aprendizaje y poder acceder al maravilloso mundo de escribir, producir textos narrativos y de las diferentes prácticas comunicativas.

Para las investigadoras fue un reto poder incursionar en este tema tan importante y estudiado como es la producción de textos escritos. Y se espera que los lectores de esta

investigación vean las bondades de los resultados encontrados y les sirva de guía en el trabajo de aula, como también de guía para futuras investigaciones.

3. MARCO TEÓRICO

De acuerdo a la pregunta que orientó la presente investigación, los postulados teóricos más importantes que requieren ser comprendidos, analizados y explicados porque conforman la base epistémica, sobre la cual se fundamenta conceptual y metodológicamente dicha investigación son:

Primero el marco de referencia institucional, segundo, se expone el marco legal expedido por la Constitución Política de Colombia, el M.E.N. en los Lineamientos Curriculares y

en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Desde esta perspectiva, se realiza una indagación de diferentes autores alrededor de tres temáticas fundamentales como son: el Lenguaje, la Situación Didáctica y la Producción textual escrita. En este orden de ideas, se retoma el Lenguaje como una práctica social (Pérez, 2009) que se debe trabajar en la escuela desde lo real y lo cotidiano para que los estudiantes le encuentren sentido y significado.

Por otra parte, se presenta la Teoría de la Situación Didáctica de Guy Brousseau (1986), la cual apuntan a modelar situaciones de enseñanza en donde se facilita la elaboración y gestión controlada y se fundamenta en un enfoque eminentemente constructivista, partiendo del principio que los conocimientos se construyen por adaptación a un medio que aparece como problemático para el sujeto.

Así mismo, se plantea la escritura con un enfoque de proceso, según Cassany (1990), aquí, el estudiante debe desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.

De la misma manera, se plantea el modelo de producción textual escrita “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos” propuesto por el grupo Didactext (2003) donde conciben la producción del texto como un macroproceso en el que se interrelacionan “factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos, verbales y didácticos” (Didactext, 2003:78).

En este sentido, se expone los aspectos afectivos, emocionales y motivacionales que intervienen en la actividad de producir textos escritos.

Para finalizar, se destaca el cuento como un texto narrativo que motiva en los niños la lectura y la escritura.

3.1 Marco de referencia institucional

Respecto a todo lo concerniente de cómo se entiende y debe trabajar el lenguaje, el P.E.I. de la institución educativa Humberto Jordán Mazuera, lo asume desde la propuesta de la Constitución Política y el M.E.N. Este aspecto, es ampliado en el siguiente apartado y el Modelo de Aceleración del Aprendizaje lo trabaja desde las orientaciones y los módulos que entrega el M.E.N.

3.2 Marco legal

El presente trabajo de investigación rastrea y retoma información contenida en la Constitución Política Colombiana, específicamente en los artículos 13°, 44°, 67° y 68°, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias para el área de Lenguaje. De esta manera, se expone la normatividad nacional (normas legales vigentes en educación, y lenguaje) y la concepción que tiene el M.E. N. respecto al lenguaje, eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos y las situaciones que favorecen el aprendizaje del lenguaje.

El presente trabajo se fundamenta en el artículo 67 de la Constitución Política colombiana de 1991 donde textualmente dicen que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. De la misma manera, plantea la necesidad de velar por la calidad y “garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”.

Del mismo modo, el planteamiento anterior se ha desarrollado en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación). Donde, de la misma manera se garantiza el derecho a la educación para los niños y niñas (Artículo 44 de la Constitución). Esta dio a conocer por medio de su artículo 5 los fines de la educación dentro de un marco que forma integralmente al ser humano y que en sus artículo 11 dispone sobre los niveles de educación formal, diciendo que la educación básica debe tener una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: la educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados y en el artículo 19 y 23 decretan que esta se debe estructurar en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

En el artículo 20 numeral B, 21 numeral C decretan los objetivos generales de la educación, especifican que debe desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, hablar y expresarse correctamente castellana y fomentar el hábito por la lectura y en el artículo 22 numeral 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.

Por otra parte, en el artículo 104 decreta que el educador es el “orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”, en consecuencia, debe generar estrategias que propendan por el logro de lo establecido en este artículo, estas pueden estar relacionadas con saberes disciplinares, didácticos,

investigativos o institucionales. Y deben ser dadas a conocer por medio de los diferentes estamentos de la institución educativa como consejo directivo y académico

Los últimos aspectos, que se tuvieron en cuenta para el diseño de la situación didáctica fueron los lineamientos curriculares que en cuanto al lenguaje estableció el Ministerio de Educación Nacional en 1998 y que surgieron de los criterios decretados por la resolución 2343 de 1996 y los estándares básicos de competencias en lenguaje para el grado quinto, (2006).

Definitivamente, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana vienen siendo un referente primordial en la construcción y comprensión sistémica del currículo, porque promueve la reflexión, el análisis crítico y la retroalimentación de los procesos por parte de toda la comunidad educativa, lo que incide positivamente en los estudiantes al darle herramientas y estrategias para enfrentar la realidad social, comunitaria, familiar, etc.

De la misma manera, el MEN, 2006 delimitó un marco de referencia conceptual respecto al lenguaje, la comunicación y la significación en relación con la pedagogía del lenguaje la cual va mucho más allá de las líneas básicas del enfoque semántico - comunicativo, donde se complementa desde el punto de vista teórico tomando las investigaciones y teorizaciones recientes en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, y la cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje.

De esta manera, asume y direcciona el lenguaje hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos

procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje.

En la actualidad, el ICFES ha asumido esta concepción de lenguaje en las diferentes evaluaciones que realiza. En este sentido, están planteando ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa.

La competencia lingüística, en la gramática generativa de Chomsky (1957- 1965), está referida a un hablante-oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no. La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua y como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética que eran aspectos tenidos en cuenta en los currículos de lenguaje, donde predominaba el gramaticalismo y la memorización de las normas lingüísticas.

Por otro lado, Dell Hymes (1972), introduce una mirada pragmática del lenguaje donde aparece la noción de competencia comunicativa, referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados; es decir, todos los aspectos socio culturales determinan el acto comunicativo

De esta manera, se derivó el enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido

de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo.

Y como consecuencia, la pedagogía del lenguaje se enfocó a los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación donde el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtieron en el centro de los diseños curriculares. Pero, en la realidad en las aulas de clase, las prácticas didácticas reflejaban una visión alejada de los aspectos socioculturales y éticos.

Adicional, al enfoque semántico – comunicativo del lenguaje se debe considerar el proceso de significación que desarrollan los estudiantes. Porque no sólo es relevante la comunicación sino también el cómo se da la construcción de la significación de las experiencias vividas. Siendo así, la función central del lenguaje es la significación, además de la comunicación. Y al realizar estudios se deben tener en cuenta las formas y maneras como se dan las interacciones entre los seres humanos, la cultura y sus diferentes saberes.

Esta, perspectiva semiótica del lenguaje, desde el punto de vista de Humberto, se entiende como una semiótica general: “la semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos...”.

Y en la perspectiva pedagógica se privilegia la función de significación a través de diversos códigos, además de la función de comunicación. Lo que sugiere, entender definitivamente el lenguaje desde una mirada sociocultural para que los estudiantes puedan adquirir la competencia significativa a la que le está apuntando el MEN en todas sus propuestas e innovaciones y por ende la escuela a través de sus docentes.

Partiendo de las consideraciones mencionadas anteriormente respecto al lenguaje y su pedagógica, esta se orienta hacia la significación de los procesos (leer, escribir, hablar y escuchar)

Desde, el enfoque significativo y semiótico del lenguaje se entiende la habilidad comunicativa de leer como el proceso de interacción entre un sujeto poseedor de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc. y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

En este sentido, la escuela debe dar cuenta de cómo se forma al sujeto lector, a través de las propuestas didácticas en lectura.

Siguiendo, la misma línea de idea, el proceso de escribir está determinado por el

contexto sociocultural y la pragmática donde se materializa y plasman las experiencias vividas a través de la escritura.

En cuanto, a los actos de “escuchar” y “hablar”, se deben comprender de manera similar. Es decir, en función de la significación y la producción del sentido. Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados.

A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etc.

En síntesis, es necesario re conceptualizar permanentemente lo que estamos entendiendo por leer, escribir, hablar, escuchar, y asignarles una función social y pedagógica claras dentro de los procesos pedagógicos de la institución, y respecto al desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales.

En consecuencia, el M.E.N. (1998) nombra el eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos y plantea que el lenguaje tiene variedad de usos sociales y contextos, lo

que delimita u orienta el tipo de texto (periodísticos, narrativos, científicos, explicativos...) que el estudiante debe estar en capacidad de producir, con unos elementos y reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas , lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos; es decir, como dice Habermas (1980) los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación (no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica sino que también se hace, según exigencias funcionales y del contexto).

Así mismo, el MEN, 2006 considera que para comprender, analizar y producir diversos tipos de textos se deben pensar en tres tipos de procesos:

Procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo, en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje “tiempo”). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales. Es claro que en el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, básicamente, las competencias gramatical, semántica y textual, descritas en el capítulo anterior.

Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria. Procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos... “la comprensión textual se basa en la comprensión contextual... los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto...”. Es evidente que en el trabajo sobre este nivel se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática.

También, el MEN (2006) plantea que las situaciones propicias para el desarrollo del lenguaje requiere que el trabajo pedagógico que se adelante “debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje – verbales y no verbales, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros”. Así mismo, afirma que al estimular la producción y la comprensión de los diferentes sistemas simbólicos mediante la generación de experiencias enriquecedoras de aprendizaje se les brinda a los y las estudiantes la oportunidad de construir y expresar

significados, de comprender y recrear el mundo (p. 28).

Los resultados, en este dominio, cada vez son más numerosos; tratan los comportamientos cognitivos de los alumnos, pero también los tipos de situaciones empleados para enseñarles y sobre todo los fenómenos que genera la comunicación del saber. La producción o el mejoramiento de los instrumentos de enseñanza encuentran aquí un apoyo teórico, explicaciones, medios de previsión y de análisis, sugerencias y aun dispositivos y métodos.

Por otro lado, en cuanto a la enseñanza de la producción textual escrita la propuesta del MEN (2006) “ 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”(pág. 21).

La producción supone la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Por consiguiente, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio – cultural, intervienen en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social.

En consecuencia, los estándares se orientan hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes tanto en lo verbal como en lo no verbal que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la

sociedad y participar en la transformación del mundo. De modo que, esto se logre a través del enriquecimiento de las siguientes dimensiones:

La comunicación: supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa.

Transmisión de información: la formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados o, si se quiere, nuevos conocimientos, que sean inteligibles y sustentados, independientemente de quien los produce.

La representación de la realidad: la meta de la formación en lenguaje debe ser crear las condiciones que le ayude a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran.

La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas: se debe propiciar el reconocimiento de las posibilidades significativas que le ofrece el lenguaje, por medio de sus distintas manifestaciones, para formalizar su manera particular de ver y comprender el mundo, y así recrearlo y ofrecerlo a otras miradas y perspectivas.

El ejercicio de una ciudadanía responsable: es perentorio, que los estudiantes desde

una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos.

El sentido de la propia existencia: si los docentes asumen en sus prácticas de aulas los postulados de las dimensiones anteriores podremos decir y afirmar que estamos formando hombre y mujeres capaces de conceptualizar la realidad, de comprenderla e interactuar con sus congéneres y de participar de la construcción de un país solidario, tolerante y diverso en el que quepan todos, sin distingos ni exclusiones.

El estándar de competencia a potenciar en esta propuesta investigativa es: produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

3.3 Teoría de las situaciones didácticas

Las principales teorías que explican las situaciones didácticas provienen de las propuestas en matemáticas de la escuela francesa, las cuales son:

La Teoría de las Situaciones Didácticas de Guy Brousseau (1986), apuntan a modelar situaciones de enseñanza en donde se facilita la elaboración y gestión controlada y se fundamenta en un enfoque eminentemente constructivista, partiendo del principio que los conocimientos se construyen por adaptación a un medio que aparece como problemático para el sujeto. En este enfoque intervienen tres elementos fundamentales: estudiante, profesor y el medio didáctico. En esta terna, el profesor es quien facilita el medio en el cual el estudiante construye su

conocimiento. Así, Situación Didáctica se refiere al conjunto de interrelaciones entre tres sujetos: profesor – estudiante - medio didáctico.

La Teoría de los Campos Conceptuales de Gerard Vergnaud se preocupa de la interrelación de los distintos saberes y las relaciones que aparecen ligando estos saberes a otros, supone que el amago del desarrollo cognitivo es la conceptualización (1996a, p.118). Ella es la piedra angular de la cognición (1998, p. 173). Luego, se debe prestar toda la atención a los aspectos conceptuales de los esquemas y al análisis conceptual de las situaciones para las cuales los estudiantes desarrollan sus esquemas, en la escuela o fuera de ella (1994, p.58). Es una teoría cognitiva neo piagetiana que pretende ofrecer un referencial para el estudio del desarrollo cognitivo y del aprendizaje de competencias complejas, particularmente aquellas implicadas en las ciencias y en las técnicas, teniendo en cuenta los propios contenidos del conocimiento y el análisis conceptual de su dominio.

La Teoría de la Transposición Didáctica de Yves Chevallard (1992), orientada al análisis de los procesos que conducen desde los productos legitimados por la institución matemática sabía a los objetos de enseñanza que viven cotidianamente en las clases.

La Ingeniería Didáctica de Michèle Artigue (1991), se interesa por la investigación acerca del sistema de enseñanza y de la producción de objetos de enseñanza. Es utilizada en el análisis de las situaciones didácticas. El sustento teórico de la ingeniería didáctica proviene de la teoría de situaciones didácticas (Brousseau, 1997) y la teoría de la transposición didáctica (Chevallard, 1991), que tienen una visión sistémica al considerar a la didáctica de las

matemáticas como el estudio de las interacciones entre un saber, un sistema educativo y los alumnos, con objeto de optimizar los modos de apropiación de este saber por el sujeto (Brousseau, 1997).

La Teoría de los Registros de Expresión o Registros Semióticos de Raymond Duval, estudia desde las ciencias cognitivas, cuáles son los fenómenos que se producen al hacer cambios desde un registro a otro.

Para efectos de la presente investigación se centró la atención en la teoría de la situación didáctica de Guy Brousseau, por ser el modelo metodológico a implementar. Siendo así, a continuación se expone detalladamente:

3.3.1 La Situación Didáctica

Como se expuso anteriormente, la teoría de situaciones didácticas está sustentada en la concepción constructivista – piagetiana del aprendizaje.

Piaget, el pensamiento es la base en que se asienta el aprendizaje, el cual consiste en un conjunto de mecanismos que el organismo pone en movimiento para adaptarse al medio ambiente. El aprendizaje se efectúa mediante dos movimientos simultáneos o integrados, pero de sentido contrario: la asimilación y la acomodación. Por la asimilación, el organismo explora el ambiente y toma partes de éste, lo transforma e incorpora a sí mismo; para ello la mente tiene esquemas de asimilación: acciones previamente realizadas, conceptos previamente aprendidos que configuran esquemas mentales para permitir asimilar nuevos conceptos. Por la acomodación, el organismo transforma su propia estructura para adecuarse a la naturaleza de los objetos que

serán aprendidos. La mente acepta las imposiciones de la realidad.

Todo comportamiento tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos (asimilación) y los factores externos (acomodación). En el curso de la evolución el individuo, el desarrollo se concibe como una construcción continua donde existen estructuras invariantes que definen a las formas y los estados sucesivos y estructuras variantes que definen el paso de un nivel a otro. Para que el organismo sea capaz de dar una respuesta es necesario suponer un grado de sensibilidad específica a las invitaciones diversas del medio. Este grado de sensibilidad o “nivel de competencia” se conforma a lo largo del desarrollo del individuo. En este intervienen cuatro factores fundamentales: la maduración, experiencia física, interacción social y el equilibrio.

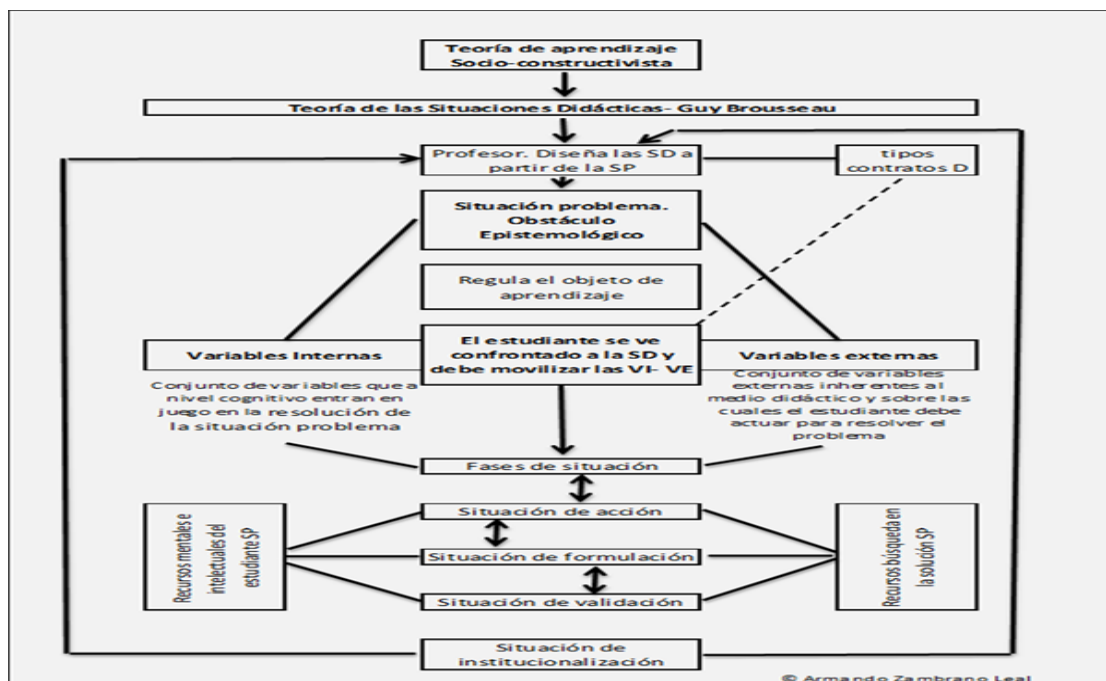
De esta manera, Brousseau (1986) adopta la concepción de aprendizaje de Piaget y dice que “el alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje”

También, Zambrano (2016) a través de la siguiente figura sostiene este postulado, pero le agrega un elemento más al decir que la teoría se fundamenta en el socio – constructivismo y en cómo Brousseau(1999) le otorgó a la situación un rol fundamental en la construcción del conocimiento y diseñó las situaciones didácticas a partir de las situaciones problemas. Aquí, cada situación contempla el objetivo-obstáculo lo que significa un trabajo de tipo socio-constructivista. Esta se entiende como una:

Situación didáctica en la cual se le propone al sujeto –estudiante- que no puede tener buenos resultados sin efectuar un aprendizaje preciso. Este aprendizaje constituye el verdadero objetivo de la situación problema, se alcanza cuando el estudiante, en la realización de la tarea, es capaz de superar el obstáculo. De esta forma, la producción impone la adquisición, lo que indica que tanto la una como la otra debe ser objeto de distintas evaluaciones. (Meirieu, 1994, Pág. 191)

En el siguiente esquema se presentan los elementos de la teoría.

Figura 2. Teoría de aprendizaje Socio – constructivista



Elaboración: Armando Zambrano Leal. Seminario de Trabajo de Grado Maestría en Educación.

La situación-problema y el objetivo obstáculo regulan, potencian, contribuyen en el aprendizaje en el estudiante. Toda situación está compuesta de variables internas (tipo intelectual) y variables

externas (tipos recursos materiales). Las primeras son recursos cognitivos los cuales son necesarios en la resolución de la situación-problema. Las segundas, por su parte, hacen referencia al medio didáctico sobre las cuales el estudiante debe actuar para resolver el problema.

La teoría plantea una serie de fases. Ellas son: fase de acción, de formulación, de validación y de institucionalización. Las tres primeras hacen referencia a los recursos mentales y materiales que el estudiante requiere para darle respuesta a la situación-problema. La cuarta fase compete al profesor y su relación con la institución y los pares. La retroalimentación de las situaciones didácticas ocurre en un medio que puede ser didáctico o a-didáctico y compromete ciertos tipos de contratos. A continuación, se definen más detalladamente cada uno de los conceptos que hacen parte de esta gran teoría.

3.3.2 Conceptos de la teoría de la situación didáctica

3.3.2.1 La situación didáctica

Comprende el proceso en el cual el docente proporciona el medio didáctico en donde el estudiante construye su conocimiento. De lo anterior se deduce que la situación didáctica engloba las situaciones a-didácticas, de esta forma, Situación Didáctica consiste en la interrelación de los tres sujetos que la componen. En resumen, la interacción entre los sujetos de la Situación Didáctica acontece en el medio didáctico que el docente elaboró para que se lleve a cabo la construcción del conocimiento (situación didáctica) y pueda el estudiante, a su vez, afrontar aquellos problemas inscritos en esta dinámica sin la participación del docente (situación a-didáctica).

3.3.2.2 Situación a-didáctica

Es el proceso en el que el docente le plantea al estudiante un problema que asemeje situaciones de la vida real que podrá abordar a través de sus conocimientos previos, y que le permitirán generar además, hipótesis y conjeturas que asemejan el trabajo que se realiza en una comunidad científica. En otras palabras, el estudiante se verá en una micro-comunidad científica resolviendo situaciones sin la intervención directa del docente, con el propósito posteriormente de institucionalizar el saber adquirido.

3.3.2.3 Contrato didáctico

Brousseau plantea la Situaciones Didácticas como una forma para “modelar” el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que este proceso se visualiza como un juego para el cual el docente y el estudiante han definido o establecido reglas y acciones implícitas. Dentro de la interrelación: profesor-estudiante-medio didáctico, hay dos conceptos que vienen a integrarse: la transposición didáctica y el contrato didáctico.

El Contrato Didáctico refiere a la consigna establecida entre profesor y alumno, de esta forma, comprende el conjunto de comportamientos que el profesor espera del alumno y el conjunto de comportamientos que el alumno espera del docente.

3.3.2.4 Transposición didáctica

Yves Chevallard es el principal exponente de esta teoría, dada a conocer en 1992. En la enseñanza usual, rara vez se introducirá un concepto en los mismos problemas en los que

funcionó como medio o a partir de los cuales los sabios los inventaron, siempre se toman en cuenta saberes o reorganizaciones de los saberes creados con posterioridad, para hacer menos complejo el concepto. Se produce así, un desfase inevitable entre el objeto de saber y el objeto de enseñanza. El proceso a través del cual se adaptan los saberes a los diferentes medios, es decir, proceso de transformación o adecuación del saber matemático erudito al saber matemático a enseñar en el aula es el que se ha llamado transposición didáctica. En palabras de Ives Chevallard, transposición didáctica es “el conjunto de las transformaciones que sufre un saber con el fin de ser enseñado.”

Para comprender las fases de este fenómeno, se debe comenzar por analizar las características que posee el objeto de saber. Este objeto de saber corresponde a un conocimiento que pertenece al saber erudito o saber sabio, es decir, aquel que poseen y al cual siguen aportando los matemáticos profesionales e investigadores. Este conocimiento (el del saber erudito), para ser comunicado a la comunidad científica con el rigor y generalización que se exige, ha sido despersonalizado y descontextualizado; lo que quiere decir, que se ha hecho desaparecer en él todo lo que constituye su historia, el camino que se recorrió para su creación o descubrimiento: las reflexiones inútiles y los errores que se hayan cometido en el curso de la investigación, referencias al tiempo en que se hizo la misma, las motivaciones personales del investigador y las estrategias de descubrimiento utilizadas (lo que constituye la epistemología del saber en cuestión). Ahora bien, de todo el saber acumulado en el curso de la historia, no todo se enseñará en la escuela y es responsabilidad del sistema social de enseñanza (noosfera), seleccionar entre los conocimientos del saber sabio aquellos objetos que serán pertinentes en la formación matemática de los alumnos.

Una vez designado los objetos de enseñanza, que serán dados a conocer en programas promulgados por el Ministerio de Educación, junto con los fundamentos de su selección, algunas orientaciones metodológicas, un ordenamiento y jerarquización de los saberes y los objetivos que la sociedad espera que se logren a través de ellos, éstos deben ser transformados en conocimientos a adquirir por los alumnos; de una forma lógica y coherente, adecuando su estructuración y presentación a la etapa de desarrollo del alumno y a la forma en que se cree que éstos aprenden (hipótesis de aprendizaje).

Para ello, los expertos reescriben las definiciones y propiedades de estos objetos ya seleccionados en textos y manuales, donde se propone una organización y se exponen nociones del Programa en capítulos, aportando ilustraciones y constituyéndose en base de datos para ejercicios y problemas, que servirán de referencia para la comunidad escolar. Toda esta elaboración, que tiene su mejor reflejo en los textos escolares, es lo que se llama saber escolar o saber institucionalizado. Lo descrito hasta ahora es un trabajo anterior al del profesor, es la parte de la transposición en que él no interviene directamente.

En la siguiente fase, quién administra y adapta esta transposición didáctica es el profesor, él toma los objetos del saber escolar y los organiza en el tiempo de acuerdo a su conocimiento, a su propia relación al saber y a sus propias hipótesis de aprendizaje. Este saber escolar enseñado a los alumnos por el profesor se llama saber enseñado, pero no es exactamente el que retienen los alumnos, sino que en una última etapa de la transposición, son ellos los que tienen a su cargo transformar este saber en saber suyo: saber del alumno. Saber sabio, saber

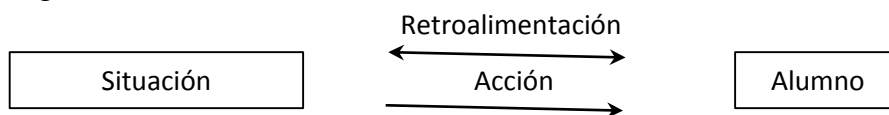
institucionalizado, saber enseñado y saber del alumno.

En síntesis, según la Teoría de la Transposición Didáctica de Yves Chevallard, el trabajo del profesor consiste en realizar para sus alumnos el proceso inverso al que realiza el matemático; su labor será buscar el o los problemas de donde surgió el saber sabio con el fin de recontextualizarlo, adaptar estos problemas a la realidad de sus alumnos, de modo que ellos los acepten como “sus problemas”, es decir repersonalizarlos y luego provocarlos, a través de problemas adecuados, para que los integren al cuerpo teórico conocido, emulando ellos al matemático en su nueva descontextualización y despersonalización.

3.3.3 Estructura de las situaciones didácticas

3.3.3.1 Situación de acción

El sujeto manifiesta sus conocimientos en sus interacciones con un medio según las “reglas” o en el cuadro de una situación



Yesenia Echavarría (2006) dice que ésta consiste básicamente en que el estudiante trabaje individualmente con un problema, aplique sus conocimientos previos y desarrolle un determinado saber. Es decir, el estudiante individualmente interactúa con el medio didáctico, para llegar a la resolución de problemas y a la adquisición de conocimientos.

Dentro de las condiciones que una situación acción debería reunir para desembocar en una situación a-didáctica tenemos, por ejemplo, la formulación del problema: éste debe ser del interés

del estudiante, además el tipo de pregunta formulada debe ser tal que no tenga respuesta inmediata, de modo que represente realmente un problema para el estudiante. Este comportamiento debe darse sin la intervención del docente. Empero, si bien el proceso se lleva a cabo sin la intervención del docente, no implica que éste se aísle del proceso. Pues es el docente quien prepara el medio didáctico, plantea los problemas y enfrenta al estudiante a ese medio didáctico.

3.3.3.2 Situación de formulación

La formulación de un conocimiento corresponde a una capacidad del sujeto para retomarlo (reconocerlo, identificarlo, descomponerlo y reconstruirlo en un sistema lingüístico). El medio que debe hacer necesario el uso por el sujeto de una formulación debe por tanto comportar (efectiva o efectivamente) a otro sujeto a quien le deberá dirigir una información. También, pone en juego diversos repertorios lingüísticos (sintaxis y vocabulario). La adquisición de estos repertorios acompaña al de los conocimientos que ellos expresan, pero los procesos son distintos. En consecuencia, la adquisición de los conocimientos puede hacerse directamente, como en el esquema de acción, o por conversión en “modelos implícitos” de adquisiciones obtenidas por las formulaciones y las comunicaciones.

Esta situación consiste en un trabajo en grupo, donde se requiere la comunicación de los estudiantes, compartir experiencias en la construcción del conocimiento. Por lo que en este proceso es importante el control de la comunicación de las ideas. La situación de formulación es básicamente enfrentar a un grupo de estudiantes con un problema dado. En ese sentido hay un elemento que menciona Brousseau, esto es, la necesidad de que cada integrante del grupo

participe del proceso, es decir, que todos se vean forzados a comunicar las ideas e interactuar con el medio didáctico.

3.3.3.3 Situación de validación

Aquí, una vez que los estudiantes han interactuado de forma individual o de forma grupal con el medio didáctico, se pone a juicio de un interlocutor el producto obtenido de esta interacción. Es decir, se valida lo que se ha trabajado, se discute con el docente acerca del trabajo realizado para cerciorar si realmente es correcto. Los alumnos organizan enunciados en demostraciones, construyen teorías –conjuntos de enunciados de referencia-, y aprende cómo convencer sin ceder a los argumentos retóricos como la autoridad, la seducción, el amor propio, la intimidación, etc.

3.3.3.4 Situación de institucionalización

En ésta los estudiantes ya han construido su conocimiento y, simplemente, el docente en este punto retoma lo efectuado hasta el momento y lo formaliza, aporta observaciones y clarifica conceptos ante los cuales en la situación a-didáctica se tuvo problemas. Es presentar los resultados, presentar todo en orden, y todo lo que estuvo detrás de la construcción de ese conocimiento (situaciones didácticas anteriores).

3.3.4 La enseñanza desde la Teoría de la situación didáctica

“Las situaciones didácticas permiten al estudiante a adaptarse a un medio que es causa de contradicciones, desequilibrios, dificultades un poco como lo hace la sociedad humana” (Guy Brousseau) desde esta perspectiva las situaciones didácticas se van a desarrollar a partir de una

situación problema, para esta investigación se realizó teniendo en cuenta una situación real del grupo de Aceleración del aprendizaje.

Así mismo, para el desarrollo de las diferentes sesiones aplicadas al aula de clase se tuvieron en cuenta las siguientes enfoques de las situaciones didácticas: acción, formulación, validación e institucionalización cada una de ellas fueron implementadas en el área de lenguaje, donde se observaron los siguientes aspectos:

1. El conocimiento y empleo en el aula de una gran variedad de textos reales, con tipologías y funciones comunicativas diversas.

2. La atribución de un significado social a la actividad de escritura, creando un contexto comunicativo real con propósitos y receptores concretos para el texto producido.

3. Énfasis especial en las necesidades comunicativas del alumno (Cassany, 1990). El enfoque funcional asume que cada alumno tiene necesidades de comunicación variadas, por lo que requerirá el aprendizaje de funciones y recursos lingüísticos distintos a los que podrá precisar otro compañero. Por ello, el docente tiene que proporcionar las ayudas, las estimulaciones y motivaciones que requiera el alumno en cada caso concreto.

