

Un modelo escritural para fortalecer propiedades textuales componiendo crónicas

Luisa Fernanda Suárez Morales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en español y lenguas extranjeras

Bogotá D.C. Colombia

2024

Resumen.....	5
Abstract	5
Introducción	6
1. Contexto de investigación.....	7
1.1 Caracterización de la población de estudio	7
1.2 Diagnóstico de la población de estudio.....	11
1.3. Delimitación del problema	17
1.3.1 Pregunta de investigación	20
1.4 Objetivos	21
2. Contexto conceptual.....	22
2.1 Antecedentes investigativos.....	23
2.2 Referentes conceptuales.....	26
2.2.1 ¿Qué es la escritura a nivel de coherencia y cohesión?	26
2.2.2 ¿Cómo se desarrolla la escritura a nivel de coherencia y cohesión?	29
2.2.3 ¿Qué caracteriza al buen escritor a nivel de coherencia y cohesión?	33
2.2.4 ¿Cómo se puede desarrollar la coherencia y cohesión a partir de la escritura de crónicas?	35
3. Diseño metodológico de la investigación	40
3.1 Enfoque de investigación cualitativa	40
3.2 Técnicas de investigación	41
3.2.1 Observación	41
3.2.2 Triangulación	41
3.3 Instrumentos de investigación	42
3.3.1 Prueba diagnóstico	42
3.3.2 Encuesta	42
3.3.3 Diarios de campo	42
3.3.4 Talleres.....	42
3.3.5 Matriz categorial	43
3.4 Fases de la investigación	45
4. Propuesta de intervención	46
4.1 Fundamentación Pedagógica y didáctic.....	46
4.1.1 Secuencia didáctica.....	49
4.2 Caracterización de la propuesta de intervención.....	49
4.2.1 Fase de sensibilización.....	49

4.2.2 Fase de desarrollo	50
4.2.3 Fase de evaluación	50
5. Análisis de la información	51
5.1. El reconocimiento de las nociones previas sobre el género narrativo, sus elementos, características y estructura	52
5.2. El reconocimiento de las dificultades más significativas en la escritura, relativas a la cohesión y coherencia	55
5.3. El reconocimiento de los procesos afectivo-emocionales que se dan en el ejercicio de escritura	57
5.4 La producción de crónicas a través del modelo de escritura de Flower y Hayes como fortalecimiento de los procesos de escritura a nivel de cohesión y coherencia 59	
5.4.1 Primera sesión: acercamiento a la crónica.	60
5.4.2 Segunda sesión: Revisión teórica del modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981).	64
5.4.3 Tercera sesión: Buscando a tu escritor interior	68
5.4.4 Cuarta sesión: Revisión entre coautores	71
5.5 Valoración de la eficacia del del modelo de Flower y Hayes para el fortalecimiento de la producción textual a partir de la producción de crónicas.	73
5.5.1 Rol del estudiante.....	74
5.5.2 Rol maestro	75
5.5.3 Tiempos destinados.....	76
5.5.4 Evaluación de la efectividad del modelo de escritura como estrategia y la crónica como recurso	77
6. Conclusiones	79
7. Referencias.....	81
8. Anexos	86
Anexo 1: encuesta de caracterización.	86
Anexo 2: Diario de Campo #2	87
Anexo 3: Diario de Campo #4	87
Anexo 4: Prueba Diagnóstica	88
Anexo 5: El Monstruo	89
Anexo 6: Diario de Campo #5	89
Anexo 7: Resumen de la propuesta de intervención.....	91
Anexo 8: Diario de Campo #8	95
Anexo 9: Diario de Campo #9	97
Anexo 10: Taller género narrativo y crónica.	97
Anexo 11: Diario de Campo #23	98
Anexo 12: Diario de Campo #24	99
Anexo 13: Crónica primera versión estudiante 2	100
Anexo 14: Planeación de crónica estudiante 2	100

Anexo 15: Planeación de crónica estudiantes 3 y 4	101
Anexo 16: Diario de Campo #25	101
Anexo 17: Matriz categorial.....	102
Anexo 18: Rubrica de evaluación crónica.....	103
Anexo 19: Taller fase de planificación	104
Anexo 20: Crónica última versión Julián.....	106

Lista de figuras:

Figura 1: Prueba diagnóstica Maria Quijano

Figura 2: Prueba diagnóstica Juan.

Figura 3: Prueba diagnóstica Cristian Ovalle.

Figura 4: Prueba diagnóstica Isabella camargo

Figura 5: Modelo de escritura de Hayes y Flower (1981)

Figura 6: Resultado del ejercicio de escritura de un cuento Ana Sofia Moreno

Figura 7: Resultado del ejercicio de escritura de un cuento Martín Páez

Figura 8: proceso de escritura de crónica Isabela.

Figura 9: Crónica primera versión: Estudiante 1

Figura 10: Planeación de crónica estudiante 1

Figura 11: Crónica segunda versión estudiante 1

Figura 12: Crónica última versión Julián

Lista de tablas

Tabla 1: Valores para la evaluación del primer punto de la prueba diagnóstica.

Tabla 2: Resultados del primer punto de la prueba diagnóstica.

Tabla 3: Matriz categorial.

Lista de gráficas:

Gráfica 1: Recopilación de resultados de prueba de coherencia global (prueba diagnóstica)

Gráfica 2: Resultados de rúbrica de evaluación.

Resumen

La siguiente investigación, ofrece al lector una mirada detallada al trabajo de fortalecimiento de los procesos escriturales en los estudiantes de grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional. Lo anterior, a través de la aplicación del modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981) como estrategia para la comprensión de los procesos cognitivos complejos en el proceso escritural y el seguimiento de etapas que faciliten los mismos; así como, la escritura de crónicas como recurso que incentivo en los estudiantes la motivación por emprender un ejercicio escritural. En esta investigación acción, se puso en marcha una propuesta de intervención que tuvo tres etapas fundamentales: sensibilización de la población; desarrollo de la estrategia y el recurso; y evaluación de resultados alcanzados. Obteniendo así, el cumplimiento favorable de los objetivos trazados: fortalecer los procesos de producción textual, generando en los estudiantes un mayor interés por los ejercicios escriturales, incentivando en ellos la motivación y facilitando en ellos el enfrentamiento a la hoja en blanco y a la exploración de su creatividad.

Abstract

This research offers the reader the possibility to explore detailly the process of the improvement of the written procedures in the sixth grade students from the Instituto Pedagogico Nacional, through the implementation of the model of writing purposed by Flower y Hayes (1981) as a strategy for the comprehension of the cognitive complex process in the writing activity. In addition, using chronics as a resource to improve the writing procedures, was imperative to motivate the students in the written exercises. This project, implemented a proposal that was divided in three main stages: sensibilization, development, and evaluacion. This was indispensable to achieve the main objective of this work: motivate the students to write and explore their creativity to find their internal writers.

Introducción

Atendiendo a Hayes y Flower (1981), la escritura ha sido concebida como una actividad cognitiva que permite el desarrollo intelectual de un individuo, pues los procesos mentales que esta requiere son complejos tanto para llevar a cabo un simple trazo, como para lograr la unión lógica de una serie de palabras en la construcción de una frase; en consecuencia, es una de las habilidades comunicativas que más se trabajan en la escuela. Empero, la escritura implica mucho más que lo concerniente al intelecto, en especial cuando se trata de la escritura en el niño, pues cuando él es consciente y hace uso del grafismo y los procesos lectoescritores “pone en evidencia, a través de las características del trazo, la representación simbólica familiar, su propia imagen del cuerpo, su capacidad de resiliencia, su manera de procesar la información que recibe”. Arighi, P. 2016 (p,402)

La escritura es, entonces, una herramienta del niño que le permite construirse a sí mismo, expresar sus interrogantes y resolverlos; el reflejo de sus pensamientos y su entorno; la oportunidad de organizar sus emociones y crear una identidad; y la manera de conocerse y conocer el mundo a través de la conciencia que la escritura permite forjar sobre el propio contexto. En concordancia con lo anterior, trabajar la escritura en la escuela se vuelve fundamental para el desarrollo cognitivo del niño, pero también para su desenvolvimiento social, acompañado de la apertura a la capacidad de comprender el mundo, expandir horizontes y conocer nuevas perspectivas, de ahí que incentivar la correcta escritura ¹ sea un compromiso social como maestros, pues anima a la comprensión de múltiples contextos y, por ende, a forjar un pensamiento crítico. El propósito de este trabajo es plantear una estrategia que fortalezca la producción escrita en la escuela, incentivando la escritura de en los niños y logrando motivarlos a usar el medio escrito como una herramienta de expresión, para que logren entender su importancia y la relevancia de los aspectos técnicos ² y gramaticales.

1. Contexto de investigación

En este primer capítulo se pone en contexto esta propuesta de investigación para dar a conocer las principales características de la población que se estudiará y de los factores externos que puedan afectar o influir en el resultado del objetivo principal de esta investigación: fortalecer los procesos escriturales. Inicialmente, se realizará la caracterización de la población que es objeto de estudio en esta investigación, se especificarán edades, ciclo escolar, grado, dimensiones cognitiva, lingüística, social de cada sujeto. Después, será expuesto el marco curricular que guarda relación con esta propuesta de investigación. Finalmente, se presentará el planteamiento del problema con sus respectivos objetivos, el objetivo general y los específicos. Lo anterior, tiene como propósito delimitar la población con la que se trabaja para tener una idea clara del nivel académico de los estudiantes y las

¹ Aquella que tiene por objetivo único y final producir un texto cohesivo y coherente.

² Hace referencia a aquellos elementos que permiten obtener como producto final un texto que goce de cohesión y coherencia.

nociones que se tienen sobre la escritura según lo trabajado de acuerdo con el marco curricular.

1.1 Caracterización de la población de estudio

El desarrollo de esta propuesta de investigación está enmarcado en el estudio de los procesos de escritura llevados a cabo por los alumnos que cursan grado sexto en el Instituto Pedagógico Nacional, quienes se encuentran entre los 11 a 13 años. En total, el curso está conformado por 26 alumnos, 11 niños y 15 niñas. Cada integrante del curso tiene un contexto familiar e historia académica distinta, que desencadena diferentes procesos de aprendizaje que deben rastrearse para realizar una planeación de estrategias, didácticas, actividades, etc.

Teniendo una noción clara de la importancia de recopilar datos precisos y particulares de los alumnos, enmarcarlos en un contexto y proceso de aprendizaje, se procedió a analizar los datos recogidos en la encuesta realizada a 24 integrantes de la población (Ver anexo #1: encuesta de caracterización), en la segunda sesión de observación (Ver anexo 2: Diario de Campo #2). Se corroboró que los estudiantes que conforman esta muestra están ubicados en sectores de estratos 3 y 4 por lo que corresponden a la clase media colombiana. De todos los participantes 18 de ellos viven en compañía de sus padres, hermanos y mascotas (con variaciones) y solo 6 de ellos viven con sus padres, hermanos y mascotas más algunos familiares adicionales como abuelos, tíos, y primos, lo cual es relevante pues familias tan numerosas reducen el espacio para cada habitante de la casa y no propician un espacio tranquilo para la lectura y la creación artística y escritural.

En cuanto a sus pasatiempos: se evidencia un disfrute general por el fútbol y los deportes; los videojuegos, interacción general con el celular; dibujar, escuchar música y pintar. Es interesante que en estos resultados hay también una marcada preferencia por actividades que se realizan de manera individual, por lo que podemos inferir que en esta población no hay evidencia de un interés por interactuar socialmente. Por otro lado, 9 de ellos manifestaron no tener un gusto genuino por la lectura ni la escritura, mientras que los 15 restantes se

mostraron más afines a estas actividades; sin embargo, ninguno de los encuestados expone la lectura ni la escritura como una actividad de preferencia a realizar en su tiempo libre.

Una vez indagados los intereses particulares de cada uno de los participantes de este proyecto y habiendo evidenciado que la escritura no se encuentra dentro del conjunto de las actividades predilectas de los estudiantes, es importante resaltar que la relación entre la escritura y la lectura reflejada en estos resultados no es muy estrecha, pues sólo 2 de los encuestados coinciden en que ninguna de las dos actividades es de su interés y solo 7 coinciden en el gusto por las dos actividades, por lo que más de la mitad de la población demuestra gozo por solo uno de los dos ejercicios, En este punto, es indispensable resaltar la importancia de fomentar en los estudiantes los procesos de lectura y escritura como dos habilidades que no se desarrollan de manera aislada, sino que dependen la una de la otra para un resultado exitoso.

En cuanto a la escritura y las dificultades generales que se presentan a esta población resaltan la ortografía, ubicar los signos de puntuación, estructurar el texto (organizar las ideas e información) y/o pensar en el tema. Finalmente, en cuanto a los temas de lectura y escritura que generan más interés en la población se encuentran el terror, la comedia, drama, historia, poesía, cartas, fútbol y aventuras. Además, indagar acerca de las dificultades que los estudiantes identifican en sí mismos al momento de emprender un ejercicio escritural, aportó a la investigación algunas nociones de las falencias más recurrentes en esta población; sin mencionar, que permitió identificar la capacidad de delimitar lo que impide un proceso escritural exitoso desde su experiencia.

Tras indagar en la encuesta realizada y recopilar información que permitió delimitar la población según datos particulares y personales de los estudiantes, se hicieron observaciones que me permitieron estar más inmersa en el aula, interactuando con la experiencia escolar de los participantes y presenciando una clase real. En las sesiones observadas, se evidenció que los estudiantes de este curso trabajan constantemente el componente literario tanto con la profesora titular, como con la docente en formación quien tuvo a cargo varias sesiones de las

que se presenciaron, en estas sesiones se trabajaron temas como la poesía, el texto narrativo, o la trova. Estos correspondientes al currículum de la institución del primer y segundo trimestre (Ver anexo 2: Diario de Campo #2).

Es importante resaltar que en varias de las sesiones los estudiantes trabajaron la composición textual de los temas mencionados anteriormente. En este tipo de ejercicios me llamó la atención que de forma la motivación no era el sentimiento que predominaba; por el contrario, trabajando en parejas o grupalmente los alumnos se notaron más participativos e incluso creativos a la hora de redactar, su entusiasmo se reflejó en sus rostros y disposición para tomar la pluma y dejar volar la creatividad, las ideas fluyen y sus voces se alzan para ser escuchados por sus pares quienes prestos a escribir empataron imágenes, reflexiones y representaciones que terminaron plasmadas en textos.

Además, en estas sesiones fue fundamental observar las temáticas principales elegidas por los estudiantes al momento de emprender su proceso escritural, para así rastrear los intereses que surgen producto de su creatividad y empatarlos con un recurso que detonara en ellos la motivación que una tarea tan compleja como la escritura requiere. Entonces, fue interesante observar que cuando el tema era de elección libre, los estudiantes eran movidos por un interés genuino por la narración de vivencias propias, de recuerdos, de emociones sentidas por ellos mismos. Es de ahí que la elección de la crónica como recurso surgió, para darle a los estudiantes una alternativa que les ayudara a hacer catarsis de aquellos momentos difíciles, para manejar esa emocionalidad de tanto caracteriza a la adolescencia y encontrar así un escritor interior que usa los elementos de la crónica para favorecer la redacción textual; pues, su estructura facilita una producción textual que goce de coherencia y su característica principal (la narración de sucesos organizados cronológicamente) permite en los nuevos escritores comprender la importancia del uso de recursos propios de la cohesión (puntuación, conectores, etc).

En la cuarta sesión de observación, los estudiantes debían escribir en parejas un poema (Ver anexo 3: Diario de Campo #4), culminado el ejercicio escritural algunos estudiantes

compartieron sus escritos leyéndolos en voz alta para el público, en este ejercicio se evidenció, en general, fallas de cohesión, pues los signos de puntuación, conectores, omisión de letras o palabras eran factores claves que dificultaron la comprensión del texto incluso por parte del lector o autor de este. En concordancia con lo anterior, durante las sesiones se pudo identificar que los estudiantes, en general, se desenvuelven bien respecto a la habilidad comunicativa, pues se expresan en público sin dificultad, manejan un tono de voz adecuado y logran comunicar sus ideas de manera clara; sin embargo, no son concisos, se extienden bastante y parece que se les dificulta manejar el tiempo que se les otorga para hablar.

1.2 Diagnóstico de la población de estudio

En esta primera fase de la investigación, diseñé una prueba diagnóstica (Ver anexo 4: Prueba diagnóstica) que permitiera rastrear aquellos errores más frecuentes en los textos producidos por la población estudiada y los aciertos o fortalezas que más resaltan en dichas producciones. En esta prueba, se plantearon dos actividades con base en un cuento llamado “El Monstruo” (2008) del autor Martín Castellano³ (1970) (Ver anexo 5: El Monstruo). Estas tenían dos objetivos respectivamente; analizar si los estudiantes manejan un buen nivel de coherencia global⁴, mediante un ejercicio de organización secuencial de imágenes basada en la historia, y verificar si las dificultades más comunes al momento del proceso escritural evidenciaban una falla a nivel de coherencia local⁵ y cohesión⁶ mediante un ejercicio de escritura en el que debían reconstruir la historia escuchada con sus propias palabras y estilo de redacción.

³ Psicopedagogo, escritor y narrador, nacido en España en 1970. Conocido por su trayectoria en la escritura de álbumes ilustrados.

⁴ El nivel de coherencia global es aquel que se vincula a la noción del tópico general del texto, logrando que los enunciados se vinculen unos con otros guardando el tema y contexto general del escrito. En concordancia, es lo que denominó Van Dijk (1978) como “macroestructura”, el asunto global de un texto, la idea fundamental, la manera de ordenar de manera jerarquizada la información del escrito. Unda, V. (2000. p, 311.)

⁵ La coherencia global se entiende como aquella propiedad textual que garantiza la continuidad semántica entre proposiciones. Unda, V. (2000. p, 311.)

⁶ La cohesión se define como “el conjunto de recursos que permite vincular los distintos enunciados de un texto” Unda, V. (2000. p, 311.)

Esta prueba se aplicó el 02 de junio del 2023 a 19 estudiantes, asistentes en la fecha mencionada. En general, la participación estuvo bastante activa; de la totalidad de los participantes solo dos manifestaron dificultad, el primero de ellos se dirigió a mí expresando “profe... no entiendo bien, esta difícil... no puedo organizarlas, porque va muy rápido el cuento...” El segundo expresó: “Profe, es que no me acuerdo bien del cuento, no sé qué escribir” (Ver anexo 6: Diario de Campo #5) En cuanto a la habilidad de escucha, encontramos que gran parte del grupo siguió las instrucciones dadas sin dificultad; además, lograron escuchar la historia atentamente, pues luego de indagar oralmente pequeños detalles de la historia consiguieron responder sin dificultad, demostrando así que esta habilidad de escucha está bien desarrollada.

Lo anterior se reflejó en los resultados obtenidos, pues se incluyen en sus escritos particularidades de la historia escuchada y una buena reconstrucción. Por ejemplo, en el siguiente escrito de uno de los participantes (Figura 1: Prueba diagnóstica María Quijano) se evidenció que, aunque conciso, logró incluir elementos muy detallados de la historia como el nombre preciso de los personajes, la comida favorita de los mismos, e incluso palabras desconocidas para ellos como “retahíla”, que fue modificada por “retaina” en este texto, pero que evidentemente quedó resonando a pesar de ser vocabulario nuevo. Durante el ejercicio, uno de los participantes expresó no poder realizar la prueba en su totalidad, pues no le fue fácil concentrarse al escuchar activamente la historia y por ende no hubo procesos de comprensión sobre la historia ni desarrollo de ejercicios alrededor de la misma.

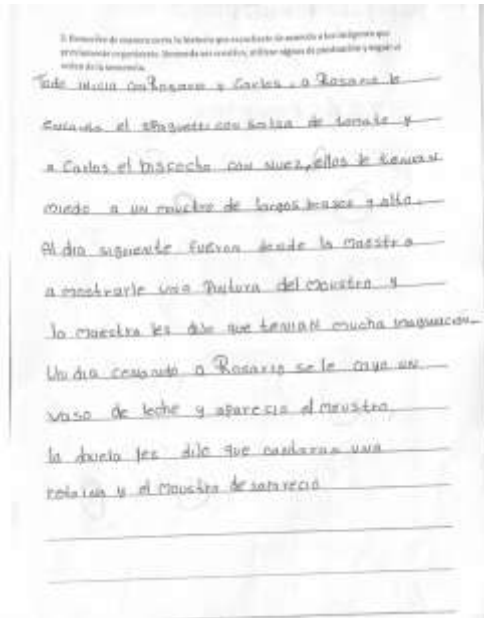


Figura 1: Prueba diagnóstica María Quijano

Ahora bien, en relación con el primer punto de la prueba diagnóstica, recordemos que si respecto de la coherencia global los autores proponen que “un texto es coherente si un oyente en una audición/lectura, puede encajar sus diferentes elementos en una representación mental total.” Robert A. Dooley Stephen H. Levinsohn (2007. p, 20) Por tanto, este primer ejercicio nos permite evaluar si al escuchar el cuento los niños participantes pueden representar mentalmente las diferentes acciones o sucesos del texto para después ser capaces de organizar estos sucesos de manera gráfica. Los resultados se analizaron a partir de la siguiente escala de valores: Superior, alto, básico y bajo. (Ver tabla 1: Valores para la evaluación del primer punto de la prueba diagnóstica).

Valores	Resultados equivalentes
Superior	11 - 10 aciertos
Alto	9 - 8 aciertos
Básico	7- 6 aciertos
Bajo	5- 0 aciertos

Tabla 1: Valores para la evaluación del primer punto de la prueba diagnóstica.

En este ejercicio, se pudo evidenciar que la capacidad de los estudiantes para comprender y representar mentalmente un texto, guardando la coherencia global, no está por completo desarrollada e incluso se demuestra una marcada dificultad para lograrlo, pues ningún miembro de la población logró obtener resultados correspondientes a superior e incluso la mitad de la población obtuvo resultados bajos, a pesar de haber escuchado el audiocuento en tres oportunidades. (Ver tabla 2: Resultados del primer punto de la prueba diagnóstica)

Número de estudiantes	Resultado	Valor
2	8 aciertos	Alto
7	7 aciertos	Básico
3	6 aciertos	Básico
2	5 aciertos	Bajo
2	4 aciertos	Bajo
1	2 aciertos	Bajo
2	0 aciertos	Bajo

Tabla 2: Resultados del primer punto de la prueba diagnóstica.

