

**LA AUTOBIOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER  
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA - ESCRITORA EN ESTUDIANTES DEL  
ÁREA DE FILOSOFÍA EN EL GRADO 10-02 DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA  
DE BUCARAMANGA**

**ABELARDO QUIÑÓNEZ NIÑO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA**

**2018**

**A AUTOBIOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER  
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA - ESCRITORA EN ESTUDIANTES DEL  
ÁREA DE FILOSOFÍA EN EL GRADO 10-02 DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA  
DE BUCARAMANGA**

**ABELARDO QUIÑÓNEZ NIÑO**

**Proyecto de grado para optar al título de Magister en Pedagogía**

**Director:  
DÉNIX ALBERTO RODRÍGUEZ TORRES  
DR. en Educación**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA**

**2018**

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN .....	19
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	22
2. JUSTIFICACIÓN.....	27
3. OBJETIVOS.....	29
3.1 OBJETIVO GENERAL .....	29
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
4. MARCO REFERENCIAL.....	30
4.1 ANTECEDENTES.....	30
4.1.2 Antecedentes nacionales.....	36
4.1.3 Antecedentes locales.....	43
4.2 MARCO CONCEPTUAL.....	45
4.2.1 ¿Qué es la autobiografía?.....	45
4.2.2 Limitaciones de la autobiografía.....	47
4.2.3 La autobiografía como herencia socrática.....	48
4.2.4 Autobiografía y biografía.....	50
4.2.5. Competencia comunicativa – escritora.....	51
4.2.6. Estrategias básicas en cualquier proceso de producción de un texto escrito.....	54
4.2.7. Hacia una tipología textual.....	57
4.2.8. Corrección y evaluación textual.....	60
4.2.9. Análisis y estudio de los resultados encontrados a lo largo de las aplicaciones de las pruebas SABER.....	60
4.2.10. El aprendizaje significativo.....	62
4.2.11. La secuencia didáctica.....	65
4.3 MARCO LEGAL.....	67

4.3.1. Ley General De Educación. Ley 115 de 1994.....	67
4.3.2. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje .....	68
4.3.3. Competencias para el ejercicio del filosofar según el Ministerio de Educación Nacional .....	69
5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	72
6. METODOLOGÍA DEL PROYECTO .....	73
6.1 NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN .....	73
6.1.1 Características del enfoque cualitativo .....	73
6.1.2 El proceso de investigación cualitativa .....	75
6.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	78
6.2.1 El cambio educativo desde la investigación-acción. John Elliott.....	78
6.2.2 Investigación-acción y curriculum. James McKernan .....	81
6.4. PARTICIPANTES .....	86
6.5 RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE LA INFORMACIÓN.....	86
6.5.1 Observación participante .....	86
6.5.2 Diario de campo.....	87
6.5.3 Grabación en cintas de video.....	88
6.5.4 El análisis documental .....	89
6.6. SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS .....	91
6.7 VALIDEZ INTERNA .....	91
7. PRINCIPIOS ÉTICOS .....	94
8. PRUEBA DIAGNÓSTICA.....	97
9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	101
□ Identificar debilidades desde la competencia comunicativa- escritora en estudiantes del grado 10-02 .....	125
10. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	130
11. HALLAZGOS .....	150
12. EVALUACIÓN.....	152
13. CONCLUSIONES .....	155

14. RECOMENDACIONES.....	157
15. CONTRIBUCIÓN ACADÉMICA, INVESTIGATIVA .....	158
16. BIBLIOGRAFIA .....	159
ANEXOS .....	165

## LISTA DE CUADROS

	<b>Pág.</b>
Cuadro 1. Procesos de redacción.....	56
Cuadro 2. Situaciones del aprendizaje. ....	63
Cuadro 3. Condiciones para el logro del aprendizaje significativo .....	64
Cuadro 4. Pautas para grabar en las aulas .....	88

## LISTA DE DIAGRAMAS

	<b>Pág.</b>
Diagrama 1. El proceso de investigación cualitativa .....	78

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Proceso cualitativo.....	74

## LISTA DE GRÁFICAS

	<b>Pág.</b>
Gráfica 1. Resultados de noveno grado en el área de lenguaje .....	24