4. El planteamiento de actividades de comunicación escrita, globales, reales y completas de forma similar a como se producen en los contextos comunicativos cotidianos.

Son varios los autores que, tanto fuera como dentro de nuestro país, han resaltado las principales ventajas de poner en práctica este planteamiento metodológico. Entre estas ventajas cabe citar las siguientes:

- Favorece la motivación para escribir, al ofrecer a los alumnos situaciones de escritura variada y temas que conectan con sus intereses.
- Ofrece situaciones de comunicación real en las que el destinatario y el tipo de texto están claramente definidos. El texto que los alumnos deben producir presenta las mismas exigencias que un escrito “real”.
- Integra objetivos específicos y globales. Los primeros se ponen al servicio, en todo momento, de los objetivos globales del proyecto.
- Favorece la interacción entre alumnos y entre éstos y el profesor. Es decir, estimula un intercambio donde las aportaciones y sugerencias de unos y otros potencian la observación mutua de las estrategias de escritura utilizadas y la adquisición de otras más eficaces.
- Permite el conocimiento consciente del proceso de escritura. Durante la producción de un texto se está potenciando el empleo interrelacionado de las fases de planificación, traducción y revisión del escrito.

Por otra parte, el estudiante desarrollara su capacidad cognitiva, porque las situaciones didácticas llevan a los estudiantes a formar su propio pensamiento y a los docentes ser más creativos y alejándolos de lo tradicional. Finalmente, la enseñanza desde la teoría de las situaciones didácticas le permite al estudiante mejorar en la asimilación del conocimiento y la motivación en el aprendizaje al docente le refuerza su motivación para ejercer una buena docencia despertando y potenciando su vocación por la enseñanza.

3.4 Escritura como proceso

Además, de la propuesta del MEN (2006) en esta investigación se tendrá en cuenta los

aportes y postulados de autores que asumen la producción textual escrita por procesos.

La enseñanza de la escritura no es algo tan simple, pero hay varias formas de hacerlo. Al respecto, Cassany (1990) distingue cuatro enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita, considerando varios aspectos: objetivos de aprendizaje, tipos de ejercicios, programación, etc. Cada planteamiento hace hincapié en un aspecto determinado de la habilidad.

Los enfoques son:

Enfoque gramatical. Se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua.

Enfoque funcional. Se aprende a escribir a través de la comprensión y producción de los distintos tipos de textos escritos.

Enfoque procesual. Mediante este enfoque el aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.

Enfoque de contenido. Según este enfoque, al mismo tiempo que se desarrolla la expresión, la lengua escrita se enseña como instrumento que puede aprovecharse para aprender distintas materias.

El enfoque procesual pone énfasis en el proceso de la composición. Mediante este enfoque se enseñan los procesos cognitivos que permiten generar ideas para emprender el trabajo de redacción, así como formular objetivos antes de escribir, organizar las ideas, escribir borradores y esquemas, revisar y evaluar. El alumno no solo aprende a hacer borradores y a conocer la estructura del párrafo, sino también aprenderá a distinguir los elementos esenciales del

estilo para ponerlos en práctica en el proceso de la escritura. Toma apuntes, escribe y reescribe sus propios textos hasta lograr el objetivo esperado.

Para Cassany (1990), está claro que estas cuatro líneas didácticas no son excluyentes, sino que complementarias. Es decir, cualquier acto de escritura, y su correspondiente enseñanza, contiene gramática, tipos de textos, procesos de composición y contenido, de manera que estos cuatro factores se complementan. Escoger uno u otro enfoque es una cuestión de tendencia o de énfasis para destacar unos aspectos por encima de otros. Sin embargo, la producción textual escrita en esta investigación se abordara desde el enfoque por procesos, porque aborda la didáctica de la escritura y hace hincapié en el proceso de la composición escrita.

3.5 Escribir como actividad cognitiva

Las investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en la composición escrita surgen en los Estados Unidos a finales de los 70 y se desarrollan en la década de los 80, en el marco de la psicología cognitiva. Los primeros trabajos, que culminan con la publicación en 1980 del modelo del proceso de Hayes y Flower, tienen en común el intento de caracterizar las operaciones mentales que se desarrollan en el proceso de composición escrita y que no siempre se manifiestan en la conducta exterior de producción textual ni en el mismo texto. Los primeros trabajos partieron de la caracterización de los procesos seguidos por adultos expertos, para luego analizar la conducta del no experto o del aprendiz y llegar a detectar cuáles eran las necesidades de aprendizaje. Las conclusiones más frecuentes se referían a la insuficiencia de los subprocesos de planificación y de revisión de los no expertos y a los niveles bajos en que realizaban ambas operaciones.

El modelo de Hayes y Flower es uno de los que con mayor frecuencia ha servido de referencia para la implementación de programas de enseñanza basado en el proceso², aunque los componentes fundamentales del modelo aparecen en la mayoría de explicaciones sobre las operaciones cognitivas que se llevan a cabo cuando se escribe³. Estas investigaciones, a pesar de partir de la caracterización de la conducta del escritor competente, surgieron de la necesidad de avanzar en la enseñanza de la composición, que experimentaba una situación crítica, manifestada por los niveles insuficientes de los textos de los estudiantes, incluso los universitarios (Steinberg, 1980). Este origen en la enseñanza llevó a que muy pronto la investigación se orientara preferentemente al estudio de los procesos de composición de los estudiantes. Especialmente relevantes son el conjunto de investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) que a partir de investigaciones de tipo experimental identificaron procesos de composición escrita diferentes, que formularon en los modelos que denominaron de "decir el conocimiento" y de "transformar el conocimiento". Según estos autores el primer modelo es de tipo secuencial. El escritor planifica contenido y escribe sobre la marcha, paso a paso, relacionando cada frase con la anterior y con el tema general del escrito que produce. La causa la hallan en el hecho que el escritor no relaciona los contenidos que escribe con las exigencias de la situación retórica y no elabora una imagen operativa de dicha situación. El escritor se limita a decir los contenidos temáticos que de forma más o menos secuencial van surgiendo de su mente.

El modelo "transformar el conocimiento", por el contrario, corresponde a la conducta del escritor que interrelaciona los contenidos temáticos sobre los que escribe con el espacio retórico, lo cual le lleva a reelaborar dichos contenidos y a transformarlos para adecuarse a la situación. La

necesidad de implementar la enseñanza desde el punto de vista de este modelo complejo, el único que potencia las posibilidades de desarrollo cognitivo que ofrece la lengua escrita, dieron lugar a que Bereiter y Scardamalia desarrollaran numerosas investigaciones, también de tipo experimental, sobre la incidencia de la intervención psicopedagógica en la mejora de la capacidad de escribir. La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocessos orientados a la producción textual. Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja y además se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso, o con el género textual que se escribe, el cual a su vez se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita. Así, las operaciones de planificación, por ejemplo, no se llevarán a cabo de la misma manera, ni implicarán las mismas operaciones mentales si se escribe un diario personal, un cuento para un concurso literario, un trabajo sobre la célula, o una carta para pedir trabajo. La extensión de la investigación sobre los procesos y operaciones implicados en la producción escrita ha generado hasta el momento tantos estudios que es difícil sintetizarlos brevemente. Además existen ya numerosos trabajos que ofrecen síntesis de sus aportaciones y evolución. Queremos destacar únicamente que en esta evolución, y aún dentro del marco de la orientación cognitiva, los factores sociales han ido ocupando un espacio cada vez mayor en la preocupación de los investigadores. Este interés se ha mostrado en dos aspectos.

Por un lado, se reconoce el lugar central que las situaciones comunicativas que desencadenan y dan razón de ser a la actividad de escribir tienen en la totalidad del proceso y en

su diversificación. Algunos trabajos de Linda Flower (1995) atienden a la influencia que ejerce en todo el trabajo descomposición la representación de la tarea, conformada en gran parte por la imagen de la situación retórica, especialmente en la intención del trabajo de composición. Esta orientación, que tiene importantes precedentes en trabajos como los de Bizzell (1982) y Shaughnessy (1977) entre otros, se ha denominado sociocognitiva. (Anna Camps).

3.6 Didactext (Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos).

El grupo didactext reelaboró el modelo construido por Hayes (1996) para la producción de textos escritos, ya que éste se basa netamente en los aspectos cognitivos de la producción textual, introdujeron nuevos aspectos donde expusieron los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que participan en la escritura desde las implicaciones que trae consigo la dimensión cultural y que han sido estudiadas a través de las propuestas teóricas de Bajtín (1989), De Beaugrande (1997), van Dijk (1980, 1983, 1994), Kristeva (1978) y, muy especialmente, desde los planteamientos de la psicología cultural (Wertsch, 1991; Salomon, 1992; Cole, 1999; Pozo entre otros). Estos últimos consideran necesario (2001:203): «incorporar a la mente humana los sistemas de memoria externa proporcionados por la cultura, que no sólo amplifican nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos sino que lo transforman de modo radical e irreversible, al generar nuevas funciones epistémicas, nuevas formas de conocer el mundo y, en definitiva, de cambiarlo», lo que nos sitúa dentro de un constructo teórico de corte sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico.

Otro aspecto relevante del modelo es su enfoque didáctico donde no sólo se observa sino

que también se intervienen en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Como lo dice el grupo didactext (2003) esta propuesta se orienta a la transformación y a la mejora de la práctica. También, exige proponer estrategias que den respuestas a los diferentes problemas que emergen de la interacción entre las necesidades y las propuestas didácticas.

Las siguientes figuras muestran la manera como el grupo didactext comprenden los factores y las dimensiones que intervienen en la producción de un texto escrito:

Figura 3. Primer círculo

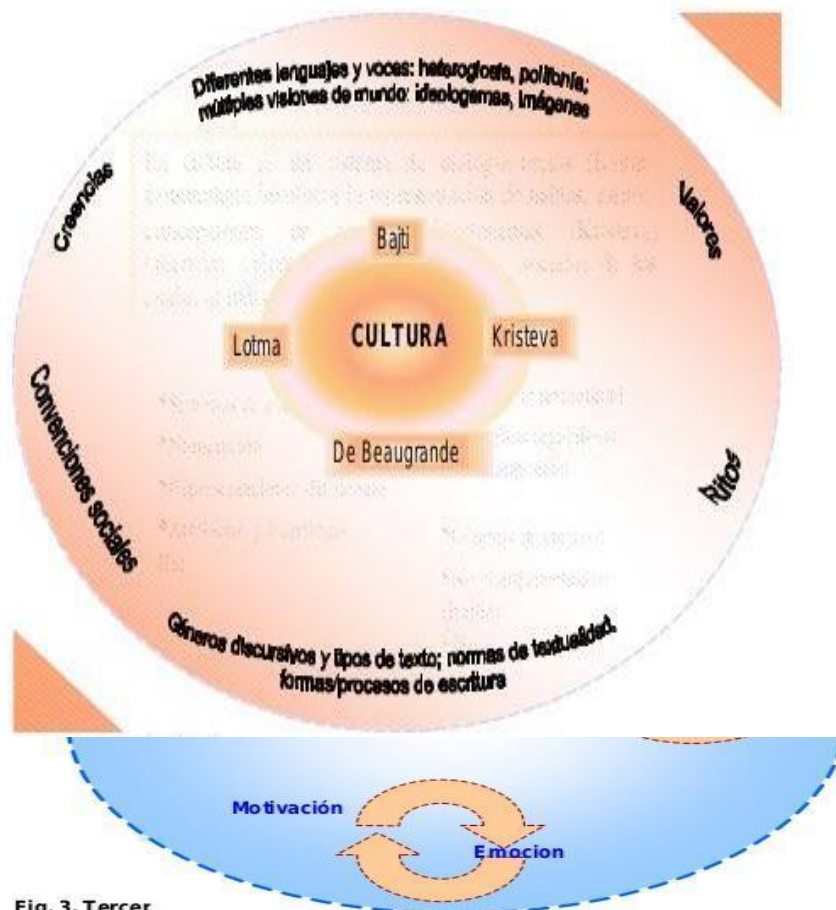


Fig. 3. Tercer

Figura 4. Circulo 2 y 3

Fuente: elaboración grupo Didactext



Figura 5. Competencia comunicativa y texto producido.

Fuente: elaboración grupo Didactext

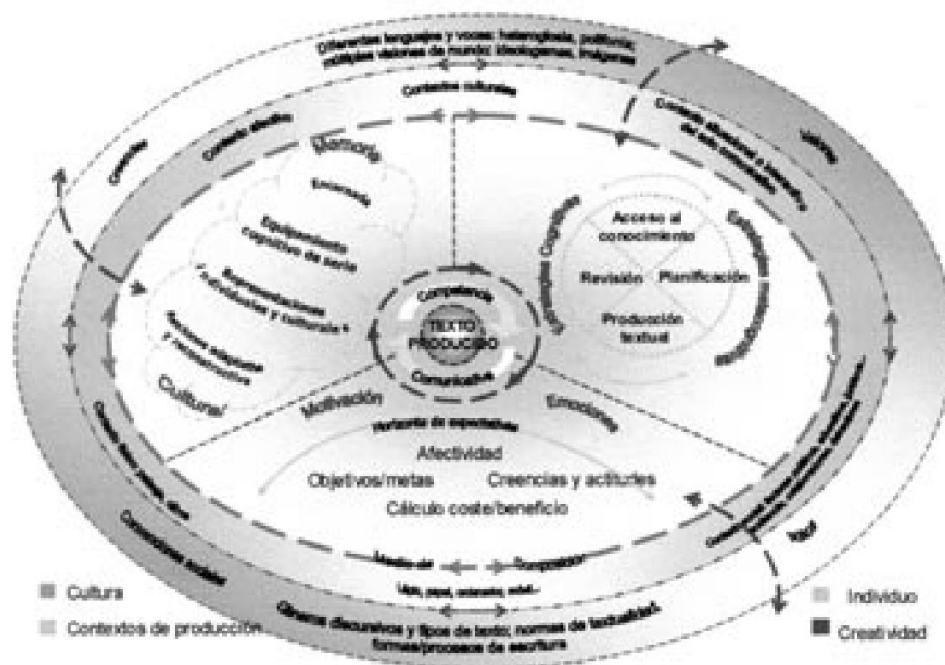


Figura 6. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción escrita.

Fuente: elaboración grupo Didactext

El modelo elaborado por el grupo Didactext está concebido desde la interacción de tres dimensiones simbolizadas por círculos concéntricos recurrentes. Como lo muestra la figura 2, 3 y 4 El primer círculo corresponde al ámbito cultural, es decir, las diversas esferas de la praxis humana en las que está inmerso todo ejecutor de una composición escrita; el segundo se refiere a los contextos de producción, de los que hace parte el contexto social, el situacional, el físico, la audiencia y el medio de composición; el tercer círculo corresponde al individuo. Aquí se tiene en cuenta el papel de la memoria en la producción de un texto desde el enfoque sociocultural, la motivación y las emociones y las estrategias cognitivas y meta cognitivas dentro de las cuales se conciben cuatro unidades funcionales que actúan en concurrencia: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión.”.

El modelo hace hincapié en los componentes cognitivos y su relación con los factores culturales y sociales; impulsa la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se orienta a la mejora de las prácticas de escritura en los contextos académicos, principalmente referidos a la educación obligatoria. Dicho de otra manera, plantea la teoría y provee de herramientas para la aplicación de la misma en contextos socioculturales y académicos determinados. En el ámbito cultural, la propuesta comprende, entre otros elementos, «los ritos, las normas, las creencias, los valores, la diversidad cultural, los sistemas de escritura, la numeración, las representaciones del tiempo, las redes semánticas, las proposiciones, los

esquemas, el lenguaje [...]” (Didactext, 2003:83). Es decir, integra todas aquellas simbologías o imaginarios simbólicos que los pueblos construyen históricamente con el propósito de organizar los comportamientos de los individuos y de la sociedad en general.

Con base en lo anterior, el Grupo Didactext resalta los contextos de producción textual: el contexto social (política, educación, etc.), el contexto situacional (la montaña, el pueblo, etc.) y el contexto físico (espacio físico y herramientas —lápiz, ordenador, etc.). Podemos decir que esta propuesta destaca la importancia de la motivación extrínseca que brindan los aspectos extra textuales en la construcción de la escritura.

También, Didactext rescata la condición del sujeto como productor de sentido y de historia y como usuario de una memoria cultural que representa, negocia y construye significados en la elaboración del texto. Este modelo hace hincapié en los procesos de motivación en relación con los objetivos, la afectividad, la creatividad, las creencias y las actitudes, que orientan la conducta.

El modelo en cuestión señala algunas estrategias cognitivas y meta cognitivas adecuadas para la producción de textos (Didactext, 2003:94-95). Esta presentación sistemática de las operaciones mentales que se desarrollan en cada una de las fases (acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral) le permite al maestro o profesor visualizar algunas actividades didácticas, que exigen las operaciones mentales en cuestión, apropiadas para el proceso de construcción del texto. Como lo muestra el cuadro 3.

Cuadro 3. Estrategias cognitivas y meta cognitivas en la producción de textos.

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias Metacognitivas
<p>Acceso al conocimiento (Leer el mundo)</p>	<p>Buscar ideas para tópicos. Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. Identificar al público y definir la intención. Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura. Examinar factores ambientales. Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. Analizar variables personales.</p>
<p>Planificación. (Leer para saber) Producto: esquema y resúmenes</p>	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formular objetivos. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Elaborar esquemas mentales y resúmenes. Manifestar metas de proceso.</p>	<p>Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). Seleccionar estrategias personales adecuadas. Observar cómo está funcionando el plan. Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. Revisar, verificar o corregir las estrategias</p>
<p>Producción textual (Leer para escribir) Producto: borradores o textos intermedios</p>	<p>Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad,</p>	<p>Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>

	<p>Intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.</p> <p>Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos</p> <p>Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario.</p> <p>Elaborar borradores o textos intermedios.</p>	
<p>Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: texto producido</p>	<p>Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos.</p> <p>Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.</p>	<p>Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</p>

Fuente: elaborado por Teodoro Álvarez Angulo y Roberto Ramírez Bravo 2006

En la figura 5 se hace referencia al cómo al tener y estimular los aspectos que muestran en las figuras 2 y 3 facilita el florecimiento de la competencia comunicativa en el estudiante. Es

decir todo el bagaje de información que el sujeto necesita para comunicarse proactiva y eficazmente en un contexto cultural y ésta es adquirida, desarrollada y demostrada a través de unas sub competencias (discursiva o textual, gramatical, sociolingüística, referencial o enciclopédica, literaria, sociocultural, de aprendizaje).

Como último aspecto, hace referencia a la creatividad y se refieren a ella como el proceso que nace en el entorno cultural y permea todas las dimensiones hasta la producción del texto. Y retoman y adoptan la noción de creatividad del modelo de Sternberg (1996), donde dicen que la creatividad implica los mismos procesos de codificación, comparación y combinación selectiva que se utilizan en otro tipo de razonamientos pero que en el pensamiento creativo representan una forma novedosa (no rutinaria).

Como lo muestra, el grupo didactext a través de la figura xxx la producción textual escrita viene siendo el resultado de la interacción e influencia de todas y cada una de las dimensiones presentadas y viceversa.

3.7 Aspectos afectivos, emocionales y motivacionales en la actividad de producir textos escritos

Hoy día, se considera necesario analizar cómo interactúan los aspectos afectivos, emocionales y motivacionales en el proceso de aprendizaje del ser humano, sabemos que no sólo es importante el “poder” hacerlo, sino también el “querer” hacerlo. Aquí, se estudia cómo la disposición, la motivación, la intención y la perseverancia de los estudiantes permea el

aprendizaje. Sabemos que los procesos cognitivos se ven afectados positiva o negativamente por sus objetivos, metas, intereses, percepciones, actitudes, creencias y hábitos; con esto se quiere decir que los procesos cognitivos y el afectivo – emocional – motivacional interactúan cíclicamente en el momento de la producción de textos escritos porque los estados y procesos mentales tienen incorporados obligatoriamente un componente emocional que se visibiliza en la interacción con el mundo social y físico.

Para Mazo Meza (2013) la escritura es un proceso de construcción de significado que va más allá de la representación gráfica del habla, a través de signos alfabéticos. La escritura constituye un proceso de significación con fines comunicativos a través de la cual los interlocutores interactúan dialógicamente en una situación real de comunicación. Igualmente, Camp y Ribas (1993), “dicen que la “motivación” para escribir está relacionada con la función afectiva y motivacional que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto” pg. (22-23). Porque, el valor que se le da al uso de la lengua escrita en cada contexto sociocultural determina el significado que le confieren los estudiantes.

Pintrich (1989) argumenta que las variables personales afectivo-motivacionales (auto concepto, creencias, actitudes, horizonte de expectativas, metas de aprendizaje y emociones) constituyen los elementos clave de toda situación educativa y su interrelación determinará, en gran medida, la motivación. Es importante recordar que estas variables están estrechamente condicionadas por el ambiente, por el contexto en el cual el sujeto desarrolla su actividad y por el modo cómo estos factores pueden influir en la motivación. En ese sentido, para que el sujeto se sienta motivado a aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir sentido a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales pero también

depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte como para implicarse activamente en un proceso de construcción de significado.

Así mismo, el grupo didactext (2003) considera que el estar motivado para aprender significativamente también requiere la existencia de una distancia óptima entre lo que ya se sabe y el nuevo contenido de aprendizaje. Si la distancia es excesiva, el estudiante se desmotiva porque cree que no tiene posibilidades de asimilar o de atribuir significado al nuevo aprendizaje; si la distancia es mínima también se produce un efecto de desmotivación porque conoce ya, en su mayor parte, el nuevo material que ha de aprender y se cansa. El aprendizaje significativo es en sí mismo motivador porque el sujeto disfruta realizando la tarea o trabajando esos nuevos contenidos (en contraposición al aprendizaje mecánico o memorístico), pues entiende lo que se le propone como objeto de aprendizaje y le encuentra sentido. Cuando se disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca mediante la que pueden aflorar una variedad de emociones positivas que contribuyen a sostener la persistencia y el esfuerzo requerido en su realización hasta finalizar con eficacia y calidad.

3.8 Los textos narrativos

Para Bruner, (1988) la narración es un género literario universal, por cuanto representa un modo primario de pensamiento, cuya función es preservar la cultura de una civilización. A través, del discurso narrativo se pueden detectar diferencias significativas entre la tradición oral y la escrita como fenómeno básico de la cultura de los pueblos. Por tanto, el déficit en el esquema narrativo dificulta la participación en la cultura. Además, las narraciones juegan un papel esencial en la vida humana, por sus funciones múltiples: entretener, enseñar, explicar el origen de un

pueblo, reflexionar y reorganizar la experiencia personal, resolver problemas personales y sociales.

La adquisición narrativa se da como consecuencia del desarrollo cognitivo general. Siendo así, la habilidad narrativa sería, por tanto, una proyección del desarrollo cognitivo, en el que se distinguen tres componentes: 1. Operaciones cognitivas que dirigen la utilización del contenido: el conocimiento de los sucesos en el mundo real; 2. Forma estructural del contenido: analogía conceptual entre el mundo real y la forma lingüística (que se concreta en la estructura narrativa); 3- Mecanismos lingüísticos para construir la forma.

También, la narración tiene una enorme influencia en el desarrollo general del lenguaje. La narración, en efecto, tiende un puente entre el lenguaje oral, que regula frecuentemente la interacción social, y el escrito, que frecuentemente aporta información. En efecto, la narración es la primera forma lingüística que requiere que el emisor elabore un monólogo extenso más que un diálogo interactivo.

En la narración interactúan estructuras del lenguaje oral y escrito. Es así como en las producciones textuales escritas de los estudiantes el lenguaje oral se materializa a través de las marcas formales (el texto). La narración, además, implica distanciamiento y generalización de la realidad percibida. Las actividades de aprendizajes que involucran propuestas narrativas fomentan el desarrollo del lenguaje oral y escrito interrelacionadamente.

El conocimiento de las estructuras narrativas aporta conocimientos sobre la lengua escrita

en varios aspectos: conceptos de la escritura y la lectura, forma y estilo de los textos narrativos. Además, las actividades narrativas inciden en el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas, como la adquisición del significado de las palabras y el aprendizaje de las reglas sintácticas (Norris, 1989) así como en el aprendizaje de técnicas lingüísticas específicas, como la lectura (Roth y otros, 1996).

El texto narrativo, de otra parte, es el modelo de texto más elemental y más extenso de los niños. Como se ha demostrado en la investigación psicolingüística evolutiva, los niños adquieren muy pronto el esquema narrativo. Al iniciar la escolaridad, la mayoría de los alumnos dominan la estructura narrativa, en sus aspectos esenciales. Los primeros textos extensos que escribe el niño adoptan la forma narrativa. Ello se explica por varias razones (Ripich y Griffith, 1988): 1. El texto narrativo incluye contenidos que resultan familiares a los adultos y a los niños; 2. Su complejidad es análoga a la de la comunicación cotidiana (habla o lenguaje conversacional). En definitiva, la investigación sobre el desarrollo de la estructura narrativa en los niños supone una aportación a la construcción de un modelo del desarrollo de la escritura de los niños y un medio de evaluar, modificar y enriquecer nuestra comprensión sobre este proceso.

De otra parte, la conciencia de la estructura textual facilita el proceso de la composición escrita. Esta incidencia se percibe más nítidamente en las situaciones de deficiencia. En efecto, aunque el conocimiento de la estructura narrativa se adquiere espontáneamente, algunos niños, especialmente los que presentan una deficiencia cultural, no lo consiguen, por cuanto su estilo de aprendizaje difiere del de sus compañeros. Algunos sujetos tienen dificultad para usar la estructura textual como un formato organizativo, bien porque carecen del conocimiento de la

estructura textual bien porque no saben aplicarlo al texto concreto (Montague y otros, 1990). Los efectos se hacen sentir tanto en el proceso de planificación como en los de revisión y transcripción, aunque son más fácilmente detectables en el texto. Esta deficiencia se debe, en última instancia, a deficiencias metacognitivas. El texto narrativo es, por todo lo dicho, un instrumento valioso para evaluar varias capacidades del alumno (Griffith y otros, 1986; Ripich y Griffith, 1988):

a) Recordar y ordenar las ideas en una secuencia lógica; b) Relacionar la experiencia (o el esquema narrativo) con los sucesos presentes; c) Usar mecanismos apropiados para crear un texto cohesionado; d) Tener en cuenta las exigencias (o necesidades) de un oyente ingenuo, en la narración oral.

Las habilidades de producción de textos narrativos son esenciales para *el éxito académico*, por varias razones: a) La narración es un medio de instrucción sociocultural: el formato narrativo es útil para explicar los fenómenos naturales y para codificar las normas sociales; b) Entre las habilidades de la escritura se encuentra el conocimiento de la estructura textual, que guía al sujeto en la obtención y organización de la información; c) Un criterio para evaluar el éxito en las tareas escolares es la habilidad para manejar un repertorio de tareas o géneros del discurso narrativo.

Más allá de la formación estrictamente académica, se ha demostrado la incidencia de la narración en el desarrollo de otras dimensiones de la personalidad, como la cognición (Britton y Pellegrini, 1990), la afectividad (Wallace, 1992) o la conciencia moral (Tappan, 1998).

Las teorías sobre el texto, en concreto sobre el texto narrativo, conforman la trama conceptual de esta investigación. Las teorías lingüísticas describen la estructura del texto y las psicolingüísticas, la estructura mental y los procesos cognitivos de comprensión, recuerdo y producción del texto. El punto de intersección entre lingüística y psicología está en considerar la teoría (o gramática) del texto como un modelo teórico de la competencia textual. De una parte, la gramática del texto establece el conjunto de reglas para una adecuada construcción del texto (Charolles, 1978). De otra, la competencia textual se define como un sistema implícito de reglas interiorizadas, disponibles para todos los miembros de una comunidad lingüística.

A partir de la teoría general sobre el texto, se han elaborado los modelos teóricos sobre un tipo de texto: el narrativo. Estos modelos se denominan «gramática de la narración». Ahora bien, este término es polisémico, por cuanto hace referencia tanto a una teoría del texto (Adam, 1985) y a una teoría del aprendizaje (Bruner, 1988) como a una metodología de investigación (Bliss y otros, 1998) y a un método de enseñanza (Dimino y otros, 1995).

La gramática de la narración puede describirse como una pauta invariable que siguen los sujetos, cualquiera que sea su edad o cultura, cuando cuentan historias que han leído u oído (Dimino y otros, 1990). La descripción formal de esta pauta (o modelo textual) es competencia de la Lingüística. El texto narrativo es así un instrumento para analizar unidades del discurso en un nivel mayor que el nivel oracional (Ripich y Griffith, 1988). La asimilación y uso de esta pauta en los procesos de comprensión, recuerdo y producción de textos narrativos es objeto de estudio de la Psicolingüística, cuya formalización se proyecta en la teoría del esquema.

3.9 Estructura de los textos narrativos

En esta investigación se toma como referencia la propuesta de Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015) de los pasos que se deben tener en cuenta al escribir un cuento.

1. **Idea – Intención:** lo primero que se debe tener en cuenta antes de comenzar a escribir es la intención de hacerlo. Para escribir un cuento, el escritor debe pensar en lo que quiere contar, tener una idea, una motivación, algo que le llame la atención y se pueda transformar en una historia.

2. **Objetivo:** después de tomar una decisión acerca de lo que se quiere contar, el escritor debe tener un objetivo. El cuento es un trayecto, un pequeño viaje con un inicio y un final. Es decir, una vez que se parte, el cuento debe llegar a un final, no puede quedar a mitad de camino como un barco que naufraga y se lo traga el mar.

3. **Forma:** una vez que el escritor tenga una intención y un objetivo, una idea que contar, lo importante es pensar en cómo escribe la historia. La genialidad del cuentista no está principalmente en qué cuenta, sino en cómo lo cuenta.

4. **Estructura:** recuerda que todo texto tiene una estructura base. En el caso del cuento es:

- **Introducción:** parte inicial de la historia, donde se presentan los personajes y, principalmente, la situación de normalidad de la historia. Lo que se presenta en la introducción es lo que se quiebra o altera en el nudo.

- **Desarrollo o nudo:** parte donde se presenta el conflicto o el problema de la historia;

allí toman forma y suceden los hechos más importantes. El nudo surge a partir de un quiebre o alteración de lo planteado en la introducción.

- **Desenlace o final:** parte donde se suele dar el clímax y la solución al problema, y donde finaliza la narración. Incluso en los textos con final abierto hay un desenlace.

5. **Personajes:** en un cuento la acción y todo lo que sucede tiene que girar en torno a un personaje protagonista. Los personajes secundarios son importantes en cuanto interfieran en las acciones del protagonista. Un cuento, por su brevedad, no permite gran cantidad de personajes, ni tampoco un desarrollo profundo de estos (lo que importa es la acción, más que la descripción de los personajes).

6. **Espacio y tiempo:** un buen escritor elige un espacio físico donde situar la acción y los personajes del cuento. Espacios hay como imaginación tengas en la cabeza. Todo puede ser un espacio: el mar, la montaña, una casa, una cueva, un sueño, una molécula, el universo, una caja, lo que se te ocurra es espacio. Y por otro lado, el escritor debe elegir un tiempo: pasado, presente y futuro, teniendo la libertad única de trasladarse como si se viajara en una máquina del tiempo (libertad absoluta para que la acción y los personajes viajen por el tiempo).

