ESTRATEGIAS ESCRITURALES

ANGÉLICA VIVIANA RIVERA MALAVER

Código 2014238043

Monografía presentada para optar al título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras

Asesora

CAROLINA PARDO CANTOR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ D.C.

2019

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

_____

Jurado

_____

Jurado

_____

Bogotá, noviembre de 2019.

AGRADECIMIENTOS

A los profesores del Departamento de Lenguas, por acompañarme en este proceso de formación docente.

A mi familia, por su paciencia, cariño y apoyo incondicional.

A la literatura, por despertar mi imaginación y llenarme de esperanza.

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Estrategias escriturales.
Autor(es)	Rivera Malaver, Angélica Viviana.
Director	Pardo Cantor, Carolina.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 80 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	LECTURA DINÁMICA; ESCRITURA EXTENSIVA; INTERTEXTUALIDAD.

2. Descripción

El presente trabajo de grado es el resultado del proceso investigativo, llevada a cabo con estudiantes del curso 11-01 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y se constituye como propuesta de intervención pedagógica para propiciar la cualificación escrita desde estrategias como la lectura dinámica, la escritura extensiva y la intertextualidad.

La fundamentación teórica aquí presentada se enmarca dentro del campo de la literatura y permite comprender la ruta metodológica. Se planteó una secuencia didáctica para dar respuesta a las necesidades de escritura encontradas en el grupo y así conseguir la interacción entre estudiantes, textos literarios y escritura. Posteriormente, con la ejecución de la secuencia los estudiantes pudieron explorar y fortalecer sus habilidades y competencias discursivas.

Finalmente, este trabajo es un ejercicio reflexivo entre lo conceptual y lo metodológico porque además de analizar la teoría, promueve la inmersión de la búsqueda constante en la práctica pedagógica docente. Del mismo modo, se realizan observaciones sobre la intervención, los resultados obtenidos, las conclusiones y recomendaciones que orienten futuros procesos de investigación y práctica educativa.

3. Fuentes

- Araya, E. (2010). *r n*. México, D.F. Océano Exprés.
- Arias, J., Betancur, F., Escobar, O., Medina, G., Mora, O., & Spitaletta, R.
- (2006). *Literatura y Música popular*. Medellín: Comfama
- Arteaga Basurto, C. y M. V. González Montaño. (2001). Diagnóstico. En Desarrollo comunitario (pp. 82-106). México: UNAM.
- Bombini, G. (2001). La Literatura en la Escuela. En M. Alvarado, Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura (págs. 53-74). Buenos Aires: Manantial.
- Camacho Carantón, T., Flórez Rico, M., Gaibao Mier, D., Aguirre Lora, M. and Murcia Neira, G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Caminos de lectura y escritura. (2017). *Serie Río de Letras*, (Primera Edición).
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid, España: La Muralla.
- Dimaté, C. and Correa Medina, J. (n.d.). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Secretaria de Educación, p.66.
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. (2018). *INFORME EJECUTIVO "Proy to E u t vo Inst tu on l PEI"*
- GIA, G. (2008). La competencia argumentativa escrita - CAE- en la educación básica. *Hechos Y Proyecciones Del Lenguaje*, (Nos. 16 - 17).
- Herrero Figeroa, A. (1998). Lectura literaria y competencia intertextual. *Centro Virtual Cervantes*.
- Herrera Pérez, C., & Saavedra Rey, A. (2012). La formación de lectores de literatura capaces de alcanzar el efecto estético por medio de la intertextualidad. *Nodos Y Nudos*, *4*(33), 38-48.
- Jurado Valencia, F. (1999). *Inv st n s r tur y u n*. Bogotá (Colombia): Plaza y Janes.
- Kristeva, J. (1967). Sémiotique: Recherches pour une Sémanalyse, París, Seuil.
- Literatura y competencias lingüísticas. (2007). *Revista Altablero.*

- Martinez Fernandez, J. (2001). *Intertextualidad literaria*. Madrid: Ediciones cátedra. Mendoza Fillola, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Mendoza Fillola, A. (1994): «Intertextualidad e intertexto del lector», en Literatura
- Comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura. La Muralla, Madrid, pp. 60-69.
- Peña, L. (2007). ¿Qué significa Escribir? *Altablero*, (40).
- Petit, M, & Vera Waksman. (2015). *r l mun o p r n s tu l s tr nsm s n cultural*. Fondo de Cultura Económica / México.
- Petit, M. (2003) Lectura literaria y construcción de sí mismo. México.
- Ramìrez Bravo, R. (2006). Secuencias didácticas (SD) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia argumentativa escrita. *FOLIOS*.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y saberes*
- Schopenhauer, A. and Garzón, D. (2007). *Pensamiento, palabras y musica* Esp : Ed f
- Solé Gallart, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora.
- Solé, I., & Castells, N. (2013). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Aprender Mediante La Lectura Y La Escritura: ¿Existen Diferencias En Función Del Dominio Disciplinar?*
- Tabash Blanco, N. (2002). LA LECTURA CREATIVA: PROPUESTAS PARA FORTALECER LA EXPRESIÓN ESCRITA. *Educare*.
- Van Dijk, T. (1980) Texto y Contexto. Madrid: Cátedra.
- Worton, M., Still, J., & Brownstein, H. (1991). *Intertextuality*. Manchester: Manchester University Press.

4. Contenidos

Este documento está dividido en seis capítulos. El primero corresponde al planteamiento del problema, presenta la contextualización, caracterización de la población, diagnóstico del lenguaje,

delimitación del problema, justificación, pregunta y objetivos de investigación; el segundo se denomina marco de referencia, reúne los antecedentes utilizados para esta investigación y el referente teórico seleccionado; el tercero presenta el diseño metodológico, el enfoque de investigación, el paradigma de investigación, incluyendo una matriz categorial, instrumentos de investigación, consideraciones éticas, propuesta de investigación y la descripción del trabajo de campo; el cuarto contiene la propuesta de intervención pedagógica con la explicación del tipo de propuesta y la descripción de la intervención; en el quinto se desarrolla el análisis de la información obtenida; el sexto muestra los resultados obtenidos en la investigación; el séptimo señala las conclusiones y recomendaciones de la experiencia. Finalmente, aparece un listado de referencias bibliográficas y una selección de anexos relevantes.

5. Metodología
Este trabajo de grado está enmarcado en el enfoque cualitativo, se encuentra dentro del paradigma crítico social, que corresponde a la investigación-acción educativa. El análisis de datos se realizó siguiendo parámetros de análisis de contenido, de acuerdo con la orientación deductiva y reflexiva que permitiera el diálogo entre la unidad de análisis y las categorías de investigación. De la misma manera, en este proyecto se usaron las técnicas de observación participativa, conversación entre docente-investigadora y población y se implementaron instrumentos de recolección, evaluación, organización y análisis de contenido.

6. Conclusiones
La implementación de este trabajo investigativo permitió establecer que la lectura dinámica y la intertextualidad son estrategias que posibilitan la cualificación de la expresión escrita. Asimismo, la escritura extensiva potencia la competencia textual e intertextual y la formación del discurso argumentativo. Por último, la aplicación de ejercicios de escritura en el aula propicia una dinámica enunciativa cuando se asume la escritura como un proceso autónomo y continuo que fortalece el vínculo afectivo de los estudiantes con el código escrito.

Elaborado por:	Rivera Malaver, Angélica Viviana.
Revisado por:	Carolina Pardo Cantor.

Fecha de elaboración del Resumen:	25	10	2019

TABLA DE CONTENIDOS

I. *Planteamiento del problema* 1

1 1 Contextualización 1

1 2 Caracterización de la población 2

1 3 Diagnóstico 5

1 4 Delimitación del problema 7

1 5 Justificación 8

Pregunta de investigación 9

Objetivo general y específicos 9

II. *Marco de referencia* 11

2 1 Antecedentes de investiga ción 11

2 2 Referente teórico 15

III. *Diseño Metodológico* 23

3.1 Enfoque y paradigma de investigación 23

3 2 Matriz ca tegorial 25

3 3 Población 25

3 4 Instrumentos 26

3.5 Consideraciones éticas 27

IV. *Propuesta de intervención* 28

4.1 Tipo de propuesta didáctica 28

4.2 Descripción de la intervención 30

V. *Análisis de la información* 35

5.1 Matriz de análisis 36

VI. *Resultados* 49

6.1 Limitaciones 53

VII. *Conclusiones y recomendaciones* 54

Referencias 57

Anexos 60

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Contextualización

Caracterización local: La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori sede A, está ubicada en el barrio Ciudad Berna, en la localidad Antonio Nariño. Según el Plan de Ordenamiento Territorial (2017) se encuentra en un sector comercial y residencial que corresponde a los estratos dos y tres. La institución cuenta con dos sedes que funcionan en calendario A y ofrece formación en cuatro ciclos educativos: básica primaria, básica secundaria, media profesional y formación complementaria.

Caracterización institucional: La institución maneja como ejes principales: pedagogía, investigación, ética y estética (Informe Ejecutivo PEI. 2018, P.7). En el currículo se concede importancia al enfoque pedagógico puesto que esta es la única institución educativa a nivel local acreditada para la formación docente en los niveles de educación preescolar y básica primaria. Tiene convenio con las siguientes instituciones de educación superior: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Bosque, Manuela Beltrán y Universidad Distrital, UNAD.

De acuerdo con el Informe Ejecutivo sobre el Proyecto Educativo Institucional, actualizado en el año 2018 y el lema "Formando maestros y maestros para la infancia " (PEI, ENSDMM, p.2), los estudiantes son formados de acuerdo con el saber de la profesión docente y los ejes de accionar propios de la institución.

Adicionalmente, en el informe se contempla la reflexión cotidiana sobre la educación en distintas prácticas, experiencias y procesos de formación.

Del informe ejecutivo del PEI, se encuentran relevantes los siguientes aspectos:

- Misión: "La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, desde el enfoque de la problematización de la enseñanza, está comprometida con la formación socio-crítica e investigativa de maestros para la infancia, capaces de contribuir consciente, responsable y creativamente en la transformación del entorno" (p 3)
- Visión: "Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, desde la conformación de comunidades académicas con proyección local y nacional, se consolidará en el próximo quinquenio (2017 – 2022) como referente en la formación inicial de maestros para la infancia en contextos diversos" (p 3)
- Perfil: La Escuela está comprometida con la formación integral de maestras y maestros con pensamiento crítico, investigativo, capaces de actuar y transformar responsable y creativamente su contexto educativo con calidad y pertinencia (p. 3).

En relación con las actividades desarrolladas en la institución, se destaca la participación de los estudiantes en distintos foros, talleres, torneos, diálogos, festivales y el proyecto ambiental que promueve la participación ciudadana y tiene un impacto positivo a nivel social y se destaca por su aporte a la formación de sujetos reflexivos en el entorno educativo.

1.2 Caracterización de la población

El presente trabajo de grado se efectuó con estudiantes del curso 11-01, que cuenta con un grupo de 30 estudiantes, cuyas edades están entre los 16 y 19 años. A continuación, se mencionarán los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento de recolección de información, correspondiente a la encuesta de caracterización (ANEXO 1) desde tres aspectos que son: socio-económico, socio-afectivo y académico.

De acuerdo con la encuesta de caracterización se pudo constatar sobre el contexto socio-económico que, el 70% de los estudiantes vive en barrios aledaños a la institución. El 40% de estudiantes convive con su familia nuclear, el 50% con familia monoparental y el 10% con otros miembros de la familia distintos a sus padres, tíos, o abuelos.

Respecto al contexto socio-afectivo, se encontró relevante que el 80% de los estudiantes siente gusto por la lectura. Del mismo modo, se indagó si los estudiantes leen con frecuencia, el 60% indicó que sí, frente al 40% que no. Aunque los estudiantes aseguraron que les gusta leer con frecuencia, 60% del grupo indicó que no conversa sobre los textos que lee o ha leído.

Sobre la comprensión lectora el 70% de la población aseguró no presentar dificultad para comprender lo que lee, frente al 30% que manifestó tener falencias. El 60% de estudiantes considera que en clase de literatura se fortalece el hábito lector en actividades como exposiciones, lecturas asignadas de libros, búsqueda de artículos de medios informativos y los diferentes ejercicios de lectura en clase cuyo aliciente es un punto por participación.

El 90% de los estudiantes afirmó tener material disponible de lectura (libros, cómics, anime, novela, gráfica, etc.), 60% de los estudiantes no asiste a clubes u otros espacios de lectura. Considerando lo anterior, la población tiene dedicación mínima a la lectura, no se involucra en actividades que enriquezcan su comprensión lectora.

Por último, sobre el contexto académico, se realizaron preguntas específicas referidas al proceso de escritura en el aula, 80% de la población señaló que no hay acompañamiento en el proceso escritor, 70% señaló que le gusta escribir, aunque no lo hace con frecuencia a menos de que sea obligación, 40% de la población escribe sobre su vida cotidiana en diarios, blogs, Tumblr o Twitter, es decir, escribe textos breves, al 40% de la población le cuesta trabajo textualizar ideas, sentimientos o pensamientos.

Es válido señalar que, en clase de literatura, los estudiantes manifestaron a la docente titular inconformidad ante las evaluaciones escritas y no demostraban interés particular en ejercicios de escritura, por causas como la pereza, dificultad para trasladar sus ideas de lo oral a lo escrito o la desconcentración generada por ruidos externos y factores que inciden de forma negativa en el desarrollo de estas actividades. Por otra parte, los estudiantes demostraron afinidad por los relatos y narraciones orales, es posible decir que son receptivos a estímulos auditivos, muestran atención cuando la docente opta por contarles una historia formulando preguntas que guían el relato y despiertan el interés por el trabajo en equipo.

1.3 Diagnóstico

Para poder delimitar la problemática a tratar, en el curso 11-01 se aplicó una prueba diagnóstica (ANEXO 2) adaptada del Ministerio de Educación Nacional (2009) y se tomaron en cuenta las observaciones consignadas en un diario de campo (ANEXO 3) durante el proceso investigativo.

En las siguientes líneas, se presentará la situación del lenguaje de los estudiantes, a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba diagnóstica. Dicho análisis se centra en determinar las fortalezas y debilidades del grupo, de acuerdo con la dimensión pragmática, sintáctica y semántica comunicativas.

Según el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, la alineación del examen saber 11º (2013), tiene en cuenta tres dimensiones que son el reconocimiento y la construcción del sistema de significación básico o dimensión sintáctica, el uso y explicación del proceso de significación o dimensión semántica y el control y posicionamiento crítico en la comunicación o dimensión pragmática, de este referente se toman las dimensiones comunicativas que fueron aplicadas para el diagnóstico.

En la primera parte de la prueba diagnóstica se evaluó la comprensión de lectura del grupo de estudiantes, empleando el tipo de texto continuo (es decir que se leen de forma lineal). Específicamente con los fragmentos de los textos *100 años de Vallenato* escrito por Pilar Tafur y Daniel Samper Pizano y Hablan *los astronautas* de John Dille.

Respecto a la dimensión pragmático comunicativa, se encontró que el 93 % de la población reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto, el

66% reconoce y caracteriza la situación del texto presentado, el 76% reconoció estrategias de organización, tejido y componentes del texto y el fragmento presentados, 86% recupera información implícita en el contenido del texto.