## LISTA DE IMÁGENES

	<b>Pág.</b>
Imagen 1. Fragmento de la primera producción del escrito autobiográfico.....	131
Imagen 2. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico .....	132
Imagen 3. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico.....	132
Imagen 4. Fragmento de la primera producción del escrito autobiográfico.....	133
Imagen 5. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico .....	134
Imagen 6. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico.....	134
Imagen 7. Fragmento de la primera producción del escrito autobiográfico.....	135
Imagen 8. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico .....	135
Imagen 9. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico.....	136
Imagen 10. Plan textual del tercer escrito autobiográfico .....	137
Imagen 11. Plan textual del tercer escrito autobiográfico .....	137
Imagen 12. Organizador gráfico del tercer escrito autobiográfico.....	138
Imagen 13. Organizador gráfico del tercer escrito autobiográfico.....	138
Imagen 14. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico .....	139
Imagen 15. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico .....	140
Imagen 16. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico.....	140
Imagen 17. Fragmento de la primera producción del escrito autobiográfico.....	141
Imagen 18. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico .....	141
Imagen 19. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico.....	142
Imagen 20. Fragmento de la primera producción del escrito autobiográfico.....	142
Imagen 21. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico .....	143
Imagen 22. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico.....	143
Imagen 23. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico .....	144
Imagen 24. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico.....	145
Imagen 25. Fragmento de la primera producción del escrito autobiográfico.....	146

Imagen 26. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico .....	147
Imagen 27. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico.....	147
Imagen 28. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico.....	148
Imagen 29. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico .....	149
Imagen 30. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico.....	149

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Competencia comunicativa-escritora. Ciclo de 8° a 9° grados.....	53
Tabla 2. Clasificación de los textos por su función y trama .....	57
Tabla 3. Componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque socioformativo de las competencias. ....	66
Tabla 4. Fases de la investigación-acción .....	85
Tabla 5. Ventajas e inconvenientes del video .....	88
Tabla 6. Ventajas e inconvenientes del análisis documental en el marco de cualquier investigación.....	90

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
Anexo A: Rejilla de evaluación para la producción de textos escritos .....	165
Anexo B: Cuadro de análisis de la prueba diagnóstica. Componente Sintáctico .	167
Anexo C: Cuadro de análisis de la prueba diagnóstica. Componente Semántico.....	168
Anexo D: Cuadro de análisis de la prueba diagnóstica. Componente Pragmático.....	169
Anexo E: Rejilla de evaluación del primer texto autobiográfico.....	170
Anexo F: Cuadro de análisis del primer texto autobiográfico. Componente Sintáctico. ....	172
Anexo H: Cuadro de análisis del primer texto autobiográfico. Componente Semántico.....	173
Anexo H: Cuadro de análisis del primer texto autobiográfico. Componente Pragmático.....	174
Anexo I: Rejilla de evaluación del segundo texto autobiográfico .....	175
Anexo J: Cuadro de análisis del segundo texto autobiográfico. Componente Sintáctico. ....	177
Anexo K: Cuadro de análisis del segundo texto autobiográfico. Componente Semántico.....	178
Anexo L: Cuadro de análisis del segundo texto autobiográfico. Componente Pragmático.....	179
Anexo M: Cuadro de análisis de la tercera versión del texto autobiográfico. Componente Sintáctico.....	180
Anexo N: Cuadro de análisis de la tercera versión del texto autobiográfico. Componente Semántico. ....	181

Anexo Ñ: Cuadro de análisis de la tercera versión del texto autobiográfico.  
Componente Pragmático. ....182

## RESUMEN

**TITULO:** A AUTOBIOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA COMUNICATIVA - ESCRITORA EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE FILOSOFÍA EN EL GRADO 10-02 DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE BUCARAMANGA\*

**AUTOR:** ABELARDO QUIÑÓNEZ NIÑO\*\*

**PALABRAS CLAVES:** Autobiografía, competencia comunicativa – escritora, proceso de escritura, componentes transversalizadores, producción textual, investigación acción

La presente investigación tuvo como objetivo fortalecer la competencia comunicativa-escritora en estudiantes del área de filosofía en el grado 10-02 a través de una estrategia didáctica basada en la autobiografía. La metodología fue de tipo cualitativo, enmarcada en la investigación – acción. Los participantes de la investigación fueron 38 estudiantes: 18 mujeres y 20 hombres del grado 10-02 de una institución pública ubicada en el barrio Álvarez al oriente de Bucaramanga, durante el período 2016-2018. Para el desarrollo de la propuesta se solicitó a los estudiantes narrar mediante un escrito detallado la experiencia de un viaje con el propósito de identificar debilidades desde la competencia comunicativa-escritora. Posteriormente, se implementó una secuencia didáctica basada en la autobiografía donde se produjeron tres textos autobiográficos que permitieron mediante la comparación constante evaluar el proceso de reforzamiento de las falencias que se evidenciaron anteriormente. Se encontró que los estudiantes no empleaban adecuadamente los componentes que transversalizan la competencia comunicativa – escritora ni tenían en cuenta las etapas del proceso de escritura en sus producciones textuales. Finalmente, mediante la propuesta de intervención se logró fortalecer la competencia comunicativa – escritora al reforzar las habilidades en los componentes sintáctico, semántico y pragmático, permitiendo que los estudiantes emplearan conectores, estructuraran los conceptos, usaran adecuadamente elementos gramaticales y ortográficos para darle coherencia y cohesión a las ideas; evaluaran la pertinencia del texto teniendo en cuenta el propósito, el contenido, el léxico, el estilo, la puntualidad y claridad en las ideas; de igual forma, los estudiantes desarrollaron las habilidades para revisar y corregir el texto según las exigencias de la comunicación, las estrategias discursivas y el vocabulario empleado en relación con los destinatarios, para mejorar el contenido y el significado de la producción textual en concordancia con las etapas del proceso de escritura.

