

CYANT

*Creación y análisis de narrativa
transmedia en el aula*

*"Ninguna asignatura ha tenido una idea tan creativa donde los
estudiantes puedan expresar lo que sienten o lo que saben hacer muy
bien"*

*"Nos ponen a escribir una historia la cual no tiene límites y pues apoyarte
de una historia de cine, libro, historieta y más. No importa el género lo
que importa es tener buena ortografía, diálogo e interés"*

**CYANT: CREACIÓN Y ANÁLISIS DE NARRATIVA TRANSMEDIA EN EL
AULA**

LAURA ELIANETH RUÍZ TINJACÁ

**Monografía presentada para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas
Extranjeras**

Asesor:

ÁLVARO WILLIAM SANTIAGO GALVIS

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ D.C
2019**

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado


Jurado

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a mi madre, hermano y familia por infundir en mí la fortaleza y dedicación que requiere la vida.

A mis estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional, quienes incrementaron el amor que siento por mi vocación.


Y a mi Alma Máter, la Universidad Pedagógica Nacional, por propiciar los escenarios necesarios para ser la maestra que hoy soy.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	CYANT: creación y análisis de narrativa transmedia en el aula.
Autor(es)	Ruíz Tinjacá, Laura Elianeth.
Director	Santiago Galvis, Álvaro William.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 101 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	PROCESO DE ESCRITURA; NARRATIVA TRANSMEDIA; FANFICTION; EVA; ENFOQUE COLABORATIVO.

2. Descripción
<p>El trabajo “CYANT: Creación y análisis de Narrativa Transmedia en el aula”, es un proyecto de investigación-acción enfocado en la cualificación del proceso de escritura de los estudiantes del grado 602 del Instituto Pedagógico Nacional. El potenciamiento de dicha competencia parte del gusto de los estudiantes por diferentes narrativas, en especial las presentadas en medios digitales, cuyo uso puede llegar a producir metodologías más contextualizadas que no sólo inviten al estudiante a escribir desde su inventiva, sino a desarrollar una visión mucho más afable del proceso y a poner en análisis lo que ve a diario. A partir de esto, se creó la propuesta didáctica llamada CYANT que potencia la escritura a partir de la elaboración de productos transmedia, en especial uno que hasta el momento goza de un carácter informal, pero que posibilita un escenario diferente de ejercicio: el fanfiction.</p>

3. Fuentes

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de calidad</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 6	

- ❖ Barthes, R. (1967). *El susurro del lenguaje*. Ediciones Paidós.
- ❖ Callejas, R. (2017). *Producción de texto multimodal a través de la revista y el trabajo colaborativo*. Bogotá D.C : Universidad Pedagógica Nacional.
- ❖ Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 3-19.
- ❖ Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- ❖ Cassany, D. (2005). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- ❖ Cassay, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- ❖ Colmenares, A. M. (Mayo-Agosto de 2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. (U. P. Libertador, Ed.) *Laurus*, 14(27), 96-114.
- ❖ Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia .
- ❖ Escobar Vilá, A. (20 de Octubre de 2018). Centennials y Millenials . Bogotá D.C , Colombia.
- ❖ Gómez, B. R. (2004). La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores.*, 45-55.
- ❖ González, S. (2017). *Audiovisual aids a tool to promote meaningful ELF vocabulary learning*. Bogotá D.C : Universidad Pedagógica Nacional.
- ❖ Haro, J. J. (27 de Julio de 2007). *Educativa: blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria*. Recuperado el 16 de Octubre de 2018, de <https://jjdeharo.blogspot.com/2007/07/educacin-20.html>
- ❖ Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-9.
- ❖ Jenkins, H. (2003). *Technology Review*.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
EFECTUANDO SU FUNDACIÓN

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012


Página 3 de 6

- ❖ Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. New York: Paidós.
- ❖ Johnson, R. , Johnson, D. , & Houbert, E. . (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (G. Vitale, Trad.) Buenos Aires, Argentina : Paidós.
- ❖ Johnson, R. J. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique S.A. Obtenido de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>
- ❖ Jolibert, J. y. (1991). *Formar niños productores de textos. Traducción al castellano por Viviana Galdamesy Alejandra Mediana*. . Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas. .
- ❖ México, U. A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. (C. d. UNAM, Recopilador) México. Recuperado el 14 de Noviembre de 2018.
- ❖ Mixta, B. i. (13 de Marzo de 2016). Investigación Mixta. Recuperado el 02 de Noviembre de 2018, de <http://investigacionmixtablog.blogspot.com>.
- ❖ Orduz, R. D. (2012). *Educación 2.0: el docente en la encrucijada*. Universidad del Norte - Corporación Colombia Digital (CCD). Bogotá D.C: Educación.
- ❖ Oxford, S. &. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston, Estados Unidos: Heinle.
- ❖ Pico, M. d. (2015). *Hisotiras más allá de lo filmado: fan fiction y la narrativa transmedia en series de televisión*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- ❖ Restrepo Gómez, B. (2005). Una variante pedagógica de la Investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 30 de Octubre de 2018, de <http://investigacionmixtablog.blogspot.com>.
- ❖ Rufi, J. P. (2016). Metodología de análisis de personaje cinematográfico: una propuesta desde la narrativa fílmica. *Razón y palabra.*, 534-552.
- ❖ Sanchez, E. (2016). *El mundo narrativo de la producción transmedia de los niños y niñas de ciclo inicial*. Bogotá D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- ❖ Schneuwly, B. (1992). La concepción Vygotskiana del lenguaje escrito. . *CL&E. Traducción: Concha Sanz.* , 50.
- ❖ Scolari, C. (2012). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. España: Planeta.
- ❖ Scolari, C. (2015). Transmedia y educación. *Transmedia y educación*. Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Obtenido de <http://www.youtube.com/watch?v=TPbDUBiEnWA>.

4. Contenidos

El presente documento cuenta con un total de seis capítulos en los que se muestra el desarrollo progresivo de esta investigación. Así pues, en el primero se encuentra la caracterización del curso 602 del Instituto Pedagógico Nacional, la delimitación del elemento por fortalecer en el aula, la pregunta de investigación junto con los respectivos objetivos, tanto general como específicos, además de la justificación y antecedentes que sitúan el punto desde cual parte la propuesta y sus posibles alcances. Posteriormente, en el segundo capítulo los lectores podrán encontrar un marco de referencia amplio en el que se desarrolla a profundidad las nociones de escritura como proceso y de narrativa transmedia como el componente dinamizador de la investigación. Por otra parte, ya en el tercer capítulo, se presenta la metodología a la que se acogió la investigación, definiendo su tipo, la población que participó en el trabajo, la unidad y categorías que encaminarán el análisis, junto con algunas consideraciones éticas y los instrumentos que posibilitaron la recolección general de los datos. Por otro lado, en el cuarto capítulo se podrá encontrar el trabajo de campo en el que se exponen las fases de desarrollo de la investigación, la descripción de la propuesta pedagógica y la metodología de intervención en el aula. Luego, en el quinto apartado se realizó el análisis de la información obtenida en términos del diagnóstico, desarrollo de la propuesta y la prueba final cuyos resultados permitieron detectar cambios en el proceso. Por último, en el sexto quedan consignadas las conclusiones, además de ofrecer algunas recomendaciones a los investigadores que deseen ahondar en este enfoque.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 6	

5. Metodología

Esta propuesta de investigación está clasificada en la línea de la investigación-acción con un enfoque cualitativo, entendido como un tipo de análisis “que estudia la realidad en su contexto natural al describir, analizar, predecir y explicar un objeto determinado de estudio” (1983), lo que a su vez nos centra en un paradigma sociocrítico en el que se pueden analizar transformaciones sociales a partir del reconocimiento de problemáticas y la creación de respuestas que ayuden a solucionar las mismas, sin dejar de lado el carácter autorreflexivo que las acompaña. En ese orden de ideas, este paradigma abre un espectro amplio para la acción educativa en el que se lleva a cabo una investigación, no sólo enfocada en el reconocimiento del problema, sino en el desarrollo de metodologías participativas que potencien el rol activo tanto del investigado como del investigador.

Así mismo, el proceso de investigación fue orientado en cuatro diferentes fases que permitieron reflexionar, diseñar, construir, validar y finalmente evaluar los resultados de la muestra aleatoria seleccionada. De esta forma, en la primera fase se realiza el diagnóstico y la caracterización de la población; en la segunda se presenta el diseño de la propuesta didáctica; ya en la tercera queda consignado el desarrollo de la propuesta y, finalmente, en la cuarta fase se realiza el análisis y presentación de resultados.

Por último, con el fin de recolectar datos que permitieran el reconocimiento de la problemática expuesta anteriormente y los alcances de la propuesta en función de su mejoramiento, se tuvo en cuenta la observación como la técnica que permitió identificar y registrar el fenómeno en los siguientes instrumentos de recolección: diagnóstico, entrevista, encuesta, diarios de campo, listas de control y las diferentes producciones escritas que realizaron en el área.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 6	

6. Conclusiones
<p>Se puede concluir que se cumplieron los objetivos planteados al inicio de esta investigación, mediante los cuales se pudo tener noción del rendimiento preliminar de los estudiantes en el área gracias al diagnóstico, fue posible diseñar e implementar la propuesta sustentada en la creación de narrativa transmedia y evaluar su incidencia frente al fortalecimiento de su proceso de escritura. En dichos términos, podemos afirmar que la creación de este tipo de narrativa provee al docente un espacio amplio para trabajar las nociones de adecuación, cohesión y coherencia, mejorando, en gran medida, la producción escrita de los estudiantes del curso 602.</p> <p>A partir de los elementos transmedia de abstracción y expansión fue posible afirmar que la narrativa transmedia incide positivamente en el proceso de escritura de los estudiantes, enganchándolos inicialmente a una historia que en verdad tiene significado para ellos. Más aún esta narrativa les transmite la idea de que sus aficiones son importantes y útiles para su propio proceso académico, constituyendo así una práctica escrita no solo creativa, sino también diferente a las metodologías tradicionales de clase.</p>

Elaborado por:	Ruíz Tinjacá, Laura Elianeth.
Revisado por:	Santiago Galvis, Álvaro William.

Fecha de elaboración del Resumen:	05	11	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

1. PROBLEMA	13
1.1 Contextualización y delimitación	13
1.2 Pregunta de investigación	16
1.3 Objetivos	16
1.3.1 Objetivo general	16
1.3.2 Objetivos específicos	16
1.4 Justificación	17
1.5 Antecedentes	18
2. MARCO DE REFERENCIA	22
2.1 La escritura	22
2.1.1 Ejes de la escritura.....	25
2.1.2 Proceso de escritura.....	29
2.2 De la Narrativa Transmedia (NT).....	30
2.2.1 Principios de la Narrativa Transmedia	31
2.2.2 Del <i>fanfiction</i>	32
2.3 La escuela y la Narrativa Transmedia.....	35
2.3.1 <i>Centennials</i> o Nativos digitales.....	35
3. DISEÑO METODOLÓGICO	37
3.1. Enfoque y tipo de investigación	37
3.2. Población.....	39
3.3. Unidad de análisis y matriz categorial.....	40
3.4. Consideraciones éticas de la investigación	42
3.5. Instrumentos de recolección de información	42
4. TRABAJO DE CAMPO	44
4.1. Proceso de investigación.....	44
4.1.1 Primera fase: diagnóstico y caracterización de la población.	44
4.1.2 Segunda fase: diseño de la propuesta didáctica	45
4.1.3 Tercera fase: desarrollo de la propuesta	45
4.1.4 Cuarta fase: análisis y presentación de resultados	46
4.2 Propuesta de intervención pedagógica.....	46
5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS.....	52
5.1 Diagnóstico.....	52

5.2 Desarrollo de la propuesta de intervención.....	58
5.3 Prueba final y contraste con la prueba diagnóstica	64
6. CONCLUSIONES.....	80
6.1 Limitaciones y recomendaciones	82
7. REFERENCIAS	83
8. ANEXOS.....	85

1. PROBLEMA

1.1 Contextualización y delimitación

El Instituto Pedagógico Nacional es una institución de naturaleza pública y carácter mixto, la cual es una dependencia de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta institución presenta un enfoque Humanista que conduce al desarrollo de la autonomía en los estudiantes, de tal forma que estos se constituyan en los protagonistas de su propia formación y el maestro se asuma como un formulador de situaciones que lleven al conocimiento y desarrollo de sus dimensiones como sujeto.

En la actualidad, la institución desarrolla el Proyecto Educativo Institucional (2001): *La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo: énfasis: múltiples desarrollos*, en el que atiende no sólo las múltiples formas de desarrollo del individuo, sino también busca el desenvolvimiento de inteligencias múltiples, la conciencia y las competencias necesarias para una sana convivencia ciudadana. De igual forma, el Instituto Pedagógico Nacional no sólo procura ser una de las instituciones más reconocidas e innovadoras desde lo investigativo, pedagógico y práctica docente a nivel local, nacional e internacional, sino que, además, busca formar individuos sensibles a la realidad social y estética del país, virtuosos para guiar las comunidades futuras y líderes que planeen, creen y promuevan soluciones viables; características propias de un potencial maestro en formación.

El proyecto del que se da cuenta en este documento se desarrolló en el curso 602 del Instituto Pedagógico Nacional, integrado por un total de 31 estudiantes: 15 de género masculino y 16 de género femenino, cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 11 años.

Con base en la aplicación de una prueba diagnóstica que se centró en el análisis de textos tanto continuos como discontinuos y en la elaboración de un artículo periodístico sobre una problemática ambiental, se recolectó información sobre aspectos propios de la escritura de los estudiantes en cuestión, relacionados con el estilo, la adecuación, la cohesión y la coherencia. A partir de la valoración de dicho diagnóstico fue posible establecer, en lo que respecta a la selección y uso de léxico, que el 80% de los estudiantes hacía uso de un registro formal, con palabras usadas frecuentemente por ellos e incluso el empleo de algunos extranjerismos para formalizar sus ideas. No obstante, el 20 % restante mostró el uso de un vocabulario familiar, esto es, un registro informal, (Véase diario de campo N°11), evidente en expresiones coloquiales y valorativas tales como: “Ignorante”, “Es su culpa”, “Es horrible”, etc. Esto demuestra que los estudiantes no consideran que el proceso cognitivo que se lleva a cabo al escribir es diferente al que se produce en un discurso oral, de tal forma que no logran establecer que se trata de dos sistemas de representación con particularidades y registros propios.

Así mismo, la prueba diagnóstica permitió establecer que los estudiantes tienen un estilo propio de escritura y su creatividad los lleva autónomamente a construir textos que inician ya sea de modo comparativo o narrativo. Sin embargo, sus productos no siguen la estructura propia de un texto expositivo: introducción, cuerpo y cierre. Al respecto, en los textos sólo se evidenció una introducción al problema y luego una serie extensa de opiniones del autor, dejando de lado el cuerpo de la noticia. De ahí que sus escritos, más allá del objetivo inicial de informar, se convierten en discursos meramente subjetivos.

En cuanto a la cohesión, se identificaron dificultades desde la visualización física de los textos hasta la conexión de sus ideas. En primera instancia, no siguen la estructura del

párrafo, dado que separan con punto aparte una oración de otra, además de escribir hasta la mitad del renglón para así terminar rápidamente el ejercicio, manifestando una vez más lo engorroso que termina siendo proceso de escritura para ellos. En segunda instancia, si bien tenían clara la intención de hacer un llamado al cambio frente a la problemática ambiental, se les dificultó conectar sus ideas y presentarlas con fluidez dado que sus relaciones lógico-semánticas se limitaron al uso del conector copulativo “Y”. Además, que el uso inadecuado de signos de puntuación dificultó en gran medida la interpretación del contenido de los textos.

De igual forma, se presentaron claros problemas a nivel ortográfico, baste como muestra palabras como: “aora” “pocibilidades”, por lo que se torna imprescindible tener en cuenta la epidermis del texto que, si bien no supone un enorme problema a la hora de comunicar, se debe cualificar para el desarrollo adecuado de la escritura. Al respecto se debe señalar que la corrección gramatical forma parte de las propiedades que debe poseer un texto escrito.

Finalmente, es imprescindible reconocer que los estudiantes del curso 602, y en general niños nacidos hacia finales de la década de los 90, del siglo pasado, hasta la actualidad, son un tipo de sujeto que conoce y disfruta de la tecnología, lo cual requiere plantear un enfoque educativo diferente. Los llamados “Centennials” o “Nativos digitales” son los que ahora llenan las aulas y su adquisición innata de la lógica digital les permite leer su entorno y construir una visión de mundo completamente diferente a la nuestra. Por tanto, los estudiantes hallan entretenimiento en lo que es compatible con su lógica, por ejemplo, en la lectura multimodal que les posibilita la *World Wide Web* con textos llenos de color, sonido, gráficos y movimiento. Por ello, poco les atrae la didáctica tradicional de sus

clases, comprobable en el 28% del grupo que no se mostró dispuesto a realizar un ejercicio que se relacione con la escritura tradicional o en el 13,9% de los mismos que afirmó disgustarle por completo la escritura. Por consiguiente, para enfrentar la problemática descrita, se optó por el diseño y desarrollo de una propuesta pedagógica soportada en la creación y análisis de narrativa transmedia en un aplicativo digital (CYANT), el cual se convirtió en un recurso didáctico útil para fortalecer la escritura, retomando las experiencias narrativas que más le gustaban a los estudiantes e invitándolos a crear historias en formatos que actualmente son informales, pero funcionales para mejorar su proceso escritor.

1.2 Pregunta de investigación

¿De qué manera incide una propuesta didáctica sustentada en la creación y análisis de narrativa transmedia en el aula (CYANT), en el fortalecimiento de la competencia escrita de los estudiantes del grado 602 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar la incidencia de una propuesta didáctica sustentada en la creación y análisis de narrativa transmedia en el aula (CYANT), en el fortalecimiento de la competencia escrita de los estudiantes del grado 602 del Instituto Pedagógico Nacional.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar la producción escritural de los estudiantes de grado 602 del Instituto Pedagógico Nacional.

2. Diseñar y desarrollar una propuesta didáctica sustentada en la creación y análisis de narrativa transmedia en el aula -CYANT- que fortalezca la competencia escrita de los estudiantes.
3. Evaluar la incidencia de la propuesta didáctica sustentada en la creación y análisis de narrativa transmedia en el aula -CYANT- en el fortalecimiento de la competencia escrita de los estudiantes.

1.4 Justificación

La presente investigación-acción, centrada en el fortalecimiento de la competencia escrita de los estudiantes de grado 602 del Instituto Pedagógico Nacional y sustentada en un enfoque transmedia, es una respuesta a las dificultades que actualmente se presentan en el área de Lengua Castellana y a los múltiples intentos de la institución escolar por promover escenarios interdisciplinarios que saquen gran provecho de lo digital. Así pues, al evidenciar múltiples falencias en esta competencia, como se señaló, se diseñó una propuesta que busca superar la problemática tras actividades transmedia que lleven al uso adecuado del código escrito desde el fortalecimiento de las nociones de adecuación, cohesión, coherencia y estrategias comunicativas, además de la transformación de la idea meramente instrumentalista que tienen de la práctica escritural, lo cual ha producido en los estudiantes un fuerte desinterés, una constante negativa frente a la producción escrita o temor a enfrentar dicho proceso. En consecuencia, se propone una visión más cercana, experiencial y positiva de la escritura en formatos digitales amigables con la lógica digital de los estudiantes, ya que, como afirma Cassany (1993, pág. 13), el comportamiento que tome el estudiante frente al texto está íntimamente relacionado con la calidad de este.

De esta forma, la propuesta de “Creación y Análisis de Narrativa Transmedia en el Aula” se considera bastante pertinente gracias a que no sólo posibilita el desarrollo de la competencia escrita de manera más dinámica gracias a la estructura que ofrece el *fanfiction*, sino también captura nuestro interés por desarrollar las habilidades comunicativas a partir de las preferencias narrativas de los estudiantes o “Centennials” que actualmente habitan las aulas de clase.

Finalmente, dicha propuesta está en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional del IPN, “La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo, énfasis en múltiples desarrollos”, desde el cual se determina que la Institución es la primera interesada en actualizarse y en buscar nuevas metodologías que desarrollen todas las dimensiones del ser. Más aún, está contextualizada a la era en la que viven los estudiantes, una era tecnológica que ha transformado irremediabilmente todos los campos del saber y guía las próximas didácticas por senderos de interdisciplinariedad y alfabetización digital.

1.5 Antecedentes

Con el objetivo de avanzar y contextualizar la investigación aquí propuesta, ha sido necesaria la búsqueda de diferentes análisis no sólo en el ámbito de la enseñanza de la lengua, específicamente el desarrollo de la competencia escritural, sino también en el despliegue teórico de la tecnología en la educación, su papel en el aula y los efectos producidos en los estudiantes tras la utilización de medios digitales. Hecha esta salvedad, se realizó la consulta de cuatro investigaciones a nivel local, nacional e internacional, de las cuales dos corresponden a trabajos de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional,

uno de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y una tesis doctoral de la Universitat Pompeu Frabra de Barcelona.

El trabajo “*Ambientes de aprendizaje y escritura creativa*” (Ávila, 2017) da cuenta del mejoramiento de los procesos de escritura a partir del desarrollo de ambientes de aprendizaje que exploten la creatividad de los estudiantes. De acuerdo con Ávila, a mayor dinámica en el contexto de aprendizaje, mayor calidad en los textos presentados y por ello termina siendo de gran utilidad elaborar una metodología que saque provecho de los recursos dinámicos y diferentes que proporciona la narrativa transmedia, los cuales son cercanos a los gustos de los estudiantes. Así mismo, plantea cómo la integración de otro tipo de lenguajes como imágenes y sonidos a la escritura, marca nuevos estándares en el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula y su elaboración es más cercana al gusto de los estudiantes.

De igual forma, en investigaciones realizadas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional ha habido un gran auge por los recursos multimodales; sin embargo, el concepto de Narrativa Transmedia no ha sido objeto de estudio en esta Universidad. Por ejemplo, en el trabajo de Callejas (2017), “*Producción de texto multimodal a través de la revista y el trabajo colaborativo*”, se reconoce que la evolución del texto escrito a uno multimodal ha revolucionado todo el entorno educativo, de tal suerte que, a partir del florecimiento de la tecnología, en la actualidad se deja de priorizar el modo de la escritura para centrarse en otros campos semióticos, por lo que el contenido ahora es el protagonista.

A partir de allí, esta evolución digital se vuelve cada vez más popular y variada, naciendo así las narrativas transmedia y los estudios en torno a sus efectos en el ámbito

educativo. No obstante, al ser una didáctica en auge no se han realizado más de tres investigaciones del tema, concretamente en el contexto educativo colombiano. Al respecto cabe señalar el trabajo de Sánchez (2016) “*El mundo narrativo de la producción transmedia de los niños y niñas de ciclo inicial*”, en el que, a partir del reconocimiento de fenómenos como la convergencia cultural interactiva y la gestión colaborativa del conocimiento, esclarece el proceso de producción de este tipo de narrativa y presenta diferentes productos de la misma. Del mismo modo, desde su análisis a través de la triangulación de datos se distinguen beneficios como: mejoramiento de la relación maestro-alumno, fortalecimiento de las dinámicas de lo colaborativo, desarrollo de la expresión verbal y la alfabetización mediática a partir de la combinación de recursos *on* y *off* y el trabajo centrado en los intereses de los estudiantes.

Por último, la investigación de Pico *Historias más allá de lo filmado: Fanfiction y narrativa transmedia en series de televisión* (2015), aborda ampliamente el concepto de transmedia como un tipo de narración que es llevada a cabo por un sujeto específico o “fandom”, el cual se conceptualiza bajo tres diferentes definiciones; asimismo, presenta el *fanfiction* como práctica escritural transmedia desde el estudio de caso de aficionados a series televisivas como *Game of Thrones* o *Lost*.