Para concluir, la relación que existe entre los postulados de Brousseau sobre la situación didáctica, el modelo Didactext (producción de textos escritos) y el eje de referencia de los procesos de interpretación y producción de textos según el MEN, se encuentra articulada en los procesos de producción donde transforman los conocimientos, es decir, se pasa de la enseñanza de la escritura mecánica de la redacción de fonemas y grafemas a la construcción de

conocimientos a partir de sus saberes previos y la significación del mundo.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de investigación

El presente estudio estuvo orientado a promover los aprendizajes de la producción de textos narrativos (el cuento) a través de la implementación de una situación didáctica que movilizara las capacidades de saber en el orden de la producción textual, en los estudiantes del programa de Aceleración del Aprendizaje. Se realizó una investigación de tipo cualitativa, con un alcance descriptivo- interpretativo y diseño Longitudinal de intervención.

En primer lugar, esta investigación es cualitativa porque como dice Taylor y Bogdan (1986) es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Por otra parte, Creswell citado por (Burgos, 2011) la define como un proceso de adquirir conocimiento basado en una metodología distintiva que explora un problema social o humano y para complementar, Hernández (2003) dice que la investigación cualitativa da profundidad a los datos, riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o

entorno, los detalles y las experiencias únicas. Así como un punto de vista natural y holístico de los fenómenos.

En segundo lugar, es de tipo longitudinal de intervención, donde se da la observación del aprendizaje en la producción de un mismo grupo de niños y niñas durante el año escolar grado de Aceleración del Aprendizaje. Este carácter longitudinal de intervención se concretó con el registro constante de las producciones escritas de los estudiantes de forma grupal e individual (permite identificar cuál de los estudiantes o grupo introduce el cambio) y de las circunstancias en que dichos textos se desarrollaron. Además, para considerar el objetivo de la producción de textos narrativos (cuento) esta investigación nos permitirá crear situaciones para que este proceso sea observable. Nuestro principal interés en este trabajo de investigación fue realizar el seguimiento de las diferentes producciones textuales utilizando la Teoría de las Situaciones Didácticas en un grupo determinado de estudiantes quienes participaron en 20 sesiones de trabajo diseñadas para la producción de textos narrativos aplicando la metodología del grupo Didactext. Como explicaremos de forma detallada más adelante, esta investigación se desarrolló con una propuesta educativa: "Feria del Libro" que se llevó a cabo en la Institución Educativa en la sede Villa Blanca y se concretará con la exposición de los cuentos escritos por los estudiantes. Es decir, la ejecución de la investigación se promovió las condiciones educativas necesarias para la realización del estudio.

En tercer lugar, la presente investigación está inscrita dentro de la modalidad de investigación en el aula, donde se pretende llevar a los estudiantes aprender a aprender, siendo él mismo, el protagonista de su aprendizaje y constructor de conocimientos, todo esto claro, guiado

por el profesor que utiliza todo su saber disciplinar y metodológico para obtener suficiente información que es empleada en la solución de los problemas que se presentan en la escuela y el aula de clase. En esta línea, Gómez, 2009, clasifica la investigación en el aula en tres: la investigación del docente sobre su práctica, la investigación del docente sobre las prácticas de los estudiantes y la investigación en la que el docente acompaña procesos investigativos de los estudiantes.

En el caso de esta investigación, se centró en la investigación del docente sobre los estudiantes. Según, Gómez (2009) “este tipo de investigación de aula tiene que ver, entre otras temáticas, con la evaluación formativa o evaluación continua del desempeño de los estudiantes, pero yendo más allá de la calificación de tareas y exámenes” y dentro del modo de investigación de estudio comparativo, el cual se apoya sobre la realidad concreta y compleja de los fenómenos. Ésta en el tiempo puede efectuarse bajo la forma de estudio de una serie de casos sucesivos mostrando no únicamente situaciones “antes y después” de un cambio, sino los procesos mismos de cambio y sus diferentes fases interdependientes. De esta manera, se obtuvo información variada y detallada acerca del desempeño de los estudiantes frente a los aprendizajes de la producción de textos narrativos a través de la implementación de una situación didáctica que movilizara las capacidades de saber en el orden de la producción textual.

Por último, las técnicas de recolección de la información que se usaron fueron: la observación participante, “es la observación que realiza el investigador que se integra al grupo que estudió como un miembro más del mismo. En tal carácter puede informar, en términos muy generales, de su proyecto de investigación, pero en todo momento debe actuar con mayor

naturalidad. Su participación de ninguna manera podrá influir en el grupo” (Briones, 2000, p. 103). De la misma manera, Paramo (2008) afirma que “es una técnica que se caracteriza porque el investigador se aproxima a los participantes en su propio ambiente” (p.172). En esta técnica no se privilegia el uso de formatos estructurados. Pero si el de poder explicarse y comprender los fenómenos sociales, desde el interior del grupo estudiado, porque puede obtener detalladamente la información de los sucesos, los sujetos, sus producciones, las verbalizaciones, las interrelaciones, de la misma manera el investigador describe cómo fue su experiencia, una prueba pre-test que en este caso es el diagnóstico, las calificaciones del primer y último periodo, el portafolio de los estudiantes y una prueba pos-test (validación de la situación didáctica).

4.2 Población

De acuerdo, con la manera en que se ha abordado la pregunta de investigación, es significativo recalcar la importancia de los determinantes históricos, sociales, educativos y culturales detallando las características del contexto social en que se ubican los estudiantes partícipes de esta investigación.

De esta manera, la población con que se trabajó hace parte de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera que es una institución de carácter oficial y mixto, aprobada legalmente por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Municipal por Decreto 1724 de septiembre 3 de 2002, para impartir enseñanza formal en los niveles de educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Vocacional, con proyección en gestión empresarial y los modelos de metodologías flexibles Brújula y Aceleración del Aprendizaje, en jornada diurna, nocturna y sabatinos. Con calendario A. Ubicada en la Comuna

13 del municipio de Santiago de Cali, departamento del Valle del Cauca. Cuenta con 2.774 estudiantes pertenecientes a los estratos 0, 1, 2 y 3, el 56% son afrocolombianos, distribuidos en cuatro sedes (Humberto Jordán Mazuera, Miguel Camacho Perea, Villa Blanca, Charco Azul). También, cuenta con un PEI que está en proceso de cambio a PEC, por ser una institución educativa etnoeducativa). La población en gran medida proviene de familias que viven en condiciones de pobreza. Muchos de los niños y jóvenes del colegio, proceden de hogares disfuncionales en donde la crianza de los hijos queda a cargo de los abuelos, familiares, vecinos o hasta solos porque sus padres deben trabajar durante extensas jornadas en oficios varios, la construcción, el reciclaje, recogiendo escombros para cubrir las necesidades mínimas del hogar, dejándolos expuestos a la delincuencia juvenil, a las escuelas de sicariato, la pornografía y la prostitución que opera en la zona.

Por otra parte, la infraestructura de la institución en los últimos 10 años ha tenido mejoras en un 15 % en relación a aulas y oficinas, hay deficiencia en el mobiliario de los salones, la cantidad no es correspondiente al número de estudiantes y estos en un alto porcentaje se encuentran en muy mal estado. No existen zonas verdes, canchas deportivas, biblioteca, laboratorios, ni sala de audiovisuales. La sala de sistemas se encuentra dotada pero sin servicio de internet, hay una dotación de portátiles pero no existe un espacio para adecuarlos, se encuentran todos en unas maletas. En cuanto, a servicios públicos (energía, acueducto y alcantarillado) la comuna presenta deficiencia, hay poca iluminación y el flujo de agua es deficiente. Y contamos con un espacio adecuado para prestar el servicio de restaurante escolar.

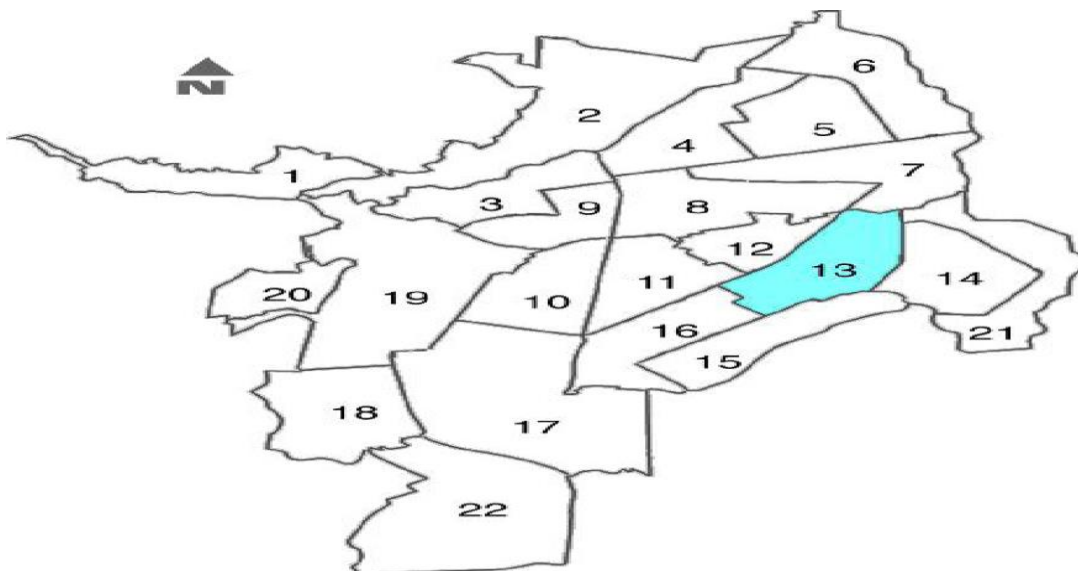
Además, en el campo deportivo no hay escenario para que los chicos afloren sus talentos pero contamos con un potencial humano enorme con grandes capacidades en atletismo, fútbol,

lucha, boxeo, levantamiento de pesas, entre otros. Deportes que se ven obligados solo a practicar por fuera de la institución.

Adicional a lo anterior, contamos con estudiantes que sobresalen en la parte cultural y artística, en actividades como danzas, pintura, murales, peinados típicos, banda marcial, grupo de teatro y música urbana. Según, el índice sintético define el ambiente escolar de la institución en un 76% en primaria y en secundaria 75%, esto indica que el nivel de convivencia es bueno, ya que, se cuenta con un proyecto de democracia que lidera la conformación, participación y resolución de conflictos. Pero no contamos con un grupo interdisciplinario (psicólogo, fonoaudiólogo, trabajador social, entre otros) que oriente y apoye casos específicos de dificultades académicas y disciplinarias.

En general a nivel institucional y teniendo en cuenta que son cuatro sedes, existe ausencia de zonas verdes, emisión de gases y olores desagradables generados por la laguna el Pondaje y por los colectores de aguas residuales.

Específicamente el lugar en el cual se desarrollará la investigación será la sede Villa Blanca de la Institución, en la jornada de la mañana; esta sede está ubicada en el Barrio Villa Blanca; cuenta con 438 estudiantes del sector y de algunos asentamientos subnormales que están en esta comuna como lo son: Villa Blanca, Charco Azul, El Laguito, Ulpiano Lloreda, Lleras, Cinta Larga, El Pondaje, Villa del Lago y Belisario. Cabe anotar que esta población fue desplazada por catástrofes naturales o violencia; llegaron a la ciudad en busca de oportunidades y así se dio origen a estos asentamientos, en terrenos no aptos para vivir, en las zonas periféricas de la ciudad y con un acelerado y en muchos casos desordenado crecimiento de la ciudad.



Además, esta sede es una de las más grandes de la Institución, dispone de 8 aulas de clase, con **Imagen 1.** Zona urbana de Cali. Ubicación de la comuna trece. Fuente: <http://www.cali.gov.co/publicaciones.php?id=2268>

grupos integrados entre 25 o hasta 35 estudiantes, posee un recurso humano enorme, una maestra de apoyo, docentes capacitados, creativos y entusiastas, su planta física es muy deficiente, aunque en el último año se han realizado arreglos a las aulas, a la coordinación y al restaurante escolar, en la sala de sistema funciona un aula de clase, razón por la cual es restringido su uso por el resto de la población, falta espacio para biblioteca, laboratorios, aula de audiovisuales, sala de profesores entre otras.

También, la institución educativa atiende niños y jóvenes en extra edad, quienes por diversas razones, no pudieron concluir oportunamente sus estudios de educación básica primaria y por su edad son mayores para estar en el aula regular y muy jóvenes para ser para ser atendidos como población adulta. Este grupo fue, la población objeto de estudio.

En el grupo nos encontramos con niños, niñas y pre adolescentes provenientes de

diferentes regiones del país y con diversas culturas, llegados de lugares como: Nariño, Cauca, Villavicencio, Valle del Cauca y otras zonas. Esto debido a la situación económica y de violencia que vive nuestro país. Los padres de familia se han visto en la necesidad de desplazarse desde otros lugares en busca de bienestar para sus familias.

El aula de APP cuenta con un salón de 5 metros de ancho por 5 de largo, con tres ventanas amplias y unas portas luz, que permiten que haya una buena iluminación y ventilación, es calurosa. Está ubicada en la sede Villa Blanca y los estudiantes tienen acceso a servicios como: refrigerio diario, cancha de futbol en mal estado y sin demarcaciones, espacio amplio para hacer la pausa pedagógica diaria pero sin una organización y comodidad, sala de sistema con portátiles guardados en una maleta y sin acceso a internet, televisor sin uso por un daño, con acceso restringido por atención a un grupo de básica secundaria, no cuenta con una biblioteca organizada, aunque tienen textos escolares que permanecen guardados bajo la supervisión de una docente que está en jornada contraria.

Así mismo, algunos de los estudiantes no se valoran a sí mismos ni a los demás. Manifiestan inseguridad al realizar las actividades académicas, son poco participativos dentro del aula, sienten pena dirigirse en público, no valoran lo que les brinda la naturaleza, todo lo destruyen, muchas veces sus actitudes son agresivas en forma física, verbal, psicológica y simbólico. Tratan a sus compañeros posiblemente como lo hacen con ellos en sus hogares, barrio, etc.

El 60% de los padres de este grupo ha terminado la básica primaria, información tomada

de la ficha de matrícula año 2015. Se caracterizan por ser poco colaborativos en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos. Vemos que en este año escolar este ha sido aspecto relevante en el momento de analizar los resultados académicos de los estudiantes. Este grupo diariamente presenta un índice de inasistencia del 40% y el 50% son injustificadas, el 90% no presenta tareas, trabajos escritos, exposiciones, talleres, el 99% no repasa o profundiza en los desempeños trabajados, el 40% el día de presentar las evaluaciones no asisten a clases. A pesar que los estudiantes manifiestan contar con alguien en casa que los puede orientar en la realidad hay una despersonalización, desinterés y abandono de los padres por aportar en la superación de sus hijos. También, vemos que ante el llamado de la escuela para informar, analizar y hacer seguimiento del comportamiento y desempeño de los estudiantes, los padres se muestran preocupados e interesados en aportar desde el hogar en la búsqueda de estrategias que favorezcan el mejoramiento, resultados que finalmente no se ven reflejados en el aula de clase porque en la casa todo continua igual dicen los padres en los seguimientos y los estudiantes manifiestan que solo reciben golpes, palabras soeces, cantaletas, prohibiciones después de estos llamados.

En el grupo se ha podido observar que existe una clara relación entre lo que ocurre en el contexto familiar, social y lo que sucede en la escuela. Estos tres escenarios son los principales en la vida de los niñ@s y preadolescentes de APP.

Al momento de la aplicación de la prueba diagnóstica estaban asistiendo a clases 16 estudiantes, el resto habían desertado y una estudiante se retiró por motivos de cambio de domicilio (amenazas contra su vida y la de su familia). Sin embargo, finalmente sólo 15 estudiantes escribieron el cuento. Una estudiante no asistió el día de la prueba diagnóstica.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra fueron:

- Pertener al modelo de Aceleración del Aprendizaje.
- Haber escrito el cuento en la prueba diagnóstica
- Tener la aceptación, disposición, aprobación de los estudiantes y padres de familia

y compromiso de permanencia para participar de la investigación

- Grupo procedente
- Debe estar en extra edad.
- Debe tener entre 10 y 17 años de edad.
- Debe saber leer y escribir.
- Nivel socioeconómico bajo - medio
- No debe tener barreras para el aprendizaje y la participación, derivadas de una

condición de discapacidad.

4.3 Muestra

La situación didáctica se aplicó a los dieciséis (16) estudiantes que hacían parte del grupo, pero como muestra se tomaron a diez (10), todos al momento de aplicar la prueba diagnóstica ya habían sido evaluados por la docente y sus resultados académicos eran los siguientes: cuatro(4)estaban en satisfactorio porque los estudiantes muestran un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y el grado al que pertenecen ,tres (3) en mínimo porque muestran un desempeño exiguo en las competencias exigibles y cuatro(4)en insuficiente

porque no superan las competencias exigibles .

El grupo de procedencia escolar era de los grados tercero, cuarto, quinto y del modelo de Aceleración del Aprendizaje (los cuales eran repitentes). Las condiciones de los estudiantes fueron las siguientes: sexo - género masculino y femenino, con edad promedio de 11 – 16 años, de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, nivel socioeconómico bajo-bajo y medio-bajo. La siguiente tabla amplía la información por estudiante.

Cuadro 4. Datos de la muestra seleccionada para la investigación

IDENTIFICACIÓN	EDAD	SEXO- GÉNERO	GRADO, PROGRAMA DE PROCEDENCIA
E01	16	Masculino	Cuarto
E02	13	Femenino	Cuarto
E03	13	Femenino	Quinto
E04	12	Masculino	Quinto
E05	12	Femenino	Tercero
E06	11	Femenino	Brújula
E07	11	Masculino	Brújula
E08	12	Masculino	Brújula
E09	14	Femenino	Brújula
E10	13	Femenino	Brújula

Fuente: elaboración propia

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Después de haber organizado, estructurado y establecido el marco teórico que orientó la presente investigación, se procedió al diseño de las técnicas de recolección de la información que facilitaron dar respuesta a los objetivos y pregunta de la investigación por haber sido lo suficientemente necesaria y pertinente. Los instrumentos que se diseñaron y utilizaron fueron: una rejilla de observación, una prueba pre-test (diagnóstica - exploración de los saberes previos), calificaciones de los estudiantes del primer y último periodo escolar, portafolios y una prueba pos-test (validación).

4.4.1 Pre-test (diagnóstica – exploratoria de saberes previos). Primera producción de escritura (pre test).

Pretendía rastrear los saberes previos sobre el tipo de texto a estudiar. Antes de la implementación de la situación didáctica se realizó una evaluación de los saberes previos de los estudiantes, con el objetivo de comprobar su nivel de escritura. Esta información fue relevante al finalizar la investigación pues permitió establecer si la situación propuesta había movilizad los saberes. La prueba diagnóstica se aplicó de la siguiente manera: se les entregó una hoja con la siguiente consigna.

Escribe un cuento

Este puede ser:

- a- un cuento inventado
- b- el cuento que más te gusta
- c- el cuento que recuerdes mejor

Luego, se procedió a diseñar una rejilla para la evaluación y análisis de los textos producidos por los estudiantes. Para esta, se tuvo en cuenta las categorías de análisis que para la producción textual se establece en los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional de 1998 y la propuesta del grupo Didactext (2003). (Ver anexo).

4.4.2 Portafolios

Las producciones textuales escritas de los estudiantes producto de su participación durante la implementación de la situación didáctica: cuento diagnóstico, acceso al conocimiento, planificación, textualización, revisión y edición grupal, guía de escritura para cuento, planificación, textualización, revisión y edición en parejas, planificación, textualización, revisión y edición individual; se guardarán en portafolios para evidenciar y analizar los cambios dados en la producción escrita durante los diferentes momentos propuestos en la situación didáctica.

4.4.3 Prueba post-test (validación).

Se utilizó el mismo procedimiento descrito en la prueba diagnóstica, pero con un valor agregado y era que para la producción de su texto escrito narrativo (un cuento) debían utilizar la guía de escritura de un cuento que habían construido, como también, los pasos que se deben seguir para la producción textual propuesta por el grupo Didactext.

4.4.4 Registro de observación participante

También, durante todo el proceso investigativo se utilizó una rejilla de observación participante con la cual se obtuvieron los elementos necesarios que facilitaron la comprensión

del fenómeno de estudio. Esta, fue un recurso muy importante ya que permitió corroborar que existía una dificultad en la textual escrita de los estudiantes del modelo de Aceleración del Aprendizaje y al tiempo analizar sus afectaciones en el aula. De igual manera describe situaciones, sucesos, eventos, alcances, limitaciones relevantes en cada una de las fases de la situación didáctica. La rejilla de observación utilizada fue diseñada por el profesor Armando Zambrano Leal (2016) para los Maestros en Educación.

4.4.5 Calificación de los estudiantes

Las calificaciones académicas de los tres (3) períodos de los estudiantes fueron tenidas en cuenta para analizar si la implementación de la situación didáctica tuvo un efecto de mejora en el desempeño académico en las diferentes áreas y especialmente en lenguaje.

4.5 Categorías de análisis de la información

Para la evaluación de la información (los cuentos, las respuestas en cada una de las fases de la situación didáctica, las calificaciones académicas y la observación) se tuvieron en cuenta las siguientes categorías de análisis, las cuales fueron utilizadas en la evaluación de los textos escritos en la prueba diagnóstica y en la fase de validación de la situación didáctica y en la discusión de los resultados.

Las producciones textuales escritas fueron analizadas cualitativa y cuantitativamente.

4.5.1 Análisis cualitativo

Para este análisis se distinguen tres grandes categorías con sus respectivas subcategorías:

1. La situación didáctica como estrategia didáctica de enseñanza aprendizaje

2. La situación didáctica como medio didáctico para movilizar las capacidades en el orden de la producción textual:
 - Niveles de producción textual (intertextual, intratextual y extratextual) y la ortografía.
 - Competencias discursivas y meta discursivas (acceso al conocimiento, planificación, textualización, revisión, corrección, edición y motivación)
3. La situación didáctica como medio didáctico para favorecer la mejora del desempeño académico de los estudiantes de Aceleración del aprendizaje (la asistencia a clases)

4.5.2 Análisis cuantitativo

Se cuantificó la frecuencia en porcentaje de los temas clisés y de las diferentes categorías de análisis de análisis mencionadas para establecer objetivamente los avances y dificultades de los estudiantes.

La triangulación comienza con el análisis de la rejilla de observación, la producción textual escrita de los estudiantes (cuentos), las calificaciones de los estudiantes durante el año escolar 2016 y el marco teórico que fundamenta la presente investigación. Durante todo el tiempo se recogen datos evidenciados en el desarrollo de las situaciones didácticas en un grupo determinado de estudiantes quienes participan en unas sesiones de trabajo diseñadas para la producción de textos narrativos aplicando la metodología del grupo Didactext.

4.6 Procedimiento

Las fases que se siguieron para llevar a cabo la presente investigación fueron:

- Revisión de los resultados de la prueba saber y del Índice Sintético de Calidad de la

Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, últimos tres (años) del grado quinto, en el área de lenguaje. Donde, se analizó y estableció que la falencia estaba en los procesos de producción y comprensión textual.

- Se realizó un diagnóstico de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera y del grupo del Modelo de Aceleración del aprendizaje y se planteó una pregunta

- Indagación de los antecedentes de investigaciones que tuvieran como objeto de estudio la comprensión y la producción textual.

- Delimitación del problema de estudio

A partir, del estudio y análisis de la significación de elementos extraídos de observaciones, del índice sintético de calidad, resultado pruebas saber, condiciones de la institución educativa y del grupo de aceleración del aprendizaje de la institución educativa en los últimos tres años, se identificó el problema objeto de estudio “la producción de textos escritos”.

- Revisión teórica

En todo el proceso de esta investigación se tuvo en cuenta la técnica de revisión documental. Según Gómez & Grau (2011), en la investigación social basada en documentos, se reúnen, seleccionan y analizan datos que están en forma de documentos producidos por la sociedad para estudiar un fenómeno determinado.

También, dicen que ésta no sólo es importante para la construcción del referente teórico sino además para el conocimiento de aspectos históricos, contextuales, normativos, institucionales. En esta investigación, la técnica se tuvo en cuenta para el diagnóstico,

Identificación y definición del problema de estudio, la construcción de antecedentes, referentes teóricos, diseño metodológico, resultados y su análisis e interpretación.

Los aspectos tenidos en cuenta para la revisión documental fueron:

Rastreo bibliográfico y digital para la construcción del marco teórico del trabajo de investigación.

Revisión de parámetros del Modelo Aceleración del Aprendizaje con el fin de saber los criterios con que fueron incluidos al sistema educativo los niños y niñas pertenecientes a la población objeto de estudio.

Revisión de la Teoría de las Situaciones Didácticas con el fin de conocer su fundamentación teórica y metodológica. Así mismo, del modelo del grupo didactext para la producción textual escrita y la producción narrativa de cuentos.

- **Trabajo de campo**

Inicialmente, se presenta como se aplicó y analizó la prueba diagnóstica (pret- tes) a partir de unas categorías que se establecieron y las calificaciones académicas iniciales (primer y segundo período) de los estudiantes. Luego, la situación didáctica donde la última fase fue la medida post- test (validación de la situación) y las calificaciones académicas del último periodo y por último la rejilla de observación.

4.7 Consideraciones éticas

Se declara que el presente trabajo investigativo está articulado con el Plan de Aula de Lengua Castellana propuesto para el programa modelo de Aceleración del Aprendizaje de básica en la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera. De esta manera, el objetivo de las actividades planteadas durante la investigación apunta al desarrollo del eje temático de la producción textual propuesto por el establecimiento educativo desde los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional. Por lo tanto, el desarrollo de la situación didáctica no interrumpirá el proceso de aprendizaje propuesto para los estudiantes durante el año lectivo 2016.

Por otro lado, se informó de manera anticipada a los participantes de este proceso. De esta forma, los estudiantes asistieron y sus tutores (padres de familia y/o acudientes) firmaron un consentimiento informado (**Ver anexo 1**). Es así, como se evitó cualquier tipo de coacción para la participación en la investigación por lo que sus participantes aceptaron de forma voluntaria. De la misma manera, se sostiene que se guarda confidencialidad y anonimato en la información recolectada durante el proceso investigativo.

5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado se relaciona la información obtenida a través de los instrumentos, de acuerdo al orden de cumplimiento de los objetivos propuestos, seguido de su respectivo análisis donde se establece la efectividad de la situación didáctica para movilizar los aprendizajes en el orden de la producción textual escrita.

El primer objetivo específico hace referencia a la descripción del modelo Didactext para la producción textual propuesto por el grupo Didactext como base para el diseño e implementación de una situación didáctica presentado en el marco teórico y que intenta describir cómo este modelo incluye otros aspectos diferentes a los tenidos en cuenta por los referentes autores clásicos respecto al proceso de la escritura (planificar, textualizar y revisar). Es claro, que el modelo Didactext no desconoce estos procesos y estrategias cognitivas de producción textual, más bien, las ubica en un sistema cultural, donde hay una interacción entre los conocimientos de tipo cultural (como las convenciones de escritura) con los factores individuales (como el grado de motivación del escritor). De ahí que, ubiquen al sujeto como el eje central del

modelo, por poseer conocimientos previos (almacenados en la memoria), unas estrategias y herramientas personales y algo tan significativo como lo es la motivación.

El segundo, fue el diseño de la estrategia didáctica utilizada para movilizar los aprendizajes, la cual fue, una situación didáctica elaborada de acuerdo con la Teoría de Situaciones Didácticas propuesta por Guy Brousseau (1986), teniendo en cuenta tres tipos de situaciones: situación de acción, situación de formulación y situación de validación. De acuerdo con la teoría, se organizó el medio didáctico para que el estudiante entrara en situación y se apropiara de los saberes propios de las disciplinas escolares. En este caso, el saber al que apunto la situación didáctica fue el de la producción textual, en particular la producción de textos narrativos (un cuento). Para el diseño de la situación didáctica se tomó como referencia el trabajo de Hocevar (2007) y el análisis se realizó a partir de los niveles de producción textual propuesto por el M.E.N. (1998) y el grupo Didactext. Por otro lado, es importante señalar que para el diseño de la situación didáctica se hizo necesario indagar los saberes previos de los estudiantes, en este caso, saberes previos con relación a la producción de textos narrativos, en particular la escritura de cuentos. A partir de esto, se organizó el medio didáctico en el que los estudiantes entraron en situación a-didáctica, a través de la participación grupal e individual, pasando sucesivamente de la situación de acción, a la de formulación y, finalmente, a la situación de validación. Una última situación, la de institucionalización, se constituye a partir de la socialización de las observaciones y análisis que se realizan a lo largo de la investigación en el aula. Esta socialización está dirigida a los docentes y directivos de la institución en donde se realizó la investigación. La cual se encuentra referenciada en el marco metodológico. En el siguiente cuadro se muestra detalladamente la planeación de la situación didáctica con sus respectivas fases y actividades.

5.1 Planeación de la situación didáctica

Cuadro 5. Planeación de la situación didáctica

Planeación de la situación didáctica
<p>Situación de acción</p> <p>Acceso al conocimiento (4 sesiones - 6 horas). Leo y comprendo antes de escribir. Se desarrolló a través de las siguientes estrategias:</p> <p>Estrategias de prelectura (Primer abordaje del texto):</p> <p>Se muestra el portador textual de donde se extrajo el cuento. Se entrega a cada estudiante una fotocopia del texto “la bruja de la montaña”, estos deberán individualmente responder las siguientes preguntas:</p> <p>Observen el texto y respondan las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué observamos en la portada y contra portada?</p> <p>¿De dónde ha sido extraído este texto?</p> <p>¿Qué tipo de texto vamos a leer?</p> <p>Teniendo en cuenta el título ¿de qué puede tratar? ¿Han visto alguna vez una bruja?</p> <p>¿Para qué creen que escribió este cuento el autor?</p>

¿Para quién lo habrá escrito?

Conceptualización sobre el tipo de texto (género discursivo).

Los estudiantes deberán construir el concepto de cuento primero individual, segundo, en subgrupos de tres, tercero, exponen y finalmente, la maestra escribe en el tablero la construcción de todo el grupo.

Estrategias de lectura

Cada estudiante de manera silenciosa lee el texto. A continuación se trata de establecer el tema del texto con los niños. Primero se trabaja oralmente y luego se puede realizar alguna actividad escrita.

Cada estudiante responde en una hoja la pregunta: ¿cuál es el tema del cuento? Luego se organizarán en grupos de tres y comparten - comparan las respuestas a esa pregunta, deberán llegar a un consenso. Finalmente, un estudiante dará a conocer las respuestas de su grupo y entre todos concluirán dando respuesta a la pregunta.

Se analiza con los estudiantes las distintas partes del cuento. (Introducción, desarrollo-nudo y desenlace - final). Para esta actividad deberán individualmente marcar en el texto los momentos de la narración como ellos deseen. Luego, comparar y analizar con un compañero sus marcas. Finalmente, cada subgrupo expone, se discute y analiza.

Estrategias de pos lectura

Se les solicita a los alumnos que re narren, resuman el cuento o realicen un esquema, una ilustración o viñeta con los principales acontecimientos del relato. También se les puede preguntar qué aprendieron luego de la lectura del cuento. En este caso, dado que el texto la posee, podríamos hablar de la coda o moraleja como una parte que algunos cuentos poseen. Para favorecer las actividades meta cognitivas se puede terminar la actividad reflexionando con los

niños acerca de todo lo que hicieron y de por qué lo hicieron, para qué les sirvió, entre otros aspectos.