---

\* Proyecto de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía Director: Denix Alberto Rodríguez Torres

## ABSTRACT

**TITLE:** A AUTOBIOGRAPHY AS A DIDACTIC STRATEGY TO STRENGTHEN COMMUNICATIVE COMPETENCE - WRITER IN STUDENTS OF THE PHILOSOPHY AREA IN GRADE 10-02 OF A PUBLIC INSTITUTION OF BUCARAMANGA\*

**AUTHOR:** ABELARDO QUIÑÓNEZ NIÑO\*\*

**KEYWORDS:** Autobiography, communicative competence, writing competence, writing process, transversal components, production of the text, action investigation

The purpose of this research was to strengthen the communicative-writing competence of students in the area of philosophy in grade 10-02 through a didactic strategy based on autobiography. The methodology was focused on a qualitative method defined by an action research. The sample chosen were 38 students: 18 women and 20 men from grade 10-02 from a public institution located in the Álvarez neighborhood in the east of Bucaramanga city, during the term of 2016-2018. To develop this proposal the students were asked to narrate through a detailed writing process the experience of a trip with the purpose of identifying weaknesses on their communicative-writing competence. Afterwards, a didactic sequence based on autobiography was implemented in which three autobiographical texts were produced that allowed, through a constant comparison, to evaluate the reinforcement process of the flaws that were previously evidenced. It was found that the students did not use adequately the components that transversalize the communicative-writing competence neither they took into account the stages of the writing process in their textual productions. Finally, through the intervention proposal, the communicative-writing competence was strengthened by reinforcing the skills in the syntactic, semantic and pragmatic components, allowing students to use appropriately connectors, structure concepts, use of grammatical and orthographic elements to give coherence and cohesion to the ideas; likewise, the students got the skills to evaluate the relevance of the text taking into account the purpose, content, lexicon, style, specificity and clarity in the ideas; besides, they also learned how to check and correct the text according to the demands of communication, discursive strategies and the vocabulary used in relation to the recipients to improve the content and meaning of textual production in accordance with the stages of the writing process.

---

\* Proyecto de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía Director: Denix Alberto Rodríguez Torres

## INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa – escritora como tema de estudio hace referencia a la producción textual que satisface las necesidades comunicativas de relatar, comentar, informar, describir, exponer, argumentar sobre un tema específico de acuerdo a los componentes sintáctico, semántico y pragmático; a los procedimientos sistemáticos de la redacción según las etapas del proceso de escritura; así mismo, recurre a los conocimientos que tienen las personas que escriben sobre un determinado tema, en relación con el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas.

La autobiografía como estrategia didáctica promueve que el estudiante mediante la introspección reflexione cuidadosa y constantemente sobre hechos significativos de su propia existencia, haga un recorrido hacia el fondo de su esencia y tome conciencia de las experiencias que ha tenido con el mismo, la familia y la sociedad. A su vez conecte el presente con el pasado y lo vincule con el futuro.

Por lo tanto, la presente investigación se refiere a la autobiografía como estrategia didáctica para fortalecer la competencia comunicativa – escritora en estudiantes del grado 10-02 de una institución pública de Bucaramanga, la cual está estructurada en dieciséis capítulos. En el primero se presenta el planteamiento del problema teniendo como referentes las debilidades que la prueba ICFES evidencia en la competencia comunicativa – escritora, el índice sintético de la calidad educativa y el plan de mejoramiento institucional, quedando planteada la pregunta general de investigación “¿De qué manera la autobiografía como estrategia didáctica fortalece la competencia comunicativa-escritora en estudiantes del área de filosofía en el grado 10-02 en una institución pública de Bucaramanga?”. En el segundo capítulo se plantea la justificación mostrando la utilidad que tiene la investigación en el