Es indispensable ahora, revisar lo concerniente a lo actitudinal en los estudiantes, pues la disposición en la que el ejercicio es realizado tiene una relación directa con los resultados. En general, los alumnos participaron activamente a la hora de responder indagaciones, se observó en ellos una actitud de escucha activa y concentración; a cada interrogante había una respuesta contundente, sin titubeos. Si bien no fue un ejercicio que les resultó fácil, pues tuve que reproducir el audio más de dos veces, si era evidente una motivación causada por la curiosidad de realizar un ejercicio basado en un audio y la organización de imágenes.

Durante la aplicación de la prueba diagnóstica, un estudiante expresó “profe... Nunca nos habían hecho una actividad con un TikTok, eso sí me gusta”, a lo que otro replicó “si profe, además... ¿solo ordenar los dibujos? ¡muy fácil!”, por lo que se evidencia que no hubo falta de motivación que pudieran alterar los resultados, a excepción de aquel participante que

desde el inicio de la sesión manifestó dificultad para escuchar activamente y comprender el texto (Ver anexo 4: Prueba Diagnóstica). Para terminar, en la siguiente gráfica (ver Gráfica 1: Recopilación de resultados de prueba de coherencia global (prueba diagnóstica)) se observan los resultados obtenidos en esta primera prueba, los cuales evidencian el incremento significativo de estudiantes en los resultados más bajos (básico y bajo).



Gráfica 1: Recopilación de resultados de prueba de coherencia global (prueba diagnóstica)

En cuanto al segundo punto de la prueba, este buscaba rastrear falencias o fortalezas en términos de coherencia local y cohesión a partir de un ejercicio de producción textual. En este punto, los participantes se vieron involucrados y comprometidos con el desarrollo; pero sí hubo actitudes de duda, preocupación e indagaciones sobre la ortografía, puntuación e incluso creatividad para reconstruir la historia. En concordancia, se evaluaron los resultados de la prueba y se pudo evidenciar que los estudiantes, en general, fueron capaces de reconstruir y reescribir la historia sin mayor dificultad; no obstante, presentaban en sus escritos importantes problemas de cohesión, pues estos carecían de:

- Concordancia gramatical, pues no lograron la coincidencia del género y número entre sustantivo y el complemento (adjetivo, artículo, pronombre, etc...). Así se evidencia en los siguientes ejemplos: “...ellos le contaron a la abuela que un mounstro los asustaba la abuela les enseñó una canción para espantarlos al mounstro...”, “... la mamá les compro un televisor para que no escuche los ruidos...” (Ver figura 2:

prueba diagnóstica Juan), “... la niñas le contaron a la abuela...”, “...cantaran un canción...”. (Ver figura 3: Prueba diagnóstica Cristian Ovalle)

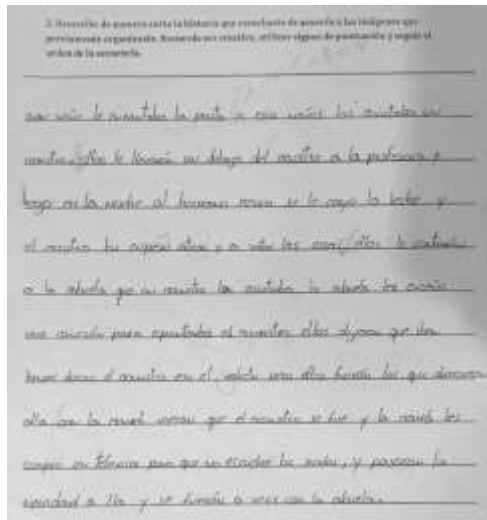


Figura 2: Prueba diagnóstica Juan.



Figura 3: Prueba diagnóstica Cristian Ovalle.

- Uso de conectores discursivos, pues fue marcada la ausencia de palabras o marcadores textuales que crearán nexos para relacionar la información entre sí, permitiendo avanzar el texto de manera lógica. En el siguiente ejemplo, se evidencia la falta y necesidad de un marcador que uniera las tres ideas para crear un solo texto

del que se pudieran hacer las inferencias adecuadas. Pues incluso, a pesar del uso del signo de puntuación las tres frases parecen ser ideas separadas y no parte de una unidad textual.: “...aun niño le encantaba la pasta a esos niños los asustaba un monstruo. ellos le llevaron un dibujo del moustro a la profesora...” (Ver figura 2: prueba diagnóstica Juan).

- Uso de sinónimos, hiperónimos y pronombres que permitieran evitar el abuso de palabras o frases en el mismo texto, pues permite reemplazarlos por palabras cercanas en su significado y pronombres para no repetir el sustantivo reiteradamente. El siguiente ejemplo evidencia la necesidad del uso de pronombres para no agotar al lector con el sustantivo “monstruo”: “... ellos tienen un moustro en su casa, el moustro es grande y bota umo por la boca. la abuela les dijo que cantaran una cansion para que el moustro se fuera” (Ver figura 4: Prueba diagnóstica Isabella Camargo)

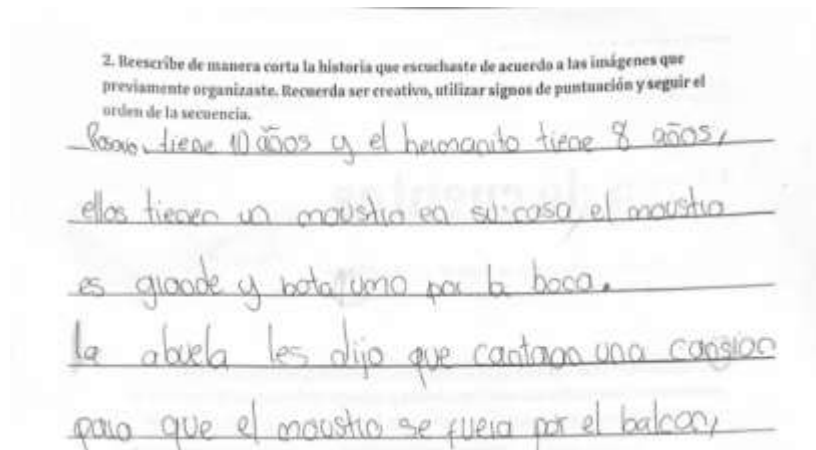


Figura 4: Prueba diagnóstica Isabella Camargo

1.3. Delimitación del problema

Cuando se está inmerso en la escuela, como observador y participante activo del aprendizaje de aquellos seres humanos que los maestros tenemos a cargo, se hace evidente

que los procesos implicados en ese camino educativo son complejos y que, aunque han tenido éxito algunas formas, maneras, didácticas o estrategias utilizadas por los maestros, es necesario buscar nuevos caminos que lleven al éxito y que se vuelvan una nueva alternativa para elegir el que se adecue más a la diversidad del aula que el maestro esté enfrentando.

No todos los grupos son iguales, como no todos los estudiantes cuentan con características similares, cada uno es valioso en su forma y por ende exige planes, ejecuciones y resultados distintos. Es un reto para el maestro adecuar el plan de trabajo para cada individuo, incluso para cada grupo de alumnos, pues la realidad escolar es mucho más compleja donde un solo docente se encarga de enseñar a más de un grupo y más de 50 alumnos. Es por lo anterior, que debemos encontrar estrategias que faciliten nuestro trabajo sin dejar a un lado el objetivo principal del proceso: un buen desarrollo del aprendizaje en el alumno.

Enfrentarme a un grupo de estudiantes con un contexto educativo en común, pero hábitos, ámbitos sociales y procesos lectoescritores muy distintos, requería la implementación de una estrategia distinta para el desarrollo exitoso del individuo en sí, es decir para su formación como ser humano. En las diferentes dinámicas o actividades realizadas en el aula, la escritura se tornó como aquel elemento fundamental a trabajar; ya que era en la inmersión de ésta que los estudiantes se sentían más inseguros, desmotivados e indecisos a la hora de tomar lápiz y papel para dejar volar su creatividad, pues no tenían una idea clara de cómo emprender un proceso escritural, de cómo ordenar sus ideas y plasmarlas en una producción final.

Tomar la escritura como tema central de este trabajo, en el marco del desarrollo del infante, exige conocer todo aquello que es necesario para que el resultado de un buen proceso escritural sea plasmado en un texto. La escritura comprende una serie de procesos que abarcan un desarrollo cognitivo y social estos a su vez permiten generar nuevos conocimientos, habilidades y opiniones en el individuo que pone en práctica esta actividad como competencia comunicativa, pues la escritura es una práctica que abarca varios aspectos como lo ortográfico, los elementos para desarrollar una frase o un párrafo, la correcta puntuación, la estructura según su tipología textual, y el estilo propio del autor.

Y son justamente estos aspectos los que contribuyen a que un individuo logre hacer uso de la escritura como un instrumento para acceder a nuevos conocimientos y generar ideas. Empero, los procesos cognitivos que se ven involucrados a cuando se toma lápiz y papel y el proceso escritural en sí mismo son también objeto de estudio en este trabajo, pues comprender cómo se opera cognitivamente cuando se realiza un ejercicio de producción textual es indispensable para poder establecer un método, mecanismo o “modelo” para la desarrollo exitoso de ese proceso escritural del que se ocupa esta investigación; de tal forma que, este trabajo propone una estrategia didáctica para trabajar la escritura en base al modelo de escritura propuesto por Hayes y Flower (1981).

Una vez rastreado aquello que era motivo de tedio e indisposición en el aula, “la escritura”, se realizó una prueba diagnóstica que tenía como finalidad hacer un balance general de aquellas dificultades que presentan los niños en términos escriturales y que afectan directamente esos aspectos fundamentales que imposibilitan que se generen nuevos conocimientos en esta población, pues el desarrollo inadecuado de una competencia comunicativa trae consigo consecuencias a nivel social, cognitivo y académico. Esta prueba se desarrolló a partir de la escucha de un cuento llamado “El monstruo” escrito por Daniel Martín. Estas tenían dos objetivos respectivamente; analizar si los estudiantes manejan un buen nivel de coherencia global⁷, mediante un ejercicio de organización secuencial de imágenes basada en la historia, y verificar si los errores más comunes al momento del proceso escritural evidenciaban una falla a nivel de coherencia local⁸ y cohesión⁹ mediante un ejercicio de escritura en el que debían reconstruir la historia escuchada con sus propias palabras y estilo de redacción. Como resultado, se obtuvo un bajo nivel en la capacidad de

⁷ El nivel de coherencia global es aquel que se vincula a la noción del tópico general del texto, logrando que los enunciados se vinculen unos con otros guardando el tema y contexto general del escrito. En concordancia, es lo que denominó Van Dijk (1978) como “macroestructura”, el asunto global de un texto, la idea fundamental, la manera de ordenar de manera jerarquizada la información del escrito. Unda, V. (2000. p, 311.)

⁸ La coherencia global se entiende como aquella propiedad textual que garantiza la continuidad semántica entre proposiciones. Unda, V. (2000. p, 311.)

⁹ La cohesión se define como “el conjunto de recursos que permite vincular los distintos enunciados de un texto” Unda, V. (2000. p, 311.)

ordenar coherentemente la historia a partir de imágenes, además de un problema significativo en cuanto a la cohesión textual, pues las producciones carecían de signos de puntuación, conectores, uso de sinónimos e hiperónimos, e incluso de una correcta ortografía.

Por otro lado, permitirles a los estudiantes explorar su creatividad, ya sea a partir de vivencias propias o ficticias, pero con la posibilidad de narrar algo de su interés, generaría en ellos una motivación para usar la escritura como medio de expresión. Así, la crónica permitiría a estos potenciales autores usar su propia voz o la voz de un personaje creado para encontrar un estilo de escritura propio. El estudio de una tipología textual como la crónica, propia del género narrativo, lograría en los estudiantes ampliar sus horizontes creativos y hacer uso del ejercicio escritural como catarsis de diferentes vivencias que ellos mismos hayan experimentado. Acotando así, a la cohesión y coherencia como parte fundamental de la crónica pues permite que el escritor organice progresiva y secuencialmente la información más relevante de forma adecuada y conectando entre sí las ideas u oraciones de manera lógica, a través de diferentes elementos lingüísticos, para dotar al texto de un significado global.

1.3.1 Pregunta de investigación

La propuesta de investigación de este trabajo tiene como foco fortalecer la producción escrita en estudiantes de grado sexto, atendiendo a los lineamientos curriculares, a los Estándares Básicos de Competencias y a los Derechos Básicos de Aprendizaje¹⁰, que también resaltan la

¹⁰ La presente propuesta investigativa apunta a plantear una propuesta didáctica que tenga como pilar el desarrollo de las siguientes competencias mencionadas en los lineamientos curriculares:

- Una competencia textual en la que se trabaja lo referido a la cohesión y la coherencia tanto en enunciados como en textos, las cuales están íntimamente relacionadas a lo estructural del discurso: jerarquías semánticas, uso de conectores y selección de la intencionalidad según el tipo de texto.
- Una competencia literaria que comprende la capacidad de trabajar sobre los procesos de lectura y escritura para el surgimiento del saber literario basado en la

importancia de producir textos en este grado de escolaridad haciendo énfasis en una tipología específica: el género narrativo. Estableciendo a su vez, elementos importantes a trabajar como base para un buen desarrollo escritural, como la coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, temporalidad...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...). Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006, p, 19), permitiendo lo anterior esbozar el problema de investigación en este trabajo que tiene como finalidad responder a la pregunta:

¿Cómo fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes de grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional por medio de la elaboración de crónicas siguiendo el modelo propuesto por Hayes y Flower (1981)?

1.4 Objetivos

Objetivo general:

Fortalecer la cohesión y la coherencia en la producción textual, de los estudiantes de grado sexto, del Instituto Pedagógico Nacional a partir de la escritura de crónicas siguiendo el modelo de escritura propuesto por Hayes y Flower (1981)

experiencia de lectura, el análisis de obras literarias y un bagaje amplio de textos leídos. . (n.d.-b, p. 28- 29). Gov.Co.

Por otro lado, el MEN define cinco ejes sobre los cuales se deben pensar los indicadores o logros de los trabajos curriculares teniendo como horizonte los procesos de significación. En este apartado nos ocuparemos de revisar los ejes correspondientes a la escritura. El primero de ellos hace referencia a la interpretación y producción de textos, en este se reconocen tres procesos: Procesos Intratextuales, procesos intertextuales y procesos Extratextuales

En los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de lenguaje en grado sexto se presentan una serie de habilidades que organizan los procesos necesarios para producir nuevos aprendizajes y que permiten transformaciones en el desarrollo de los estudiantes. Dentro de estos, encontramos uno referido a la producción textual en el cual se establece que los estudiantes de este nivel deben producir diversos tipos de textos, nutrirlos con información consultada en distintas fuentes y tener en cuenta las concordancias gramaticales (cohesión).

Objetivos específicos:

- Reconocer las nociones previas de los estudiantes respecto al género narrativo, sus elementos, y las propiedades textuales coherencia y cohesión.
- Identificar las dificultades que se presentan, en relación con la coherencia y cohesión, en la producción textual.
- Reconocer las características de la crónica relativas a la cohesión y la coherencia.
- Evaluar la eficacia de la estrategia propuesta para el fortalecimiento de la producción textual

2. Contexto conceptual

Luego de haber hecho la respectiva inmersión en el contexto investigativo, en el cual se evidenciaron aspectos relevantes de cada uno de los estudiantes y de la institución, es momento, de abordar lo concerniente a aquellos elementos que soportan teóricamente este trabajo. Ahora, nos atañan aquellas investigaciones previas que guardan cierta relación con

este proyecto y el aval teórico que respalda el éxito de la puesta en marcha de una propuesta de intervención. Lo anterior, con la finalidad de cumplir el cometido investigativo final: fortalecer los procesos de escritura en los estudiantes de grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional por medio de la elaboración de crónicas siguiendo el modelo propuesto por Hayes y Flower (1981).

Es indispensable dirigir la mirada hacia aquellos elementos teóricos más relevantes para establecer entre ellos relaciones claras que aporten a este trabajo una mirada crítica sobre la viabilidad de la propuesta. Así, fueron consultadas 9 investigaciones de las cuales se eligieron las más pertinentes, aquellas que permitieron aterrizar la estrategia y los recursos más apropiados para cumplir el cometido final de este trabajo. Además, se establecieron los conceptos más relevantes para el desarrollo de esta investigación, que le dieron soporte teórico y validez a la propuesta para desarrollar la intervención.

2.1 Antecedentes investigativos

En primer lugar, se realizó la revisión del trabajo de grado desarrollado por Cubillos, D. (2013) *Sistematización de experiencias: la creación de textos narrativos (novela infantil corta) como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los estudiantes de grado sexto de la institución educativa departamental Capellanía*, de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación, tenía como objetivo la identificación de diversas falencias lingüísticas y comunicativas presentes a la hora de elaborar textos narrativos en los estudiantes de grado sexto de IED Capellanía.

Luego de aplicar una prueba diagnóstica la autora logró identificar distintas fallas lingüísticas presentes en el proceso de producción escrita de los estudiantes, estas falencias comprenden: incoherencia en la presentación de las ideas dentro de un texto, supresión de letras dentro de las palabras, repetición de palabras por limitación de vocabulario, ausencia en el uso de los signos de puntuación y falta de concordancia entre género, número y verbo. Luego, en una segunda fase, la investigadora hizo uso del modelo para elaborar una novela infantil corta

basada en la propuesta de Jolibert y modelo de Flower y Hayes (1981), para diseñar una estrategia didáctica, la cual orientaría a los estudiantes en el paso a paso para escribir un texto corto.

Finalmente, respecto a aquellos aportes que el trabajo puede hacer a mi investigación, el presente documento permitió poner en evidenciar las distintas falencias lingüísticas presentes en la producción escrita en estudiantes de grado sexto cómo la incoherencia en la presentación de las ideas dentro de un texto, la supresión de letras dentro de las palabras, la repetición de palabras por limitación de vocabulario, la ausencia en el uso de los signos de puntuación, ausencia en el uso de los signos de puntuación, falta de concordancia entre género, número y verbo y problemas relacionados con la ortografía y letra. Además, en esta investigación nos aterriza sobre la eficacia en el uso de las estrategias basadas en propuestas hechas por varios autores, como Jolibert, Flower y Hayes, o Mallart y Zambrano, además de resaltar el trabajo colaborativo a la hora de hacer revisión textual.

El segundo trabajo revisado, *Fortalecimiento de los procesos de escritura en la escuela a través de los textos narrativos*, escrito por Natalia del Pilar Leguizamón (2017) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se desarrolla luego de que la autora identifica una falencia en las estrategias metodológicas implementadas por los docentes de las escuelas en Colombia, pues estas no promueven la creatividad ni el proceso escritural desde la experiencia propia del estudiante. Por lo cual, se plantean los textos narrativos como una estrategia para propiciar espacios académicos más agradables y que incentiven la producción escrita en los estudiantes. Esta investigación fue realizada en el Colegio Cristiano Semilla con estudiantes de grado sexto.

En este trabajo, se diseñó una propuesta de sistematización del proceso escritor, donde se puso en marcha a modo de taller. Como resultado, el desarrollo de esta sistematización fue de gran provecho al final no solo para los estudiantes de grado sexto sino para la comunidad educativa en general. Se diseñaron varias actividades implementadas a lo largo del desarrollo de la investigación, que tenían como base el modelo de escritura de Hayes y Flower (1981),

donde el proceso escritural se dividía en tres fases: planificar, redactar y evaluar. Estas actividades, lograron brindar a los estudiantes herramientas para evidenciar una mejora significativa en las dificultades que presentaron en la producción de textos narrativos. Además, que los estudiantes reconocieran la importancia de escribir adecuadamente para poder expresar sus ideas, y así lograr que las mismas sean comprendidas por sus lectores.

Esta investigación presenta referentes conceptuales desde lo educativo y pedagógico, lo cual aporta nociones de cómo desarrollar las distintas propuestas a aplicar en el aula al momento de la intervención y reafirma el modelo de Hayes y Flower (1981) como estrategia fundamental para diseñar cualquier actividad didáctica. Además, es contundente en afirmar que los textos narrativos son un gran recurso para fortalecer los procesos escriturales, pues sus características permiten que los estudiantes tengan más clara la noción de organización y composición.

La tercera investigación, Producción de cuentos basados en el Modelo cognitivo Flower & Hayes y el uso de las TIC en estudiantes de Básica Secundaria Y Media, por Yonier Díaz Mercado (2020). Fue desarrollada, con los estudiantes del colegio Técnico La Presentación, a partir de la escritura de cuentos a través de la aplicación del modelo de escritura de Hayes y Flower (1981) y el uso de las TIC para el fortalecimiento de la producción textual. En este trabajo, se plantearon una serie de actividades que hacían parte de un proyecto de aula que pretendía fortalecer la escritura a partir de la creación de cuentos como herramienta. Esta creación se daba por etapas atendiendo al modelo de escritura.

Si bien esta investigación empató con la estrategia propuesta por este trabajo, no se desarrolló bajo los mismos precedentes metodológicos y didácticos, pues aquella establece un proyecto de aula y la presente una secuencia didáctica. Sin embargo, hay un importante aporte a esta investigación, en cuanto a la confirmación del éxito de trabajar el modelo de Hayes y Flower (1981) en el aula, pues se deja claro que el trabajo de la mano con este modelo permite a los estudiantes tomar conciencia de la escritura como proceso y de los esfuerzos cognitivos que requiere.

El último documento revisado, El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica, escrito por Jesús Briceño (2014), reveló el trabajo realizado con los estudiantes de décimo semestre del programa de Contaduría Pública de las Unidades Tecnológicas de Santander. Esta investigación, me resultó interesante porque fue realizada en estudiantes de educación superior, por lo que la aplicación del modelo traería consigo resultados más contundentes y claros en cuanto a análisis formales de los textos. El investigador diseñó entonces una serie de talleres a partir de la lectura del modelo propuesto por Hayes y Flower (1981), en donde pretendía que sus estudiantes fueran ahora conscientes de los procesos cognitivos que implicaba la escritura. Así, los resultados obtenidos fueron favorables, pues los participantes lograron involucrarse con los procesos cognitivos de esta actividad y reflejar esto en los productos finales de escritura.

Esta fue una investigación fructífera, en cuanto pude articular la importancia de trabajar la escritura desde una estrategia y herramienta que permitiera incentivar en los niños el gusto por la producción textual. Pero que, además, esto contribuye a la mejora continua tanto del proceso como de los resultados finales en sus escritos, a partir de la concepción del ejercicio desde un lugar más ameno y con unas pautas que permitieran facilitar el proceso.

2.2 Referentes conceptuales

2.2.1 ¿Qué es la escritura a nivel de coherencia y cohesión?