En definitiva, el compendio anterior presenta de manera amplia la importancia de lo tecnológico en el ámbito educativo actual, reconoce lo beneficioso que resulta ser el formato multimodal para los niños y muestra la narrativa transmedia como una forma novedosa que suscita la creación de universos alternos a partir de la apropiación del contenido, lo cual tiene un enorme potencial en diferentes áreas de la comunicación. De ahí que sea necesario el estudio de este tipo de recurso, pero en un contexto educativo colombiano y el análisis de su incidencia en los procesos de aprendizaje. Razones por las

cuales se propone una secuencia didáctica que toma las propiedades de la narrativa transmedia en función del fortalecimiento de la competencia escrita de los estudiantes del curso 602.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 La escritura

Al ser la escritura el eje central de la presente propuesta pedagógica, es posible reconocerla desde múltiples enfoques, teniendo en cuenta la evolución del concepto, en los cuales se determina desde la naturaleza básica del ejercicio hasta lo más complejo relacionado con el contenido que propone el autor a partir de su ser creativo, junto a las connotaciones emocionales y sociales que conlleva el acto de escribir. Así pues, inicialmente el ejercicio escritural, para Vygotski, según Bernard Schneuwly, es “el paso al lenguaje abstracto, al lenguaje que utiliza no ya las palabras sino las representaciones de las palabras”, a la “simbolización de los símbolos sonoros, es decir (a la) simbolización en segundo grado.” (1992, pág. 50). Dicho brevemente, es el paso del individuo a pensar e incluso a pensarse en palabras escritas, lo que implica el desarrollo de habilidades cognitivas en las que el sujeto es capaz de generar ideas, de organizar sus pensamientos, hallando coherencia en sus expresiones, de construir oraciones gramaticalmente correctas, de resumir, de crear esquemas, etc.

No obstante, a pesar de que la escritura sea, en palabras de Álvarez (2010, p. 21), un fenómeno cognitivo que permite crear, pulir y aclarar un pensamiento, esta va mucho más allá y se convierte no sólo en un instrumento para describir y narrar, sino también en un medio de comunicación, cuyo dominio trae consigo un gran poder a nivel individual y social, además de ser una forma tangible de inmortalizar el pensamiento. Sin lugar a duda, el ser humano desde sus inicios se ha interesado por preservar sus experiencias y creencias culturales a través de narraciones que inicialmente eran de tipo oral y que luego, con el tiempo, pasaron a un formato escrito en un intento por dejar de abrumar la memoria con tan

basta información. De ahí que Álvarez afirme que “la propensión natural del humano a contar y escuchar cuentos debe de ser, como dice Vargas Llosa, tan antigua como el lenguaje. Esto hace que todos seamos narradores y todos seamos más o menos sabios en este arte, ya que espontánea e instintivamente el hombre es un narrador, dice Landero; hasta el punto de que «... el simple deseo de contar historias se convierta en una pasión...» (García Márquez: *Cómo se cuenta un cuento*, 1996, pág. 12)” (Álvarez, 2010, p.21).

De igual forma, la escritura es un medio de comunicación que le brinda al individuo la posibilidad de conocer nuevos mundos y otras realidades, pero sobre todo de reconocerse a sí mismo en su propia cultura, la cual, según Bruner (1997), lo provee de elementos y experiencias suficientes para desarrollar su identidad: “Solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Las escuelas deben cultivarla, instruirla, dejar de darla por supuesto” (Álvarez. 2010. p. 109). Ahora bien, en el transcurso de esa construcción de identidad a partir de la escritura, el sujeto llega a conocerse a sí mismo, creando nuevas realidades de significado y explorando la gran cantidad de emociones que influyen en su vida, emociones que terminan siendo visibles en el contenido que presenta textualmente. Es decir, el acto de escribir va más allá de la mera presentación de historias, sus narraciones están íntimamente ligadas con la dimensión afectiva del escritor, por lo que su sentir cobra un papel importante en este proceso y no tenerlo en cuenta en su formación académica no sólo determinaría el futuro de sus escritos sino también lo condenaría a no desarrollar por completo sus dimensiones, ya que “el arte de escribir es el arte de observar, y, por supuesto de sentir. La mirada y el corazón.” (Álvarez, p. 110).

De manera análoga, si bien la escritura permite un autoconocimiento individual también es socialmente indispensable por diversas razones. En primera instancia, la modernidad le exige al ser humano saber leer y escribir para poder acceder a los contenidos disponibles tanto en medios análogos como digitales, además de hacerlo competitivo en una sociedad en la que la palabra escrita tiene el poder de mover masas y otorgándole a los individuos un reconocimiento cultural al tener la habilidad de expresarse efectivamente y ser entendido por otros. Al respecto, Cassany (1993) señala que “¿quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna” (pág. 3).

A su vez, ya en la actualidad ha sido evidente que la tecnología ha logrado crear herramientas que facilitan el enfoque formal en el que hasta el momento se ha reducido la escritura, es decir, el sujeto dispuesto a escribir ya no dirige considerablemente su atención a aspectos como la ortografía o la organización física del texto porque ya existen programas como Word que solucionan en un par de segundos la apariencia de este, permitiendo que el sujeto se concentre en el desarrollo del contenido que intenta expresar. Así pues, podemos asumir que la escritura, además de ser un fenómeno cognitivo y un medio de comunicación que da poder tanto individual como social, le ofrece al individuo la posibilidad de concentrarse en construir sus ideas de manera creativa y auténtica, aprovechando la riqueza de su lengua para crear universos de significado accesibles para todos y duraderos gracias al código escrito.

2.1.1 Ejes de la escritura

Ya en el ejercicio de escritura, es necesario tener en cuenta las competencias que los estudiantes requieren para crear, evaluar y realimentarse a partir sus escritos. Scarcella y Oxford (1992), con la finalidad de esclarecer la noción de competencia comunicativa en la escritura, las clasifican de manera exitosa en cuatro competencias específicas: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. En primera instancia, en el aspecto **gramatical**, estos autores destacan elementos como el uso de un vocabulario acorde con la intención del texto, si es de tipo coloquial o técnico, lo que nos acercaría a su estilo de escritura. A su vez, recalcan el aspecto ortográfico, en el cual la puntuación logra estructurar el texto delimitando las frases, impide las ambigüedades y permite reconocer una jerarquía de las unidades significativas del texto, además del manejo acertado de la de acentuación. Si bien a la hora de analizar la escritura se deben tener en cuenta, es importante reconocer, como afirma Cassany, que ésta es solamente la “epidermis del texto”.

En segunda instancia, la competencia **sociolingüística** hace referencia a la adecuación, la cual, según Cassany (2005), “es la propiedad del texto que determina la variedad y el registro que hay que usar” (pág. 33). De esta forma, es importante decidir previamente si el escrito tendrá matices dialectales o se dará de forma estándar, además de si su registro es general, específico, objetivo, subjetivo, formal o informal. Por lo que toma relevancia que el estudiante (escritor) determine la forma en que expresará sus ideas a través del vocabulario para que el texto pueda adaptarse a una comunidad discursiva determinada, establezca el tipo de lector al que se dirige, sea consciente del objetivo por el cual escribe y se guíe en su elaboración a través de modelos proporcionados por el docente que lo acompaña.

En tercera instancia, nos encontramos con la competencia **discursiva**, la cual consiste en organizar el texto de tal forma que sea coherente y cohesivo. Según Cassany (2005), la coherencia es la "propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada" (pág. 30). En otras palabras, este plano de contenido debe poseer un orden lógico, presentando las ideas de tal forma que sea evidente el cómo introduce, desarrolla y concluye el tema. Así pues, esta estructura profunda o semántica del texto contiene dos tipos de relaciones lógicas, ya sea en la manera como se relacionan las ideas en cada una de las oraciones, como también la forma en la que se encadenan dichas oraciones entre sí, es decir, el enlace: "debe serlo tanto en un nivel microestructural (nivel infra-oracional), como en un nivel macroestructural (nivel interoracional)" (Díaz, 1999, p,31). Por ejemplo:

“Los dos perros se trezaron en un violento combate. Uno resultó con las orejas rotas; el otro era un pequeño pequinés”. (p.33)

Este ejemplo, que nos presenta Díaz (1999), permite visualizar claramente la incoherencia de la oración, ya que, si se intenta describir una consecuencia de la situación anterior, se espera que termine enunciando una segunda, pero en lugar de eso solo llega a clasificar al animal, por lo que no hay ningún tipo de concordancia. A su vez, si bien se busca que las oraciones o proposiciones estén conectadas entre sí, es precisa la unión de unos párrafos con otros para que cuando el lector se remita a los párrafos anteriores pueda entender el sentido global del texto.

Así mismo, para que un escrito también sea coherente es importante que el propósito comunicativo sea claro para que la finalidad del ejercicio, la cual es expresar de

manera asertiva un concepto(s), se cumpla de manera satisfactoria y el lector pueda reconocer la intención del escritor. Cabe destacar, que cualquier idea presente debe estar soportada por argumentos que estarán presentes en el desarrollo del contenido, otorgándole credibilidad y verosimilitud a dicho juicio, tal como afirma Díaz (1999): “Para que una opinión sea coherente debe fundamentarse en algún principio aceptado por el auditorio. Aristóteles denominó tópicos (topoi) a estos principios; en la moderna teoría de la argumentación se denominan 'garantes'” (p. 33).

Por otra parte, Cassany define la cohesión como la conexión y fluidez del texto a partir de elementos como la puntuación, el uso de conjunciones, el reconocimiento de parentescos léxicos-semánticos y sus relaciones lógicas. De ahí que se le denomine estructura superficial o plano de la forma, la cual se encarga de estudiar los elementos externos imprescindibles para la comprensión de cualquier texto escrito. Sin embargo, existe una serie de mecanismos que posibilitan la armonía en dicha estructura y facilitan el procesamiento de la información:

1. **Referencia:** Rincón (s.f.) define este mecanismo como el recurso mediante el cual se “establece una relación entre un elemento del texto y otro u otros que están presentes en el mismo texto o en el contexto situacional” (p. 3), por lo que se pueden utilizar elementos como pronombres para hacer referencia a un aspecto ya mencionado. Por ejemplo: “*Nos hizo una oferta excelente. En **ella**, describe con precisión todas las ventajas de la alianza.*” (p.4)
2. **Sustitución:** Díaz (1999) considera que esta estrategia posibilita sustituir o reemplazar un elemento del texto por otro que tenga la misma carga semántica, por lo que no se verá afectado el significado global. Existen dos líneas de sustitución: la sinonímica que

consiste en usar sinónimos para no repetir un término y la proforma que puede ser nominal, pronominal, adverbial, adjetival o verbal; en este caso, tenemos un ejemplo de proforma nominal: “*Estuve en la reunión con el gerente de la compañía. En realidad, es **un sujeto** muy equilibrado*” (Castellanos, R. p. 6).

3. **Elipsis:** Díaz (1999) explica este mecanismo como la omisión de cierta información con el fin de que el discurso no se torne repetitivo, recargado de elementos estilísticos innecesariamente extensos, lo que denomina una suerte de economía lingüística cuyo resultado es un texto mucho más dinámico y concreto. Basten, como muestra las siguientes oraciones: “*Los tiranos conocen muy bien a los hombres. (los tiranos) No son tontos. (los tiranos) Saben muy bien cómo manipular a las personas*” (pág. 40).
4. **Conectores:** este tipo de marcas orientan la lectura de un texto, expresan relaciones en contextos lingüísticos diferentes lo que permite entender con mucha más facilidad la información que plantea el escritor (Díaz, 1999, pág. 46). De esta forma, existe una variedad de conectores diferenciados por su función: conectores de adición (además, más aún, también, por otro lado), conectores de contraste (ahora bien, aunque, en cambio), conectores de causa-efecto (dado que, puesto que, en vista de que), conectores de contraste (en contraste con, si bien, pero); entre otros.

Por último, en cuanto a la competencia **estratégica**, al ser la escritura una habilidad no innata del individuo requiere de un desarrollo procesual que no necesariamente debe ser lineal, movido por su propia motivación y potenciado mediante estrategias comunicativas que faciliten la expresión de sus ideas, realizando una previa planeación para luego iniciar la composición textual y finalmente su revisión. Sin embargo, para efectos de esta investigación se añadirán dos elementos importantes: la experiencia antes de la planeación y la publicación, fase final de la unidad debido a la naturaleza de la narrativa transmedia.

2.1.2 Proceso de escritura

Con respecto a la *experiencia*, si bien autores como Scarcella, Oxford (1992) y Cassany (1993) reconocen que la visión previa de los estudiantes frente a la escritura influye directamente en sus productos finales, no suman este aspecto al proceso formal. Pese a ello, en esta investigación toma relevancia trabajar la experiencia anterior al ejercicio, al ser este aspecto el que reconozca el “placer” como potenciador de una visión mucho más amena de la escritura, pero no el placer visto como la satisfacción del gusto sino como diría Edgar Allan Poe, en palabras de Barthes: “El único elemento en el que algunos ciertos seres desclasados pueden respirar” (1967, pág. 20).

Posterior a la experiencia, Cassany (1993) destaca la *planeación* como el momento previo de la escritura en el que se desarrollan estrategias de búsqueda, selección y clasificación de la información según su nivel de importancia. En otras palabras, es aquí cuando el docente estimula la creatividad de los estudiantes al realizar lluvias de ideas, mapas mentales, diagramas de flujo o mapas conceptuales que le ayuden al estudiante a concretar la información que comunicará. Así pues, es en esta etapa en la que el estudiante empieza a reconocer la utilidad y el poder del ejercicio, aspectos descritos por Josette Jolibert (1991) como indispensables para desarrollar el enfoque dinámico, creativo y divertido de la escritura.

Luego del crecimiento de sus ideas es posible iniciar lo que denomina Camps (1990, pág. 4) *producción del escrito*, en este momento, el individuo desarrolla un conjunto de operaciones de transformación de los contenidos al código escrito. Dicha producción es motivada por la experiencia previa, guiada por la información recolectada y orientada a desarrollar el estilo de cada sujeto como escritor.

Con miras de realimentar y corregir los textos elaborados por los estudiantes, Cassany (1993) evidencia que la *revisión* le permite al estudiante-escritor evaluar su producto de manera exhaustiva frente a los ejes descritos anteriormente, para que así tengan conciencia de que sus escritos nunca dejarán de estar en constante transformación.

Por último, la *publicación* es la etapa final en la que se da a conocer el texto. En este caso, al intentar producir un *fanfiction* es imprescindible la publicación de los textos realizados por los estudiantes en una plataforma tecnológica, en este caso se realizará por medio de la aplicación digital CYANT, la cual condensará los productos realizados a lo largo del año y estará disponible para todos los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional.

2.2 De la Narrativa Transmedia (NT)

El concepto Narrativa Transmedia nace del artículo “Transmedia Storytelling”, publicado por Jenkins (2003) en la revista Technology Review, en el que describe una importante dinámica de creación narrativa que está tomando forma gracias al papel activo de los grupos de fans o “fandoms”¹ de producciones, ya sean digitales (plataformas, aplicaciones, blogs, etc.) o análogas (televisión, radio, periódicos, libros, revistas).

Conforme a lo anterior, de acuerdo con Scolari (2012), se define concretamente la Narrativa Transmedia como “un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (pág. 39). En otras palabras, los mundos narrativos inicialmente desplegados en novelas, cuentos, películas,

¹ Según Guerrero (2015), podemos definir el fandom como la esfera que integra el catálogo básico de actividades que pueden llegar a desarrollar los fans entorno del texto transmedia que conforma su objeto de fandom.

series, programas televisivos, cómics, videojuegos, etc., si bien son inmunes a algún tipo de cambio en su relato original, pueden llegar a convertirse en una base sólida desde la cual se pueden desprender nuevos universos, nuevas historias completamente autónomas que se despliegan en múltiples plataformas digitales, pero que conservan la lógica del hilo narrativo original. Sin embargo, se aclara que la NT se ha mantenido en un estado nebuloso frente a otros ámbitos digitales como el *Crossmedia*, *Hipermedia*, *Plataformas múltiples*, *Transmedia worlds*, etc., los cuales, a diferencia de la NT, desarrollan un mismo hilo narrativo en diferentes plataformas, lo que sucede con la historia de Harry Potter de J.K. Rowling, la cual pasa de un lenguaje escrito (libros) a uno audiovisual (películas), pero manteniendo las ideas del mismo mundo narrativo original.

2.2.1 Principios de la Narrativa Transmedia

Si bien la NT no tiene una estructura rígida de elaboración, si tiene claras las características que debe tener una historia, si desea ser considerada Transmedia. En ese sentido, Jenkins (2012, pág. 26) propone los siguientes siete principios que ayudan a diferenciar este tipo de narrativa de otras:

1. Expansión vs Profundidad: el primero responde a la necesidad que debe surgir de expandir el universo narrativo, por lo que aumenta el capital simbólico del mismo. El segundo es una estrategia de estudio de “audiencia”, quien a futuro podría convertirse en el “núcleo duro de seguidores” (pág. 16).

2. Continuidad vs Multiplicidad: en ese sentido, ambos se complementan. Si bien la historia es autónoma, debe haber una continuidad entre el universo narrativo previo y el nuevo. Por ejemplo, si se extrae un personaje de la historia X, se debe mantener el perfil psicológico del mismo en una historia transmedia; así mismo, la multiplicidad responde a la

intención que nace del fan o “fandom” de crear experiencias narrativas diferentes a la historia original.

3. Inmersión vs Extraibilidad: el primero intenta buscar que el lector de su relato esté inmerso en nuevas experiencias narrativas, por ello usa un formato diferente al que fue presentado el universo narrativo original. El segundo, enfocado en el negocio transmedia, busca extraer elementos del relato al mundo real, por lo que vemos juguetes o disfraces de este.

4. Construcción de mundos: en toda buena historia desde los pequeños hasta los más grandes detalles cobran un importantísimo valor en esta construcción narrativa.

5. Serialidad: la producción lineal de una historia se rompe y se expande gracias a la multiplicidad de medios que brinda la NT.

6. Subjetividades: como en toda historia, esta narrativa también está enriquecida por la polifonía de sus personajes e historias.

7. Realización: este principio conjuga una de las grandes prioridades de la NT, convertir al consumidor en “prosumidor” y hacerlo parte del mundo narrativo.

2.2.2 Del *fanfiction*

Un número significativo de historias han sido creadas gracias a la innovadora dinámica de Narrativa Transmedia, diégesis que han tomado forma a través de formatos audiovisuales y escritos, atrayendo una gran cantidad de fanáticos que están dispuestos a aumentar su hilo narrativo. Es debido a este tipo de compromiso, por parte de los aficionados, que nace el **fanfiction**, es decir, “ficción realizada por fans”. De acuerdo con Guerrero (2015), el *fanfiction* es un producto alternativo en el que a partir de la escritura se expande un mundo ficcional en un formato electrónico, partiendo de la interiorización de la

historia, los personajes que viven en ella, los escenarios, etc., lo cual genera en el sujeto la necesidad de crear nuevos escenarios y tramas a su gusto.

Ahora bien, su proceso de elaboración parte de valorar el papel del “Fan” y su potencial de imaginar, concebirse a sí mismo y a los demás al producir nuevas realidades; sin embargo, es indudable que este tipo de escritos con una estructura absolutamente libre han sido bautizados como triviales y realizados por personas que se niegan a seguir los cánones que la sociedad exige, por lo que, según Jenkins, como señala Pico: “los fans, mediante la reinterpretación, reapropiación y reescritura de los artefactos culturales, transgreden las normas del buen gusto burgués y las jerarquías culturales dominantes, y por tanto, sus preferencias son consideradas anormales y una amenaza por aquellos que tienen interés en mantener esos estándares” (Pico, 2015, pág. 62). No obstante, a pesar de que muchos intenten reprobar este tipo de propuestas, a las que la literatura siempre ha estado expuesta, en las últimas décadas se ha multiplicado su existencia y se han convertido en todo un “arte de crear mundos”, en el cual los fans o “cazadores de textos” (*textual poachers*) (Pico, 2015, pág. 82) persiguen sus gustos y resisten frente a la homogeneidad que venden las franquicias.

Cabe señalar que la creatividad de sus ideas es producto de una profunda pasión por uno de los *objetos* de la historia original, que el fandom² escoge como punto de partida para la fundación de un nuevo universo o el mejoramiento de la historia a partir de su análisis. Dicho de otra forma, estos *objetos* atractivos pueden ser diversos debido a la amplitud de la historia, pero nos centraremos específicamente en la construcción de tres de ellos:

² Es importante recordar que el “Fandom” puede ser definido como un conjunto amplio de fans que comparten el gusto por un hilo narrativo y los objetos diegéticos que se involucran en él.

personajes, escenarios e historias, los cuales captan la atención de los consumidores y pueden llegar a ser objetos de estudio que contribuyan a la expansión de la narración original.

Hecha esta salvedad, a partir de ciertas investigaciones acerca del análisis de **personajes** cinematográficos, estos pueden identificarse bajo tres visiones: como persona (enfoque fenomenológico), como rol (enfoque formal) y como actante (enfoque abstracto) (Rufi, 2016, pág. 540), desde los cuales el escritor puede reconocer el carácter, visión de mundo, objetivo de vida, dinámica psicológica, acciones y las consecuencias de dichas acciones, así como el carácter formal del personaje de la historia, siguiendo modelos actanciales como el de Greimas para determinar si es el protagonista, antagonista, ayudante, etc. Así mismo, en cuanto al **escenario** es posible definirlo como el lugar donde transcurre la acción en el que es posible analizar el entorno, el escenario próximo y la atmósfera de la locación. Por último, como en toda buena **historia** no todo se conoce, el escritor tiene la posibilidad de tomar lo “no dicho” o lo no desarrollado para crear nuevas unidades de significado a partir de su inventiva, por lo que literalmente el límite está en su imaginación.

En síntesis, para la producción de un fanfic es necesario que el fan o fandom escoja uno de los anteriores objetos, empiece a conocerlo en todas sus facetas, a interesarse por cada una de sus características, a identificar su sentir, a reconocer su actuar y de esa forma, su pasión por el elemento lo llevará a construir de manera escrita universos que no habría imaginado antes.

2.3 La escuela y la Narrativa Transmedia

Volviendo al enfoque que nos ocupa, la EDUCACIÓN 2.0 (Haro, 2007) ha permitido la confluencia entre educación y tecnología, la cual es un enfoque actual en el que el maestro ha optado por la transversalidad entre lo tecnológico y el área disciplinar que desarrolla en el aula, apostando por una calidad educativa en la medida en que este “reflexiona sobre su práctica pedagógica y la reinventa apoyado en una mediación tecnológica” (Orduz, 2012, pág. 12). Baste, como muestra los proyectos interactivos computacionales que se llevan a cabo en diferentes instituciones educativas del país, gestionado por la Universidad del Norte y la Corporación Colombia Digital (CCD). De igual forma, el estudiante debe desarrollar una serie de aptitudes y competencias frente al cambio que supone lo tecnológico, además de la capacidad de valerse por sí mismo, apoyarse en el trabajo colaborativo y aprovechar el flujo de información al que está expuesto. Sin embargo, ¿quiénes son a profundidad estos estudiantes?

2.3.1 *Centennials* o Nativos digitales

Indiscutiblemente, los estudiantes que hoy se desenvuelven activamente en las aulas difieren en gran medida de los niños y niñas de una década atrás. Por ello, el planteamiento de una metodología contextualizada y eficaz exige descubrir quiénes son estos estudiantes y usar esta información a favor del campo educativo. En este sentido, Andrea Escobar Vilá (2018), Directora de Semana Educación³, afirma que los niños y niñas nacidos entre 1997 hasta la actualidad, en total 2400 millones de personas, lo que equivale al 32% de la población mundial, son ***Centennials* o Nativos digitales**. Al contrario de lo que se especula, esta denominación va mucho más allá de una tendencia actual para referirse a

³ Segmento de la Revista Semana que se enfoca en el desarrollo educativo en Colombia.

cierto tipo de jóvenes, en realidad responde a la identificación de una serie de cambios sociales causados por la presencia de la tecnología a muy temprana edad, lo que contribuye a que estos sean bastante dependientes de este tipo de medios. De igual forma, estos sujetos, como señala Scolari (2012), están frente a “un ecosistema de la comunicación en estado de tensión” (pág. 61), gracias a la emergencia de cuantiosos medios, cuya amplia polifonía suscita nuevas formas de entender y de aprender, por consiguiente, también de leer y de escribir.