manejo de la información, el funcionamiento de la lengua en situaciones de la comunicación, la producción textual y la autobiografía como estrategia didáctica. En el tercer capítulo se presenta un objetivo general y tres específicos relacionados con la descripción del problema de investigación y la metodología propuesta. En el cuarto capítulo se incluye el marco referencial que comprende los antecedentes internacionales, nacionales y locales; el marco conceptual con los referentes teóricos sobre la autobiografía, la competencia comunicativa – escritora, el aprendizaje significativo y la secuencia didáctica; así mismo, el marco legal donde se referencia las leyes que fundamentan la investigación: Ley General de Educación, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y competencias para el ejercicio del filosofar según el MEN. En el quinto capítulo se da a conocer la contextualización de la investigación, allí se especifica los rasgos particulares de la Institución Educativa y de los participantes en la propuesta de intervención. En el sexto capítulo se incluye la metodología de la investigación bajo el enfoque cualitativo y con diseño metodológico de la investigación-acción; la propuesta de intervención dividida en tres fases: diagnóstico, implementación y evaluación; así mismo los participantes, que son el curso 10-02 conformado por 39 estudiantes, 19 mujeres y 20 hombres; las técnicas utilizadas en la recolección y registro de la información, como lo son la grabación en video, la observación participante y el análisis documental, con sus respectivos instrumentos, el diario de campo y la rejilla de evaluación; de igual forma el proceso de sistematización, análisis e interpretaciones de los datos inicia desde el momento de la recolección de la información, para ser ordenada, categorizada y explicar el porqué de los resultados mediante la validez interna. En el séptimo capítulo se da a conocer los principios éticos sobre el manejo de la información, el consentimiento informado de los padres de familia y la declaración del investigador para realizar la investigación. En el octavo capítulo se incluye la descripción de la prueba diagnóstica con el análisis de los resultados. En el noveno capítulo se presenta la descripción de la propuesta de intervención con cada una de las sesiones que la conforman. En el décimo capítulo se presenta el análisis de los resultados en categorías y subcategorías de la

propuesta de intervención. En el décimo primer capítulo se incluyen los hallazgos de la propuesta de intervención teniendo como referencia la pregunta general de investigación. En el décimo segundo capítulo se presenta la evaluación de la propuesta de investigación según las técnicas e instrumentos propuestos para la recolección y registro de la información. En el décimo tercer capítulo se presentan las conclusiones y las recomendaciones del trabajo de investigación. Finalmente en el décimo cuarto capítulo se incluye la contribución académica, investigativa en relación con la práctica docente, la producción textual de los estudiantes y la transversalización de la competencia comunicativa – escritora.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Institución Educativa Bicentenario de la Independencia de la República de Colombia, fue creada en marzo de 2009 y clasificada por el ICFES en un nivel Alto según los resultados obtenidos en la Prueba Saber 11°, siendo el puntaje de filosofía de 43.5 y lenguaje 48.62; en el año 2010, su calificación estuvo en el nivel Alto, obteniendo 48.14 en filosofía y 51.04 en lenguaje; en el año 2011, fue encasillada en el nivel Superior, con unos puntajes de 45.39 en filosofía y 51.99 en lenguaje; en el año 2012, fue catalogada en el nivel Superior, con unos resultados 44.87 en filosofía y 50.08 en lenguaje; en el año 2013, fue clasificada en el nivel Superior, con un puntaje de 45.08 en filosofía y 51.03 en lenguaje. En el año 2014, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), modificó la estructura y componente de la Prueba Saber 11°, quedando cinco grandes áreas. Lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales, sociales y ciudadanías e inglés; el área de lectura crítica está conformada por lenguaje y la filosofía. Por lo que afirma:

La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias: (1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Estas competencias representan, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico. Las dos primeras se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea local o global, y la tercera a la aproximación propiamente crítica<sup>1</sup>.

Actualmente la cultura sigue evolucionando y debido a los procesos de la globalización, hay un bombardeo de información por parte de los medios de comunicación, lo cual amerita un sistema diferente a transmitir contenidos que todo

---

<sup>1</sup> ICFES. Competencias en lectura crítica [en línea] [www.icfes.gov.co/docman/...competencias...lectura-critica.../file?...](http://www.icfes.gov.co/docman/...competencias...lectura-critica.../file?...)[citado en septiembre 21 de 2016]

el mundo consigue en la red, pues lo que se necesita es la interiorización de esa cultura y se instruya al aprendiz en saber en qué momento, cómo y dónde, y qué parte utilizar de esa información según las tres competencias de lectura crítica, para que resuelva científicamente problemas, sea responsable y colaborador con los que lo rodean, razone, plantee y resuelva problemas y continúe utilizando el pensamiento crítico en las diferentes situaciones que se le presenten.

Además, el ICFES cambió las siete categorías utilizadas para clasificar los resultados de los planteles (muy superior, superior, alto, medio, bajo, inferior y muy inferior) y serán reemplazadas por cinco jerarquías: A+, A, B, C Y D. En A+ quedarán clasificados los colegios con los resultados más destacados. La Institución Educativa Bicentenario, en el año 2014, quedó clasificada en la categoría A, con un puntaje de 58.62 en lectura crítica y en el año 2015, en la categoría A, con un resultado de 57.1 en el área de lectura crítica.