Atendiendo a Ferreiro, E. (1997),¹¹ cuando se habla de escritura, se entiende que esta comprende lo relacionado con los sistemas de representación gráfica de un idioma en

¹¹ Emilia Beatriz María Ferreiro Schiav: escritora, psicóloga y pedagoga argentina, que dedicó sus estudios a la comprensión del proceso evolutivo de adquisición de la lengua escrita. Investigadora emérita del Sistema Nacional de Investigadores y del CINVESTAV.

específico a través de un sistema de signos que codifica el mensaje que el escritor quiere transmitir. Sin embargo, la escritura debe ser también entendida como un proceso que unifica un conjunto de acciones, decisiones, estilos y reglas que permiten llevar a cabo un texto escrito, transmitir su mensaje y permitir al lector interpretar, según sea la intención del autor.

De acuerdo con las apreciaciones de Cassany, D (1989), es fundamental establecer la diferencia entre *código escrito* y *texto escrito*, aunque los dos se sitúen en el acto de escritura. En concordancia, “el código escrito es el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro” (p, 22); por el contrario, el texto escrito es el resultado del proceso de composición, que es también llamado escritura, y que comprende “el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito” (p, 22). Estas estrategias son la suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto” Cassany, D (1989. p, 26).

La escritura abarca una serie de características que legitiman un texto escrito en su última versión, dan por exitoso el acto de escritura y contribuyen a llevar a cabo el objetivo final de este acto escritura; transmitir un mensaje de forma clara gracias a la producción de un texto que goce de coherencia y cohesión. Estas características, integran una serie de normativas que se exigen cuando un texto es elaborado, pues facilitan su lectura y comprensión para quienes son los receptores de dicho mensaje, estas son: lo relativo a las normas ortográficas, a la tipología textual elegida (estructura, forma, elementos, etc.), estilo del autor, desarrollo correcto de la forma del texto (Frase y párrafo), etc.

Lo anterior, reúne todo lo referente a las formas de coherencia y cohesión textual; pues la primera se encarga de todos los aspectos estructurales del texto que permiten una relación jerárquica entre enunciados y párrafos, como enuncia Velarde¹² (1996. P, 17) es “...la

Entre sus obras principales se encuentran: Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura y Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.

¹²Manuel Casado Velarde: Catedrático emérito de lengua española, investigador y doctor en filología moderna. Ha dedicado su trabajo al análisis del discurso, la lingüística del texto, la semántica léxica del español, entre muchas más. Entre sus obras se encuentran: Introducción a la gramática del texto, La innovación léxica en el español actual, etc.

conexión de las partes en un todo. Esta propiedad implica, pues, la unidad”; y la segunda se refiere a la relación que se establece entre los elementos del texto (palabras, oraciones y párrafos) para que este se conecte de manera adecuada y su lectura fluya de manera orgánica. Todo esto, a través de distintos mecanismos o lazos cohesivos:

... como la recurrencia (total o parcial) de elementos o estructuras, la paráfrasis, la sustitución (el uso de formas), la elipsis, así como una serie de recursos para establecer relaciones entre acontecimientos o situaciones en un determinado universo textual, tales como los tiempos verbales, el aspecto, y lo que llamamos marcadores u operadores discursivos(partículas). Velarde, M (1996. p, 18)

Por consiguiente, la escritura es un proceso que reúne todo lo referente al código escrito para llevar a cabo este acto y obtener como producto final el texto; por ende, las formas de cohesión y coherencia que se reflejan en el escrito final son indispensables en el camino de producción de cualquier buen escritor, pues engloban

las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (la estructura global, las informaciones relevantes...), la variedad y el registro adecuados (la diversidad sociolingüística de la lengua) o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco...). Cassany, D. (1989. p,10)

De acuerdo con lo anterior y tomando como referencia las apreciaciones de Cassany, para escribir se deben tener en cuenta lo que él denomina “las reglas que permiten elaborar textos” Cassany, D. (1989. p, 18) y entre las que se encuentran la cohesión y coherencia. Estas dos, pertenecientes al grupo de las propiedades textuales y definidas respectivamente como: “la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión” (p, 20); y “la propiedad del texto que selecciona la información (relevante

/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.)” (p, 20).

Las propiedades textuales que atañan este trabajo hacen parte de ese código escrito sin el cual no es posible la conformación exitosa de un texto como producto final, pues así no sería viable la escritura entendida como proceso; reafirmando esta manera, que las distintas formas de cohesión y coherencia textual son fundamentales para llevar a cabo cualquier proceso escritural.

2.2.2 ¿Cómo se desarrolla la escritura a nivel de coherencia y cohesión?

Una vez delimitadas algunas posturas sobre lo que significan los procesos de escritura en el individuo, se abordará lo concerniente a los procesos cognitivos que se desarrollan en el individuo, al poner en marcha los procesos de escritura. Estos procesos cognitivos, serán discutidos con base en el modelo de escritura propuesto por Hayes y Flower (1981), el cual fue indispensable para el diseño de la propuesta de intervención de este trabajo y el análisis de los resultados finales.

Atendiendo a la Revista de Pedagogía. (2003), la escritura como proceso la han abordado diversos autores desde una perspectiva cognitiva que ha permitido establecer y describir las distintas operaciones mentales que se dan al poner en práctica este ejercicio. Estas operaciones, requieren una participación activa del autor debido a su complejidad y a la necesidad de que este preste especial atención a los diversos niveles textuales que involucra este proceso, tales como “... propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc.” Caldera, R. (2003. p, 365). Algunas de las anteriores, relativas a la cohesión y coherencia propiedades textuales que son, por lo regular, blanco de estos modelos cognitivos propuestos por aquellos autores preocupados por el ejercicio escritural.

Hayes y Flower (1981), desarrollaron un modelo que pretende potenciar la escritura, enfocándose en los procesos cognitivos por los que cada individuo pasa cuando se somete a una composición escritural. Estos procesos se dividen en tres etapas fundamentales: la memoria a largo plazo, el contexto de producción y el proceso de escritura. La primera, encierra lo que el escritor conoce sobre el tema; la segunda se preocupa por revisar el lugar y situación en la que se desarrolla el texto (tema, lectores, etc....) y de esta se desprenden dos categorías: el problema retórico y el texto escrito; finalmente, la tercera se refiere al proceso en sí y a los retos que el escritor deberá solucionar con relación a este proceso escritural (Planificación, redacción y revisión). Este proceso es mental, pues es lo que cognitivamente debe enfrentar el escritor al producir un buen texto.

A tal efecto hay tres subprocessos, relativos a el “proceso de escritura” que fueron desarrollados por varios autores, entre ellos Hayes y Flower (1981) y Daniel Cassany (2021), que permiten desarrollar la escritura en el individuo y, por ende, potenciar aquellas propiedades textuales que son propósito de este trabajo (cohesión y coherencia). Estos procesos son: “1) Planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido); 2) Redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación); y 3) Revisión (el volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluándolo).” Hayes y Flower (1981). A continuación, se presenta un diagrama que expone los distintos procesos del modelo. (Ver figura 5: Modelo de escritura de Hayes y Flower (1981))

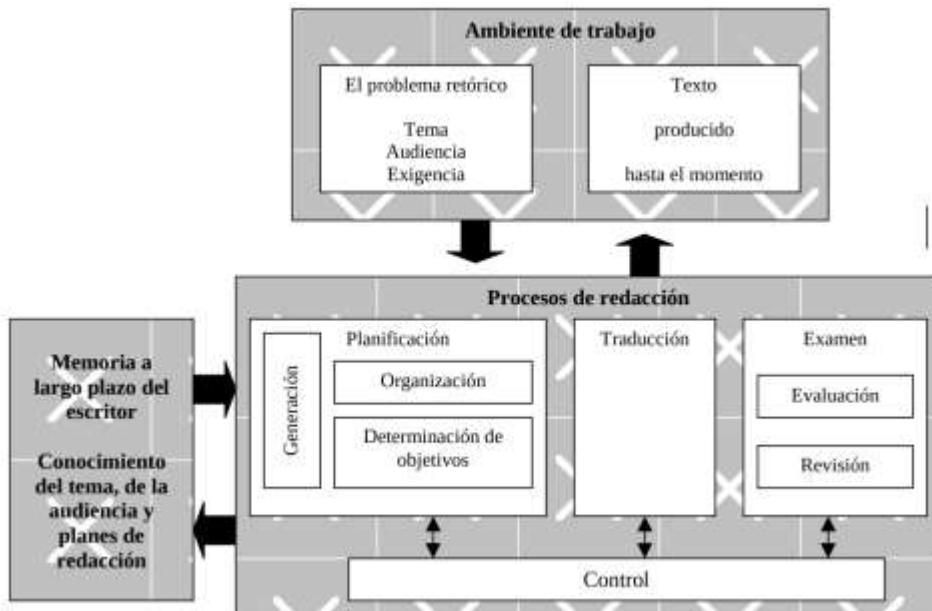


Figura 5: Modelo de escritura de Hayes y Flower (1981)

El diagrama anterior evidencia que los procesos de este modelo no son lineales, pues sus flechas están en un sentido, sino que se ubican de tal manera que la información circula de un concepto al otro, pues pretende representar fielmente los procesos cognitivos complejos del pensamiento al enfrentarse a la composición escritural.

Hayes y Flower (1981), conciben la escritura como un proceso que integra diferentes operaciones en el individuo, estas no son necesariamente etapas lineales, sino que están interrelacionadas: la memoria a largo plazo, el contexto de producción o también llamado la situación de comunicación y el proceso de escritura. Estas acciones, hacen referencia a todos aquellos procedimientos a los que el autor se somete al escribir, tanto en el aspecto cognitivo como todo lo que se refiere a lo externo al escritor (lectores, contexto, etc.).

- **La memoria a largo plazo:**

Esta, encierra lo que el escritor conoce sobre el tema y almacenado en su memoria a largo plazo; pero abarca todos los recursos o conocimientos que pueda adquirir de manera externa en distintas fuentes (libros, videos, foros, etc.), pues almacena

información sobre el tema y el proceso escritural en sí, ya que el conocimiento que el autor posea de la audiencia, estructuras textuales, estilos, etc. contribuyen a facilitar la composición textual. Hayes y Flower (1981. p, 7)

- **El contexto de producción:** Este proceso, se preocupa por revisar los elementos externos que el autor debe tener en cuenta a la hora de producir un texto: el canal de comunicación, el lugar y situación en la que se desarrolla el escrito, tema, audiencia, propósito, entre otros. Además, de este proceso se desglosan dos elementos indispensables; el problema retórico y el texto escrito.

a) El problema retórico

Este elemento es fundamental, pues es a partir del correcto desarrollo de este que garantiza la entrega final de un buen texto, ya que se preocupa principalmente por el tema a tratar, la audiencia y los objetivos que el propio autor plantea al escribir, pues esto motiva al autor y lo lleva a solucionar este problema retórico que pretende entregar un escrito con buen cuerpo, esencia y estilo y no un producto artificial instado por escribir. Hayes y Flower (1981. p, 6.)

b) El texto escrito:

Este elemento, se da como consecuencia del proceso de escritura en sí y a medida que este avanza, y aunque parece ser solo un producto final es mucho más que eso, pues el texto escrito progresa en su desarrollo junto con el proceso de composición. Además, es determinante al limitar y establecerlo que falta por escribir, por eso es indispensable que el texto goce de coherencia y cohesión desde el inicio de su composición, pues decidirá la continuidad del escrito y determinará si el autor cumple su propósito comunicativo. Hayes y Flower (1981. p, 7)

- **El proceso de escritura**

Finalmente, el proceso de escritura se refiere a aquellos retos que el escritor deberá solucionar en relación con este proceso escritural (Planificación, redacción y revisión). Este proceso es mental, pues este sí se ocupa únicamente de lo que cognitivamente debe enfrentar

el escritor al producir un buen texto. A tal efecto hay tres subprocesos, relativos a los "procesos de escritura" que fueron desarrollados por varios autores, entre ellos Hayes y Flower (1981) y Daniel Cassany (2021), que permiten desarrollar la escritura en el individuo y, por ende, potenciar aquellas propiedades textuales que son propósito de este trabajo (cohesión y coherencia). Estos procesos son:

1. Planificación

Este proceso es indispensable en todo acto de escritura, pues los autores hacen una representación mental y abstracta de aquello que conforma el texto. Es así, que en esta fase el autor debe plantear objetivos, hacer una lluvia de ideas y organizar las mismas. En el planteamiento de objetivos, el escritor establece aquellos propósitos que dirigen el proceso de composición bien sea relacionado con el contenido o el procedimiento en sí. En referencia a la lluvia de ideas, el autor emprende la búsqueda de información para generar memoria a largo plazo. Finalmente, en el proceso de organización de ideas el autor decide estructuralmente como va a ser el texto, separa las ideas y decide su orden y en general se ocupa de la coherencia textual. Hayes y Flower (1981. p, 7)

2. Redacción o traducción

Esta fase comprende el proceso de redacción en sí, pues las ideas generadas en la fase anterior se materializan y son plasmadas en el texto. Entonces, es en esta fase que el autor se ocupa de la cohesión (léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación, conectores, etc.). Hayes y Flower (1981. p, 8)

3. Revisión

En esta última fase, el autor decide de manera consciente volver sobre lo ya escrito, releer, evaluar y revisar, pues el autor valora lo que se ha escrito y modifica según la necesidad corrigiendo de acuerdo con sus criterios ya establecidos en la planificación. Hayes y Flower (1981. p, 9)

Tomar como referencia el modelo anterior, permite que el individuo sea parte activa de la escritura, concienciando el proceso cognitivo que llevará a cabo y reconociendo cada una de sus fases, pues “enfatar el proceso compositivo no disminuye el valor que atribuimos al producto final, que seguimos valorando con los mismos criterios, pero adopta una visión más científica y ofrece más posibilidades de aprendizaje” Daniel Cassany (2021. p, 81). En concordancia, pasar por los tres subprocesos de escritura (planificación, redacción y revisión) permite una corrección minuciosa y juiciosa del texto obteniendo como producto final textos “normativos, con buena puntuación, cohesionados y coherentes y adecuados.” Daniel Cassany (1993. p,115)”

2.2.3 ¿Qué caracteriza al buen escritor a nivel de coherencia y cohesión?

Retomando el concepto de escritura elaborado por Cassany, D (1987), el cual se refiere al proceso de transición que se da entre el código escrito y el texto escrito, se entiende que todo buen escritor es aquel que cumple con las características o requerimientos para el buen uso o manejo de este código escrito y que además ejecuta exitosamente cada una de las fases de dicho proceso escritural, obteniendo como resultado un texto adecuado en forma y estilo. Es indispensable entonces, que el buen escritor conozca lo referente a los mecanismos cohesivos y las diversas formas de coherencia según la tipología textual a trabajar.

Acerca de la cohesión, Cassany (1993) la define como “la textura escondida del escrito, que le da unidad para poder actuar como mensaje completo y significativo” (p, 91) y realiza una analogía de esta propiedad textual con un collar de perlas proponiendo que al igual que este necesita un hilo que unifique cada perla, las frases de un escrito también tienen lazos de unión que se denominan lazos cohesivos y que se presentan de diferentes maneras en el texto como: “puntuación, conjunciones, pronombres, determinantes, parentescos léxicos y semánticos, relaciones lógicas, etc.” Cassany, D (1989. p, 91). Entendiendo así, que un buen escritor a nivel de cohesión es aquel que conoce y da buen uso a estos distintos lazos cohesivos que permiten la unidad textual:

- 1. Los signos de puntuación:** Esta, es un elemento fundamental para lograr un texto que goce de cohesión, pues:

La puntuación estructura las diversas unidades del texto: el final de los párrafos, de las frases, las relaciones de subordinación entre ideas, etc. En la medida en que los signos reflejen la organización del contenido (tema central, subtema, idea, detalle), el texto se hace más coherente y claro. (Cassany, 1989. p,101)

- 2. La identidad:** En esta, se hace referencia a las formas idénticas de significado, referencia o denotación y se subdividen en repetición, sustitución léxica, los pronombres y la elipsis. (Dooley, R. y Levinsohn, S. 2007. p, 25).

2.1. La repetición: este lazo cohesivo pretende que a lo largo del texto se repita una expresión o parte de ella para retomar ciertos personajes, situaciones o elementos que permitan enfocar el texto hacia el mismo propósito.

2.2. La sustitución léxica: esta se encarga de reemplazar un elemento por otro que guarde la misma denotación o referente (se hace uso de sinónimos).

2.3. Los pronombres: estos son un recurso fundamental para evitar la repetición reiterada de los sustantivos en la oración, pues “implican identidad de referencia (es decir correferencia), por lo general sin identidad de la forma.” (Dooley, R. y Levinsohn, S. 2007. p, 24).

2.4. La elipsis: está, al igual que los pronombres, indica coherencia omitiendo algún elemento, pero sin perder el sentido de la frase.

- 3. Señales de relaciones entre proposiciones:** Esta se encarga de unir dos oraciones para permitir una fluidez textual, pero a su vez las separa conceptualmente. En esa categoría entran los marcadores textuales y conectores.

En contraste, la coherencia es también fundamental para manejar el código escrito a cabalidad, lograr una escritura óptima y ser un buen escritor. Esta propiedad textual, es la encargada de organizar y/o estructurar el texto según su tipología. Cassany la definió como “la propiedad del texto donde se selecciona la información: importante (relevante) de la no importante (irrelevante) y, además, se encarga de organizar la estructura comunicativa del texto (título, índice, introducción, prólogo, capítulos, apéndices, conclusiones, referencias...)” (Cassany, D., 1989. p, 20)

2.2.4 ¿Cómo se puede desarrollar la coherencia y cohesión a partir de la escritura de crónicas?

En el presente trabajo de investigación, se pretende fortalecer los procesos de escritura en los estudiantes de grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional por medio de la elaboración de crónicas siguiendo el modelo propuesto por Hayes y Flower (1981). Con el fin de ahondar en la crónica como subgénero, es indispensable abordar lo que comprende el texto narrativo (características, estructura, elementos) con la finalidad de comprender de donde deviene la crónica dentro de este género. Además, es fundamental develar cómo la crónica contribuye a un proceso de mejora en referencia a propiedades textuales como la cohesión y la coherencia.

Atendiendo a las apreciaciones de Mieke Bal (1999) el texto narrativo se define como un agente que cuenta una historia compuesta por lenguaje y que por ende deviene en signos lingüísticos. Resalta también, que debe poseer tres características específicas para entrar en esta clasificación de tipología textual:

1. Nos encontramos con dos tipos de portavoz en un texto narrativo; uno no juega un papel en la fábula y el otro sí.

2. Es posible distinguir tres estratos en un texto narrativo: el texto, la historia y la fábula. Son todos descriptibles.

3. Aquello que incumbe al texto narrativo, el contenido, consiste en una serie de acontecimientos conectados que causan o experimentan los actores. (Bal, M., 1999. p, 16)

Por otro lado, Álzate, (et. al. 2007) describe el texto narrativo como una serie de relatos o hechos reales o ficticios que abarca una serie de sucesos con una estructura definida: inicio, desarrollo y fin, que a su vez se enmarcan en un espacio tiempo determinado y que requiere un elemento de intriga que estructure cada una de las acciones de los personajes. Además, los autores mencionan que este tipo de textos recrean la diversidad de pensamientos y sentires de los autores.

Según Bal, M (1999), el texto narrativo se compone de varios elementos:

- El narrador: este se encarga de contar la historia y puede estar presente de varias formas. Primero encontramos el ser omnisciente, es decir que puede estar presente en todos los escenarios, todo lo observa, todo lo sabe. Por otro lado, encontramos el ser testigo, este vive justo con los demás actores los acontecimientos y cuenta la historia desde su perspectiva.
- El lugar: Este hace referencia a los espacios donde se desarrolla la historia y permite al lector transportarse a través de la descripción del autor.
- El tiempo: Esta tipología textual puede jugar con el tiempo, pues no necesariamente debe ser cronológico, puede desplazarse sin problemas entre el presente, pasado y

- Los acontecimientos: Este es el argumento, nos cuenta los sucesos que ocurren a lo largo de la narración. Este puede ser explícito o invitar al lector a descubrirlo poco a poco.
- Los actores: Estos son quienes viven los acontecimientos y pueden ser de tipo funcional porque sufren y causan estos acontecimientos o de tipo no funcional porque son pasivos en la historia.

Es importante mencionar que estos elementos propios de la narratología están condicionados al buen uso de las propiedades textuales acá trabajadas, ya que para que un texto sea propiamente narrativo debe cumplir con una estructura que solo puede darse mediante un manejo de la coherencia textual, pues permite que el autor organice y estructure adecuadamente un texto para que este guarde un sentido que contribuya a expresar el fin comunicativo. Así mismo, la cohesión es parte fundamental del texto narrativo, pues el uso de conectores contribuye a reflejar la sucesión temporal de la historia, la repetición léxica determina el acontecimiento, personaje, espacio-tiempo más relevante en la historia.

Ahora bien, del género narrativo se desprenden varios subgéneros que guardan características propias de la narratología; pero el que se presentará, analizará y discutirá en este trabajo es la crónica. La crónica es un tipo de texto que narra un conjunto de sucesos o hechos ordenados cronológicamente, y que comunican o reflejan un interés determinado del autor; histórico, literario o incluso periodístico. Este, guarda la misma estructura del género al que pertenece (inicio, nudo o clímax y desenlace) y tiene como característica principal que su naturaleza exige que el autor o personaje principal haya presenciado los acontecimientos y estado en el lugar en el que transcurrieron. Además, se pretende transmitir las emociones que provoca la descripción de un suceso, dentro del que se realizan el análisis, la reflexión y se expone el punto de vista del autor o personaje principal.

En concordancia con lo anterior, las características relevantes de la crónica permiten al escritor centrarse en prestar especial atención a su estructura y al orden cronológico de los eventos presentados en el escrito y a la coherencia textual. Además, por ser un tipo de texto

que narra una serie de eventos ordenados según su temporalidad requiere del uso de marcadores discursivos, conectores, sustitutos léxicos, entre otros que contribuyen a que el texto goce de cohesión.

La crónica

En el proceso de desarrollo de este trabajo investigativo, se fue dando la necesidad imperante de seleccionar una tipología textual específica que permitiera aterrizar la estrategia de la propuesta de intervención (el modelo de escritura propuesto por Hayes y Flower (1981)) a una herramienta que facilitara la aplicación de dicha estrategia en los estudiantes de grado sexto. Fue entonces, que la crónica apareció como aquel recurso que permitiría una escritura más amena que permitiera al estudiante cuidar aspectos como la cohesión y la coherencia en su proceso escritural.