Así pues, como queda claro en la encuesta estudiantil, se evidencia que los estudiantes de este curso están dentro del rango de edad descrito anteriormente (entre 11 y 12 años) y, además, el 100% de estos está en contacto directo con la Web, en especial con las redes sociales. Es por ello que para esta propuesta pedagógica se planteó el uso de un entorno recurso educativo digital (RED) en formato de aplicativo web llamado CYANT⁴, con el cual se logra vincular la tecnología con el área de Lengua Castellana y proponer talleres que permitan a niños y jóvenes reconocerse como protagonistas de su aprendizaje, crear desde su inventiva y visualizar su gran potencial en la escritura.

En resumen, la educación colombiana tiene frente a sí el panorama que brinda la educación 2.0, a la cual efectivamente responden los niños y niñas que hoy conforman los cursos o *Centennials*, generando procesos de formación contextualizados en los que se trabaja la conexión entre el niño y lo tecnológico, además de considerar sus deseos y aficiones como dimensiones significativas que en múltiples ocasiones ni siquiera se consideran.

⁴ Dicho aplicativo web se encuentra disponible en la URL: www.appcyant.com

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y tipo de investigación

Esta propuesta de investigación está clasificada en la línea de la investigación-acción con un enfoque cualitativo, entendido como un tipo de análisis “que estudia la realidad en su contexto natural al describir, analizar, predecir y explicar un objeto determinado de estudio” (J., 1983), lo que a su vez nos centra en un paradigma sociocrítico en el que se pueden analizar transformaciones sociales a partir del reconocimiento de problemáticas y la creación de respuestas que ayuden a solucionar las mismas, sin dejar de lado el carácter autorreflexivo que las acompaña. En ese orden de ideas, este paradigma abre un espectro amplio para la acción educativa en el que se lleva a cabo una investigación, no sólo enfocada en el reconocimiento del problema, sino en el desarrollo de metodologías participativas que potencien el rol activo tanto del investigado como del investigador.

En consonancia con este paradigma, la presente propuesta se enmarca en el método de la investigación-acción, considerada por Colmenares y Piñero (2008) como una “herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación” (pág. 99). Sin embargo, tal como afirma Lewin, esta transformación sólo es posible si es “emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación” (Restrepo Gómez, 2005, pág. 159).

Cabe destacar que esta es una metodología que determina previamente las fases o pasos en los cuales se desarrolla la investigación, con el ánimo de sistematizar adecuadamente y evaluar todos los datos recogidos por el investigador, permitiendo así visualizar más claramente las transformaciones o cambios que se han generado a lo largo de la intervención. En ese sentido, el concepto de fase fue propuesto por Kurt Lewin a finales de la década de los cuarenta y explicado por Restrepo Gómez (2004, pág. 7) como aquellos estadios que deben acompañar todo ejercicio de investigación educativa, si se desea dar cuenta de cómo una estrategia creada por un docente contribuye al fortalecimiento de un área específica.

Ahora bien, estas fases pueden ser numerosas y, según Bausela Herreras (2004, pág. 5), deben dar cuenta de la constitución del grupo al cual se investiga y de las necesidades o problemáticas que se pudieron identificar a partir de la elaboración de un diagnóstico inicial. Lo anterior, nos llevaría a formular el problema de investigación, a proponer una metodología que potencialmente permita superarlo y a recoger sistemáticamente los datos a través del trabajo de campo. Para, así, al realizar el análisis de los datos tener la posibilidad de evaluar los resultados y reflexionar si la propuesta incidió o no en la solución de la problemática. En este caso, para efectos del análisis de resultados, fue seleccionada una muestra aleatoria de 16 estudiantes, los cuales ayudaron a identificar si la propuesta de creación y análisis de narrativa transmedia fortaleció o no la producción escrita de los mismos. Ahora bien, esta propuesta se desarrolló en las siguientes cuatro fases que permitieron reflexionar, diseñar, construir, validar y finalmente evaluar los resultados de la muestra aleatoria seleccionada:

Fase I: diagnóstico del área, recolección de datos poblacionales y caracterización de la población.

Fase II: diseño de una propuesta didáctica sustentada en la creación y análisis de narrativa transmedia en el aula para el fortalecimiento de la competencia escrita de los estudiantes.

Fase III: desarrollo de la propuesta en la que los estudiantes tendrán un acercamiento a la *transmedia* a partir del reconocimiento de la APP “CYANT”, la conformación de fandoms, el análisis de tres elementos narrativos diferentes y la creación de una narrativa transmedia siguiendo la estructura de *fanfiction*.

Fase IV: análisis de la incidencia de la propuesta en el fortalecimiento del proceso escrito de los estudiantes y presentación de resultados.

3.2. Población

La investigación se adelantó, como se expuso en el capítulo 1, con el grupo de estudiantes que integraban el grado 602 del Instituto Pedagógico Nacional; grupo conformado por 33 estudiantes. En estos estudiantes se pudieron establecer, a partir de las observaciones y de la prueba diagnóstica, fortalezas y debilidades en el área de lengua castellana⁵, las cuales determinaron en gran medida el devenir del presente proyecto. En ese sentido, se identificaron numerosas fortalezas, tales como el buen desenvolvimiento desde la oralidad, el ánimo que aún guardan los niños por participar en clase, además de las grandes capacidades en niveles de lectura tales como literal, inferencial e incluso crítico, ya que son capaces de identificar una problemática y tomar una posición frente a la misma.

⁵ Se elaboró una matriz DOFA (Ver anexo N.º 7) que permitió resumir las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de los estudiantes.

Además, el acercamiento prematuro a la tecnología ha desarrollado estudiantes con competencias de lectura y escritura distintas gracias a su lógica digital, teniendo la facilidad de interactuar y de aprender más rápidamente desde las plataformas digitales que se les proponga. Sin embargo, los estudiantes se mostraron inicialmente descontentos por el ejercicio y presentaron dificultades en algunos aspectos del proceso de escritura definidos por Cassany (1995) como: comportamiento frente al texto, construcción de ideas, adecuación, cohesión y coherencia. En consecuencia, esto nos llevó a repensar las nociones de saber-ser y saber-hacer de los niños frente a esta competencia y a crear una propuesta de intervención que generara interés por la escritura y permitiera distinguirla como un proceso mediante el cual se construye significado.

3.3. Unidad de análisis y matriz categorial

Como se ha dicho anteriormente, esta propuesta didáctica parte de una gran preocupación por fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes, los cuales presentan falencias en múltiples aspectos tanto internos, en relación con la construcción del contenido, como externos, relacionados con la presentación física de sus escritos. Dicho lo anterior, la “producción escrita” fue la unidad de análisis de esta investigación, en la cual se entendió la escritura como un proceso dinámico en el que se debe prestar atención a la construcción de significado, retomando elementos llamativos para los estudiantes y a la forma en la que estos presentan sus ideas. Como resultado, se seleccionaron dos categorías: escritura y proceso, de las cuales se desprendieron las siguientes subcategorías: adecuación, cohesión, coherencia y competencia estratégica. Esta matriz se definió de esta forma para desarrollar de manera más clara y organizada la evaluación de los datos recogidos en el

proceso de intervención. En ese orden, contiene la unidad de análisis, las categorías con sus respectivas subcategorías y los indicadores de logro como se observa a continuación:

<u>MATRIZ CATEGORIAL</u>			
UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE LOGRO
PRODUCCIÓN ESCRITA	ESCRITURA	ADECUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce los diferentes tipos de registro, los cuales determinarán la presencia de un receptor para el escrito. 2. Determina y desarrolla adecuadamente el registro con el que desea escribir, teniendo en mente siempre su receptor.
		COHERENCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determina el tema y las ideas secundarias de la historia logrando introducirlo, desarrollarlo y concluirlo. 2. Encadena las oraciones entre sí de manera que una apoye la idea de la oración anterior y se halle concordancia. 3. Establece relaciones de causalidad de manera que explique o argumente el porqué de un suceso.
		COHESIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplea sinónimos, pronombres o proformas para sustituir o reemplazar un elemento en el texto. 2. Maneja- adecuadamente la coma, el punto seguido y el punto a parte para cohesionar el texto. 3. Evalúa la conexión de los párrafos presentes en el escrito a partir del uso de conectores que le darán fluidez al texto.
	PROCESO	COMPETENCIA ESTRATÉGICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planea una expansión narrativa a partir del reconocimiento de una idea relevante o elemento que le llame la atención. 2. Diseña un elemento ya sea personaje viéndolo como un ser que siente y cuyas acciones tienen consecuencias o un escenario específico relacionado con la historia previa. 3. Produce y edita un fanfiction con base a un elemento (personaje, escenario o vacío narrativo) analizado de un universo narrativo previo.

3.4. Consideraciones éticas de la investigación

En relación con las consideraciones éticas, la presente investigación se propuso de manera preliminar a los padres de familia del curso 602 del IPN, a través del Consentimiento Informado, el cual fue firmado por cada uno de ellos, de tal forma que se obtuvo el respectivo permiso para ejecutar el proyecto en el aula. Cabe señalar que todos los datos recolectados y aquí consignados fueron manejados con el máximo respeto y rigurosidad, en beneficio de los estudiantes y de la cualificación del área misma.

3.5. Instrumentos de recolección de información

Con el fin de recolectar datos que permitieran el reconocimiento de la problemática expuesta anteriormente se tuvo en cuenta la observación como la técnica que permitió identificar y registrar el fenómeno en los siguientes instrumentos de recolección: diagnóstico, entrevista, encuesta, diarios de campo, listas de control y las diferentes producciones escritas que realizaron en el área. En primera instancia, la entrevista realizada a la profesora que acompañaba el espacio de Lengua Castellana fue esencial para conocer, de primera mano, las consideraciones del proceso de formación que se llevaba a cabo, desde una perspectiva tanto disciplinar como socioafectiva. Así mismo, la encuesta permitió el reconocimiento de la población en estudio, en términos de sus preferencias, sus intereses, su perspectiva frente al espacio académico, además de vislumbrar el papel que juega la tecnología en el aula. De igual forma, el diagnóstico estudiantil brindó los datos para determinar la brecha disciplinar en el área y junto con él, gracias a la construcción de los diarios de campo, fue posible evidenciar el comportamiento de los estudiantes en el aula, su relación con la docente y con sus mismos compañeros, reconociendo también las

formas en las que se desarrollan las clases. Finalmente, las producciones escritas que realizaron los estudiantes en clase también fueron de utilidad para caracterizar su proceso de escritura y corroborar aún más sus dificultades en la construcción de ideas y la presentación de estas, al evaluar la adecuación, la cohesión y la coherencia que manejan sus textos. Dichos instrumentos se pueden observar a final de la investigación en los anexos.

4. TRABAJO DE CAMPO

4.1. Proceso de investigación

A continuación, se presentan las diferentes fases que supuso el ejercicio investigativo, bajo las orientaciones de la investigación acción, que permitieron sistematizar adecuadamente y evaluar todos los datos recogidos por el investigador, lo que ayudó a visualizar más claramente las transformaciones generadas frente a la problemática identificada.

4.1.1 Primera fase: diagnóstico y caracterización de la población.

En esta primera fase de caracterización de la población, se obtuvieron datos que nos permitieron contextualizar la institución tanto externa como internamente. En ese sentido, tras una búsqueda exhaustiva en documentos de tipo institucional, se determinaron aspectos como la localización de la institución, su naturaleza mixta, el proyecto educativo institucional vigente (PEI), la visión, la misión del colegio, además de esclarecer el programa curricular que desarrolla el área de Lengua Castellana. A su vez, se pudieron reconocer las interacciones entre estudiantes, la relación que mantenían con su profesora y la dinámica de la clase frente al contenido, esto gracias a la constante observación y a los datos registrados en los diferentes diarios de campo.

Por otra parte, para determinar la situación problema se realizó un diagnóstico que permitió identificar el estado actual de las diferentes habilidades comunicativas, cuya estructura y resultados fueron expuestos detalladamente en el primer capítulo de este documento. De esta forma, se reconocieron múltiples falencias en su competencia escrita debido a que se les dificultaba conectar secuencialmente sus ideas, no usaban mecanismos

cohesivos por lo que repetían formas léxicas en vez de sustituirlas con un sinónimo, con una proforma u omitirlas cuando fuera necesario; no hacían uso conectores al iniciar los párrafos y dentro de estos; no seguían la estructura del texto (inicio, desarrollo y conclusión); tampoco empleaban estrategias de escritura como planear o revisar el texto antes de entregarlo, además de diferentes errores de tipo gramatical y ortográfico como se explicó en el capítulo 1.

4.1.2 Segunda fase: diseño de la propuesta didáctica

En esta segunda fase se determinó diseñar una secuencia didáctica sustentada en la dinámica de la creación de narrativa transmedia como recurso didáctico para superar las falencias ya mencionadas en el proceso de escritura de los estudiantes. Conviene subrayar que este recurso fue escogido debido a lo atractivos que son los medios audiovisuales para los jóvenes y, a la vez, sacar provecho de las formas actuales de escritura y poco reconocidas como lo son las narrativas transmedia, específicamente, los fanfiction (ficciones de fans).

4.1.3 Tercera fase: desarrollo de la propuesta

Ya en la tercera fase, los estudiantes tuvieron el acercamiento como tal a la propuesta de fortalecimiento de la escritura desde lo que propone lo *transmedia*; para ello se analizaron historias en formatos que en verdad les interesaran, sacando provecho de su estado de fanática o fandom, asimismo se usaron entornos virtuales de aprendizaje, como la aplicación “CYANT”, para compartir sus productos y crear narrativas nuevas siguiendo la estructura de *fanfiction*. Este proceso se adelantó a lo largo del primer semestre del año 2019.

4.1.4 Cuarta fase: análisis y presentación de resultados

Finalmente, se elaboró el análisis de los datos recolectados durante el desarrollo de la propuesta didáctica (esta actividad se llevó a cabo durante 19 sesiones de clase); aquí se hizo la evaluación tanto de la experiencia que tuvieron los estudiantes con este tipo de narrativa, como los elementos de la transmedia que pudieron incidir en el mejoramiento del proceso de escritura de los estudiantes y los avances presentes en los productos creados y publicados en la aplicación.

4.2 Propuesta de intervención pedagógica

Como se ha visto en las secciones anteriores, para superar la problemática frente al proceso de escritura de los estudiantes del curso 602, se optó por diseñar la propuesta didáctica “*CYANT: creación y análisis de narrativa transmedia*”, en términos de una secuencia didáctica, desde la cual no sólo se organizaron los diferentes talleres, sino también se determinaron previamente los propósitos, los indicadores de logro, los recursos y los tiempos que se destinaron para su realización.

En palabras de Díaz Barriga (1984), las secuencias didácticas “constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (pág. 01). En virtud de ello, la clase deja atrás la convencionalidad en la que el maestro comunica la especificidad de su área y el alumno escucha, estructurando ahora como engranaje el conocimiento previo de los estudiantes, sus intereses, los contenidos, los objetivos, los propósitos y, de esa manera, se genere un clima de aprendizaje agradable para estos. De modo que son destacables y propicios los roles que cumplen tanto el estudiante

como el maestro desde una secuencia didáctica. El primero muestra claramente un carácter activo desde el cual, según Brousseau (2007), realiza “múltiples operaciones intelectuales tales como: hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras” (pág. 01); en otras palabras, el alumno aprende a partir de lo que elabora. No obstante, el maestro enfrenta la misión de crear situaciones que potencien la cualidad propositiva de los niños, ejerciendo un acompañamiento frecuente y evaluando constantemente la secuencia propuesta desde las dimensiones diagnóstica, formativa y sumativa.

En contraste con la estructura propuesta por Diaz Barriga (1984), en la planeación didáctica de una secuencia se deben determinar los siguientes elementos: el tema general, los contenidos relacionados con el saber, saber-ser y saber-hacer en situaciones contextualizadas, la duración de la secuencia, delimitando el número de sesiones que se destinarán para su realización, los propósitos y objetivos de la secuencia, las orientaciones generales para la evaluación concerniente a la presentación de la estructura y los criterios de valoración del portafolio de evidencias, la línea de secuencia de actividades la cual está dividida en tres: de apertura, de desarrollo y de cierre, la línea de evidencias de evaluación para el aprendizaje, la cual condensa evidencia de aprendizaje y, por último, los recursos que pueden ser cuantiosos, tanto bibliográficos, como hemerográficos, cibergráficos, digitales, teniendo en cuenta que lo tecnológico tiene mucho potencial en el aula.

En virtud del planteamiento anterior, la secuencia didáctica “***CYANT: creación y análisis de narrativa transmedia***” estuvo dedicada a fortalecer diversos elementos de la escritura, situación problema observable en múltiples instrumentos de recolección, en especial el diagnóstico. Ahora bien, si en anteriores investigaciones se le da cierta

importancia a lo audiovisual, como se mencionó en los antecedentes, en esta propuesta el aspecto digital es imprescindible para causar en los estudiantes una impresión tal que los convoque a crear nuevas y llamativas historias sin descuidar el uso adecuado de la escritura. De ahí que este fenómeno transmedia se considere funcional para el mejoramiento de diferentes competencias del lenguaje, ya que los estudiantes no sólo deben escribir, sino también extraer información, analizar el hilo narrativo previo, rastrear los vacíos de información en la historia, expandir las situaciones presentes en ella, planear esa posible expansión y, finalmente, crear universos alternos tan amplios como la imaginación de sus fans.

Hecha esta salvedad, la creación de este tipo de narrativa requiere de un gran compromiso individual, también necesita de trabajo en grupo para poder realizarse, debido a que las entidades encargadas de retroalimentar el trabajo de otros son los “fandoms”. En otras palabras y como se ha dicho en capítulos anteriores, son los integrantes de los grupos de fans los que evalúan y proponen mejoras a las creaciones de otros. Por tanto, al ser necesario tener un enfoque de creación grupal, se determinó que pedagógicamente esta secuencia didáctica partiría de lo colaborativo como el marco que configurará tanto la línea de secuencia didáctica como una parte de la de evaluación de aprendizaje.

En primera instancia, en palabras de D. Johnson, R. Johnson y E. Holubec (1999) se define el aprendizaje colaborativo como un ejercicio que “consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (...) los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (pág. 5). En ese sentido, el estudiante reconoce que en el otro puede encontrar información significativa, comunica con mayor precisión sus ideas al estar en una situación comunicativa real, aprecia

las ideas de sus compañeros, propone a partir del diálogo con los mismos lo que promueve un ambiente positivo y libre de toda intención de competencia (Johnson, 1999, pág. 17). En segunda instancia, el éxito en la elaboración de una narrativa transmedia depende enteramente del trabajo colaborativo que se lleve a cabo en el aula, disposición necesaria desde el momento en el que se experimentan diferentes producciones transmedia hasta el instante en el que inicia la creación colectiva del universo narrativo. Por lo que se da una construcción comunitaria del conocimiento y el relato se convierte en un enunciador colectivo al lograr reunir la polifonía del Fandom que lo construye (Scolari, 2015).

Por otro lado, como se puede ver en el siguiente cuadro la secuencia didáctica se dividió en las siguientes cuatro fases:

- 1. Primera fase “Aplicativo web CYANT”:** esta fase hace referencia a las actividades en el entorno virtual de aprendizaje CYANT, creado con el fin de que los estudiantes suban sus productos, para que otros puedan verlos y comentarlos en clase. Además de buscar que éstos usen autónomamente la aplicación en pro de la publicación y revisión de sus escritos.
- 2. Segunda fase “Lo transmedia”:** en esta fase se realizaron talleres cuya intención estaba dirigida a que los estudiantes estuvieran inmersos en la experiencia de lo transmedia, descubriendo que toda historia es sensible a expandirse y cuyo análisis partió de tres elementos constitutivos de la diégesis: personaje, escenario y vacío narrativo. Sin embargo, estas actividades tenían implícitamente la finalidad de incentivarlos a desarrollar paulatinamente la escritura, a partir de la realización primero de una ilustración y la respectiva descripción escrita de un personaje, luego la

producción de un guion que les permitía planear y grabar un movisodio; finalmente la creación y revisión de un caligrama.

3. **Tercera fase “Fandom”:** esta es la fase en la que los estudiantes, a partir de una actividad, se reconocieron como fanáticos y descubrieron que otros también comparten sus gustos, por lo que se torna un momento clave ya que al final de este se conformaron los grupos de trabajo o fandoms.
4. **Cuarta fase “Universo narrativo”:** los talleres realizados en esta fase giraron en torno a la creación digital del fanfic, teniendo en cuenta las nociones de adecuación, cohesión y coherencia para su realización. A su vez, se retroalimentó el proceso de escritura, evaluándola como un gran proceso y no solo como un producto final.

A continuación, se hallará de manera más detallada la secuencia didáctica enfocada, como se dijo anteriormente, en la producción de NT en el aula para el fortalecimiento del proceso de escritura de los estudiantes de grado 602. En síntesis, encontrará las subcategorías de análisis que determinarán la secuencialidad de cada uno de los temas a abordar, los indicadores de logro, objetivos generales, proyecciones en las líneas de secuencia y evaluación, junto con los recursos y el número de sesiones destinadas para su realización.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA “CYANT: CREACIÓN Y ANÁLISIS DE NARRATIVA TRANSMEDIA”

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	FASES	INDICADORES DE LOGRO	OBJETIVOS-PROPÓSITOS	LÍNEA SECUENCIA DIDÁCTICA	LÍNEA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	RECURSOS	DURACIÓN
PRODUCCIÓN ESCRITA		FASE I: TRANSVERSAL APLICACIÓN CYANT (APP) (Usa el aplicativo web en pro de la publicación de sus productos)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Domina la aplicación, los diferentes menús y su funcionalidad. 2. Sube archivos a la aplicación destinada para la publicación de los productos. 3. Participa en la publicación y divulgación del trabajo realizado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manejar satisfactoriamente la aplicación de tal forma que pueda participar de la publicación de sus escritos. 2. Subir archivos de manera exitosa a la aplicación. 	EJE TRANSVERSAL EN TODAS LAS FASES Actividades Explicación del uso de la plataforma y visita posterior para leer los productos allí subidos.	- Heteroevaluación: valoración sumativa de la maestra en cuanto al manejo de la aplicación en el aula.	Físicos: es indispensable el uso de salas inteligentes, la Sala Samsung o celulares habilitados anteriormente por los padres de familia.	2 sesiones de clase.
		FASE II: LO TRANSMEDIA (Descubrir y conocer la narrativa)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explora tres producciones con su respectivo producto transmedia. 2. Reconoce diferencias y similitudes de ambas producciones. 3. Propone un final alternativo en una plataforma digital a partir del análisis de una película. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Reconocer y comprender la dinámica de diferentes productos de narrativas transmedia. 4. Crear un producto transmedia gracias a la escritura de un guion preliminar. 	Actividades Talleres en los que se explique qué significa la NT, iniciando la experiencia frente a diferentes producciones transmedia y conllevando a la producción de una pequeña NT.	- Coevaluación: valoración por parte de sus pares según criterios delimitados del producto transmedia. - Heteroevaluación: valoración sumativa de la maestra en cuanto al contenido y medio usado.	Físicos: es indispensable el uso de salas inteligentes o la Sala Samsung. Materiales: marcador de tablero, posters, infografías, bibliográficos.	8 sesiones de clase.
		FASE III: FANDOM (Descubrimiento, integración e interacción de los grupos)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presenta una producción a la cual se considera aficionado(a). 2. Relaciona su preferencia con la de otros. 3. Conformar un fandom en el que predomine una preferencia hacia un género literario o producción específica. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Exponer con claridad la temática y el medio que más le llama la atención. 6. Establecer grupos de trabajo fandom basados en sus preferencias. 	Actividades Actividades en las que se explique la terminología fandom, se ponga sobre las producciones de NT que les llaman la atención y finalmente, se conformen los grupos fandom en el aula.	- Coevaluación: valoración por parte de sus pares según el nivel de participación a la hora consensuar entre sus ideas y las de los otros.	Físicos: el salón de clase. Materiales: marcador de tablero, posters, infografías.	2 sesiones de clase.
	<i>ADECUACIÓN</i>	FASE IV: UNIVERSO NARRATIVO (Escritura del fanfic)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce los diferentes tipos de registro, los cuales determinarán la presencia de un receptor para el escrito. 2. Determina y desarrolla adecuadamente el registro con el que se desea escribir, teniendo en mente siempre su receptor. 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Seleccionar y diseñar en conjunto el nuevo universo narrativo a partir de un hilo narrativo previo. 8. Producir y editar en conjunto un fanfic a partir del universo narrativo paralelo. 	Actividades Se realizarán talleres en los que inicialmente se desarrollen las nociones de adecuación, cohesión y coherencia, para que las apliquen en sus respectivos fanfics. Posterior a eso, se llevará a cabo la edición y lectura en clase de los Fanfiction elaborados en grupos.	- Coevaluación: valoración por parte de sus pares según su nivel de participación. - Heteroevaluación: valoración sumativa de la maestra en cuanto al contenido (creación del universo) y medio usado. -Autoevaluación: evaluación personal del proceso teniendo en cuenta actitudes, cumplimiento de exigido y entrega oportuna de los productos.	Físicos: es indispensable el uso de salas inteligentes o la Sala Samsung. Materiales: marcador de tablero, posters, infografías, fotos, celular.	3 sesiones de clase: escritura.
	<i>COHERENCIA</i>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Determina el tema y las ideas secundarias de la historia logrando introducirlo, desarrollarlo y concluirlo. 2. Encadena las oraciones entre sí de manera que una apoye la idea de la oración anterior y se halle concordancia. 3. Establece relaciones de causalidad de manera que explique o argumente el porqué de un suceso. 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Reconocer los diferentes mecanismos de cohesión y coherencia de un texto. 10. Escribir historias que se desarrollan de manera lógica, estableciendo relaciones de tipo temático y estructural. 				2 sesiones de clase: edición.
	<i>COHESIÓN</i>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplea sinónimos, pronombres o proformas para sustituir o reemplazar un elemento en el texto. 2. Maneja- adecuadamente la coma, el punto seguido y el punto a parte para cohesionar el texto. 3. Evalúa la conexión de los párrafos presentes en el escrito a partir del uso de conectores que le darán fluidez al texto. 	<ol style="list-style-type: none"> 12. Reconocer la escritura como un proceso que requiere de ciertos momentos para su elaboración. 13. Visualizar la escritura ya no como un producto sino como un desarrollo de contenido que puede llevarlo(a) a construir saberes de cualquier temática que se plantee. 				1 sesión de clase: retroalimentación.
	<i>COMPETENCIA ESTRATÉGICA</i>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Planea una expansión narrativa a partir del reconocimiento de una idea relevante o elemento que le llame la atención. 2. Diseña un elemento ya sea personaje viéndolo como un ser que siente y cuyas acciones tienen consecuencias o un escenario específico relacionado con la historia previa. 3. Produce y edita un fanfiction con base a un elemento (personaje, escenario o vacío narrativo) analizado de un universo narrativo previo. 					1 sesión de clase: presentación.