Los resultados expuestos anteriormente en filosofía, lenguaje, y a partir del año 2014 en lectura crítica, evidencian que hay dificultad en los procesos de lectura que desarrollan los estudiantes y falta potenciar más el aprendizaje activo y significativo que permita la didáctica del pensamiento crítico.

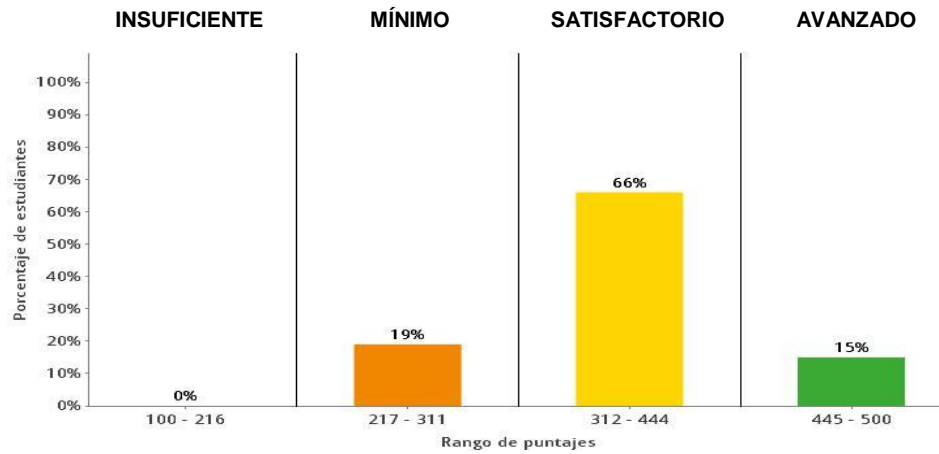
**Establecimiento educativo: IE BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA DE LA**  
**Código DANE: 168001007627**

Fecha de actualización de datos: jueves 31 de marzo 2016

### **Resultados de noveno grado en el área de lenguaje**

Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje  
- noveno grado

**Gráfica 1. Resultados de noveno grado en el área de lenguaje**



En comparación con los establecimientos educativos que presentan puntajes promedio similares, en el área y grado evaluado, el establecimiento es relativamente:

- Fuerte en Comunicativa-lectora
- Débil en Comunicativa-escritora
- Fuerte en el componente Semántico
- Similar en el componente Sintáctico
- Débil en el componente Pragmático<sup>2</sup>

En comparación con los resultados internos que ha tenido la institución en el área de lenguaje, en los años 2012 (369), 2013 (375), 2014 (362) y 2015 (373), se evidencia que presenta altibajos en un rango mínimo, sin que haya mejora progresiva, por lo que es de especial interés la aplicación de estrategias que contribuyan al significativo progreso hacia la excelencia.

<sup>2</sup> ICFES. Resultados 2015 [en línea] disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>. [citado en 3 de octubre de 2016]

El Índice Sintético de la Calidad Educativa es de 7.76 frente a 5.26 a nivel nacional, en una escala de valores de 1 a 10 siendo 10 la más alta, lo que evidencia un trabajo mancomunado entre los miembros de la comunidad educativa, pero a la vez, exige nuevas estrategias para el mejoramiento continuo en todos los procesos.

Por consiguiente, se requiere buscar estrategias que ayuden a mejorar la calidad del pensamiento de los estudiantes y que sean mediciones útiles para la evaluación por parte de los profesores; también que favorezca el desarrollo de capacidades para precisar preguntas y problemas fundamentales, interpretar información utilizando ideas abstractas, lograr conclusiones y soluciones contrastándolas con lineamientos y estándares básicos de competencia en lenguaje en la competencia comunicativa-escritora.

Resulta importante ante el panorama plantear interrogantes previos:

- ¿Por qué desarrollar la competencia comunicativa-escritora en la escuela y en especial en el área de filosofía?
- ¿Cómo fortalecer en los estudiantes la competencia comunicativa-escritora?
- ¿Qué estrategias didáctico-pedagógicas permiten fortalecer la competencia comunicativa-escritora?

Las cuestiones planteadas reflejan la necesidad imperante como maestro de revisar y mejorar las prácticas pedagógicas, en aras de fortalecer la competencia comunicativa-escritora de los estudiantes, para que su quehacer contribuya a la comunicación asertiva con los demás y para que analicen y evalúen ideas de forma más efectiva y alcancen mayor control sobre su aprendizaje, sus valores y su modo de vida. Al centrar estos ideales en y desde el sujeto mismo, resulta importante interrogar:

¿De qué manera la autobiografía como estrategia didáctica fortalece la competencia comunicativa-escritora en estudiantes del área de filosofía en el grado 10-02 en una institución pública de Bucaramanga?