La crónica, ha sido objeto de varios estudios investigativos puesto que es un género que resulta complejo de encasillar y definir. Es lo valioso de la crónica, que existe por la mera necesidad que tenemos de contar lo vivido, de relatar aquellos hechos más relevantes en nuestra historia. Ahí aparece la crónica, es genuina y auténtica porque revela la historia no contada como un hecho simple y sin vida, sino narrada desde el punto de vista del autor y desde su vivencia personal. Entonces, la crónica es un tipo de texto que brinda al escritor la libertad de redactar con un estilo libre y único, sin muchas reglas y con recursos literarios que embellecen su lectura. (Yanes, R., 2006.).

Atendiendo a Yanes, R. (2006), la escritura de la crónica no requiere una estructura definida; sin embargo, al hacer parte del género narrativo se acoge a ciertas características propias de esta: estructura (inicio, nudo, desenlace), espacio-tiempo, personaje, clímax y narrador. Además, requiere de un título llamativo que evoque al lector tanto la temática principal como el punto de vista del autor. Además, es imperante mencionar que el objeto principal de la crónica es narrar un acontecimiento de forma cronológica con claridad y precisión. Es así, que la crónica fue predilecta para el diseño de la propuesta de intervención, pues es un género que permite a estos nuevos escritores explorar su creatividad, recurrir a vivencias personales

para narrar, entender la noción de coherencia a partir de la organización cronológica de los hechos y la cohesión con el uso de signos de puntuación y conectores que permiten la narración correcta de los hechos.

3. Diseño metodológico de la investigación

Luego de haber esbozado aquello que se preocupa por el soporte teórico de esta investigación, en donde se analizaron trabajos previos que aportaron algunos elementos metodológicos, pedagógicos y conceptuales y en donde se dio un trabajo exhaustivo por afianzar y relacionar aquellos conceptos claves que avalan la propuesta de intervención y el objeto de esta investigación. Ahora, es indispensable revisar lo que concierne a lo metodológico que abarca el tipo de investigación, las técnicas usadas para la misma y los instrumentos.

3.1 Enfoque de investigación cualitativa

La presente propuesta de investigación se enmarca en la investigación - acción, pues esta es de un enfoque cualitativo y tiene como objetivo indagar y/o realizar una búsqueda de una problemática situada en un contexto específico, con la finalidad de “mejorar el desarrollo de la propia práctica educacional o social de que se trate, su comprensión o entendimiento de estas prácticas y el contexto situacional en el que estas prácticas se desarrollan” (Barroto, R. Riba, A. 1992. p,1). Además, es un proceso por medio del cual se busca la transformación de un entorno social a partir de acciones desarrolladas en las siguientes fases generales mencionadas por Vidal, M y Rivera, N. (2007. p, 1):

1. Insatisfacción con el actual estado de cosas.
2. Identificación de un área problemática.
3. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción.
4. Formulación de varias hipótesis.
5. Selección de una hipótesis.
6. Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis.
7. Evaluación de los efectos de la acción.
8. Generalizaciones.

La investigación acción es participativa, pues requiere del trabajo activo de todos los miembros del proyecto investigativo y la colaboración grupal de los involucrados, investigadores y agentes de estudio, pues en este tipo de investigación se prevén cambios inesperados o sorpresas a las que se abrirán soluciones inmediatas. Adicionalmente, este tipo de investigación es ideal para este trabajo puesto que permite reflexionar sobre las estrategias pedagógicas y la práctica docente que se despliega en el contexto de esta propuesta, y a su vez promueve el desarrollo de estrategias para transformar y solucionar las problemáticas propias de este.

3.2 Técnicas de investigación

Una vez hecho el paneo general sobre la investigación acción y su enfoque cualitativo que ha permitido a este proyecto establecer el problema investigativo, sus objetivos y, en general, el plan de acción para su ejecución es pertinente revisar las distintas técnicas de recolección de datos y ejecución de estrategias para lograr el cometido final es este trabajo. De acuerdo con lo anterior, en el siguiente apartado revisaremos las técnicas de investigación usadas en este proyecto.

3.2.1 Observación

Esta técnica pretende visualizar y detallar el contexto y los diferentes fenómenos que se dan en el mismo y que además se pretende estudiar. El investigador, como observador, debe tener sentidos alertas y su capacidad analítica debe desarrollarse y detectar cualquier dato fundamental para el trabajo, pues es la única forma de obtener información de primera mano. (Cuauro, N., 2014.).

3.2.2 Triangulación

Esta técnica permite la articulación de distintos métodos para la recolección y validación de datos necesarios para realizar una investigación. En esta, los datos recogidos se codifican y analizan separadamente para compararse, soportados teóricamente y analizados para analizar cualquier hallazgo; como consecuencia, se afirma que la triangulación es la técnica que permite obtener información más detallada y equilibrada, pero que puede cruzar información si no se trata cuidadosamente. (Charres, H., et al. 2018. p, 19)

3.3 Instrumentos de investigación

3.3.1 Prueba diagnóstico

En investigación, esta técnica se utiliza para determinar aquellas fortalezas o debilidades de un área o conocimiento específico en una población específica que me permita analizar y determinar generalidades de este tipo de muestra. En las investigaciones de tinte educativo, esta herramienta es fundamental para hacer un paneo general de los niveles en que los estudiantes se encuentran de acuerdo con su edad, grado de escolaridad, contexto, etc.

3.3.2 Encuesta

Esta técnica es ideal para recoger datos mediante un cuestionario diseñado por el investigador. Este permite realizar un análisis general del contexto en el que se está trabajando y conocer con más detalle y especificidad a los participantes del proyecto de investigación.

3.3.3 Diarios de campo

Este instrumento es indispensable en cualquier investigación que requiera registrar la información de las actividades o acciones de la práctica investigativa diariamente. Este, no tiene una estructura específica y se hace uso de la narración para describir los hechos o fenómenos observados. (Chirinos, N., 2014.).

3.3.4 Talleres

Este hace referencia a una estrategia, técnica o metodología de trabajo que busca la recopilación sistemática de un tema o material específico para la elaboración de un producto final tangible que transmita conocimientos, ponga en práctica y evalúe la temática a trabajar. (Calavia, S. N., 2009. p, 1.)

3.3.5 Matriz categorial

Con el fin de desarrollar la fase de evaluación en este proyecto, fue diseñada una matriz categorial que tiene como objetivo presentar aquellas categorías a partir de cuales se evaluó la pertinencia de la propuesta de intervención.

Unidad de análisis	Categorías	Indicadores	
Proceso de aprendizaje	Saber conocer	-Comprende que es un texto narrativo e identifica su estructura, subgéneros y características. -Reconoce la forma	

		<p>global como se organizan los componentes de un texto.</p> <p>-Diferencia el género narrativo de otros vistos por su estructura y características principales.</p>	
	Saber hacer	<p>-Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas.</p> <p>-Establece concordancias entre sujeto/verbo, género/número</p> <p>-Establece ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas</p> <p>-Estructura de manera correcta la forma global de un texto de tipología narrativa.</p>	
	Saber ser	<p>Respeto a sus compañeros, maestros y la comunidad.</p> <p>-Entiende el valor que poseen tanto sus propias apreciaciones y críticas, como las de sus compañeros.</p> <p>-Escucha atentamente las opiniones de sus demás compañeros.</p> <p>-Promueve una buena comunicación.</p> <p>-Organiza sus ideas y las expresa con un lenguaje formal y adecuado.</p>	

Proceso de enseñanza	Categoría	Valoraciones finales	
	Tiempos destinados		
	Estructura de la estrategia		
	Pertinencia del recurso		
	Rol del maestro		
	Procesos evaluativos		

Tabla 3: Matriz categorial

3.4 Fases de la investigación

Una vez revisadas las fases generales de la investigación acción, las cuales se tuvieron en cuenta a la hora de diseñar la presente propuesta, en el siguiente apartado se presentan las fases propias y específicas de esta propuesta:

1. Inmersión en el contexto de la investigación: en esta fase se presenta la población de estudio y el marco curricular propio de la misma.
2. Planteamiento del problema: en esta se identifica la problemática de este contexto y se reafirma su viabilidad por medio del diseño y aplicación de una técnica de recolección de datos.
3. Planteamiento de objetivos.
4. Definición del contexto conceptual: En este se incluyen los antecedentes investigativos y los referentes conceptuales que soportan la propuesta de investigación.
5. Diseño metodológico: En esta fase se establece el tipo de investigación, sus fases y un cronograma.
6. Propuesta de intervención: en esta se definen las actividades o didácticas que se emplearán para enfrentar el problema de investigación.
7. Retroalimentación de la propuesta de investigación.

4. Propuesta de intervención

4.1 Fundamentación Pedagógica y didáctica

Una vez reconocidos los elementos teóricos y el problema de investigación que atañe este proyecto, es entonces pertinente reconocer el presupuesto pedagógico y didáctico que orientan el diseño de la propuesta. Se abordará brevemente la perspectiva pedagógica desarrollada por Paulo Freire, el aprendizaje colaborativo como presupuesto didáctico y el modelo de escritura de Daniel Cassany y Flower y Hayes para exponer la didáctica de la lengua que se desarrolla en este proyecto.

En cuanto al modelo pedagógico que ampara esta propuesta y el diseño de las unidades didácticas, el enfoque pedagógico crítico de Paulo Freire, que expone en su obra *La educación como práctica de la libertad* (1969), resulta pertinente pues se enmarca en una pedagogía que orienta el desarrollo integral del individuo en donde los conocimientos, valores, actitudes y habilidades generales se desprenden del uso histórico, social e individual del código escrito. Además, propone al aprendiz como un ser consciente de su aprendizaje, que logra vencer el modelo tradicional que concibe al hombre como un ser vacío dispuesto a

ser llenando de contenidos. Este nuevo hombre y estudiante, lleno de ganas de aprender, es crítico y con un rol predominantemente activo, pues “...la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Freire, P. (1969. p,7)

La propuesta de intervención pedagógica que se desarrollará en el presente proyecto es una secuencia didáctica, diseñada en función a la pregunta de investigación y sus objetivos correspondientes. Según Abreu, O., et al. (2017) la didáctica está vinculada como extensión de la pedagogía cuyo objetivo principal es la enseñanza y aprendizaje, pues orienta y sistematiza los resultados de experiencias y prácticas investigativas que conforman un conglomerado teórico que orienta la exploración de la realidad en el aula, siendo pertinente su uso como estrategia en este trabajo investigativo.

De acuerdo con lo anterior, la didáctica busca brindar soluciones a maestros para que el proceso de enseñanza sea ejecutado de manera eficaz, eficiente y óptima, desarrollando una guía que conduzca a los profesores a diseñar estrategias que permitan que el aprendizaje se de a partir de la transformación de roles, pues el maestro será ahora conductor del conocimiento y el estudiante “sujetos de su propio aprendizaje”. Según Abreu, O., et al. (2017. p, 90). En relación a lo anterior, Tobón, Pimienta y García (2010) definen la secuencia didáctica como una metodología con variaciones contextuales y que busca formar competencias específicas según tres saberes generales: saber ser, saber hacer y conocer. El primero “aborda los procesos afectivo-motivacionales de las competencias”. El segundo “se refiere a los procesos del hacer, como el desempeño con base en procedimientos” y el tercero se refiere a procesos cognitivos. Tobón, Pimienta y García (2010. p, 72). Estas competencias por saberes fueron herramientas usadas para el desarrollo de la matriz categorial, que fue instrumento clave para el análisis de los datos recogidos.

En la misma línea, el aprendizaje que se desarrollará en las unidades didácticas es el colaborativo, pues en este enfoque educativo el trabajo se desarrolla en colectivo; permite que todos sus miembros participen en su proceso de aprendizaje, atendiendo a tareas prácticas y dejando a un lado el aprendizaje sistematizado y memorístico asignando temas, roles y estrategias para garantizar el óptimo desarrollo del ejercicio. En concordancia, Cassany

propone el trabajo grupal para el proceso escritural, haciendo énfasis en lo indispensable de hacer claridad de los roles y estrategias de cada actividad.

Por otro lado, es también importante mencionar que las estrategias utilizadas para el diseño de estas unidades didácticas son relevantes para el óptimo desarrollo y el éxito de los resultados. Se ha tomado como presupuesto didáctico de la lengua, el modelo propuesto por Daniel Cassany (2021. p, 80.) en el cual se hace énfasis en aquellas acciones fundamentales en el aula para fomentar la escritura:

1. El maestro debe escribir en el aula para que los estudiantes puedan ver a alguien con experiencia realizando el ejercicio
2. Se debe escribir en cooperación, ya sea pequeños grupos o parejas, pues fomenta la interacción entre coautores
3. Leer en voz alta el borrador, pues esto contribuye a que el autor escuche su texto y retroalimenta el mismo.
4. Dialogar entre compañeros y/o colegas sobre lo que se escribe pues de este ejercicio surge el intercambio de ideas y estrategias entre compañeros.
5. Se debe incentivar a los estudiantes a asumir el rol del autor; a quien dirigen su texto, cuál es su estilo de escritura, cuál es el fin comunicativo de su texto, etc.
6. El maestro debe retroalimentar, corregir y editar su texto construido en clase para orientar a sus estudiantes en ese proceso.
7. Se debe incentivar a los estudiantes a guardar borradores de sus composiciones para que los estudiantes caigan en cuenta de que el proceso escritural requiere de una planificación.

Finalmente, el modelo de escritura propuesto por Hayes y Flower (1981) ha sido tomado también como presupuesto didáctico de la lengua para diseñar la propuesta de intervención, este se desarrolla a partir de la concepción de escritura como un proceso integrado por distintos procesos cognitivos. Estos procesos fueron denominados; memoria a largo plazo, contexto de producción y proceso de escritura. De este último, se despliegan tres subprocesos, en los cuales basamos el diseño de las unidades didácticas: Planificación, redacción y revisión.

4.1.1 Secuencia didáctica

La secuencia didáctica, es una estrategia de trabajo que permite una jerarquización de contenidos que el docente considere pertinentes para construir un conocimiento en específico, así como la trazabilidad de un componente pedagógico que el docente transita junto con sus estudiantes Amadeo, J. (2005). Así, una secuencia didáctica se vuelve un recurso fundamental en el proceso de planificación que es encargado al docente, permitiendo organizar y diseñar estratégicamente las actividades que se llevarán a cabo.

4.2 Caracterización de la propuesta de intervención

Una vez revisado el presupuesto didáctico y pedagógico que permiten un desarrollo armonioso de esta propuesta de intervención, se revisará lo pertinente a cada una de las fases que permitirán el desarrollo de esta y que establecen una serie de trabajos de manera secuencial que buscan un único fin; el fortalecimiento de la escritura en los estudiantes de grado sexto, tomados como población. Además, en esta fase se propone un resumen tentativo de la propuesta de intervención (Ver anexo 7: Esquema de la propuesta de intervención). Finalmente, las fases del presente trabajo de investigación se dividen en tres grandes momentos y permitieron la correcta ejecución del proyecto, pues su desarrollo progresivo y estructurado contribuyó a la recopilación de la información, el diseño de talleres, la evaluación general y final del progreso de este trabajo investigativo. Estas etapas son:

4.2.1 Fase de sensibilización

La fase de sensibilización busca indagar sobre aquellos conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre el texto narrativo (crónica), sus características, estructura y elementos indispensables; así como, las nociones sobre cohesión y coherencia textual. Además, era relevante conocer cómo se daban los procesos y experiencias escriturales en los estudiantes participantes de este proyecto, pues esto permitiría establecer los objetivos del proyecto y el plan de acción para llevarlos a cabo. Cabe resaltar, que para el desarrollo de esta etapa se diseñaron talleres y planes de clase que fueron aplicados en cuatro sesiones en donde las

temáticas propias del currículum de la institución permitieron espacios de reflexión, opinión, diálogos y aportes que permitieron recopilar la información necesaria.

4.2.2 Fase de desarrollo

La fase de desarrollo se desarrolló a partir de la planeación y redacción de una crónica, en donde cinco sesiones fueron necesarias para abordar lo relativo al género narrativo, crónica, la coherencia y cohesión y el modelo de escritura a partir del cual se desarrollaron los ejercicios para mejorar la escritura a nivel de cohesión y coherencia. Así pues, se diseñaron planes de clase y talleres de apoyo, que evidenciaron aquellas falencias más significativas en el ejercicio escritural de los estudiantes, pero que a su vez permitieron generar una acción de mejora que se vio reflejada en versiones finales de estos escritos. Para el diseño de estas actividades y planes de clase, se tomaron en cuenta los procesos cognitivos de escritura propuestos por Hayes y Flower (1981) y Daniel Cassany (2021); planificación, redacción y revisión.

4.2.3 Fase de evaluación

Esta última fase, está enfocada a la apreciación y evaluación del proyecto general. Es decir, que esta espata es desarrollada durante todo el proceso en el cual se puso en marcha el proyecto, pues dos momentos fueron claves; la apreciación del trabajo escrito por parte del asesor y el análisis de resultados de los escritos finales obtenidos a partir de la aplicación del modelo de escritura en los distintos talleres y sesiones, comprobando así la eficacia y validez del trabajo investigativo.

De acuerdo con lo anterior, en esta etapa se dieron procesos de evaluación parciales dentro de las actividades de clase, pues es indispensable que los escritos de cada uno de los estudiantes sean evaluados por sus mismos compañeros, para una corrección y modificación posterior. Estas evaluaciones, están basadas en una rúbrica que contiene criterios de evaluación claros y

que concuerdan con las propiedades textuales a trabajar en este proyecto, cohesión y coherencia.

5. Análisis de la información

Luego de estar inmersa en el aula como interventora de las fases de sensibilización y desarrollo, en donde se implementaron algunas estrategias para llevar a cabo el objetivo de final de esta investigación (el fortalecimiento de la producción textual) es momento de evaluar lo referente al proceso de aprendizaje y enseñanza. Para esto diseñe una matriz categorial que sirvió como instrumento de organización y análisis de resultados. Esta, permite categorizar los aspectos más relevantes a valorar de esta propuesta de intervención. (Ver anexo 17: Matriz categorial., p, 95) Este análisis, se presenta de acuerdo con partir de los objetivos específicos planteados inicialmente y que fueron ejecutados durante el desarrollo de la propuesta de intervención.

5.1. El reconocimiento de las nociones previas sobre el género narrativo, sus elementos, características y estructura

En esta etapa de sensibilización, se plantearon intervenciones que empataron con el plan de estudios de la institución, pero que responden a la necesidad de indagar los saberes previos prevalecían en los estudiantes sobre lo que engloba el texto narrativo (crónica) y las propiedades textuales (cohesión y coherencia). Este sondeo, nos permitió evaluar desde qué lugar diseñar las sesiones de intervención posteriores y propias de la etapa de desarrollo con el fin de obtener resultados óptimos en la última fase de evaluación.

Inicialmente, realice un sondeo sobre el manejo del léxico por medio del conocimiento que tienen los estudiantes sobre las categorías gramaticales básicas (verbos, sustantivos, adjetivos, pronombres), pues el manejo de estas permite su correcto uso y contribuye a la correcta producción de enunciados y garantizando su interrelación y por ende la cohesión textual, pues según Cassany (1989. p, 20) esta última;

...Es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto.

Por lo anterior, es fundamental que los estudiantes, en su papel de escritores, conozcan y hagan uso correcto de las categorías gramaticales básicas, pues escribir es un proceso que requiere de conocer el código escrito y la sintaxis para que este proceso sea exitoso. Al construir enunciados u oraciones, usar bien las categorías gramaticales permite la adecuada transmisión e interpretación del mensaje que el texto tiene por objetivo; además, permite que el lector realice una lecturas más fluida y tranquila según el texto goce de cohesión. (Cassany, D., 1989.)

Como resultado de esta primera exploración, se encontró que los estudiantes manejan únicamente y de manera muy superficial la categoría de los sustantivos y que, a pesar de haber sido estudiada en el primer trimestre del año en curso, es muy poco lo que recuerdan de esta. Lo anterior se evidencia en el diario de campo número 10 (Ver anexo 8: Diario de

Campo #8), ya que durante el inicio de la sesión se preguntó al grupo sobre el sustantivo, su funcionalidad y algunos ejemplos, dando apertura a la explicación de la temática correspondiente (“El adjetivo”), obteniendo una reacción de confusión por parte de los estudiantes. Sin embargo, Jorge Piraquive respondió de manera dudosa: “profe, yo tengo en el cuaderno que es la que habla del que hace la acción en una frase... como por ejemplo la profesora escribe en el tablero, el sustantivo es la profesora, ella realiza una actividad... escribe en el tablero”, acertando así a la pregunta inicialmente planteada y activando los saberes previos de sus compañeros. (Ver anexo 8: Diario de Campo #8)

Posteriormente, se realizó una actividad en la cual debían tomar la letra impresa de una canción y subrayar con colores diferentes aquellas palabras que fueran sustantivos y aquellas que fueran adjetivos, esto con el fin de corroborar si se diferenciaban y reconocían estas dos categorías gramaticales en un texto más complejo. Como resultado, el grupo desarrolló el ejercicio sin dificultades, pero con algunos errores de clasificación. (Ver anexo 8: Diario de Campo #8) Por ello, esta imposibilidad de discriminar, identificar y usar estas categorías entorpece los ejercicios de producción textual de estos estudiantes y no permite que estos gocen de cohesión léxica y coherencia local.