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos en la implementación de la propuesta didáctica “Cyant”, frente al fortalecimiento del proceso de escritura de los estudiantes del curso 602. En primera instancia, se describen los hallazgos de la prueba diagnóstica y puntualmente los elementos que se buscaron fortalecer. En segunda instancia, están expuestas las fases de la propuesta junto con las actividades y talleres que se desarrollaron en el aula. Posteriormente, se menciona en qué consistió la prueba final, los objetivos de esta y los resultados de su aplicación. Y, finalmente, mediante el contraste entre el diagnóstico y la prueba final, se dilucidará si se lograron o no cumplir los objetivos que se plantearon al inicio de esta investigación, en términos de fortalecer el proceso de escritura de los estudiantes.

5.1 Diagnóstico

Haciendo referencia a lo expuesto en el primer capítulo, inicialmente se realizó una prueba diagnóstica que permitió caracterizar el estado de los estudiantes con respecto a la competencia escrita. Dicha prueba consistió en la elaboración de un artículo expositivo acerca de una problemática ambiental, texto que, según los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, los estudiantes de sexto deben manejar y cuya finalidad era evaluar el estilo de cada estudiante, el manejo de la adecuación y su desenvolvimiento en términos de cohesión y coherencia (Ver anexo 4).

De este modo, primero fue posible establecer que los estudiantes tienen un estilo propio de escritura, el cual explotan creativamente al construir textos que inician tanto de modo comparativo como narrativo para hacer un llamado al cambio y la toma de conciencia

frente a la problemática ambiental. Un ejemplo de ello es la Estudiante #8, quien comenzó su artículo con la historia ficcional de un mono llamado “Cachito”, el cual, mediante lenguaje de señas, tiene un mensaje de cambio para los seres humanos, como se observa en la Figura 1:

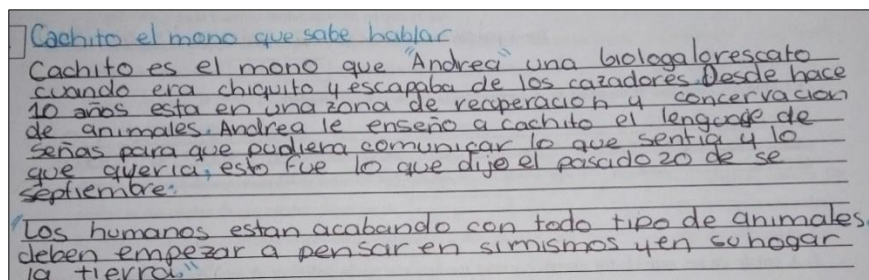


Figura 1. Ejemplo de su estilo propio de escritura.

Sin embargo, tal como se mencionó en el Capítulo 1, un porcentaje notorio de los estudiantes no estaba interesado en realizar un ejercicio escrito, de manera que escribían con un tamaño de letra grande y hasta la mitad del renglón para aparentar que realizaron un párrafo profundizando sobre el tema, cuando en realidad sólo escribieron una oración compuesta subordinada. Esto se puede ver en el texto del Estudiante #5 de la muestra seleccionada (Figura 2):

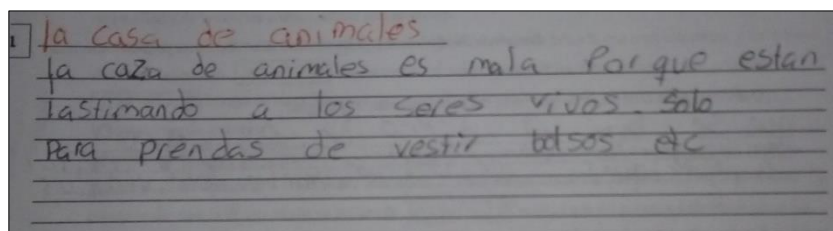


Figura 2. Ejemplo de estructura del texto.

Por otro lado, en lo que respecta a la selección y uso de léxico, como se planteó, se evidenció que una parte de los estudiantes hacía uso de un registro formal, con palabras empleadas frecuentemente por ellos y extranjerismos que los ayudaban a formalizar sus ideas. No obstante, otro tanto empleó un vocabulario familiar, esto es, un registro informal,

(Véase diario de campo N°11), evidente en expresiones coloquiales y valorativas tales como: “Ignorante”, “Es su culpa”, “Es horrible”, etc. En la Figura 3 se ilustra cómo los estudiantes no consideran que el proceso cognitivo que se lleva a cabo al escribir es diferente al que se produce en un discurso oral, que implica, entre otros aspectos, el uso de un vocabulario es distinto:

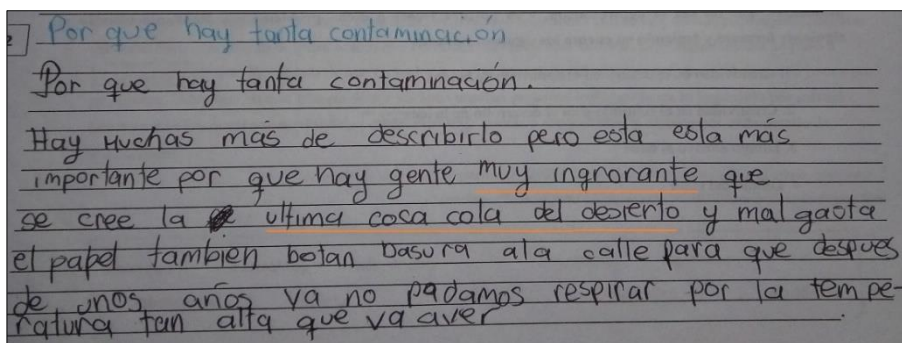


Figura 3. Ejemplo de uso de registro informal en un texto formal.

En cuanto a la coherencia, queda manifiesto que sus productos no siguen la estructura propia de un texto expositivo: introducción, cuerpo y cierre; al respecto, en los textos de los estudiantes sólo se evidencia una introducción al tema y luego una serie extensa de opiniones del autor, dejando de lado el cuerpo de la noticia. De ahí que sus escritos, más allá del objetivo inicial de informar, se conviertan en discursos meramente subjetivos, tal como se muestra en el texto de la Estudiante #3 en la Figura 4:

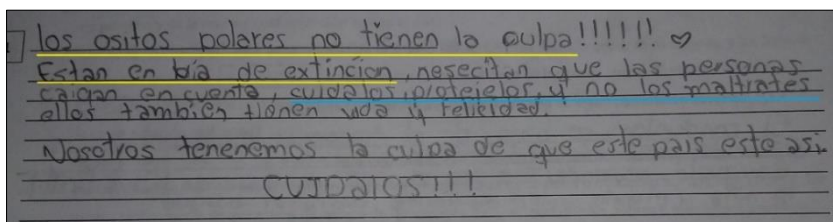
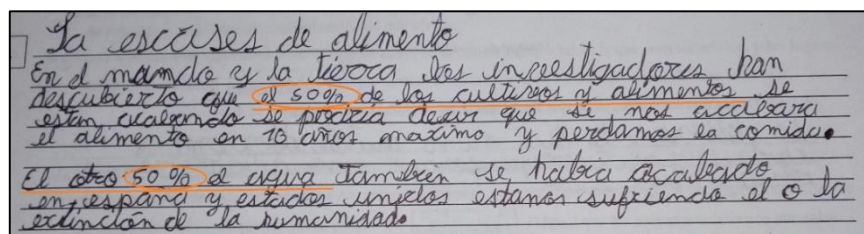


Figura 4. Ejemplo de estructura textual.

De igual forma, se detectó que los estudiantes tienen dificultades a la hora de presentar lógicamente sus ideas en un texto, en múltiples ocasiones no se haya relación entre las oraciones que introducen el tema y las oraciones que la suceden. Un ejemplo de

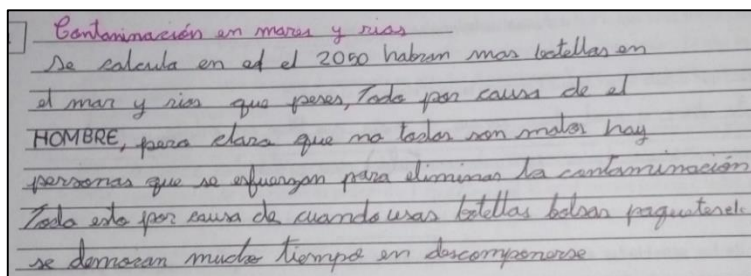
ello es el texto del Estudiante #16, en el que no logra encadenar las oraciones entre sí, de manera que en una primera oración hace referencia al 50% de los cultivos en el mundo, mientras que la segunda no se relaciona semánticamente con ésta, ya que no continúa con dicha idea, sino que hace alusión al 50% pero del nivel de agua en el mundo (ver figura 5).



La escases de alimento
En el mundo y la tierra los investigadores han
descubiertos que el 50% de los cultivos y alimentos se
están cultivando de manera de que si nos acabara
el alimento en 10 años maximo y perdamos la comida.
El otro 50% de agua tambien se habra sacado de
en reservas y estudios unicos estamos sufriendo el
extinción de la humanidad

Figura 5. Ejemplo de relación oracional poco coherente.

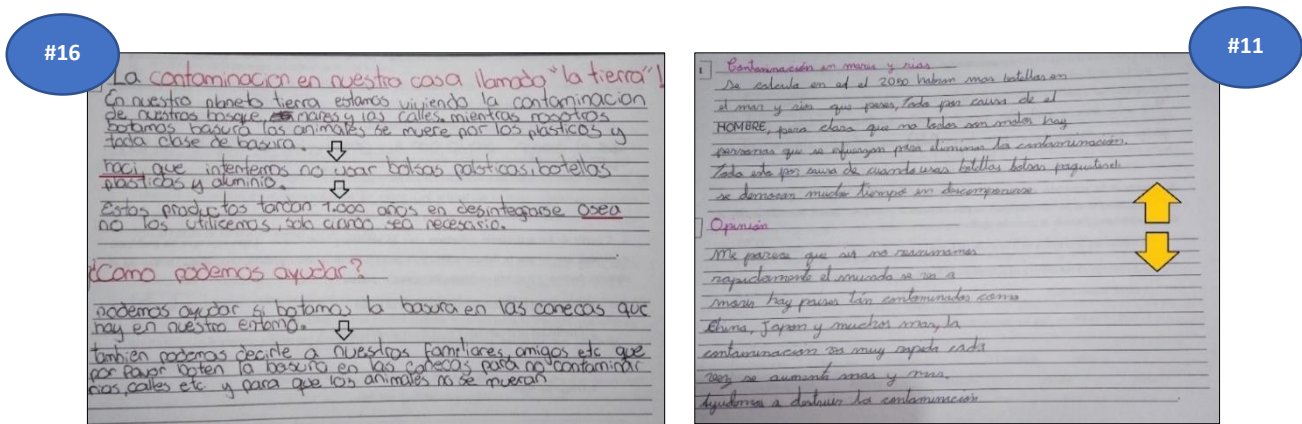
Así mismo, las estudiantes son conscientes de los efectos de diferentes problemáticas ambientales, enuncian desde la extinción de especies animales, hasta el agotamiento de agua potable y la inhabitabilidad futura del planeta. No obstante, al intentar establecer las causas, algunos de ellos solo las presentan y no explican concretamente la relación entre la causa y el efecto, por lo que el lector debe arriesgarse a crear hipótesis de dicho vínculo. Baste, como muestra la Figura 6, en la que el Estudiante #11 comenta que el mar estará lleno de peces y que las botellas plásticas se demoran en descomponerse, pero no profundiza su idea:



Contaminación en mares y rias
Se calcula en el 2050 habran mas botellas en
el mar y rias que peces, todo por causa de el
HOMBRE, para clara que no todo son malos hay
personas que se esfuerzan para eliminar la contaminación.
Todo esto por causa de cuando usas botellas plásticas
se demoran mucho tiempo en descomponerse

Figura 6. Ejemplo de relación de causalidad.

Ahora bien, frente a la cohesión, se identificaron dificultades desde la visualización física de los textos hasta la conexión de sus ideas. En primera instancia, no siguen la estructura del párrafo dado que separan con punto aparte una oración de otra, además de escribir hasta la mitad del renglón para así terminar rápidamente el ejercicio, manifestando una vez más lo engorroso que termina siendo proceso de escritura para ellos. Por ejemplo, observemos las figuras 6 y 7 correspondiente a los textos de los estudiantes #16 y #11; en el primero, las oraciones se encuentran separadas por punto aparte, lo que arroja como resultado un listado de ideas sueltas; mientras que el segundo muestra la dinámica que manejaron con los renglones y el espacio que tenían disponible para escribir:



Figuras 6 y 7. Ejemplo de visualización física del texto.

En segunda instancia, si bien tenían clara la intención de hacer un llamado al cambio frente a la problemática ambiental, se les dificultó conectar sus ideas y presentarlas con fluidez dado que sus relaciones lógico-semánticas se limitaron al uso del conector copulativo “Y”. Además, que el uso inadecuado de signos de puntuación dificultó en gran medida la interpretación del contenido de los textos. En la Figura 8 se evidencia el uso repetitivo de la conjunción “y” por parte del autor, lo deja ver su limitado dominio de conectores diferentes que permiten iniciar un tema, aclarar, adicionar, contrastar,

ejemplificar, entre otras posibilidades significativas. Asimismo, se puede observar el uso incorrecto de algunos signos de puntuación:

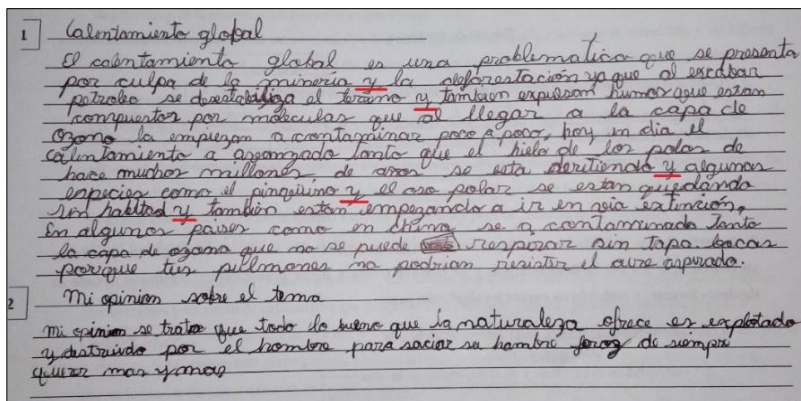
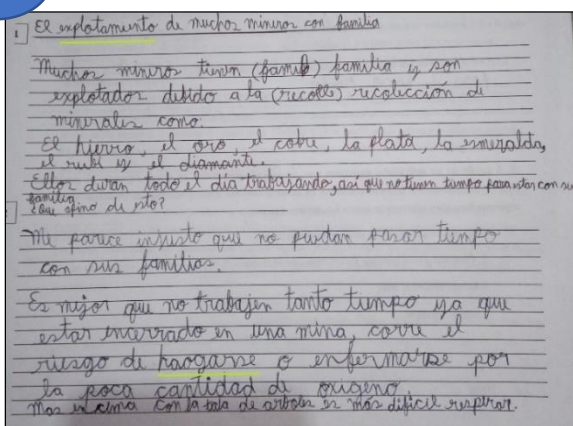


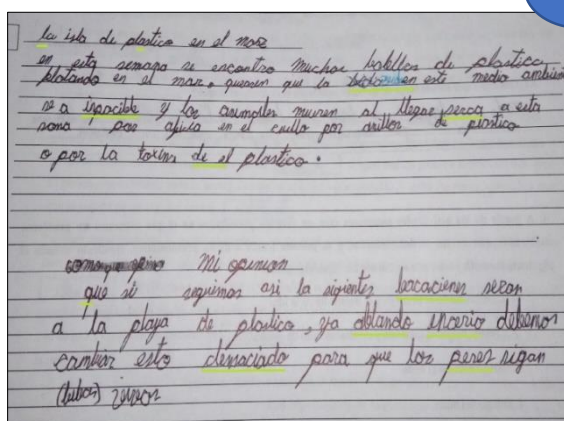
Figura 8. Ejemplo de limitaciones en la fluidez textual.

De igual modo, se presentaron claros problemas a nivel ortográfico, basten como muestra las palabras: “aora” y “pocibilidades”, por lo que se torna imprescindible tener en cuenta la epidermis del texto que, si bien no supone un enorme problema a la hora de comunicar, se debe cualificar para el desarrollo adecuado de la escritura. Para ilustrar mejor veamos las figuras 9 y 10, las cuales presentan los escritos de los estudiantes #4 y #9:

#4



#9



Figuras 9 y 10. Ejemplo de fallas ortográficas.

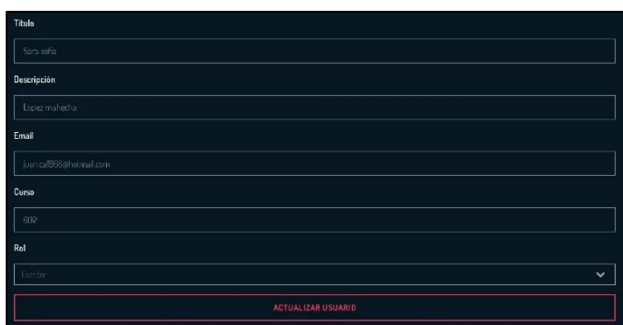
Por último, es importante destacar la noción de competencia estratégica, la que intenta que los estudiantes usen diferentes estrategias comunicativas en función del buen desarrollo de su proceso de escritura. De ahí que, como enunciábamos gracias a Cassany (1993) en capítulos anteriores, se espera que los estudiantes busquen y seleccionen información pertinente, planeen su escritura a partir de mapas mentales, diagramas de flujo, lluvias de ideas, entre otras opciones; textualicen sus ideas teniendo en cuenta los conceptos previos de adecuación, cohesión y coherencia; para después releer, revisar y mejorar sus textos. Existe, empero, evidencia que establece que los estudiantes no estaban acostumbrados a planear ni revisar sus escritos, por lo que el producto final no es la creación de diferentes versiones de este, sino la primera versión que realizaron, esto es, un borrador. Dicha certeza nace de la información recolectada en el diario de campo #8, en el cual se describe detalladamente la sesión en la que se elaboró la prueba diagnóstica.

5.2 Desarrollo de la propuesta de intervención

Como resultado de las problemáticas descritas previamente, se planteó este proyecto de creación y análisis de narrativa transmedia bajo cuatro diferentes fases que permitieron incluir la NT en la metodología de clase, conocer más a fondo este tipo de narrativas, tener experiencias cortas de creación, acercarse a la escritura, a sus múltiples mecanismos de adecuación, cohesión, coherencia, así como practicar formalmente la textualización de una historia.

De esta forma, tenemos la primera fase denominada como **transversal** cuya intención principal era que los estudiantes usaran el aplicativo web CYANT en pro de la publicación de sus productos a través de toda la propuesta. En ese sentido, las sesiones iniciales fueron

utilizadas para llevar acabo la identificación de las interfaces y la interacción con el aplicativo a partir de dos actividades. En la primera de ellas, los estudiantes tuvieron un recorrido por toda la plataforma, por lo que en principio conocieron el enlace para entrar al mismo, se registraron usando sus propios correos o el de sus padres y personalizaron sus perfiles a partir de la descarga-subida de una imagen que los representara, tal como se muestra en la figura 11 y 12.



A screenshot of a user profile editing form. The form is titled 'Perfil' and contains several input fields: 'Nombre' (Name) with the value 'Sara sofia', 'Descripción' (Description) with the value 'Español mahecha', 'Email' with the value 'sara852@live.com', 'Curso' (Course) with the value '8ºB', and 'Rol' (Role) with a dropdown menu set to 'Estudiante'. At the bottom of the form is a red button labeled 'ACTUALIZAR USUARIO'.



Figuras 11 y 12. Interfaz de perfil y su visualización en las publicaciones.

En cuanto a la segunda actividad, los estudiantes tuvieron que buscar en CYANT tres diferentes mitos: “El origen de los peces”, “El origen del cosmos” y “El origen de Thor”. Posteriormente, debían leer uno de ellos y realizar un taller de lectura en el que demostraban reconocer las características del mito en la historia, sus personajes, el lugar en el que se desarrolla; además de resaltar con un color distinto la parte que correspondería al inicio, al nudo y al desenlace. A continuación, con la figura 13 se podrán visualizar los textos:



Figura 13. Mitos que fueron objeto de lectura literal por parte de los estudiantes.

Ya conocido el aplicativo, ahora veamos la segunda fase llamada **Lo transmedia**. En esta parte de la intervención, se elaboraron tres importantes talleres que permitieron comprender la dinámica de diferentes productos transmedia e identificar tres elementos puntuales de la historia que pueden ser objeto de análisis y expansión: personajes, escenarios y vacíos narrativos. Sin embargo, no sólo tuvo lugar la experiencia transmedia, sino también el acercamiento paulatino a la escritura, iniciando con una breve descripción y una ilustración de la película *Venom*; luego, tras la lectura de tres noticias periodísticas, elaboraron tanto un movisodio como un tipo de texto desconocido para ellos: el guion; y finalmente con el cuento de Guy de Maupassant “¿Fue un sueño?” crearon un caligrama en el que integraran sus sentimientos a un escenario establecido. En ese sentido, la figura 14 presenta los tres talleres que se llevaron a cabo en el aula: “Cine-foro: universo *Venom*”, “Noticias en movimiento”; por último, el taller “Emociones en el vacío”⁶.

⁶ Para ver en más detalle los tres talleres elaborados en esta fase, ver anexos # 11, 12 y 13. ____.