En la segunda parte de la prueba, se evaluó la producción escrita a partir de puntos de escritura que involucran las dimensiones sintáctica y semántica. Los puntos de escritura tenían el propósito de examinar la forma en que los estudiantes relacionan elementos culturales como las canciones y los libros; la generación de ideas a partir de los versos de la letra de la canción *Mestizaje* del grupo Ska-p, el reconocimiento de la intención de los compositores de la canción; y, por último, la asociación de un texto con la canción *No woman no cry* de Bob Marley y argumentación de esa idea.

Se encontraron dificultades porque, aunque 66% de la población prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular, 93% no demuestra orden en la redacción, solo 65% utiliza correctamente los signos de puntuación, es decir, hay fallas de cohesión y finalmente, el 70% demuestra pobreza léxica.

Por último, se constató con ayuda de las observaciones consignadas en los diarios de campo que los estudiantes no tienen un vínculo con la literatura debido a que sus actividades en el aula involucran procesos que obedecen al nivel literal y son evaluados de primordialmente de forma cuantitativa, razón por la que pasan a segundo plano acciones como argumentar, proponer, debatir, o interpretar acerca de diversos temas que pueden encontrarse en la literatura.

1.4 Delimitación del problema

Debido a que los estudiantes del curso 11-01 presentaron un desempeño más bajo en los puntos de escritura con respecto a los de lectura en la prueba diagnóstica, es preciso señalar que la principal dificultad de la población se concentra en la escritura. Tomando como punto de referencia los ejercicios realizados en la prueba diagnóstica y durante las clases observadas, es posible señalar que, la mayoría de los estudiantes no logra comunicar eficazmente sus ideas de forma escrita porque al textualizar se evidencia falta de cohesión entre frases, en algunos casos ideas segmentadas o incompletas, textos que carecen de conectores lingüísticos, faltaban signos de puntuación o eran mal empleados y, en general, eran recurrentes las faltas ortográficas y repetición de palabras.

De acuerdo con lo anterior, es posible señalar que los estudiantes requieren conocer elementos que les permitan, por una parte, afianzar sus posibilidades discursivas y por otra, organizar sus discursos escritos. Resulta entonces pertinente pensar en la mediación entre las ideas y el código escrito, ya que es a partir de esa interacción que se podría suscitar una consciencia sobre la importancia de comunicar las propias ideas en situaciones cotidianas.

Desde la perspectiva de la interacción, en el aula se pueden plantear ejercicios que involucren la lectura como una estrategia de motivación para la expresión escrita y la escritura como una práctica que motive a los estudiantes a expresarse articulando ideas entre sí, usando palabras que se ajusten a diversos contextos, con un vocabulario variado, haciendo alusiones que otros puedan comprender, dando ejemplos claros sobre los temas que les corresponda presentar, formulando preguntas sobre otros textos y las alusiones.

1.5 Justificación del proyecto

El presente proyecto de investigación surge de conversaciones en espacios de formación dentro y fuera de la académica como los seminarios de alfabetización para jóvenes y adultos, espacios de apreciación de la literatura, encuentros de poesía y lectura, las clases de Literatura de la Universidad Pedagógica Nacional en los que tuve la posibilidad de participar activamente y que nutrieron mi espíritu de diversas formas.

La segunda motivación para realizar este proyecto, proviene de lecturas, encuentros, desencuentros y reflexiones que he tenido durante este recorrido de formación docente, los cuales me llevaron a advertir la necesidad de involucrarme de otra forma con textos literarios y contextos culturales, en suma, a constatar el valor de la lectura y la escritura para la vida.

La propuesta fue planteada como la búsqueda de una alternativa metodológica para la enseñanza de la literatura. Pretende servir como insumo para futuros procesos en espacios de lengua y literatura y, contribuir a la resolución de preguntas como: ¿se enseña a leer literatura para construir sentido?, ¿se permite a los estudiantes disfrutar los textos? y ¿se les invita a explorar sus habilidades discursivas desde la escritura?

En la guía de escritura *Abecé de redacción* del chileno Eric Araya, se afirma que una de las razones esenciales de la escritura es la búsqueda de la comunicación eficaz en contextos formales e informales. Desde esa perspectiva, la escritura en el nivel de escolaridad es un aliciente para exteriorizar ideas profundas que los estudiantes tienen.

El recurso de la escritura torna los sentimientos e ideas en algo tangible, porque la escritura se puede modificar a nuestro antojo, así como cuando se tiene un montón de fichas de lego que deseamos convertir en una gran estructura, es posible crear una gran estructura de pensamientos, con la forma que se quiera y más allá de esa forma, con la expresión escrita se tiene la oportunidad de conferir un distintivo propio que nos disocie de unos o nos asocie con otros y en definitiva nos confiera una identidad.

De acuerdo con lo anterior, surge la inquietud por facilitar los procesos de escritura en el aula, con el ánimo de contribuir al desarrollo de procesos cognitivos y favorecer la cualificación de la expresión escrita. En ese sentido, es pertinente brindar estrategias que permitan a los estudiantes retratar su cotidianidad para que puedan encontrarse con nuevos contenidos, realizar inferencias sobre el presente y el futuro y, encontrar posibilidades en su imaginario, resaltando la necesidad de la producción de textos en variedad de contextos.

Finalmente, plantear ejercicios que fomenten la lectura y la expresión escrita equivale a enriquecer la perspectiva de los docentes que buscan desarrollar actitudes positivas ante la recepción de textos literarios y propositivas frente a la escritura, además de precisar aspectos formales sobre el texto y sus tipos, posteriormente, la argumentación.

Por otra parte, tener una noción de estrategia para la enseñanza de la literatura provee una guía para proponer una configuración que amplié la capacidad analítico-reflexiva de los estudiantes, les genere inquietudes sobre el ejercicio de escribir y escribirse, los llama

a reflexionar y asumir posturas sobre temas sociales, ideológicos y culturales encontrados en la literatura y el mundo que les rodea.

1.6 Pregunta de investigación

¿Cómo las estrategias escriturales posibilitan la cualificación de la expresión escrita en los estudiantes del curso 11-01 de la ENSDMM?

Objetivos

General

Establecer como las estrategias escriturales posibilitan la cualificación del proceso de expresión escrita en los estudiantes.

Específicos

1. Reconocer el uso de la lectura dinámica y la intertextualidad como herramientas para cualificar la expresión escrita.
2. Describir la manera como la escritura extensiva potencia la competencia de producción textual.
3. Determinar si las estrategias escriturales contribuyen a la formación del discurso de los estudiantes.

MARCO DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes de investigación

A continuación, se presentan elementos tomados de distintos trabajos realizados a nivel nacional e internacional, que contribuyeron a orientar esta investigación en la línea de la literatura.

Año	Ciudad, País	Institución	Autor	Título	Unidad relacionada
1999	Colombia	Universidad Nacional de Colombia	Fabio Jurado Valencia	Investigación, escritura y educación	Escritura extensiva
2000	Barranquilla, Colombia	Colegio Marco Fidel Suárez	Elizabeth Consuegra	Interacción y competencia comunicativa	Argumentación
2001	Villavicencio, Colombia	Colegio Cooperativo	Miguel Guerrero y Janeth Ruiz	De la oralidad a la escritura en los estudiantes de bachillerato	Evaluación textual
2015	Madrid, España	Universidad Nacional de educación a distancia de España	Jesús Martínez	La influencia de la literatura fantástica decimonónica en la lengu inglés en el Rock"n"roll	Intertextualidad
2016	Cali, Colombia	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Blanca Bohórquez	Música y literatura: un acercamiento de los jóvenes a la lectura desde un ambiente musical a partir de la novela	Lectura dinámica
2016	España	Universidad de Murcia	María Vicente y Pedro Guerrero	Fundamentación de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación	Intertextualidad
2016	Antioquia, Colombia	Universidad de Antioquia	Juan Díaz	La interacción pragmadialéctica en el aula: un camino para la construcción de pensamiento crítico del estudiante	Argumentación

En los trabajos de investigación consultados se hizo una revisión de temáticas referentes a la expresión, argumentación, metodologías y estrategias para fomentar la escritura en estudiantes de distintos niveles educativos.

Respecto a la expresión escrita, se retoman como referentes, investigaciones realizadas por grupos de maestros y estudiantes de educación básica y media, recopilados por Fabio Jurado Valencia en su libro *Investigación, escritura y educación*, realizados en el posgrado en educación de la Universidad Nacional de Colombia, en el grupo de lenguaje del Instituto para el Fomento de la Educación Superior y talleres realizados en diferentes universidades del país. Estas investigaciones aportan datos sobre el proceder metodológico para la enseñanza de escritura y la literatura en el aula.

La docente Elizabeth Consuegra, en el Colegio Marco Fidel Suárez de la ciudad de Barranquilla, retoma la narrativa para acceder a saberes elaborados y a la argumentación. En su investigación promueve las prácticas de escritura sobre actividades de la cotidianidad, retoma textos literarios con temas de interés para sus estudiantes. Lo relevante del trabajo de Consuegra es el análisis de diversos tipos de argumentación en sus estudiantes y la perspectiva de integrar distintas áreas de conocimiento para que ellos lleguen a generar sus propias narrativas.

En ese mismo orden de ideas, el estudio cualitativo de Juan Fernando Díaz, llevado a cabo en la Institución Educativa Calasanz Femenino de la ciudad de Medellín con estudiantes de grado décimo, permite la revisión del concepto de argumentación, el

reconocimiento de elementos didácticos que permiten formular actividades centradas en espacios de discusión dentro del aula, tomando temáticas de la literatura colombiana para fortalecer la construcción de pensamiento crítico a través de la argumentación.

Por su parte, los docentes Miguel Guerrero y Yaneth Ruiz del colegio Cooperativo de Villavicencio, retoman la creación de escritos de antologías de textos literarios, esto implicó la revisión y análisis de procesos argumentativos de interpretación e inferencias textuales. La relevancia de este proyecto estriba en que ofrece una alternativa de abordar la expresión escrita en bachillerato y presenta una forma de cualificar la escritura, con la ayuda de un cuaderno viajero, como texto de análisis y de la realización de textos argumentativos o informes en torno a lecturas de temas culturales.

Álvaro Beltrán Palacio aplicó una propuesta de escritura con estudiantes de décimo grado, mediante la que promovió las macrorreglas de Van- Dijk. En el trabajo de Palacio se destaca l siguiente reflexión: "A propósito, el tener que escribir y soci liz r l nuev versión del texto, le causa un placer por el éxito obtenido y se va tomando conciencia de que sí vale la pena leer; además, este proceso vincula la lectura con la escritura y lleva al estudiante a interpretar las palabras de Zuleta: «sólo el que escribe realmente lee». (p. 161)"

La investigación realizada por Jesús María Martínez Navajas, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid el año 2015, permite revisar la relación entre la literatura fantástica y el rock n‟ roll y l c tegoriz ción de l s "liter ry covers", p r

exponer el valor cultural de distintas manifestaciones artísticas. Se toma este referente por la propuesta metodológica que vincula la escucha musical y el análisis textual a la comparación con textos literarios, retoma una forma de intertextualidad.

En el artículo *Fundamentación de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura,* los autores María Isabel de Vicente-Yagüe Jara y Pedro Guerrero, de la Universidad de Murcia de España, desarrollan una línea de investigación novedosa por tanto se vale del análisis de referentes intertextuales, literario-musicales, dirigido a la adquisición de la competencia literaria, a través de estrategias didácticas de recepción e interpretación de textos.

En el año 2016, Blanca Bohórquez Moreno, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizó un proyecto con el fin de reflexionar sobre la importancia del trabajo aplicado en una propuesta didáctica basada en la lectura de la novela de la novela *¡Qué viva la música!* de Andrés Caicedo, para acercar a los jóvenes a la lectura. Este trabajo contribuye a esta investigación porque permite la revisión de actividades en torno a la lectura de una obra literaria y a la vez guarda relación con la intertextualidad.

Con el rastreo de antecedentes, se constató que vincular escritura y música sirve para propiciar experiencias literarias vitales. Asimismo, con ayuda de reflexiones, metodologías y análisis revisados, es posible realizar una proyección sobre la ruta de trabajo en la implementación de la secuencia didáctica en el aula, como propuesta abierta a la ampliación de disposiciones para la adquisición de la competencia textual.

2.2 Referente teórico

En este apartado se desarrollan ideas y conceptos clave de distintos autores, con el fin de orientar al lector a través de las nociones teóricas tomadas en cuenta para esta investigación.

Se abordarán en el siguiente orden: primero, se aborda la noción de literatura; segundo, se define escritura; tercero, se determinan aspectos sobre la práctica discursiva de la argumentación en general y en el aula, algunas de sus características; cuarto, se precisa el concepto de estrategia; por último, se retoman aspectos de las siguientes estrategias: lectura dinámica, escritura extensiva e intertextualidad.

Como referente del concepto de literatura, se retoma la voz de la antropóloga e investigadora francesa Michèle Petit (2001), quien señala que:

> (…) la literatura bajo sus múltiples formas provee un poyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción de sentido, de simbolización y suscitar a veces intercambios inéditos y no siempre es un privilegio exclusivo de los opulentos que desde los primeros años están empapados de cultura escrita (p.42).

Se menciona la función dinámica que posee la literatura en sujetos que tienen acceso a ella desde temprana edad hasta cualquier momento de la vida. A su vez, resultan llamativas las diversas formas que adquiere el código escrito de acuerdo a la cultura en la que se encuentran y cómo ellas posibilitan la interacción entre el lector y las representaciones dispuestas para provocar el diálogo. Esa interacción aviva el

conocimiento personal y facilita la exteriorización de ideas.

Igualmente, Petit (2001), asegura que la literatura es una buena aliada para reconstruir la subjetividad, mediante ideas, a través de las cuales los sujetos logran crear sus propias estructuras de sentido. Por consiguiente, la literatura es un elemento vital para nutrir el pensamiento, o dicho en palabras de la autora, es *un espacio para habitar*, para elaborar un sitio en el mundo.

Tomando una perspectiva análoga, para Miguel y Sans (1992), en la literatura está inmerso el discurso literario, puesto que, comprende autores, obras, eventos literarios, movimientos, manifiestos y otras características que representan en sí mismas un contenido cultural. También, es posible afirmar que, el discurso literario parte de un imaginario, por lo tanto, "discurso y texto, cultura y lengua, conocimiento previo e ideología, individuo y sociedad, p recen, pues, como facetas de un mismo poliedro, de un misma realidad" (Sanz, p.128).

Ahora bien, es pertinente indicar que la literatura puede ser el principal pretexto para promover el ejercicio de escritura en el aula porque, la actividad de escribir permite trasladar las ideas abstractas (partiendo de imaginarios, supuestos, referencias conocidas, hipótesis, inferencias) a un plano concreto, porque escribir tiene que ver con el saber hacer, consiste en poner el código lingüístico en función de un objetivo práctico para dar forma al discurso.

Incluso, existe una relación entre la literatura y el proceso de escritura en términos de la formación porque al entender a los sujetos como lectores que se pueden volver autores para sí mismos o para otros, también se les asume como posibles escritores en tanto tengan acceso a recursos físicos para que, en palabras de Petit (2000), puedan *simbolizar su experiencia.*

Emilia Ferreiro (2006), sostiene que la escritura es un *acto de construcción*. Al referirnos a la acción de construir desde los textos, es posible notar que el aprendizaje de la lengua escrita no consiste únicamente en la producción de marcas gráficas sino en su interpretación. La autora afirma que la noción de *reconstrucción* consiste en evaluar un saber determinado para poder aplicarlo en un campo diferente, de modo que la escritura se basa no sólo en la reproducción de formas conocidas sino en la creación.