Por otro lado, se tomaron dos sesiones adicionales para escudriñar aquellas nociones presentes, en los participantes de este proyecto, sobre el texto narrativo. Inicialmente, se tomó provecho de la temática central de las sesiones “Género Dramático” para activar saberes previos sobre otros géneros literarios y comparar los mismos, dando prioridad al género narrativo¹³. Así, se examinan aquellos conocimientos ya adquiridos sobre la definición de

¹³ Respecto a la maya curricular de grado sexto se logró recopilar la información concerniente al primer, segundo y tercer trimestre del año, la cual fue compartida por la docente titular y que permite identificar, a grandes rasgos, los conocimientos previos con los que los estudiantes cuentan al momento de ejecutar la presente propuesta de investigación. **Primer trimestre:** Textos literarios y no literarios, género narrativo (el mito), categoría gramatical (sustantivo), texto informativo (entrevista y resumen), plan lector (mitos); **Segundo trimestre:** Texto expositivo (mentefacto- esquemas), texto informativo (editorial- artículo de opinión), género lírico (métrica del verso y la estrofa), categorías gramaticales (Adjetivo), plan lector (novelas de aventuras); **Tercer trimestre:** Reseña informativa, reseña descriptiva, género dramático, categorías gramaticales (el verbo), plan lector: textos narrativos.

texto narrativo, sus características y estructura. Lo anterior, con la finalidad de evaluar si la construcción textual alrededor de este género se entorpece a razón del desconocimiento o si se facilita teniendo claro lo concerniente a la tipología textual, pues como afirma Cassany, D., (1989) las formas de coherencia se dan gracias a la tipología textual “(la estructura global, las informaciones relevantes...)”. (p, 20)

En primer lugar y como lo evidencian los diarios de campo (Ver anexo 9: Diario de Campo #9), se interrogó oralmente a los estudiantes sobre qué es el género narrativo y sus características. En esta oportunidad, hubo mucha más participación y seguridad en las respuestas y solo alrededor del 20% de los estudiantes se mostró desinteresado y confuso. Entre las respuestas que más aportaron y las más repetitivas encontramos: “es donde hay un narrador”, “es el que narra una historia”, “tiene personajes... tiene una moraleja”. Además, cuando se indaga sobre la estructura propia de este tipo de texto se evidencian respuestas más acertadas, entusiastas y repetitivas: “profe, tiene inicio, clímax o el problema y final”, “inicio, clímax, fin”, inicio, clímax y desenlace” “y la moraleja, profe”. Evidenciando así, que sobre este tema había presencia de unos saberes previos más significativos y contundentes. (Ver anexo 9: Diario de Campo #9)

Finalmente, se hizo un sondeo general de aquellos subgéneros propios del texto narrativo y sin duda el que más resonó en el aula fue la fábula, de la cual recordaban detalles característicos de este, por ejemplo: “tiene moraleja” y “pueden hablar animales y las cosas”. Además, se mencionaron subgéneros como el cuento, el mito y la novela de los cuales no incluyeron detalles y enfatizaron en no tener más conocimientos sobre estos subgéneros ni de otros subyacentes al texto narrativo. (Ver anexo 9: Diario de Campo #9)

Como conclusión, los participantes de este proyecto cuentan con saberes previos sobre los temas de interés en esta primera fase de investigación; sin embargo, son saberes muy básicos y que responden a lo visto en el primer trimestre del año de acuerdo con el tiempo invertido y los ejercicios de escritura realizados, pues las clases dedicadas a este tema no fueron más de

tres según lo narrado por la docente titular. Además, llama la atención que, pese a trabajar el género narrativo todo el año en los espacios de comprensión lectora, los estudiantes no relacionan sus características principales con los textos leídos, ni reconocieron elementos propios del cuento, la novela o el mito explorados durante el curso. Por lo que, se puede evidenciar que las estrategias que se han utilizado o el poco tiempo dedicado al estudio de este género no han permitido que los estudiantes lo conozcan y manejen.

5.2. El reconocimiento de las dificultades más significativas en la escritura, relativas a la cohesión y coherencia

El siguiente aspecto para revisar, hace referencia a todo lo relacionado con el componente escritural, pues a lo largo de esta etapa de sensibilización se propusieron algunas actividades que permitieron rastrear aquellos aciertos y errores más comunes en los procesos de escritura y que se evidencian en los resultados de las producciones que eran presentadas por los estudiantes. Para el análisis de esta categoría, se tuvo en cuenta el nivel de coherencia y cohesión textual presentado en cada escrito para resaltar aquellos que son el común denominador en la población estudiada.

Inicialmente, se revisó lo referente a la cohesión textual y aquellos elementos que manifiestan que está o no presente en las producciones. En general, se encontraron bastantes fallas y ausencias a nivel de cohesión, pues varios signos de esta propiedad textual no existen y no se produce un texto cohesionado. Pero encontramos algunos aciertos que evidencian algunas nociones de esta propiedad textual presentes en los textos. A continuación, revisaremos cada aspecto:

- Repetición (total o parcial): Este aspecto hace referencia a la repetición de una expresión de manera completa o parcial para guardar la identidad de ciertos elementos y lograr una representación mental más adecuada y fácil en el lector, es importante que no esté en la misma frase, sino que esta repetición este separada por algún signo de puntuación para que la lectura sea más fluida. Esta, estuvo presente en algunos

escritos en frases como: “...la tigresa dijo que tenia mejor pelaje de lo que lo tenia la reina leona, lo cual ofendio a la reina leona”, evidenciado en el cuento escrito por Ana Sofia Moreno. (Ver Figura 6: Resultado del ejercicio de escritura de un cuento Ana Sofia Moreno)

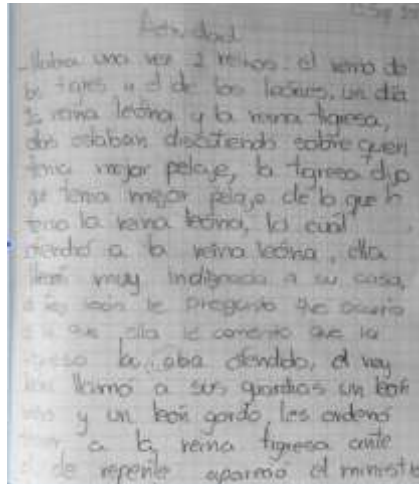


Figura 6: Resultado del ejercicio de escritura de un cuento Ana Sofia Moreno

- La sustitución Léxica y elipsis: Este elemento consiste en sustituir un elemento por otro que tenga la misma denotación o significado, para no repetir la misma expresión o palabra y lograr fluidez textual. Se encontró un uso parcial de este elemento como se evidencia en el texto de Martín, quien hubiera podido sustituir “La inseguridad” por algún elemento con mismo significado o incluso omitirse por completo haciendo uso de la elipsis: “La inseguridad es un tema que se presenta en cada rincón del mundo, nadie se salva, la inseguridad esta en la esquina...” (Ver Figura 7: Resultado del ejercicio de escritura de un cuento Martín Páez)

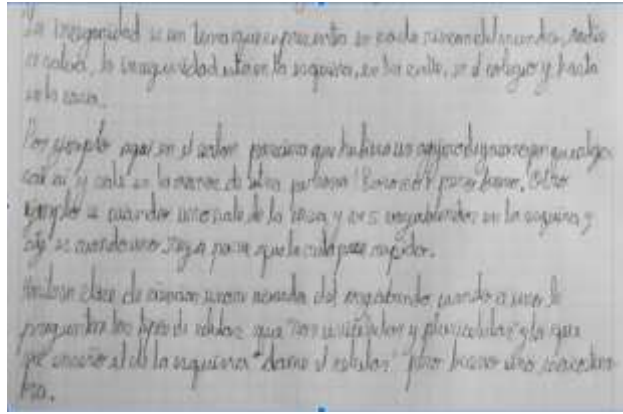


Figura 7: Resultado del ejercicio de escritura de un cuento Martín Páez

- Uso de conectores discursivos: Este elemento es fundamental para gozar de unidad textual, pues estas palabras sirven para establecer conexión y relación entre oraciones y párrafos. En cuanto a este aspecto, encontramos una marcada abstinencia del uso de este recurso, pues debido al desconocimiento de este conjunto de palabras, por parte de los estudiantes, es común encontrarse con textos faltos de unidad y fluidez. Incluso, en el texto oral los estudiantes no tienen gran repertorio de este tipo de palabras y su discurso puede tornarse confuso.

5.3. El reconocimiento de los procesos afectivo-emocionales que se dan en el ejercicio de escritura.

Para terminar, revisaremos todo aquello que comprende lo actitudinal en los participantes de este proyecto durante el proceso de sensibilización, mediante la información recopilada, narrada y organizada en los diarios de campo recogidos a lo largo de esta etapa. Para este propósito, se tuvieron en cuenta la respuesta de los estudiantes a los ejercicios propuestos, su disposición a la hora de seguir instrucciones y ejecutar las mismas, su conducta frente a las opiniones y aportes de sus compañeros y el respeto manejado en el aula, con sus compañeros y maestros.

En cuanto a los ejercicios propuestos para su desarrollo en el aula, en un inicio alrededor del 60% de los estudiantes se mostró presto a la escucha y bastante participativos a las indagaciones hechas por la docente a cargo de este proyecto. Sin embargo, el 40% restante se mostraba poco atento, desinteresado e incluso desubicado; pues, a pesar de mis esfuerzos por indagar, llamar su atención y acercarme de manera contundente para generar interés y captar la atención, fue complejo lograr una imagen de autoridad, debido a experiencias pasadas con otros maestros en formación¹⁴. No obstante, luego de un par de clases en las cuales tuve total autonomía para dirigir, los estudiantes se tornaron más prestos a realizar las actividades, se acoplaron rápidamente a las nuevas dinámicas y metodologías implementadas y mucho más activos en cuanto a la participación y escucha de instrucciones; además, el ambiente y la relación alumno-maestro se tornó más amigable y tranquila. En las siguientes imágenes, se logra evidenciar el proceso escritural de una estudiante que en un inicio tuvo una actitud desinteresada frente a cualquier taller de escritura, pero que con el pasar del tiempo logró afianzar un poco más su relación conmigo, logrando así la reconciliación con los ejercicios propuestos e incluso con la misma escritura. (Ver figura 8: proceso de escritura de crónica Isabela).

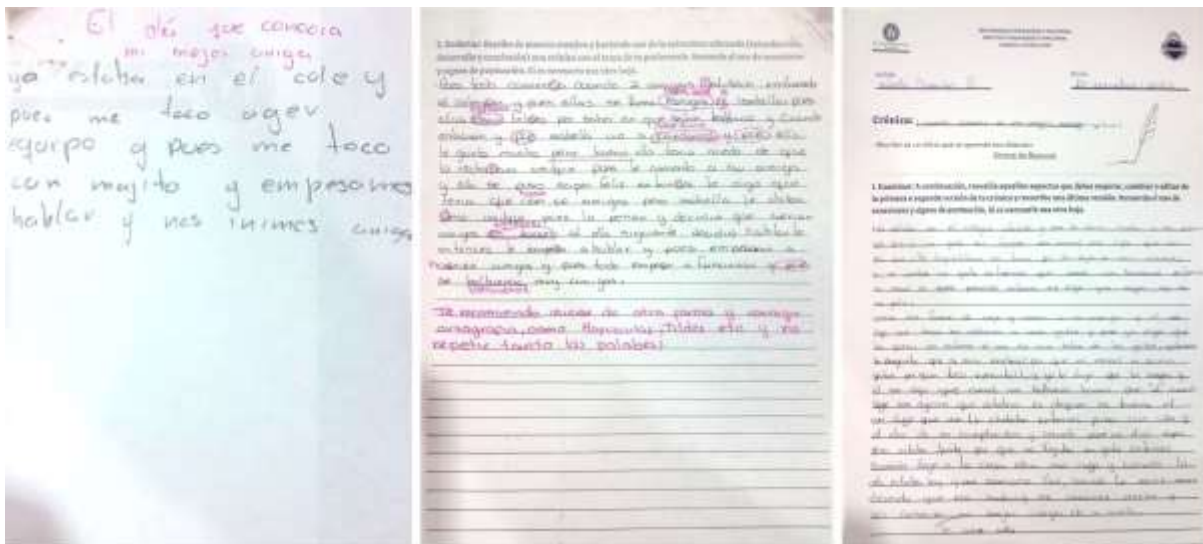


Figura 8: proceso de escritura de crónica Isabela.

¹⁴ Durante las observaciones correspondientes a proyectos de investigación, presencié varias clases que dirigió la docente en formación asignada por la UPN En estas, los estudiantes expresaron su descontento frente a las clases de esta maestra. Incluso, esto fue reforzado por la docente titular, quien tuvo charlas con sus estudiantes referente a situaciones que se dieron en el aula.

En lo que concierne a la conducta de los estudiantes frente a sus compañeros, sus opiniones y aportes, se observó que se trabaja en un ambiente de respeto. Por supuesto, se presentan situaciones en donde algunos alumnos se muestran vulnerables frente a algún comentario o burla, pero este tipo de situaciones siempre son controladas y se toma provecho de ellas para recordar la importancia de escuchar, respetar, realizar aportes constructivos y valorar cada opinión construida en el aula. Según esto, el respeto mutuo entre maestra y alumnos es una constante en el aula, donde afiance mi imagen como una figura de autoridad ganada desde la empatía, la amabilidad, la complicidad y el profesionalismo; pues, los alumnos respondieron de manera responsable, amistosa y positiva a la atención que fue brindada desde mi práctica docente.

5.4 La producción de crónicas a través del modelo de escritura de Flower y Hayes como fortalecimiento de los procesos de escritura a nivel de cohesión y coherencia

Luego de llevar a cabo el proceso de sensibilización, en el cual varios ejercicios escriturales fueron realizados con la finalidad de detectar aquellas fallas más recurrentes a la hora de producir un texto se puso en marcha la etapa de desarrollo, la cual se trabajó con la secuencia didáctica propuesta en esta investigación (Ver anexo 7: resumen de la propuesta de intervención). Con el fin de analizar el proceso llevado a cabo con los estudiantes en esta segunda etapa, es indispensable retomar el modelo propuesto por Hayes y Flower (1981) que ha sido referente en esta investigación para el diseño de la propuesta de intervención y, por ende, el desarrollo del proceso de fortalecimiento del componente escritural. Este modelo, nos permitirá aterrizar el análisis en un terreno óptimo para la interpretación de los resultados obtenidos en esta segunda etapa y evaluar su concordancia y continuidad con el marco teórico planteado.

John R. Hayes y Linda Flower en su trabajo “Textos en contexto” (1981), presentan un modelo que tiene por objetivo mejorar la escritura orientado hacia los procesos cognitivos por los que pasa un individuo a la hora de apropiarse de su papel de autor. A grandes rasgos, estos procesos comprenden tres fases: la memoria a largo plazo, que se refiere a aquellos

saberes que el escritor ya posee sobre el tema a escribir; el contexto de producción, que se refiere a la revisión de la situación y el lugar en la que se desarrolla el texto; y el proceso de escritura, que comprende el proceso de escritura en sí y a los retos que en este se presentan y que el escritor debe solucionar. En este último, hay tres subprocesos que permiten llevar a cabo una escritura más estructurada y que en consecuencia potencia el proceso escritural, estos son: Planificación, redacción y revisión.

Como se ahondó en el análisis del primer objetivo, se identificaron varias falencias que presentaron los estudiantes y que permitieron vislumbrar aquellos aspectos más relevantes a trabajar que empataron con la propuesta de intervención basada en el modelo propuesto por Hayes y Flower (1981). Retomando de manera breve el análisis de la fase de sensibilización, se identificó que los estudiantes tenían algunas nociones previas sobre el género narrativo, pero muy poco conocimiento sobre la crónica; que no percibían la escritura como un proceso que conllevaba ciertos pasos a seguir y por consiguiente no aplicaban ninguna estrategia para elaborar textos escritos; no distinguían las categorías gramaticales, lo que dificulta la correcta conformación de oraciones; y finalmente, a nivel de cohesión se presentaron varias fallas en cuanto a la repetición recurrente de léxico, la falta de uso de conectores discursivos y la presencia de numerosos errores ortográficos. Ahora, es pertinente analizar lo concerniente al proceso que se llevó a cabo en la etapa de desarrollo y contrastar con aquella información recopilada en el primer momento de la intervención.

En esta propuesta de intervención, se plantearon cuatro planeaciones correspondientes a la etapa de desarrollo, las cuales reúnen momentos cruciales e importantes en el proceso de composición textual que se llevó a cabo:

5.4.1 Primera sesión: acercamiento a la crónica.

- La primera sesión, tenía por objetivo realizar un acercamiento al género narrativo y profundizar en la crónica como subgénero, pues fue alrededor de esta que se realizaron los ejercicios escriturales. Al momento de diseñar el plan de clase, tomé en

cuenta que este grupo en particular había trabajado recientemente el género narrativo, por tanto en la etapa de sensibilización se evidenciaron algunos conocimientos previos que los estudiantes tenían sobre el tópico principal; sin embargo, consideré necesario realizar una breve exposición de aquellos aspectos más relevantes del género narrativo que, a su vez, aportarán información relevante para definir y caracterizar “La crónica” como subgénero predilecto para trabajar el fortalecimiento de la escritura en este trabajo investigativo. Esta información permitió que los estudiantes tuvieran claridad sobre algunos criterios que tenían que cumplir al momento de componer sus textos, pues estos debían tener una estructura definida (Inicio, nudo y desenlace) y unas características propias de la crónica (tiempo cronológico definido, exactitud, etc.). (Ver anexo 10: Taller género narrativo y crónica.

En esta primera sesión, se realizó un trabajo conjunto para definir la crónica y puntualizar en sus características principales, para así lograr que los estudiantes establecieran diferencias entre este subgénero de la narración y otros ya trabajados como el cuento, la novela, la fábula, etc. En general los estudiantes trabajaron de manera óptima, pues estuvieron muy atentos a las explicaciones y bastante activos para realizar valiosos aportes respecto al tema; como se muestra en el diario de campo número 23 Jorge Piraquive nos contó algunos de los elementos principales del texto narrativo diciendo que “...el narrador, el tiempo, los personajes y el lugar son partes del género narrativo que nos ayudan a armar una historia” y Nicole Morato logro recordar rápidamente la estructura fundamental de todo texto narrativo “... profe, profe, inicio, nudo y desenlace son las partes de esto, como el cuento que tiene un inicio, un nudo que es el problema y el final”. (Ver anexo 11: Diario de Campo #23)

Luego de haber hecho un acercamiento teórico al género narrativo y a la crónica, se realizó la lectura de un ejemplo de crónica corta llamada “La mañana de pedro” Vázquez, A. & Del Moral, M. (2023), en esta los estudiantes pudieron identificar las características principales que hacían que este texto entrará dentro de esta sub-

tipología textual. Como se muestra en el diario de campo 23 Ana María Corredor y Gabriela Zamora comentaron respectivamente “...profe, esa historia tiene fecha, osea como que tiene tiempo específico y además tiene el problema de pedro”, “eeh, tiene a pedro que es el personaje principal y... relata... mmm unos hechos o sucesos que le pasan a pedro y después a Lucia y al final es una historia de amor”. Todas estas, características de la crónica que evidenciaron un reconocimiento y distinción de esta tipología textual a partir de la identificación de particularidades del corto texto. (Ver anexo 11: Diario de Campo #23)

Como parte final de esta sesión, solicité a los estudiantes realizar un ejercicio de escritura corto cuyo resultado final fuera una crónica que cumpliera con algunas de las características propias de este tipo de texto, el tema era de su elección y el tiempo era corto (40 minutos) pero con el suficiente empeño lograrían entregar un texto de al menos un párrafo que contara alguna anécdota. Así que, con estas cortas instrucciones solo fue cuestión de dejar volar su imaginación y comprometerse a dejar fluir su lápiz o esfero. Durante este ejercicio, observé algunos de ellos muy comprometidos en su papel de escritores, otros confundidos con cómo construir una crónica en sí, y otros cuantos desinteresados con el ejercicio. Finalmente, con alguna ayuda (respondiendo preguntas, ayudando a la elección de un tema, retomando la explicación de la crónica y sus características) logré recopilar todos los ejercicios y analizar algunos de ellos.

En la siguiente imagen, se evidencia el ejercicio escritural de una de las estudiantes que se vio comprometida con la práctica, pues fue una experiencia personal dolorosa la que la movió a componer el texto; y, si bien expresó una dificultad inicial por reconstruir la anécdota a modo de crónica e identificar la estructura del texto a escribir, logró plasmar su intención de componer su texto de acuerdo con la tipología textual esperada y planteada inicialmente. (Ver figura 9: Crónica primera versión: Estudiante 1)



Figura 9: Crónica primera versión: Estudiante 1

En el siguiente fragmento, extraído del ejercicio anterior, se evidencia que esta estudiante aprovechó el corto tiempo que fue dado para pensar una temática que la motivara a escribir y ordenar los sucesos del relato de una manera cronológica: *“El día 11 de noviembre del 2018 fue el peor día de mi vida, a las 12:48 ocurrió un accidente. Se accidentó mi primo en la moto en villavicencio con la novia”*. (Ver figura 9: Crónica primera versión: Estudiante 1). Incluir fechas exactas, datos puntuales como horas, ciudades, e incluso varios personajes involucrados en la anécdota demuestra la clara intención de crear una crónica y donar características propias de esta tipología textual. Adicionalmente, es notoria la pretensión de asignarle al texto un título sugestivo y llamativo que guardara relación con el texto pero que a su vez invite al lector a adentrarse en la composición.

Por otro lado, a nivel de coherencia encontramos varias dificultades: el corto texto fue dividido en 5 párrafos, cada uno constituido por una única frase, lo que evidencia una marcada complicación por diferenciar entre párrafos y frases lo que imposibilita que el texto goce de coherencia global, pues dificulta una organización estructural del texto. Además, es compleja la relación que se establece entre cada uno de los párrafos, pues si bien giran en torno a la temática central “la muerte del primo” no hay

un elemento que hile un vínculo entre un párrafo y otro, parecen solo ideas o sucesos contados por aparte.

Finalmente, a nivel de cohesión son notorias las dificultades que se presentan en el ejercicio escritural, pues el precario uso de signos de puntuación, los marcadores textuales, conectores y las faltas ortográficas no permiten que el texto guarde unidad cohesiva, en el siguiente ejemplo tomado del texto anterior se evidencian dichas fallas: “...al día siguiente osea el 10 de noviembre el estaba en el ospital ya se estaba despidiendo de todos los familiares excepto de mi yo estaba muy lejos de el no pude darle el ultimo adios...” (Ver figura 9: Crónica primera versión: Estudiante 1).

5.4.2 Segunda sesión: Revisión teórica del modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981).

- La siguiente sesión fue dedicada a dos momentos principales: la revisión teórica del modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981), con apoyo del modelo de planificación de estrella trabajado por Cassany (1995); y, la revisión de la primera versión de la crónica creada en la sesión anterior, con la finalidad de ejecutar la primera fase del modelo (Planificar). Para realizar la apertura de la sesión, indagué sobre el sentir de los estudiantes respecto al último ejercicio escritural realizado; pregunté cuáles eran aquellas dificultades que más se presentaron, si fue fácil la elección de un tema, si había sido complejo escribir en específico una crónica, etc. Todo esto, con la finalidad de hacer entender a los estudiantes la importancia de llevar a cabo la escritura como un proceso complejo que implica una serie de momentos, fases o pasos a seguir para un resultado exitoso.