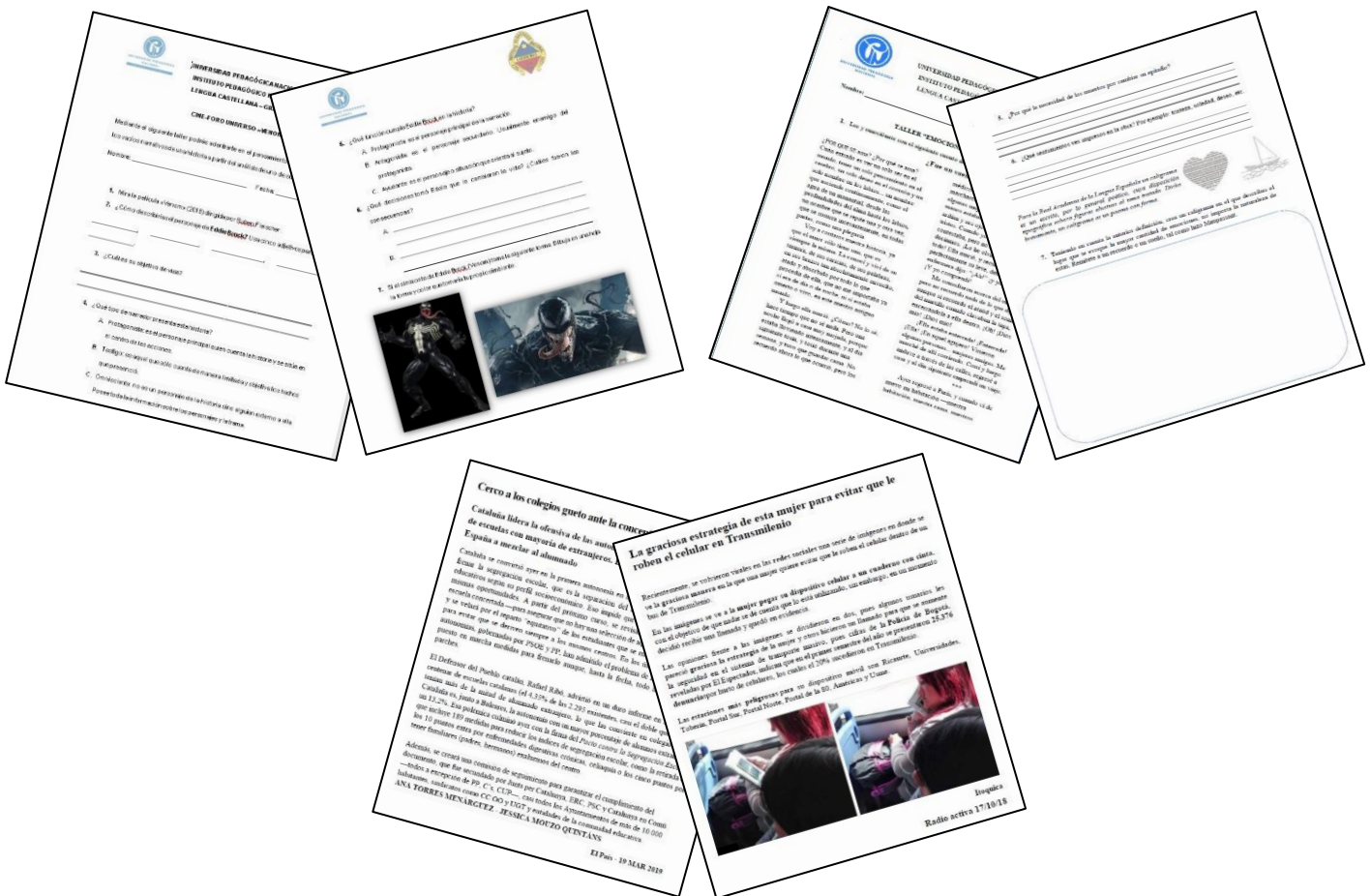


Figura 14. Talleres elaborados en la fase “Lo transmedia”.

Por otro lado, en la fase número tres, **Fandom**, el curso tuvo la oportunidad de organizarse libremente en grupos, conformando así lo que ya conocemos como fandoms e iniciando de esta forma el carácter colaborativo del proyecto. Como resultado, estos debían determinar la obra que más les llamara la atención, sin importar que fuera escrita, visual o audiovisual; clasificarla dentro de los géneros: paranormal, drama, ciencia-ficción o comedia, y presentarla a los demás grupos, demostrando su conocimiento de esta y argumentando, según su experiencia, por qué fue significativa para ellos. A continuación, se observa en la figura 15 el trabajo de los estudiantes, quienes se valieron de cartelera con imágenes alusivas para presentar las obras seleccionadas y responder a las preguntas orientadoras del ejercicio.



Figura 15. Productos de las exposiciones en clase de diferentes fandoms.

Por último, en la cuarta fase, designada como **Universo narrativo**, se inició la creación formal de los fanfics y junto a este ejercicio se realizaron cuatro actividades en las que los estudiantes se acercaron a los conceptos de escritura, adecuación, cohesión y coherencia. En la primera actividad, conocieron el concepto de escritura, diferentes tipologías textuales y su intención acompañada con ejemplos. A su vez, reflexionaron sobre su importancia y su dinámica de creación, la cual no se da en un solo momento sino en un proceso de planeación, textualización y revisión del texto. Baste como muestra la figura 16 que expone el taller “Conociendo la escritura”.

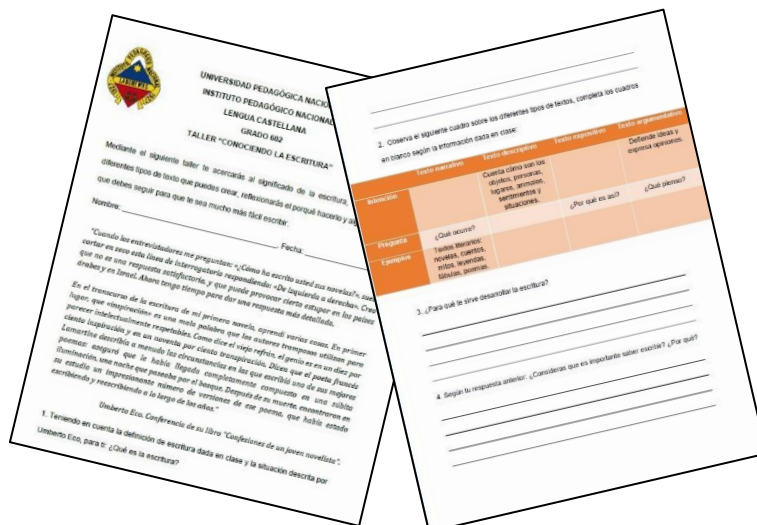


Figura 16. Formato taller “Conociendo la escritura”, publicado en el aplicativo CYANT.

En la segunda, los estudiantes reconocieron qué es un registro y sus diferentes tipos (formal e informal), dándose a la tarea de convertir oraciones informales en formales y viceversa; y de entender la importancia de determinar previamente el tipo de lector al cual se escribe. Por otra parte, en la tercera actividad el grupo conoció la diferencia entre oraciones simples/compuestas y los múltiples mecanismos para unir las compuestas, los cuales usan nexos diferentes a la conjunción “y”. Por último, la cuarta actividad tenía como objetivo practicar mediante algunos ejercicios los mecanismos de cohesión, en ellos debían mejorar dos párrafos teniendo en cuenta si había repeticiones o un uso inadecuado de signos de puntuación; además de intentar colocar correctamente cuatro conectores textuales en un párrafo, tal como dejan en evidencia las figuras 17 y 18 que se presentarán a continuación.

1. En frente de cada oración escribe si ésta es una oración simple o compuesta:

- Juan corre todos los días. _____
- Mi hermana cotó y planchó su falda. _____
- Los videojuegos son complicados, no son la que yo pensaba. _____
- Ana tuvo suerte ayer. _____
- Ana, Lucy y Cata vinieron ayer y se fueron temprano. _____
- Mi hermana cortó flores para mi mamá. _____
- Ana cuenta un cuento y Romina junta sus juguetes. _____
- Los púas tienen mucha energía. _____
- El dinero estaba en la caja de seguridad y Pablo lo sabía. _____
- Los autos importados son bastante costosos. _____

COHESION

1. ¿Cuál es el verbo principal de la oración? ¿Cuál es el sujeto?

2. ¿Cuál es el sujeto de la oración?

3. ¿Cuál es el verbo principal de la oración? ¿Cuál es el sujeto?

4. ¿Cuál es el sujeto de la oración? ¿Cuál es el verbo principal?

5. ¿Cuál es el sujeto de la oración? ¿Cuál es el verbo principal?

2. Escriba X en el recuadro según el tipo de oración compuesta al que corresponda:

	Coordenada	Subordinada	Yuxtapuesta
• El espectáculo ya empezó y el actor principal aún no ha llegado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La tarde estaba hermosa, Evelyn salió a caminar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Hay en el espíritu humano muchas fuerzas que permanecen ocultas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tendremos que apurarnos o el autobús se irá sin nosotros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Las mascotas ladraban sin cesar, el dueño se quejó con sus dueños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Debes ir aunque tengas sueño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Las zapatillas estaban de liquidación y Juan se compró dos pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• María canta muy bien, a Antonio no le agrada mucho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Se bailar muy bien, pero nadie me enseñó a cantar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La señora, a quien ayudaste, es antipática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Cuál es el sujeto de la oración? ¿Cuál es el verbo principal?

• Particula
• De qué
• Adverbio
• Sujeto

¿Cuál es el sujeto de la oración? ¿Cuál es el verbo principal?

• Particula
• De qué
• Adverbio
• Sujeto

Figuras 17 y 18. Formato quiz de oraciones simples y compuestas. Formulario ejercicios de cohesión.

5.3 Prueba final y contraste con la prueba diagnóstica

Teniendo en cuenta la incorporación del enfoque transmedia y el acercamiento a la escritura en las fases anteriores, la prueba final consistía en planear, diseñar, escribir, revisar y publicar en el aplicativo web CYANT, lo que mencionamos en el capítulo dos como fanfic o “ficciones de fans”; atendiendo las instrucciones que a continuación se describen.

Inicialmente, como era necesario acostumbrarlos a realizar planeaciones antes de la escritura, los estudiantes en los respectivos grupos o “fandoms” debían leer el instructivo “Creando mi alter ego” subido en el aplicativo (ver figura 19) y diseñar por lo menos dos personajes: protagonista y antagonista; a partir de los bocetos y colores que les ofrecían páginas como -Crear tu avatar-, -Xiibi- y -Avachara-. Realizados sus avatares, debieron escribir, a modo de Wiki, una pequeña biografía que describiera la vida de cada uno de ellos, considerando su edad, nacionalidad, carácter, anécdotas y rol en la historia. Finalmente, teniendo claros dichos personajes, se propuso terminar la planeación de la

efectos generados en las subcategorías de adecuación, cohesión y coherencia; seguidas por los resultados de la categoría de **proceso**, la cual mostrará detalladamente los alcances en la subcategoría designada como competencia estratégica.

En lo que respecta a la subcategoría de **adecuación** y tras el análisis de las listas de control usadas como instrumento de recolección, gracias a la actividad desarrollada en la primera parte de la sesión 17 de clase, la muestra en su totalidad reconoce la diferencia entre un registro formal e informal, identificando que el segundo es variedad del primero en cuanto que el vocabulario que se utiliza es mucho más coloquial e incluso dialectal, ya que existen expresiones que sólo algunos grupos sociales o regiones del país usan. Asimismo, al diferenciarlos exitosamente, en la elaboración del fanfic un gran porcentaje de estos no sólo determinó previamente el tipo de audiencia al cual quería escribir, como se observa en la figura 32 en páginas posteriores, sino también desarrolló adecuadamente el registro que usarían los personajes de su obra.

Veamos el caso de tres estudiantes de la muestra quienes usaron un registro formal para narrar los hechos generales de la historia, mientras en los diálogos utilizaron registros totalmente diferentes según estos lo requirieran. Por ejemplo, en la figura 21, la estudiante #7 en su fanfic "*Tu vida en la mía*" imitó la expresión formal que usaría un profesor al reclamarle a un estudiante que de nuevo llega tarde a clase, mientras el otro personaje, al ser joven, usa términos coloquiales como "profe". Igualmente, en la figura 22 se puede visualizar como los estudiantes #15 y 16 en su obra "*Toy Story 5: el regreso de los juguetes*", reproducen expresiones que consideran sus padres utilizan para referirse de manera tierna a sus hijos:

*narra*llegue al salón y el profesor me llamo la atención.

Profesor:¿Otra vez llegando tarde señorita Lee?

Lee Noah: Lo siento mucho *narra * hago una reverencia en forma de arrepentimiento.

Profesor: está bien se lo dejaré pasar solo por esta vez.

Lee Noah: gracias profe me aseguraré de que no vuelva a pasar.

Madre: y ahora que hacemos, he perdido a mi ángel, debemos hacerle un gran homenaje a esa niña que nos llenó de felicidad estos cortos años.

Los padres de Bonnie se encontraban en el cementerio aun, fue ahí cuando la madre de Bonnie se sintió mal y cayo desmayada.

Figuras 21 y 22. Ejemplos de cambio de registro en las producciones fanficciones.

Sin embargo, dos grupos de la muestra a pesar de sus intentos por cumplir con el objetivo no lograron modelar su discurso a un registro pertinente; en cambio, continuaron usando palabras coloquiales que pueden llegar a confundir a los lectores que no conozcan ese tipo de expresiones y anular el carácter verosímil que debe tener toda obra. Baste como ejemplo la figura 23 que muestra como los personajes del fanfic: “*Las chicas rebeldes*” elaborado por la estudiante #9, hablan coloquialmente con un oficial de policía que intenta arrestarlas, reacción inverosímil si se compara a una situación real.

Emma : vale mira acá están los papeles necesitas algo mas estamos en sano juicio
Carol: Y acá están los míos .

Figura 23. Ejemplos de registro coloquial en una producción fanficcional.

En ese sentido, si contrastamos la problemática de adecuación descrita en el primer apartado de diagnóstico y los resultados en esta prueba final, es posible afirmar que se generaron cambios en este aspecto. Antes, los estudiantes no eran conscientes de la necesidad de determinar un receptor al momento de escribir; ahora bien, reconocen la importancia de tener en cuenta a quién se escribe, modelar el texto en función de que el receptor logre entender el tema central del texto, que los registros cambian bajo ciertos

factores sociales y si desean que la historia sea verosímil deben usar vocabulario acorde con el personaje que desarrollen. Así pues, se evidencia que el ejercicio de producción del fanfic permitió trabajar más esta área y gracias a ello un gran porcentaje logró adaptar su discurso al registro que se propusieron en la etapa de planeación y expresarse indistintamente de manera informal o formal, según el contexto lo requiriera. Este cambio es visible si analizamos la figura 24, la cual presenta una parte del escrito final realizado por los Estudiantes # 15 y 16. En ella se puede observar cómo varían los registros frente a las partes de narración general y los diálogos, los cuales cambian según los personajes.

La ambulancia llegó y rápidamente se llevaron a Bonnie al hospital, ella aún tenía su juguete en la mano, pero un paramédico se lo quitó y lo boto a la caneca. fue en un momento que la ambulancia se explotó, una gota de gasolina le cayó al motor e hizo encender con fuego la ambulancia que llevaba a Bonnie al hospital. los padres de Bonnie llegaron tan pronto como pudieron, pero no tenían nada más que hacer.

Madre: y ahora que hacemos, he perdido a mi ángel, debemos hacerle un gran homenaje a esa niña que nos llenó de felicidad estos cortos años.

Los padres de Bonnie se encontraban en el cementerio aun, fue ahí cuando la madre de Bonnie se sintió mal y cayo desmayada.

Padre: auxilio, no cometeré el mismo error contigo, no confío en las ambulancias, un taxi por favor

El padre y la madre se fueron rápidamente al hospital, el padre temía que algo le sucediera.

Medico: familiares de Marta Brown.

Padre: sí, yo soy su esposo.

Medico: está bien, felicitaciones están embarazados

Figura 24. Ejemplo de transición al uso discriminado de los dos tipos de registro.

Ya en relación con la subcategoría de **coherencia**, encontramos que las producciones le permiten al lector disfrutar de una obra que goza de una introducción detallada, de un desarrollo cuya secuencia de acciones es coherente y de una conclusión abierta que invita a los demás fanáticos a continuar la expansión. En otras palabras, a nivel de superestructura textual los estudiantes cumplieron con el objetivo de escribir historias que se desarrollan de manera lógica a través de un inicio, un nudo y un desenlace. Por ejemplo, podemos tomar historias como “*Un amor en secreto*”, “*El origen de la niña del aro*”, “*La venganza fatal*”; entre otras, que, si bien algunas son extensas y otras no, consiguen desenvolverse de manera metódica y coherente. Tomemos como ejemplo la figura 25 que presenta el fanfic “*Un amor en secreto*” de la estudiante #13, en él se pueden distinguir claramente por

colores las áreas que comprenden la introducción, desarrollo y conclusión de la historia:



Figura 25. Superestructura: desarrollo lógico de la historia en inicio, nudo y desenlace.

Ya en cuanto a la microestructura, las producciones muestran un gran desenvolvimiento oracional al lograr encadenar una oración primaria con la siguiente y de manera sucesiva, para que así la idea presentada sea coherente. Así pues, al reconocer las oraciones compuestas y la manera de conectarlas por coordinación, subordinación o yuxtaposición, los estudiantes comenzaron a utilizar nexos diferentes a la mera conjunción “y”, como, por ejemplo: “pero”, “sin embargo”, “la(o) cual”, “que” o simplemente optaban por separar sus oraciones con coma. Lo anterior es observable en la figura 26 que muestra un fragmento del fanfic “*Toy Story 5: el regreso de los juguetes*”, elaborado por los estudiantes #15 y 16. En él se denota el uso del nexos adverbial “aunque” que establece una conexión por subordinación con la siguiente y el uso del nexos “sino” el cual relaciona las ideas por oposición, probando así el uso de oraciones coordinadas adversativas.

Desde ese día ya no fue tristeza, sino felicidad, un nuevo ser llegaba a la vida de los dos, aunque en el fondo, deseaban tener a Bonnie con ellos. Pasaron 9 meses sin ninguna complicación, el 9 de octubre llegó a sus vidas, Luke, el cual heredaría los juguetes de su difunta hermana.

Figura 26. Uso de nexos diferentes al copulativo “y”.

A su vez, es posible afirmar que la totalidad de la muestra establece exitosamente relaciones de causalidad, de manera que los estudiantes presentan situaciones cuyas causas y efectos quedan explícitos en el texto. Este hecho es visible en la figura 27 que retrata una parte de la producción “*Tu vida en la mía*” de la estudiante #7, en ella se enuncia la circunstancia en la que el personaje principal *Kang Cheol* pasa un momento amargo en una noche de diversión cuyo lugar, ambiente y situación son descritos por la estudiante con múltiples detalles, como se muestra a continuación:

En la noche: 8:00 pm

Kang Cheol: estaba en un bar cerca de mi casa. El bar era oscuro, escalofriante, pero sentir ese miedo de que en algún momento podía llegar a pasar algo me hacía sentir vivo. Me encontraba sentado en la barra tomándome unos tragos de soju cuando escuché un grito. Mi sangre se

enfrió y sentí un escalofrío recorrer por todo mi cuerpo. Estábamos en medio de un fuego cruzado, era un lío de faldas que se fue de control y en ese momento mi mente se puso en blanco, no sabía qué hacer, eso es lo último que recuerdo, al otro día desperté en un hospital.

Doctor: señor kang veo que ha despertado.

Figura 27. Relación de causalidad presente en los diferentes fanfics.

Ahora bien, si comparamos estos resultados de la realización del fanfic con la prueba diagnóstica de los estudiantes en términos de coherencia, es posible afirmar que un gran porcentaje de estos ha reafirmado la importancia de escribir teniendo presente la estructura lógica a la que debe acogerse el texto y practicado a partir de este ejercicio. Prueba de ello es el hecho de que la mayoría, incluyendo los estudiantes mencionados en el apartado de diagnóstico que presentaban problemas frente a este aspecto, han mejorado visiblemente la organización de sus ideas y la presentación de estas. Para ilustrar mejor retomemos el texto

que realizó al inicio de esta investigación la Estudiante #3 quien como se dijo anteriormente, construyó un discurso subjetivo y cuyo contenido no denotaba la estructura lógica de introducción, desarrollo y conclusión como lo muestra la figura 4. No obstante, la estudiante en la figura 28 presenta la protagonista junto con las causas de su fallecimiento, desarrolla los eventos paranormales que tienen lugar en casa de dicho personaje y finaliza la historia dejando entre ver que el mal, según ella, triunfa en algunas ocasiones.

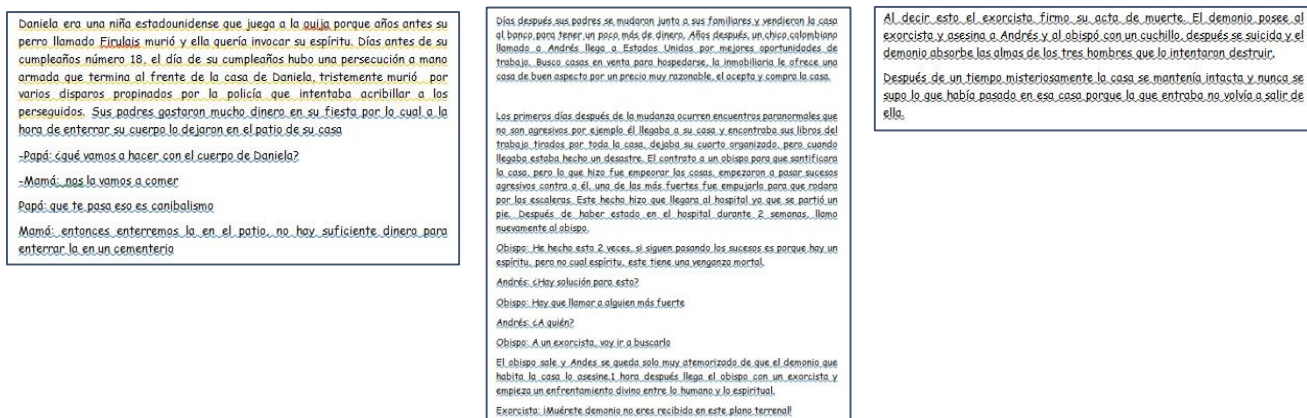


Figura 28. Estructura lógica del texto en el fanfic.

A su vez, retomando el aspecto macroestructural descrito por Díaz (1999) en capítulos atrás, se puede evidenciar el cambio en la conexión de sus oraciones. En efecto, los estudiantes, a excepción de un solo grupo, lograron unir semánticamente cada una de las oraciones y construyeron un sentido general; a diferencia del texto inicial, el cual gracias a la figura 5 es posible observar que sus ideas estaban presentadas de manera inconexa, conllevando que su escrito fuera poco coherente. Así mismo, la unión de estas dependía en gran medida de su conocimiento limitado de conectores, los cuales se resumían básicamente en la utilización del copulativo “y”. Por ello, resultó ser significativo reconocer las diferentes maneras de relacionarlas y tener la posibilidad de practicar dicho vínculo en la elaboración escrita del fanfic.

Por último, en su primer escrito se pudo reconocer que los estudiantes no ahondaban en el tema que escogían desarrollar, por lo que sólo nombraban una serie de causas de un hecho y dejaban de lado el efecto, y viceversa; obligando al lector a realizar hipótesis de detalles que debían estar explícitos en el texto. Atendiendo lo anterior y si lo comparamos con los actuales resultados, se puede afirmar que la elaboración de un texto narrativo como el fanfic lleva a que el estudiante sea consciente que, al no nombrar ciertos detalles, la historia no sería entendible. De manera que no sólo habría que nombrar numerosas causas o situaciones sino, de manera progresiva, explicarle al lector sus consecuencias y guiarlo a medida que se desenvuelve la trama.