## 2. JUSTIFICACIÓN

En las instituciones educativas se evidencia que la competencia comunicativa – escritora pocas veces se promueve de modo sistemático dentro de las diferentes asignaturas y se espera que el área de lenguaje la desarrolle sin que otras disciplinas realicen prácticas escritas que profundicen sus saberes específicos con el contexto social. Por lo tanto, se requiere un trabajo mancomunado que lleve al estudiante en todas las disciplinas del saber a la producción de textos que respondan a las necesidades comunicativas, cumplan con los procedimientos para su elaboración, utilicen los conocimientos acerca de los temas y el funcionamiento de la lengua, como lo afirma el ICFES (2016): “[...] En su elaboración se espera que el estudiante ponga en juego los conocimientos acerca del uso y funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas particulares, de manera que responda a las necesidades de comunicación y a las exigencias particulares del contexto de comunicación, siguiendo los procedimientos sistemáticos que le otorgan al texto coherencia y cohesión”<sup>3</sup>.

Por consiguiente, el docente es responsable de auxiliar a los estudiantes en el proceso de reflexión y promoción de la competencia comunicativa – escritora; por eso es importante que el maestro reflexione críticamente sobre su práctica pedagógica, a partir de la inspección, análisis y comprobación continua de sus acciones, para que mejore el funcionamiento de la lengua en situaciones de la comunicación y estrategias en la producción textual en el campo pedagógico y en su saber específico y para que reconozca en su labor educativa las diferencias y modalidades de formación de los educandos en las disciplinas que tiene a su cargo.

---

<sup>3</sup> ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016 [en línea] disponible en: <file:///D:/User/Downloads/Guia%209%20lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%202016%20v3.pdf> [citado el 4 de octubre de 2016]

Por lo tanto, como docente de filosofía reorientaré significativamente la práctica docente para fortalecer la competencia comunicativa – escritora mediante una estrategia basada en la autobiografía, que permita al estudiante reflexionar a través de las competencias escritora y dialógica, logrando ejercitar sistemáticamente su pensamiento y hábilmente conceptualice, aplique, analice y evalúe la información dándole validez racional a las creencias y sentido a las emociones, teniendo una comunicación efectiva y desarrolle habilidades en la solución de problemas. Asimismo, al fortalecer la competencia comunicativa-escritora en los estudiantes se estará contribuyendo a que éstos decodifiquen la información visualmente, se comuniquen de forma elaborada, diferida y duradera, organicen la información teniendo en cuenta las reglas sintácticas, semánticas, pragmáticas y las estrategias para la cohesión, adecuación y pertinencia del texto, reflexionen acerca de sus propias vivencias e ideas y elaboren varias versiones de éste teniendo en cuenta el efecto en sus interlocutores.

A su vez, debido a la evolución que han tenido las tecnologías de la información y la comunicación, es primordial que el estudiante tenga unas competencias que le permitan reflexionar, analizar, cuestionar y evaluar la información que le proporcionan los medios masivos de comunicación, para saber cuál información aceptar y cuál rechazar, que es lo correcto y conveniente para él y para los demás, siendo la competencia comunicativa-escritora la que suministra las herramientas para leer y escribir estas construcciones escritas como garantía de ejercer el derecho a la libertad de expresión y el derecho de estar bien informado a través de la interpretación de mensajes desde la denotación, connotación y evaluación. Además, la autobiografía desarrolla la capacidad del autor para auto evaluarse y ser sincero con él mismo, de verse a sí mismo, de detectar y aceptar los errores y mejorar lo que es susceptible de cambio, para que éstos no se repitan. También es un proceso de autocrítica que brinda la oportunidad de crecimiento, que mejora la calidad de vida y las relaciones intrapersonales del joven en el colegio, la familia y la sociedad.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Fortalecer la competencia comunicativa-escritora en estudiantes del área de filosofía en el grado 10-02 a través de una estrategia didáctica basada en la autobiografía.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar debilidades desde la competencia comunicativa-escritora en estudiantes del grado 10-02.
- Implementar una secuencia didáctica basada en la autobiografía para fortalecer la competencia comunicativa-escritora.
- Estimar los alcances en la implementación de la secuencia didáctica frente al fortalecimiento de la competencia comunicativa-escritora.

## 4. MARCO REFERENCIAL

### 4.1 ANTECEDENTES

**4.1.1 Antecedentes Internacionales.** Un primer referente de apoyo se encuentra en la tesis “El enfoque biográfico en el análisis social: Una aproximación a los aspectos teórico-metodológicos de los estudios con trayectorias laborales”, presentada para la obtención del grado de Doctor en Sociología, por María Eugenia Roberti, Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Departamento de Sociología, en febrero del 2011. Allí la autora indica que:

En el Enfoque Biográfico y en el paradigma del Curso de Vida encontramos los supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos que enmarcan y dan sentido al estudio con trayectorias. Al trascender los dilemas clásicos del pensamiento social -sociedad/individuo; estructura/acción; objetividad/subjetividad- estas orientaciones permiten analizar la realidad social en su complejidad analítica. De este modo, la perspectiva de las trayectorias laborales se ubica en la intersección entre el sujeto y la estructura social. Es un intento de superar la falsa oposición entre las perspectivas objetivistas y subjetivistas, estableciendo una articulación entre ambas dimensiones de lo social: atiende a los determinantes sociales en el estudio concreto de una vida como al trabajo que el propio individuo realiza para convertirse en sujeto de la historia<sup>4</sup>.