Para mi sorpresa, la interacción fue mucha y, como se evidencia en el diario de campo número 24, varios de los participantes expresaron sus percepciones. Enseguida, Nicole Morato pidió la palabra y dijo: “...profe, fue muy difícil armar el cuento como crónica...” y Ana corredor agregó: “... es que, profe, organizar las ideas como crónica es difícil... y no más para elegir el tema me gasté casi todo el tiempo que nos diste” e

inmediatamente se alzó la voz de varios alumnos alegando el corto tiempo; Jorge Piraquive replicó: “uy sí, profe, eso fue muy poquito tiempo, ¿Eso tiene nota? ¿Lo podemos repetir?”. (Ver anexo 12: Diario de Campo #24)

Procedí, entonces, a darle apertura al tema que sería la base para evaluar, corregir, repetir, cambiar, o reescribir dicha composición que los tenía tan consternados. Fue así, que el modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981), se expuso y fue complementado por el modelo de planificación propuesto por Cassany (1995), para dar paso a la ejecución de la revisión y reescritura de los textos desarrollados en la clase anterior. Para este punto, los estudiantes tenían una indicación clara: poner en marcha la primera fase del modelo de Flower y Hayes (1981), la planeación; para este fin, diseñé una guía (basada en el modelo de planificación de Cassany (1995)) (Ver anexo 19: Taller fase de planificación) que tenía como propósito dividir la fase de planeación en tres momentos: establecer personajes, lugar y tiempo en el que se llevaría a cabo la crónica; fijar el propósito del autor, el por qué escribe esa historia en particular; y mencionar y enumerar los sucesos que transcurren en la historia.

Una vez realizada la relectura y revisión de sus propios escritos y haciendo una juiciosa reflexión del modelo de escritura, los estudiantes se dispusieron a realizar sus planeaciones. Para este fin, tuvieron la posibilidad de continuar la crónica que habían propuesto en un primer momento de escritura o simplemente elegir nuevo tema, personajes, sucesos, etc. Con el fin de hacer un balance general, cabe aclarar que el desarrollo de esta actividad se caracterizó por presentar tres panoramas entre los estudiantes: en el primero, el autor decidió cambiar su crónica y empezó un texto completamente diferente; el segundo, continuó con el desarrollo de la crónica escrita en un inicio, sin agregar detalles nuevos pero siendo ahora conscientes de los elementos principales de su texto y su propósito como escritor; finalmente, en este el alumno no había hecho una primera entrega por razones como el tiempo, la indecisión de temáticas, la falta de creatividad, etc. y en esta ocasión hubo más claridad sobre

aquello que deseaba escribir y estaba ahora un paso más cerca a la experiencia escritural.

En los anexos 13 y 14, se muestran respectivamente la primera entrega de una estudiante y su planeación posterior. Aunque, en un primer momento parecía estar desorientada, desmotivada o poco inspirada, en el ejercicio de planeación se hacen más claras sus intenciones con el texto que pretende desarrollar, pues se enfrenta a la hoja sin temor y con una determinación de escribir su texto sin titubear. (Ver anexo 13: Crónica primera versión estudiante 2 y anexo 14: Planeación estudiante 2)

Transcripción anexo 13: Crónica primera versión estudiante 2:

“El día que conocia mi mejor amiga”

“ya estaba en el cole y pues me toco ager equipo y pues me toco con majito y empezamos hablar y nos inimos amigas”

(Ver anexo 13: Crónica primera versión estudiante 2)

En el relato anterior, se evidencia un texto bastante precario en términos de léxico, cumplimiento de reglas gramaticales, uso de signos de puntuación y uso de conectores. En esta imagen no hay texto en sí, pues el corto relato consta de una única frase, que además evidencia una falta de coherencia global y cohesión: la primera se prueba en la falta de una estructura global acorde a la tipología textual (inicio, nudo desenlace); la segunda, se evidencia con el poco uso de signos de puntuación, marcadores textuales, conectores, mayúsculas, sinónimos e hiperónimos para evitar repetición de palabras que agoten la lectura y fallas ortográficas. En general, el texto es difícil de comprender y no refleja un interés genuino por escribir, demostrando también la falta de un método que facilite el proceso escritural concienciando al estudiante de la complejidad del ejercicio escritural. (Ver anexo 13: Crónica primera versión estudiante 2)

En la imagen correspondiente al anexo 14, se refleja un giro radical de tema y con este un cambio de título a “Mi amor imposible”. Además, hay una claridad inicial en los personajes, el espacio-tiempo y el propósito del texto. Aunque, no hay un desarrollo en cuanto al ítem de los sucesos de la historia, hay indicios del tema central del texto del cual se puede partir para desencadenar situaciones que construyen la historia. Además, en las características del espacio tiempo la estudiante dio dos datos muy precisos: “En bogota” y “10 Nov 2020”, lo cual demuestra una clara intención de escribir una crónica atribuyendo al texto ciertas características cronológicas. (Ver anexo 14: Planeación de crónica estudiante 2)

Continuando con el análisis, se presentan las imágenes correspondientes al anexo 15, para evidenciar casos en los que no hubo entrega inicial, pero que la fase de planeación permitió un desarrollo más aterrizado de lo que se quería escribir. En las dos imágenes, se demuestra la importancia de concebir la escritura como un proceso complejo que requiere de varias fases que se deben desarrollar prestando la debida atención a cada elemento que pueda aportar algo al texto a escribir. Si bien, estas planeaciones evidencian aún la poca experticia de estos autores, revelan a su vez como el detenerse a planear puede cultivar ideas que desemboquen un gran texto. En esta fase, los estudiantes lograron comprender que se encuentran en una etapa de desarrollo en la que aún no han alcanzado todo su potencial y que deben valerse de algunas herramientas para obtener resultados óptimos en actividades complejas como la escritura, ese nivel de conciencia sobre los procesos escriturales fue un gran acierto en este proyecto. (Ver anexo 15: Planeación de crónica estudiantes 3 y 4)

Para concluir esta fase, se muestra la siguiente imagen que tiene como finalidad evidenciar aquellos casos en los que el tema se mantuvo entre el primer escrito y la fase de planeación, manteniendo incluso el título, y siendo fieles a su primera inspiración para tomar el esfero y dejar fluir su creatividad plasmando en palabras aquellas intenciones iniciales. (Ver figura 10: Planeación de crónica estudiante 1)

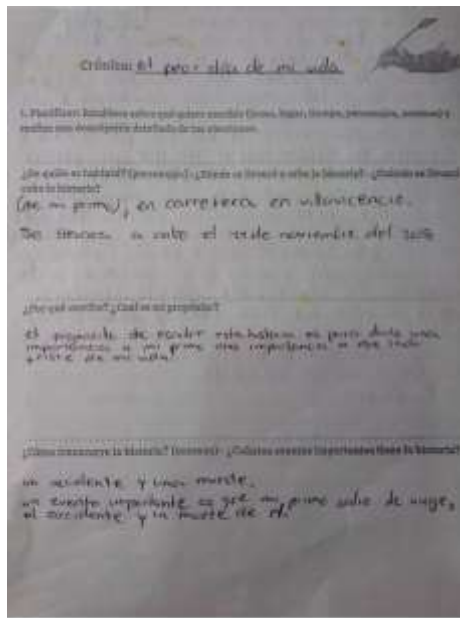


Figura 10: Planeación de crónica estudiante 1

La imagen anterior, corresponde a la continuidad del ejercicio del texto analizado anteriormente “El peor día de mi vida”, en esta última se evidencia la decisión de esta alumna de darle vida a un texto que representó para ella un valor sentimental y que deseaba seguir trabajando para hacerlo funcionar como catarsis de la historia que ella había tenido que vivir y que tanto la marcó. Es de resaltar, que ella le dio valor al texto, no solo lo vio desde la mirada de una estudiante que debe hacer su deber, sino que realmente se tomó en serio su papel de escritora y aprovechó cada fase del proceso para mejorar su composición.

5.4.3 Tercera sesión: Buscando a tu escritor interior

- Tras culminar la planeación, llegó el momento de explotar el potencial de escritores que tenían cada estudiante. Entonces, la tercera sesión pretendía usar esa planeación ya ejecutada y las reflexiones, autoevaluación y revisiones de los textos entregados en una primera oportunidad, para realizar un segundo ejercicio escritural. Este también,

debía ser una crónica y en esta oportunidad el tiempo donado era más adecuado a la exigencia del ejercicio, pues la sesión completa, de una hora treinta minutos, sería dedicada a su desarrollo. En esta oportunidad, noté a los participantes más activos y comprometidos con su labor de escritores, no hubo interrogantes dirigidos a mí con respecto al ejercicio, su actitud denotaba seguridad e interés; además, se vio una mejor utilización del tiempo y se recalcó que aquellos que culminaron rápidamente y tuvieran tiempo de sobra debían releer sus textos para estar seguros de cometer la menor cantidad de errores. (Ver anexo 16: Diario de Campo #25)

A continuación, se muestra la segunda entrega del texto “El peor día de mi vida”, en este se evidencia un texto más desarrollado, con detalles que transportan al lector al sentimiento del autor, como en el siguiente fragmento “... no pude decirle cuanto lo quiero, cuanto me hizo feliz y nunca voy a olvidar la cara y la voz de el asi este en el cielo siempre lo voy a recordar con una sonrisa en su cara...”. Además, se pueden notar aún algunas falencias en cuanto a la cohesión y coherencia textual, pero a su vez una mejora interesante en los mismos aspectos con respecto al texto anterior. (Ver figura 11: Crónica segunda versión estudiante 1)

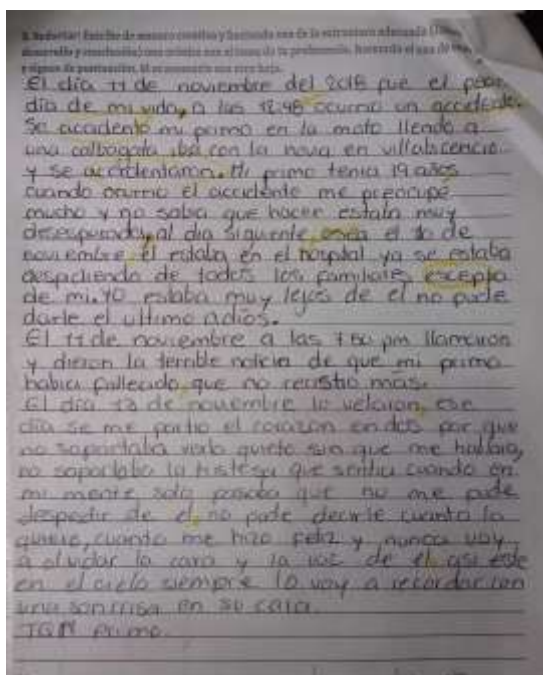


Figura 11: Crónica segunda versión estudiante 1

En el texto anterior, se evidencia la mejoría respecto a la primera entrega, pero analizaremos dos aspectos importantes que están adscritos al proyecto y que son el foco de esta investigación: la coherencia y la cohesión. En cuanto a la coherencia, el texto se evidencia más estructurado, pues se reflexionó sobre lo que era una frase y un párrafo, y la importancia del uso de signos de puntuación para marcarlos, lo que se reflejó en los resultados de esta segunda entrega. Cabe resaltar que, aunque aún se reflejan algunos problemas a nivel estructural, pues no hay claridad entre el inicio, nudo y desenlace propios de la tipología textual, pero sí hay indicios de la intención de crear una crónica con algunas características incluidas en el texto. Finalmente, en cuanto a la cohesión se analizan algunas falencias en los siguientes aspectos:

- Uso de sinónimos, hiperónimos y pronombres que evitaban el uso repetitivo de algunas palabras, incluso en una misma frase. Este recurso permite reemplazar palabras por otras de un significado similar, que no cambie el sentido del texto y que permita al lector abordar una lectura más fluida y sin redundancias a la vista. En el siguiente ejemplo se evidencia la necesidad del uso de esta herramienta: “El día 11 de noviembre del 2018 fue el peor día de mi vida, a las 12:48 ocurrió un accidente. Se accidentó mi primo en la moto llando a una cabalgata iba con la novia en villavicencio y se accidentaron.”
- Uso correcto de signos de puntuación, pues esto permite una lectura pausada y con énfasis en aquellos aspectos que la autora quiere resaltar. En el siguiente fragmento se evidencia esa falencia: “El 11 de noviembre a las 7:50 pm llamaron y dieron la terrible noticia de que mi primo había fallecido que no recistió más”
- Uso de conectores y/o marcadores textuales, que permitieran al texto gozar de unidad entre una idea y otra o un párrafo y otro. Este elemento es indispensable para conducir al lector a una lectura amena y fluida.

El resultado de esta sesión fue un espacio ameno donde los escritores estaban concentrados, involucrados con el ejercicio, sin titubeos sobre lo que debían o querían escribir, con un uso del tiempo adecuado y con el foco completo en su trabajo, sin comparaciones y sin duda de sus capacidades. Una jornada exitosa donde todos los participantes hicieron la entrega de una crónica. (Ver anexo 16: Diario de Campo #25)

5.4.4 Cuarta sesión: Revisión entre coautores

- Luego de una jornada completa de escritura, donde los estudiantes se enfrentaron nuevamente al reto de emprender un ejercicio de composición, pero esta vez con ideas claras y con menos temor a la exploración de su imaginación, llegó la hora de poner en marcha la tercera fase del modelo escritural. En esta última sesión, se tuvo un objetivo claro: examinar el texto y por ende hacer la revisión de aquellos aspectos a mejorar y corregir esas inconsistencias encontradas. Para esto, propuse un trabajo colaborativo, en concordancia al presupuesto didáctico de esta investigación basada en el trabajo de Cassany (2021), cuyo objetivo es fomentar la interacción entre coautores y retroalimentar mutuamente sobre la segunda entrega de sus textos.

Para el ejercicio de retroalimentación, se dio la instrucción de trabajar en parejas y establecí unos criterios claros para que la evaluación se diera de una forma clara y concisa, con el fin de que el autor la pudiera recibir y entender fácilmente. En la siguiente tabla, se presentan los criterios tenidos en cuenta:

Tabla
3:

Criterios	Si cumple	No cumple
1. ¿El texto cuenta con planeación?		
2. ¿Hay errores de ortografía?		
3. ¿EL texto tiene la estructura propia de la crónica (inicio, nudo, y desenlace)?		
4. ¿El texto cuenta con elementos o características propias de la crónica (tiempo específico, orden cronológico, un clímax o conflicto)?		
5. ¿El texto tiene personajes principales?		
6. ¿En el texto hay un correcto uso de signos de puntuación?		
7. ¿Hay palabras que se repiten con frecuencia?		
8. ¿El texto cuenta con un título creativo?		
9. Apreciaciones, aportes, comentarios adicionales.		

Criterios de evaluación entre coescritores. Elaboración propia.

En general, el proceso de retroalimentación fue muy tranquilo, los estudiantes estuvieron dispuestos a realizar la actividad, no hubo muchas indagaciones, salvo las de la ortografía, y finalmente, cuando los autores recibieron sus evaluaciones, hubo una recepción positiva de lo que debían mejorar. Incluso, hubo quienes querían proceder de inmediato con el proceso de

corrección; sin embargo, esa última fase estaba destinada a otra sesión, donde se evidenciaron los resultados finales de seguir el modelo de escritura y ser conscientes de que la escritura es un proceso que requiere preparación y el seguimiento de varias fases.

5.5 Valoración de la eficacia del del modelo de Flower y Hayes para el fortalecimiento de la producción textual a partir de la producción de crónicas.

Una vez culminada la fase de desarrollo, la cual tenía por objetivo fortalecer en los estudiantes la escritura a través del aprendizaje del modelo propuesto por Flower y Hayes (1981), es momento de evaluar lo concerniente a aquellos elementos propios del proceso enseñanza y aprendizaje que hicieron posible la materialización de esta propuesta y que hacen parte de los componentes pedagógicos y didácticos que amparan la investigación: la pertinencia del recurso utilizado (la crónica), los tiempos destinados, el rol del maestro y los estudiantes, así como el éxito de la estrategia en la inmersión de esta práctica docente. Este análisis, se realizó a partir de la matriz categorial (ver anexo 17: Matriz categorial) que permitió aterrizar aquellos aspectos más relevantes de la propuesta de intervención y del camino que emprendí como investigadora.

Este análisis final se da a partir de una versión definitiva de la crónica que estaba en proceso de composición con cada estudiante y para la que se dedicó una última sesión. Para esta, se tomó en cuenta el proceso de interacción entre coautores que se dio en el cuarto encuentro y que fue realizado en parejas donde cada estudiante recibió algunas apreciaciones de su compañero, entendiendo cómo era el proceso de análisis y evaluación de un lector consciente y qué era aquello que se debía tener en cuenta a la hora de escribir para hacer más amena y fluida una lectura. Entonces, en esta quinta clase los estudiantes tuvieron a su disposición hora y media que pudieron distribuir y usar de la manera que les pareciera conveniente, la instrucción fue clara: reescribir una última versión teniendo en cuenta aquellos aspectos a mejorar, cambiar y editar de las dos versiones anteriores.

5.5.1 Rol del estudiante

Durante el proceso de redacción final, reconocí en cada uno de los estudiantes un autor seguro, sin titubeos, determinados a tomar el esfero y el papel para fluir en su historia, sin preguntas que nublan la creatividad (¿qué escribo?, ¿cómo empiezo?, ¿qué tan largo tiene que ser?, etc.), con la claridad de cómo abordar el proceso y sin dudas del ejercicio. Durante el desarrollo de la clase, indague en diferentes momentos a los estudiantes sobre las inquietudes o dificultades que generaba el ejercicio; sin embargo, como se muestra en el diario de campo número 26 a estos interrogantes Martín Páez respondió: “profe está fácil... medio, medio la ortografía pero lo otro, la historia y eso si bien, fácil porque ya la tengo” a lo que Cristian Ovalle replicó: “profe es que yo soy malo para la ortografía, pero esta actividad si esta fácil, como ya lo hemos hecho harto”. Más adelante, otra estudiante que estuvo comprometida desde la primera versión de su escrito me dijo: “profe, es que escribir esto es difícil, a mí no me gusta porque yo sé que ya perdí, pero como uno sabe que es varias veces, ósea que nos vuelves a dar la oportunidad y uno pues lo mejora y con eso no pierde, sino que se mejora y mejora, entonces este que ya por fin es el último no es difícil, es volver a copiar lo mismo sin los errores”.

La transición entre la primera sesión y esta última, evidencia el progreso en relación al rol asumido por el estudiante pues en principio estaban llenos de dudas, me abordaban con temeridad en relación a su poca destreza para escribir, se sentían inseguros de emprender la composición de cualquier texto o simplemente se frenaban en la negativa de no saber y no realizaban el ejercicio; sin embargo, en la actividad de cierre cada uno de los estudiantes entregó un producto final, sin temor o necesidad de saber si el ejercicio tenía nota o qué porcentaje valía de la nota final, pues la seguridad adquirida durante todo el proceso de mejora en cada versión entregada permitió que ellos se tomaran en serio su papel de escritores, vieran sus textos con una mirada crítica y sintieran que su entrega final era merecedora de una buena valoración.

5.5.2 Rol maestro

Haber emprendido el proceso de redacción acompañando a los estudiantes, fue fundamental para llegar a los resultados óptimos que se reflejaron en la última sesión. Inicialmente, el rol

que asumí para el desarrollo de las sesiones fue de mediadora y de acompañante activa en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, como lo enuncia Cassany (2021. p, 35)

“...nuestro rol consiste más en gestionar la dinámica, curar los contenidos (elegir y adaptar los más apropiados para ellos) o mediar los significados (mostrarles cómo los deben utilizar). Por lo anterior, esta propuesta de intervención estuvo mediada por una maestra preocupada por conducir a sus estudiantes por el camino que lleva al conocimiento, por despertar en ellos el interés por indagar, investigar y crear, una maestra que se abrió paso entre las adversidades impuestas por el tiempo y las formalidades de las instituciones para culminar su proceso con los alumnos que luego se convirtieron en cronistas.

Aunque este rol activo se mantuvo durante todo el trabajo de intervención, la necesidad de mediar en el aula fue disminuyendo paulatinamente sesión a sesión; la primera y segunda clase, me enfrenté a un grupo de escritores que requerían mi asistencia constante, las indagaciones y requerimientos de acompañamiento inundaban el aula y la rigurosidad teórica del método requería de mí participación constante; sin embargo, el tercer y cuarto encuentro se caracterizaron por el descenso gradual de la necesidad de intervenir o mediar entre el estudiante y el ejercicio, la seguridad que adquirieron en su rol de escritores permitieron a su vez una independencia y autonomía que no requerían de mi continua asistencia. Cabe resaltar, que, si bien no había una necesidad imperante de mi ayuda para el desarrollo del ejercicio escritural, si era imprescindible mi acompañamiento, pues el alumno si requiere de una guía que esté presente en todo el proceso para generar en ellos un interés genuino por los ejercicios que cuidadosamente se seleccionan para conseguir el éxito del aprendizaje.

5.5.3 Tiempos destinados

Embarcarse en la aventura de la escritura, es un proceso que requiere de un tiempo prudente para desarrollar la habilidad del escritor ávido de creatividad, pero con la capacidad suficiente para desarrollar sus ideas y plasmarlas en el papel a través de la elección correcta de palabras y adquiriendo un estilo propio que permita a cualquier lector reconocer la firma del autor implícita en frases y citas icónicas. Entonces, elegir el trabajo escritural en el aula para el

desarrollo de esta investigación fue un reto que decidí asumir con la seguridad de impactar al estudiante a pesar del corto tiempo con el que se contó para realizar la propuesta de intervención.

Partir de la aplicación del modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981), implicó la claridad de lo imperativo que era contar con un tiempo prudencial para la realización de la propuesta de intervención, pues esta es desarrollada “como una serie lineal de etapas separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto escrito” Flower y Hayes (1981. p,4). Sin embargo, el tiempo otorgado fue corto y no permitió lograr en los estudiantes un progreso completo de su potencial, pues desarrollar las capacidades, aptitudes, competencias y solturas de un escritor es un trabajo que requiere años o al menos un trabajo continuo durante todo un ciclo escolar.

A pesar del corto tiempo, el desarrollo de la propuesta de intervención en el aula de 603 logró que los estudiantes concibieran la escritura como un proceso complejo que requería de la aplicación de estrategias que facilitaran su tránsito al mundo del escritor. La transición de las primeras versiones a la última demuestra una mejora significativa tanto en los aspectos escriturales como en lo actitudinal, ya que se evidenció un incremento en los estudiantes que entregaban producto final cada sesión pues en estos ya no había temor a enfrentar el papel en blanco, pues el ejercicio de escritura se veía más amigable debido a la posibilidad de mejorarlo, planearlo y realizarlo por etapas.