Planificación (1 sesión - 1 hora). Hablamos para escribir. Esta actividad será orientada por las siguientes preguntas: qué saben acerca del tipo de texto que van a escribir, qué quieren lograr, cuál es el propósito de la escritura, a quién van a dirigir el texto (eligiendo una audiencia concreta), qué conocen del tema, qué ideas se pueden incluir, si les falta información dónde la pueden buscar, qué recursos se pueden emplear. Si no se les ocurren ideas se les indica que se pueden leer más cuentos para ver de qué tratan, qué personajes aparecen, dónde transcurre la acción, entre otros aspectos, o recordar cómo se desarrolló el cuento leído. Con el propósito de enseñar a los estudiantes que cuando surgen las ideas lo mejor es anotarlas para no olvidarse, la profesora a medida que conversa, les pide que hagan un esquema, listado o borrador, que luego será utilizado en el momento de escribir.

Situación de Formulación

Producción textual grupal (1 sesión - 2 horas). Producción escrita de un cuento por el grupo de Aceleración del Aprendizaje: La profesora propone a los estudiantes materializar lo conversado y analizado en las clases, produciendo un texto escrito colectivo “escribir un cuento”. Para lo cual, los estudiantes Primero, escogen el título del cuento. Segundo, individualmente aplican el procedimiento para la elaboración de un texto. Tercero, la profesora escribe en el tablero el cuento que los estudiantes irán dictando, todos participan en los procesos de planificación, textualización y revisión.

Finalmente, deberán escribir el texto (pasar en limpio) del tablero al cuaderno de Lengua Castellana.

Al terminar, la escritura definitiva del cuento en el tablero y haberlo pasado en sus cuadernos la

profesora formulara la siguiente consigna:

¿Cómo se escribió este cuento, explica el paso a paso? Consigna esta respuesta en tu cuaderno.

Diseño de una guía de escritura para cuento – estructura narrativa (1 sesión - 2 horas).

Reflexionamos, analizamos y diseñamos una guía. La profesora promueve la reflexión acerca de todo lo realizado en las sesiones anteriores y en parejas elaboren una guía de los pasos seguidos con el objeto de que sirva en la producción individual. Esta será solo una guía inicial, ya que después de la escritura de distintos textos se les pedirá a los estudiantes que personalicen paulatinamente su guía hasta lograr una propia, que responda a las necesidades de cada uno.

La profesora reflexiona con los estudiantes acerca de lo realizado utilizando de guía las siguientes preguntas:

¿Qué hicimos antes de escribir?

¿Por qué les parece que primero hay que pensar?

¿Por qué es mejor hacer un borrador?

¿Qué hicimos mientras escribíamos? ¿Por qué?

¿Por qué hay que leer todo lo escrito al final?

¿No les parece que quedó mejor cuando lo pasamos en limpio?

¿Por qué empezamos así nuestro cuento?

¿Respetamos las tres partes?

¿Les parece que el final fue adecuado?

¿Presentamos bien a los personajes?

¿Qué les parece si para no olvidarnos hacemos una guía con los pasos que hay que seguir para escribir un cuento?

Cada pareja de estudiantes diseña su guía. La profesora debe orientar el trabajo de manera tal

que quede consignado en los cuadernos, tanto los procesos de planificación, producción escrita y revisión– como las partes del cuento, los organizadores y conectores habituales, etc.

Planificación, textualización y revisión en parejas (1 sesión - 3 horas). Escribo un cuento con un compañero. La pareja de estudiantes deberá escribir un cuento, apoyándose en el modelo de guía elaborada. El objetivo es apreciar qué reflexiones efectúan los estudiantes para poder solucionar los problemas que se les presentan al tener que consensuar con un compañero qué se va escribir y cómo. Lo ideal es que la profesora actúe en esta actividad como investigador de su propia práctica docente, ya que escuchar atentamente a los estudiantes permitirá conocer con precisión cuáles son los problemas más frecuentes para poder luego abordarlos desde el eje de reflexión del lenguaje.

Para esta actividad se les pide a los estudiantes que trabajen con el mismo cuento “la bruja de la montaña” desde otra perspectiva. Se hace de esta manera a efectos de liberar la sobrecarga cognitiva: al no tener que inventar la historia pueden concentrarse más en la producción escrita. De esta manera, la profesora podrá indagar acerca de las reflexiones que realizan al escribir los estudiantes.

Vamos a contar la misma historia que leímos pero contada por la bruja de la montaña. Estas son algunas ayuditas:

¿Cómo veía la bruja a la montaña?

¿Con qué adjetivo lo calificaría?

¿Qué sentía cuando no podía hacer un aterrizaje perfecto en la montaña?

¿Qué pensó al hacer su aterrizaje perfecto?

No olviden utilizar la guía que elaboramos.

Revisión – corrección – reescritura

La profesora pedirá a los estudiantes que revisen los cuentos empleando la guía elaborada y si es necesario reescribirlos teniendo en cuenta las posibles correcciones. Luego, lo revisa la profesora utilizando la estrategia expuesta anteriormente (revisión – corrección - reescritura), este proceso se realizará cuantas veces sea necesario hasta que el texto deleve los elementos planteados en la guía.

Situación de verificación

Planificación y producción textual individual (1 sesión - 2 horas). Escribo un cuento solo.

Cada estudiante escribe su propio cuento, de manera autónoma.

Escriban un cuento inventado por ustedes. No pueden contar los que ya saben ni los que hicimos juntos o el que hicieron con el compañero. Recuerda, utilizar la guía

Estos cuentos los vamos a escribir para la segunda feria del libro (los lectores serán los invitados que ustedes seleccionaron).

Revisión (1 sesión - 5 horas). Leer para criticar y revisar

La profesora pedirá a los estudiantes que revisen los cuentos empleando la guía elaborada y si es necesario reescribirlos teniendo en cuenta las posibles correcciones. Luego, lo revisa la profesora utilizando la estrategia expuesta anteriormente (revisión – corrección - reescritura), este proceso se realizará cuantas veces sea necesario hasta que el texto deleve los elementos planteados en la guía.

Para finalizar, se tomará la última producción textual como medida *postest*. Los estudiantes deberán evaluar el cuento mediante la guía elaborada. Al finalizar la situación didáctica, cada estudiante relea el primer trabajo realizado y lo compara con el final, para anotar sus conclusiones. Esta actividad, que luego se comparte con toda la clase, tiende al desarrollo de los procesos meta cognitivos.

Situación de institucionalización

Después de sustentar la investigación en la Universidad Icesi, se solicitará un espacio al Rector de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera para socializarla con toda la comunidad educativa.

Fuentes: Hocevar (2007) y elaboración propia

En cuanto, a la adaptación de la secuencia didáctica propuesta por Hocevar (2007) a la teoría de la situación didáctica se puede decir que fue en un comienzo dificultoso y dispendioso porque implicó dejar el arraigo a las prácticas didácticas tradicionales y a la metodología por proyectos que propone el Modelo de Aceleración del Aprendizaje. En este sentido, el diseño de las actividades obedeciendo a unas fases que propone un modelo que inicialmente fue pensado para trabajar desde las matemáticas y adaptarlo al área de Lenguaje, específicamente a la producción de textos narrativos fue dificultoso y requirió de mucha investigación y reflexión para evaluar su pertinencia, ya que no se encontró referentes teóricos, ni metodológicos que facilitaran una guía para su modelación. Sin embargo, finalmente después de este ejercicio y la revisión de la tutora se validó que esta situación didáctica movilizaba el medio didáctico para que los estudiantes entraron en situación a-didáctica, a través de la participación grupal e individual, pasando sucesivamente de la situación de acción, a la de formulación y, finalmente, a la situación de validación.

El tercer objetivo, explica cómo se implementó cada una de las actividades propuestas en

la situación didáctica y sus hallazgos más relevantes.

En la siguiente rejilla de observación y un formato de las fases de la situación, se condensa toda la información y resultados obtenidos en cada una de las fases de la situación didáctica, así mismo, se anexan evidencias de las producciones escritas de los estudiantes.

5.2 Rejilla de observación de la situación didáctica

Cuadro 6. Rejilla de observación de la situación didáctica

REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA		
OBJETO DE ENSEÑANZA		Producción textual escrita (el cuento)
PREGUNTA PROBLEMA		Cómo una situación didáctica en la enseñanza de la producción textual promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden de la producción de textos narrativos en el grupo de estudiantes del Modelo Educativo de Aceleración del Aprendizaje de la Institución educativa Humberto Jordán Mazuera de la ciudad de Cali?
Clase 0	Describo y caracterizó al grupo	El grupo estuvo compuesto por 10 estudiantes cinco (5) niños y cinco (5) niñas, con edad promedio de 11 – 16 años, de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, sede Villa Blanca nivel socioeconómico bajo-bajo y medio-bajo. (1 y 2). Están en el grado de Aceleración del Aprendizaje y el grupo de procedencia escolar era de los grados tercero, cuarto, quinto. Sus mayores problemas en el aprendizaje de la producción textual escrita en el nivel intratextual tiene que ver con la construcción de las oraciones y párrafos claros y bien estructurados, la utilización de las relaciones de concordancia entre artículo, sujeto, verbo, número y adjetivo, el empleo adecuado de los signos de puntuación, la utilización de un título que de idea del tema desarrollado en el cuento, es decir, la correlación entre el título y el contenido del texto, la presentación de forma clara de los personajes que participan en la historia, la presencia de una conclusión o enseñanza implícita o explícita en el texto y la distribución de la

		<p>información en bloques (oraciones y párrafos). En el nivel intertextual la mayoría de los cuento se relaciona con otros textos para su construcción. En el nivel extra textual presentaron dificultad en expresar de manera clara la intencionalidad comunicativa que se persigue y en la ortografía dificultad para escribir adecuadamente representando las palabras con las letras apropiadas.</p> <p>En cuanto, a la competencia discursiva y meta discursiva en el acceso al conocimiento la mayor dificultad se evidencia en el diseño de un plan de escritura sobre el tipo de texto por escribir. En la generación de ideas y planificación del texto se les dificultad seleccionar las ideas y elaborar un esquema del texto, decidir sobre los posibles lectores del texto, analizar la intención del texto, reflexionar sobre la contextualización del texto (la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad). En la textualización del texto redactar y organizar las ideas, diseñar los párrafos y jerarquizar las ideas, tener en cuenta las normas de textualización y la modalización del texto, elaborar borradores del texto, decidir sobre la utilización de gráficas, esquemas y demás recursos gráficos. En la revisión del texto identificar las inconsistencias en cuanto a coherencia, cohesión y aceptabilidad, consultar dudas con la profesora y compañeros u otras personas o medios, confirmar la intención y el propósito del texto, identificar la pertinencia de títulos, gráficas, esquemas, etc., aplicar guías de control que le permitan evaluar el texto. En la edición del texto perfilar la estructura del texto. Realizar verbalizaciones durante la producción escrita. En la motivación mostrar interés y compromiso en la producción del texto y por último leer para corregir.</p>
Competencias		<p>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración: Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. Diseño un plan para elaborar un texto narrativo</p>
Clase 1	Índices iniciales de saber del estudiante	<p>La prueba diagnóstica efectuada en los estudiantes del Modelo de Aceleración del Aprendizaje de la sede Villa Blanca de la institución educativa Humberto Jordán Mazuera consistió en la producción escrita de cuentos que fueron evaluados a partir de unas rejillas que miden los niveles de producción de textos escritos y la competencia discursiva y meta discursiva de los estudiantes.</p> <p>A continuación, se presentarán los resultados arrojados en la aplicación de la prueba diagnóstica, la cual se efectuó en una clase de dos (2) horas. La evaluación se realizó teniendo en cuenta los tres niveles de producción escrita y las competencias discursivas y meta discursiva propuesta por el grupo Didactex. Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes conocen qué es una narración y cuál es su propósito porque el texto que escribieron corresponde al tipo de texto que se les solicitó en el diagnóstico, le asignan un título, saben cuál es la estructura del cuento (introducción, desarrollo o nudo y desenlace o</p>

		final), la ubicación de esta es acorde con los marcadores espacio – temporales, usan un lenguaje propio del tipo de cuento y los personajes, el ambiente y el tiempo son acorde con el propósito narrativo.			
Clases (20 sesiones)	Información de las consignas y del tipo de trabajo	Consignas		Trabajo grupal	Trabajo individual
		Comprensión de las consignas por los estudiantes		La actividad está dirigida en la fase de conceptualización sobre el tipo de texto (genero discursivo), estrategias de lectura, estrategias de pos lectura, textualización, revisión, corrección y edición de un cuento colectivo, diseño de una guía de escritura para cuento, planeación, textualización, revisión, corrección y edición del cuento en parejas al trabajo en grupo.	La actividad está dirigida en fase de estrategias de lectura, conceptualización sobre el tipo de texto (genero discursivo), estrategias de lectura, estrategias de pos lectura, planeación del cuento colectivo y la situación de validación (planeación, textualización, revisión, corrección y edición) al trabajo individual, en alguna de estas fases combina el trabajo grupal.
		Claramente	Poco o nada claras		
		10	0		
		Por qué es clara			
Es clara porque el estudiantes entiende las reglas y los enunciados que emite cada consigna y pueden dar respuestas					
Clase 1 tomo nota del tiempo 13.5 horas (810 minutos)	Situación de Acción	Indicadores de saber (corresponde a cada objeto que usted busca que aprendan los estudiantes)			
		Lee las consignas e intenta resolver la actividad propuesta	Hace inferencias para predecir resultados o completar información.	Identifica al público y define la intención.	Reflexiona sobre el proceso de escritura. Evalúa las estrategias

					posibles para adquirir sentido y recordarlo.
		Consulta información Busca ideas para tópicos.	Rastrea información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.	Recuerda planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales.	Analiza variables personales
Clase 2 tomo nota del tiempo 20.5 horas (1230 minutos)	Situación de formulación	Selecciona la información necesaria en función del tema, la intención y el público.	Elabora esquemas mentales y resúmenes.	Selecciona estrategias personales adecuadas.	
		Formula objetivos.	Manifiesta metas de proceso.	Observa cómo está funcionando el plan.	Revisa, verifica o corrija las estrategias
		Clasifica, integra, generaliza y jerarquiza la información.	Diseña el plan a seguir (prever y ordenar las acciones).	Busca estrategias adecuadas en relación con el entorno.	
Clase 3 tomo nota del tiempo 9 horas (540	Situación de validación	Organizaron según: géneros discursivos narrativo; tipos textuales;	Es capaz de reconstruir el proceso realizado hasta la fase de	Elaboraron planes de escritura	Leyeron para identificar y resolver problemas relacionados con el tema,

minutos)		normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualida); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.	validación		la intención y el público
		Desarrollaron el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos			
		Textualizaron teniendo en cuenta el registro adecuado	Dedujeron que esos pasos son los que se utilizan para textualizar	Escribieron un cuento individualmente	

		según el tema, la intención y el público destinatario.	cuentos		
		Elaboraron borradores o textos intermedios	Explicaron el paso a paso de lo realizado hasta esta fase	Leyeron el cuento para revisarlo con la guía construida	Revisaron las producciones textuales
			Tenían claridad de los pasos que debían seguir para escribir un cuento	Leyeron para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortotipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión,	Verificaron y corrigieron las producciones textuales

				adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos.	
Reunión fecha, lugar, n° asistente s, etc.	Situación de institucionalización	<p>Tomo notas de las observaciones de mis colegas y trato de relacionar el logro de las situaciones con el PEI, área, nivel, etc.</p> <p>La reunión con los profesores y directivos está programada para primera semana del mes de. Estas con el fin de retroalimentar el PEI y para que los compañeros maestros se involucren, participando en dicho logro, a través de potencializar las área, los niveles de desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar de la institución</p> <p>La situación de institucionalización tiene como fin dar un estatuto "oficial" al nuevo conocimiento constituido.</p>			

Fuente: Elaborado por Armando Zambrano Leal (2016).

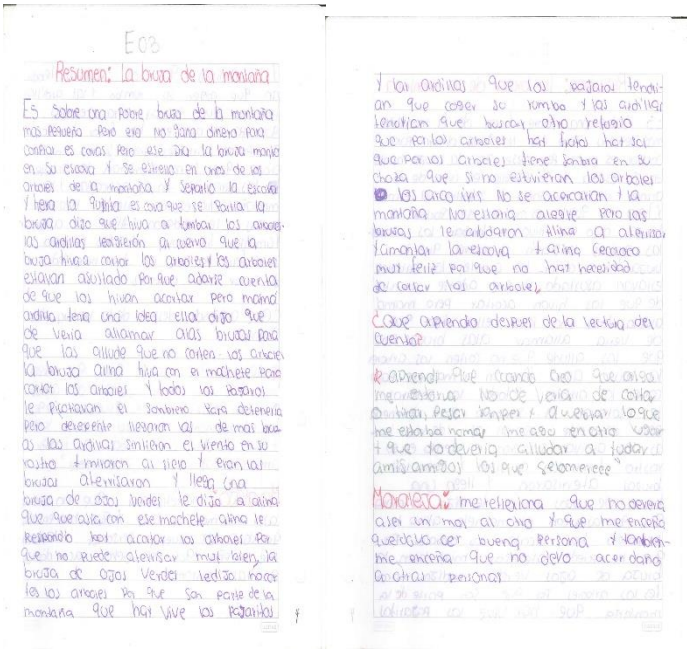
5.3 Fases y resultados de la situación didáctica

Cuadro 7. Resultados de cada una de las fases de la Situación Didáctica

FECHA	FASE DE LA SD	RESULTADOS
17- 08 -2016	Diagnóstico	Los resultados se presentaron en la fase de prueba diagnóstica y en la rejilla de observación de la Situación Didáctica.
27 – 09 –2016	Situación de acción Acceso al conocimiento: Leo y comprendo antes de escribir (estrategias de prelectura)	<p>La mayoría de los estudiantes identificaron la información que estaba en la portada y contraportada de un texto, sin embargo evidenciaron una marcada dificultad en identificar la ilustración que contenía el cuento, la biografía del autor, el resumen del cuento y el código del cuento utilizado para ser identificado en la biblioteca del aula de Aceleración del Aprendizaje.</p> <p>Cinco (5) estudiantes evidenciaron dificultad para identificar que el texto leído era un cuento, cuatro (4) para decir que el cuento “la Bruja de la montaña” de Gloria Cecilia se trata de la bruja Alina que tiene serios problemas para aprender a aterrizar con su escoba voladora en medio del bosque porque un día se golpeó fuerte y bruscamente y se le ocurrió una terrible y mala solución:</p>

		<p>cortar - talar todos los árboles del bosque, sin importarle las significativas consecuencias. Los animales del bosque preocupados avisan a otras brujas para que lo impidan. Entonces, la bruja Alina comienza con un curso de aprendizaje que al terminarlo le da mucha alegría, felicidad de haber superado su dificultad, toda una sorpresa, cuatro (4) no identificaron para que fue escrito el cuento y tres (3) para quien fue escrito el cuento.</p> <p>Cinco (5) estudiantes (E02, E05, E06, E07 Y E09) evidenciaron dificultad para identificar que el texto leído era un cuento, cuatro (4) para decir que el cuento “la Bruja de la montaña” de Gloria Cecilia se trata de la bruja Alina que tiene serios problemas para aprender a aterrizar con su escoba voladora en medio del bosque porque un día se golpeó fuerte y bruscamente y se le ocurrió una terrible y mala solución: cortar - talar todos los árboles del bosque, sin importarle las significativas consecuencias. Los animales del bosque preocupados avisan a otras brujas para que lo impidan. Entonces, la bruja Alina comienza con un curso de aprendizaje que al terminarlo le da mucha alegría, felicidad de haber superado su dificultad, toda una sorpresa, cuatro (4) estudiantes (E02, E04, E08 Y E10) no identificaron para qué fue escrito el cuento y tres (3) estudiantes (E02, E04 Y E10) para quién fue escrito el cuento.</p>
<p>29 – 09 –2016</p>	<p>Situación de acción - Situación de formulación Conceptualización sobre el tipo de texto (genero discursivo).</p>	<p>A pesar, de las dificultades en la coherencia de los textos, los cuatro (4) grupos evidencian tener una idea de qué es un cuento. Por ejemplo, el grupo conformado por los estudiantes (E02, E09 Y E10) dijeron que <i>“es un libro donde la gente expresa sus sentimientos o las historias de la vida. Un cuento es como el inicio el desarrollo los personajes el título el final las acciones el aviente en donde están el tiempo que pasa el espacio el narrador el ilustrador el autor el escritor la editorial la ciudad”</i> y el grupo (E01, E03, E04 Y E05) que es <i>“un tipo de texto narrativo se necesita un inicio, desarrollo y final donde se utiliza Por ejemplo había una vez y se necesita el lugar el espacio y el tiempo.</i></p>

		<i>Un es algo que se necesita personajes y un cuento es donde se puede escribir historia de mi vida o donde puedes contar historia, texto”.</i>
30 – 09- 2016	Situación de acción - Situación de formulación Estrategias de lectura	En esta actividad evidenciaron muchísima dificultad, ninguno pudo responder esta pregunta, inmediatamente, la maestra les propuso leer el cuento llamado “Hamamelis y el secreto” de Ivar Da Coll para que ellos identificaron los temas que se abordaban allí, algunos pudieron, pero la gran mayoría no; leímos otro cuento llamado “El mosquito Zumbador” de Verónica Uribe y Gloria Calderón, a través de este ejercicio los estudiantes pudieron comprender qué debían hacer y cómo identificar el tema de los textos leídos
03 – 10 – 2016	Situación de acción - Situación de formulación Estrategias de lectura	En este día se retoma la actividad anterior y finalmente los cuatro grupos pudieron identificar el tema del cuento el cual tiene que ver con el cuidado del medio ambiente, de la naturaleza, la tala de los bosques, la violencia, la agresividad, la rabia, el miedo, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad, el amor. Por ejemplo, el grupo (E03, E04 Y E05) dijo <i>“Se trata sobre la ayuda, animales, la amistad, la preocupación, la rabia, el miedo, la tala de árboles, la tristeza, la culpa, la maldad, el amor y los concejos.”</i> Y el grupo (E06, E08 Y E09) dijo <i>“los temas son la rabia, la furia, la amistad, el miedo, el dolor, salvar los árboles y el respeto”.</i> En cuanto a la identificación de la estructura del cuento todos los grupos pudieron reconocerla a excepción del estudiante E09 que evidencio muchísima dificultad para identificarla, inclusive ese día no quizó trabajar en grupo.
04 – 10 – 2016	Situación de acción Estrategia de pos lectura	Los resúmenes y las re narraciones de los estudiantes muestran confusiones respecto a la diferencia entre resumen y re narración, el E07 y E09 no completaron sus escritos. Sin embargo, al leerlos se puede develar que son capaces de resumir y re narrar historias. Aquí, también pudieron expresar y plasmar los aprendizajes y la moraleja de les dejo la lectura del cuento “la bruja de la montaña”, unos de manera más clara que otros, pero mostraron tener una idea coherente con el texto. Por ejemplo el E01 respondió <i>“a no desquitarse con la naturaleza y cuidar del</i>

		<p>medio ambiente”, el E04 “que hay que cuidar los árboles y cuidar a las plantas y no cortarlos y no contaminar el medio ambiente los arboles los cortan para hacer lápiz papel y botones de ascensor por eso yo opino que no hay que utilizar los arboles como objetos” Moraleja la E05 dijo “siempre debemos cuidar lo que tenemos” y el E09 “que hay que cuidar los animales y el medio ambiente”.</p> 
<p>24 – 10 – 2016</p>	<p>Situación de acción – Situación de formulación Estrategia de pos lectura</p>	<p>Esta actividad que promovía la meta cognición se le dificulto mucho a los estudiantes puede ser porque era la primera vez que se enfrentaban a este tipo de propuesta didáctica. Aquí, podemos destacar las respuestas del grupo E01, E03 Y E05, el E09 Y E04 “Observamos el título del cuento. Observamos la caratula y la contra caratula. Analizamos el dibujo del cuento. Hicimos preguntas sobre las partes del libro y la caratula. Leímos el libro barias veces. Hicimos un resumen del libro. Nos hicimos en grupo. Hicimos preguntas sobre la lectura. Analizamos el cuento. Analizamos cuales eran los tema. En grupo analizamos cuales eran los temas que tenía más</p>

		<p><i>temas.</i></p> <p><i>Analizamos cuales eran el inicio, nudo, desenlace.</i></p> <p><i>Hicimos preguntas sobre qué aprendí y qué enseñanza me dejó la lectura. Y cuáles eran los temas más importantes” ellos mostraron un acercamiento pero el resto no logró escribir el paso a paso de lo realizado hasta el momento. Igualmente, sucedió al tener que explicar el por qué y para qué lo habían realizado. En la primera pregunta solo los E01 “Para aprender a identificar”, E03 “los hicimos porque tenemos que tener en cuenta de que los pasos son parte de un libro”, E07 “para aprender a leer de seguido, para, aprender analizar para aprender hacer libros” y el E08 “lo hicimos para aprender hacer un cuento” y en la segunda los E08 “para conocer cómo se hace un cuento como se escribe un cuento”, E09 “para aprender a leer a escribir” y el E10 “para recordar todo lo que hicimos”.</i></p>
25 – 10 – 2016	Situación de acción Planeación del cuento colectivo	La mayoría de los estudiantes mostró tener claridad sobre qué saben acerca del tipo de texto que van a escribir, qué quieren lograr, cuál es el propósito de la escritura, a quién van a dirigir el texto (eligiendo una audiencia concreta), qué conocen del tema, qué ideas se pueden incluir, si les falta información dónde la pueden buscar y qué recursos se pueden emplear, a excepción del E04 que no respondió y el E10 que en las dos primeras preguntas dijo no saber la respuesta.
26 – 10 – 2016	Situación de formulación Textualización grupal. Producción escrita de un cuento por el grupo de Aceleración del Aprendizaje y la profesora como escriba.	Cuento colectivo
27- 10-2016	Situación de formulación Textualización	Cuento colectivo

	<p>grupal. Producción escrita de un cuento por el grupo de Aceleración del Aprendizaje y la profesora como escriba.</p>	
<p>01-11 - 2016</p>	<p>Situación de formulación Textualización grupal. Producción escrita de un cuento por el grupo de Aceleración del Aprendizaje y la profesora como escriba.</p>	<p>Cuento colectivo</p> <p>Producción textual escrita colectiva (un cuento).</p> <p>El amor a primera vista de Camila y Cristian</p> <p>Había una vez una señorita llamada Carolina Montaña Rodríguez, tenía 19 años de edad, era de Santa Marta, rubia de ojos azules y grandes, unas lindas cejas y pestañas, cabello lacio y largo, nariz puntuda, labios gruesos y una hermosa dentadura, alta, delgada y un bonito cuerpo.</p> <p>Carolina era diseñadora de ropa deportiva y modelo y la invitaron a París a participar en el desfile de Terra Moda. A ella le gusto, encanto, fascino la propuesta y la acepto. Inmediatamente llamo a sus padre, familiares amigos, trabajadores (modistas y modelos) para compartir la gran noticia.</p> <p>Dos días después, Carolina fue a la embajada de Francia a sacar la visa para poder viajar a París; al día siguiente, compró los tiquetes para viajar el día viernes 23 de marzo.</p> <p>Se fue a la casa, empaco sus diseños, su ropa, zapatos y accesorios fue al aeropuerto en taxi con sus padres, se despidieron con un beso y abrazos y a las dos horas emprendió el viaje.</p> <p>A las 6:00 A.M. el avión aterrizó en el aeropuerto de París. Allí la esperaba su amiga Sofía Vega con unas rosas rojas, una caja de chocolates y una botella de vino tinto, al momento de encontrarse se dieron un fuerte abrazo porque hace 3 años no compartían y ellas eran muy unidas, como hermanas. Sofía la llevo a su apartamento y al verlo porque era bonito, elegante y grande como una mansión.</p>

Le mostró la habitación donde iba a dormir y el resto de la casa. Para celebrar su llegada Sofía invitó a Carolina a conocer la Torre Eiffel, Carolina acepto gustosamente y se fue a la habitación a bañarse, vestirse y maquillarse. Al salir de la habitación se fueron a conocer la torre Eiffel.

Al llegar a la torre, la recorrieron, se tomaron fotos, disfrutaron del paisaje y de un acto de mimos, compraron helados y detalles (unos cuadros). Bajando la torre se le rompió a Carolina la bolsa donde guardaba los detalles y un hombre gentil, musculoso, delgado, alto, mestizo de ojos verdes, nariz perfilada, cabello negro, labios delgados y rosados, que venía atrás levantó los cuadros y le dijo: “hola nena, se te cayeron los cuadros, tómalos” ella le dijo “joven, muchas gracias no sé cómo agradecértelo y él le dice “yo sé cómo” y ella le preguntó ¿cómo? Y él le respondió “dándome tu número de celular y tu hermoso nombre”, Carolina le dijo “sí, claro joven, yo me llamo Carolina Montaña Rodríguez y mi número de contacto es 3116846320”. El joven le dijo: “yo me llamo Cristian Camilo Ordoñez Mazuera” y mentalmente dejó “qué preciosa y hermosa mujer, podría ser la madre de mis hijos y yo haría lo que fuera por conquistarla por hacerla feliz, navegar los siete mares y amarla hasta que la muerte nos separe.”

Carolina le dio la mano y le dijo “mucho gusto, mirándolo fijamente a los ojos, se sonrojo, sintió mariposas en el estómago, nervios, le iniciaron a sudar las manos, se soltó el cabello porque lo tenía recogido, cuando hablaba tartamudeaba y pensó este es mi chico ideal, el hombre de mis sueños, me derrite. Carolina y Cristian se despiden y cada quien sigue su camino”.

Carolina y Sofía se fueron al apartamento a descansar porque estaba agotada del viaje y del corto recorrido donde conoció al chico de sus sueños, su príncipe azul, su romeo. Carolina entra a su habitación, se desviste, llenó la tina con agua tibia, jabón líquido, rosas rojas, destapo una botella de champaña; ingresa a la tina, se sirve una copa de champaña, se relaja y disfruta media hora de ese tranquilizante momento.

Al salir de la tina, seca su delgado y hermoso cuerpo, se colocó su pijama y se acostó pensando en Cristian, deseando recibir su llamada en ese instante, y precisamente sonó el celular y ella emocionadamente contesto diciendo “buenas noches, con quien hablo?” al escuchar la voz salto de alegría y felicidad porque era Cristian quién hablaba. Cristian responde diciendo “buenas noches Carolina, soy Cristian Camilo, el joven que conociste hoy en la torre Eiffel, llamo como lo prometí y quería preguntarte si podemos ir a cenar el día de mañana?”.


Carolina emocionada acepto la invitación y acordaron encontrarse en el mismo lugar donde se conocieron a las 7:00 P. M. del día siguiente. Carolina y Cristian se durmieron pensando en cómo sería la cena.