Además de ser un acto de construcción, según Isabel Solé (2013), la escritura permite no sólo incorporar información, sino transformarla en conocimiento para incrementar la estructura conceptual de un lector/ escritor (p.2). Así, la escritura se convierte en un ejercicio de transformación de contenidos teóricos, saberes y aprendizajes en nociones culturales que amplían la configuración mental de quien escribe.

Desde la perspectiva de los investigadores Fabio Jurado Valencia y Guillermo Bustamante (1996), "la escritura tiene efectos sobre l conciencia del sujeto, en la medida en que la reestructura y la dimensiona en dinámicas que tienen que ver con la evaluación de lo que sabe y no sabe el sujeto" (p 8) Así pues, l producción escrita puede modificar operaciones mentales que tienen que ver con el reconocimiento de

saberes adquiridos.

Debido a que la escritura posibilita el desarrollo conceptual a través del aprendizaje de la lengua, es importante plantearse cómo se aprende a escribir. Por ello, Mendoza (2008) afirma que "(…) *escribir se aprende escribiendo* textos con un concreto objeto pragmático, activando los saberes discursivos y las estrategias de composición y también poniendo en práctica los conocimientos inferidos de los diversos usos" (p 2) Por consiguiente, la escritura requiere una praxis constante, que fomente el uso los saberes adquiridos y la generación de ideas, planificación y creación de contenidos propios.

Según Cassany (2016), aprender a escribir tiene que ver con la necesidad de formar habilidades cognitivas. Para potenciar el ejercicio desde un proceso, "pueden enseñarse al aprendiz varias técnicas de escritura aplicables a los distintos procesos implicados en la creación de un texto" (p 12) Por lo tanto, la escritura puede ponerse en práctica siguiendo esquemas que permitan un progreso a nivel cognitivo.

Desde el punto de vista cognitivo, la expresión escrita puede potenciar la competencia textual. Según Canale y Swain (1996), la competencia textual tiene que ver con organización de un texto y con los mecanismos principales de organización, que son la cohesión y la coherencia. Dichos mecanismos permiten tanto la construcción de significados de acuerdo con un contexto o situación determinados como la articulación de ideas, supuestos y argumentos dentro del texto.

Hasta este punto, se ha definido la escritura y algunos aspectos que son relevantes sobre su aprendizaje. Ahora, es conveniente añadir que, en el ejercicio de la escritura intervienen otros procesos que permiten elaborar desde ideas hasta discursos, para dar paso a un proceso de pensamiento que interviene en la significación de las ideas y tiene que ver con la capacidad propositiva-argumentativa.

Sobre la línea del discurso argumentativo, Cárdenas Páez (2013) afirma que "como proceso discursivo la argumentación es una práctica dialógica que pone en paralelo puntos de vista divergentes" (p 5) Esta afirmación permite reflexión r sobre l conexión que puede existir entre la argumentación y la escritura, porque esa práctica consiste en poner en diálogo los pensamientos para darle forma lógica al discurso.

Así pues, la argumentación presupone evaluar cuáles son las narrativas o enunciados indicados para entablar relaciones comunicativas porque "el razón miento argumentativo se fundamenta en operaciones de tipo lógico y discursivo que exploran las relaciones de sentido en función del contenido" (Cárdenas, 2013, p 5) En ese sentido, el discurso argumentativo sirve para organizar los saberes del pensamiento y distribuirlos de acuerdo al contexto.

Los procesos argumentativos surgen de acciones cognitivas que implican operaciones como la observación, comparación, descripción y el análisis, entre otros, con un propósito establecido que puede ser persuadir o convencer. En ese orden de ideas, siguiendo a Bajtín (1992) "la argumentación puede servir para establecer la verdad o la validez de un

planteamiento, convencer de la razón, la plausibilidad o la conveniencia de un hecho, concepto, fenómeno, actividad, defender un punto de vista ” (Cárdenas, 2013, p 7)

En el siguiente punto se tiene en cuenta lo que se entiende por estrategia. Cabe señalar que las estrategias según Díaz (1998), son los “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p 19) Por lo tanto, las estrategias permiten trazar una ruta de acción para ejecutar determinadas acciones con el fin de alcanzar ciertos objetivos.

Para la presente investigación fueron seleccionadas tres estrategias encontradas en el campo de la enseñanza, a las cuales denominaremos como *estrategias escriturales*. Cabe señalar que, cada una está pensada en el marco de una categoría de análisis y en función de la apropiación de contenidos tanto lingüísticos como literarios porque su propósito principal es contribuir en la cualificación del proceso de composición.

Ahora bien, para abordar la estrategia de la lectura dinámica se encontró relevante la perspectiva de la enseñanza de la lectura como ejercicio de observación y asociación permanente. Desde la perspectiva de Aidan Chambers (1997), en la dinamización de la lectura interviene la conversación literaria, es decir que al leer se suscita la participación de los lectores entorno a un texto, así la lectura se vuelve un acto de recreación.

Para Decroly (1950), el procedimiento habitual de la enseñanza de la lectura por vía fonética auditiva requiere de mayor sustento a nivel educativo, para que la actividad deje de ser un convierte en acto rutinario que no tiene valor concreto para el lector (García Nylza y

Rojas Sandra, 2015, p.5). Siguiendo esa línea, la lectura requiere de otras nociones que la conviertan en una práctica dinámica en la experiencia diaria.

Según Tabash Blanco (2002), la lectura dinámica "considera al texto como un objeto que hay que abrir, hurgar en su interior, jugar con sus elementos y partir de crear. Se pasa de un contemplación pasiva por parte del lector, un apropiación de este" (p 102) En ese sentido, esta estrategia permite vivenciar el texto para comprender el significado, sacándola del espacio convencional y a su vez integrándola con otros elementos que lleven al lector a la exploración de los objetos textuales.

La segunda estrategia escritural, desde la propuesta de Cassany (2016), es la escritura extensiva y se centra en fomentar objetivos de aprendizaje entorno a la expresión escrita, mediante los cuales se pueda "fomentar hábitos de escritura" (p 2) Ese enfoque extensivo, busca "acercar l práctica de la escritura a la vida personal del aprendiz, de modo que escriba para todo tipo de finalidades y en todo tipo de contextos" (p 5)

Acorde con esa propuesta de escritura extensiva, Jaramillo y Negret (1992), apoyados en teorías de investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje escrito, realizan una propuesta pedagógica que comprende: la promoción de la expresión desde las capacidades expresivas a partir de las vivencias de los individuos, la producción y circulación de textos escritos y el contacto y contrastación permanente con las producciones escritas (García Nylza y Rojas Sandra, 2015, p.9). Por ende, es posible afirmar que, con la escritura extensiva como estrategia para la formación de hábitos de escritura, se asume la importancia de estimular y promover la escritura de textos con objetivos específicos no

sólo dentro del aula en actividades académicas sino en cualquier espacio en el que la expresión personal pueda facilitar la comunicación.

Como última estrategia escritural se retoma la noción de intertextualidad. Para Bajtín (1934), es una teoría que se formula para poner de manifiesto el carácter dialógico, cultural, polifónico y discursivo de los textos, estableciendo puntos de contacto entre las manifestaciones que conforman un tejido cultural en concreto; al mismo tiempo, es una de las propiedades con las que habitualmente se define el texto (p. 8). Por consiguiente, para encontrar relaciones de diálogo entre textos, se requiere conformar lazos entre distintas expresiones culturales, o, revisar diferentes contextos de donde se origina un texto.

Desde la perspectiva de Kristeva (1967), la intertextualidad es un fenómeno que orienta la lectura del texto. Si se considera este fenómeno como una guía, entonces podemos ofrecer la posibilidad de una inmersión individual a los estudiantes, a través de los textos para ofrecer ejercicios que orienten a los estudiantes a determinar rutas de lectura en las que encuentren elementos llamativos para discriminar contenidos

Para Martínez (2001), existe el concepto de intertextualidad literaria que define como la "relación que un texto literario mantiene desde su interior con otros textos, se n éstos literarios o no" (p 45) Este concepto nos permite marcar la conectividad que pueden tener textos de distintos géneros o tipos, de modo tal que, la literatura da una llave para abrir puertas infinitas o como en el caso del *Libro de arena* de Jorge Luis Borges, un libro puede tener páginas infinitas en las que los lectores pueden buscar y reflexionar sobre diversos temas entre distintas formas del lenguaje.

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque metodológico

La presente investigación se encuentra en el marco de la investigación acción. Este término fue empleado por Kart Lewin, quien lo empleó para referirse al análisis de una situación problema dentro de una actividad práctica (Ortiz, 2007). Posteriormente, Jhon Elliot (2000), sitúa la investigación acción dentro del ámbito educativo, es decir, retoma eventos cotidianos que ocurren dentro del aula para analizar las acciones humanas y las situaciones sociales que requieren una respuesta práctica o un cambio.

Tipo de investigación

Se definió un enfoque cualitativo para esta investigación debido a que este enfoque se centra en las particularidades de la investigación y de los participantes, de forma interpretativa en las situaciones del aula y que considera una mirada centrada en el análisis basado en el discurso y argumentación para sustentar las categorías presentadas anteriormente.

Según Flick (2015), en este enfoque se busca una aproximación al contexto natural de los participantes para entender, describir y según sea el caso, explicar los fenómenos sociales. Para lograr dicha aproximación, quien investiga se debe valer del registro, la recolección del material desarrollado y la observación de interacciones que serán analizadas posteriormente.

Paradigma

Este proyecto se encuentra dentro del paradigma crítico social. En este sentido, este paradigma de investigación h sido definido como un orientación que implica "la reflexión con miras a deconstruir la práctica y a develar las teorías implícitas u operativas que la sustentan; la reconstrucción de la práctica a partir del diseño de alternativas didácticas y de formación; el ensayo o acción transformadora; el seguimiento de la efectividad de resultados y el retorno la reflexión para nuevos justes" (Restrepo, 2003, p. 67).

De modo tal que, con esta orientación investigativa es posible realizar un proceso de reflexión sobre la práctica escolar, con el fin de plantear estrategias que modifiquen el ambiente de aprendizaje en el aula de clase. Para el desarrollo de los contenidos, durante la investigación se definieron categorías de análisis que permitieron la aproximación de acuerdo con los objetivos investigativos que se buscó alcanzar.

Para efectos de análisis de la información recogida la matriz categorial fue modificada porque como lo señala Sampieri (2014), una de las características del análisis de datos en la investigación cualitativa es que los datos generan categorías (p.15). Por lo tanto, conforme se daba el proceso de recolección información se iba evaluando la pertinencia de las categorías para su posterior interpretación, entonces las categorías se configuraron de forma deductiva. Así, en concordancia con las bases teóricas, se definió la expresión escrita como unidad de análisis principal.

3.2 Matriz categorial

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADOR
Expresión escrita	Lectura dinámica	Intertextualidad	1. Realiza la lectura de textos literarios e identifica sus características. 2. Reconoce alusiones y elementos correspondientes a un género textual determinado. 3. Identifica el contexto espacial, temporal y cultural de un texto y lo compara con otros.
	Expresión escrita	Argumentación	1. Expone su punto de vista de forma clara. 2. Elabora argumentos basados en juicios. 3. Analiza diferentes discursos presentados y asume una postura frente a ellos.
		Planeación textual	1. Evidencia organización en el texto. 2. Emplea criterios de adecuación, cohesión y coherencia. 3. Revisa y evalúa sus propios escritos y los de sus compañeros teniendo en cuenta criterios propuestos.

3.3 Población

El curso de estudiantes que participó en esta investigación fue el curso 11-01, de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. El grupo estaba constituido por 30 estudiantes, con edades entre los 16 y 19 años, de la sede A de la institución educativa. Se determinó que, para cada fase de la investigación la toda la población intervendría, para efectos de la aplicación de las estrategias, sin embargo, la cantidad de estudiantes partícipe de los talleres tuvo variaciones por cuestiones temporales.

3.4 Instrumentos

Los insumos empleados en este proyecto de investigación corresponden a: instrumentos de recolección de información, de evaluación e instrumentos de análisis de la información.

El primer instrumento de recolección de información empleado fue el diario de campo que "permitió identificar el nivel y desarrollo del sentido crítico a cada alumno y le posibilita en áreas de la formación, crear mecanismos o incluir estrategias que favorezcan el análisis profundo de las situaciones y la toma de posturas" (Álzate, Puerta y Morales, 2008, p.6). Este insumo además de permitir un registro continuo del proceso grupal observado en el aula sirve para consignar características y percepciones particulares del investigador.

El segundo instrumento fue el taller diagnóstico. Como lo afirma Espinoza (1987) "el diagnóstico consiste en reconocer sobre el terreno donde se pretende realizar la acción, los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática, lo que supone la elaboración de un inventario de necesidades y recursos" (p. 55). De esa forma, este instrumento ayudó reconocer la situación o estado inicial del grupo para, posteriormente formular una propuesta.

El tercer instrumento empleado fue la encuesta de caracterización, realizada de forma virtual con ayuda de la herramienta de Google formularios, diseñado con el fin de indagar sobre aspectos corte económico, social y afectivo. Según García (1993), (citado en Chiner, 2011, p.2), la encuesta se realizó sobre una muestra de sujetos, con el fin de obtener mediciones y características objetivas y subjetivas de la población.

Los instrumentos empleados en la evaluación de la información corresponden a rejillas de evaluación y autoevaluación, con criterios establecidos para revisar la apropiación de contenidos, propiciar la reflexión individual o grupal sobre el proceso y obtener información específica sobre el proceso de escritura (ANEXO 4).

Finalmente, la matriz categorial sirvió como instrumento de análisis en la medida en que los objetivos de investigación se fueron fijando para su posterior cotejo, es decir, os objetivos planteados precedieron a la formulación de las categorías. Así, a medida que se recogieron los textos realizados por el grupo se pudo hacer una clasificación de acuerdo a las unidades de análisis. Según Cerda (1993), (citado en Álvarez, 2019, p.39) la matriz categorial es un procedimiento gráfico que permite la integración de distintos elementos de la unidad de análisis para su posterior interpretación.

3.5 Consideraciones éticas

Para la realización del presente proyecto investigativo se tienen en cuenta las implicaciones éticas que involucran a la Universidad Pedagógica Nacional, al estudiante en práctica pedagógica y a la población adolescente motivo de estudio. De acuerdo a la ley de infancia y adolescencia (ley 1098 de 2006) se presenta el formato de consentimiento informado (ANEXO 5) bajo el cual los padres de familia fueron informados sobre el proyecto de intervención con los estudiantes del curso 11-01 ENSDMM, cuyos datos serán usados únicamente con fines académicos.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

4.1 Tipo de propuesta didáctica

Tomando como referente lo establecido en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (2007), "las secuencias didácticas son formas de organizar las prácticas de enseñanza con la clara intención de que los estudiantes logren un aprendizaje a partir de procesos, habilidades o competencias, o desde la construcción de conocimientos propios de una disciplina" (p 65)

La secuencia didáctica, trata de manera sistemática y coherente el diseño de la experiencia (Parlan, 1993), los contenidos, es decir, se ocupa de mostrar los temas desde distintas instancias para evitar la superficialidad en la que recaemos en numerosas ocasiones por distintos factores. De esa forma, se plantearon tres fases de acción divididas en unidades temáticas.

Descripción de las fases

Fase 1: Aproximación a la lectura dinámica.

El tiempo de ejecución de esta fase va de 6 a 8 sesiones de clase, comprende la lectura de textos extraídos del libro Mitos y leyendas de mundo (Tomo 2), correspondientes a las mitologías nórdica, griega y latinoamericana siguiendo los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, desde la perspectiva de Isabel Solé (1992). De forma simultánea se prevé la escritura de textos creativos como la anécdota y la crónica.