Además, el entender que este proceso implicaba una serie de pasos facilitó que los nuevos escritores entregarán un último texto con él se sentían seguros, sin timidez a ser leídos e incluso en algunos casos el gusto por el ejercicio de escribir fue descubierto pues no habían tenido la oportunidad de emprender un ejercicio escritural amigable que permitiera explorar su imaginación y creatividad. Además, trabajar de la mano con la crónica fue ideal para la motivación del proceso puesto que esta permitió escribir a partir de experiencias personales o temas del interés particular de los estudiantes (terror, romance, comedia, etc.) lo que incentivó el gusto por la escritura, pues en ciertos casos sirvió de catarsis o de inspiración

para confrontar situaciones de su vida personal, cumpliendo así uno de los propósitos por excelencia de la literatura: lograr una conexión entre esta y el contexto real en el que me muevo.

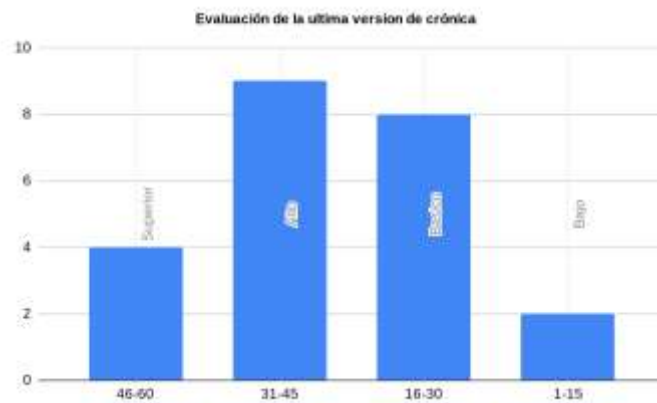
5.5.4 Evaluación de la efectividad del modelo de escritura como estrategia y la crónica como recurso

Uno de los pilares de esta investigación, fue la estrategia elegida para el planteamiento de la propuesta de intervención. Cada una de las sesiones planeadas, fue pensada desde el desarrollo del modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981), en el cual se concibe la escritura como un proceso cognitivo que se divide en etapas fundamentales: planificación, redacción y revisión. Además, la elección de un recurso que se adecuara a las características de la población (edad, poco hábito lecto-escritor, etapa del desarrollo cognitivo, etc.) fue fundamental para obtener resultados satisfactorios en este trabajo investigativo, donde los estudiantes evidenciaron una transición importante tanto en lo actitudinal como en lo académico, sin contar el giro que se dio en algunos respecto a su gusto personal por la escritura. Entonces, la crónica fue el recurso perfecto para fomentar en los alumnos el interés por indagar en la literatura, en su creatividad y en su imaginación.

Dicho esto, haber transitado el proceso de crecimiento escritural de la mano de mis alumnos fue enriquecedor, pues evidenciar y experimentar de primera mano cómo el proceso de planificación permitió, a los potenciales escritores, detenerse en el camino creativo para organizar y estructurar aquello que les produce tedio, pero sobre todo temor, me permitió constatar la importancia de este proceso. Entonces, planificar se vuelve en la escuela esa herramienta que concede al alumno la posibilidad de enfrentar la hoja en blanco de manera más amigable, de tomarse el ejercicio escritural como un proceso que requiere tiempo y que se debe trabajar etapa tras etapa para su continua mejora. Además, realizar el proceso componiendo crónicas, favorece la inspiración y permite al nuevo escritor relacionarse con la literatura desde una amplia gama de posibilidades; ya sea desde la experiencia personal o

desde la exploración de su imaginación. Por lo anterior, escribir deja de ser un sinónimo de hastío, mejor se vuelve una tarea que genera interés, curiosidad, indagaciones e incluso provecho, pues la crónica permite en el alumno desarrollar capacidades de escritor encontrando a través de la escritura de crónicas pues “el cronista imprime su propio estilo en un género que podemos considerar “de autor”.”. Yanes, R. (2006. p, 9)

Finalmente, se muestra la gráfica de resultados (Ver gráfica 2: Resultados de rúbrica de evaluación) realizada a partir de la rúbrica de evaluación de la crónica final, donde se consideraron aspectos relativos a la cohesión y la coherencia. (Ver anexo 18: Rubrica de evaluación) Esta tabla, evidencia los resultados de la última versión de la crónica de los estudiantes, donde se demuestra la efectividad de la estrategia y el recurso en este grupo de estudiantes más técnicos. Entonces, podemos ver que más de la mitad de curso obtuvo una valoración favorable y solo dos estudiantes obtuvieron resultados por debajo del básico. Por lo que podemos inferir, que en términos generales la producción textual en estudiantes de grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional se vio fortalecida gracias a la escritura de crónicas siguiendo el modelo propuesto por Flower y Hayes (1981).



Gráfica 2: Resultados de rúbrica de evaluación.

6. Conclusiones

Ser parte de un proyecto investigativo, que me permitiera estar inmersa en un proceso de aprendizaje específico, el escritural, me llevó a reflexionar sobre aquellas concepciones que los maestros tenemos sobre la escuela, en especial cuando aún no nos hemos enfrentado a una inmersión significativa en el aula de una institución, y que están mediadas por una idealización que tenemos sobre nuestra labor. Estas reflexiones, me conducen a una conclusión general: el proceso de aprendizaje requiere de un arduo esfuerzo por parte del maestro y el alumno, en tanto el tiempo, la institución, el sistema educativo y las herramientas juegan en contra para obtener un resultado exitoso en todos los casos que están a nuestro cargo.

Los maestros nos enfrentamos a nuestras primeras experiencias, convencidos de que está en nuestras manos generar un cambio significativo en el sistema, transformar lo tradicional que caracteriza la educación en el país, transmitir conocimiento a nuestros estudiantes etc. Pero, el aula, la institución, el contexto nos esperan con ansias para mostrarnos otra realidad. Entonces, ¿esto quiere decir que no hay nada por hacer y que los maestros debemos, simplemente, acogernos al sistema y su manera de impartir el aprendizaje?

No, es el arduo esfuerzo del que hablo, el que es necesario para que, desde nuestras cortas sesiones, pequeñas acciones, propuestas didácticas, etc. incentivemos en los niños y jóvenes, la curiosidad, el gusto por aprender, la conciencia de la importancia de la escuela en la sociedad, la acción del cuidado y la toma de decisiones desde una mirada crítica. Está en nuestras manos, tener el poder de nuestras clases, aquellas que están en contacto directo con

esos futuros ciudadanos que debemos guiar para ahí sí lograr en un futuro la transformación social que tanto se anhela.

Acompañar a los estudiantes en la tarea de mejorar los procesos de escritura, me demostró la importancia de que la escuela y específicamente los maestros se preocupen por ayudar al alumno de manera continua en la búsqueda de su escritor interior. Esto, mediante estrategias y herramientas que faciliten el proceso y hagan amigable enfrentar el papel en blanco. Temor, desconocimiento y tedio, son las palabras más frecuentes en el aula cuando se pone sobre la mesa un ejercicio escritural, pero estas disminuyeron significativamente cuando el proceso de planificación fue el preámbulo a la redacción y cuando la crónica apareció como una alternativa para encontrar un estilo propio y plasmar su sello de escritores que se permitían narrar una historia inherente a su realidad. Como el caso de Julián, que era conocido entre sus profesores como el niño que promovía la indisciplina, pero en quien reconocí un líder innato y evidencí un proceso de mejora continua, donde pasó de no entregar talleres a escribir “El lado oscuro de mi barrio”, contándome un poco de su contexto y dejando su firma como todo un reconocido escritor. (Ver anexo 20: Crónica última versión Julián)

7. Referencias

Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92.

Álvarez-Álvarez, M., & Boillos-Pereira, M. del M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis Revista Internacional de Investigación En Educación*, 8(16), 71.

<https://doi.org/10.11144/javeriana.m8-16.peeu>

Bal, Mieke. (1999). *Teoría de La Narrativa: Una Introducción a la Narratología*. Ediciones Catedra S.A.

Medina Cardozo, Ingrid Isabel; Arnao Vásquez, Marcos Oswaldo. (2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura. Tomado de

<https://www.redalyc.org/pdf/5217/521752180007.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006) De la formación en lenguaje, *Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Kail, Robert. Cavanaugh, John. (2014). *Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital* 6a. Ed. Cengage Learning.

https://issuu.com/cengagelatam/docs/kail_issuu

Vidal Ledo, María, & Rivera Michelena, Natacha. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*. Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012&lng=es&tlng=es.

Freire, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo Veintiuno editores

Cassany, Daniel. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. In Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Trueba, Beatriz. (1999). Talleres integrales en educación infantil: una propuesta de organización del escenario escolar). Ediciones de la Torre.

Nohemy Cuauero Chirinos Proyecto, 2014 Guía didáctica Metodológica para el Estudiante, Modulo Núm. 2, 2014.

Caldera de Briceño, R., Escalante de Urrecheaga, D., & Terán de Serrentino, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. Revista de Pedagogía. ISSN: 0798-9792. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916617002>

Yanes, Rafael. (2006). La crónica, un género del periodismo literario equidistante entre la información y la interpretación. Biblioteca virtual universal.
<https://biblioteca.org.ar/libros/151540.pdf>

Robert A. Dooley Stephen H. Levinsohn. (2007). Análisis del discurso Manual de conceptos básicos. Instituto Lingüístico de Verano.
https://www.sil.org/system/files/reapdata/79/45/79/79457946315783935811554173078826432249/spn_AnalisisDiscurso.pdf

Charres, Horacio. Villalaz, Janzel. Martínez, Jorge. (2018) Triangulación: Una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas contables. Revista FAECO sapiens.

- Arighi, P. (2016). El poder de la escritura en el niño. *Archivos argentinos de pediatría*, 114(5), 402-403.
- Mejía Ruiz, D. M. (2018). Modelo cognitivo de Hayes y Flower en el fortalecimiento de la escritura argumentativa.
- Briceño Márquez, J. A. (2014). El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica.
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). Textos en contexto. *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura
- Paula Arighi. 2016. El poder de la escritura en el niño. Arch Argent Pediatr. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/v114n5a05.pdf>
- Martin, Daniel. 2008. El Monstruo. Lóguez Ediciones.
- Unda, V. (2000). Conceptualización del evento comunicativo " conversación". *Onomázein*, (5), 301-313.
- Cubillos, D. (2013) *Sistematización de experiencias: la creación de textos narrativos (novela infantil corta) como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los estudiantes de grado sexto de la institución educativa departamental Capellanía*, de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez Vega, D. K. (2017). El cuento de terror como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades de producción escrita.
- Cuervo Herrera, L. J. (2020). Escritura creativa para mejorar la producción de textos narrativos.
- Alvarado Velásquez, A. C. (2017). Estrategias para fortalecer la producción creativa con textos narrativos.

Pinzón Leguizamon, N. D. P., & Casas Casallas, E. (2017). *Fortalecimiento de los procesos de escritura en la escuela a través de los textos narrativos* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Arenas Vaca, K. J., & Orduz Rojas, Y. Y. (2022). Estrategias lúdicas para la producción de textos narrativos en los estudiantes del grado sexto.

Pérez Pineda, L. (2013). La producción escrita de textos narrativos en los estudiantes del grado noveno B de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Caucasia, Antioquia.

Díaz Mercado, Y. (2020). Producción de cuentos basados en el Modelo Cognitivo (Flower y Hayes) y en el uso de las TIC en estudiantes de Básica Secundaria y Media.

Briceño Márquez, J. A. (2014). El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica.

Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avanzados*, 11, 277-285.

Cassany, D., & Comas, P. (1989). *Describir el escribir*. Paidós Argentina.

Casado-Velarde, M. (1996). Notas sobre la historia de los marcadores textuales de explicación es decir yo sea.

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.

- Cassany, D. (1993). Los procesos de redacción. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 82-84.
- Ahangar, A. A., Taki, G., & Rahimi, M. (2015). A study on morpho-syntactic patterns: A cohesive device in some Persian live sport radio and TV talks. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 7(2), 1-24.
- Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4), 0-0.
- Chirinos Molero, N. M. (2014). Estrategias metacognitivas en el proceso de investigación científica.
- Calavia, S. N. (2009). El aula está organizada por talleres. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-8.
- Cuauro Chirinos, N. (2014). Técnicas e instrumentos para la recolección de información en la investigación acción participativa. maestrado.
- Amadeo, J. (2005) APORTES PARA LA ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS EGB 1 y 2.

8. Anexos

Anexo 1: encuesta de caracterización.

CUENTAME DE TI 

NOMBRE: _____

1. ¿Qué edad tienes? _____

2. ¿Dónde vives? (Barrio, Localidad) _____

3. ¿Con qué vives? _____

4. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? _____

5. ¿Te gusta leer? Sí No

6. ¿Con qué frecuencia lees? Todos los días
 Solamente cuando me corresponde alguna lección del colegio
 Una vez por semana
 Nunca
 Otro: _____

7. ¿Prefieres leer en compañía de...? Tu padre
 Alguien familiar (¿Cuál? _____)
 Amigos
 Nunca, prefiero hacerlo solo

8. ¿Te gusta escribir? Sí No

9. ¿Es difícil para ti escribir textos? Sí No

10. ¿Qué es lo que más se te dificulta a la hora de escribir un texto? _____

11. ¿Qué te gusta leer y escribir? / ¿Qué te gustaría leer y escribir? _____



Anexo 2: Diario de Campo #2

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – CARACTERIZACIÓN POBLACIÓN DE ESTUDIO					
Diario N°2	Institución: Instituto Pedagógico Nacional	Población: 601	Cantidad niños: 26	Fecha: 05 de Mayo del 2023	Hora: 07:00 am a 08:30 am
Profesor(a) titular: Ruth Milena Cepedes					
Profesor(a) en formación: Laila Fernanda Suarez Morales					
Objeto(s) de la investigación en curso: Proyecto de investigación					
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	OBSERVACIONES (Síntesis del proceso de descripción)		Análisis Aparte al proceso de investigación en curso		
<p>En esta ocasión la profesora titular Ruth, estuvo a cargo de la sesión. En esta ocasión también hubo una larga reflexión y reafirmación del desempeño académico y actitudinal de los estudiantes, esto duró alrededor de 25 minutos. Seguidamente, la clase dio inicio, pero como era apertura de período académico la primera actividad fue realizar la portada en el cuaderno y segundo copiar los temas del período.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Texto expositivo: mentefacto- esquemas 2. Texto informativo: editorial- artículo de opinión 3. Género lírico: métrica del verso y la estrofa 4. Categorías gramaticales: Adjetivo 5. Plan lector: novelas de aventuras <p>Los estudiantes, realizaron la actividad sin problemas y estuvieron muy prestos a seguir instrucciones. Alrededor de los 8 am, la profesora me cedió el espacio para realizar la encuesta, en la que recogí datos relevantes para la investigación, como: edad, hobbies, gusto por la lectura y la escritura etc. En general, la participación de los estudiantes en esta actividad fue muy activa. Recibí algunos interrogantes como: "¿Por qué</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión de la docente titular • Diseño de portada del segundo período • Transcripción de los temas del período al cuaderno • Realización de la encuesta para la investigación. 		<p>Esta sesión realizó bastantes aportes a mi investigación, pues tuve la oportunidad de revisar los temas que van en lo que queda del año y aquellos que ya fueron vistos. Puede compararse que ya los alumnos manejan la narración como tipología textual y que han también trabajado en creación de textos.</p> <p>Primer trimestre</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Textos literarios y no literarios. 2. Género narrativo: el mito 3. Categoría gramatical: Sustantivo 4. Texto informativo: entrevista y resumen 5. Plan lector: mitos <p>Segundo trimestre</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Texto expositivo: mentefacto- esquemas 2. Texto informativo: editorial- artículo de opinión 3. Género lírico: métrica del verso y la estrofa 4. Categorías gramaticales: Adjetivo 5. Plan lector: novelas de aventuras 		
<p>tengo que poner donde vivo? ¿para qué quieres saber con quién vivo? etc... Datos cruciales, para conocer un poco del contexto en el que se movían los participantes de la investigación. Me sorprendió que en esta encuesta los estudiantes no tardaron más de 10 minutos en culminar. Por lo que, se realizó una última intervención de la maestra titular en torno al comportamiento y actividades de la próxima sesión.</p>			<p>Tercer trimestre</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reseña informativa 2. Reseña descriptiva 3. Género dramático 4. Categorías gramaticales: el verbo 5. Plan lector: textos narrativos 		

Anexo 3: Diario de Campo #4

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGÜAS DIARIO DE CAMPO – CARACTERIZACIÓN POBLACIÓN DE ESTUDIO					
Diario N° 5	Institución: Instituto Pedagógico Nacional	Población: 601	Cantidad niños: 26	Fecha: 02 de junio del 2023	Hora: 07:00 a 08:30
Profesor(a) titular: Ruth Milena Casquero					
Profesor(a) en formación: Lúcia Fernanda Suarez Morales					
Objetivo(s) de la investigación en curso: Proyecto de investigación					
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	OBSERVACIONES (Síntesis del proceso de descripción)		Análisis Aparte al proceso de investigación en curso		
<p>En esta sesión yo estuve a cargo, pues fue el espacio asignado para aplicar mi prueba diagnóstica. La maestra me cedió todo el control y yo pude realizar la actividad sin inconvenientes, cabe resaltar que aproximadamente 11 alumnos salieron del aula debido a situaciones de padres, por lo que solo al grupo restante se le realizó la actividad. Inicialmente, se reprodujo un audio cuento llamado "El cuento", seguí los estudiantes debían organizar una secuencia de imágenes de acuerdo a la escuchada y luego reconstruir la historia y reescribirla. En general, la participación estuvo bastante activa, de la totalidad de los participantes solo dos manifestaron dificultad, el primero de ellos se dirigió a mí expresando "¡papá... no entiendo bien, está difícil... no puedo organizarlas, porque va muy rápido el cuento...". El segundo expresó: "Profé, es que no me acuerdo bien del cuento, no se que escribir". Gran parte del grupo siguió las instrucciones dadas sin dificultad; además, logramos escuchar la historia atentamente, pues luego de indagar cuidadosamente detalles de la historia conseguimos responder sin dificultad, demostrando así que esta habilidad de escucha está bien desarrollada. La sesión terminó y con ella el ejercicio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación prueba diagnóstica... 		<p>Esta ha sido una de las sesiones más fructíferas, pues me permitió recoger datos propios de mi propuesta de investigación. Debo mencionar que los estudiantes estuvieron muy prontos a hacer la actividad, bastante participativos, me sorprendió que pudieran realizar el primer punto sin inconvenientes y que a grandes rasgos acertaron en varias de las numeraciones. Sin embargo, el proceso de composición fue un poco más tedioso para ellos y se les dificultó un poco realizarlo, pero todos entregaron textos de más de 10 líneas.</p>		

Anexo 7: Resumen de la propuesta de intervención

Etapas	clases	Propósito	Actividad	Recursos
--------	--------	-----------	-----------	----------

Sensibilización	Sesión 1	Indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre el género narrativo y su subgénero la crónica.	-Lectura de un cuento corto y reconocimiento de su género, características, estructura y elementos principales.	-Audio con cuento corto -Material didáctico para trabajar características -Cuento corto -Tablero -Cuaderno
	Sesión 2	Indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre las propiedades textuales cohesión y coherencia.	-Realizar una indagación sobre las categorías gramaticales: sustantivo, verbo, adjetivo. -Realizar ejercicios de clasificación de palabras a partir de categorías gramaticales. -Realizar ejercicios de redacción de oraciones en donde utilicen correctamente las categorías gramaticales y señalen nada una.	-Tablero -Talleres -Guía -Cuaderno
	Sesión 3	-Indagar sobre aquellas falencias más significativas a nivel de cohesión y coherencia en el ejercicio escritural. Así como, aquellas fortalezas más recurrentes en el proceso de escritura.	-Lectura de una comedia corta. -Reescritura de la comedia en un cuento, en donde sean evidentes los elementos propios del cuento, su estructura, y características principales. Además, que este goce de cohesión y coherencia.	-Comedia. -Cuaderno -Taller
Desarrollo	Sesión 4	-Revisar la definición de texto narrativo, sus	Pequeña introducción del tema activando saberes previos	El tablero Taller Cuaderno

		características, función, estructura y la crónica como subgénero.	<p>alrededor del género narrativo. ¿Qué recuerdan los estudiantes?</p> <p>- Se procederá a dar una breve explicación de qué es el texto narrativo, sus características, función, estructura y la crónica como subgénero</p> <p>-Se realizará un taller para evaluar conocimientos adquiridos, en el cuaderno y de manera individual.</p>	Mapa mental
Sesión 5	-Estructurar el modelo para la producción textual (texto narrativo/crónica)	<p>Pequeña introducción del tema activando saberes previos alrededor del género narrativo y la crónica. Además, se especificará el objetivo de la clase.</p> <p>-Se procederá a explicar de manera breve la estructura propicia para llevar a cabo el proceso de escritura de un texto basado en el modelo de Flower y Hayes (1981).</p> <p>-Se explicará el modelo de planificación propuesto por Cassany (1995), mediante una estrella y a partir de esta se plantarán preguntas orientadoras</p>	El tablero Taller Cuaderno	

			- Se realizará un taller para evaluar conocimientos adquiridos, en el cuaderno y de manera individual.	
Sesión 6	-Conceptualizar la coherencia como propiedad textual identificando sus características y elementos principales.	-Pequeña introducción con la lectura de frases cortas que mantienen y no mantienen su estructura para abordar una discusión grupal de la importancia de construir textos que guarden una estructura, unidad temática, etc.... para dar apertura al concepto de coherencia. Se explicará la coherencia como propiedad textual, sus características y elementos principales. - Se realizará un taller para evaluar conocimientos adquiridos, en el cuaderno y de manera individual	El tablero Taller Cuaderno	
Sesión 7	-Conceptualizar la cohesión como propiedad textual identificando sus características y elementos principales.	Pequeña introducción con la lectura de frases cortas en las que se han omitido algunas palabras claves para cohesionar el texto y asignarlas a cada oración, dotándolas de elementos cohesivos, estas palabras estarán al margen del tablero	El tablero Taller Cuaderno	

			<p>para que cada miembro del grupo pueda analizar y elegirlo. Se explicará de qué es la cohesión como propiedad textual, sus características y elementos principales.</p> <p>-Se realizará un taller para evaluar conocimientos adquiridos, en el cuaderno y de manera individual</p>	
	Sesión 8	-Estructurar el modelo para la producción textual (texto narrativo/crónica)	<p>- Pequeña introducción del tema por medio de una activación de saberes previos alrededor del género narrativo, la crónica y el modelo de producción escrita propuesto por de Flower y Hayes (1981).</p> <p>- Se procederá a explicar de manera breve los requerimientos más relevantes para el proceso de producción textual, en base al modelo propuesto por Daniel Cassany (2021)</p> <p>-En parejas, se realizará la revisión de la primera versión en base a aspectos puntuales:</p>	El tablero Taller Cuaderno

			-Enseguida, los autores recibirán sus primeras versiones con comentarios y correcciones hechas y revisarán cuidadosamente aquellos aspectos a mejorar y decidirán qué aspectos cambiarían para la realización de una segunda versión.	
Evaluación	Sesión 3	Evaluar cómo se da el proceso de escritura en los estudiantes, su capacidad creativa, los elementos del texto narrativo usados, la cohesión y la coherencia en sus textos.	Realizar una última versión de los escritos luego de recibir algunas apreciaciones.	El tablero Taller Cuaderno

Anexo 8: Diario de Campo #8

Anexo 10: Taller género narrativo y crónica.