Al día siguiente, Carolina se fue al desfile de Terra Moda a mostrar sus diseños de ropa deportiva, donde fue muy aplaudida porque eran bonitas, elegantes y muy cómodas y precisamente, en ese momento sube a la pasarela el dueño de Terra Moda, ella se sorprendió al verlo porque era Cristian el joven que había conocido el día anterior. Al verse mutuamente se sorprendieron y sonrieron. Cristian le agradeció y aplaudió por su participación en el desfile y ella hizo lo mismo. Inmediatamente, bajo de la tarima y se fue con Sofía a celebrar ese momento tan especial “su primer desfile de moda internacional” en un restaurante de gala donde servían unas langostas inigualables, sencillamente exquisitas, deliciosas. Al terminar de almorzar se fueron para el apartamento a vestirse para su gran encuentro con el amor y Sofía a su trabajo.

Al llegar al apartamento Carolina pensaba en la cena con Cristian y no sabía que vestido usar, hasta que encontró en el armario un hermoso vestido rojo que su madre le había regalado para una ocasión importante. Inmediatamente, se bañó, cepillo, maquilló, peinó, se colocó su ropa interior negra, tacones negros y su elegante vestido rojo, se acercó al espejo, se miró y vio que estaba hermosa. En ese preciso momento buscó el celular y se tomó una foto que envió al instante al Facebook.

		<p>Carolina salió del apartamento a las 6: 30 P.M. Tomó un taxi para llegar a tiempo a la cita. Al llegar al restaurante, la mesa estaba adornada con rosas y champaña y Cristian vestido con smoking negro, sentado esperando a su amada. Carolina y Cristian se miraron fijamente, se saludaron con un beso en la mejilla. Educadamente, le corrió el asiento indicándole que se sentara. Después de estar sentados, llamaron al mesero para que sirviera el champaña y brindaron por haberse conocido.</p> <p>Hablaron sobre sus vidas, su pasado y su maravilloso encuentro. Disfrutaron de una deliciosa cena. De repente, se dejaron llevar por la emoción y se besaron, uno al otro expresaron sus sentimientos. Carolina le dijo “me gustas demasiado, desde que te conocí me enamore de ti y Cristian le dijo “yo también me enamore de ti, tu eres mi vida, mi sol, mi alma, mi media naranja” ¿quieres ser mi novia? Carolina alegre respondió “sí quiero ser tu novia, pero en ese momento recordó que estaba comprometida con Jorge en Santa Marta y le dijo que no podía ser su novia y le explicó el por qué”.</p> <p>Cristian se sintió mal, triste, deprimido, se le rompió el corazón y le dijo “aquí estaré esperando, resuelve tus sentimientos, analiza a quien quieres de verdad”.</p> <p>Carolina también se sintió triste, frustrada, deprimida, aburrida, pensativa de su situación, tenía dos amores a quienes no quería romperles el corazón, ni herir sus sentimientos.</p> <p>Carolina y Cristian se despidieron y prometieron volverse a ver cuando ella hubiese tomado una decisión, la cual era continuar su relación con Jorge Caicedo Afanador o aceptar el noviazgo con Cristian.</p> <p>En el camino hacia el apartamento Carolina angustiada, triste pensativa, desesperada, llamo a Jorge y el teléfono lo contesto una mujer que dijo ser la mujer de él y Carolina se puso a llorar al darse cuenta que estuvo engañado por 5 años. Él le había prometió el cielo y la tierra. Luego paso al teléfono Jorge le dijo “perdóname, pero yo ya no te amo, en tu ausencia conocí una mujer que me da todo lo que yo quiero y más; placer”.</p>
--	--	---

		<p>En ese preciso momento Carolina le dice al taxista “devuélvete rápidamente al restaurante donde me recogiste.” Ella anhelaba que Cristian aun estuviese allí para darle un abrazo y decirle que si quería ser su novia.</p> <p>Al llegar al restaurante, Cristian aún estaba sentado en la mesa bebiendo Champaña, Carolina se acercó lo abrazo, lo beso y le dijo “si quiero ser tu novia”. Cristian se puso feliz y la invitó a una discoteca que se llamaba Chanchan a celebrar el amor. Aquí bailaron, gozaron, bebieron ron, se besaron, se abrazaron, se prometieron fidelidad, amor, ternura, cariño, confianza real hasta la muerte.</p> <p>A la 1:00 de la mañana Carolina y Cristian salieron de la discoteca, Cristian la llevo en su Ferrari al apartamento, allí se despidieron con muchos besos y abrazos. Carolina ingreso feliz y le contó a Sofía todo lo que había sucedido esa noche tan especial.</p> <p>Para el día siguiente Carolina tenía el vuelo de regreso a Santa Marta, llamo a Cristian y le contó esa triste noticia, ella no se quería separar del amor de su vida.</p> <p>Cristian le dijo que viajaría con ella, en ese mismo instante empacó maletas y compró el tiquete por internet y recogió a Carolina que lo esperaba con las maletas en la puerta principal; se fueron al aeropuerto “la Esperanza de Paris” y abordaron el avión rumbo a Santa Marta, esto fue a las 8:00 P.M.</p> <p>El vuelo arribó a Santa Marta a las 7:00 A.M. allí los esperaban Sonia y Juan que eran los padres de Carolina. Al encontrarse con sus padres se saludaron de besos y abrazos y Carolina les presento a Cristian su nuevo novio y sus padres se asombraron, Carolina prometió contarles lo sucedido. A la media hora, abordaron un taxi y se fueron a la casa. Al llegar a la casa, la esperaba una fiesta sorpresa, donde celebraron lo excelente que le había ido en el desfile de Terra Moda, aquí estaban sus amigos, familiares y trabajadores.</p> <p>Al día siguiente, Cristian habló con sus suegros, les dijo que amaba a Carolina y que pedía su permiso para pedirle la mano, ellos le dieron permiso. Tres días después, Cristian invitó a Carolina al mejor restaurante de Santa</p>
--	--	---

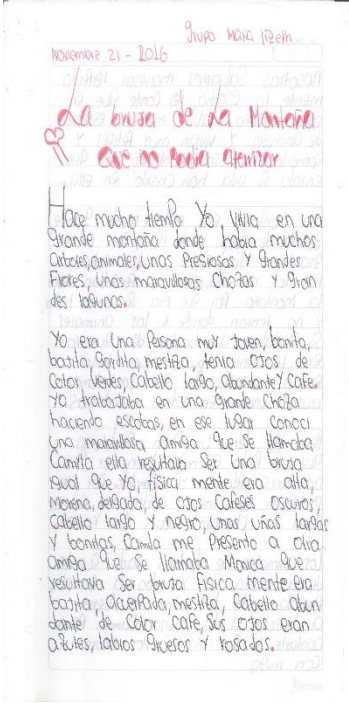
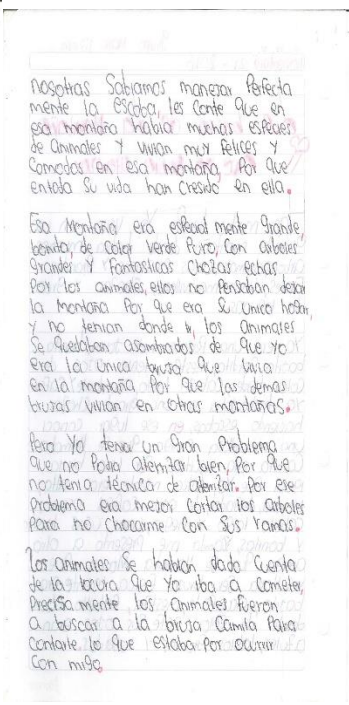
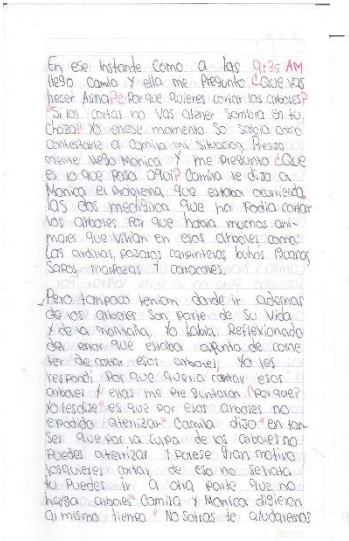
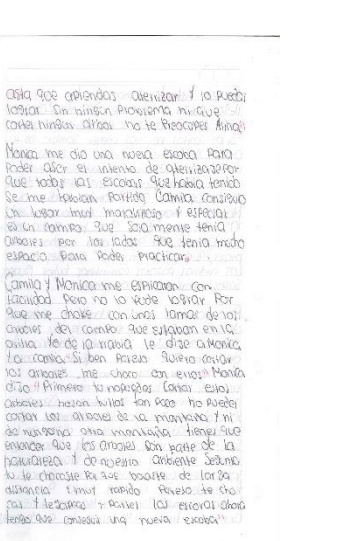
		<p>Marta llamado “la playita”, estando allí, saco el anillo y le pidió matrimonio diciendo ¿deseas pasar el resto de tu vida conmigo? Obviamente, Carolina respondió que sí y acordaron casarse en 9 meses después, el 25 de diciembre.</p> <p>En estos nueve meses Cristian y Carolina viajaron a diferentes partes del mundo como Dubái, Miami, Grecia, Italia, Brasil, México disfrutando y conociéndose, también le dedicaron tiempo a los preparativos de la boda.</p> <p>Llegó el día de la gran boda, la ceremonia religiosa fue en la catedral de Santa Marta y la fiesta, en la finca familiar. Estas celebraciones fueron sencillamente espectaculares. Ese mismo día se fueron a disfrutar de la luna de miel.</p> <p>Un año después, Carolina dio a luz un hermoso niño que llamarón Sammy. Ellos decidieron criar a su hijo en Paris porque fue el lugar donde se conocieron, se regresaron y vivieron felices para siempre.</p> <p>Autores: Estudiantes de Aceleración del Aprendizaje. 2016</p> <p>Ilustración: Maria Lizeth Gamboa Moreno</p> 
<p>02 – 11 – 2016</p>	<p>Situación de formulación Textualización grupal. Producción escrita de un cuento por el grupo de Aceleración del Aprendizaje y la</p>	<p>Cuento colectivo</p> <p>Es importante mencionar, que en la escritura de este cuento los estudiantes E01, E02, E03, E04, E05, E07 Y E09, mostraron mucho interés, motivación y realizaron sus aportes para su construcción. La dinámica utilizada fue: la profesora iba escribiendo en el tablero la información suministrada por los estudiantes, ellos leían y releían y así proponían las ideas que seguían en la historia, también, de</p>

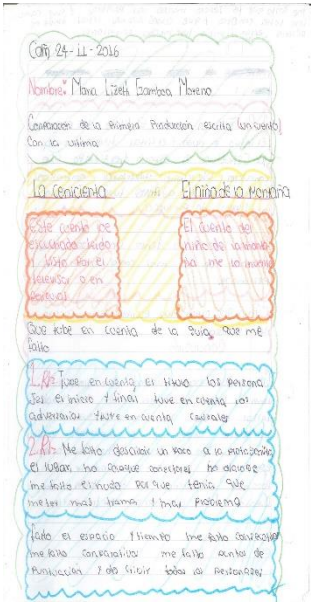
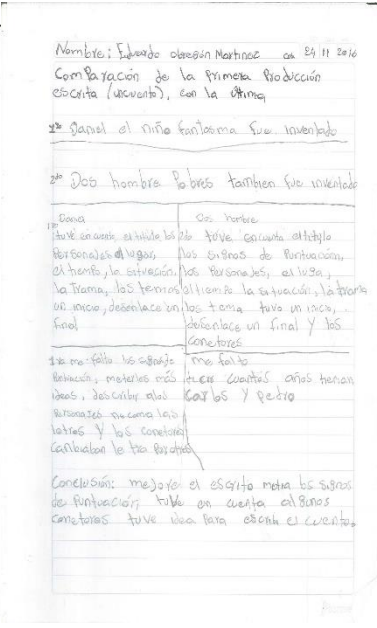
	<p>profesora como escriba.</p>	<p>sus cuadernos iban analizando los posibles conectores a utilizar y que habían tenido en cuenta hasta el momento y que le faltaba a la historia así iban haciendo correcciones a los párrafos. Cuando ellos consideraban que el párrafo tenía coherencia y cohesión lo escribían en el cuaderno y continuábamos en el proceso, esto transcurrió así hasta terminar la historia. La escritura de este cuento se les llevo más tiempo del proyectado por la docente, primero por las implicaciones que tiene la escritura con otras personas; el respetar y aceptar la opinión del otro, la no experiencia en este tipo de procesos, el asumir una posición facilista y dejar que otros piensen por uno y no dar a conocer nuestros pensamientos, conocimientos y saberes. En esta actividad se pudo evidenciar que los estudiantes formularon una hipótesis al realizar un plan de escritura, plantearon muchas ideas y escribieron una historia a través del trabajo colaborativo.</p> <p>Finalmente, todos los estudiantes a excepción de la E08 que falto reflexionaron sobre cómo habían escrito el cuento, por ejemplo la E03 dijo <i>“Le colocamos un título. Elegimos los personajes. Elegimos el lugar del personaje donde vive. Elegimos el tiempo. Colocamos las acciones de los personajes. Colocamos el inicio – nudo y el desenlace. Colocamos los nombres de los personajes, lugar y sitios. Colocamos la estructura del cuento. Tuve en cuenta la escritura”</i>.</p>
<p>03 – 11 – 2016</p>	<p>Situación de formulación Diseño de una guía de escritura para cuento – estructura narrativa. Reflexionamos, analizamos y diseñamos una guía.</p>	<p>Todos los estudiantes pudieron reconstruir los pasos realizados hasta el momento, igualmente, importantes para la escritura de un cuento. Aquí fueron concretando cuáles son los pasos que se deben seguir para escribir un cuento.</p>

		<p>03/11/2016</p> <p>¿Qué hicimos antes de escribir?</p> <p>R: Primero hicimos la elección del cuento que va a escribir cada uno de nosotros. Luego hicimos la lluvia de ideas y luego hicimos el guion de cada uno de los cuentos.</p> <p>¿Por qué los hicimos así? ¿Por qué hay que hacerlos así? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor?</p> <p>R: Porque así es más fácil de hacer y así es más divertido.</p> <p>¿Qué hicimos después de escribir?</p> <p>R: Después de escribir hicimos un taller de lectura y luego hicimos un taller de escritura.</p> <p>¿Por qué hicimos así? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor?</p> <p>R: Porque así es más fácil de hacer y así es más divertido.</p> <p>Edna de los...</p>	<p>J. F. Ibarra Gm</p> <p>¿Qué hicimos antes de escribir?</p> <p>R: Primero hicimos la elección del cuento que va a escribir cada uno de nosotros. Luego hicimos la lluvia de ideas y luego hicimos el guion de cada uno de los cuentos.</p> <p>¿Por qué los hicimos así? ¿Por qué hay que hacerlos así? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor?</p> <p>R: Porque así es más fácil de hacer y así es más divertido.</p> <p>¿Qué hicimos después de escribir?</p> <p>R: Después de escribir hicimos un taller de lectura y luego hicimos un taller de escritura.</p> <p>¿Por qué hicimos así? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor?</p> <p>R: Porque así es más fácil de hacer y así es más divertido.</p>
08 - 11 - 2016	Situación de formulación Diseño de una guía	<p>Maria Lizeth Llanos Moreno</p> <p>1. ¿Qué hicimos antes de escribir?</p> <p>R: Primero hicimos la elección del cuento que va a escribir cada uno de nosotros. Luego hicimos la lluvia de ideas y luego hicimos el guion de cada uno de los cuentos.</p> <p>2. ¿Por qué los hicimos así? ¿Por qué hay que hacerlos así? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor?</p> <p>R: Porque así es más fácil de hacer y así es más divertido.</p> <p>3. ¿Qué hicimos después de escribir?</p> <p>R: Después de escribir hicimos un taller de lectura y luego hicimos un taller de escritura.</p> <p>4. ¿Por qué hicimos así? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor?</p> <p>R: Porque así es más fácil de hacer y así es más divertido.</p> <p>5. ¿Qué hicimos antes de escribir?</p> <p>R: Primero hicimos la elección del cuento que va a escribir cada uno de nosotros. Luego hicimos la lluvia de ideas y luego hicimos el guion de cada uno de los cuentos.</p> <p>6. ¿Por qué los hicimos así? ¿Por qué hay que hacerlos así? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor?</p> <p>R: Porque así es más fácil de hacer y así es más divertido.</p> <p>7. ¿Qué hicimos después de escribir?</p> <p>R: Después de escribir hicimos un taller de lectura y luego hicimos un taller de escritura.</p> <p>8. ¿Por qué hicimos así? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor?</p> <p>R: Porque así es más fácil de hacer y así es más divertido.</p> <p>9. ¿Qué hicimos antes de escribir?</p> <p>R: Primero hicimos la elección del cuento que va a escribir cada uno de nosotros. Luego hicimos la lluvia de ideas y luego hicimos el guion de cada uno de los cuentos.</p> <p>10. ¿Por qué los hicimos así? ¿Por qué hay que hacerlos así? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor?</p> <p>R: Porque así es más fácil de hacer y así es más divertido.</p> <p>11. ¿Qué hicimos después de escribir?</p> <p>R: Después de escribir hicimos un taller de lectura y luego hicimos un taller de escritura.</p>	<p>6. ¿Por qué?</p> <p>R: Porque hay que analizar leer, escribir, por que un cuento tiene que estar bien escrito sin ningún defecto.</p> <p>7. ¿Por qué hay que leer todo lo escrito al final?</p> <p>R: Porque no podemos volver a repetir lo que ya está escrito. Por que nosotros si nos quedamos bien o si no que escriba.</p> <p>8. ¿No les parece que queda mejor cuando lo hacemos en limpio al leerlo?</p> <p>R: Si.</p> <p>9. ¿Por qué? ¿Por qué es bonito? ¿Por qué es divertido?</p> <p>R: Porque es bonito y divertido.</p> <p>10. ¿Por qué empezamos así nuestro cuento?</p> <p>R: Porque hay una historia de una serpiente que estaba en un árbol.</p> <p>11. ¿Respetamos las tres partes del cuento?</p> <p>R: Si, porque un cuento debe tener esas tres partes.</p>
		<p>Maria Lizeth</p> <p>03/11/2016</p> <p>¿Qué hicimos antes de escribir?</p> <p>R: Primero hicimos la elección del cuento que va a escribir cada uno de nosotros. Luego hicimos la lluvia de ideas y luego hicimos el guion de cada uno de los cuentos.</p> <p>¿Por qué los hicimos así? ¿Por qué hay que hacerlos así? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor?</p> <p>R: Porque así es más fácil de hacer y así es más divertido.</p> <p>¿Qué hicimos después de escribir?</p> <p>R: Después de escribir hicimos un taller de lectura y luego hicimos un taller de escritura.</p> <p>¿Por qué hicimos así? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor? ¿Por qué si lo hacemos así nos va a salir mejor?</p> <p>R: Porque así es más fácil de hacer y así es más divertido.</p>	

	<p>de escritura para cuento – estructura narrativa. Reflexionamos, analizamos y diseñamos una guía.</p>	<p>ejemplo el grupo (E01, E03 y E05) respondió lo siguiente: <i>“1. reflexionar que es un cuento y cuáles son las partes. 2. pensar antes de escribir un cuento. 3. elegir un tema. 4. escoger un título para el cuento. 5. hicimos un borrador. 6. Se escogió el título, lugar y personajes. 7. se hizo diálogos y usaron conectores. 8. Las partes de un cuento (inicio, desarrollo y final). 9. las partes de un libro (la caratula, la contra caratula, el lomo, código de barra, código de número y el título”.</i> Y el (E07 y el E10) <i>“1. Pensar. 2. Saber que voy a escribir. 3. saber que título voy a poner. 4. saber que personajes voy a escoger y que nombres les voy a poner. 5. pensar que vas a escribir en el inicio nudo y desenlace 6. el inicio es donde rescribes los personajes 7. nudo es donde los personajes tienen un problema. 8. desenlace es donde los personajes solucionan el problema. 9. el inicio puede comenzar con un hacia una vez o también era un día”</i></p>
<p>09 – 11 – 2016</p>	<p>Situación de formulación validación Planificación, textualización y revisión en parejas. Escribo un cuento con un compañero.</p>	<p>Todas las parejas planearon su cuento y se guiaron por unas preguntas propuestas por la profesora y la guía que ya habían construido para la escritura de cuentos, sin embargo no plasmaron toda la información en la hoja que se les entrego e iniciaron a escribir su cuento, sin tener clara toda la información. Esto lo que quiere decir es que no le dieron aplicabilidad con rigurosidad a todo lo que habían conceptualizado hasta el momento o que a la docente le faltó insistir más en la importancia de esta fase en el proceso de escritura.</p>

<p>10 - 11 - 2016</p>	<p>Situación de formulación y validación Planificación, textualización y revisión en parejas. Escribo un cuento con un compañero.</p>	<p>Escribieron un borrador</p>
<p>15 - 11 - 2016</p>	<p>Situación de formulación y validación Planificación, textualización y revisión en parejas. Escribo un cuento con un compañero. Revisión - corrección - reescritura</p>	<p>Revisaron, corrigieron y continuaron escribiendo borradores</p>
<p>17 - 11 - 2016</p>	<p>Situación de validación. Planificación y producción textual</p>	<p>Este día algunos estudiantes planearon y escribieron el primer borrador del cuento individual</p>

	individual. Escribo un cuento solo	
21 - 11 - 2016	<p>Situación de validación</p> <p>Planificación y producción textual individual. Escribo un cuento solo</p>	<p>Revisaron, corrigieron y editaron</p> <p>Para este día el grupo conformado por E01, E03 E05 terminaron de escribir su cuento después de haber realizado tres borradores (3). Este cuento evidencia un acercamiento satisfactorio con los niveles de producción escrita según el M.E.N. y las competencias discursivas y metadiscursivas que propone el grupo Didactext.</p>    

		<p>aportaba l mayoría de la información, inclusive fue la que escribió, aquí se puede ver que en relación al cuento escrito en la fase de diagnóstico han mejorado.</p> <p>El grupo E07, E08 y E10 escribió tres (3) borradores y finalmente no terminaron con todo el proceso, el cuento quedo a medias. Último borrador del cuento.</p> <p>Los estudiantes que ya habían terminado de escribir el cuento en parejas y tríos continuaron escribiendo su cuento individual otros iniciaron este día con el proceso de planeación y escritura del primer borrador.</p>
<p>22 – 11 – 2016</p>	<p>Situación de validación Revisión y edición. Leer para criticar y revisar.</p>	<p>Todos los estudiantes escribieron el cuento, los resultados de la evaluación se encuentran en la fase de presentación de resultados y se anexan unas producciones.</p>
<p>24 – 11 – 2016</p>	<p>Evaluación contraste entre el primer y último cuento.</p>	<p>Todos los estudiantes a excepción de la E02 que no asistió a clases este día evaluaron sus dos producciones textuales escritas (un cuento); la diagnóstica y la de validación. Utilizando la guía de escritura para cuento que habían realizado pudieron identificar sus fortalezas y aspectos a mejorar para aplicar una próxima vez que se enfrenten al proceso de escritura.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>

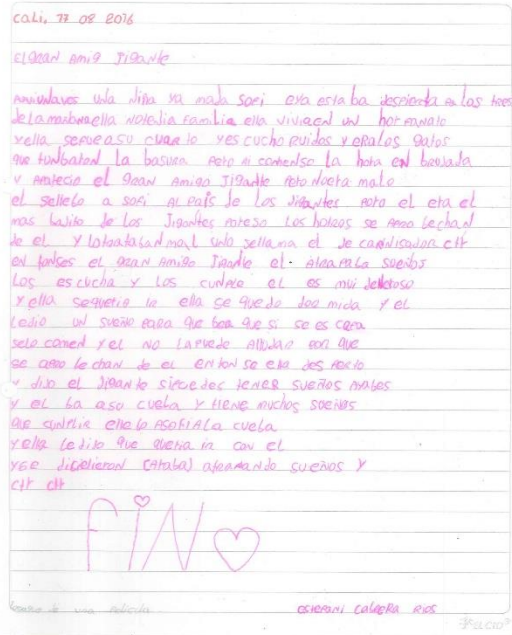
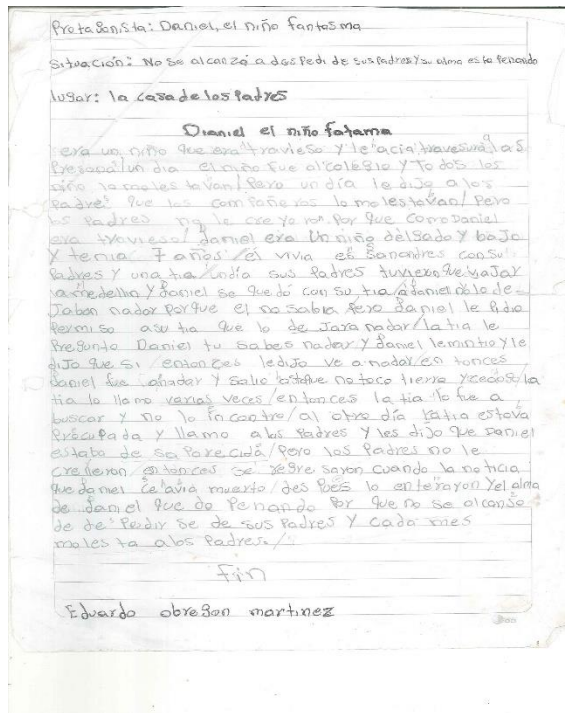
		Como insumo para analizar la relevancia de la asistencia de los estudiantes en la participación de todo el proceso y sus resultados, se presenta el anexo . Así mismo, el anexo 14 calificaciones finales de los estudiantes, para medir si hubo un impacto de la situación didáctica y el anexo 15 con un registro fotográfico.
Octubre 2017	– Situación de institucionalización	

Fuente: elaboración propia.

En el tercero, se pudo confirmar la pertinencia de la situación didáctica para movilizar las capacidades de saber en el orden de la producción textual, basadas en el modelo Didactext a través de la evaluación cuantitativa y cualitativamente y el hallazgo encontrado fue que si promueven los aprendizajes de la producción de textos narrativos y es evidenciado por la información obtenida al comparar los resultados de la prueba diagnóstica y los de la fase de validación en la situación didáctica, que fueron tenidos en cuenta como medida post diagnóstica, como lo corrobora la siguiente información:

5.4 Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica efectuada a los estudiantes del Modelo de Aceleración del Aprendizaje de la sede Villa Blanca de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera consistió en la producción escrita de un cuento que fue evaluado a partir de unas rejillas que midieron los niveles de producción de textos escritos y la competencia discursiva y metadiscursiva de los estudiantes. **Ver en anexo 2.** Igualmente, observen las primeras producciones textuales escritas de los estudiantes.



A continuación, se presentarán los resultados arrojados en la aplicación de la prueba diagnóstica, la cual se efectuó en una clase de dos (2) horas. La evaluación se realizó teniendo en cuenta los tres niveles de producción escrita según el M.E.N. y las competencias discursivas y meta discursiva propuesta por el grupo Didactext. Los resultados obtenidos se organizaron en tablas, a las cuales se les cálculo su frecuencia y el porcentaje.

En este mismo orden de ideas, se mostrarán los resultados anexando por último la interpretación cualitativa.

Tabla 1. Tabulación de los resultados de los niveles de producción textual escrita (un cuento) diagnóstica individual.

ESTUDIANTES	E01		E02		E03		E04		E05		E06		E07		E08		E09		E10	
	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S
INTRATEXTUAL	8	5	8	5	10	3	6	7	11	2	5	8	6	7	7	6	9	4	7	6
INTERTEXTUAL		1	1		1		1			1	1		1			1		1	1	
EXTRATEXTUAL	1	1	1	1	2		1	1	2		1	1	1	1	2		2		1	1
ORTOGRAFÍA		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Tabulación de los resultados de los niveles de producción textual escrita (un cuento) diagnóstica individual.

NIVEL	SE OCUPA DE	ACIER TOS	FR	DESA CIER TOS	FR
	INTRA TEXTUAL	77	59%	53	41%
	INTERTEXTUAL	6	60%	4	40%
	EXTRATEXTUAL	14	74%	6	26%
	ORTOGRAFÍA			10	100%
	TOTAL	97	57%	73	43%

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Tabulación de los resultados de los niveles de producción textual escrita (un cuento) diagnóstica individual.

COMPONEN TES	ACIERTOS	FR	DESACIERT OS	FR
SEMÁNTICO	67	56%	53	44%
SINTÁTICO	10	100%	0	0%
RELACIONAL	6	60%	4	40%
PRAGMÁTICO	14	70%	6	30%
ORTOGRAFÍA			10	100%
TOTAL	97		63	

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Tabulación de los resultados de los niveles de producción textual escrita (un cuento) diagnóstica individual.

NIVELES	ACIERTOS	FR	DESACI ERTOS	FR
MICROESTRUCTURA	18	45%	22	55%
SUPERESTRUCTURA	28	56%	22	44%
MACROESTRUCTURA	21	70%	9	30%
LÉXICO	10	100%	0	0%
RELACIÓN CON OTROS CONTEXTOS	6	60%	4	40%
CONTEXTO	14	70%	6	30%
ORTOGRAFÍA			10	100%
TOTAL	97		63	

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Tabulación de los resultados de la producción textual escrita (un cuento) diagnóstica individual, competencia discursiva y meta discursiva.

ESTUDIANTES	E01		E02		E03		E04		E05		E06		E07		E08		E09		E10	
	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S	A C	DE S
ACCEDE AL CONOCIMIENTO Y PLAN DE ESCRITURA		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1
GENERACIÓN DE IDEAS Y PLANIFICACIÓN DEL TEXTO		4		4		4		4		4		4		4		4		4		4
TEXTUALIZACIÓN DEL TEXTO		5	1	4		5		5		5		5	1	4	1	4		5		5
REVISIÓN DEL TEXTO		5		5		5		5		5		5		5	1	4		5		5
EDITA EL TEXTO		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1
VERBALIZACIONES DURANTE LA PRODUCCIÓN ESCRITA		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1
MOTIVACIÓN	1		1		1		1	1		1		1	1		1		1		1	1
LEE PARA CORREGIR		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Tabulación de los resultados de la producción textual escrita (un cuento) diagnóstica grupal, competencia discursiva y metadiscursiva.

DISCURSIVA Y METADISCURSIVA COMPETENCIA	SE ENTIENDE COMO	ACIERTOS	FR	DESACIERTOS	FR
ACCEDE AL CONOCIMIENTO Y PLAN DE ESCRITURA		10	100%	0	0%
GENERACIÓN DE IDEAS Y PLANIFICACIÓN DEL TEXTO		0	0%	40	100%
TEXTUALIZACIÓN DEL TEXTO		3	6%	47	94%
REVISIÓN DEL TEXTO		1	2%	49	98%
EDITA EL TEXTO		0	0%	10	100%
VERBALIZACIONES DURANTE LA PRODUCCIÓN ESCRITA		0	0%	10	100%
MOTIVACIÓN		5	50%	5	50%
LEE PARA CORREGIR		0	0%	10	100%
TOTAL		9	5%	181	95%

Fuente: elaboración propia

Al interpretar los cuadros mostrados anteriormente se evidencia que los diez (10) estudiantes del modelo de Aceleración del Aprendizaje que fueron tomados como muestra, algunos presentaron dificultades en las categorías planteadas para la evaluación de la producción de textos escritos narrativos. A continuación se muestra un análisis detallado de cada una de ellas:

En el nivel intratextual se evidenció un 41% de desaciertos o dificultades en los diez (10)

estudiantes que se constata en el componente semántico con un 44%, en los niveles de la microestructura con un 55%, la superestructura con un 44% y la macroestructura con un 30%. Aquí las mayores dificultades se presentan en la construcción de las oraciones y párrafos claros y bien estructurados, la utilización de las relaciones de concordancia entre artículo, sujeto, verbo, número y adjetivo, el empleo adecuado de los signos de puntuación, la utilización de un título que de idea del tema desarrollado en el cuento, es decir, la correlación entre el título y el contenido del texto, la presentación de forma clara de los personajes que participan en la historia, la presencia de una conclusión o enseñanza implícita o explícita en el texto y la distribución de la información en bloques (oraciones y párrafos).