Consideremos ahora lo relacionado con la subcategoría de **cohesión** que reunió problemáticas entorno a la repetición constante de palabras, el manejo inadecuado de los signos de puntuación y el uso limitado de conectores textuales. En primera instancia, se pudo visualizar que los estudiantes a partir del mejoramiento progresivo de las diferentes versiones del fanfic, reconocieron que repetían varias palabras en sus textos. De ahí que en la última producción comenzaran a valerse de los mecanismos de sustitución, referencia y elipsis para no reincidir en una misma palabra, haciendo uso de proformas, sustantivos, pronombres personales y pronombres posesivos. Un ejemplo claro de ello lo es la figura 29, que muestra dos diferentes fragmentos de la historia elaborada por los estudiantes #15 y 16. La primera imagen presenta una parte de la primera versión de su fanfic, en la que se repite constantemente el nombre de uno de los personajes: Bonnie. Sin embargo, en la segunda imagen que presenta la versión final de la historia, se puede observar cómo los escritores cambiaron dicha palabra y utilizaron el pronombre personal “ella” y el átono “se” para hacer referencia al personaje ya mencionado, característica visible a lo largo del texto.

Todo comienza con la extraña muerte de Bonnie. Sus padres con profunda tristeza deciden obsequiar los juguetes de Bonnie a la escuela Sunnyside en una semana. Pero sorpresivamente la madre de Bonnie queda embarazada y meses después nace Bobby, así que sus padres le regalaron los juguetes de Bonnie

La ambulancia llegó y rápidamente se llevaron a Bonnie al hospital, ella aun tenía su juguete en la mano, pero un paramédico se lo quitó y lo botó a la caneca. Fue en un momento que la ambulancia se explotó, una gota de gasolina le cayó al motor e hizo encender con fuego la ambulancia que llevaba a Bonnie al hospital. Los padres de Bonnie llegaron tan pronto como pudieron, pero no tenían nada más que hacer.

Figura 29. Uso de mecanismos cohesivos en los escritos.

No obstante, aunque cuatro de los dieciséis estudiantes de la muestra usaran los mecanismos ya mencionados, es importante destacar que en algunos apartados continuaban repitiendo de manera constante algunas palabras. Lo que nos lleva a pensar que este ejercicio fue funcional como un primer acercamiento a la problemática, pero termina siendo necesario prestar mucha más atención a este aspecto y realizar una evaluación del contenido mucho más pausada a partir de la creación de más versiones de ser necesario. Un ejemplo de ello es la historia creada por el Estudiante #2 quien a pesar de reconocer que persistía en nombrar un personaje una y otra vez y usar el pronombre personal “ella” para mejorar la fluidez del texto, no prestó atención a otras palabras que incurrieran en el mismo problema, por lo que nos encontramos fragmentos como el de la figura 30 en el que la palabra “casa” se halla alrededor de tres veces en un mismo párrafo.

Los primeros días después de la mudanza ocurren encuentros paranormales que no son agresivos por ejemplo él llegaba a su casa y encontraba sus libros del trabajo tirados por toda la casa, dejaba su cuarto organizado, pero cuando llegaba estaba hecho un desastre. Él contrató a un obispo para que santificara la casa, pero lo que hizo fue empeorar las cosas, empezaron a pasar sucesos agresivos contra a él, una de las más fuertes fue empujarlo para que rodara por las escaleras. Este hecho hizo que llegara al hospital ya que se partió un pie. Después de haber estado en el hospital durante 2 semanas, llamo nuevamente al obispo.

Figura 30. Incidencia en la repetición de algunos términos.

Por otro lado, ya en cuanto al manejo adecuado de los signos de puntuación, se observa que gran parte de la muestra lo hace de manera pertinente y consciente. Al establecer los

tipos de oraciones compuestas en una actividad de clase, los estudiantes en medio de la realización del ejercicio de escritura se preguntaban si las oraciones que colocaban estaban vinculadas por coordinación, subordinación o yuxtaposición y a partir de allí decidían si colocar un nexos o una coma, como sucede con las últimas. Es por esto que en las producciones fue posible notar que hubo una apropiación del tema y la escritura del fanfic permitió que estos evaluaran no sólo la manera en la que conectan sus ideas, sino también establecer pausas pertinentes para que la lectura sea fluida. Baste como muestra la figura 31, la cual expone el buen uso que le dio la Estudiante #7 tanto a la coma como al punto seguido y aparte. Existen empero tres casos de estudiantes que, si bien usaron la coma de forma apropiada en la mayoría de las ocasiones, estos no usaban punto seguido o aparte cuando era necesario, por lo que algunos de sus apartados al estar conectados sólo por comas, no eran fluidos.

Yoongy: ya, ya estoy listo, vámonos. *Me dio un tierno beso y bajamos, al final de las escaleras vimos que había mucha gente, algunos tirados en el piso durmiendo y otros que habían dormido en los muebles. No nos importó hasta que vimos uno en particular que estaba durmiendo en el objeto más preciado para nosotros: el piano, en ese momento ambos lo alzamos y lo dejamos en el patio aprovechando que estaba lloviendo mucho. Se preguntarán porque el piano es tan importante, pues la verdad es muy importante porque fue lo primero que compramos Yoongy y yo con nuestros ahorros, pero lo más importante es que es muy delicado, es muy viejo y es de colección, es un piano de cola. Bueno ya dejemos eso de lado y sigamos. Al llegar a la fiscalía (donde era la entrevista) Yoongy me esperó en la sala de espera, al salir le conté que próximamente llegaría una carta diciendo si había conseguido el trabajo.*

Figura 31. Buen uso de diferentes signos de puntuación.

Finalmente, acerca de la utilización de conectores textuales, es importante destacar que trece de dieciséis estudiantes de la muestra seleccionada utilizaron todo tipo de conectores en sus historias, desde unos que indican oposición o contraste, hasta otros que indican hipótesis, añaden ideas, indican causa o ejemplifican, por lo que se evidencia que estos evalúan la conexión de los párrafos, aportando así la fluidez que se necesitaban sus escritos. En particular, tenemos con la figura 32 el caso de la estudiante #1 quien uso los

conectores de oposición “sin embargo” y “aunque”, además de utilizar “también” para añadir otra idea.

Una chica llamada Karen de 16 años estaba en último año. Era la popular en su escuela de New York por sus diversas cualidades, era una chica extrovertida llamaba la atención en sus diferentes clases, sin embargo, no era muy buena académicamente.

fueron los padres. También tomaron como sospechosos a sus amigos de trabajo, estuvieron mirando alrededor de la fiesta de donde había estado María y sus amigos aunque no notaron nada extraño ni sospechoso, aunque los agentes no se dieron cuenta de que en el caño de ahí cerca había algo extraño, unas piernas de allí recostadas manchadas de sangre, los agentes creyeron que se trató el caso.

Figura 32. Uso de diferentes conectores textuales en los fanfics.

Al relacionar todos estos resultados con los arrojados en la prueba diagnóstica, se puede afirmar que gran parte de los estudiantes cumplieron con los tres principales objetivos determinados en esta subcategoría y mejoraron su escritura en términos de no repetición, uso adecuado de signos de puntualización y conocimiento de diferentes conectores textuales. De esta forma, la elaboración del fanfic posibilitó que los estudiantes ahora observen con más detenimiento su forma de escribir, evalúen las palabras que usan, reconozcan la gran cantidad de términos que pueden sustituirlas, utilicen pertinentemente signos como coma, punto seguido/aparte, practiquen el uso de conectores formales y construyan historias estructuradas cohesivamente.

Por otra parte, ya adentrándonos a los resultados de la segunda categoría de análisis: **proceso**, se tendrá en cuenta su única subcategoría: **competencia estratégica**. En primera instancia, fue posible identificar que los estudiantes, a excepción de uno de ellos, planearon previamente el tema que querían desarrollar a través de un mapa conceptual que les ayudó a organizar sus ideas, determinaron el tipo de audiencia al cual deseaban dirigirse y definieron el enlace lógico que tenía el hilo narrativo original con el suyo. En otras palabras, estos se sirvieron de estrategias de búsqueda, selección y clasificación de

información, a las cuales Cassany y Díaz se referían en capítulos anteriores, para previamente tener claro los enfoques a los que se acogían y el orden en el que la trama se desenvolvería. De esa forma, la figura 33 presenta los ejercicios de planeación de la Estudiante #6 que se llevaron a cabo en el aula. En ella se advierte la realización del mapa y un cuadro sintético en el que se definieron los aspectos ya mencionados.

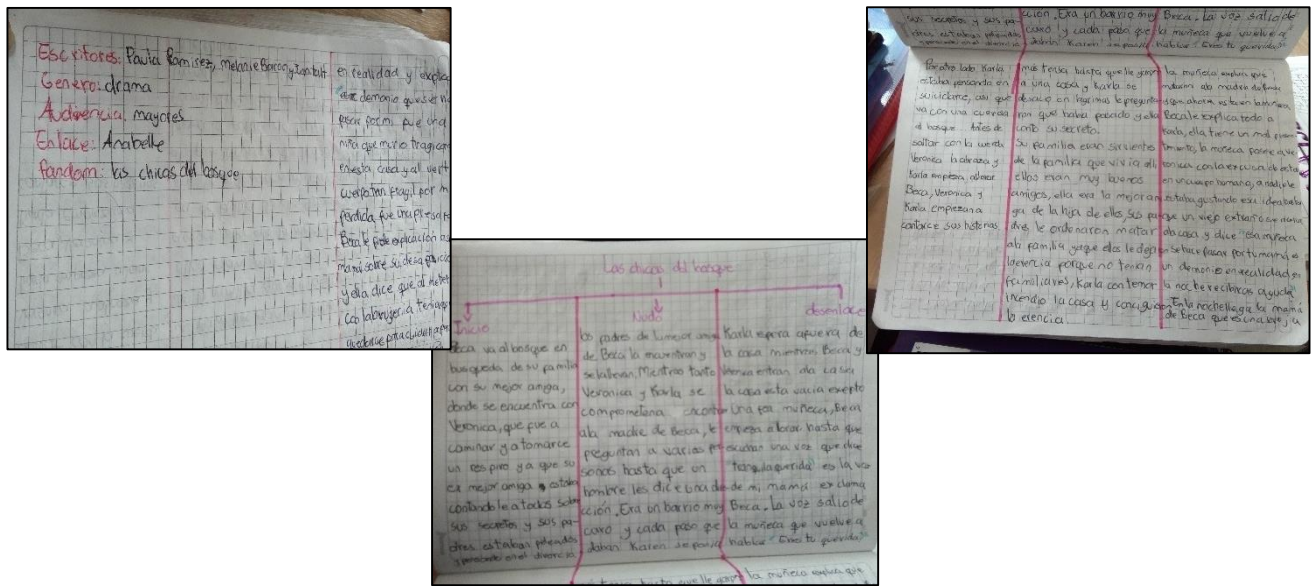


Figura 33. Mapa conceptual. Estrategia de planeación realizada en clase.

En segunda instancia, en cuanto al diseño de un personaje, todos los grupos de la muestra usaron las páginas de creación de avatares proporcionadas por la maestra en formación y en ellas tuvieron la posibilidad de aumentar su creatividad al imaginar cómo sería su estilo. Posteriormente, ya teniendo en mente un prototipo corporal del personaje, los estudiantes crearon y publicaron en CYANT una wiki en la que describieron a detalle la vida del mismo; por lo que ese protagonista ya no es un ser lejano y abstracto, sino uno con forma determinada y vida. Así pues, con este diseño se finalizó la etapa de planeación y preparó las ideas para llevarlas posteriormente al papel; tal como muestra la figura 34 en la que se encuentran los diseños de los Estudiantes #8, 12 y 14. No obstante, aunque todos

realizaron dicha tarea, nos encontramos con dos grupos en cuyas producciones no se usó el personaje, por lo que desconocieron su propio trabajo y terminaron involucrando sujetos totalmente diferentes a los de la planeación.

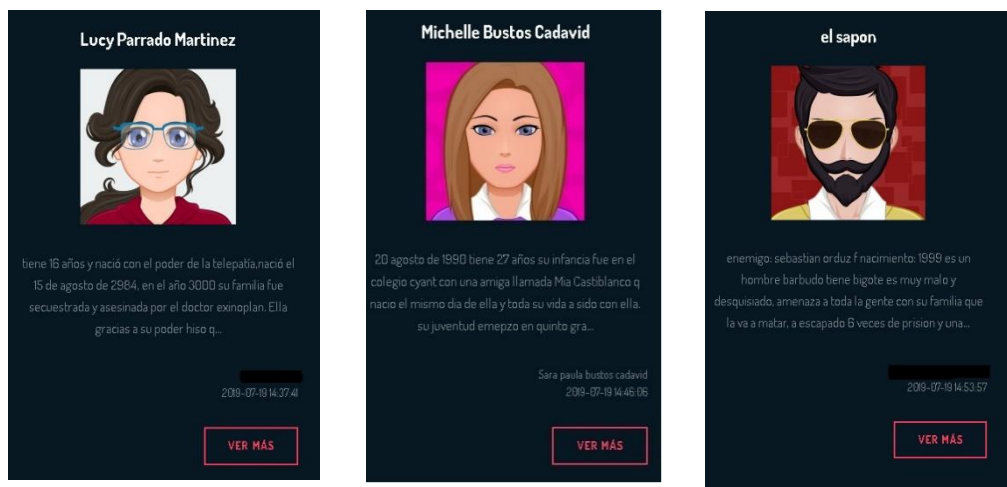


Figura 34. Diseño de personajes en el aplicativo CYANT. Etapa de planeación.

Ahora en tercera instancia, analicemos los resultados de la producción, edición y publicación del fanfic. Es necesario subrayar que la totalidad de la muestra cumplió con el objetivo de producir una historia con base en una narrativa previa, lo que conllevó un análisis previo de dicha historia y la selección de un elemento que les llamara la atención. A su vez, estos efectivamente crearon versiones que, con retroalimentación y relectura, fueron mejorando significativamente en los términos ya mencionados: adecuación, cohesión y coherencia. Sin embargo, tres estudiantes de la muestra solamente entregaron las dos primeras versiones, por lo que su proceso de edición fue parcial. Para ilustrar mejor, observemos la figura 35 que exhibe las tres versiones de “*Toy story 5: el regreso de los juguetes*” subidas a la plataforma por el grupo de los estudiantes # 15 y 16.

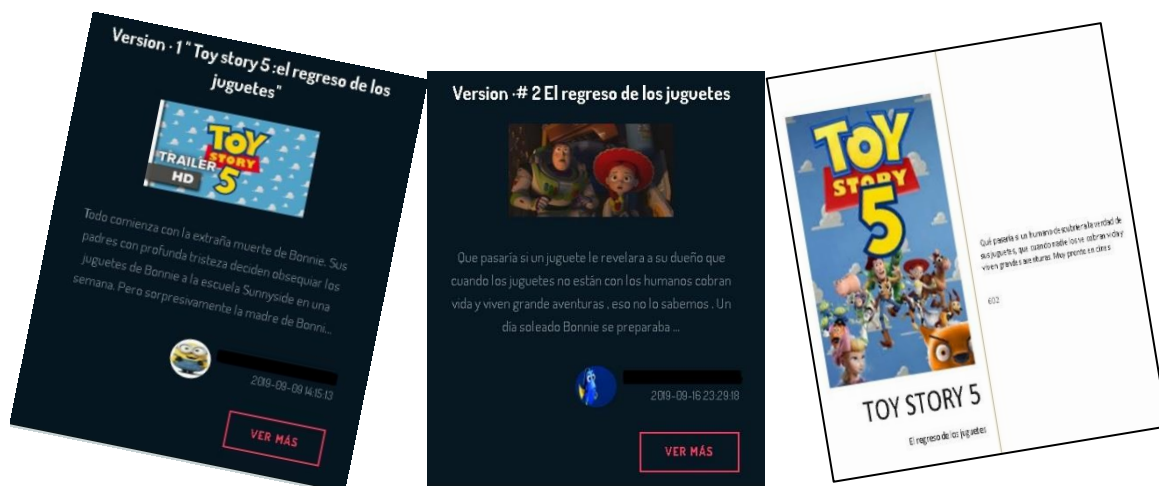


Figura 35. Producción y edición del fanfic: tres versiones publicadas en CYANT.

De igual modo, valiéndonos de figuras como la 31 o 32, las historias muestran un gran desenvolvimiento a nivel ortográfico, por lo cual se puede concluir que la textualización en medios como el aplicativo CYANT o Word posibilita que los estudiantes noten los errores de ortografía o tildación que comenten y los corrijan de manera simple, permitiendo que éstos se concentren más en cómo presentar sus ideas de manera coherente y conectarlas cohesivamente.

Para finalizar, si comparamos el rendimiento al momento de realizar el diagnóstico y estos anteriores resultados, es notorio que los estudiantes pasaron de un estado de no planear a uno en el que utilizaron diferentes estrategias comunicativas para buscar, seleccionar y organizar su información. Por ejemplo, tal como muestra el diario de campo #8, en el ejercicio diagnóstico, los estudiantes al escribir el artículo periodístico no realizaron ninguna búsqueda de información, ni utilizaron algún diagrama que les permitiera organizar sus ideas, por lo que era notorio el poco dominio del tema y el desorden en el que presentaban sus ideas. A su vez, estos no relejeron el texto con la intención de evaluarlo, de tal forma que la versión final era el boceto inicial del mismo.

Contrario a lo anterior, los resultados de la prueba final arrojaron que los estudiantes conocieron el concepto de planeación y reconocieron su importancia, crearon diagramas que les permitieron no sólo organizar sus ideas, sino también aprehender la estructura lógica de un texto en términos de inicio, nudo y desenlace; además de acostumbrarse a evaluar constantemente sus escritos y editarlos las veces que sea necesario.

Por último, uno de los hallazgos más importantes en lo referente a esta competencia estratégica fue el entorno de aprendizaje colaborativo desarrollado en clase a partir de la conformación de los fandoms. En primera instancia, fue posible ofrecer a los estudiantes la posibilidad de autoevaluarse y de evaluar el proceso de otros gracias a la realización de espacios co-evaluativos y de retroalimentación⁷, lo que les permitió a partir del diálogo opinar sobre las creaciones de sus compañeros, aconsejarlos sobre los aspectos que debieron tener en cuenta a la hora de elaborar sus productos e invitarlos, fuera de toda tensión de competencia, a mejorar para una próxima ocasión. En segunda instancia, los grupos mostraron gran desenvolvimiento, ya que los estudiantes al conocer a otras personas que comparten su gusto por algún género cinematográfico, musical, literario u otro; desarrollaron una relación de confianza y mutuo entendimiento, lo que nos permite afirmar que los fandoms efectivamente van más allá de ser un mero grupo de trabajo y se convierten en una especie de pequeña sociedad cuya polifonía es la riqueza del mismo, llevándolo a retroalimentarse cada vez más gracias a los aportes de sus integrantes y los del público en general – sus compañeros-.

⁷ Véanse en el anexo #14 los criterios y formatos tanto de coevaluación como de retroalimentación.

6. CONCLUSIONES

Podemos concluir que se cumplieron los objetivos planteados al inicio de esta investigación, mediante los cuales se pudo tener noción del rendimiento preliminar de los estudiantes en el área gracias al diagnóstico, fue posible diseñar e implementar la propuesta sustentada en la creación de narrativa transmedia y evaluar su incidencia frente al fortalecimiento de su proceso de escritura. En dichos términos, podemos afirmar que la creación de este tipo de narrativa provee al docente un espacio amplio para trabajar las nociones de adecuación, cohesión y coherencia; mejorando en gran medida, como queda en evidencia en el anterior capítulo, la producción escrita de los estudiantes del curso 602.

Así pues, mediante el aspecto de **abstracción** presente en la NT, los estudiantes reconocieron los diferentes tipos de registro en las producciones evaluadas, llevándolos a identificar la presencia de un interlocutor y la importancia de usar discriminadamente registros para que la historia fuera entendible para el público al cual fue escrita, tal como se comprueba en los resultados anteriores. De igual forma, gracias a este elemento los estudiantes disociaron las ideas principales de las secundarias, además de las partes que corresponderían a introducción, nudo y desenlace en diferentes historias, siendo un ejercicio de apoyo al momento de escribir su fanfic.

Asimismo, gracias al momento de **expansión** de las narrativas a modo escrito, estos tuvieron el espacio para determinar el registro al cual se ceñirían, identificaron que los nexos entre oraciones van mucho más allá del copulativo “y”, por lo que unieron lógicamente sus oraciones con nexos adversativos y disyuntivos; asimismo mejoraron la fluidez de sus escritos tras el uso de sinónimos, pronombres relativos, proformas o mecanismos como el de elipsis para evitar la repetición de elementos, además de lograr

introducir, desarrollar y concluir sus historias de manera acertada como se evidencia en el apartado de resultados. Sin olvidar que este momento posibilitó la práctica de estrategias comunicativas de planeación, escritura y revisión constante de los textos, resultando en el fortalecimiento de su proceso de escritura.

De ahí que sea posible afirmar que la narrativa transmedia incide positivamente en el proceso de escritura de los estudiantes, enganchándolos inicialmente a una historia que en verdad tiene significado para ellos, llevándolos luego a planear una expansión, a escribir lo que su conocimiento y emocionalidad les permite y, finalmente, a revisar una gran cantidad de veces su texto. Más aún esta narrativa les transmite la idea de que sus aficiones son importantes y útiles para su propio proceso académico, constituyendo así una práctica escrita no solo creativa, sino también diferente a las metodologías tradicionales de clase donde no se planea ni se revisa el texto.

Cabe señalar que esta propuesta didáctica no solo ayuda al desarrollo de la escritura, sino también al fortalecimiento de otras habilidades comunicativas, como de lectura propiciar momentos de análisis literal, inferencial o crítico; de oralidad a partir de la elaboración de movisodios y presentaciones grupales; o de análisis literario al estudiar elementos narratológicos como el personaje y el escenario.

Finalmente, habría que decir también que la presencia de un aplicativo web como CYANT dinamiza el proceso de escritura gracias a su carácter interactivo, de creación de perfiles, de visualización de publicaciones y facilita la textualización de los productos al integrar en un solo espacio la posibilidad de redactar, editar y difundir avances de manera rápida y sencilla.

6.1 Limitaciones y recomendaciones

Una de las principales limitaciones halladas en esta investigación fue el comprobar que, si bien gran porcentaje de los niños entre los 10 y 12 años son Centennials, término explicado en capítulos anteriores, no significa que sus competencias tecnológicas sean sólidas. Un ejemplo de ello fue la primera fase de la implementación en la que tuvieron que destinarse más sesiones de las planeadas, debido a que muchos de ellos ni siquiera sabían la diferencia entre la barra de navegación y de búsqueda, por lo que inicialmente entrar a CYANT disponía aproximadamente de 20 minutos de clases en las que la maestra en formación sólo contaba con una hora. De manera que los próximos investigadores que deseen utilizar entornos virtuales de aprendizaje (EVA), deben ser conscientes de integrar ejercicios de este tipo a sus diagnósticos, especialmente para reconocer anticipadamente qué tan competentes son en el uso de estas herramientas, además de determinar si se requiere destinar más sesiones a su reconocimiento y empleo.

De otro lado, si futuros investigadores desean como en esta propuesta crear aplicativos Web que dinamicen sus proyectos, primero necesitarán saber que deben crear con antelación los diseños de la aplicación, lo cual requiere que se dibujen bocetos que muestren cómo será la interfaz gráfica y su navegabilidad. A su vez, se deben realizar bancos de las imágenes que estarán incorporadas a la plataforma, tales como logos de las instituciones (colegio/universidad que representa), potenciales plantillas de color e iconografía de las publicaciones, es decir, la forma que adquirirá un video, una imagen, un archivo PDF o Word al momento de subirlo. Ya para finalizar, es indispensable la elaboración de manuales de usuario, guías de subida y edición de publicaciones que le permitan al usuario o en este caso a los niños, entender e interactuar acertadamente con el recurso.

7. REFERENCIAS

- Barthes, R. (1967). *El susurro del lenguaje*. Ediciones Paidós.
- Callejas, R. (2017). *Producción de texto multimodal a través de la revista y el trabajo colaborativo*. . Bogotá D.C : Universidad Pedagógica Nacional.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 3-19.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cassay, D. (1993). *La cocina de ka escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Colmenares, A. M. (Mayo-Agosto de 2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. (U. P. Libertador, Ed.) *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Univesidad de Antioquia .
- Escobar Vilá, A. (20 de Octubre de 2018). Centennials y Millenials . Bogotá D.C , Colombia.
- Gómez, B. R. (2004). La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores.*, 45-55.
- González, S. (2017). *Audiovisual aids a tool to promote meaningful ELF vocabulary learning*. . Bogotá D.C : Universidad Pedagógica Nacional.
- Haro, J. J. (27 de Julio de 2007). *Educativa: blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria*. Recuperado el 16 de Octubre de 2018, de <https://jjdeharo.blogspot.com/2007/07/educacin-20.html>
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-9.
- J., V. M. (1983). *Qualitative Methodology*. Londres, Inglaterra. Recuperado el 02 de Noviembre de 2018, de <http://investigacionmixtablog.blogspot.com/>
- Jenkins, H. (2003). *Technology Review*.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. New York: Paidós.
- Johnson, R. , Johnson, D. , & Houbert, E. . (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (G. Vitale, Trad.) Buenos Aires, Argentina : Paidós.