Fase 2: Escritura extensiva colectiva.

El tiempo de ejecución planeado es de 6 a 8 sesiones de clase. En esta fase se contempla la escritura de textos descriptivos siguiendo la estrategia de escritura extensiva propuesta por Daniel Cassany (2016). Se tendrán en cuenta textos de la mitología oriental, del mismo modo que textos guía para la escritura de reseñas y rejillas de evaluación para el trabajo colectivo.

Fase 3: Relaciones de intertextualidad.

El tiempo de ejecución estimado es de 5 a 7 sesiones de clase. El foco de esta fase será la escritura argumentativa retomando los criterios de Cárdenas Páez (2013) a través de la presentación de textos de diversos contenidos sociales en forma de textos continuos y discontinuos, además de contenidos visuales. Los ejercicios de escritura se realizaran de manera individual.

Los talleres se formularon con el propósito de plantear una respuesta al problema encontrado en la población, tomando en cuenta tres géneros discursivos que se encuentran contemplados en el MEN (2013), y tres estrategias escriturales, así como se muestra en el siguiente cuadro.

FASE	ESTRATEGIA	GÉNERO DISCURIVO
1	Lectura dinámica	Narrativo
2	Escritura extensiva	Literario
3	Intertextualidad	Argumentativo

4.2 Descripción de la intervención

En este apartado se desglosa la descripción del proceso realizado en la aplicación de estrategias escriturales. A continuación, se encuentra la tabla que recopila el orden en que fueron aplicados los talleres, los temas que se abordaron y textos empleados.

N.º	TALLER	TEMA	TEXTO
1	Literatura y ópera rock	Mitología nórdica	• Balada medieval *Haggard- Her Mannelig*
2	La anécdota	Mitología griega	• Fragmentos de Gianni Rodari • Mito de Orfeo y Euridice • *Los muros de Jericho de Bert Appertmont*
3	La crónica	Mitología latinoamericana	• Mitos y leyendas del mundo/ TOMO 2 • *Sonidos fantásticos*
4	Reseña descriptiva	Mitología oriental	• Leyenda de Fuxi • Yu Boya Zhong Ziqui
5	Texto argumentativo 1	Libre	• Consulta individual
6	Reseña crítica	Cohesión y coherencia	• *El pasajero negro*
7	Texto argumentativo 2	Selección previa	• *Piensan los animales por Julián de Zubiría* • *Informe sobre el tabaquismo de la OMS* • *El deporte*

Fase 1

En esta fase hubo una aproximación a textos correspondientes al género narrativo, razón por la cual se contemplaron momentos que involucraron la lectura individual y la lectura grupal de textos asignados. Esos momentos estuvieron acompañados de estímulos sonoros provenientes de la música incidental.

Es importante destacar que para el taller uno, se realizó un ejercicio de escucha en vivo de una balada interpretada por una vocalista encargada de repetir el canto desplazándose por el salón al tiempo que los estudiantes realizaron su primer ejercicio de escritura creativa, de allí se obtuvo la primera versión del texto.

Hubo intercambio de textos, lectura de versiones entre compañeros. Los estudiantes hicieron comentarios al final del texto para pasar a la revisión de esa primera versión, se concretaron elementos y características del texto narrativo y una vez concluida esa actividad, algunos estudiantes produjeron una segunda versión.

En el taller dos tuvo lugar el diálogo colectivo para identificar de forma grupal elementos de la crónica, luego se entregó a los estudiantes fragmentos seleccionados que debían leer de forma individual e intercambiar mientras sonaba música de fondo en un parlante. Adicionalmente, se entregaron cuadros que contenían una breve definición del tipo de texto que tenían los estudiantes y preguntas guía sobre la pertinencia textual (ANEXO 6), la coherencia y la cohesión, para que pudieran orientarse con la escritura del texto.

Para el taller tres, se repartieron distintos mitos y leyendas de Latinoamérica (algunos reconocidos), que los estudiantes leían en voz alta ubicados en distintos espacios del salón, mientras la música los acompañaba. En seguida los estudiantes realizaron una lluvia de ideas para discutir sobre los elementos de la crónica y posteriormente procedieron a la escritura de su crónica, de la cual solamente hicieron una versión.

Fase 2

Durante esta fase el trabajo se realizó por parejas. Se reprodujeron sonidos instrumentales de medio oriente y Europa, se pidió a los estudiantes identificar la procedencia de las piezas seleccionadas (eran de música incidental) algunos lograron identificar el lugar de origen. Luego realizaron la lectura de los textos asignados, subrayaron elementos llamativos y formularon preguntas sobre el tipo de texto.

Después, con ayuda de un cuadro de conectores (ANEXO 7) y la explicación de la estructura de este tipo de texto, los estudiantes escribieron una primera versión de la reseña descriptiva. Posteriormente, hubo un momento designado para la revisión de textos que se realizó por parejas. En ese tiempo, los estudiantes intercambiaron sus textos y recibieron observaciones y comentarios de sus compañeros con el fin de intercambiar contenidos y expresar sus percepciones acerca de lo leído.

La recepción de comentarios entre pares ocasionó una serie de conversaciones sobre las lecturas, las interpretaciones individuales, las observaciones sobre los personajes y los escenarios en los que se desarrolla la historia, entre otros aspectos. Los estudiantes hicieron

inferencias sobre el significado de las palabras que les atribuyeron sus compañeros e inquirieron por el modo de evaluación.

El desarrollo de esta fase no se completó por eventos temporales. Sin embargo, se tenía previsto retomar en otra sesión de clase y solicitar a los estudiantes la creación de un texto por parejas en el cual rescataran los elementos semejantes (en términos de personajes, tiempos, acciones) provenientes de los textos que habían intercambiado en el momento de revisión para crear un texto en conjunto.

Fase 3

Para la ejecución de la última fase, el trabajo de escritura se realizó de manera individual y la práctica se centró en la argumentación escrita. Con el fin de aclarar aspectos sobre el tema, se socializaron a modo grupal ideas y conceptos sobre los objetivos de la argumentación. Después, fueron distribuidos por el salón cuatro ejemplos extraídos de fuentes virtuales reconocidas desde distintas disciplinas académicas. Con los ejemplos entregados a los estudiantes se buscó proveer una posible guía de escritura.

El ejercicio correspondiente al taller cinco, consistió en permitir a los estudiantes la selección libre de un tema de interés para realizar la escritura de un texto en el que debían consignar su postura crítica. Para este ejercicio se solicitó a los estudiantes consultar información que pudieran incluir en su texto, la mayoría de los estudiantes se valió de las noticias importantes del momento para consignar sus reflexiones en textos breves.

En el desarrollo del taller seis, se entregó una ficha de percepciones (ANEXO 8) en la que los estudiantes debían consignar información relevante sobre el cortometraje *El pasajero negro*, que se reprodujo en el televisor del salón. Posteriormente, se hizo un recuento de lo que se entiende por reseña crítica, en que contextos las podían encontrar y dos elementos, cohesión y coherencia.

Los estudiantes escribieron su primera versión tomando en cuenta que se pretendía que cada uno asumiera una posición y argumentara sobre la misma. Como el ejercicio de escritura tomó más tiempo de lo previsto, no hubo intercambio de textos y la retroalimentación sobre el escrito se redujo a las anotaciones y observaciones de la docente en formación. Enseguida, se realizó la lectura individual de distintos artículos y se solicitó a los estudiantes subrayar los tipos de argumentos encontrados para categorizar y socializar con sus compañeros. Después de socializar lo encontrado, en el tablero se anotaron tres tipos de argumentos que figuraban en los textos entregados.

Más adelante, tomando en cuenta la consulta previa que debían hacer sobre un tema seleccionado, se solicitó a los estudiantes escribir un texto de forma individual en el que usaran uno o varios tipos de argumentos. Para concluir el ejercicio, quienes terminaron sus textos en el tiempo destinado para ello los intercambiaron, al final del texto escribieron un comentario para su compañero, el texto retornó al autor y tomando en cuenta el comentario, con ayuda de dos rejillas de evaluación indicaron (ANEXO 9) cuál fue su desempeño y el de sus escritos.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El desarrollo de este capítulo corresponde al análisis de la información recolectada en la implementación de la secuencia didáctica, con ayuda de una matriz categorial y una matriz de análisis. Es necesario aclarar que los datos o categorías como las denomina Sampieri (2014), corresponden a conceptos experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado.

5.1 Metodología de análisis

Para orientar el análisis de datos recolectados, se considera la perspectiva de Sampieri (2014), quien señala que, el análisis de datos se hace de forma progresiva y varía dependiendo del modo en que se recolecten los datos y el tipo (p.12). En este caso los datos textuales permiten seleccionar la información relevante para relacionarla y contrastarla siguiendo las categorías de análisis y los objetivos de investigación.

Con ayuda de la matriz categorial es posible integrar de forma visual las categorías con la unidad de análisis para conseguir una interpretación consistente en cuanto a los objetivos de investigación. El paso siguiente a determinar unas categorías es realizar una revisión cuidadosa de la literatura y autores que traten los temas.

Ahora bien, se construyó una matriz de análisis con el fin de sintetizar y organizar la información de forma tal que permita una visión panorámica de los detalles seleccionados del proceso de expresión escrita de algunos estudiantes del curso 11-01.

En función de las categorías de análisis presentadas, se tomaron extractos de los escritos de algunos estudiantes con el fin de contrastar los textos seleccionados en orden cronológico y reflexionar en torno a las categorías y subcategorías como elementos clave para indagar sobre el proceso de escritura de los estudiantes y llegar posteriormente a conclusiones con esta investigación.

Se pudo constatar que hubo diferencias marcadas entre la prueba diagnóstico y los ejercicios de escritura realizados en el aula, en términos de referentes conceptuales (a nivel semántico), de organización y planeación textual (a nivel sintáctico) y de posicionamiento crítico, argumentativo (a nivel pragmático).

5.1 Matriz de análisis

Unidad de Análisis	Categoría o subcategoría	Autor	Instrumento	E1	E30	Indicador	Interpretación
EXPRESIÓN ESCRITA	Lectura dinámica	Nayibe Tabash (2002)	Prueba diagnóstico, taller uno			Realiza la lectura de textos literarios e identifica sus características.	
	Intertextualidad	-Julia Kristeva (1967) -Antonio Martínez (2001)	Taller uno, taller cuatro y taller siete			Reconoce alusiones y elementos de acuerdo a un género literario e identifica contextos.	
	Escritura extensiva	-Fabio Jurado (1996) -Daniel Cassany (2016)	Todos los talleres			Evidencia en sus escritos planeación y empleo criterios de cohesión y Coherencia	
	Argumentación	-Mijaíl Bajtín (1992) -Alfonso Cárdenas (2013)	Talleres cinco, seis y Siete			Expone su punto de vista Mediante argumentos basados en juicios a la vez que asume una postura la sustenta.	

Descripción del uso de la lectura dinámica

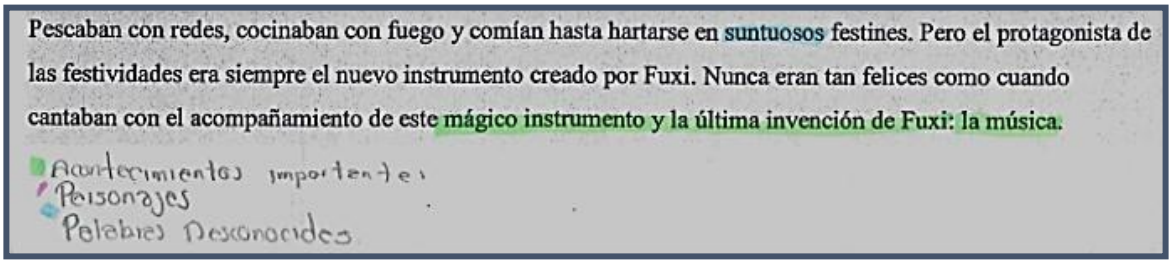
La primera fase giró en torno a la unidad de análisis de la lectura dinámica, ya que como objetivo de investigación se buscaba reconocer el uso de la lectura dinámica como herramienta para cualificar la expresión escrita. Se evidenció que con la aplicación de la primera estrategia escritural, hubo una aproximación por parte de los estudiantes a la lectura desde la experiencia colectiva.

En la primera fase fue notoria la participación activa por parte de los estudiantes, en la que se generaron conversaciones primero para emitir juicios desde el punto de vista personal, luego de reconocimiento de la macro estructura de los textos de forma colectiva, se valoró el contenido y se manifestaron reacciones ante determinados estímulos.

Tomando en cuenta uno de los criterios descritos por Ducca (1993), citado Tabash Blanco (2002, p. 102) el cual corresponde sonorizar "crear efectos sonoros para enfatizar el sonido y las imágenes del texto" Lo anterior con el propósito de dinamizar la lectura durante los talleres se usaron de fondo piezas de música incidental seleccionadas pensando en el acompañamiento de la lectura individual realizada por los estudiantes.

En el caso del primer taller, la lectura dinámica involucró la escucha de una balada y según impresiones de los participantes la musicalidad "les permitió despertar su imaginación" (estudiante 5, comunicación personal, agosto 29 del 2019) "les ayudaba a enfocarse en lo que querían escribir" y "selección de palabras clave" que podrí n incluir en sus textos.

Se pudo constatar con el insumo textual que, la estrategia de lectura dinámica condujo a los estudiantes a señalar, subrayar o encerrar palabras clave e ideas que consideraron relevantes para luego incluirlas en sus reseñas. Como se muestra en la siguiente evidencia, algunos estudiantes se valieron de convenciones para organizar sus ideas utilizando diferentes colores de acuerdo a categorías que ellos mismos establecieron.


Pescaban con redes, cocinaban con fuego y comían hasta hartarse en suntuosos festines. Pero el protagonista de las festividades era siempre el nuevo instrumento creado por Fuxi. Nunca eran tan felices como cuando cantaban con el acompañamiento de este mágico instrumento y la última invención de Fuxi: la música.

Acontecimientos importantes
Personajes
Palabras Desconocidas

Figura uno, estudiante 3.

A partir del efecto de sonorización proveniente de la estrategia de lectura dinámica, se evidenció un efecto positivo en el grupo, en cuanto a la expresión de los estudiantes porque llegaron a la escritura de textos acompañados de imágenes (ANEXO 12) que pueden enmarcarse dentro de la producción simbólica, ya que ésta incluye representaciones mediante las cuales un sujeto da cuenta de su interpretación de la realidad (Brunner 1998).

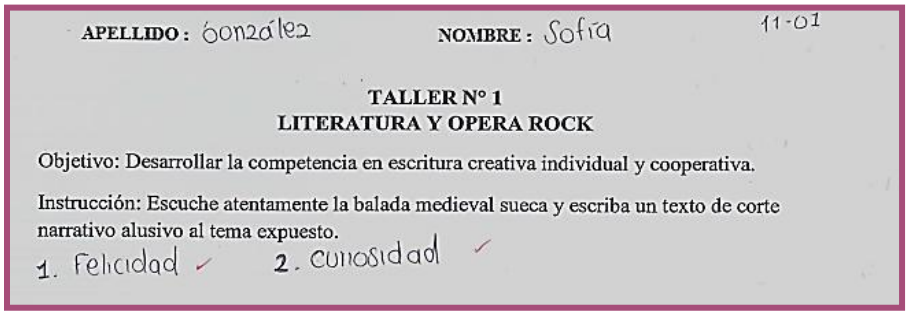
Con la lectura dinámica se logró propiciar un ambiente propicio para la clase, se generó interés al captar la atención de la mayoría de estudiantes del grupo, puesto que, las reacciones al escuchar la voz de los compañeros fueron de sorpresa. Algunos de ellos expresaron comodidad para leer en voz alta, mientras que otros estuvieron más dispuestos a

escuchar.