Alude que el fin de éste trabajo es estudiar los aportes teóricos y metodológicos que brinda el enfoque de las trayectorias laborales para comprender el conjunto de

---

<sup>4</sup> ROBERTI, María Eugenia. El enfoque biográfico en el análisis social: Una aproximación a los aspectos teórico-metodológicos de los estudios con trayectorias laborales. Argentina, 2011, 91 h. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. [en línea] disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.683/te.683.pdf>

recorridos complejos, impredecibles e intermitentes que se esbozan en la vida laboral de los sujetos, en donde el enfoque biográfico aporta la contingencia metódica de los recorridos laborales atendiendo a los destrezas particulares del trabajador como sujeto hacedor de su historia en relación con la estructura social en mundo global.

Esta tesis se relaciona con el trabajo investigación en el estudio de los aportes teóricos que arroja la autobiografía, para comprender la situación social del estudiante dentro del colegio y el entorno al que pertenece, desde una perspectiva analítica que genere la reflexión de su quehacer en la sociedad.

Un segundo estudio que investiga el uso de la autobiografía se halla en la tesis, “La autobiografía como recurso para la formación de niños productores de textos”, trabajo presentado para optar el título de especialista en la promoción de la lectura y la escritura, por Mónica Quijano, de la Universidad de los Andes-Táchira, coordinación de post-grado, San Cristóbal en abril de 2002. En donde se concluyó que:

Determinando las debilidades en cuanto a la producción de textos escritos, se puede propiciar en los alumnos proceso de reflexión para que apliquen el conocimiento teórico que manejan en relación con los aspectos formales de la lengua escrita como son: Legitimidad, pulcritud, presentación, ortografía, sangría, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación, no le dan aplicabilidad.

Desarrollando procesos de reflexión con materiales de escritura significativos tales como: Partidas de nacimiento, biografías de personajes históricos, aplicación de encuestas, análisis del árbol genealógico y redacción de autobiografías el educando puede llegar a manejar los elementos formales de la escritura, por ende, formarse como productor de textos.

Hacer escritos relacionados con su entorno, y su propia vida, permiten al alumno un sentido vivencial a la palabra escrita lo que permite desarrollar su imaginación y creatividad, elementos fundamentales para producir textos escritos<sup>5</sup>.

El estudio hace referencia a la importancia de la autobiografía en la construcción de textos significativos, fortaleciendo las potencialidades del educando, lo cual permite desarrollar su imaginación y creatividad, generando la discusión y el análisis de las producciones realizadas por los estudiantes.

Este referente se relaciona con el trabajo de investigación porque la autobiografía permite desarrollar procesos de reflexión, que permiten la creación de textos significativos para el estudiante, que posteriormente serán generadores de inquietudes y cuestionamientos que ratificarán el desarrollo de habilidades para fortalecer la competencia comunicativa-escritora.

Un tercer estudio de apoyo es la tesis, “Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo”, presentada para optar al grado de Magister en Educación con mención en curriculum y comunidad educativa, por Daniel Johnson Mardones, Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Educación, en el año 2010. En este sentido el autor afirma que:

La biografía, personal y familiar ha proveído una serie de significados acerca de la educación conectados con adultos significativos que demuestra tener una fuerza característica de la socialización primaria que se expresa en su estabilidad a través del tiempo. Esta valoración por la educación se conecta con experiencias positivas con profesores significativos donde este discurso es mantenido y reforzado en

---

<sup>5</sup> QUIJANO, Mónica. La autobiografía como recurso para la formación de niños productores de textos. San Cristóbal, 2002, 120 h. Trabajo presentado para optar el Título de Especialista en la Promoción de la Lectura y la Escritura. Universidad de los Andes-Táchira, coordinación de post-grado. [en línea] disponible en: [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen\\_acro/quija\\_m/pn171c5q8.pdf](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/quija_m/pn171c5q8.pdf)

términos de cariño y admiración que proveen los primeros significados de la identidad docente en relación con las experiencias formativas biográficas<sup>6</sup>.

Posteriormente afirma que: “La biografía escolar detonó la aparición de una serie de cuestionamientos respecto de la sociedad, la desigualdad, la política, la condición humana, el rol de la educación, etc. que se relacionan con decisión de estudiar historia y educación, y que serán retomadas y profundizadas en su formación inicial<sup>7</sup>”.