- Johnson, R. J. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique S.A. Obtenido de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>
- Jolibert, J. y. (1991). *Formar niños productores de textos. Traducción al castellano por Viviana Galdamesy Alejandra Mediana*. . Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas. .
- México, U. A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. (C. d. UNAM, Recopilador) México. Recuperado el 14 de Noviembre de 2018, de xxx
- Nacional., M. d. (s.f.). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Orduz, R. D. (2012). *Educación 2.0: el docente en la encrucijada*. Universidad del Norte - Corporación Colombia Digital (CCD). Bogotá D.C: Educación.
- Oxford, S. &. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston, Estados Unidos: Heinle.
- Pico, M. d. (2015). *Hisotiras más allá de lo filmado: fan fiction y la narrativa transmedia en series de televisión*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Restrepo Gómez, B. (2005). Una variante pedagógica de la Investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 30 de Octubre de 2018, de <http://investigacionmixtablog.blogspot.com/>
- Rufi, J. P. (2016). Metodología de análisis de personaje cinematográfico: una propuesta desde la narrativa fílmica. *Razón y palabra*, 534-552.
- Sanchez, E. (2016). *El mundo narrativo de la producción transmedia de los niños y niñas de ciclo inicial*. Bogotá D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción Vygotskiana del lenguaje escrito. . *CL&E*. Traducción: Concha Sanz. , 50.
- Scolari, C. (2012). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. España: Planeta.
- Scolari, C. (2015). Transmedia y educación. *Transmedia y educación*. Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Obtenido de <http://www.youtube.com/watch?v=TPbDUBiEnWA>

8. ANEXOS

Anexo 1: Matriz de observación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES – DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA CON ÉNFASIS EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

UNIDAD DE ANALISIS	DIMENSIÓN COGNITIVA-COMUNICATIVA		DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA	
	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Estudiantes de grado 502 Instituto Pedagógico Nacional	Producción textual	*ORAL -Discurso descriptivo -Secuencia -Entonación y pronunciación *ESCRITA -Diseño de plan -Texto informativo -Gramática --Tiempo verbal --Nombres --Pronombres --Ortografía -Corrección	Relación estudiante-estudiante Estudiante-maestro	*Demuestra afecto a los compañeros/profesora. *Se usa un lenguaje claro en el aula. *Es la comunicación parte integral de las relaciones.
	Comprensión e interpretación textual	*Leer diferentes tipologías textuales *Reconocimiento gramatical de las oraciones. * Reconocer la Intención Comunicativa *Uso e identificación de diferencias y similitudes de estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información.	Cumplimiento de normas	*Pautas en la distribución en la organización del salón. *Existe respeto por los demás *¿Cuándo y por qué se les llama la atención? *¿Cuándo son reprendidos cambian de actitud?
	Literatura	*Elaboro hipótesis de lectura --Leo textos narrativos --Reconozco elementos constitutivos del texto --Propongo hipótesis entre el texto y su contexto histórico --Relaciono con otras hipótesis --Comparo textos narrativos, dramáticos y líricos.	Relaciones de poder	*Reconocer si hay algún jefe en el salón. * Ver si el profesor pregunta a los alumnos para tomar decisiones. * Reconocer si hay subgrupos en el curso. ¿Tipos?
	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	*VERBAL: -- Reconoce medios de comunicación --Selecciona y clasifica información	Disposición (individual-grupal)	* Reconocer si sienten empatía al trabajar con otros. * Identificar si trabajan colaborativamente.

REFERENCIA DEL FORMATO:

- Formato desarrollado en la clase de Proyecto de aula (2017-2). Adaptado por César Mariño y Laura Tinjacá (2018-2).

	--Elabora plan textual --Produce textos orales o escritos con base en los planes -- Socializa, analiza y corrige el texto. *NO VERBAL: --Entiende obras no verbales como producto de una comunidad -- Estrategias de comunicación no verbal --Explica los mensajes verbales de su contexto -- Reconoce y usa códigos no verbales en su discurso		* Reconocer si terminan más rápido individual o en pares. * Identificar si aprenden mejor individual o grupalmente.
Ética de la comunicación	*Identifica y caracteriza elementos de la comunicación: --interlocutor --código --canal --mensaje --contexto *Reconocimiento de lo que dice y el impacto que tiene *Identifica roles e intenciones comunicativas	Resolución de problemas	* Los estudiantes mantienen un comportamiento respetuoso con el otro. * Lo niños aprenden o no habilidades para resolver conflictos. * Llegan a acuerdos después de una discusión. * Están dispuestos a escuchar a sus compañeros.
Atención	* Se muestran atentos a las explicaciones y/o instrucciones proporcionadas por la profesora.	Motivación	*Dispuesto a aprender *Cuido por nuevos temas *Esfuerzo por estar atento
Nivel de participación	*Levantar la mano cuando le interesa el tema *Tomar y respetar el turno para participar		

Anexo 2: Diario de campo (DC) #11

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	DIARIO DE CAMPO / DC # 11	FECHA: Noviembre 9 2018
COLEGIO: Instituto Pedagógico Nacional	CURSOS: 502	PRAC TICANTE: Laura Eianeth Ruiz Tinjác
HORA DE INICIO: 7:00 a.m.	ESPACIO ACADÉMICO: Lengua Castellana	N.º ESTUDIANTES: 32 estudiantes
HORA DE FINALIZACIÓN: 8:30 a.m.	PROFESOR DE AULA: DAULA CASTILLO	

MOMENTO	OBSERVACIÓN GENERAL	DIMENSIÓN COGNITIVA-COMUNICATIVA		DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA	
		SUBCAT.	ESPECIFICACIÓN	SUBCAT.	ESPECIFICACIÓN
INICIO	<p>La profesora Dalila saluda a los estudiantes, les pide que se organicen en sus respectivos puestos guardando las filas. Posterior a ello, describe la manera en la que se llevará a cabo la clase: ya que primero entregará calificadas las carpetas que de bian conte nrtodas las guías realizadas a lo largo del último trimestre, segundo enunciará los temas que se desarrollarán en el taller final de la próxima clase y finalmente, concluye el espacio de lectura del libro "Expedición Macondo" de Irene Vasco.</p> <p>En primera instancia, la profesora entrega todas las carpetas de trabajo solicitadas la clase pasada, en ellas encuentran no sólo la nota sino observaciones entorno a la elaboración de sus guías. Felicita en especial a tres estudiantes que entregaron la totalidad de las guías, además de elaborarlas de manera satisfactoria. En la medida en que habla la profesora, los estudiantes se muestran preocupados, se miran entre ellos y ponen las manos en su rostro.</p> <p>En segunda instancia, la profesora comenta que en la próxima clase se llevará a cabo el último taller del área, el cual condensará en dos partes todos los temas vistos hasta el momento:</p> <p>1. Lectura: en la que deberán reconocer tanto la idea principal como las secundarias, las categorías gramaticales: artículo, adjetivo, sustantivo, adverbio, preposiciones.</p>	P.T	<p>Oral: si bien la mayor parte de los estudiante s le e confiadamente, otros no manejan una entonación adecuada al leer en voz frente a un auditorio.</p> <p>Escrita: no se evidencia avance en esta sesión.</p>	Relación estudiante-estudiante	<p>* Comunica de manera certera su posición frente a cualquier situación. Visible en el lenguaje valorativo con el que se expresan para dejar en claro si lo que les dicen es correcto o no.</p> <p>Muestran empatía cuando la profesora hace comentarios graciosos de la temática que están desarrollando.</p>
		C.L.T	<p>* Desarrollo de la intertextualidad a partir de la lectura en voz alta.</p> <p>* Reconocen que la descripción de algunos personajes tiene la intención de situar al lector y hacerlo entender mejor la historia.</p> <p>* También el hecho de que busquen las</p>	Cumplimiento de normas	<p>* Atienden cuando se les pide que organicen sus asientos.</p> <p>* Existe respeto cuando alguien está dando su opinión. Sin embargo, cuando se apasionan por el tema hablan <u>si</u> importar quien habla.</p> <p>* Se les llama la atención porque hablan al tiempo debido a lo antes mencionado.</p>

	<p>Identificar en las oraciones núcleo (sujeto), predicado (complemento) y núcleo del predicado (verbo).</p> <p>2. Producción escrita: escribirán párrafos en los que se evidencie el desarrollo de una temática.</p> <p>Se les recomienda que estudien a profundidad los temas y que anoten en la agenda que ese fin de semana es imprescindible que los papás cooperen en el estudio de estas temáticas.</p>		<p>palabras al momento de leerlas, mejora notablemente la comprensión del texto.</p>		<p>* Cambian notablemente de actitud cuando se les reprende, se vuelven pasivos.</p>
DESARROLLO	<p>Un estudiante inicia la lectura en voz alta de las últimas páginas del libro "Expedición Macondo" de Irene Vasco, obra desarrollada a lo largo de este último trimestre. A partir de su lectura, la profesora formula preguntas orientadoras que generan discusión y participación entre los estudiantes, por ejemplo: "¿Qué piensan de Melquiades? ¿Y qué significa la presencia de este personaje en la historia? ¿A lo que ellos responden que reconocían un aspecto mágico en él.</p> <p>Posteriormente, al reconocer la existencia de un burro en la historia, el cual debe cargar un gran peso, los niños comienzan a opinar frente a esa situación con comentarios como: "Pobre burro".</p> <p>Continúan y llegan al capítulo en el que se describe al personaje Pietro Crespi, un hombre interesante, sofisticado, amable que sabe de música y baile. La profesora los divierte preguntándoles a las niñas: "¿Qué dicen niñas? ¿Qué les lluegue un Pietro Crespi?", todos los estudiantes se ríen. De igual forma, surge la palabra "Menesteres" y la profesora pregunta qué significa esa palabra, a lo que un niño responde rápidamente que puede hacer referencia a cachivaches, como en la película de Harry Potter en donde existe la sala de menesteres". Clara evidencia de intertextualidad entre textos presentados de manera analógica y digital.</p> <p>Luego una estudiante comienza la lectura, sin embargo, no se le logra entender, ya que no maneja un tono de voz</p>	U.T.	<p>En vez de enfocar la clase en lo gramático, como en otras ocasiones, se concentra en el goce estético de los niños, reconociendo sus opiniones y desarrollando la lectura en conjunto.</p>	Relaciones de poder	<p>* Una estudiante le pregunta en múltiples ocasiones su opinión, qué hacer o no hacer. Lo que nos muestra una relación de dependencia fuerte entre los subgrupos del curso.</p>
				Disposición (individual-grupal)	<p>* Sienten empatía por los demás, sin ningún problema prestan sus útiles, explican si hay alguna duda o comparten sus hojas de blog.</p> <p>* Trabajan colaborativamente, median y discuten una idea.</p>
		M.C.M.S	<p>* VERBAL: Como se dijo anteriormente, reconocen medios de comunicación y logran relacionarlos.</p> <p>-Tras el ejercicio que se les pide para el martes, se desarrollan estrategias para</p>	Resolución de problemas	<p>* Dos estudiantes no hablan luego del incidente de la clase pasada, en la que se les negó la posibilidad de entregar la carpeta por intento de copia. No intentan mediar.</p> <p>* Hasta el momento no se evidencia avance en cuanto a las habilidades para resolver conflictos.</p>

	<p>acorde con una lectura en voz alta. La profesora se vuelve a recomendar que se graben para mejorar dicha competencia y corrige inmediatamente frente a dificultades en el volumen y presencia de signos de puntuación.</p> <p>Por otra parte, se describe el comportamiento de los hombres al sólo ir a la cocina a comer, dedicándose a otros oficios. Un estudiante opina: "O sea que vagos". Este tipo de comentarios continúan cuando la profesora les describe lo que es el insomnio, a lo que ellos opinan: "Uy no eso es horrible".</p>		<p>seleccionar y clasificar la información, en este caso elementos llamativos del texto.</p> <p>* NO VERBAL:</p> <p>-Expresa su preocupación de modo no verbal, al tocarse la cara con sus manos y mantenerlas de esa forma.</p>		
FINALIZACIÓN	<p>Finalmente, la profesora se toma los últimos 15 minutos para explicar el ejercicio que se llevará a cabo el martes. Para dicho día, teniendo en cuenta los elementos de la lectura deben presentar su propio mapa de Macondo, dibujarlo en el cuaderno de manera creativa.</p> <p>Por último, el ruido de afuera del salón distrae a los estudiantes.</p>	E.C	<p>Escuchan y comprenden lo que dice la docente.</p> <p>Identifican roles e intenciones comunicativas. Un ejemplo, el obedecer cuando se le pide que organice su puesto y guarde la fila.</p>	<p>Motivación</p> <p>* Ya no se muestran tan dispuestos a realizar los ejercicios, se notan cansados.</p>	
				<p>Atención</p> <p>* Cierta porcentaje de estudiantes se muestra atento a lo que diga la docente. Otros ni siquiera escuchan, se muestran introvertidos.</p>	
				<p>Nivel de participación</p> <p>* Participan cuando logran relacionar la temática con experiencias reales.</p> <p>* Solo en ocasiones respeta el turno para participar.</p>	

P.T: Producción Textual
C.I.T: Comprensión e interpretación textual
U.T: Literatura
M.C.M.S: Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
E.C: Ética de la comunicación

Anexo 4: Diagnóstico estudiantil
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES – DEPARTAMENTO DE LENGUAS
DIAGNÓSTICO ESTUDIANTIL

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Observa el cortometraje “Choiba” y responde las siguientes preguntas:



Tomado de: Cáceres, W. García, M.

(Dirección y producción). (2011).

Choiba (YouTube).

Link:

<https://www.youtube.com/watch?v=Gi8F1rk1ajE>

1.1 ¿Quién es el protagonista del corto?

- A. Los deforestadores
- B. Las guacamayas
- C. La mamá mona
- D. El bebé mono

1.2 El creador del corto “Choiba” pretende:

- A. Revelar cómo los traficantes capturan animales para su posterior venta
- B. Manifiestar cómo el ser humano ha llevado a los animales hasta la extinción
- C. Presentar cómo el Mono Araña café se desenvuelve en su hábitat natural
- D. Explicar el proceso mediante el cual los deforestadores talan árboles

1.3 La mamá mona pierde a su bebé porque:

- A. Huía a toda velocidad de la deforestación de los hombres
- B. Seguía a su manada, dejando a su pequeño hijo en un árbol
- C. Buscaba alimento lejos del lugar en el que lo capturaron
- D. Perdió de vista a su bebé debido a la fuerte lluvia

1.4. Se denomina a cierto tipo de monos “Araña” por:

- A. Su pelaje tan oscuro como el de una araña
- B. Su visión tan amplia como la de una araña
- C. Su capacidad de balancearse en la selva
- D. Su dieta a base de frutas, nueces y arañas

2. Lee atentamente el siguiente texto y responde:

El Medio Ambiente

Una mañana como otra cualquiera, la Tierra despertó y los ojos. En vez de quedarse mirando hacia el infinito universo, se detuvo a sí misma. Se vio tal cual era, aplastada por los polos y abultada por el ecuador, aunque apreció grandes cambios que la

dejaron pensativa. Comprobó que sus aguas ya no eran tan limpias como antes y como los marinos morían a causa de los grandes derramamientos de petróleo y de la enorme contaminación en que vivían.

Los bosques se empobrecían cada vez más a causa de la indiscriminada tala a la que eran sometidos, y los lugares donde aún quedaban en pie corrían el mismo riesgo de las zonas áridas. El aire se volvía , la capa de ozono desaparecía en grandes dimensiones. Y todo esto ocurría a causa de la contaminación ambiental.

Se sintió más , pues su temperatura había aumentado debido al calentamiento global. Nuestro planeta se sintió desesperado al ver tantos animales que morían al ser cazados o quedaban sin hogar ni comida. De pronto se dio cuenta de que estaba en peligro de al igual que los pobres e indefensos animales. El pánico ante su desaparición lo motivó a encontrar el único y gran culpable de todos los males: el hombre, ése que se jactaba de ser el único animal.

La tierra pensó vengarse. Provocaría terremotos, maremotos, erupciones volcánicas, lluvias prolongadas, sequías interminables y un sinfín de calamidades que borrarían toda presencia humana, pero seguidamente se puso a y se dio cuenta de que todos los hombres no eran iguales, y que al hacer esto pagarían justos por pecadores. Sabía que en este planeta donde vivimos muchas personas luchaban hasta lo imposible por salvarlo, que no todos los humanos carecían de ; muchos sentían amor y respeto por cada detalle de la naturaleza.

Tomado de: Barboza Montalvo, J. (2009) "Artículos interesantes sobre el medio ambiente". Link: <http://judichiquita.blogspot.com/2009/09/cumbre-de-la-tierra.html>

Animales	Extinción	Reflexionar	Conciencia	Racional
Observarse	Árboles	Irrespirable	Caliente	Abrió

3. Observa atentamente la siguiente tira cómica de Enriqueta y su gato Fellini:



3.1.¿Qué crees que sucede luego de que Enriqueta lanza el elemento al dragón?

4. A partir de las actividades anteriores crea un artículo periodístico en el que expongas un problema ambiental, que no sea la deforestación. Realízalo usando el siguiente formato y teniendo en cuenta los siguientes pasos:

1. Creatividad en el título y en el desarrollo de la idea
2. Creatividad en el subtítulo y en el desarrollo de la idea
3. Dibujo alusivo al tema
4. Dibujo del autor

Anexo 5: Rúbricas de análisis del diagnóstico estudiantil
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES- DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
RÚBRICA PARA DIAGNÓSTICO ESTUDIANTIL

COMPETENCIAS	RECURSOS	PREGUNTAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN (Tomados de los objetivos de las pruebas saber grado 5°, 2009)
Interpretativa Lectura: Corto "Choiba" ⁷	VIDEO	1. Lectura literal 1.1. ¿Quién es el protagonista del corto? A. Los deforestadores B. Las guacamayas C. La mamá mona D. El bebé mona 1.2. El creador del corto "Choiba" pretende: A. Revelar cómo los traficantes capturan animales para su posterior venta B. Manifiestar cómo el ser humano ha llevado a los animales hasta la extinción C. Presentar cómo el Mono Araña café se desenvuelve en su hábitat natural D. Explicar el proceso mediante el cual los deforestadores talar árboles 1.3. La mamá mona pierde a su bebé porque: A. Huía a toda velocidad de la deforestación de los hombres B. Seguía a su manada, dejando a su pequeño hijo en un árbol C. Buscaba alimento lejos del lugar en el que lo capturaron D. Perdió de vista a su bebé debido a la fuerte lluvia	1. Lectura literal A. El estudiante es capaz de reconocer los personajes que presenta el corto. B. El estudiante identifica la idea principal del texto. C. El estudiante comprende relaciones de causa-efecto.
Interpretativa Y Lectoria Tira cómica "Enriqueta y Felín" ⁸	Texto continuo o narrativo	1.4. Se denomina a cierto tipo de monos "Araña" porque: A. Su pelaje tan oscuro como el de una araña B. Su visión tan amplia como la de una araña	2. Lectura inferencial A. El estudiante infiere la definición de palabras

⁷ Tomado de: Cáceres, W. García, M. (Dirección y producción). (2011). Choiba (YouTube). Link: <https://www.youtube.com/watch?v=G18F1rK1ajE>

⁸ Tomado de: Siri Liniers, R. (s.f) Environment. Link: <http://www.porliniers.com/tiras/>

Lectura "El Medio Ambiente" ⁹	Lenguaje visual	C. Su capacidad de balancearse en la selva D. Su dieta a base de frutas, nueces y arañas 2. Conciencia semántica 1. Abrió 2. Observarse 3. Animales 4. Árboles 5. Irrespirable 6. Caliente 7. Extinción 8. Racional 9. Reflexionar 10. Conciencia 3. ¿Qué crees que sucede luego de que Enriqueta lanza el elemento al dragón?	desconocidas por el mismo. B. El estudiante infiere semánticamente y por pre o post contexto la palabra que corresponde al espacio en blanco C. El estudiante elabora hipótesis sobre la continuación del texto.
Producción escrita Escritura	Creación de un texto narrativo	4. A partir de las actividades anteriores crea un artículo periodístico en el que expongas un problema ambiental, que no sea la deforestación, y presente tu postura frente a dicha problemática. Hazlo usando el siguiente formato y teniendo en cuenta los siguientes puntos: 1. Dibujo del tema 2. Creatividad en el título y en el desarrollo de la idea 3. Dibujo del autor 4. Creatividad en el subtítulo y en el desarrollo de la idea	3. Producción y estilo A. Seleccionan léxico pertinente B. Se expresan con claridad y estilo propio C. Responden lo propuesto.

⁹ Tomado de: Barboza Montalvo, J. (2009) "Artículos interesantes sobre el medio ambiente" Link: <http://judichiquita.blogspot.com/2009/09/cumbre-de-la-tierra.html>

Anexo 6: Encuesta estudiantil

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES – DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA CON ÉNFASIS EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

ENCUESTA ESTUDIANTIL

¿Qué tal querido estudiante? Te invito a responder las siguientes preguntas para que así logremos conocerte a profundidad y poder llevar a cabo un buen proceso de investigación en tu curso. Para ello, sé lo más honesto posible, marca tu opción favorita con una X y no olvides que tus respuestas se mantendrán anónimas.

Fecha: _____

Nombre: _____

Edad: _____

Sexo: Femenino _____ Masculino _____

Lugar de nacimiento: _____

Lugar de residencia: _____

1. ¿Qué es lo que más disfrutas hacer en tu tiempo libre?

- A. Ver televisión. D. Leer
B. Navegar en internet E. Escuchar música
C. Practicar algún deporte

2. ¿Te gusta leer?

- A. Sí B. No

3. ¿Qué prefieres leer?

- A. Relatos Mitológicos D. Poemas
B. Cuentos E. Novela
C. Leyendas

¿Por qué?

4. ¿Qué temática literaria prefieres?

- A. Terror C. Romance
B. Policiaca D. Ciencia ficción

5. ¿Disfrutas escribir algún tipo de texto?

- A. Sí B. No

¿Por qué?

6. ¿Con quién vives?

- A. Mamá D. Otros
B. Papá ¿Cuáles?
C. Hermanos

7. ¿Cuáles el nivel de escolaridad de tus padres?

- A. Primaria C. Estudios Universitarios
B. Secundaria

8. ¿Cuáles la ocupación de tu mamá y de tu papá?

9. ¿Cuántos años llevas estudiando en el IPN?

10. ¿Cuáles tu materia favorita?

- A. Matemáticas D. Ciencias Sociales
B. Lengua Castellana E. Biología
C. Inglés F. Sistemas

¿Por qué?

11. ¿Qué materia se te dificulta más? ¿Por qué?

- A. Matemáticas D. Ciencias Sociales
B. Lengua Castellana E. Biología
C. Inglés F. Sistemas

¿Por qué?

12. ¿Has repetido algún curso?

- A. Sí B. No

¿Cuál?

13. ¿Has perdido el espacio de Lengua Castellana?

- A. Sí B. No

14. ¿Por qué perdiste?

- A. No me gusta leer C. No me interesan los temas
B. No me gusta escribir

15. ¿Cuáles fueron tus últimas notas en el área de español?

Periodo 1 _____ Periodo 3 _____
Periodo 2 _____ Periodo 4 _____

16. ¿Pertenece a algún grupo o proyecto en tu comunidad o colegio?

- A. Sí B. No

¿Cuál?

16. ¿Cuáles de las siguientes herramientas utilizas más para realizar tus tareas?

- A. Libros C. Internet
B. Computador D. Tablet

17. ¿Cuentas con servicio de internet?

- A. Sí B. No

18. ¿Tus padres te dejan utilizar celular?

- A. Sí B. No

¿Por qué?

19. ¿Cuáles tu aplicación favorita?