Por otra parte, con la asignación de textos de diversos temas y géneros como las mitologías, se logró que los estudiantes identificaran algunos referentes previos que tenían de sus clases de ciencias sociales, música o artes y reconocieran otros temas acerca de los cuales hasta el momento no habían leído, pero con los que pudieron establecer relaciones intertextuales con elementos de redes sociales, familia y otros espacios de aprendizaje.

Estrategia de intertextualidad

La segunda fase tuvo como foco la unidad de análisis de intertextualidad como herramienta para la cualificación de la expresión escrita. Con la implementación de esta estrategia, se encontraron evidencias en las que los estudiantes llegaron a relacionar contenidos de conocimientos previos que en este caso son los cuentos de hadas con el sonido de una ópera rock que se constituye como nuevo contenido en la red conceptual de los lectores para crear su propia narración, pues en los textos se evidencia la identificación de un tema común, en el 80% de los escritos, figuran palabras como *amor, nostalgia, caballero* y *medioevo.*



APELLIDO : González NOMBRE : Sofía 11-01

TALLER N° 1
LITERATURA Y OPERA ROCK

Objetivo: Desarrollar la competencia en escritura creativa individual y cooperativa.

Instrucción: Escuche atentamente la balada medieval sueca y escriba un texto de corte narrativo alusivo al tema expuesto.

1. Felicidad ✓ 2. curiosidad ✓

Figura 2, estudiante 5.

Adicionalmente, se destaca el reconocimiento de estructuras textuales que entran dentro de la categoría narrativa, porque hay estudiantes que emplean diálogos, como se muestra en la figura uno, cuando el estudiante siete usa viñetas para sus personajes:

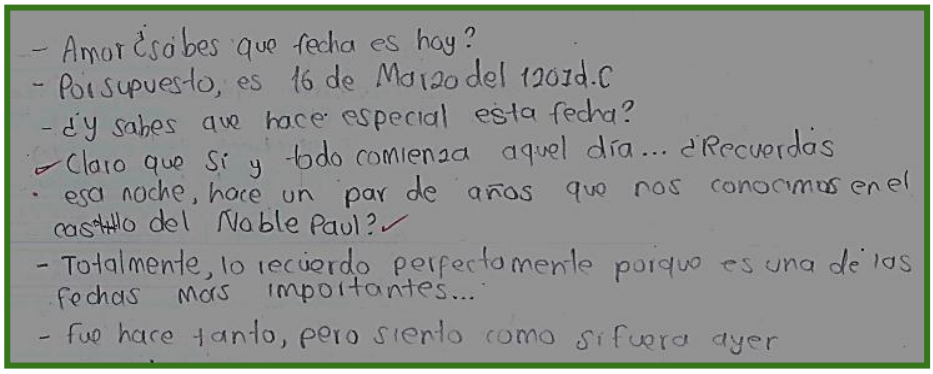


Figura tres, estudiante 8.

Mientras que, otros estudiantes siguieron la estructura de inicio, nudo, desenlace para escribir un cuento en prosa y por párrafos, así como se muestra en la figura tres:

"J k l n s n o h j heredera, había nacido con una pequeña discapacidad, que no le permitía ver, pero para ella esto no era algo malo.

Aunque hubo dificultades de escritura en la primera versión de los textos de escritura creativa porque algunos estudiantes no comprendieron la instrucción, posteriormente hubo avances cuando los estudiantes releyeron sus textos y tuvieron ideas más claras sobre el tipo de texto que querían escribir.

Siguiendo con la noción de intertextualidad, en los textos recopilados se encuentra el *carácter polifónico*, señalado por Bajtín (1934), es decir, hay múltiples voces. En el taller seis, los estudiantes vincularon la idea del racismo con el régimen nazi, es decir, hicieron una relación entre contextos temporales y asociaron las actitudes de los personajes con la división de clases sociales. De ahí, se puede afirmar que lo estudiantes hacen una revisión de sus *preconceptos* y los integran a sus narrativas escritas.

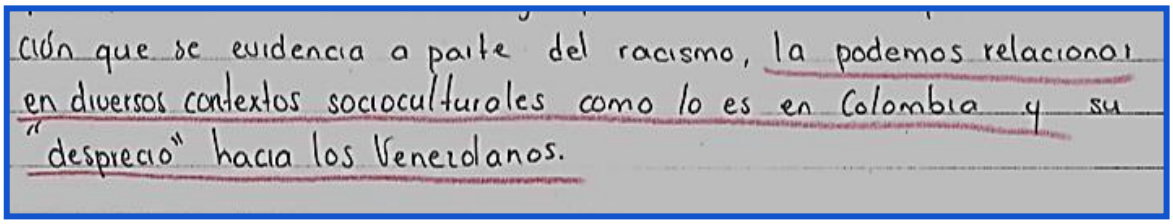


Figura cuatro, estudiante15.

Según Corcoran y Evans (1987) el criterio de intertextualidad se preocupa por la capacidad del lector por establecer relaciones entre el texto leído y otros textos o producciones artísticas o culturales, entonces, cuando los estudiantes logran reconocer prácticas culturales como discurso, asocian dichas prácticas a momentos históricos relevantes y lo trasladan al código escrito, están aplicando una estrategia intertextual.

Del mismo modo, es posible identificar manifestaciones de lo que Bajtín denominó *carácter dialógico* del texto. Este carácter fue notorio en el taller seis puesto que, se puede rescatar una evidencia que surge de una relación establecida entre la situación observada en el cortometraje y lo que ocurre en esfera social colombiana actual.

Por lo tanto, se puede decir que, con relación a la atribución de significado o la construcción de sentido retomando la perspectiva de Ferreiro (2006), los estudiantes parten de su realidad para realizar analogías y reflexiones entre textos que los conducen a interpretar los rasgos de épocas y lugares para posteriormente reconstruirlos, así como se evidencia en la siguiente imagen.

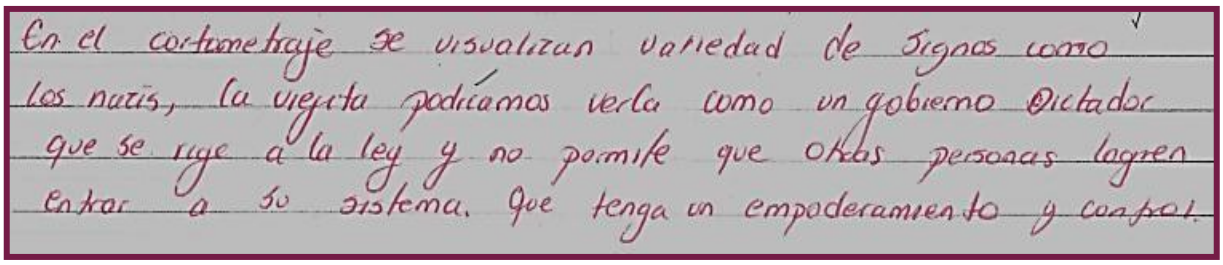


Figura cinco, estudiante 12.

Retomando lo expuesto en el referente teórico desde Kristeva, en la mayoría de los textos recopilados, los estudiantes demostraron tener una *red* o mosaico de citas (que no provienen únicamente de los textos literarios, sino de distintas situaciones comunicativas) que les ayudan a orientar la lectura de un texto de manera visual u oral para posteriormente seleccionar, verbalizar y adecuar los contenidos con ayuda de la escritura.

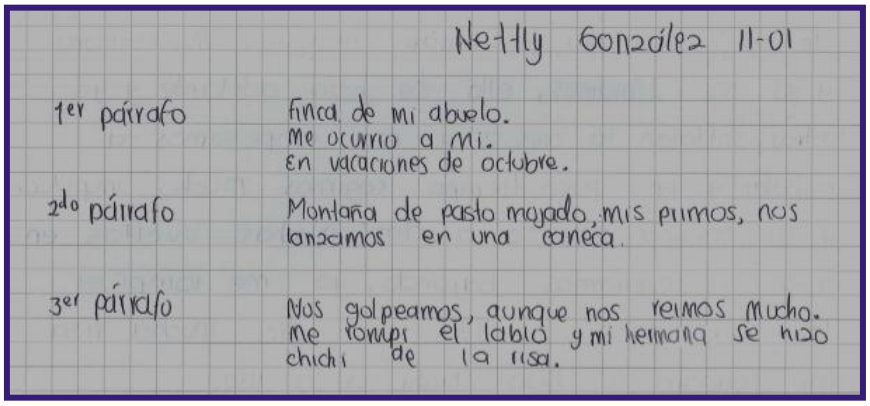
Lo más relevante de esta estrategia fue que los estudiantes pudieron dialogar con sus compañeros de forma oral y con sus textos de forma escrita (a través de los comentarios), confrontar y diferenciar sus percepciones siguiendo redes de referencias en las que se manifestaron múltiples voces en los textos que redactaron, por lo tanto, acudieron a sus conocimientos previos para traerlos a cuestionar los actuales.

Acerca de la escritura extensiva

La tercera fase de investigación se enmarcó dentro de la unidad de análisis principal que fue la escritura extensiva, ya que como objetivo de investigación se buscó describir la manera en que la escritura extensiva potencia la competencia de producción textual.

Es posible afirmar que, esta fue la estrategia que tuvo mayor impacto en el desarrollo de los textos de los estudiantes porque les permitió disponer sus ideas de forma estructurada y clara para su posterior lectura, esto genera que los relatos sean accesibles a los demás y así puedan transmitir mejor sus pensamientos.

En las evidencias se encuentran marcas de planeación textual pues los estudiantes realizaron una selección temática que posteriormente desarrollaron durante el texto. Hay uso de signos de puntuación, las ideas tienen un desarrollo lógico y hay articulación entre ideas de principio a fin en la mayoría de los textos. Esto quiere decir que los estudiantes recurrieron al recurso presentado, por lo tanto, las guías resultan útiles para la etapa de generación de ideas y la *expresión.*


Nelly González 11-01

1er párrafo — Finca de mi abuelo.
Me ocurrió a mi.
En vacaciones de octubre.

2do párrafo — Montaña de pasto mojado, mis primos, nos lanzamos en una caneca.

3er párrafo — Nos golpeamos, aunque nos reímos mucho. Me rompí el labio y mi hermana se hizo chichi de la risa.

Figura siete, estudiante 20.

Los estudiantes presentaron un avance significativo en la revisión de textos. En el taller uno hay rastros de las correcciones realizadas por sus pares al final de los textos, que fueron o no tomadas en cuenta para la elaboración de segundas versiones del mismo texto. En el 60% de los escritos se adoptó nuevamente el tema inicial y sólo se realizaron cambios de tipo ortográfico y gráfico. Aquí se evidencia la escritura como proceso para quienes reparan en sus errores deciden corregir y elaborar una nueva versión del texto.

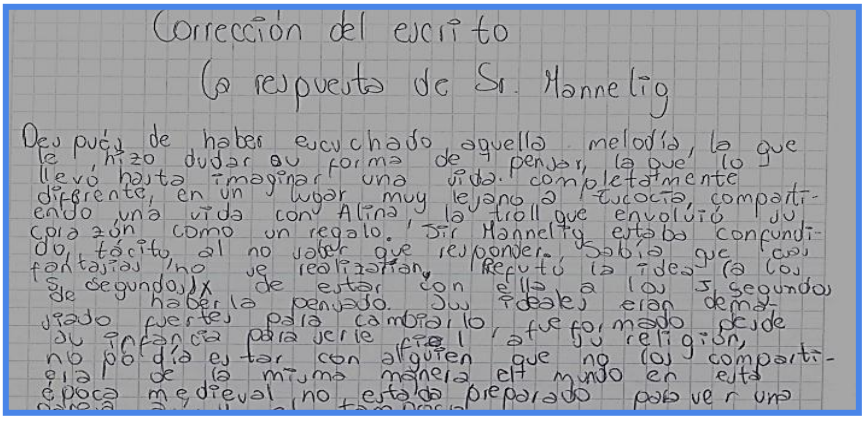

Corrección del escrito
La respuesta de Sr. Hannelig
Después de haber escuchado aquella melodía, la que le hizo dudar su forma de pensar, la que lo llevó hasta imaginar una vida completamente diferente, en un lugar muy lejano a Tuscocia, compartiendo una vida con Alina, la troll que envolvió su corazón como un regalo. Sir Hannelig estaba confundido, tácito, al no saber qué responder. Sabía que sus fantasías no se realizarían. Repudió la idea de los segundos de estar con ella a los segundos de haberla pensado. Sus ideales eran demasiado fuertes para cambiarlo, al fue formado desde su infancia para ser fiel a su religión, no podía estar con alguien que no los compartiera. De la misma manera el mundo en esta época medieval no estaba preparado para ver una

Figura ocho, estudiante 19.

Incluso, hubo textos que incluían líneas con imágenes explicitas sobre sus memorias de eventos pasados (ANEXO 11). Eso da cuenta de una memoria semántica o conceptual en términos de Van Dijk (1986) que, da cuenta del modo en que, al escribir, cada sujeto reorganiza su recuerdo como mejor le parece. Esto lo denominaría Cassany como un significado construido por el autor con sus conocimientos previos, por lo que es diverso por naturaleza.

Desde la perspectiva de Cassany (2019), se encontró la idea de planeación, pues algunos estudiantes tomaron las preguntas guía para cohesionar sus ideas en el desarrollo de un texto. Esa organización a nivel formal permite a los estudiantes construir un significado y es también un ejemplo del interés en plasmar las ideas de forma coherente. O como lo señala Solé (2013), la escritura permitió a la estudiante incrementar la estructura conceptual de la escritora.

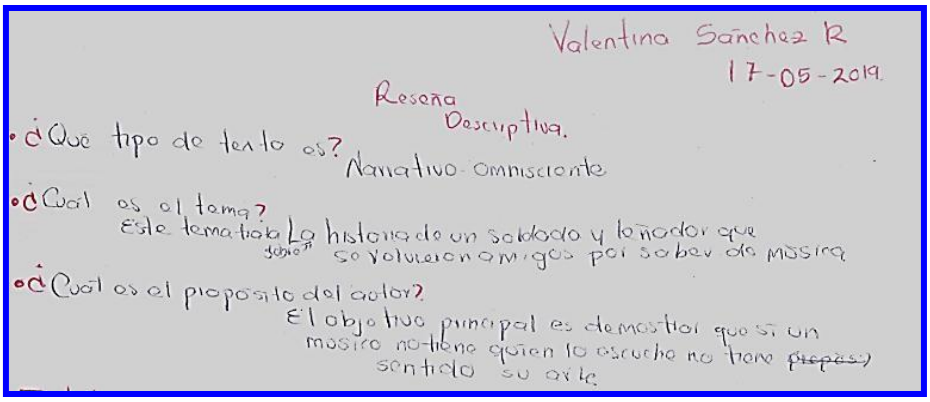


Figura seis, estudiante 3.

El trabajo de expresión escrita asignando temas y guías para la elaboración de textos, concede a los estudiantes la oportunidad de exteriorizar, confrontar, diferenciar y ubicar ideas de forma esquemática en contextos determinados. Asimismo, les instiga a leerse, compartir sus vivencias, discutir sobre sus ideas, cambiar o añadir palabras que consideren adecuadas porque los textos no tienen un único final, sino que, están abiertos a la continuación.