En el nivel intertextual se evidenció un 40% de desaciertos o dificultades en los diez (10) estudiantes que se constata en el componente relacional con un 40% y en el nivel de relación con otros textos con un 40%. Aquí la mayor dificultad se presenta en que el cuento se relaciona con otros textos para su construcción.

En el nivel extratextual se evidenció un 26% de desaciertos o dificultades en los diez (10) estudiantes que se constata en el componente pragmático con un 30% y en el nivel del contexto con un 30%. Aquí la mayor dificultad se presenta en expresar de manera clara la intencionalidad comunicativa que se persigue.

Otro criterio, que se tuvo en cuenta fue la ortografía presentando un 100% de desaciertos o dificultades en los diez (10) estudiantes. Aquí la mayor dificultad se presenta en la escritura adecuada representando las palabras con las letras apropiadas.

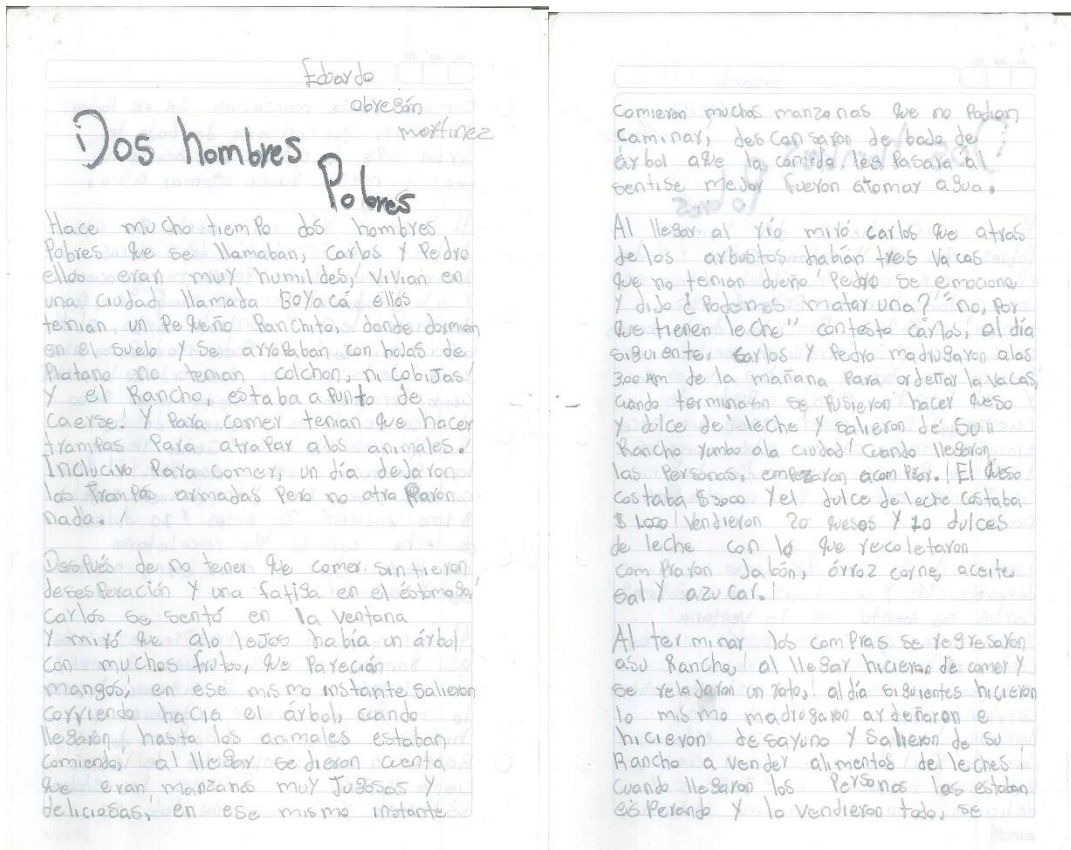
En cuanto, a la competencia discursiva y metadiscursiva se revela que de los diez (10) estudiantes que fueron tomados como muestra todos presentaron dificultades significativas en la mayoría de las categorías evaluadas en la producción de textos escritos narrativos. A continuación se muestra un análisis detallado de cada una de ellas:

En el acceso al conocimiento se evidenció un 100% de aciertos, sin embargo, la mayor dificultad fue el diseño de un plan de escritura sobre el tipo de texto por escribir. En las categorías que se mencionan a continuación prevalecen dificultades o desaciertos. En la generación de ideas y planificación del texto un 100%, aquí la mayor dificultad fue seleccionar las ideas y elaborar un esquema del texto, decidir sobre los posibles lectores del texto, analizar la intención del texto, reflexionar sobre la contextualización del texto (la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad). En la textualización del texto un 94%, aquí la mayor dificultad fue redactar y organizar las ideas, diseñar los párrafos y jerarquizar las ideas, tener en cuenta las normas de textualización y la modalización del texto, elaborar borradores del texto, decidir sobre la utilización de gráficas, esquemas y demás recursos gráficos. En la revisión del texto un 98%, aquí la mayor dificultad fue identificar las inconsistencias en cuanto a coherencia, cohesión y aceptabilidad, consultar dudas con la profesora y compañeros u otras personas o medios, confirmar la intención y el propósito del texto, identificar la pertinencia de títulos, gráficas, esquemas, etc, aplicar guías de control que le permitan evaluar el texto. En la edición del texto un 100%, aquí la mayor dificultad fue perfilar la estructura del texto. En las verbalizaciones durante la producción escrita un 100%. En la motivación un 50%, aquí la mayor dificultad fue mostrar interés y compromiso en la producción del texto y por último en la lectura

para corregir un 100%.

5.5 Situación de validación. Medida post diagnóstica

La situación de validación se realizó en tres (3) sesiones y se evaluó con las mismas rejillas utilizadas en la prueba diagnóstica. A continuación, se presentan fotos de algunos cuentos y las diferentes graficas que muestran los resultados obtenidos en la prueba de validación.



hicieron cosas y fueron comprando una fortuna
 lo que necesitaban.
 Al mes ya tenían una cama donde
 dormir, así fue como salieron a delante
 y con el tiempo todo se mejoró en Pancho
 y vivieron felices y en paz
 Volvieron a sufrir

FIN

Edardo
 obsesión
 melancolía



E01



Maria Lizeth Jimbara Moreno
Noviembre 21 - 2016

El niño de la Montaña

Hacia una vez un niño que se llamaba Juan Pablo Osorio Castilla, él era un niño muy inteligente y tenía 11 años de edad también era muy simpático, de cabello negro y liso, de ojos muy cafés claros nariz perfurada, labios delgados y rosados, cuerpo delgado alto y mestizo.

El vivía en un Pueblo de Perivo llamado Jurafin, era un Pueblo muy bonito con muchas casas, rios, arboles, con muchas frutas, flores, animales de toda clase y especies con montañas pero había una montaña que era muy especial y bonita grande, muy verde, con arboles, lagunas y parques. Era una de las mejores montañas del Pueblo Jurafin, era una montaña muy especial para todos los pobladores, niños y niñas. A Juan le gustaba jugar en la montaña por que era muy divertido compartir entre amigos y divertirse y podía estar solo y estar solo y estar solo.

Su madre que se llamaba Diana Maria Castillo Montero tenía 56 años de edad, era alta, de cabello abundante y negro, de ojos cafés claros, nariz perfurada, labios gruesos y rosados, cuerpo delgado, cara de piel mestiza. A ella no le gustaba que su hijo Juan se fuera para esa montaña, por que ella que era muy Perivosa por que había muchos Guerrilleros y tenía miedo de perder a su hijo como perdió a su marido, por la culpa de esos Guerrilleros, desafortunadamente le quitaron la vida por una tragedia que hubo hace 9 años atrás, y ella no lo ha podido olvidar por que ella lo amaba con todo el corazón, ~~porque~~ él era un hombre bueno, de corazón fuerte y él también la amaba él moría por ella y por su hijo, él se esforzaba por darle todo a su hijo y a su mujer, él no quería que les faltara absolutamente nada.

Juan le dijo a la mamá "Mamá vamos nosotros dar a la montaña para compartir muchos momentos felices, y alegres para olvidar las penas para pensar en nuestro futuro o el presente" la mamá le respondió "hijo lo no voy a esa montaña por que es muy Perivosa y tu sabes por que y cuidar la razón enonces no en otra ocasión o vamos a otro lugar pero que sea una montaña y te lo abiero no quiero que vuelvas a esa montaña te lo ordeno

mi vida no quiero perderla" y Juan le dijo
"te la pasaré todos los días en tu
trabajo nunca tienes tiempo para mí sola-
mente descansar solo un fin de semana
que es el domingo y los sábados te vas
o tienes que estar muy ocupado todo por la
cuenta de ese restaurante lujoso de mucho
dinero y grande como una manzana así
no quieres ese trabajo"

La mamá se quedó pensativa y se dio
cuenta de que era verdad lo que estaba
diciendo Juan. En ese momento Juan le
dijo a la mamá que iba a ir a la
montaña y la mamá le juró que no
venga y él le desobedeció. Fue cuando
Juan subió a la montaña no tuvo
nada divertido se la pasó todo el día hablando
al celular cuenta de que su madre no
estaba a su lado y él le daba yaba ver
a sus amigos con sus padres.

Cuando en ese preciso momento Juan
escucha disparos y vio que todos corrían
y bajaban del susto pero lastimosamente
Juan no alcanzó a correr y le
cayó una bala perdida en el brazo derecho
pero la mamá de Juan sintió el presen-
timiento de que algo muy grave le
había pasado a su hijo, inmediatamente
comenzó a buscar a su hijo y cuando
subió vio a su hijo tirado en el suelo

balando mucha sangre la mamá gritaba en
llanto y lloraba ella llamó a una camión
para que se lo llevaran al hospital más
cercano llamado "hospital del mi Pueblo" la
mamá angustiada con sus vecinos llorando
A las 3:25 pm de la tarde el doctor le
dijo que Juan estaba ~~de~~ muy bien que
lograron sacarle la bala del brazo que iba
a quedar por 3 meses entubado que todo
salio a la perfección que no había nada
de que preocuparse.

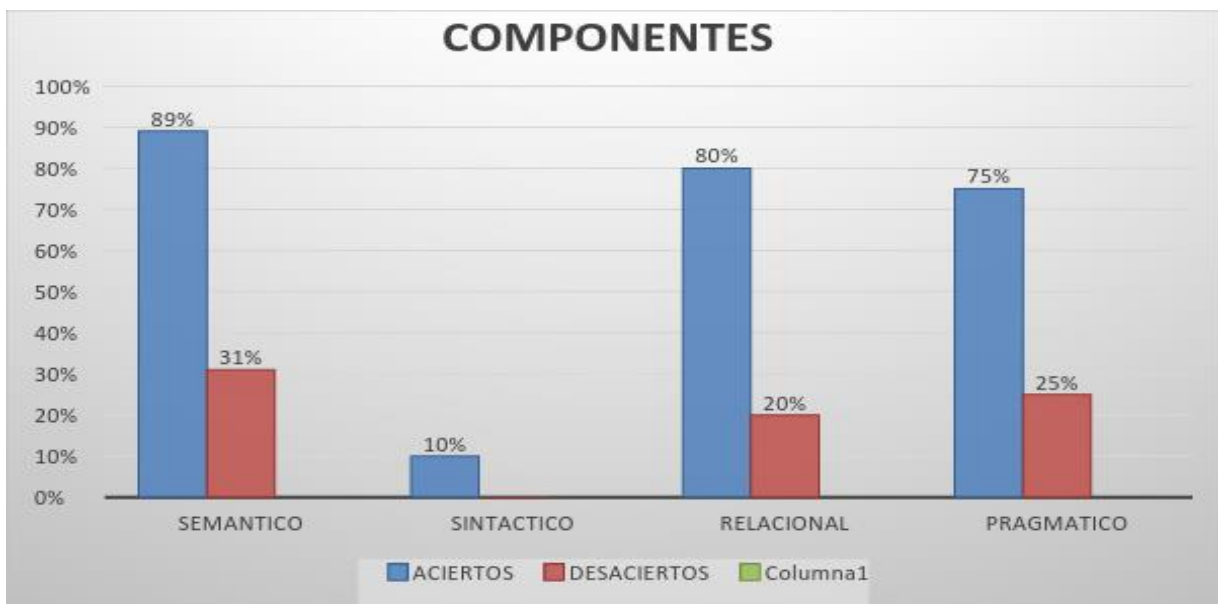
La mamá se relajó se relajó se tranquilizó
y se calmó un poco la mamá entró a su
habitación donde estaba Juan y le dijo "gracias
a Dios estás muy bien no sabes cuánto
me preocupe quiero que sepas que te amo
más que cualquier persona en el mundo"
Tiempo después Juan regresó a casa y le
hicieron una bienvenida con todos los hijos
y hijos y vecinos con una torta de charo-
late y bombas y dulces y todos y todas
decidieron llamarlo "el hijo de la montaña"
La mamá le prometió que iba a estar
mucho tiempo con él que iba renunciar
a su trabajo para estar más tiempo con él
y que lo acompañaría a la montaña por
que ya no había más gemelos ya
todos se fueron y hoy más tranquilidad
y todos vivieron muy felices

Fin

Gráficas 2. Representación de los resultados obtenidos en la prueba de validación, niveles de la producción textual



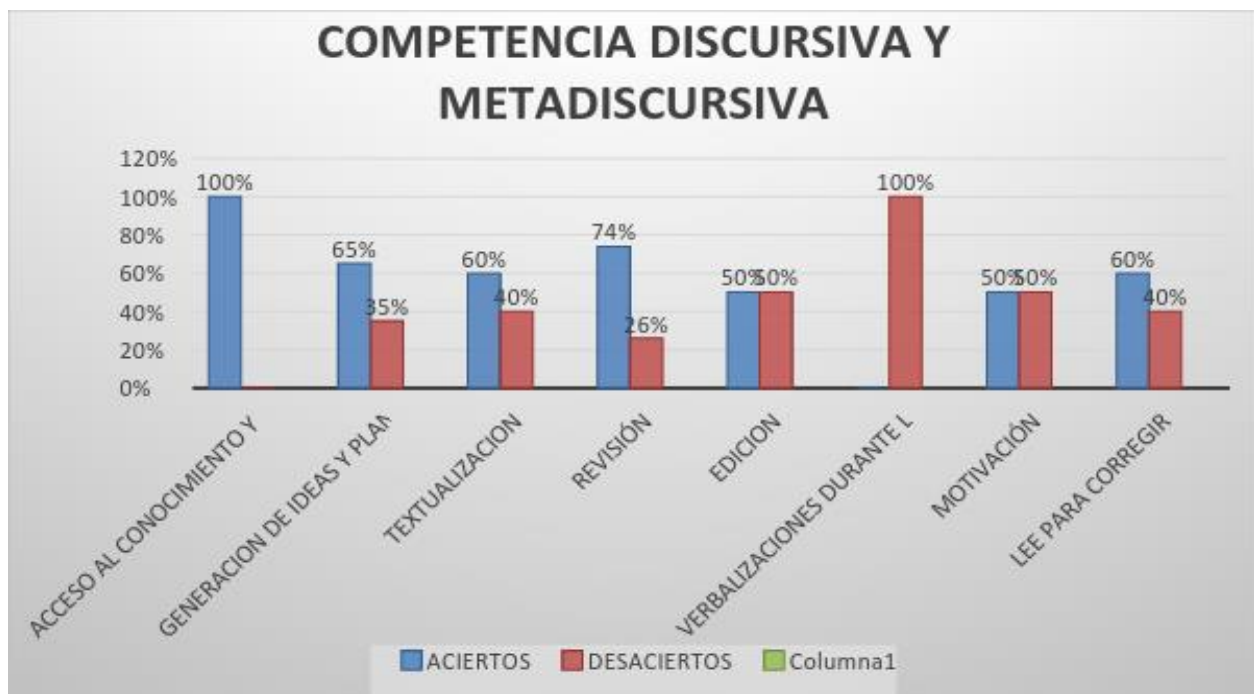
Grafica 3. Representación gráfica de los resultados obtenidos en la situación de validación componentes de la producción textual



Gráfica 4. Representación gráfica de los resultados obtenidos en la situación de validación comprende el nivel de



Gráfica 5. Representación gráfica de los resultados obtenidos en la situación de validación competencia discursiva y metadiscursiva



Al interpretar los cuadros mostrados anteriormente se evidencia que los diez (10) estudiantes del modelo de Aceleración del Aprendizaje que fueron tomados como muestra, algunos presentaron dificultades en las categorías planteadas para la evaluación de la producción de textos escritos narrativos. A continuación se muestra un análisis detallado de cada una de ellas:

En el nivel intratextual se evidenció un 23% de desaciertos o dificultades en los diez (10) estudiantes que se constata en el componente semántico con un 31%, en los niveles de la microestructura con un 50%, la superestructura con un 18% y la macroestructura con un 7%. Aquí las mayores dificultades se presentan en la construcción de las oraciones y párrafos claros y bien estructurados, la utilización de las relaciones de concordancia entre artículo, sujeto, verbo, número y adjetivo, el empleo adecuado de los signos de puntuación.

En el nivel intertextual se evidenció un 20% de desaciertos o dificultades en los diez (10) estudiantes que se constata en el componente relacional con un 20% y en el nivel de relación con otros textos con un 20%. Aquí la mayor dificultad se presentó en que el cuento se relaciona con otros textos para su construcción, algunos estudiantes no pudieron encontrar su propio estilo y se guiaron por otros textos que habían leído y construido grupalmente en la clase.

En el nivel extratextual se evidenció un 25% de desaciertos o dificultades en los diez (10) estudiantes que se constata en el componente pragmático con un 20% y en el nivel del contexto con un 25%. Aquí la mayor dificultad se presenta en expresar de manera clara la intencionalidad

comunicativa que se persigue. Algunas estudiantes (E02, E04, E06, E09, E10), a pesar de haber participado de todo el proceso, no quisieron hacer correcciones para retroalimentar y alinear sus cuentos.

Otro criterio, que se tuvo en cuenta fue la ortografía presentando un 50% de desaciertos o dificultades en los diez (10) estudiantes. Aquí la mayor dificultad se presenta en la escritura adecuada representando las palabras con las letras apropiadas.

En cuanto, a la competencia discursiva y metadiscursiva se devela que de los diez (10) estudiantes que fueron tomados como muestra todos presentaron dificultades en todas las categorías evaluadas en la producción de textos escritos narrativos. Sin embargo, se presentaron avances significativos. A continuación se muestra un análisis detallado de cada una de ellas:

“En el acceso al conocimiento y el plan de escritura se evidenció un 0%. En la generación de ideas y planificación del texto un 35%, aquí la mayor dificultad fue seleccionar las ideas y elaborar un esquema del texto, reflexionar sobre la contextualización del texto (la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad). En la textualización del texto un 40%, aquí la mayor dificultad fue redactar y organizar las ideas, diseñar los párrafos y jerarquizar las ideas, tener en cuenta las normas de textualización y la modalización del texto. En la revisión del texto un 26%, aquí la mayor dificultad fue consultar dudas con la profesora y compañeros u otras personas o medios, identificar la pertinencia de títulos, gráficas, esquemas, etc. En la edición del texto un 50%, aquí la mayor dificultad fue perfilar la estructura del texto. En las verbalizaciones

durante la producción escrita un 100%, los estudiantes escriben en silencio. En la motivación un 50%, aquí la mayor dificultad fue mostrar interés y compromiso en la producción del texto escrito, a pesar de identificar las inconsistencias de coherencia y cohesión se negaron algunos rotundamente la posibilidad de corregir y por último en la lectura para corregir un 80%.”

Para finalizar, a continuación se presentan los resultados arrojados en la fase de validación de la situación didáctica comparado con los diagnósticos a través de una gráfica

5.6 Análisis comparativo entre diagnóstico y fase de validación.

Finalmente, el último cuento escrito por los estudiantes en la situación de validación, se tomó como la medida post; la tabla que se presenta a continuación muestra el contraste de los resultados obtenidos en el diagnóstico y la fase de validación de la situación didáctica, igualmente se señalan los avances alcanzados en cada uno de los niveles de producción textual escrita y las competencia discursiva y metadiscursiva.

Cuadro 8. Contraste de la tabulación de la prueba diagnóstica y la de validación, niveles de producción textual

NIVEL	PRUEBAS DIAGNÓSTICA		SITUACIÓN DE VALIDACIÓN		CONTRASTE
	ACIERTOS	DESACIERTOS	ACIERTOS	DESACIERTOS	
INTRA TEXTUAL	59%	41%	77%	23%	18%
INTERTEXTUAL	60%	40%	80%	20%	20%

EXTRATEXTUAL	74%	26%	75%	25%	1%
ORTOGRAFÍA		100%	50%	50%	50%
TOTAL	57%	43%	75%	25%	

Cuadro 9. Contraste de la tabulación de la prueba diagnóstica y la de validación. Componentes de la producción textual

COMPONENTES	PRUEBAS DIAGNÓSTICA		SITUACIÓN DE VALIDACIÓN		CONTRASTE
	ACIERTOS	DESACIERTOS	ACIERTOS	DESACIERTOS	
SEMANTICO	56%	44%	74%	26%	18%
SINTÁCTICO	100%	0%	100%	0%	0%
RELACIONAL	60%	40%	80%	20%	20%
PRAGMATICO	70%	30%	75%	25%	5%
TOTAL	61%	39%	76%	24%	

Cuadro 10. Contraste de la tabulación de la prueba diagnóstica y la de validación. Comprende los niveles de producción textual

COMPRENDE EL NIVEL	PRUEBAS DIAGNÓSTICA		SITUACIÓN DE VALIDACIÓN		CONTRASTE
	ACIERTOS	DESACIERTOS	ACIERTOS	DESACIERTOS	
MICROESTRUCTURA	45%	55%	50%	50%	18%
SUPERESTRUCTURA	56%	44%	82%	18%	26%
MACROESTRUCTURA	70%	30%	93%	7%	23%
LÉXICO	100%	0%	100%	0%	0%
RELACIÓN CON OTROS CONTEXTOS	60%	40%	80%	20%	20%

CONTEXTO	70%	30%	75%	25%	5%
TOTAL	61%	39%	76%	24%	

Cuadro 11. Contraste de la tabulación de la prueba diagnóstica y la de validación, competencia discursiva y metadiscursiva

COMPETENCIA DISCURSIVA Y METADISCURSIVA	PRUEBAS DIAGNÓSTICA		SITUACIÓN DE VALIDACIÓN		CONTRASTE
	ACIERTOS	DESACIERTOS	ACIERTOS	DESACIERTOS	
ACCEDE AL CONOCIMIENTO Y PLAN DE ESCRITURA	100%	0%	100%	0%	
GENERACIÓN DE IDEAS Y PLANIFICACIÓN DEL TEXTO	0%	100%	65%	35%	65%
TEXTUALIZACIÓN DEL TEXTO	6%	94%	60%	40%	54%
REVISIÓN DEL TEXTO	2%	98%	74%	26%	72%
EDITA EL TEXTO	0%	100%	50%	50%	50%
VERBALIZACIONES DURANTE LA PRODUCCIÓN ESCRITA	0%	100%	0%	100%	0%
MOTIVACIÓN	50%	50%	50%	50%	50%
LEE PARA CORREGIR	0%	100%	60%	40%	60%
TOTAL	10%	90%	63%	37%	

Después de haber implementado y analizado los resultados de la situación didáctica para

el aprendizaje de la producción de textos narrativos en el grupo de estudiantes del modelo educativo de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera de la ciudad de Cali, se pudo confirmar que la propuesta de intervención educativa aportó a su mejoramiento y esto se puede evidenciar en los resultados de la fase de validación, donde se muestran avances significativos respecto a la prueba diagnóstica.

Los principales avances presentados son los siguientes:

Al interpretar las tablas comparativas mostradas anteriormente se evidencia que los diez (10) estudiantes del modelo de Aceleración del Aprendizaje que fueron tomados como muestra, la gran mayoría presentó avances en todas las categorías planteadas para la evaluación de la producción de textos escritos narrativos. A continuación se muestra un análisis detallado de cada una de ellas:

En el nivel intratextual mejoraron ocho (8) estudiantes y se evidenció un 18% de aumento en los aciertos, entre la prueba diagnóstica y la fase de validación, de la misma manera, los desaciertos bajaron un 30% y esto se constata con el aumento que se dio en el componente semántico con un 18%, en los niveles de la microestructura con un 5%, la superestructura con un 26% y la macroestructura con un 23%.

Lo anterior nos permite concluir que respecto a los criterios de este nivel de producción se presentaron buenos alcances, tales como:

Aquí las mayores fortalezas se evidencian en cómo los estudiantes distribuyen la información en bloques y lograron estructurar de forma adecuada las oraciones y los párrafos, *“Él vivía en un pueblo de Pereira llamado Jurapín, era muy bonito con muchas casas, ríos,*

árboles, frutas, flores, animales de toda clase y especies animales” (E03), “Su hermana Juliana no quería ver al padre porque él las abandonó” (E05), “Sansón era un caballo grande, de color café, pelaje castaño, de un alma noble y soñadora” “Entonces, decidió hacer unas alas de cartón con las cuales todos los días salía a correr intentando volar, cuando se dio cuenta que no podía volar se puso muy triste”(E07), utilizan títulos que da una idea del tema desarrollado en el cuento, “Sansón el caballo soñador”, “Dos hombres pobres”, “El niño de la montaña”, “El niño futbolista”, “La vida de Tatiana”, en la escritura del cuento la información se presenta en secuencia cronológica en los tres momentos narrativos (introducción, desarrollo o nudo y desenlace o final, “Sansón era un caballo grande, de color café, pelaje castaño, de un alma noble y soñadora” “Entonces, decidió hacer unas alas de cartón con las cuales todos los días salía a correr intentando volar, cuando se dio cuenta que no podía volar se puso muy triste” “Desde ese día decidió seguir jugando con su amiga y sus alas de cartón sin dejar de soñar”, la presentación de forma clara de los personajes que participan en las historias, “Sansón era un caballo grande, de color café, pelaje castaño, de un alma noble y soñadora, ¡era hermoso!, vivía en un castillo de cristal, sobre una montaña, llena de hermosas flores de muchos colores. Cuando amanecía cantaban los pajaritos y salía el resplandeciente sol que iluminaba todo el lugar” la ubicación es acorde con los marcadores espacio – temporales, “Hace mucho tiempo dos hombres pobres, había una vez un niño que se llamaba Juan, en ese preciso momento Juan, al día siguiente, Ana Lucía, después, en ese mismo instante salieron corriendo” y el texto producido corresponde al tipo de texto solicitado, “hace mucho tiempo, había una vez”.

En el nivel intratextual mejoraron ocho (8) estudiantes; y se evidenció un 18% de aumento en los aciertos, entre la prueba diagnóstica y la fase de validación, de la misma manera.

En el nivel intertextual, al igual que el anterior mejoraron ocho (8) estudiantes y se evidenció un 20% de aumento en los aciertos en los diez (10) estudiantes, de la misma manera los desaciertos bajaron un 20% y esto se constata en el componente relacional con un 20% y en el nivel de relación con otros textos con un 20%. Esto lo que evidencia es que los estudiantes para escribir sus cuentos se basan en otros textos, lo que les ayuda en la construcción de nuevos conocimientos, “La vida de Tatiana (relación con el cuento el amor a primera vista de Carolina y Cristian”. “La historia de Merlia Somerf (relación con Barbie una aventura de sirenas)”, Dos hombre pobres (relación con los dos hermanos), el niño de la montaña (relación con el niño montaña).

En el nivel extratextual se evidenció sólo un 1% de aumento en los aciertos en los diez (10) estudiantes de la misma manera los desaciertos bajaron un 1% y esto se constata en el componente pragmático con un 5% y en el nivel del contexto con un 5%. Aquí la mayor fortaleza tiene que ver con que los personajes, el ambiente y el tiempo son acorde con el propósito narrativo.

Otro criterio, que se tuvo en cuenta fue la ortografía presentando un 50% de aumento en cinco (5) estudiantes. Aquí la mayor fortaleza fue una mejora en la escritura adecuada representando las palabras con las letras apropiadas.

En cuanto, a la competencia discursiva y metadiscursiva se devela que de los diez (10) estudiantes que fueron tomados como muestra todos presentaron avances significativos en todas

las categorías evaluadas en la producción de textos escritos narrativos.

A continuación se muestra un análisis detallado de cada una de ellas:

En el acceso al conocimiento y el plan de escritura se evidenció un 0% de aumento en los aciertos ya que estaba en 100%. En la generación de ideas y planificación del texto un 65% de aumento en los aciertos, de la misma manera los desaciertos bajaron a un 35% y esto se constata en las fortalezas que presentan los estudiantes al escribir sus cuentos teniendo en cuenta los posibles lectores del texto y al analizar la intención del texto. En la textualización del texto un 54% de aumento en los aciertos, de la misma manera los desaciertos bajaron a un 40% aquí la mayor fortaleza fue la elaboración de borradores, y se constata a continuación con la cantidad que elaboró cada estudiantes, por ejemplo el E01 tres, EO2 cuatro, EO3 tres, E04 dos, E05 tres, E06 uno, E07 tres, E08 cuatro, E09 uno y E10 dos. En la revisión del texto un 72% de aumento en los aciertos, de la misma manera los desaciertos bajaron a un 26%, aquí las mayores fortalezas fueron la posibilidad de los estudiantes de identificar las inconsistencias en cuanto a coherencia, cohesión y aceptabilidad, confirmar la intención y el propósito del texto a través de la aplicación de una guía de control que les permitió evaluar el cuento. En la edición del texto un 50% de aumento en los aciertos, de la misma manera los desaciertos bajaron a un 50%, esto lo que demuestra es que sólo la mitad de los estudiantes pudo perfilar la estructura del texto. En las verbalizaciones durante la producción escrita un 100% de desaciertos, esto demuestra que los estudiantes escriben en silencio. En la motivación un 50% de aciertos, lo mismo que en los desaciertos, esto demuestra que la mitad de los estudiantes mostraron interés y compromiso en la producción del texto escrito, a pesar de identificar las inconsistencias de coherencia y cohesión se

negaron algunos rotundamente la posibilidad de corregir y por último en la lectura para corregir un 60% de aumento en los aciertos, de la misma manera los aciertos bajaron a un 80%, lo que demuestra que los estudiantes se dieron a la tarea de leer sus producciones escritas para identificar posibles inconsistencias y corregirlas.

En conclusión, se puede decir que a partir de la implementación de la estrategia didáctica se logró un resultado significativo en la producción textual escrita a través de textos narrativos (cuento), puesto que la mayoría de los estudiantes lograron mejorar en la producción textual escrita de cuentos, partiendo del aprendizaje significativo.