- A. Facebook C. Twitter
B. Instagram D. WhatsApp

¿Por qué?

20. ¿Discutes el contenido que encuentras online con tus padres?

- A. Sí B. No

¿Por qué?

21. ¿Qué actividades te gustaría hacer en tu clase de español?

22. ¿Cuántas veces comes al día?

- A. Una vez C. Tres veces
B. Dos veces D. Más

23. ¿Qué medios de transporte usas para llegar a tu colegio?

- A. Ennata C. En bicicleta
B. En bus D. En carro

24. ¿Quién te ayuda a hacer las tareas?

- A. Mamá C. Nadie
B. Papá

25. ¿Cuánto tiempo dedicas para hacer tus tareas?

- A. 1 hora
B. 2 horas
C. 3 horas
D. No hago tareas

Anexo 7: Entrevista docente

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES – DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

PROYECTO DE AULA

ENTREVISTA DOCENTE

Esta entrevista tiene como fin la obtención de información acerca del que hacer docente y su perspectiva del curso del que se encuentra a cargo:

1. ¿Cuál es su nombre completo?
2. ¿Podría comentarnos sus estudios y sus años de experiencia docente dentro y fuera de la institución?
3. ¿Cuál considera que es su principal fortaleza?
4. ¿Sabe algún otro idioma? ¿Cuál?
5. ¿Qué piensa de la profesión docente?
6. ¿Cuáles considera que son las fortalezas y dificultades a nivel socioafectivo y cognitivo de los estudiantes?
7. ¿Algún estudiante pertenece a algún grupo étnico, condición especial de tipo cognitivo y/o afectivo?
8. ¿En qué actividades, grupos o convenios tienen participación los niños de grado quinto y que continúen para grado sexto?
9. ¿Qué modelo pedagógico se implementa más en las clases; qué estrategias usa y cuáles le han dado mejores resultados?
10. ¿La tecnología hace parte esencial de la clase? ¿Tiene acceso a recursos tecnológicos en el colegio y con qué frecuencia los usa?
11. ¿A nivel de lengua castellana cual es la competencia que más se les facilita y dificulta?
12. ¿Hay plan lector? Si lo tienen ¿Cuáles son los textos que se abordan?
13. ¿Con qué recursos didácticos y espacios cuenta para desarrollar las clases?
14. ¿Cuántas fotocopias tiene derecho a sacar y con qué frecuencia?
15. ¿Les gusta y están dispuestos a participar en clase?
16. ¿A nivel de trabajo individual -grupal cómo es la actitud de los estudiantes y cómo los evalúa?
17. ¿Qué sugerencia a nivel temático y metodológico daría usted para desarrollar el proyecto investigativo?
18. ¿Establece consensos con los estudiantes para desarrollar actividades y/o repartir material?

Anexo 8: Matriz DOFA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES – DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PROYECTO DE AULA

MATRIZ DOFA	
Debilidades	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none">*Dificultades en el proceso escritural: no planean, no revisan.*Debilidad en términos de adecuación, cohesión y coherencia.*Demasiado uso de léxico valorativo.*Poca inventiva a la hora de usar la creatividad como insumo.*No interés por practicar su escritura.	<ul style="list-style-type: none">*Plantear un proyecto que mejore la escritura, e incluso se articule con la cualificación del nivel de lectura inferencial.*Propiciar una visión cómoda frente al proceso de escritura.*Proponer espacios interdisciplinarios con lo tecnológico.
Fortalezas	Amenazas
<ul style="list-style-type: none">* Gran desarrollo de la competencia oral.* Altos niveles de participación en clase.	<ul style="list-style-type: none">*Poco conocimiento sobre las plataformas digitales que se usarán.*Espacios para usar los computadores.

Anexo 9: Listas de control según matriz categorial

		ADECUACIÓN															
Indicadores	Alumnos	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8	Alumno 9	Alumno 10	Alumno 11	Alumno 12	Alumno 13	Alumno 14	Alumno 15	Alumno 16
		1. Reconoce los diferentes tipos de registro, los cuales determinarán la presencia de un receptor para el escrito.	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2. Determina y desarrolla adecuadamente el registro con el que se desea escribir, teniendo en mente siempre su receptor.	X	x	x			x	x		n	x		x	x			x	x

		COHERENCIA															
Indicadores	Alumnos	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8	Alumno 9	Alumno 10	Alumno 11	Alumno 12	Alumno 13	Alumno 14	Alumno 15	Alumno 16
		1. Determina el tema y las ideas secundarias de la historia logrando introducirlo, desarrollarlo y concluirlo.	X	x	x		x	x	x		x	x		x	x	x	x
2. Encadena las oraciones entre sí de manera que una apoye la idea de la oración anterior y se halle concordancia.	X	x	x		n	x	x		x	n		n	x	n	x	x	x
3. Establece relaciones de causalidad de manera que explique o argumente el porqué de un suceso.	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

		COHESIÓN															
Indicadores	Alumnos	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8	Alumno 9	Alumno 10	Alumno 11	Alumno 12	Alumno 13	Alumno 14	Alumno 15	Alumno 16
		1. Emplea sinónimos, pronombres o proformas para sustituir o reemplazar un elemento en el texto.	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
2. Maneja adecuadamente la coma, el punto seguido y el punto aparte para cohesionar el texto.	X	x	x	x	x	x	x	x	n	n		n	x	x	x	x	x
3. Evalúa la conexión de los párrafos presentes en el escrito a partir del uso de conectores que le darán fluidez al texto.	x	x	x		n	x	x		x	x	x	x	x	n	x	x	x

		COMPETENCIA ESTRATÉGICA															
Indicadores	Alumnos	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8	Alumno 9	Alumno 10	Alumno 11	Alumno 12	Alumno 13	Alumno 14	Alumno 15	Alumno 16
		1. Planea una expansión narrativa a partir del reconocimiento de una idea relevante o elemento que le llame la atención.	x	x	x			x	x		x	x		x	x		x
2. Diseña un elemento ya sea personaje viéndolo como un ser que siente y cuyas acciones tienen consecuencias o un escenario específico relacionado con la historia previa.	x	x	x	n	x	x	x	n	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3. Produce y edita un fanfiction con base a un elemento (personaje, escenario o vacío narrativo) analizado de un universo narrativo previo.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4. Publica y presenta el fanfiction que elaboró.	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x		x	x	x

Anexo 10: Taller “Cine-foro: Universo Venom”



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
LENGUA CASTELLANA – GRADO 602



CINE-FORO UNIVERSO «VENOM»

Mediante el siguiente taller podrás adentrarte en el pensamiento transmedia, resolviendo los vacíos narrativos de una historia a partir del análisis de uno de sus personajes.

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Mira la película «Venom» (2018) dirigida por Ruben Fleischer.

2. ¿Cómo describirías el personaje de **Eddie Brock**? Usa cinco adjetivos para ello.

3. ¿Cuál es su objetivo de vida?

4. ¿Qué tipo de narrador presenta esta historia?

- A. Protagonista: es el personaje principal quien cuenta la historia y se sitúa en el centro de las acciones.
- B. Testigo: es aquel que sólo cuenta de manera limitada y objetiva los hechos que presenció.
- C. Omnisciente: no es un personaje de la historia sino alguien externo a ella. Posee toda la información sobre los personajes y la trama.



5. ¿Qué función cumple Eddie Brock en la historia?

- A. Protagonista: es el personaje principal de la narración.
- B. Antagonista: es el personaje secundario. Usualmente enemigo del protagonista.
- C. Ayudante: es el personaje o situación que orienta al sujeto.

6. ¿Qué decisiones tomó Eddie que le cambiaron la vida? ¿Cuáles fueron las consecuencias?

- A. _____
- _____
- _____
- B. _____
- _____
- _____

7. Si el simbionte de Eddie Brock (Venom) toma la siguiente forma. Dibuja en una hoja la forma y color que tomaría tu propio simbionte.



Anexo 11: Lecturas taller “Noticias en movimiento”

Cerco a los colegios gueto ante la concentración de inmigrantes

Cataluña lidera la ofensiva de las autonomías tras constatar el aumento de escuelas con mayoría de extranjeros. La Comisión y la ONU urgen a España a mezclar al alumnado

Cataluña se convirtió ayer en la primera autonomía en aprobar un pacto institucional para frenar la segregación escolar, que es la separación del alumnado en diferentes centros educativos según su perfil socioeconómico. Eso impide que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades. A partir del próximo curso, se revisarán las cuotas que cobra la escuela concertada —para asegurar que no hay una selección de aquellos con más recursos— y se velará por el reparto “equitativo” de los estudiantes que se matriculan fuera de plazo, para evitar que se deriven siempre a los mismos centros. En los últimos años, diferentes autonomías, gobernadas por PSOE y PP, han admitido el problema de la segregación y han puesto en marcha medidas para frenarlo, aunque, hasta la fecha, todo han sido pequeños parches.

El Defensor del Pueblo catalán, Rafael Ribó, advirtió en un duro informe en 2016 que un centenar de escuelas catalanas (el 4,35% de las 2.295 existentes, casi el doble que en 2006) tenían más de la mitad de alumnado extranjero, lo que las convierte en colegios gueto. Cataluña es, junto a Baleares, la autonomía con un mayor porcentaje de alumnos extranjeros, un 13,2%. Esa polémica culminó ayer con la firma del *Pacto contra la Segregación Escolar*, que incluye 189 medidas para reducir los índices de segregación escolar, como la retirada de los 10 puntos extra por enfermedades digestivas crónicas, celiacía o los cinco puntos por tener familiares (padres, hermanos) exalumnos del centro.

Además, se creará una comisión de seguimiento para garantizar el cumplimiento del documento, que fue secundado por Junts per Catalunya, ERC, PSC y Catalunya en Comú —todos a excepción de PP, C's, CUP—, casi todos los Ayuntamientos de más de 10.000 habitantes, sindicatos como CC OO y UGT y entidades de la comunidad educativa.

ANA TORRES MENÁRGUEZ - JESSICA MOUZOU QUINTANS

El País - 19 MAR 2019

Celulares en la escuela

La prohibición es un modelo pedagógico ya obsoleto hace 100 años, y que ahora se ha vuelto imposible

Con mucha publicidad se ha recibido un proyecto de ley simplón que busca prohibirles a niños, jóvenes (y maestros) el uso de teléfonos celulares en todos los colegios hasta el grado noveno. El principal impacto de la norma planteada sería dificultar el uso pedagógico de los celulares para la creación artística, buscar información y hacer investigación; para la producción de herramientas de video, radio y prensa escolar; para el intercambio de experiencias entre estudiantes, docentes y expertos que viven y trabajan alrededor del mundo.

Mientras que lo positivo se complicaría, las situaciones de conflicto por un manejo inapropiado de la tecnología, como el acoso escolar cibernetico, el uso trivial de las redes sociales o el consumo de pornografía, no solo se mantendrían, sino que corregirlas se volvería más difícil. Hoy, los colegios tienen normas relacionadas con el uso de computadores, tabletas y celulares, y los que mejor diseñan y aplican esos reglamentos lo hacen por medio de la educación para el pensamiento crítico apostando por la libertad responsable, la negociación cotidiana de normas y la solución de conflictos con enfoque pedagógico y restaurativo. Así generan aprendizaje y prevención para la sociedad digital.

El congresista que propone la norma sigue pensando que los niños aprenden si se concentran y oyen callados a un maestro que ofrece información en un tablero. Un modelo pedagógico que ya era obsoleto hace 100 años y ahora se ha vuelto imposible. Tampoco parece haberse enterado de que las tabletas y computadoras con las que se dotan hoy las escuelas son idénticas a los celulares inteligentes. Ni sabe que los celulares de los profesores son uno de los principales medios para suplir la falta de internet en las escuelas. El uso trivial de las redes sociales o el consumo de pornografía, no solo se mantendrían, sino que corregirlas se volvería más difícil.

En educación es frecuente el populismo satanizador. Cuando los papás tienen miedo, los políticos huelen votos. Pero entre más medidas para regular asuntos complejos con un par de artículos en una norma igualita para todo un país se saquen, menos herramientas reales para su trabajo tendrán los docentes y comunidades educativas. Quitarles autonomía a las escuelas y educadores es inconveniente, y la cultura digital es una realidad que exige estrategias educativas creativas y estructuradas.

Claro que la tecnología entraña riesgos. Y es necesario un uso limitado y orientado de las pantallas para los chicos, o se harán esclavos de ellas. Pero sería más inteligente entender que ya todos somos esclavos de una nueva forma de dominación en la cultura y la economía digital. Pero que esa cultura y esa economía son un hecho. Un dato, digamos. Algo que, para bien y para mal, no podemos evitar. Y, por lo tanto, la pregunta sobre la educación digital no es si se requiere o no, sino para qué y cómo.

ÓSCAR SÁNCHEZ.
Coordinador nacional Educapaz
El Tiempo

La graciosa estrategia de esta mujer para evitar que le roben el celular en Transmilenio

Recientemente, se volvieron virales en las redes sociales una serie de imágenes en donde se ve a la graciosa manera en la que una mujer quiere evitar que le roben el celular dentro de un bus de Transmilenio.

En las imágenes se ve a la mujer pegar su dispositivo celular a un cuaderno con cinta, con el objetivo de que nadie se dé cuenta que lo está utilizando, sin embargo, en un momento decidió recibir una llamada y quedó en evidencia.

Las opiniones frente a las imágenes se dividieron en dos, pues algunos usuarios les pareció graciosa la estrategia de la mujer y otros hicieron un llamado para que se aumente la seguridad en el sistema de transporte masivo, pues cifras de la Policía de Bogotá, reveladas por El Espectador, indican que en el primer semestre del año se presentaron 25.376 denuncias por hurto de celulares, los cuales el 20% sucedieron en Transmilenio.

Las estaciones más peligrosas para su dispositivo móvil son Ricaurte, Universidades, Toberín, Portal Sur, Portal Norte, Portal de la 80, Américas y Usme.



Itoqúra

Radio activa 17/10/18

Anexo 12: Taller “Emociones en el vacío”



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
LENGUA CASTELLANA – GRADO 602



Nombre: _____ Fecha: _____

TALLER “EMOCIONES EN EL VACÍO”

1. Lee y emociónate con el siguiente cuento de Guy de Maupassant escrito en 1887.

¿Fue un sueño?

¿POR QUÉ SE ama? ¿Por qué se ama?
Cuán extraño es ver un solo ser en el mundo, tener un solo pensamiento en el cerebro, un solo deseo en el corazón y un solo nombre en los labios... un nombre que asciende continuamente, como el agua de un manantial, desde las profundidades del alma hasta los labios, un nombre que se repite una y otra vez, que se susurra incesantemente, en todas partes, como una plegaria.

Voy a contaros nuestra historia, ya que el amor sólo tiene una, que es siempre la misma. La conocí y viví de su ternura, de sus caricias, de sus palabras, en sus brazos tan absolutamente envuelto, atado y absorbido por todo lo que procedía de ella, que no me importaba ya si era de día o de noche, ni si estaba muerto o vivo, en este nuestro antiguo mundo.

Y luego ella murió. ¿Cómo? No lo sé; hace tiempo que no sé nada. Pero una noche llegó a casa muy mojada, porque estaba lloviendo intensamente, y al día siguiente tosió, y tosió durante una semana, y tuvo que guardar cama. No recuerdo ahora lo que ocurrió, pero los

médicos llegaron, escribieron y se marcharon. Se compraron medicinas, y algunas mujeres se las hicieron beber. Sus manos estaban muy calientes, sus sienes ardían y sus ojos estaban brillantes y tristes. Cuando yo le hablaba me contestaba, pero no recuerdo lo que decíamos. ¡Lo he olvidado todo, todo, todo! Ella murió, y recuerdo perfectamente su leve, débil suspiro. La enfermera dijo: “¡Ah!” ¡y yo comprendí! ¡Y yo comprendí!

Me consultaron acerca del entierro pero no recuerdo nada de lo que dijeron, aunque sí recuerdo el atañid y el sonido del martillo cuando clavaban la tapa, encerrándola a ella dentro. ¡Oh! ¡Dios mío! ¡Dios mío!

¡Ella estaba enterrada! ¡Enterrada! ¡Ella! ¡En aquel agujero! Vinieron algunas personas... mujeres amigas. Me marché de allí corriendo. Corrí y luego anduve a través de las calles, regresé a casa y al día siguiente emprendí un viaje.

Ayer regresé a París, y cuando vi de nuevo mi habitación —nuestra habitación, nuestra cama, nuestros

5. ¿Por qué la necesidad de los muertos por cambiar su epitafio?

6. ¿Qué sentimientos ves impresos en la obra? Por ejemplo: tristeza, soledad, deseo, etc.

Para la Real Academia de la Lengua Española un caligrama es un escrito, por lo general poético, cuya disposición tipográfica esboza figuras alusivas al tema tratado. Dicho brevemente, un caligrama es un poema con forma.



7. Teniendo en cuenta la anterior definición, crea un caligrama en el que describas el lugar que te evoque la mayor cantidad de emociones, no importa la naturaleza de estas. Remítete a un recuerdo o un sueño, tal como hizo Maupassant.

Anexo 13: Taller “Conociendo la escritura”



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
LENGUA CASTELLANA
GRADO 602
TALLER “CONOCIENDO LA ESCRITURA”



Mediante el siguiente taller te acercaras al significado de la escritura, conocerás los diferentes tipos de texto que puedes crear, reflexionarás por qué hacerlo y algunos pasos que debes seguir para que te sea mucho más fácil escribir.

Nombre: _____ Fecha: _____

“Cuando los entrevistadores me preguntaron «¿Cómo ha escrito usted sus novelas?», suelo cortar en seco esta línea de interrogatorio respondiendo: «De izquierda a derecha». Creo que no es una respuesta satisfactoria, y que puede provocar cierto estupor en los países árabes y en Israel. Ahora tengo tiempo para dar una respuesta más detallada.

En el transcurso de la escritura de mi primera novela, aprendí varias cosas. En primer lugar, que «inspiración» es una mala palabra que los autores tramposos utilizan para parecer intelectualmente respetables. Como dice el viejo refrán, el genio es en un diez por ciento inspiraciones y en un noventa por ciento transpiración. Dicen que el poeta francés Lamartine describía a menudo las circunstancias en las que escribió uno de sus mejores poemas: aseguró que le había llegado completamente compuesto en una súbita iluminación, una noche que paseaba por el bosque. Después de su muerte, e no trovaron en su estudio un impresionante número de versiones de ese poema, que había estado escribiendo y reescribiendo a lo largo de los años.”

Umberto Eco. Conferencia de su libro “Confesiones de un joven novelista”.

1. Teniendo en cuenta la definición de escritura dada en clase y la situación descrita por Umberto Eco, para ti: ¿Qué es la escritura?

2. Observa el siguiente cuadro sobre los diferentes tipos de textos, completa los cuadros en blanco según la información dada en clase:

	Texto narrativo	Texto descriptivo	Texto expositivo	Texto argumentativo
Intención		Cuenta cómo son los objetos, personas, lugares, animales, sentimientos y situaciones.		Defiende ideas y expresa opiniones.
Pregunta	¿Qué ocurre?		¿Por qué es así?	¿Qué pienso?
Ejemplos	Textos literarios: novelas, cuentos, mitos, leyendas, fábulas, poemas.			

3. ¿Para qué te sirve desarrollar la escritura?

4. Según tu respuesta anterior: ¿Consideras que es importante saber escribir? ¿Por qué?

5. Observa el video “Estrategias de lectura” (2015), reconoce los pasos que debes seguir para escribir un texto y describe el aspecto que más te haya llamado la atención de cada uno de ellos:

Copia y pega el siguiente enlace en el buscador del navegador y observa el video: <https://www.youtube.com/watch?v=K1oGLH5-U>

1.	2.	3.

Anexo 14: Formatos “Criterios de coevaluación ejercicio fandom” & “Retroalimentación versión #1 fanfic”

CRITERIOS DE COEVALUACIÓN DEL EJERCICIO FANDOM					
Grupo	¿Los integrantes respondieron todas las preguntas?	¿Todos los integrantes participaron?	Material	Creatividad	Manejo de voz de cada uno de los integrantes
1.	No les faltó algunas de las que decían en el cuaderno	Sí cada uno hablo	Cartulina y dibujos	Un poco mal expresada por la actitud y un poco mal los dibujos	Pues hablaron pasito y nadie les escuchaba casi
2.	Sí las que debían y bien redactadas	Sí cada una hablo	Cartulina e imágenes impresas	Sí por la forma de las imágenes y el borde de la cartelera y buena actitud	En una parte no se le escucho casi pero después mejoró
3.	Sí las respondió bien	Sí el solo	Cartulina e imágenes	Algo así porque hablan imágenes repetidas	Sí hablo duro pero fue un poco aburrido al final porque conto y resumió toda la peli
4.	Sí todas las redactaron	Sí todas hablaron	Cartulina e imágenes	Pues no hubo mucha cosa solo imágenes pegadas	Alta y escuchable
5.	Sí todas	Sí y hablaron todas	Cartulina e imágenes	Sí hicieron como si la cartulina fuera un libro	Sí fue alta y clara
6.	Sí todas	Sí todos hablaron	Cartulina e imágenes	Pues solo tenía imágenes y en la parte de arriba el título de la película	Pues en algunas partes no se les escuchaba y no se les entendía pero después mejoraron
7.	No les faltó algunas de las preguntas de los cuadernos	Sí todos	cartulina e imágenes	No hubo mucha	En algunas no se entendía y no se les escuchaba
8.	Sí todas	Sí todos	Cartulina e imágenes	Sí hubo en las imágenes y en la decoración de la cartulina	Fue perfecta y clara y fuerte
9.	No faltó una niña pero las 2 que habían sí las hicieron	No faltó una niña	Cartulina e imágenes	Habían imágenes y lo contaban graciosamente	Sí fue alta y clara

RETROALIMENTACIÓN VERSIÓN #1 FANFICTION	
GRUPO	COMENTARIO
Samuel Ordoñez y ¿?	<p>Forma: Pongan atención a la forma en que capitalizan los párrafos, la falta de tildes en las palabras, utilicen junto con la coma, el punto y coma, punto seguido y punto aparte para separar sus ideas. No deberían usar coma seguido de la conjunción “y”.</p> <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué el vecindario es peculiar? ¿Cómo se llama? ¿En dónde se ubica? ¿Cómo es la casa? Explicar. • ¿Qué siente ella con su embarazo? Desarrollen a profundidad, los personajes no son sólo figuras que actúan sino también que sienten. • ¿Deja nacer? Explicar o mejorar verbo. • Usan palabras que crean cacofonía “hermandad, hermanos”, comiencen a usar sinónimos o si la oración lo requiere quitar la palabra. <p style="text-align: center;">Comiencen a añadir diálogos, para ello necesitarán saber algunas expresiones de adultos.</p>
David Santiago y ¿?	<p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presten atención al uso de punto seguido, en ocasiones pueden usar coma. Por ejemplo, antes de “pero” debe ir una coma no un punto. • Repiten una y otra vez el nombre de Bobby. Usen sinónimos/pronombres/proformas “lo” para reemplazar el uso excesivo del nombre. • Atención a las tildes. • Repiten “sobre” dos veces en las últimas oraciones. • Usen puntos finales. • Separen el texto en párrafos de máximo 6 renglones. <p>Contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿cómo murió Bonnie? ¿En dónde? Desarrollar. • ¿Qué piensan los padres de que la madre volvió a quedar embarazada? • Especificar si es niño o niña. • ¿Sólo conocen a Buzz y Jessie? Añadan más personajes y luego sí pueden añadir “y los demás juguetes”. • Describan a profundidad cómo fueron esos primeros años con anécdotas, no deben ser numerosas, sólo una o dos anécdotas. <p style="text-align: center;">Comiencen a añadir diálogos, para ello necesitarán saber algunas expresiones de adultos y cómo se expresan los juguetes.</p>
Estefanía García y ¿?	<p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usen otros conectores lógicos además de la conjunción “y”, podrían añadir comas u otro tipo de conectores. • Repiten notablemente la palabra “Firulais”. Usen sinónimos/pronombres/proformas “lo”/ posesivos “su” para reemplazar el uso excesivo del nombre. • Usan comas cuando es pertinente usar punto seguido. • Presten atención al no uso de comas o puntos seguidos para separar las oraciones.