La alternativa de poder salir del esquema de escritura habitual, permite que las decisiones de formas y contenidos sean autónomas. Se encontró que, una estudiante decidió iniciar el texto de forma narrativa y dejó para el final el juicio de valor. Por eso, desde la perspectiva de Ferreiro (2006), en este texto, la estudiante logra crear un texto que, aunque tiene una forma diferente, sigue los parámetros de contenido que le fueron solicitados. Este logro da cuenta de la comprensión del contexto y de un propósito comunicativo claro.

En los talleres en que aparecen tachaduras, borrones y yuxtaposición de palabras hay una evidencia del interés del estudiante por precisar su selección léxica. Los rasgos de autocorrección tienen que además ver con la idea de organización discursiva y textual que corresponden a la competencia textual propuesta por Calsamiglia y Tusón (1999). Esta característica en los textos de los estudiantes, nos conduce a pensar en la importancia que merece el criterio de adecuación.

En cuanto a la formación del discurso

De igual modo, en la fase tres se trabajaron los elementos de la argumentación y el discurso argumentativo siguiendo el objetivo de determinar si las estrategias escriturales contribuyen a la formación del discurso de los estudiantes.

A partir de los ejercicios de argumentación, fue posible reconocer en los puntos de vista divergentes, juicios elaborados por los estudiantes en los textos correspondientes al género narrativo desde las descripciones, pues a los personajes se les asignan acciones y situaciones en las que deben asumir posturas. Adicionalmente, hubo ejemplos que incluían

el uso de adjetivos, mediante los cuales se establecen valores negativos o positivos de acuerdo con carácter que se busque imprimir en ellos. Ese rasgo da cuenta de una operación lógica que permite la organización de un contenido determinado.

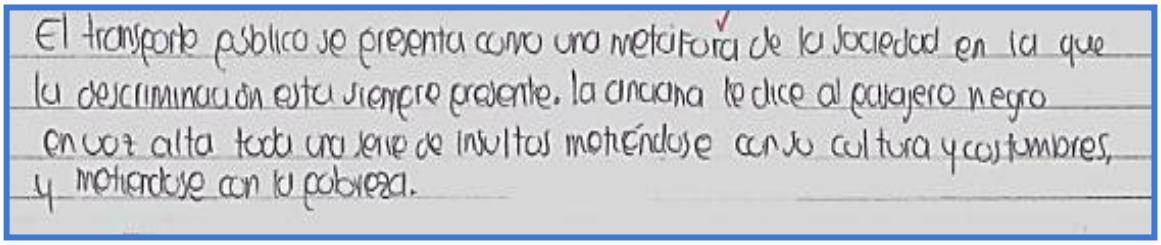

El transporte público se presenta como una metáfora de la sociedad en la que la descriminación esta siempre presente. la anciana le dice al pasajero negro en voz alta toda una serie de insultos metiéndose con su cultura y costumbres, y metiendose con su pobreza.

Figura siete, estudiante 15.

De acuerdo con lo propuesto por Cárdenas (2013), en escritos recopilados de la última fase, se encuentran puntos de vista divergentes. En el taller seis, figuran distintas versiones sobre la interpretación de un cortometraje. Sin embargo, fue notorio que los estudiantes se limitaron en algunos casos a la descripción de las acciones de los personajes, es decir, se quedaron en la interpretación literal de las imágenes presentadas.

Por otra parte, a pesar de que hubo un intento por argumentar, fueron pocos textos en los que se emitieran juicios de valor que estuvieran los suficientemente sustentados, es decir, los textos carecían de argumentos o algunos de esos no estaban sustentados con suficientes ideas o ejemplos, por tanto, las ideas consignadas quedaron incompletas. Eso da cuenta de una dificultad para proponer e inferir sobre distintos puntos de vista.

Del mismo taller se puede añadir que una estudiante realizó otro tipo de texto distinto al solicitado en la instrucción inicial, en cambio, utilizó una estructura textual que conocía, le dio una extensión distinta a su narración, le dio un tono reflexivo al formular preguntas que

permitieran al lector de su texto realizar un juicio. Lo cual evidencia, por una parte, autonomía para apropiarse de su construcción textual al decidir qué tipo de texto que quería escribir y por otra la intención de ser leída, porque al formular preguntas se está interpelando a un posible lector.

Así como los juicios resultan más evidentes en los textos de tipo argumentativo, pues, como Cárdenas (2013) lo señala, es posible encontrar en la argumentación relaciones de sentido en función del contenido, esto quiere decir que, los estudiantes seleccionan determinados temas para conferir un determinado sentido de acuerdo a la función comunicativa o al sentido que quieran expresar a un posible lector.

Es pertinente resaltar que el taller siete, es un claro ejemplo de la argumentación escrita, puesto que los estudiantes eligen el tema de interés (como el aborto, las nuevas tecnologías, las barras bravas, el programa televisivo *Los Simpson*, la pena de muerte, la experimentación en animales, las enfermedades terminales, el conflicto armado en Colombia y el boxeo), dan cuenta de argumentos y asumen posturas críticas respecto a la realidad y a las configuraciones sociales de su propio contexto.

Las marcas de opinión incluyen expresiones como "e*stoy en desacuerdo con…", por el contrarío" "no estoy a favor de…", "pero", considero que ".* Estas marcas subjetivas dan cuenta de sujetos discursivos que están formando enunciados. Para Martínez Solís, la argumentación está inscrita dentro de la enunciación, por consiguiente, al incluirse dentro de los textos, los estudiantes están argumentando.

Sobre la evaluación de la escritura

Finalmente, la evaluación de los textos permite la contrastación permanente y un seguimiento en el proceso cuando se puede valorar los elementos que se apropiaron y los que aún necesitan afianzarse. Por otra parte, con la dinámica de revisión individual (ANEXO 13) o colectiva de la escritura extensiva es posible afirmar que, los estudiantes asumen el proceso de escritura como una tarea autónoma que no depende únicamente del docente.

En consecuencia, la evaluación es una forma en que ellos mismos reconocen la necesidad de volver sobre sus propios textos por las dificultades que puedan tener y conocen las fortalezas expresivas presentes en su propio código, favoreciendo la competencia textual que involucra articular las ideas y poner en práctica la aplicación de saberes discursivos y estrategias de composición.

A continuación, algunas evidencias de esa práctica.

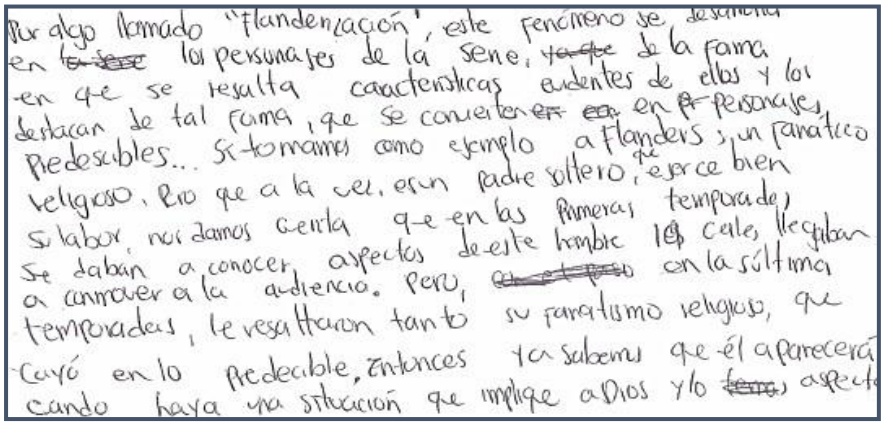


Figura 8, estudiante 9.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Es posible afirmar que la redacción de los escritos se dio de distintas formas, porque la relación emotiva que cada estudiante establece con el código depende del estilo individual, las motivaciones y otros factores. Las actividades desarrolladas contribuyeron en gran medida a la práctica de escritura acompañada, lo cual puede ser de gran apoyo en el trabajo de aula porque se puede hacer seguimiento al proceso de aprendizaje.

En ese sentido, los estudiantes se valieron de sus particularidades para realizar los ejercicios propuestos adecuándose a cada estrategia para textualizar, revisar, o corregir. Así, las manifestaciones personales dan cuenta de ritmos de escritura diferentes, evidenciado en el manejo de tiempos, la cantidad de palabras, la organización del discurso, el léxico empleado y los distintivos a nivel gráfico.

Frente al abordaje de la literatura, resultó conveniente la selección de textos literarios que resultaran de alguna manera conocidos para los estudiantes pues esto creo un ambiente de cercanía con los personajes y las funciones de las mitologías. Retomando entonces la visión de Solé, los estudiantes pudieron habitar esos textos cada vez que intercambiaron impresiones, confrontaron al texto o realizaron juicios que les ayudaron a apropiarse de los nuevos referentes.

Del mismo modo, la literatura permitió que hubiese reflexiones de carácter individual y colectivo puesto que, los estudiantes encontraron cercanía al sentirse identificados con las

situaciones y personajes de los textos. Este encuentro hizo que, posteriormente en los momentos de escritura, la interioridad, la reconstrucción de la subjetividad fueran elementos sobresalientes en la construcción de sentido.

En la mayoría de los casos, los estudiantes demostraron que las estrategias escriturales aplicadas durante las fases de intervención, impactaron en el desarrollo de sus textos, bien fuera por las modificaciones que realizaron a nivel de la organización formal del texto o por los aciertos logrados a nivel de expresión, o contenido. Entendiendo que los procesos se diferencian desde marcas a nivel gráfico, morfosintáctico y léxico, es posible reconocer a los autores a través de esos rasgos distintivos.

Por otra parte, con la revisión de los textos surgieron nuevas inquietudes como ¿por qué algunos estudiantes escriben textos más extensos que otros?, ¿cuál estrategia resulta más conveniente para la enseñanza de la literatura?, ¿es acaso insuficiente la cantidad de palabras que poseen los estudiantes para expresarse y por esa razón recurren a la imagen? o ¿por el contrario, simplemente la usan para dar mayor fuerza al texto?

Los anteriores interrogantes dirigen el foco de la escritura como algo más que una simple tarea mecánica puesto que, se demostró con casos puntuales que es posible cualificar la expresión escrita de un grupo de estudiantes cuando las condiciones temporales e individuales son propicias para acompañar a los estudiantes en el proceso de reconocimiento de habilidades discursivas que pueden aportar cohesión y coherencia a los estudiantes.

En los textos de los estudiantes fue visible la creatividad empleada para la creación de personajes, lugares e historias. Además de ello, los ejercicios de escritura extensiva les permitieron tener cierta libertad a la hora de escribir porque, aunque hubo parámetros sobre normas de ortografía, orden lógico y coherencia, en cuanto a la expresión ellos decidieron qué elementos plasmar, la extensión de sus textos y el lenguaje que emplearon, es decir, establecieron discursos desde su código.

La experiencia de lectura literaria permite orientar la interacción que tienen los estudiantes con los textos y puede llegar a convertirse en una actividad espontánea que los estudiantes realicen porque sientes el deseo de recrearse o lo hacen con un fin específico de carácter cognitivo, en cualquiera de los casos resulta beneficioso que la lectura sea la guía principal para abordar la literatura.

Por último, cabe resaltar el valioso papel de la intertextualidad en la realización de ejercicios tanto de lectura como de escritura autónoma y consciente para enlazar contenidos de distintas áreas del conocimiento en el aula. De ese modo las temáticas abordadas durante la intervención pedagógica se pudieron presentar como una alternativa distinta, congruente y comprensible para los estudiantes.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Teniendo en cuenta las dinámicas de la universidad y de la coyuntura actual la aplicación de los talleres se realizó de manera intuitiva, se redujo el tiempo de intervención en el aula, razón por la cual no hubo un cierre o una reflexión final en el espacio para conocer las percepciones de la experiencia por parte de los estudiantes y la planeación de las sesiones no se concluyó de la forma prevista.

Del mismo modo, no se llevaron a totalidad los objetivos propuestos en el aula debido a factores espaciales y temporales que entorpecieron el normal desarrollo de las actividades con el grupo de estudiantes del curso 11-01 dentro de la institución educativa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para la presente reflexión, como punto de partida en el objetivo general de la investigación, se establece que la lectura dinámica y la intertextualidad son estrategias que posibilitan la cualificación de la expresión escrita, en el sentido en que fortalecen las habilidades de escritura que poseen los estudiantes y a la vez las habilidades discursivas.

Adicionalmente, se puede hablar del fortalecimiento de la competencia textual porque al invitar a los estudiantes a realizar ejercicios de escritura se refuerza el contacto del estudiante con su propio pensamiento, así la expresión escrita pasa a primer plano y será posible hablar de construcción de sentido.

Del mismo modo, se demostró con la lectura dinámica que los estudiantes pueden interactuar con la literatura de un modo distinto al que se hace habitualmente en el aula porque, convocar a la lectura sin señalamientos o imposiciones del guía de clase, incrementa las interacciones voluntarias. Algo semejante ocurre con la intertextualidad, puesto que ofrece la oportunidad de valorar los saberes que poseen los estudiantes y trasponer contenidos de tipo formal e informal para volver al texto un punto de convergencia entre ideas.

La escritura extensiva potencia la competencia textual, motivando a los estudiantes a establecer relaciones emotivas con el código escrito. Nos remite al encuentro con los otros a través de las propias narraciones, bien sea para trasladar la oralidad a la escritura o plasmar el pensamiento, que está plagado de subjetividad y por qué no, de la riqueza de

nuestra singularidad. Por lo tanto, es necesario, reconocer las manifestaciones individuales como material valioso que permite la construcción de sentido y consolidación de ideas que surgen del interior de los individuos y pone en juego los mecanismos de creación, por consiguiente, valorar los saberes que poseen los estudiantes les motiva a escribir desde su propia enunciación.

Se recomienda que, en las prácticas de aula, se privilegie el acompañamiento a los estudiantes durante la lectura en los momentos que sea propicio y en la planeación, elaboración y corrección de textos. Es decir, que la actitud del docente admita la escritura como un proceso gradual, que puede ser expresivo, crítico, en el cual los textos puedan tener no sólo una sino múltiples versiones.

Como docente e investigadora considero primordial que podamos integrarnos en el desarrollo de los ejercicios que proponemos a los estudiantes, es decir, si solicitamos un texto, participemos también creando nuestro propio texto, para que además de poner el ejemplo de la participación activa, podamos compartir también nuestras impresiones sobre los ejercicios y reforzar nuestro propio hábito de escritura.

Luego de la intervención, es menester encontrar tiempos para realizar una selección de los materiales, técnicas y demás insumos que se tenga la intención de utilizar en el aula porque según las características del grupo podrá ser más acertado el uso de los recursos y la búsqueda constante debe tener de fondo objetivo de aprendizaje que involucre un nivel de dificultad para retar a los estudiantes a descifrar el nuevo código.

Para futuros proyectos acerca del tema de estrategias escriturales, se sugiere a los investigadores considerar el trabajo de escritura sobre diferentes versiones de un mismo texto y la selección de una única estrategia para aplicar desde el inicio hasta el final de la ejecución de su propuesta, con el fin de seguir las características, evolución de los hallazgos y determinar de forma concreta el impacto de la estrategia en la práctica.

Por último, es valioso rescatar que la aplicación de estrategias escriturales contribuye a la formación del discurso. Se encuentra la posibilidad de que los estudiantes se identifiquen en y con los textos de forma autónoma, siguiendo sus propios criterios y, considerando que, todos pueden defender sus ideas a través de la argumentación, dar su punto de vista, apoyar las ideas de otros y asumir posturas desde su lugar de enunciación apropiándose del código escrito.