-El último objetivo, que hace referencia al análisis de las transformaciones generadas en las prácticas de enseñanza a partir del diseño y la implementación de la situación didáctica propuesta para la producción de textos narrativos se responde a través de una reflexión orientada por el siguiente título: **Interrelación del enfoque sociocultural con el modelo de aceleración del aprendizaje**

Hace nueve meses asumí el reto de diseñar una situación didáctica, tenía mucha incertidumbre de como interrelacionarla con el Modelo de Aceleración del Aprendizaje y pensé que iba hacer muy complejo, pero el hecho de haber estudiado y analizado el enfoque sociocultural me permitió ver como se complementaban.

En este Modelo, que es flexible se trabaja con contenidos y actividades que el docente puede adaptar al contexto, busca atender específicamente a la población en situación de extra

edad, la implementación se realiza a través del uso de módulos que involucran activamente al estudiante en el proceso de aprendizaje y son estructurados por proyectos en los cuales los estudiantes aprenden al tiempo que ponen en práctica lo aprendido, el proceso es interdisciplinario, es decir, no divide el aprendizaje en áreas o materias, los contenidos son organizados con base en la teoría psicológica del Aprendizaje Significativo. También, proporciona herramientas para el desarrollo tanto socio afectivo, como cognitivo del estudiante.

Así mismo, en el enfoque sociocultural se destaca el factor social y cultural en el desarrollo y el aprendizaje, si esto es así y los estudiantes reciben todas las herramientas, elementos, estrategias indispensables y necesarias de su contexto podrán desarrollar al máximo el potencial con que cuentan.

Por las razones expuestas anteriormente, se abordó la situación didáctica desde el enfoque Sociocultural, pues es significativo para los estudiantes acceder al aprendizaje a partir de sus necesidades, vivencias, saberes previos, culturales y la realidad social con que llegan a el aula.

Siendo así, los cambios que permean el aula cuando se asume la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque sociocultural son:

- ✓ La evaluación es dinámica y en contexto
- ✓ El aprendizaje es guiado, autónomo y cooperativo
- ✓ La escritura fue trabajada desde el enfoque por procesos

✓ El aprendizaje se debe concebir como un proceso paulatino donde los estudiantes se empoderan de unas estrategias, herramientas y procedimientos que al finalizar podrán replicarlas en otros contextos y situaciones.

✓ Es fundamental que el profesor cree unas condiciones y ambientes para que los estudiantes construyan su aprendizaje. Del mismo modo debe promover los procesos de apropiación de los conocimientos, las estrategias y medios que les ofrece el contexto sociocultural para realizar construcciones colectivas.

✓ Facilita trabajar paso a paso hasta llegar a un producto final, donde comparan y evidencian sus avances.

En consecuencia, del análisis anterior, se diseñó una situación didáctica que partió del análisis y diagnóstico minucioso de los resultados en las pruebas externas e internas de la institución educativa y el aula de Aceleración del aprendizaje. Para, el diseño como tal de esta, fue relevante los aportes realizados desde los cursos de la Epistemología, Didáctica y Perspectivas del Lenguaje, reconozco que desde mi formación tenía demasiados vacíos y desconocía como debía trabajar esta área, aquí, pude ubicarme, entender y comprender la ruta que debía seguir.

Por varios meses, estuve haciendo una revisión del enfoque, modelo, teoría, metodología para abordar los objetivos de aprendizaje que formule; leí diferentes autores, tesis hasta que finalmente escogí uno, que es pensado y planteado desde este enfoque; El modelo Didactext. Y la estrategia metodológica, evidentemente, la situación didáctica por ser un instrumento que me permite realizar investigación desde el aula, ésta permitió ir observando la evolución de los estudiantes desde la fase de diagnóstico, situación de acción, de formulación y validación. El

análisis de la utilidad de las estrategias utilizadas en cada momento permitió ir comprobando, corroborando, validando la eficacia de estas en tiempo real, en la acción. De esta manera, pude sistematizar y validar la eficacia de mis prácticas didácticas y las modificaciones que debía ir realizando sobre la marcha.

Durante la implementación, el estudiante podía identificar sus evoluciones, cambios, estática y retrocesos en el proceso.

Con esta, situación didáctica se incorporó en los estudiantes el autoanálisis de sus procesos, de esta manera, se fomenta el espíritu investigativo. También, se potencia la creatividad, la autonomía, los valores humanos (la solidaridad, el respeto y la tolerancia) y la comunicación en el desarrollo integral del ser humano, porque se les propuso contenidos que fueron pensados, planeados y diseñados con un propósito comunicativo real; producir cuentos para ser leídos y expuestos en una feria del libro.

Otro aspecto, para destacar fue el uso de un marco teórico, donde se integraron los aportes de teóricos, el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo.

En el caso, de trabajo cooperativo se pudo observar que en algunos momentos era generador de problemas de convivencia e integración de los equipos de trabajo; porque aún no reconocen el potencial que tiene esta estrategia de trabajo, sin embargo, la mitad de los grupos pudo aplicar y obtener excelentes resultados ya que entre ellos mismos se explicaban, analizaban y proponían soluciones a las situaciones problemáticas que se les iban presentando en el proceso.

Ellos pensaban y planeaban antes de escribir.

Aquí, es importante mencionar que la metodología por proyectos propuesta desde el Modelo de Aceleración como la situación didáctica implementada promueve la reflexión – acción de los procesos educativos y propician un aprendizaje significativo aplicable en cualquier contexto, situación o problema.

El impacto de la implementación de esta situación didáctica se pudo medir también en la aplicabilidad que le han dado los estudiantes a las estrategias cognitivas y metacognitivas que adquirieron en todas las áreas que se les imparten.

Otro aspecto, que quiero destacar fue el hecho de poder darle tiempo al estudiante para reflexionar sobre lo aprendido en todo este proceso. Y el cómo esto hizo que el tiempo estipulado para su aplicabilidad se extendiera demasiado, porque era respetar sus ritmos de aprendizaje, trabajo y aprendizaje.

Además, la inasistencia fue un factor que influyó para que la mitad de los estudiantes no pudieran mejorar en la producción de cuentos, así mismo las dificultades en su procesos de aprendizaje; este grupo de estudiantes fueron promovidos a este grupo sin tener los aprendizajes básicos. Sin embargo, hay estudiantes que asumieron este proceso como un reto, mostrando mucha motivación, interés y dedicación.

Implicaciones de la implementación de la situación didáctica en:

Mis prácticas didácticas: cambiaron un 100%

Los docentes cuando llevamos más de 20 años en nuestra labor creemos “saberlo todo” en didáctica y pedagogía, pero la realidad es otra. Enfrentarnos a la realidad de los avances que ha sufrido la educación no solo en lo relacionado con las Tics, sino en lo didáctico, aceptar que lo aprendido, lo debes desaprender, ¡como cuesta!, el creer que estas cualificado porque todo el tiempo estas estudiando temas relacionados con educación, sin embargo, solo son estudios para aplicar por periodos de gobiernos municipales, piensas que estas innovando y cada cuatro años empiezas a implementar un nuevo proyecto municipal. Es decir, se cumple con un plan educativo que no llena las expectativas reales de los estudiantes, ni de las instituciones educativas.

Ahora bien, cuando te enfrentas y te das cuenta que la manera cómo has estado enseñando por más de una década, no es la mejor, que se ha perdido el sentido real de educar. Quien está frente a ti cada día espera que despiertes en el o en ella el gusto y la alegría por aprender, crear en su ser un lazo afectivo con los que lo rodean; desarrollar al niño o niña desde adentro, entender que a pesar de ser muchos en el aula no se puede enseñar a las masas en serie, porque cada uno es diferente. La labor docente debe ser entendida para formar personas conscientes de su mundo y de lo que pueden llegar hacer por el mundo.

Con esto quiero decir, que el contexto donde se desenvuelven mis estudiantes es determinante para la planeación, aplicación de estrategias dentro y fuera del aula, utilizando sus características socioculturales de su entorno. La construcción conceptual de nuestros estudiantes debe estar medido por los intereses de su región, no por los establecidos únicamente por el MEN, por la forma como veo las cosas o por mi experiencia. En este sentido el implementar una nueva estrategia educativa como es la situación didáctica, no desde lo exigido por el Ministerio de

Educación, sino desde lo sociocultural pero cumpliendo con lo establecido por la norma, resultado difícil, desde su construcción, a pesar de que teníamos la experiencia en la elaboración y aplicación de la secuencia desde la transversalidad de las áreas, pero elaborar la situación didáctica en un área específica con unos lineamientos diferentes a los enseñados y aplicados dentro del aula de clase, crean un choque de pensamientos e intereses más que profesionales, es el “ego” que no debería existir cuando se está aprendiendo, porque esto hace desviar el sentido real de lo que se necesita para mejorar en el aula de clase ,no para el estudiante sino el docente en su práctica. Más aun, cuando el objetivo principal es la formación integral del educando, todo depende de sus necesidades, debe ser flexible y permitir que se adapte a las actividades que ellos requieren y no las del docente.

Es necesario recalcar, que el desarrollo de las diferentes situaciones didácticas en la producción de cuentos con los estudiantes de grupo de Aceleración del aprendizaje, su elaboración fue difícil, compleja y un poco desconcertante ,pero la implementación fue fácil , nos permitió darnos cuenta que los estudiantes siempre están dispuestos aprender cosas nuevas, el solo hecho de ellos escoger cuál sería su tema para desarrollar su primer cuento, fue magnifico porque su imaginación es desbordante y enseñarles cómo se puede producir un texto, utilizando las técnicas y las teorías pero aplicadas no desde lo conceptual sino desde lo practico es la mejor manera de enseñar y aprender. Esto permitió que los estudiantes compartieran sus ideas y pensamientos de forma grupal, por parejas e individualmente, evaluar sus escritos con respeto, el saber que le hace falte a un texto para que tenga coherencia, el hablar de conectores, despertar el interés de leer y hacer cosas diferentes, como ir a la Feria Internacional del Libro, leer Romeo y Julieta, proponer hacer el montaje de la misma con una obra de teatro pero escrita por ellos desde su entendimiento y leer “Pantalones cortos” como un diario personal.

Ahora puedo decir, enseñar desde el contexto cultural, desde su cotidianidad permite al estudiante aprender mejor, con un mayor interés, no siente sus pensamientos atados a las ideas de su profesor, por el contrario siente su posición y defiende su escrito, porque en él ve plasmada su realidad. El saber que tienes cuentos escritos por preadolescentes de 11 y 14 años, ellos y ellas con su profesora han revisado, reescrito el mismo cuento pero buscando como mejorar cada vez que lo revisas y al leerlo en público, escuchar expresiones como: -¡Que cuento tan lindo!;-¡Me gustaría escucharlo para dormir!;-Le faltaron conectores;-Es claro y agradable al oído;¡Vuelve a leerlo!;-Es tan romántico! estas expresiones de júbilo demuestran que existen metodologías que no solo cumplen con estrategias pedagógicas, sino que causan efectos positivos en el proceso de enseñanza - aprendizaje, pero lo más importante es verlos y verlas felices con lo que escribieron .

En definitiva, aprender cuesta, pero no a los estudiantes, sino a nosotros los docentes porque algunos creemos que la experiencia y la práctica en el aula hablan por sí sola de nuestra labor docente, pero la realidad es otra y no podemos continuar en nuestro estado de obnubilación, debemos entender que el aprendizaje es para toda la vida, que no existe una receta mágica, única y eterna para enseñar. No podemos continuar con la misma educación del siglo 20 en el siglo 21, porque es hora de aprender todos los días para mejorar la educación.

El aprendizaje de los estudiantes: mostraron un avance significativo, un gusto y motivación hacia la producción textual escrita, pudieron comparar sus producciones e ir identificando sus aprendizajes y las estrategias que utilizaban para lograrlo y visualizar que esas estrategias las podían aplicar a todas las áreas del conocimiento y a su vida real.

Cualificación profesional: esta me permitió poder acercarme a mis estudiantes y presentarles otra manera de ver y enfrentar su realidad desde los procesos que hacen parte de la lengua castellana. Además, reestructure la concepción que tenía de mis estudiantes. De la misma manera, reflexione sobre mi propio aprendizaje, de la evaluación de las estrategias que utilizó y del uso que le doy a los resultados obtenidos por mis estudiantes en sus procesos.

También, reconocer que hay infinidad de estrategias para estar actualizados y a la vanguardia de las exigencias para enfrentar y educar a estos sujetos del siglo XXI.

La evaluación: después, de haber reflexionado sobre mi práctica evaluativa en los procesos de enseñanza aprendizaje y estudiar la interrelación con lo que proponen las teorías en la actualidad (saber disciplinar) concluyo que esta podría mejorar significativamente si pongo en práctica los siguientes aspectos: Permitir al estudiante autoevaluarse antes de ser evaluados de forma externa por parte del profesor o de otros compañeros, reflexión guiada del proceso de aprendizaje, hacer el pensamiento visible, dotar de importancia a las evaluaciones cualitativas, renovar los instrumentos de evaluación, utilizar rúbricas(diseñadas por estudiante – profesor), hacer de la evaluación un proceso constante, no eventual, oportunidad para corregir lo fallado, aumentar el valor de la subjetividad en la evaluación y una calificación transparente y participativa, realizar una evaluación sistemática, holística y dirigida a objetivos de aprendizajes por competencia, lo que incluye un trabajo alineado con los procesos macro, meso y micro curriculares, además de consignas y rúbricas de valoración claras y precisas, sistematizar todas mis propuestas evaluativas para poder compartirlas, socializarlas a través de diferentes medios

para que puedan ser valoradas y retroalimentadas por mis pares docentes.

Finalmente, concluyo que el papel de la evaluación en los procesos de enseñanza – aprendizaje en el modelo de Aceleración del aprendizaje es primordial, sistémico, holístico, dinamizador, orientador, formador, valorador y retroalimentador de los objetivos de aprendizaje o desafíos que planea el docente para cada día de clases, metafóricamente, la evaluación es lo que la gasolina es para un vehículo, se convierten en un matrimonio indisoluble; lo mismo ocurre con los objetivos de aprendizaje y la evaluación.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El objetivo de la elaboración de una discusión en el presente trabajo, es realizar una exposición de lo concluido en cada una de las fases de la situación didáctica interpretadas desde las categorías de análisis propuestas en el marco metodológico y que tienen su procedencia en los planteamientos de la Teoría de las Situaciones Didácticas de Guy Brousseau (1986), el M.E.N. (1998) y el grupo Didactext.

Como primer aspecto, se destaca que los resultados del presente trabajo demostraron que la situación didáctica movilizó el saber en el orden de la producción textual escrita, en el ámbito de la Lengua Castellana en los estudiantes del Modelo de Aceleración del aprendizaje de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera Sede Villa Blanca, por medio de categorías como son los niveles de producción escrita (intratextualización, intertextualización,

extratextualización), la ortografía y las competencias discursivas y metadiscursivas (el acceso al conocimiento y plan de escritura, la planificación, la textualización, la revisión, la corrección, edición, verbalizaciones durante la producción escrita, lectura para corregir, motivación) y desempeño académico. Ya que, antes de aplicar la situación didáctica, tal como se registró en los datos del diagnóstico, la mayoría de estudiantes evidenciaron dificultades en la mayoría de las categorías, pero sobre todo en las competencias discursivas y metadiscursivas, que posteriormente, disminuyeron mejorando significativamente; notando como todos los porcentajes de las categorías de los niveles de producción textual y las competencias discursivas y metadiscursivas, a excepción de las verbalizaciones durante la producción escrita que permaneció en 0% durante todo el proceso, mejoraron en el post-diagnóstico o fase de validación aumentando y disminuyendo en porcentajes hasta de un 72%, sin embargo, los resultados pudieron ser mejores, de haberse aplicado esta estrategia didáctica en otra época del año, ya que, para ese entonces, fueron las actividades de fin de año (receso escolar de octubre, semana cultural de la institución educativa, evaluaciones finales).

En cuanto, a la situación de acción a la cual se enfrentaron los estudiantes en esta investigación se puede evidenciar que reunió las condiciones necesarias para provocar una situación a - didáctica porque los estudiantes trabajaron con unas preguntas y actividades propuesta por la docente, aplicaron sus conocimientos previos al identificar que el texto que leía era narrativo (un cuento), conceptualizaron sobre qué es un cuento, la estructura narrativa y desarrollaron posteriormente unos saberes que les permitió construir unas guías de planificación y escritura narrativa para cuentos.

De la misma manera, sucedió con la situación de formulación, al enfrentarse al trabajo grupal trabajaron colaborativamente respetando la opinión del otro y sus significaciones acerca del mundo en que interactúa cada uno, sin embargo, se pudo evidenciar que en una de las fases de formulación a las que se enfrentaron los estudiantes no fue tan efectiva esta estrategia didáctica porque dos grupos no pudieron escribir un cuento en pareja respondiendo con todos los requerimientos que exige este proceso y tipo de texto; pero en el caso de este grupo poblacional hay que tener presente otros factores que inciden significativamente y tiene que ver con la motivación y como dice Camp y Ribas (1993), la “motivación” para escribir está relacionada con la función afectiva y motivacional que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto” pg. (22-23). y esto se evidencia claramente , en la fase de formulación donde escribieron un cuento colectivo que llamaron “el amor a primera vista de Carolina y Cristian”, el título, tema y la información aportada para su construcción es claro que es un cúmulo de información sobre las vivencias, anhelos, etc., de cada uno de los estudiantes, caso contrario, con el cuento que se les propuso escribir en pareja donde se les daba el personaje y un contexto y ellos debían rebuscarse en su bagaje de conocimientos y producir un cuento, aquí la historia no surge de motivaciones propias sino que fue impuesta. Esta discusión también permite darle veracidad a los postulados de M.E.N y grupo Didatext cuando dicen que el proceso de producción textual y sus productos están marcados y determinados por el contexto sociocultural de los sujetos.

Todo lo anterior, cobra importancia en la fase de formulación cuando al estudiante se le propone interactuar con un medio didáctico que promueva la participación de todos en el proceso y como dice Brousseau se vean forzados a comunicar sus ideas como ocurrió en esta

investigación.

Después de haber interactuado de forma individual y grupal con el medio didáctico los estudiantes materializaron todo los conocimientos adquiridos en la producción textual escrita de un cuento, el cual fue validado inicialmente por ellos mismos al revisarlo usando una guía de escritura para cuento y luego por la docente de aula a través de una rejilla de evaluación de producción textual. De esta manera, se evidencia que efectivamente los estudiantes se apropian y demuestran cuáles son los conocimientos adquiridos, en la fase de validación como lo sustenta Brousseau. Al comparar, los resultados obtenidos por los estudiantes en esta fase con los académicos se pudieron evidenciar en una mejora en el área de lenguaje en la competencia lectora y escritora.

Todo esto confirma, que las actividades que se ejecutaron en cada uno de las fases de la situación didáctica (acción, formulación y validación), le permitió a los estudiantes centrar su atención en la resolución y participación activa en las estrategias didácticas de enseñanza que propuso la docente lo cual permeo significativamente sus saberes previos que dan cuenta de su historia y memoria cultural hasta el punto que mejoraron significativamente en la producción de textos escritos al asimilar y construir nuevos significados. Esto se evidencia en todos los niveles de producción textual escrita y en las fases.

El diseño e implementación de esta situación didáctica fue una situación propicia para el desarrollo del lenguaje por haber sido una experiencia significativa para los estudiantes ya que promovió los aprendizajes en el orden de la producción textos narrativos traspasaron su

aplicabilidad en otras asignaturas

En el diseño de la situación didáctica se tuvo en cuenta la propuesta del M.E.N sobre la pedagogía del Lenguaje donde las actividades se concibieron dentro de un contexto sociocultural real que permitió el desarrollo de las cuatro habilidades discursivas (hablar, escribir, leer y escuchar).

El proceso de escribir estuvo evidentemente determinado por el contexto sociocultural y la pragmática porque los estudiantes materializaron y pasaron sus experiencias vividas, su realidad familiar, personal, etc.

Los estudiantes durante todo el proceso de la situación didáctica pudieron comprender, analizar y finalmente producir un cuento escrito atendiendo a los requerimientos del M.E.N. Es así como, de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje adoptados por el Ministerio Nacional Colombiano, los estudiantes del modelo de Aceleración del Aprendizaje, de Educación Básica Primaria deben estar en capacidad de producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. Ello supone, que la escritura es el medio para que cada individuo genere significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros.

Al realizar el diagnóstico de la investigación se evidenció que los estudiantes presentaban dificultad en los procesos referidos al nivel intertextual que se ocupa de la microestructura y la superestructura entendidas éstas como la construcción de las oraciones y párrafos claros y bien

estructurados, la utilización de las relaciones de concordancia entre artículo, sujeto, verbo, número y adjetivo, el empleo adecuado de los signos de puntuación, la utilización de un título que de idea del tema desarrollado en el cuento, es decir, la correlación entre el título y el contenido del texto, la presentación de forma clara de los personajes que participan en la historia, la presencia de una conclusión o enseñanza implícita o explícita en el texto y la distribución de la información en bloques (oraciones y párrafos). Y que con la intervención se mejoró significativamente en este aspecto dado que en la prueba diagnóstica se obtiene un 59% de respuestas acertadas y en la validación se alcanza un 77% de respuestas acertadas lo que nos muestra que se mejoró en un 18%. En el nivel intertextual que se ocupa de la relación del texto escrito con otros textos, se puede decir también mejoró, en la prueba diagnóstica se obtiene un 60% de respuestas acertadas y en la validación se alcanzó un 80%, este aspecto, se puede analizar desde dos puntos de vista el primero hace referencia a como los estudiantes al tomar como referencia otros textos tienden a perder originalidad y creatividad y el otro pues es claro que para escribir todo escritor pasa por la modelización de otros autores y estilos hasta encontrar el propio, en la básica primaria es muy común este aspecto porque ellos están enseñados a recibir de parte de otros un modelo a seguir.

Frente al nivel extratextual que se ocupa del contexto entendida como la manera de expresar claramente la intencionalidad comunicativa que persigue el escritor.; para este caso cuentos, se puede decir que los estudiantes no mostraron avances debido a que en la prueba diagnóstica se obtiene un 74% de aciertos y en la de validación un 75%, lo que muestra que se mejoró sólo un 1%.

Se considera que el mayor nivel alcanzado por los estudiantes en producción escrita se

dio en el intertextual debido a, que sus cuentos se basan en otros textos, lo que les ayuda en la construcción de nuevos conocimientos, “La vida de Tatiana (relación con el cuento el amor a primera vista de Carolina y Cristian”. “La historia de Merlia Somerf (relación con Barbie una aventura de sirenas)”, Dos hombre pobres (relación con los dos hermanos), el niño de la montaña (relación con el niño montaña).

En la ortografía que se entiende como la escritura adecuada representando las palabras con las letras apropiadas, los estudiantes pasaron de un 0% a un 50% de aciertos en la validación mejorando un 50%.

En cuanto, a la competencia discursiva y metadiscursiva todos los estudiantes mejoraron significativamente en la mayoría de las categorías evaluadas en la producción de textos escritos narrativos.

En el acceso al conocimiento que se entiende como el diseño de un plan de escritura sobre el tipo de texto por escribir se mantuvo igual en un 100% de aciertos.

En la generación de ideas y planificación del texto que se entiende como seleccionar las ideas y elaborar un esquema del texto, decidir sobre los posibles lectores del texto, analizar la intención del texto, reflexionar sobre la contextualización del texto (la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad) se mejoró significativamente porque se pasó de un 0% de aciertos en la fase diagnóstica a un 65% de aciertos en la validación,

En la textualización que se entiende como redactar y organizar las ideas, diseñar los párrafos y jerarquizar las ideas, tener en cuenta las normas de textualización y la modalización

del texto, elaborar borradores del texto, decidir sobre la utilización de gráficas, esquemas y demás recursos gráficos los estudiantes pasaron de un 6% en la prueba diagnóstica a un 60% en la validación, mejorando un 54%

En la revisión del texto que se entiende como la manera de identificar las inconsistencias en cuanto a coherencia, cohesión y aceptabilidad, consultar dudas con la profesora y compañeros u otras personas o medios, confirmar la intención y el propósito del texto, identificar la pertinencia de títulos, gráficas, esquemas, etc., aplicar guías de control que le permitan evaluar el texto, paso de un 2% en la fase diagnóstica a un 74% en la validación, mostrando un avance de un 72%.

En la edición del texto donde se perfila la estructura del texto los estudiantes pasaron de un 0% en la fase diagnóstica a un 50% en la validación, mejorando en un 50%.

En las verbalizaciones durante la producción escrita los estudiantes no mostraron avance ya que conservaron un 100% de desaciertos.

En la motivación que se entiende como el interés y compromiso en la producción del texto los estudiantes no mostraron un avance ya que conservaron un 50% de aciertos en ambas situaciones y por último en la lectura para corregir los textos escritos los estudiantes pasaron de un 0% a un 60% en la validación, mostrando un avance de 60%.

Se puede decir que esta propuesta didáctica de intervención para promover la producción textual escrita a través de los textos narrativos: cuentos, contribuyó en el rendimiento académico

de los estudiantes, no solo en la producción textual, sino también en la comprensión, puesto que el escribir involucra el proceso de la comprensión, estos dos procesos inseparables. En este proceso, también se involucró a la comunidad educativa a través de “la feria del libro”

Los alumnos respondieron satisfactoriamente al proceso y se mostraron motivados a escribir, puesto que en la mayoría de las veces se les daban pautas claras sobre el cuento que debían producir y la temática trabajada fue agradable para ellos. De todas formas, el proceso de escritura no se trata de un proceso individual o de sólo el estudiante; para su completo éxito debe existir un compromiso y participación de todos los actores vinculados con el sistema educativo.

Además de lo expuesto hasta aquí, con la aplicación de la situación didáctica se logró desarrollar otras habilidades, procesos, valores que estuvieron implícitas, como la lectura, la comprensión, la solidaridad, el trabajo cooperativo, el respeto por la opinión del otro, la creatividad, la perseverancia, etc. las cuales son fundamentales dentro de los procesos de aprendizaje, dado que los estudiantes adquirieron más herramientas para desplegar sus potencialidades a favor de la adquisición de conocimientos para aplicarlos en su cotidianidad.

En síntesis, consideramos que la aplicación de la situación didáctica favoreció el desarrollo de la competencia comunicativa – productiva.

7. CONCLUSIONES

Tomando como punto de partida los objetivos planteados que en primera instancia fueron foco de orientación para el presente trabajo, se plantean reflexiones a partir de la comparación de los hallazgos en los diferentes momentos de la situación didáctica, el diagnóstico y el post-diagnostico, por lo cual podemos decir:

- La docente de Aceleración del aprendizaje y de básica primaria, consideramos que los estudiantes tienen consigo conocimientos previos y experiencias que pueden escribir mediante

relatos básicos, pero basados en los métodos empleados, podemos concluir que la investigación arroja algunos resultados positivos y otros en los que se evidencian aspectos por fortalecer, de acuerdo con las actividades evaluadas en todo el tiempo empleado para dicho proceso.

-Se diseñaron actividades educativas con base en el cuento, mejorando la producción de textos de los estudiantes en cuanto a la estructura del cuento, logrando así que en cada un avance en la elaboración y esquema mental que tienen los estudiantes de una historia.

- El tema del cuento resulta atractivo y de fácil aprendizaje para los estudiantes puesto que están inmersos en un contexto semejante, esto hace parte del estilo de aprendizaje planteado en la investigación, además es un excelente aliado para resignificar la realidad de los estudiantes.

- A nivel actitudinal el material tuvo un impacto favorable en el grupo. Hubo una buena respuesta a nivel de construcción de historias basadas en experiencias personales y tomando como referencia la estructura de otros textos.

-Se identifican aspectos por mejorar y ciertas falencias que aunque no eran el objetivo de este trabajo, fueron elementos clave que hubieran mejorado los resultados de los textos, por ejemplo el trabajo en ortografía y puntuación fue uno de los criterios que tuvo más déficit en las estadísticas.

- La enseñanza del lenguaje mejora porque el docente se convierte en un orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente deja de dar una clase magistral y la convierte en

una práctica fácil, atractiva e interesante para el aprendizaje de los estudiantes, donde la iniciativa de los conceptos teóricos son logrados por los estudiantes y el docente orienta el camino para la construcción de esos nuevos conocimientos sin someter a los estudiantes a una clase monologa por parte del docente, por el contrario es dinámica ,creativa ,productiva y lúdica.

- El uso de temas que no son de interés en los estudiantes dificultan la apropiación de los saberes en los estudiantes.

- Tanto la situación didáctica como la capacidad de producir textos escritos no dependen de las áreas de conocimiento donde se ejecuten, sino básicamente de la disposición del maestro para la puesta en escena de alternativas que permitan la continua reflexión sobre los aprendizajes y su aplicabilidad en la vida.

- La situación didáctica también aporta al maestro cuando permite aumentar en los estudiantes el interés por el área de conocimiento, lo cual le exige estar más informado sobre temas de actualidad y las problemáticas del contexto.

- La teoría de las situaciones didácticas es una buena herramienta metodológica que ayuda a mejorar la producción de textos, aunque el enfrentar a los estudiantes y docentes a crear y permitir el desarrollo del conocimiento a partir de conocimientos previos para llegar a unos conocimientos más amplios y complejos donde el estudiante aprende fácilmente conceptos teóricos del lenguaje pero desde su experiencia personal ,orientado por el docente y compartiendo sus nuevos conocimientos con sus pares . Vale la pena decir que a nivel de

creación literaria se hizo un avance significativo tanto para los docentes como para el grupo de Aceleración del aprendizaje.

- Evaluando los objetivos específicos uno a uno, se puede constatar que se llegó de forma satisfactoria a mejorar en los estudiantes sus competencias de producción de textos narrativos empleando la experiencia como punto de partida. Por lo anterior, afirmamos que esta herramienta, ayudan a elaboración de textos de los estudiantes, las cuales, son necesarias para su formación como sujeto dentro de un contexto académico, que necesita diversas estrategias que vayan en pro de sus avances o retrocesos en el eje de producción de textos.

Para finalizar, la situación didáctica con sus momentos y estrategias didácticas, promovió los aprendizajes de la producción de textos narrativos y movilizó las capacidades de saber en el orden de la producción textual en todos los estudiantes del modelo de Aceleración del Aprendizaje de la I.E. Humberto Jordán Mazuera Sede Villa Blanca, porque, entre otros factores, se tuvo en cuenta las individualidades frente a los ritmos y estilos de aprendizaje. La mayoría de estudiantes demostraron destreza en la aprehensión de las categorías escogidas para la descripción y análisis de las producciones textuales y pocos estudiantes, por lo menos en una categoría, registraron avances. Con aquellos estudiantes que presentaban alguna dificultad a nivel cognitivo o actitudinal, se enfatizó más en el trabajo de las estrategias propias de la didáctica como: la conversación heurística, búsqueda parcial y exposición problémica, precisando que los logros fueran colectivos sin marcar diferencia entre capacidades o limitaciones, atendiendo así a la diversidad.

8. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones se hacen en aras de la proyección del presente trabajo para que redunde en beneficio de un proceso educativo que tenga en cuenta la diversidad y la necesidad de desarrollar, potenciar y promover los aprendizajes de la producción de textos narrativos en los estudiantes:

El diseño de una propuesta didáctica implica a los docentes indagar aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos como: los resultados de las pruebas saber, el diagnóstico de los estudiantes, los lineamientos ministeriales, el plan de aula institucional del área, los postulados

teóricos del tema a trabajar, las estrategias didácticas pertinentes, los textos guías a utilizar, etc.