INSTITUTO VARIACIONAL DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
 DEPARTAMENTO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
 UNIDAD CURRICULAR

NOMBRE: _____ EDAD: _____
 DISEÑO: _____

Texto narrativo "La Crónica"



En tu texto narrativo se le otorga un título, un inicio o desarrollo que cuenta una situación determinada, es decir, una situación de conflicto en un período de tiempo limitado. Puede tener fines literarios o meramente informativos. Además, los textos narrativos pueden tener muchos formatos y pueden ser en diferentes formatos, como ensayos, cuentos, etc.

Características:

- Cuenta una situación, o sea, un episodio de eventos y situaciones representadas en un período de tiempo y en un lugar determinados, y que puede ser real o ficticio.
- Cuenta de personajes (personajes, personajes, personajes, personajes, etc.) que interactúan entre sí mediante diálogo y acciones.
- Presenta un conflicto que se le resuelve o que se le resuelve desde un punto de vista específico y proporciona un lenguaje poético.

Formato de un texto narrativo

- El propósito de todo relato es siempre uno y el mismo: hacer que el receptor se imagine las sucesivas acciones o hechos que le son contados, y lograr que viva la experiencia narrada como propia.

Elementos:

Esto se refiere a la manera en la que se organiza la narración y las acciones ejecutadas por los personajes.

Tiene tres partes:

- _____ Es la presentación del lugar, del tiempo y de los personajes de la narración.
- _____ Es la parte donde se plantea el problema o las situaciones a las que se deben enfrentar los personajes.
- _____ Res presenta la resolución del conflicto y la conclusión de la historia. Por ejemplo: "Y entonces, después, todo volvió como un antes y un después".



Crónicas

Una crónica es una narración que refiere una serie de hechos ordenados en el tiempo, con algunos detalles, y que refieren algún conflicto. Son una serie de tipo periodístico, literario o histórico.



Elementos de la crónica

1. _____ La crónica es fundamentalmente un relato, y por lo tanto cuenta hechos con sus fines, un inicio, un medio y un desarrollo.
2. _____ Tiene un propósito principal, que es el que se le atribuye por el escritor, que es contar los hechos de una manera que sea interesante para el lector.
3. _____ Tiene un tiempo y un espacio determinados. Esto significa que la crónica se refiere a un hecho que tiene un tiempo, un lugar y un espacio determinados. Esto significa que la crónica se refiere a un hecho que tiene un tiempo, un lugar y un espacio determinados.
4. _____ La crónica que se refiere a un conflicto o acontecimiento que plantea el problema principal.
5. _____ Las crónicas que son narrativas se refieren a un hecho determinado.
6. _____ De las crónicas de la literatura, la crónica tiene la posibilidad de ser una crónica que cuenta los hechos desde el punto de vista del autor o del lector.
7. _____ La crónica que se refiere a un conflicto o acontecimiento que plantea el problema principal.

Crónica literaria

La crónica de Pedro

Fue el viernes 15 de junio del 2017, Pedro se levantó como todos los días a las 6:30 de la mañana y se preparó para ir a la escuela.

Llegó al centro de estudios, bajó los libros, miró a ver si se había olvidado algo que le quedaba del día anterior más de dos días para ir, así que volvió a las 6:50 y llegó a su casa.

Como una parte importante de sus actividades se le dio a las 6:30 de la mañana para ir a la escuela, así que Pedro se levantó como todos los días a las 6:30 de la mañana y se preparó para ir a la escuela.

Así fue una mañana buena que fue el viernes 15 de junio del 2017, Pedro se levantó como todos los días a las 6:30 de la mañana y se preparó para ir a la escuela. Pedro se levantó como todos los días a las 6:30 de la mañana y se preparó para ir a la escuela. Pedro se levantó como todos los días a las 6:30 de la mañana y se preparó para ir a la escuela.

Anexo 11: Diario de Campo #23

DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO - CARACTERIZACIÓN POPOLACION DE ESTUDIO				
Diario N° 23	Institución: Instituto Pedagógico Nacional	Población: 683	Cantidad niños: 20	Fecha: 13 de Noviembre del 2021
Profesora titular: Ruth Milena Cepeda				
Profesora en formación: Lina Verónica Suárez Morán				
Objetivo(s) de la investigación en curso: Proyecto de investigación				
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	OBSERVACIONES (temas del género de descripción)	Análisis	Apunte al género de investigación en curso	
<p>En esta primera sesión, se realizó un trabajo conjunto para definir la crítica y presentar sus características principales, para así lograr que los estudiantes establezcan diferencias entre un subgénero de la narración y otros ya trabajados como el cuento, la novela, la libreta, etc. El inicio a la sesión con una pregunta orientada de subtema previo, la participativa estuvo bastante activa por ser tema ya se había trabajado en el primer momento del año y con esto se la línea de socialización. En general, los estudiantes trabajaron de manera ligera, pero enfocados más a las explicaciones y bastante activos para realizar sus valiosos aportes respecto al tema. Luego participó con algún alguno de los elementos principales del texto narrativo diciendo que "...el narrador, el tiempo, los personajes y el lugar son partes del género narrativo que constituyen a como una historia". Nicolás Moreno luego recordó rápidamente la estructura fundamental de todo texto narrativo "... punto, punto, inicio, nudo y desenlace son las partes de esto, como el cuento que tiene un inicio, un nudo que es el problema y el final".</p> <p>Luego, se volvió la conversación a la crítica y revisamos cómo la podemos diferenciar de otros tipos de texto. Así, pensamos realizar la lectura de una crítica corta y en esta los estudiantes pudieron identificar las características principales que hacen que este texto esencialmente de esta sub-epidemiología textual. Ana María Corredor y Gabriela Zamora comentaron respectivamente "... ¿por qué esa historia tiene fecha, eso es como que tiene fecha específica y además tiene el problema</p>	<p>7:00 am- 7:05 am: Llegada de los estudiantes, organización del salón, llamado a lista. 07:05 am- 07:30 am: Pregunta orientada del tema por medio de una activación de subtema previo abordando el género narrativo. ¿Que recuerdan los estudiantes? 07:30 am- 07:45 am: Se procedió a dar una breve explicación de qué es el texto narrativo, sus características, función, estructura y la crítica como subgénero. • Tema narrativo: Un texto narrativo es cualquier texto, relato o narración que cuente una historia determinada, se dice, una sucesión de acciones en un período de tiempo limitado. Puede tener forma literaria o simplemente comunicativa. Además, los textos narrativos pueden tener muchas formas y pueden estar en diferentes soportes, tanto en los libros como en otros. • Características: 1. Cuentan una historia, o sea, un conjunto de acciones y situaciones separadas en un período de tiempo y en un lugar determinados, y que puede ser real o ficticia. 2. Cuentan de personajes (protagonistas, antagonistas, personajes secundarios, etc.) que interactúan entre sí mediante diálogos y acciones. 3. Forman un mundo: que es la vez que cuando lo analizamos desde un punto de vista específico y analizamos un lenguaje poético. • Función de un texto narrativo: El propósito de los diálogos y los que se definen sobre los personajes. 3. Describir: Nos presenta la resolución del conflicto y la creación de la historia. Por ejemplo: "El momento, después. Todo había sido un extraño sueño". • Crítica: Una crítica es una valoración que se hace del texto</p>	<p>Esta sesión fue clave para revisar el género narrativo pero sobre todo para hacer apertura a la crítica como epígrafe textual del proyecto. Fue fundamental, recoger una primera revisión de crítica en donde puede evidenciar que los estudiantes no siguen ninguna estrategia de escritura.</p>		

<p>de padre", "señ, tanto a padre que es el personaje principal", "relata... algunos hechos o sucesos que le pasan a padre y después a mamá y al final es una historia de amor". Todas estas características de la crítica que evidencian un reconocimiento o comprensión de esta epígrafe textual a partir de la identificación de particularidades del texto crítico.</p> <p>Como parte final de esta sesión, solicité a los estudiantes realizar un ejercicio de escritura crítica cuyo resultado final fuera una crítica que cumpliera con algunas de las características propias de este tipo de texto, el tema era de su elección y el tiempo era como 10 minutos. Alrededor de las 8:30 cerré las sesiones y di por terminada la sesión.</p>	<p>de hechos evidenciados en el tiempo, con alguna referencia, y que revierte algún interés, tiene los datos de tipo periodístico, histórico o literario. • Características de la crítica: Profesora definió a la crítica a través de los siguientes cuestionamientos: 1. Es un relato. La crítica es fundamentalmente un relato, y como tal, cuenta historias con una trama, un inicio, un nudo y un desenlace. 2. Se centra en uno o varios personajes. Tiene un personaje principal, que es el que se ve afectado por el conflicto que se narra. Ese, a su vez, puede estar acompañado por personajes secundarios. 3. Tiene tensión y climax. Como toda buena historia (y una crítica lo es), es un relato que tiene un inicio, nudo y desenlace, pero lo cual también se ve de la tensión que cubren la narración y el climax que da paso a su solución. 4. Hay un conflicto principal. Lo cual tiene que ser uno o dos conflictos o sucesos sucesivos que afectan al personaje principal. 5. Comprende un período de tiempo específico. Los hechos que son narrados se circunscriben a un arco temporal definido. 6. Tiene un título creativo y apelativo. De las libertades de la literatura, la crítica trata la posibilidad de apelar a la creatividad para llamar la atención del lector desde el primer momento, en el propio título. 7. Además la subjetividad de su autor. La crítica de opinión escribe también se aboca en la crítica. Su forma de ver las cosas, interpretadas y relacionadas como parte del relato que narramos. • Crítica literaria • La crítica literaria es la narración de eventos reales o imaginarios, pero narrados en contextos reales empleando recursos propios de la literatura de ficción, como las figuras retóricas, la diátesis, la tensión o el climax, que permitan un efecto estético. 07:45 am- 08:30 am: Se realizó un taller para profundizar conocimientos adquiridos, en el taller se dio muestra individual.</p>
---	--

Anexo 12: Diario de Campo #24

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO - CARACTERIZACIÓN POBLACIÓN DE ESTUDIO					
Diario N° 24	Institución: Instituto Pedagógico Nacional	Plantel(es): III	Cantidad niños: 26	Fecha: 16 de Noviembre del 2023	Hora: 07:30 a 08:30
Profesor(a) titular: Ruth Milena Cepeda					
Profesor(a) en formación: Lina Fernanda Jaimes Morales					
Objeto(s) de la investigación en curso: Proceso de investigación					
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	OBSERVACIONES (Sintesis del proceso de descripción)	Análisis			
<p>En esta sesión, llegar antes de las 7 am para organizar lo necesario para el desarrollo de la clase. Almorzar la relación con los estudiantes está más afianzada, así que me permito ese tiempo para relacionarme con ellos, indagar sobre su vida, y ellos siempre me reciben con la misma propuesta: "profé y... ¿que vamos a hacer hoy? ¿está la campaña y di inicio a la clase. Llame lista y puse a indagar sobre el tema de los estudiantes respecto al último ejercicio escritural realizado; pregunté cuáles eran algunas dificultades que más se presentaban, si fue fácil la elección de un tema, si había sido complejo escribir en específico una crónica, etc. Enseguida, Nicolás Jiménez pidió la palabra y dijo: "profé, fue muy difícil armar el cuento como crónica..." y Ana Corredor agregó: "... es que, profé, organizar las ideas como crónica es difícil... y no más poco elegí el tema me gustó con todo el tiempo que nos dió" e inmediatamente se alzó la voz de varios alumnos al respecto de como tiempo, Jorge Figueroa replicó "y si, profé, me fue muy pesado tiempo, ¿eso tiene quea? (¿Lo podemos repetir?". Procedí entonces, a darle apertura al tema que sería la base para evaluar, corregir, repasar, cambiar, o rescribir dicha composición que los tenía tan contrariados. Fue así, que el modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981), se expuso y fue complementado por el modelo de planificación propuesto por Casanary (1995), para dar paso a la ejecución de la revisión y escritura de los textos desarrollados en la clase anterior. Para este punto, los estudiantes tenían una idea clara, pero en marcha la primera fase del modelo de Flower y Hayes (1981), la planeación para escribir, donde</p>	<p>7:00 am- 7:05 am: Llegada de los estudiantes, organización del salón, llamado a lista 07:05 am- 07:10 am: Breve introducción del tema por medio de una activación de saberes previos alrededor del género narrativo y la crónica. Además, se especificó el objetivo de la clase. 07:10 am- 07:25 am: Se procedió a explicar de manera breve la estructura propia para llegar a cabo el proceso de escritura de un texto basado en el modelo de Flower y Hayes (1981). • Modelo de escritura: Este se refiere a el paso a paso del proceso de escritura. Este consta de 3 partes fundamentales: 1. Planificar: En esta primera fase el escritor establece sobre qué quiere escribir (tema, lugar, tiempo, personajes, sucesos) y organiza sus ideas de forma jerárquica. 2. Redactar: En esta segunda etapa, el escritor materializa las ideas que se planeó anteriormente y se dispone a escribir. momento especial cambiado con la estructura, cohesión, coherencia, ortografía, etc... 3. Evaluar: En este último proceso, los autores eligen de manera consciente releer el texto y corregir las inconsistencias encontradas. 07:25 am- 07:45: Se explicó el modelo de planificación propuesto por Casanary (1995), mediante una entrevista y a partir de este se plantearon preguntas orientadoras: 1. ¿De qué se hablará? (personajes) 2. ¿Dónde se llevará a cabo la historia? 3. ¿Cuál es el lugar a cabo la historia? 4. ¿Por qué escribir? 5. ¿Cuál es el propósito? 6. ¿Cómo mostraré la historia? (suceso) 7. ¿Cuáles eventos importantes (en la historia)?</p>	<p>La presente sesión, fue clave para empezar a aplicar el modelo de escritura y hacer entender a los estudiantes la importancia de mostrar la escritura como un proceso cognitivo que requiere de una estrategia que facilite el trabajo.</p>			
<p>una guía basada en el modelo de planificación de Casanary (1995) que tenía como propósito dividir la fase de planeación en tres momentos: establecer personajes, lugar y tiempo en el que se llevaría a cabo la crónica; fijar el propósito del autor, el por qué escribe esa historia en particular; y mostrar los sucesos que transcurran en la historia. Una vez realizada la redacción y revisión de sus propias escrituras y haciendo una primera reflexión del modelo de escritura, los estudiantes se dispusieron a realizar sus planeaciones. Para este fin, tuvieron la posibilidad de continuar la crónica que habían propuesto en un primer momento de escritura o simplemente elegir nuevo tema, personajes, sucesos, etc. Los estudiantes realizaron el ejercicio conjuntamente, con algunas interrogaciones de por medio pero pudieron entregar al final de la clase. Finalizó la sesión con la recolección de planeaciones.</p>	<p>07:45 am- 08:30 am: Se realizó un taller para evaluar conocimientos adquiridos, en el cual se y de manera individual</p>				

Anexo 13: Crónica primera versión estudiante 2

El día que caíca
ya estaba en el cole y
pues me toco agev
agurpo y pues me toco
con majito y empesamos
hablar y nos imimos amigos

Anexo 14: Planeación de crónica estudiante 2

Crónica: El amor imposible

1. Planifica: Reflexiona sobre qué quieres escribir (tema, lugar, tiempo, personajes, eventos) y realiza una descripción detallada de tus ideas.

¿De quién se hablará? (personajes) - ¿Dónde se llevará a cabo la historia? - ¿Cuándo se llevará a cabo la historia?

- Para los personajes son: Marijose, Juandavid, Isabelita.
En la capital.
- 10 años 2020

¿Por qué escribir? ¿Cuál es el propósito?

- Para escribir por que quiero que la gente se conecte.

¿Cómo transmitir la historia? (voz) - ¿Cuántos eventos importantes tiene la historia?

- Por un suceso es como se conocieron y como se enamoraron.

Anexo 17: Matriz categorial.

Unidad de análisis	Categorías	Indicadores	Resultados obtenidos
Proceso de aprendizaje	Saber conocer	<ul style="list-style-type: none"> -Comprende que es un texto narrativo e identifica su estructura, subgéneros y características. -Reconoce la forma global como se organizan los componentes de un texto. -Diferencia el género narrativo de otros vistos por su estructura y características principales. 	
	Saber hacer	<ul style="list-style-type: none"> -Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. -Establece concordancias entre sujeto/verbo, género/número -Establece ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectorias -Estructura de manera correcta la forma global de un texto de tipología narrativa. 	
	Saber ser	<ul style="list-style-type: none"> Respeto a sus compañeros, maestros y la comunidad. -Entiende el valor que poseen tanto sus propias apreciaciones y críticas, como las de sus compañeros. 	

		-Escucha atentamente las opiniones de sus demás compañeros. -Promueve una buena comunicación. -Organiza sus ideas y las expresa con un lenguaje formal y adecuado.	
Proceso de enseñanza	Categoría	Valoraciones finales	
	Tiempos destinados		
	Estructura de la estrategia		
	Pertinencia del recurso		
	Rol del maestro		
	Procesos evaluativos		

Anexo 18: Rubrica de evaluación crónica

Criterio	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
Puntaje	5 puntos	3 puntos	1 punto
Indicadores			
Exposición			
Título	Elabora un título estrechamente relacionado con el contenido del texto.	Elabora un título relacionado con el contenido del texto, pero muy general.	Elabora un título que no se relaciona con el contenido del texto.
Organización de las ideas	Escibe un texto organizado en varios párrafos y en cada uno desarrolla un subtema o aspecto según su relevancia y jerarquía.	Escibe un texto organizado en varios párrafos. En algunos desarrolla un subtema o aspecto y en otros incluye información de subtemas o aspectos que deberían ir en párrafos distintos.	Escibe un texto organizado en varios párrafos o un solo párrafo, pero estos no desarrollan subtemas o aspectos (desarrolla).
Enunciado	El texto cuenta con una estructura definida, según su tipología.	El texto cuenta con algunas partes de su estructura, según su tipología.	El texto no cuenta con una estructura definida, ni responde de sus partes, según su tipología textual.
CONTENIDO			
Coherencia de las ideas	Escibe un texto, cuyas ideas se comprenden claramente.	Escibe un texto en que la mayoría de las ideas se comprenden claramente.	Escibe un texto en que cuando comprende la mayoría de las ideas.
Elaboración de los párrafos	Escibe párrafos que cuentan con una oración principal y dos o tres ideas complementarias.	Escibe párrafos que cuentan con una oración principal y dos o tres ideas complementarias. Añade algunas relaciones en un párrafo que no se relacionan con el tema del texto.	Escibe párrafos de una oración o escribe un párrafo con varias oraciones que no se conectan entre sí.
Vocabulario	Emplea un léxico preciso y variado. No repite los palabras.	Emplea un léxico preciso. Repite algunas palabras.	Emplea un léxico poco preciso y repite varias palabras.
REDACCIÓN			
Concordancia	No presenta errores.	Presenta de tres a cinco errores de concordancia.	Presenta más de cinco errores de concordancia.
Conectores	Emplea conectores que relacionan adecuadamente las ideas.	Emplea correctamente la mayoría de los conectores, con excepción de uno o dos muy obvios.	No emplea conectores o los emplea equivocadamente.
Puntuación	Incluye los signos de puntuación necesarios para favorecer los ideas con claridad.	Incluye los signos de puntuación necesarios para favorecer las ideas con claridad, pero comete uno o dos errores de puntuación que afectan la lectura.	Emplea los signos de puntuación de manera inapropiada, lo que dificulta la comprensión del texto.
ORTOGRAFÍA			
Ortografía general	Presenta entre 3 y 4 errores.	Presenta entre 5 y 6 errores.	Presenta más de 7 errores.
PUNTAJE TOTAL	50 PUNTOS	PUNTAJE OBTENIDO:	36

Anexo 19: Taller fase de planificación



AUTORES _____

FECHA _____

Crónica: _____



1. Planificar: Establece sobre qué quiere escribir (tema, lugar, tiempo, personajes, sucesos) y realiza una descripción detallada de tus elecciones.

¿De quién se hablará? (personajes) -¿Dónde se llevará a cabo la historia? -¿Cuándo se llevará a cabo la historia?

¿Por qué escribo? ¿Cuál es mi propósito?

¿Cómo transcurre la historia? (sucesos) -¿Cuántos eventos importantes tiene la historia?

Anexo 20: Crónica última versión Julián

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
LÍNEA CASTELLANA

AUTOR: Julián FECHA: 10/10/2023

Crónica: el lado oscuro de mi barrio

«Escribir es un oficio que se aprende escribiendo»
Stonore de Beauvillat

I. Examinar: A continuación, reevalúa aquellos aspectos que debes mejorar, cambiar y editar de la primera o segunda versión de tu crónica y reescribe una última versión. Recuerda el uso de conectores y signos de puntuación. Si es necesario usa otra hoja.

era como un día común y corriente pero tenía algo de especial y eran dos cosas la primera que era Halloween la segunda es que se veía de octubre todos salían ladrones pagabundos y niñas o como me gusta decirlos chimonos ladrones y pagabundos salían a pedir plata cosas lindas y pagabundos eran más no se sabía si venían disfrazados o como todos los días que uno los veía surcos nada amables y con un pollo del tamaño de la trompa de un elefante (largo y ancho) mi vecino tiene que tener una planta de marihuana porque todos los días ya ves que tiene un espejito de marihuana y todos los días saltaba con su perrito volador con los cuernos como que tienen disfraces como que tenían solo 10 años creo que Halloween es su momento favorito por el día los ladrones salen disfrazados con una superchica bar y dicen que venen disfrazados de superchica para pedir plata y dicen "triqui triqui Halloween quiero plata para mi y sino me das le doy un plomazo"

Julián