REFERENCIAS

Araya, E. (2010). *r n*. México, D.F. Océano Exprés.

Arias, J., Betancur, F., Escobar, O., Medina, G., Mora, O., & Spitaletta, R. (2006). *Literatura y Música popular*. Medellín: Comfama

Arteaga Basurto, C. y M. V. González Montaño. (2001). Diagnóstico. En Desarrollo comunitario (pp. 82-106). México: UNAM.

Bombini, G. (2001). La Literatura en la Escuela. En M. Alvarado, Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura (págs. 53-74). Buenos Aires: Manantial.

Camacho Carantón, T., Flórez Rico, M., Gaibao Mier, D., Aguirre Lora, M. and Murcia Neira, G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Caminos de lectura y escritura. (2017). *Serie Río de Letras*, (Primera Edición).

Cohen, L. y Manion, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid, España: La Muralla.

Dimaté, C. and Correa Medina, J. (n.d.). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Secretaria de Educación, p.66.

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. (2018). *INFORME EJECUTIVO "Proy to E u t vo Inst tu on l PEI"*

GIA, G. (2008). La competencia argumentativa escrita - CAE- en la educación básica. *Hechos Y Proyecciones Del Lenguaje*, (Nos. 16 - 17).

Herrero Figeroa, A. (1998). Lectura literaria y competencia intertextual. *Centro Virtual Cervantes*.

Herrera Pérez, C., & Saavedra Rey, A. (2012). La formación de lectores de literatura capaces de alcanzar el efecto estético por medio de la intertextualidad. *Nodos Y Nudos, 4*(33), 38-48.

Jurado Valencia, F. (1999). *Inv st n s r tur y u n*. Bogotá (Colombia): Plaza y Janes.

Kristeva, J. (1967). Sémiotique: Recherches pour une Sémanalyse, París, Seuil.

Literatura y competencias lingüísticas. (2007). *Revista Altablero.*

Martinez Fernandez, J. (2001). *Intertextualidad literaria*. Madrid: Ediciones cátedra. Mendoza Fillola, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Mendoza Fillola, A. (1994): «Intertextualidad e intertexto del lector», en Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura. La Muralla, Madrid, pp. 60-69.

Peña, L. (2007). ¿Qué significa Escribir? *Altablero*, (40).

Petit, M, & Vera Waksman. (2015). *r l mun o p r n s tu l s tr nsm s n cultural*. Fondo de Cultura Económica / México.

Petit, M. (2003) Lectura literaria y construcción de sí mismo. México.

Ramìrez Bravo, R. (2006). Secuencias didácticas (SD) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia argumentativa escrita. *FOLIOS*.

Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y saberes*

Schopenhauer, A. and Garzón, D. (2007). *Pensamiento, palabras y musica* Esp : Edaf.

Solé Gallart, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora.

Solé, I., & Castells, N. (2013). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Aprender Mediante La Lectura Y La Escritura: ¿Existen Diferencias En Función Del Dominio Disciplinar?*

Tabash Blanco, N. (2002). LA LECTURA CREATIVA: PROPUESTAS PARA FORTALECER LA EXPRESIÓN ESCRITA. *Educare*.

Van Dijk, T. (1980) Texto y Contexto. Madrid: Cátedra.

Worton, M., Still, J., & Brownstein, H. (1991). *Intertextuality*. Manchester: Manchester University Press.

ANEXO 1

Encuesta de Caracterización

A continuación encontrarás una serie de preguntas que fueron diseñadas para conocer tu opinión acerca de tu proceso de lectura y escritura, por ello, te solicito responder con sinceridad. Las respuestas se mantendrán de forma anónima y serán utilizadas únicamente con fines académicos.

¿Con que miembros de tu familia convives?

- Mamá
- Papá
- Mamá y papá
- Abuelos
- Tios
- Otros

¿Vives cerca al colegio?

- SI
- NO

¿Te gusta leer?

- SI
- NO

¿Lees con frecuencia?

- SI
- NO

¿Se te dificulta entender lo que lees?

- SI
- NO

¿Te cuesta trabajo poner por escrito tus ideas/sentimientos/pensamientos?

- SI
- NO

¿En tu clase de literatura hay acompañamiento en el proceso de escritura?

- SI
- NO

¿Qué haces en tu tiempo libre?

- Practicar un deporte
- Jugar videojuegos
- Pasar tiempo en familia
- Pasar tiempo en redes sociales/ internet
- Escuchar música
- Visitar sitios culturales

ENVIAR

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. Notificar uso inadecuado - Condiciones del servicio

Google Formularios

¿En tu casa hay material de lectura (libros, cuentos, comics, novela gráfica)?

- SI
- NO

¿Asistes a bibliotecas, clubes u otros espacios de lectura?

- SI
- NO

¿Consideras importante leer para tu desarrollo personal?

- SI
- NO

¿Consideras que en clase de literatura se fortalece el hábito lector?

- SI
- NO

¿Crees que tu nivel de lectura influye en tu desempeño académico?

- SI
- NO

¿Conversas sobre los distintos textos que lees o has leido?

- SI
- NO

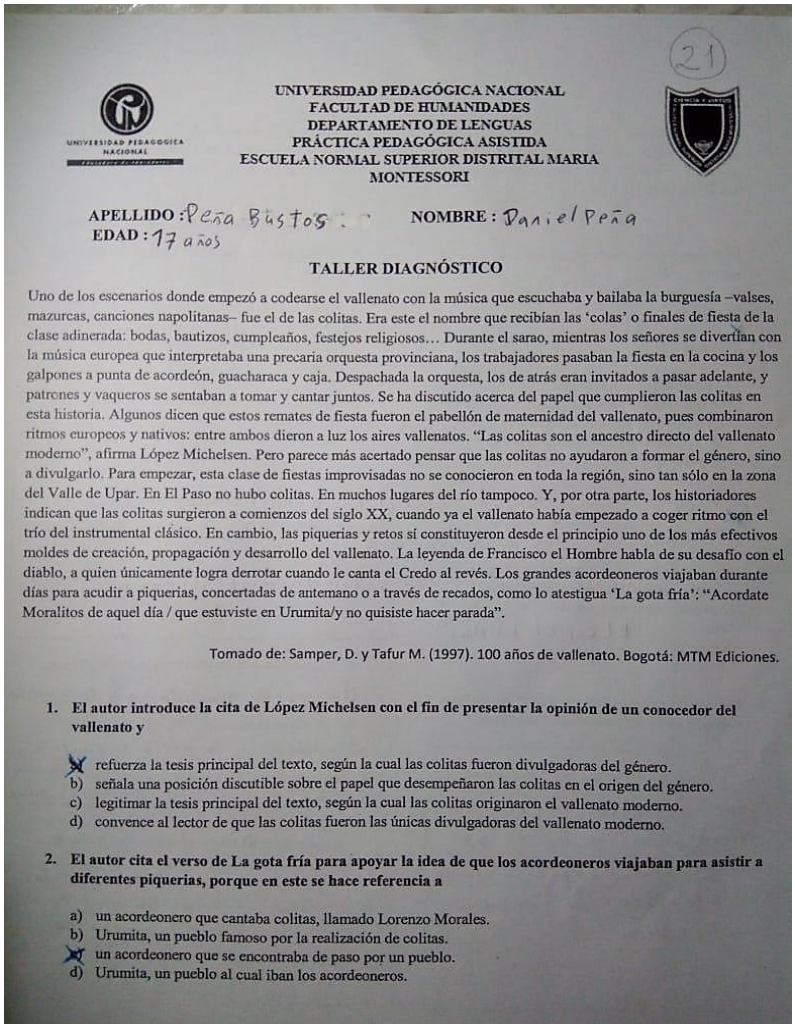
¿Te gusta escribir?

- SI
- NO

¿Escribes sobre tu vida cotidiana (tweets, diario, blog, tumblr, posts en facebook?

- SI
- NO

ANEXO 2



21

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
PRÁCTICA PEDAGÓGICA ASISTIDA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI

APELLIDO : Peña Bustos NOMBRE : Daniel Peña
EDAD : 17 años

TALLER DIAGNÓSTICO

Uno de los escenarios donde empezó a codearse el vallenato con la música que escuchaba y bailaba la burguesía –valses, mazurcas, canciones napolitanas– fue el de las colitas. Era este el nombre que recibían las 'colas' o finales de fiesta de la clase adinerada: bodas, bautizos, cumpleaños, festejos religiosos… Durante el sarao, mientras los señores se divertían con la música europea que interpretaba una precaria orquesta provinciana, los trabajadores pasaban la fiesta en la cocina y los galpones a punta de acordeón, guacharaca y caja. Despachada la orquesta, los de atrás eran invitados a pasar adelante, y patrones y vaqueros se sentaban a tomar y cantar juntos. Se ha discutido acerca del papel que cumplieron las colitas en esta historia. Algunos dicen que estos remates de fiesta fueron el pabellón de maternidad del vallenato, pues combinaron ritmos europeos y nativos: entre ambos dieron a luz los aires vallenatos. "Las colitas son el ancestro directo del vallenato moderno", afirma López Michelsen. Pero parece más acertado pensar que las colitas no ayudaron a formar el género, sino a divulgarlo. Para empezar, esta clase de fiestas improvisadas no se conocieron en toda la región, sino tan sólo en la zona del Valle de Upar. En El Paso no hubo colitas. En muchos lugares del río tampoco. Y, por otra parte, los historiadores indican que las colitas surgieron a comienzos del siglo XX, cuando ya el vallenato había empezado a coger ritmo con el trío del instrumental clásico. En cambio, las piquerías y retos sí constituyeron desde el principio uno de los más efectivos moldes de creación, propagación y desarrollo del vallenato. La leyenda de Francisco el Hombre habla de su desafío con el diablo, a quien únicamente logra derrotar cuando le canta el Credo al revés. Los grandes acordeoneros viajaban durante días para acudir a piquerías, concertadas de antemano o a través de recados, como lo atestigua 'La gota fría': "Acordate Moralitos de aquel día / que estuviste en Urumita/y no quisiste hacer parada".

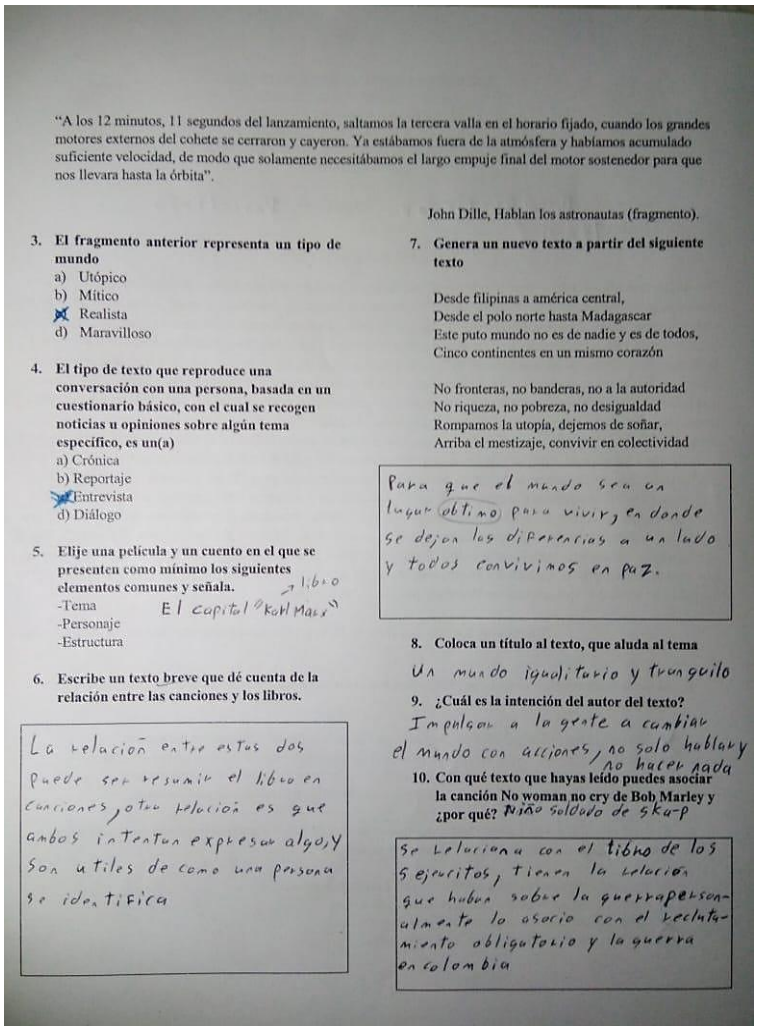
Tomado de: Samper, D. y Tafur M. (1997). 100 años de vallenato. Bogotá: MTM Ediciones.

1. **El autor introduce la cita de López Michelsen con el fin de presentar la opinión de un conocedor del vallenato y**

   X a) refuerza la tesis principal del texto, según la cual las colitas fueron divulgadoras del género.
   b) señala una posición discutible sobre el papel que desempeñaron las colitas en el origen del género.
   c) legitimar la tesis principal del texto, según la cual las colitas originaron el vallenato moderno.
   d) convence al lector de que las colitas fueron las únicas divulgadoras del vallenato moderno.

2. **El autor cita el verso de La gota fría para apoyar la idea de que los acordeoneros viajaban para asistir a diferentes piquerías, porque en este se hace referencia a**

   a) un acordeonero que cantaba colitas, llamado Lorenzo Morales.
   b) Urumita, un pueblo famoso por la realización de colitas.
   X c) un acordeonero que se encontraba de paso por un pueblo.
   d) Urumita, un pueblo al cual iban los acordeoneros.



"A los 12 minutos, 11 segundos del lanzamiento, saltamos la tercera valla en el horario fijado, cuando los grandes motores externos del cohete se cerraron y cayeron. Ya estábamos fuera de la atmósfera y habíamos acumulado suficiente velocidad, de modo que solamente necesitábamos el largo empuje final del motor sostenedor para que nos llevara hasta la órbita".

John Dille, Hablan los astronautas (fragmento).

3. **El fragmento anterior representa un tipo de mundo**
   a) Utópico
   b) Mítico
   X c) Realista
   d) Maravilloso

4. **El tipo de texto que reproduce una conversación con una persona, basada en un cuestionario básico, con el cual se recogen noticias u opiniones sobre algún tema específico, es un(a)**
   a) Crónica
   b) Reportaje
   X c) Entrevista
   d) Diálogo

5. **Elije una película y un cuento en el que se presenten como mínimo los siguientes elementos comunes y señala.**
   -Tema → libro
   -Personaje El capital Karl Marx
   -Estructura

6. **Escribe un texto breve que dé cuenta de la relación entre las canciones y los libros.**

La relación entre estos dos Puede ser resumir el libro en canciones, otra relación es que ambos intentan expresar algo, y son utiles de como una persona se identifica

7. **Genera un nuevo texto a partir del siguiente texto**

Desde filipinas a américa central,
Desde el polo norte hasta Madagascar
Este puto mundo no es de nadie y es de todos,
Cinco continentes en un mismo corazón

No fronteras, no banderas, no a la autoridad
No riqueza, no pobreza, no desigualdad
Rompamos la utopía, dejemos de soñar,
Arriba el mestizaje, convivir en colectividad

Para que el mundo sea un lugar optimo para vivir, en donde se dejen las diferencias a un lado y todos convivimos en paz.