Es muy importante que los docentes desarrollen actividades partiendo del aprendizaje significativo, para que el estudiante tenga más interés por la escritura y especialmente de cuentos infantiles.

El trabajo con las situaciones didácticas debe llevar a la flexibilidad del currículo en cuanto a los planes de área y de asignatura porque en su desarrollo y la aprehensión de habilidades el estudiante requiere de más tiempo para apropiarse de ellas, y el maestro necesita más acciones para poder verificar los resultados obtenidos por los educandos.

Las situaciones didácticas que se presenten deben partir de la realidad, ser contextualizadas a los intereses y gustos de los estudiantes para generar la motivación y se despierte en ellos, el deseo por ser resueltas. Es decir, toda actividad pedagógica debe realizarse con temas de la vida del estudiante y de la comunidad, esto lo motivara en el momento de realizar sus trabajos.

La propuesta de promover los aprendizajes de la producción de textos narrativos a través de la implementación de una situación didáctica que movilicen las capacidades de saber en el orden de la producción textual, debe extenderse por toda la institución educativa Humberto Jordán Mazuera e incluirse en el Plan de estudios por su importancia y efectividad.

La situación didáctica es una estrategia metodológica pertinente para el área de

matemáticas sin embargo, también es aplicable al Lenguaje.

Las instituciones didácticas deben promover el diseño e implementación de situaciones didácticas, donde se transversalice el Lenguaje como eje guía en los procesos de lectura, escritura y la oralidad a partir de situaciones y/o problemáticas del contexto real que se puedan resolver.

La planeación de estrategias metodológicas como la situación didáctica debe ser “flexibles”. Ya que, durante su desarrollo se pueden detectar intereses y necesidades que conllevan a establecer ajustes para favorecer los objetivos de aprendizaje propuestos.

Los objetivos de aprendizaje y la estrategia de evaluación en una situación didáctica deben ser socializados con los estudiantes en su inicio, para tenerlos en cuenta durante todo el proceso, y al final propiciar espacios de evaluación que permitan evidenciar si se cumplieron o no.

La escritura es un proceso no es una actividad. Por lo tanto, requiere del tiempo necesario para planificar, revisar y reescribir.

Se considera pertinente realizar más aplicaciones para identificar más aspectos por mejorar y fortalezas de la propuesta.

También es necesario complementar la herramienta metodológica en cuanto a ortografía y gramática ya que se vieron como debilidades y hubiesen podido mejorar la calidad de las producciones hechas por los estudiantes.

De modo que es necesario incluir más actividades y ejercicios que ayuden a mejorar estas características. De igual manera se debe hacer más énfasis en el reconocimiento del cuento. A pesar de que se trabajaron con esquemas textos conocidos, fue difícil lograr establecer el esquema para la producción de texto, es fundamental realizar más actividades de lectura y valerse de medios como las TIC para poder acercar más a los estudiantes a los conceptos y pasos a seguir en la producción de cuentos . Esto en consecuencia mejorará sus escritos. También es recomendable realizar actividades de trabajo cooperativo, si bien es cierto que se plantearon algunas actividades en la investigación, es algo que da buenos resultados con el grupo debido a sus características y se implementó en las aplicaciones pero los estudiantes presentan dificultades cuando sus pares los evalúan y dan un concepto de su producción.

Los errores en la escritura son oportunidades para hacer correcciones y aprender de forma colectiva.

Si bien es cierto, que la mediación del maestro es importante en los procesos de escritura, los aportes y la retroalimentación de los pares son fundamentales en el aprendizaje del grupo.

En la medida en que los maestros propongan a sus estudiantes prácticas de escritura a través de situaciones didácticas sus producciones van a ser cada vez más estructuradas y exigirán la movilización de otras estructuras cognitivas que implican nuevos aprendizajes.

La sistematización y la socialización de situaciones didácticas a la comunidad educativa generan espacios de reflexión, discusión y posibles transformaciones en el quehacer docente.

Las transformaciones en las prácticas educativas no son individuales, deben ser colectivas para impactar institucionalmente el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, en cuanto a la conformación del trabajo, se recomienda a los docentes que para la aplicación de la teoría de las situaciones didácticas es necesario desarrollar las cuatro (4) fases propuestas, porque cada una cumple una función importante en el desarrollo del aprendizaje y es la manera más apropiada para llevar a los estudiantes a la construcción de conocimientos nuevos y prácticos en su proceso de aprendizaje.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J. M. (1985); *Le texte narratif*. París, Nathan.

Araujo & Chang (2009) Influencia de la aplicación del programa “Escribimos textos con

propiedad” I.E San Lucas de Colon y la I.E Micaela Bastidas. Piura. Peru.

Álvarez, N. M. & Martínez, G. M. L., & Sierra, B. E. (2014). *Propuesta Didáctica Para El Desarrollo De Las Competencias Escriturales En Estudiantes De Grado Sexto Provenientes De Aceleración Del Aprendizaje*. (Institución Julio César Turbay Ayala, Municipio De Soacha) Bogotá.

Álvarez, A.T. & Ramírez, B.R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. Madrid

Bajtin, M. (1989) *Teoría y estética de la novela*, trad. Kriukova, H. y Cazcarra, V., Madrid, Taurus.

Beaugrande, R. & Dressler, W. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*, trad. de Bonilla, Barcelona, Ariel.

Bliss, L, S. y otros (1998); Narrative assessment profile; discourse analysis for school-age children, *Journal of Communication Disorders*, 31 (4), 347-363.

Briones, G. (2000). *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Britton, B. K. y Pellegrine, A. D. (eds.) (1990): Narrative thought and narrative language.

Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

Brousseau, G. (1986). Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática. *Facultad de Matemática, Astronomía y Física.*

Brousseau, G. (1995). Conceptos Básicos de la Teoría de Situaciones Didácticas. www.crecerysonreir.org/docs/matematicas_teorico.pdf.

Brousseau, G. (1997). Teoría de las Situaciones Didácticas en las Matemáticas 1970-1990, [editd and translated M. Cooper, N. Balocherff, R. Sutherland and V. Warfield.]

Bruner, J. S. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Castellano, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la enseñanza de la escritura .Signos ,51-52

Cassany,D.(1990)Enfoques didacticos para la enseñanza de la expresion escrita:comunicación ,lenguaje y educacion, No. 6,63-80

Cassany, D. (1998). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama. Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación y lenguaje*, No. 26, 51-65.

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Barcelona:

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación y lenguaje*, No. 26, 51-65.

Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y prácticas de la educación*. No. 20, 24-33.

Camps, A. (2008). Hacia un modelo de composición escrita. *Palabrario*, 22-. Camps, A., & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, No. 25, 5-8.

Charrolles, M. (1978): Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Approche théorique et étude des pratiques*, *Langue Française*, 38, 7-41

Chavarría, J. (2006). Teoría de las situaciones didácticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 1. Número 2.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *infancia y adolescencia*, 3-19.

Camps, Anna, (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Teoría y práctica de la educación*. 20 páginas 24-33, enero-marzo 1997. Issn 1131-8600. En revista Signos.

Cole (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Trad. T. Del amo. Madrid: Morata.

Didatext, Grupo (2003). “Modelo socio cognitivo, pragmalingüístico y didáctico Para la producción de textos escritos”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15: 75-104.

Didatext, grupo (2003) (Didáctica del Texto1) Universidad Complutense *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15 -77

Dijk, T. van (1980) *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1983. 1983 *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, trad. Hunzinger, S., Barcelona, Paidós, 1997, (4ª. reimp.).

Droppelmann, R. J. B. (2011). Configuraciones Didácticas de Competencias Lingüísticas Comunicativas desde la Práctica de Docentes en el Primer Ciclo Básico: Un Estudio de Casos. Talca: Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)

Fraca Lucia de Barrera y Maurera Sandra. (2006) Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos. (UPEL-IPC- IVILLAB) versión impresa ISSN 0459-1283. Letras v.48 n.72 Caracas.

Fumero, F.(2007)El desarrollo de destrezas ,para la producción de textos de orden argumentativo en jóvenes entre 11 y 13 años de la escuela Básica Juana Franco de Silva de la parroquia Miguel Peña del municipio Valencia del Estado de Carabobo, Venezuela .Recuperado de www.Scielo.org.ve/pdf/v28/art08.pdf.

Gutiérrez, M y Puentes, G. (2009). Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extra edad en Bogotá. Resumen Ejecutivo del Informe de Investigación. [En línea]. Disponible desde internet en: http://www.redligare.org/IMG/pdf/Aceleracion_Bogota.pdf

Gisbert, J. M. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Univerdidad Salamanca.

Gutiérrez, M y Puentes, G. (2009). Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extra edad en Bogotá. Resumen Ejecutivo del Informe de Investigación. [En línea]. Disponible desde internet en: http://www.redligare.org/IMG/pdf/Aceleracion_Bogota.pdf

Habermas, J. (1980): Teoría de la acción comunicativa I, Madrid, Taurus. (1992).

Hymes, D. H. (1972). "Models of the interaction of language and social life". (35-71). En Gumperz, J. y Hymes, D. H. (Eds.) Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication. New York: Basil Blackwell. Recuperado de www.lectura.yvida.fahce.unlp.edu.ar/números/.../28-04_Hocevar.pdf.

Hocevar, S.(2007). Enseñar a escribir textos narrativos. "Diseño de una secuencia didáctica de lectura y vida": Revista latinoamericana de lectura, ISSN 0325-8637, No 4, 2007, pag.50-59.

Jean - Michel Adam, C. V. (1999). Linguística de los textos narrativos. España: Ariel.

Jose Augusto Chaves Guimaraes, J. B. (s.f.). Análisis documental de contenido de textos

Kristeva, J. (1978) Semiótica, Madrid, bases epistemológicas y perspectivas metodológicas. Brasil

León S. (2007) Abordaje de los procesos de lectura y escritura en una escuela desde internet en: Escuela propuesta pedagógica en y para la diversidad. Educare, vol. I. Recuperado 8 de marzo de 2013 .<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=194119235005>

Llorca, C. M. (2006). *El texto Narrativo*. Madrid: Liceus, Servicios de Gestión y Comunicaciones S.L

Jabonero, M y Arnedano, C. (2009). *Aceleración del Aprendizaje de la Población Vulnerable con Extra edad*. Bogotá. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). [En línea]. Disponible www.fundiber.org.

Mandler, J. M. y Johnson, N. S. (1977): Remembrance of things parsed: Story structure and recall, *Cognitive psychology*, 9, 111-151-Griffith, P. L. y otros (1986): Story structure, cohesión and propositions in story recalls by learning-disabled and non-disabled children, *Journal of Psycholinguistic Research*, 15 (6), 539-555.

Marinkovich, J. (2002). *Enfoques de proceso en la producción de textos escritos*. Valparaíso: signos.

Mata, F. S. (1999- 2000). *Habilidades narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos*. Granada: universidad de Salamanca.

Mauricio Pérez Abril, C. R. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Kimpres Ltda. <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/resultados-de-pruebas-saber-2016-64214>.

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlalc.pdf

MEN. (1996). Resolución 2343 de indicadores de logros curriculares. Bogotá. MEN. (1998).

Lineamientos Curriculares, Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio. MEN. (2006).
Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Bogotá. MEN. (2010). Pruebas Saber 2009,
Resultados Nacionales. Resumen Ejecutivo. Bogotá. NIGRO, y Educadores, Vol. 9, No. 2, 119-
127.P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuesta de articulación con la escuela media.
Educación.

MEN. (Enero-marzo de 2016). *Atablero*. Recuperado el 24 de 04 de 2016.
http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Meirriu, F. (1987). “Aprender, sí. Pero ¿cómo?”. Recuperado
<http://cursosvirtuales.cfe.edu.uy/semipresencial/file.php/1/02/Segundo86/221Didactica1/lect/meirriu.pdf>

Neubauer da Silva, Rose. (2004). Clases de aceleración: estrategia para la corrección de la
multirepitencia y la exclusión. [En línea].p. 143:154. Disponible desde internet en:
<http://www.redligare.org/spip.php?article212>

Norris, J. A. (1989): Providing language remediation in the classroom: An integrated
language to reading intervention method, *Language, Speech and Hearing Services in School*, 20,
205-218.

Pérez, L. (2005) Programa de lecto –escritura para mejorar la comprensión y producción
de textos de los alumnos del tercer ciclo de educación primaria de la I.E No 19916 de

Pimentel.Peru.Recuperado de www.monografias.com

Perazza, R. y Terigi, F y Vallan, D. (2009). Estudios de políticas inclusivas. Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar.

Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). [En línea]. [Con acceso el 22 de julio de 2014] disponible desde internet en: www.fundiber.gov.co

Pintrich, P. R. (1989). “The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom” (117-160). En Ames, C. y Maher, M. L. (eds.). *Advances in motivation and achievement*, 6, Greenwich, CT: Jai Press.

Pozo, J. I. (2001) *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*, Madrid, Morata.

Restrepo Bernardo(2009).*Investigación de aula: formas y actores*.

Ribas, A. C. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Centro de investigación y documentación educativa.

Sadovsky, P. (2005). La teoría de las situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemáticas . En A. B. Humberto Alagia, *Reflexiones teóricas para la educación matemática* (págs. 1 3- 65). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Salomón, G. (1992) Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente, *Infancia y aprendizaje*, 58: 143-159.

Stein, N. L. (1982): The definition of a *story*, *Journal of Pragmatics*, 6, 487-507. — y Gleen, C. G. (1979): An analysis of story comprehension in elementary school children, en R. V. FREEDLE (ed.): *New directions in discourse processing*. Norwood, J. Ablex, vol. 2, pp. 53-120.

Strickland, D. S. (1988): Reading, writing and oral language, *The Reading Teacher*, 42,240-241. Thorndyke, P. W. (1977): Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse, *Cognitive psychology*, 9, 77-110.

Wallace, J. J. (1992): The Structure of Feeling, *English in Education*, 26 (1), 58-73- Vion, M. y Colas, A. (1999): Maintaining and reintroducing referents in French: Cognitive constraints and development of narrative skills, *Journal of Experimental Child Psychology*, 72 (1), 32-50.

Wertsch, J. (1991) *Voces de la mente*, trad. Silvestri, A., Madrid, Visor, 1993.

Zambrano, A. (2005) *Didáctica pedagogía y saber*. Bogotá, editorial Magisterio.

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado.

Consentimiento informado (Personas menores de edad)

Santiago de Cali, 01 de septiembre del 2016

Nombres y apellidos completos de la estudiante que lleva a cabo el estudio:

Nombres y apellidos	Número de cédula	Teléfono

En calidad de estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad ICESI y en el marco del desarrollo de mi trabajo de grado, que tiene como objetivo principal “**diseño, implementación y análisis de una situación didáctica para el aprendizaje de la producción de textos narrativos en el grupo de estudiantes del modelo educativo de Aceleración del Aprendizaje de la institución educativa Humberto Jordán Mazuera sede Villa Blanca de la ciudad de Cali**”, solicito su consentimiento, en carácter de padres/tutores/responsables legales para la participación del niño/la niña _____ en el proceso de obtención de información necesaria para el logro del objetivo.

Específicamente, la participación del menor de edad consiste: por un lado, en escuchar la lectura de cuentos infantiles para expresar sus ideas a partir de las preguntas que hace la maestra; y por otro lado, escribir tres (3) cuentos que posteriormente expondrá en la segunda feria del libro a realizar por el grupo modelo Aceleración del Aprendizaje en la sede Villa Blanca. Estas actividades se desarrollarán durante el período comprendido entre el 27 de septiembre y el 30 de noviembre del año 2016 en 11 sesiones que varían en la intensidad horaria.

Es importante, antes de confirmar su participación informarle que:

-Este es un proceso que no le reporta ningún riesgo directo o indirecto a los menores participantes.

-Se espera que las actividades en las que participe, no le genere ningún tipo de molestia. Sin embargo, el niño/la niña tiene el derecho a manifestar sus inquietudes o abstenerse de responder en el momento en el que lo considere adecuado.

-Las respuestas y todos los registros de participación se mantendrán anónimos durante el procesamiento, análisis y presentación de resultados. Solamente serán usados dentro de este proyecto.

-Ni usted, ni el niño/la niña recibirán ningún tipo de incentivo económico o de otro tipo por participar en este estudio.

- El niño/la niña deberá consentir verbalmente su participación y podrá negarse en cualquier momento del estudio, sin que ello implique perjuicio alguno.

-Durante la realización de las actividades, se usarán herramientas tecnológicas para registrar información: fotografías, que servirán para garantizar la fidelidad de los datos, pero no serán divulgadas por ningún medio sin su consentimiento específico para su divulgación.

-Usted puede solicitar ampliación de la información sobre el estudio en el momento que lo desee. Si comprendió los alcances de los términos que ha leído, por favor coloque una cruz en el cuadro que se encuentra al lado de la frase HE COMPRENDIDO.

HE COMPRENDIDO LOS ALCANCES DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO
--

Si está de acuerdo con los términos y desea continuar con los procedimientos de obtención de información, por favor coloque una cruz en el cuadro que se encuentra al lado de la opción DE ACUERDO. Si no está de acuerdo con los términos, por favor coloque una cruz en el cuadro que se encuentra al lado de la opción EN DESACUERDO. En cualquier caso, le agradezco su tiempo y colaboración.

DE ACUERDO EN DESACUERDO
DESACUERDO

DE ACUERDO EN

Lugar y Fecha: _____

FIRMA DE LA MADRE

CC:

FIRMA DEL PADRE

CC:

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL

CC/CE

Anexo 2. Rejillas para la evaluación de los textos narrativos (cuento).

Rejilla para medir los niveles de producción de textos narrativos (un cuento)

NIVEL	COMPO NENTE	COMPRENDE EL NIVEL DE	SE ENTIENDE COMO																					
				E01		E02		E03		E04		E05		E06		E07		E08		E09		E10		
				SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Intra textual	SEMÁN- TICO	MICROES- TUCTURA	¿Las oraciones y párrafos son claros y bien estructurados?																					
			¿Utiliza relaciones de concordancia entre artículo, sujeto, verbo, número y adjetivo?																					
			¿Emplea adecuadamente los signos de puntuación?																					
			¿Emplea adecuadamente nexos, conectores, preposiciones y																					

			vocabulario?																		
		Super- estructura	¿Utiliza un título que de idea del tema desarrollado en el cuento, es decir, hay correlación entre el título y el contenido del texto?																		
			¿El texto se presenta en secuencia cronológica en los tres momentos narrativos (introducción, desarrollo o nudo y desenlace o final)?																		
			¿Presenta de forma clara los personajes que participan en la historia?																		
			¿La ubicación es acorde con																		

Inter textual	RELACIONAL	RELACION CON OTROS TEXTOS	¿El cuento se relaciona con otros textos para la construcción de nuevos conocimientos?																							
Extra textual	PRAGMÁTICO	CONTEXTO	¿Expresa de manera clara la intencionalidad comunicativa que persigue?																							
			¿Los personajes, el ambiente y el tiempo son acorde con el propósito narrativo?																							
OTRO IO	CRITERIO	ORTOGRAFIA	¿Escribe adecuadamente representando las palabras con las letras apropiadas?																							

Fuente: elaboración

Rejilla para la evaluación de la competencia discursiva y metadiscursiva Situación de validación

COMPETENCIA DISCURSIVA Y METADISCURSIVA	SE ENTIENDE COMO	ESTUDIANTES																			
		E1		E2		E3		E4		E5		E6		E7		E8		E9		E10	
		SI	nO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
ACCEDE AL CONOCIMIENTO Y PLAN DE ESCRITURA	¿Rastrea los saberes previos sobre el tipo de texto por escribir?	SI	nO	SI	NO	SI	NO	1	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
GENERACION DE IDEAS Y PLANIFICACIÓN DEL TEXTO	¿Selecciona las ideas y elabora un esquema del texto?	SI	nO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	¿Decide sobre los posibles lectores del texto?	SI	nO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	¿Analiza la intención del texto?	SI	nO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	¿Reflexiona sobre la contextualización del texto (la	SI	nO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO

	aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad)?																			
TEXTUALIZACION DEL TEXTO	¿Redacta y organiza las ideas?																			
	¿Diseña los párrafos y jerarquiza las ideas?																			
	¿Tiene en cuenta las normas de textualización y la modalización del texto?																			
	¿Elabora borradores del texto?																			
	¿Decide sobre la utilización de gráficas, esquemas y demás recursos gráficos?																			

	texto?																			
VERBALIZACION ES DURANTE LA PRODUCCION ESCRITA																				
MOTIVACION	¿Muestra interés y compromiso en la producción del texto?																			
LEE PARA CORREGIR																				

Fuente: elaboración

Anexo 3. Lista de estudiantes asistentes al desarrollo de la situación didáctica

ESTUDIANTES	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10
SESIONES										
17-08-2016	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S
27-09-2016	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
29-09-2016	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S
30-09-2016	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
03-10-2016	S	N	S	S	S	S	S	N	S	N
04-10-2016	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N
24-10-2016	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
25-10-2016	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
26-10-2016	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

27-10-2016	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
01-11-2016	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
02-11-2016	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
03-11-2016	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
08-11-2016	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
09-11-2016	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
10-11-2016	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
15-11-2016	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
17-11-2016	N	S	S	S	N	N	S	N	S	N
21-11-2016	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S
22-11-2016	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
24-11-2016	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S

N: NO ASISTIÓ S: SI ASISTIO

Anexo 4. Estadística de desempeño académico de los estudiantes 2016



INSTITUCION EDUCATIVA "HUMBERTO JORDAN MAZUERA"
ESTADISTICAS DE DESEMPEÑO



PADPR1FO03

V1

24 - 03 - 2013
1 de 3

Sede : 3 Villablanca
Periodo : Acumulado

Grupo : QUINTO - AC
Año Lectivo : 2016

Jornada : Mañana
Impresión Por Asignaturas

Apellidos y Nombres de Estudiantes	Nov	Per	Pto	PGG	FA	Defc	CIE NAT	CIE SOC	EDU ART	ETICA	EDU FIS	RELIG	INGLES	LEN CAS	MATEMA	TECNOL
01 ARAMBURU YELA KELLY YELISA	Rep	1	16	3.34		4	1.9	3.0	3.0	4.5	5.0	5.0	2.5	1.8	2.0	3.5
		2	13	3.61		3	2.5	3.0	4.5	4.5	5.0	5.0	3.0	2.0	2.0	3.5
		3	15	3.07	16	5	2.0	2.8	4.0	3.8	3.5	3.5	2.9	2.0	2.0	3.5
		IF	13	3.34		5	2.1	2.9	3.9	4.3	4.5	4.5	2.8	1.9	2.0	3.5
02 CABRERA RIOS YEIMI ESTEFANIA		1	13	3.82		1	3.0	3.0	4.0	4.5	5.0	5.0	4.5	3.2	2.0	4.0
		2	12	3.92		1	3.0	4.0	4.5	4.5	5.0	5.0	3.5	3.0	2.0	4.0
		3	11	3.93			3.1	3.0	5.0	4.5	5.0	4.5	3.5	3.0	3.0	4.0
		IF	11	3.9		1	3.0	3.4	4.5	4.5	5.0	4.8	3.8	3.1	2.4	4.0
03 CAMPAZ DELGADO JUAN CARLOS	Rep	1	15	3.36		3	1.9	3.0	3.5	4.0	5.0	5.0	3.0	2.0	1.8	3.5
		2	15	3.31		3	2.0	3.0	3.0	4.0	5.0	5.0	3.0	2.0	1.8	3.5
		3	14	3.31		4	2.0	2.5	5.0	4.0	5.0	4.0	3.0	2.0	1.8	3.0
		IF	14	3.33		4	2.0	2.8	3.9	4.0	5.0	4.7	3.0	2.0	1.8	3.3
04 CASTILLO TENORIO KELLY YOLIMA	Ret															
05 ESTUPIÑAN PERLAZA LAURA CAMILA		1	2	4.78			5.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.9	4.5	4.5
		2	1	4.96			5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.9	4.8	4.8
		3	1	4.98			5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.9	4.9	4.9
		IF	1	4.9			5.0	4.7	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.9	4.7	4.7
06 GAMBOA MORENO JHON ESTIBEN		1	7	4.23			3.0	3.0	4.0	4.8	5.0	5.0	4.0	4.4	4.6	4.5
		2	4	4.78			4.5	4.8	4.5	4.8	5.0	5.0	5.0	4.5	4.8	4.8
		3	4	4.44			4.0	4.5	4.0	4.5	5.0	4.0	5.0	3.8	4.8	4.8
		IF	3	4.51			3.9	4.2	4.2	4.7	5.0	4.7	4.7	4.2	4.7	4.7
07 GAMBOA MORENO MARIA LIZETH		1	1	4.79			5.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.5	4.3	5.0
		2	3	4.93			5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.7	4.5	5.0
		3	2	4.96			5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.8	4.7	5.0
		IF	1	4.9			5.0	4.7	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.7	4.5	5.0
08 GUAPACHA RAMOS ALEXANDER	Cm Ap	1	8	4.21			3.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.5	3.0	3.1	4.0
		2	8	4.31			3.5	4.5	5.0	5.0	5.0	5.0	3.5	3.5	3.3	4.0
		3	6	4.31			3.5	4.0	5.0	5.0	5.0	4.8	3.5	3.5	3.8	4.2
		IF	7	4.29			3.4	4.2	5.0	5.0	5.0	4.9	3.8	3.4	3.4	4.1
09 HERRERA BERNAL JUAN DAVID	Des	1	14	3.76		3	2.8	3.0	5.0	4.0	5.0	5.0	2.5	2.5	3.5	3.0
10 HURTADO YERAL LINNE		1	5	4.4			4.8	3.0	4.8	5.0	5.0	5.0	3.8	3.0	4.1	4.5
		2	6	4.46		1	4.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	3.5	2.7	4.5	4.5
		3	8	4.12			3.5	3.5	5.0	4.8	5.0	4.5	3.5	3.0	3.5	4.0



Sede : 3 Villablanca					Grupo : QUINTO - AC								Jornada : Mañana			
Periodo : Acumulado					Año Lectivo : 2016								Impresión Por Asignaturas			
Apellidos y Nombres de Estudiantes	Nov	Per	Pto	PGG	FA	Defc	CIE NAT	CIE SOC	EDU ART	ETICA	EDU FIS	RELIG	INGLES	LEN CAS	MATEMA	TECNOL
11 MARIN HERNANDEZ KEVIN JHOAN	Rep	IF	6	4.31		1	4.1	3.5	4.9	4.9	5.0	4.8	3.6	2.9	4.0	4.3
		1	17	3.18		5	2.0	2.5	3.0	3.5	5.0	5.0	2.5	2.0	2.3	3.0
		2	16	3.03		5	2.0	2.5	3.5	3.0	5.0	4.0	2.5	2.0	2.0	3.0
		3	16	2.81		5	2.0	2.5	4.0	3.0	4.0	3.0	2.0	2.0	1.8	3.0
		IF	15	3.01		5	2.0	2.5	3.5	3.2	4.7	4.0	2.3	2.0	2.0	3.0
12 MARTINEZ OSORIO JERSON EDUARDO		1	12	3.91		2	3.5	4.0	4.0	4.0	5.0	5.0	3.0	2.0	2.7	4.5
		2	11	4		1	3.0	4.0	4.5	4.2	5.0	5.0	3.0	2.5	3.0	4.5
		3	10	4.04			3.3	3.5	4.8	4.0	5.0	4.0	4.5	3.0	3.5	4.5
		IF	9	4.01		1	3.3	3.8	4.5	4.1	5.0	4.7	3.5	2.5	3.1	4.5
13 MORENO MURILLO BRAISON RAMIRO	Des															
14 MOSQUERA GOMEZ KAROL VALENTINA		1	4	4.57			5.0	4.0	4.5	5.0	5.0	5.0	4.5	4.5	3.6	4.5
		2	5	4.71			4.5	4.8	5.0	5.0	5.0	5.0	4.8	4.4	4.0	4.5
		3	7	4.2			4.0	4.0	4.5	4.5	5.0	4.0	4.5	4.0	3.5	4.0
		IF	4	4.5			4.5	4.3	4.7	4.8	5.0	4.7	4.6	4.3	3.7	4.3
15 OBREGON MARTINEZ EDUARDO		1	3	4.73			5.0	4.0	4.8	5.0	5.0	5.0	5.0	4.9	4.8	4.0
		2	2	4.94			5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.9	5.0	4.5
		3	3	4.87			5.0	4.9	5.0	4.8	5.0	4.8	5.0	4.8	4.9	4.5
		IF	2	4.86			5.0	4.7	4.9	4.9	5.0	4.9	5.0	4.9	4.9	4.4
16 QUIÑONEZ CORTES JHOJAN ALBERTO	ReI	1	9	4.14			5.0	3.0	4.8	4.0	5.0	5.0	3.0	4.0	3.0	4.0
		2	9	4.11			3.5	4.0	4.5	4.0	5.0	5.0	3.5	3.5	3.5	4.0
		3	12	3.73			3.0	3.3	3.8	4.0	5.0	4.0	3.5	3.0	3.2	4.0
		IF	10	3.99			3.8	3.5	4.3	4.0	5.0	4.7	3.4	3.5	3.2	4.0
17 RAMOS ASPRILLA ROSA MARIA		1	6	4.33		1	4.0	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.8	3.6	2.8	4.0
		2	7	4.37			4.0	4.8	5.0	5.0	5.0	5.0	3.5	3.5	3.0	4.0
		3	5	4.34			4.0	4.5	5.0	5.0	5.0	4.5	3.8	3.8	3.3	4.0
		IF	5	4.34			4.0	4.5	5.0	5.0	5.0	4.8	4.0	3.6	3.0	4.0
18 RIASCOS HITAZ JOHN CLEIDER	Des	1	17	3.18		5	1.5	2.0	3.0	4.0	5.0	5.0	2.5	2.0	2.8	3.0
19 SOLIS MEZU SAMMY	ReI	1	11	3.93		2	5.0	2.5	4.0	4.0	5.0	5.0	2.8	3.0	3.0	4.0
		2	14	3.58		1	3.0	3.0	3.5	3.8	5.0	4.0	3.0	2.7	3.0	4.0
		3	13	3.64			3.0	3.5	3.8	3.5	5.0	3.8	3.5	3.5	3.1	3.8
		IF	12	3.7			3.6	3.0	3.8	3.8	5.0	4.2	3.1	3.1	3.0	3.9
20 UZURIAGA YEFRIN STEVEN		1	10	4.08			3.0	3.0	4.7	4.9	5.0	5.0	4.5	3.6	3.0	4.0
		2	10	4.06			3.5	3.5	4.5	4.5	5.0	5.0	3.5	3.5	3.0	4.0

Apellidos y Nombres de Estudiantes	Nov	Per	Pto	PGG	FA	Defc	CIE NAT	CIE SOC	EDU ART	ETICA	EDU FIS	RELIG	INGLES	LEN CAS	MATEMA	TECNOL
		3	9	4.08			3.5	3.5	4.7	4.5	5.0	4.5	3.8	3.5	3.3	4.0
		IF	8	4.08			3.4	3.4	4.6	4.6	5.0	4.8	3.9	3.5	3.1	4.0

Anexo 5. Registros fotográficos de algunas sesiones