8. **Coloca un título al texto, que aluda al tema**

Un mundo igualitario y tranquilo

9. **¿Cuál es la intención del autor del texto?**

Impulsar a la gente a cambiar el mundo con acciones, no solo hablar y no hacer nada

10. **Con qué texto que hayas leído puedes asociar la canción No woman no cry de Bob Marley y ¿por qué?** Niño Soldado de Ska-P

Se Relaciona con el libro de los Ejercitos, tienen la relación que hubo sobre la guerra personalmente lo asocio con el reclutamiento obligatorio y la guerra en colombia

ANEXO 3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS

DIARIO DE CAMPO # 7		**INSTITUCION:** ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI		**CURSO:** 10-03 **No DE ESTUDIANTES:** 30	
OBJETIVO DE LA CLASE: Argumentar a través del poema 8 de Marzo de Gioconda Belli.		**HORA DE INICIO:** 06:30		**HORA DE FINALIZACION:** 08:30	
MOMENTO	**OBSERVACION GENERAL**	**DIMENSIÓN COGNITIVA- COMUNICATIVA**		**DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA**	
		Subcategoría	**Especificación**	**Subcategoría**	**Especificación**
INICIO	Los estudiantes entrar al somnolientos al salón. La clase inicia 15 minutos después de la hora prevista por llegadas tarde. Responden al llamado de lista y se ubican en lugares distintos a sus puestos correspondientes. Luego, la docente Viviana Murillo, les presenta el poema con ayuda de diapositivas, los estudiantes lo leen.	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.	Los estudiantes expresan mediante los gestos su falta de interés.	Relación estudiante-clase de literatura	El ambiente que crean los estudiantes desde el inicio de la clase no permite un buen desarrollo de la actividad.
DESARROLLO	La docente les dicta un cuestionario que deben resolver por parejas, es decir, como están ubicados en sus puestos. Pocos estudiantes copian. En la pantalla del T.V. quedan visibles las preguntas del cuestionario. La docente realiza llamados de atención por el desorden en los puestos de atrás. Algunos estudiantes se giran para hablar con sus compañeros, juegan piedra, papel o tijera, no miran las diapositivas que la docente pasa de nuevo para quienes no copiaron antes. Los estudiantes se muestran dispersos ante la actividad. Algunos están de pie cantando con sus celulares, otros socializan sus respuestas con los compañeros para intercambiar respuestas.	Literatura Producción textual	No se evidencia durante la clase. No hay revisión de las respuestas por parte de la docente.	Disposición individual y grupal	Se evidencia trabajo colaborativo por parte de algunos estudiantes con el intercambio de referencias, otros no resuelven las preguntas.
CIERRE	Algunos estudiantes escuchan a la profesora, mientras otros juegan con esferos. Quienes están ubicados junto a la ventana están recostados y no son participativos. Empiezan a responder las preguntas por filas. Los estudiantes levantan la mano para intervenir. Una estudiante levanta la mano, pero la profesora la ignora y sigue hablando del tema. Cuando finaliza la participación se da por terminada la clase.	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.	La kinestésica de los estudiantes demuestra su descontento frente a la socialización de las respuestas de sus compañeros.	Disciplina	Los estudiantes no se muestran receptivos ante las indicaciones de la docente. Hay varios llamados de atención en distintos momentos de la clase.

ANEXO 4

REJILLA DE AUTOEVALUACIÓN

Marca con una x el número según tu trabajo en clase: 3 si estuvo muy bien, 2 si estuvo regular o 3 si crees que tu desempeño pudo ser mejor.

CRITERIOS	1	2	3
1) Escuché con atención las intervenciones de mis compañeros.			
2) Seguí las instrucciones.			
3) Participé activamente en cada ejercicio.			
4) Organicé mis ideas con los esquemas propuestos.			
5) Corregí mis textos.			
6) Trabajé en equipo.			

ANEXO 5

	FORMATO
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES
Código: FOR02SINV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 3

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas, Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, Proyectos de Investigación en el Aula.		
Título del proyecto de investigación	Proyecto de intervención en lengua castellana y literatura.		
Descripción breve y clara de la investigación			
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación			
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Contribución en la mejora de habilidades y diferentes competencias del lenguaje, especialmente en la oralidad.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Angélica Viviana Rivera Malaver		
	N° de Identificación: 1023957978	Teléfono:	3204217596
	Correo electrónico: angelicariv29@gmail.com		
	Dirección: Calle 22 a sur # 2-39		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Yeimy Carolina Cárdenas Paredes mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 53.077.867 de Bogotá D.C., con domicilio en la ciudad de Bogotá D.C.
Dirección: Carrera 19 # 1-16 Teléfono y N° de celular: 312 5869255
Correo electrónico: yeimcp@gmail.com

	FORMATO
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES
Código: FOR02SINV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos:	Tipo de Identificación	N°
Kevin F. Castrillón Cárdenas	TARJETA DE IDENTIDAD	1001 286 036

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Yeimy Carolina Cárdenas Paredes
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Yeimy Carolina Cárdenas Paredes
N° Identificación: 53077867 Fecha: Sep 04 /2018

Firma del Testigo:

Nancy Paredes Sanchez
Nombre del testigo: Nancy Paredes Sanchez
N° de identificación: 51 911 999
Teléfono: 312 3096251

ANEXO 6

Tema:	Anatomía y fisiología humana		
Tipo de texto	Preguntas guía		
	Pertinencia textual	Coherencia	Cohesión
Anécdotas sobre el rostro Es un escrito breve que narra sucesos biográficos curiosos, en el cual se presentan lugares, personajes y acontecimientos.	• ¿El texto relata sucesos biográficos? • ¿Los acontecimientos narrados son insólitos o curiosos? • ¿Durante el relato se hace alusión a personajes, acciones y acontecimientos? • ¿El lenguaje utilizado puede ser comprendido con facilidad en contextos cotidianos? • ¿Es evidente la intención comunicativa del autor?	• ¿El tema se desarrolla de principio a fin? • ¿Los párrafos se articulan entre sí y desarrollan el tema con claridad?	• ¿Los signos de puntuación vinculan las ideas y las oraciones facilitando la comprensión del texto? • ¿Las ideas se desarrollan en oraciones claras? • ¿Los conectores estructuran lógicamente las ideas?

ANEXO 7

Tipo de relación	Conectores lógicos
Enlazar ideas similares o añadir una nueva idea.	Igualmente, también, además, por otra parte, de la misma forma, al lado de, de igual importancia, asimismo.
Limitar o contradecir una idea.	Aunque, pero, a la inversa, a pesar de, no obstante, al contrario, de otra manera, sino.
Indicar tiempo o lugar.	Sobre, a través de, después, antes, alrededor de, a la vez, por encima de, eventualmente, por último, en primer lugar, entre tanto, ahora, después de esto, al principio, finalmente, entonces.
Señalar las relaciones: causa – efecto.	Por tanto, por lo tanto, por lo que, pues, por consiguiente, luego, tanto, así que.
Indicar un ejemplo, resumen o conclusión.	Por ejemplo, de hecho, en otras palabras, esto es, es decir, en resumen, en general, en suma, así, de este modo, para concluir, o sea, mejor dicho.
Para introducir un tema al texto.	El objetivo principal de, me propongo exponer, este tema trata de, con respecto a.
Conectores para continuar sobre el mismo asunto.	Además, luego, después, asimismo, a continuación, así pues.
Marcar la similitud o el contraste.	De la misma forma, de la misma manera, de forma similar, de igual forma, por el contrario, por otra parte, a pesar de, después de todo, en cambio, al contrario.
Para establecer orden cronológico.	En primer lugar, en segundo lugar, primero, segundo, luego, después, por último, en último lugar, en fin, finalmente.

ANEXO 8

FICHA DE PERCEPCIONES

Tiempo histórico	
Temática	
Hechos	
Personajes (¿qué representan?)	
Argumento del cortometraje	
Apreciación o juicio	

ANEXO 9

REJILLA DE EVALUACIÓN SOBRE LOS ESCRITOS

Marca con una X si el escrito cumple con los siguientes puntos:

1. Reconoce la importancia de realizar una consulta previa para escribir un texto.	
2. Reconoce la necesidad de planear un texto.	
3. Sustenta y defiende sus ideas con argumentos.	
4. Respeta los textos y las opiniones de los demás.	
5. Muestra interés por la buena presentación del texto escrito.	

ANEXO 10

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI
ENTREVISTA DOCENTE

Estudiante: Angélica Rivera.

1. ¿Qué estudios realizó?
2. ¿Por qué decidió ser docente?
3. ¿Cuántos años lleva laborando como docente?
4. ¿Cuántos años lleva en la ENSDMM?
5. ¿Cómo funcionan los procesos de evaluación en la ENSDMM?
6. ¿Qué perspectiva tiene del desempeño del curso 10-03?
7. ¿Cómo percibe a sus estudiantes?
8. ¿Cuál es la didáctica que implementa con sus estudiantes?
9. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante las actividades que usted propone?
10. ¿Promueve actividades de lectura y escritura en sus clases?
11. ¿Cómo concibe la enseñanza de la literatura?
12. ¿Utiliza las TIC en sus clases?

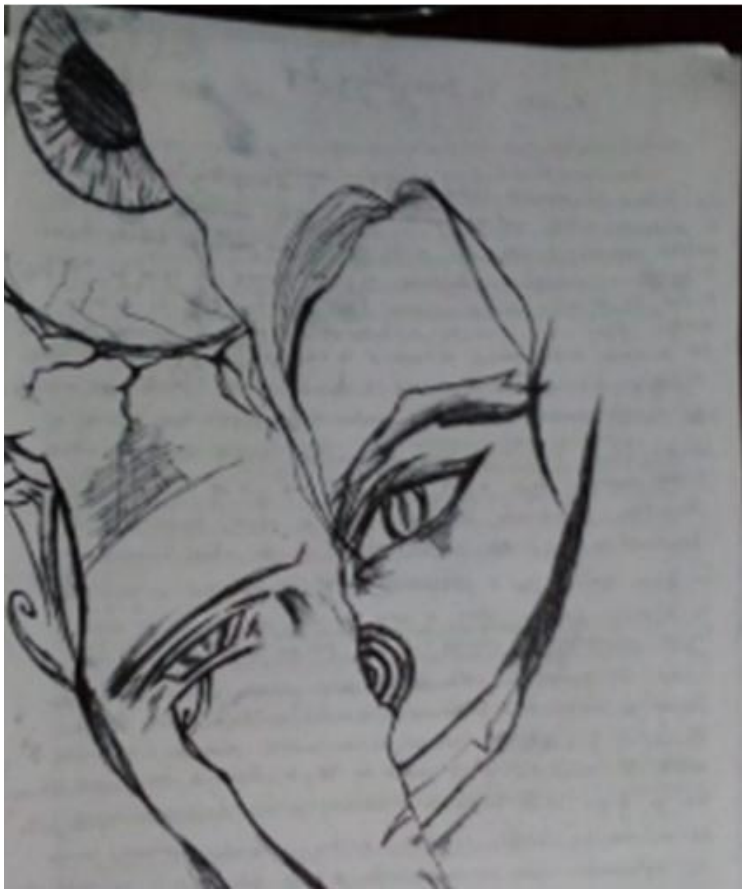
ANEXO 11

En vacaciones de octubre mi familia y yo fuimos a la finca de mi abuelo que queda en Combita - Boyacá, allá hay vacas, caballos y otros animales, la finca es un poco grande, hay un rio y a veces vamos a mojarnos allí aunque el agua sea tan helada, ese lugar es muy tranquilo y bonito.

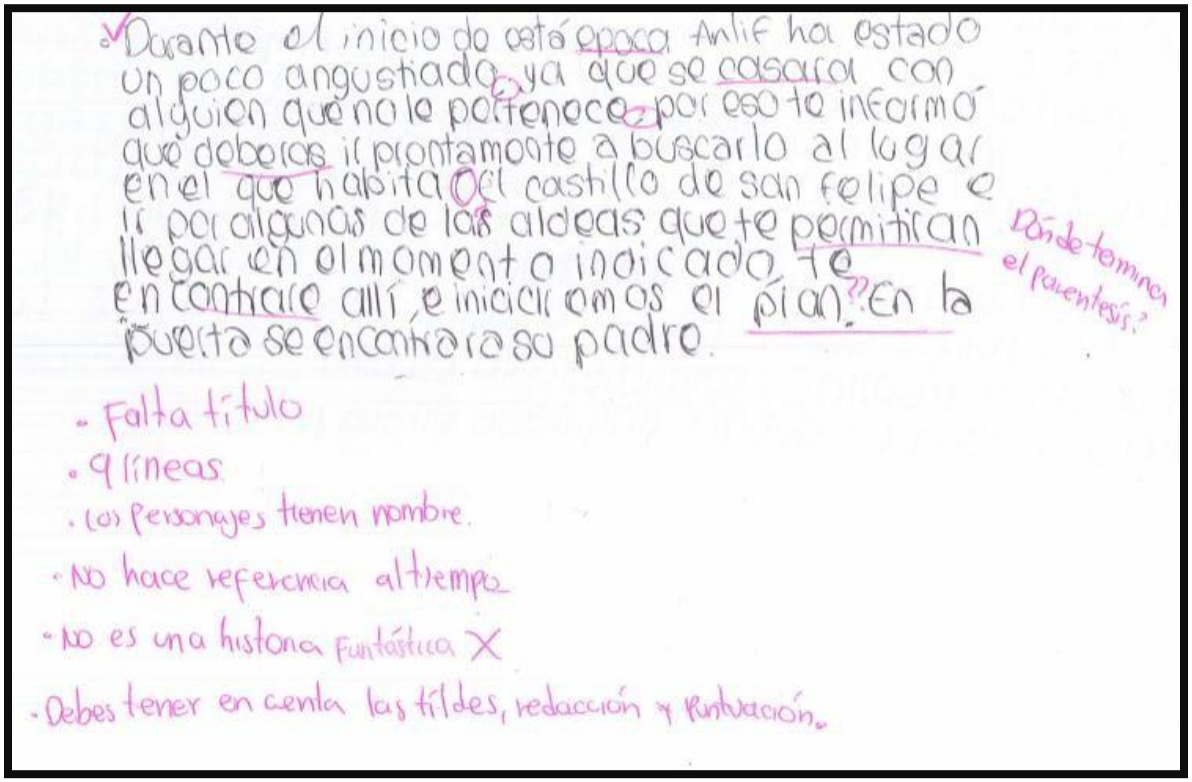
No recuerdo que dia de esa semana, llovio muy fuerte y como hay varias montañas, el pasto estaba mojado, mis primos y yo ibamos a caminar por la finca y nos encontramos una caneca grande cerca de una montaña, entonces dos de mis primos se lanzaron y ellos llegaron ilesos, se veia muy divertido por lo que mi hermana y yo nos animamos a hacerlo.

Asi que los dos que se habian lanzado nos subieron la caneca y nos la pusieron en la parte mas alta

ANEXO 12



ANEXO 13



Durante el inicio de esta época Anlif ha estado un poco angustiado ya que se casará con alguien que no le pertenece por eso te informó que deberías ir prontamente a buscarlo al lugar en el que habita el castillo de san felipe e ir por algunas de las aldeas que te permitirán llegar en el momento indicado, te encontraré allí, e iniciaremos el plan. En la puerta se encontrará su padre.

¿Dónde termina el paréntesis?

- Falta título
- 9 líneas
- Los personajes tienen nombre.
- No hace referencia al tiempo
- No es una historia Fantástica X
- Debes tener en cuenta las tildes, redacción y Puntuación.