Hace referencia a la importancia de la biografía como instrumento de reflexión de las vivencias de los profesores en su época escolar, desde su formación inicial y socialización profesional, con adultos que determinaron significativamente su desarrollo profesional en la educación, y a su vez motivaron su interés por el estudio y formación docente en historia.

Este estudio se relaciona con el trabajo de investigación porque va a permitir la autocrítica del entorno en que vive el estudiante, las desigualdades sociales, las ideologías políticas y religiosas, la educación impartida, que permitirán a través de la competencia comunicativa-escritora reflexionar acerca de las propias ideas y vivencias.

Un cuarto estudio encontrado es la tesis, “La autobiografía en la fotografía contemporánea”, presentada para optar al grado de doctor, por Ana Jiménez Revuelta, en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la

---

<sup>6</sup> JOHNSON MARDONES, Daniel. Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo. Santiago, 2010, 205 h. Para optar al grado de Magister en Educación con mención en currículum y comunidad educativa. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Educación. [en línea] disponible en: [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-johnson\\_d/pdfAmont/cs-johnson\\_d.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-johnson_d/pdfAmont/cs-johnson_d.pdf)

<sup>7</sup> Ibid., p. 119.

Información, Departamento de Filología Española, en Madrid en el año 2013. En donde se indica:

La autobiografía no es un género exclusivo de la literatura ni de la historia general o del arte sino una categoría estética común a diferentes medios. Las categorías estéticas son móviles, términos que el arte ha dotado de un significado nuevo, como son la verdad o la identidad. En cualquier disciplina, estas clasificaciones pretenden acotar un concepto de forma universal, aunque este criterio ha sido modificado a lo largo de la historia<sup>8</sup>.

Posteriormente afirma que:” La autobiografía personal y colectiva comparten el mismo tipo de procesos creativos que trabajan con el diálogo social, la auto-superación, la revisión de la memoria, la recuperación de lo olvidado, la visibilidad de lo que ha sido ocultado, la metamorfosis en la obra y la organización del archivo<sup>9</sup>”.

Hace referencia a que la fotografía y la autobiografía narran hechos vitales y se pueden establecer como una clase estética en lo artístico y lo literario, así como la autobiografía y la fotografía son capaces de evocar y representar determinados aspectos de la vida pasada también pueden generar procesos creativos que lleven al comunicación social, la auto mejoramiento y la exploración de la memoria.

Ésta tesis se relaciona con el trabajo de investigación, porque a través de la autobiografía se pueden evocar y analizar determinados hechos de la vida de los estudiantes, que permitirán creativamente por medio de la competencia dialógica generar discusiones y confrontaciones que serán de utilidad a la hora de organizar ideas y haciendo que el hecho de escribir sea algo significativo para ellos.

---

<sup>8</sup> JIMÉNEZ REVUELTA, Ana. La autobiografía en la fotografía contemporánea. Madrid, 2013, 439 h. presentada para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, Departamento de Filología Española. [en línea] disponible en: <http://eprints.ucm.es/24007/1/T35022.pdf>

<sup>9</sup> Ibid., p. 408.

Un quinto estudio que investiga la utilidad de la autobiografía, es la tesis” La escritura biográfica en el fin del siglo XIX: el ciclo novelístico de Pío Cid considerado como la auto ficción de Ángel Ganivet”, presentada para optar el título de doctor, por Francisco Ernesto Puertas Moya, Departamento de la Literatura Española y Teoría de la Literatura, Facultad de Filología, en la Universidad de la Rioja, en Madrid en el año 2002. En este sentido el autor afirma que:

En nuestro análisis del fenómeno autobiográfico hemos destacado la creación del texto como un espacio comunicativo en el que se reconocen mutuamente autor y lector, por lo que postulamos la existencia de un doble contrato que afecta a autor y lector al tiempo que vincula al autor consigo mismo ya que el objetivo es descubrir los yoes pasados que ha representado; en la aventura de buscarse, el autor se recordará para vivir de modo más intenso, lo que su escritura se convertirá en un método de aprendizaje, en una propedéutica que fomenta la capacidad de la memoria, no solo en quien escribe sino en quien lee, pues ambos agentes del acto comunicativo en que se presenta la moderna autobiografía provoca una reacción en cadena de recuerdos que una vez recuperados adquieren una significación nueva a la luz de la mirada retrospectiva que se aplica sobre los sucesos del pasado<sup>10</sup>.

Se refiere a que el autor cautiva y establece una relación de empatía con el lector, ganándose su confianza y convirtiéndolo en confidente y cómplice de un secreto que le quiere compartir. La autobiografía es un texto que le permite al autor descubrir los yoes pasados que ha representado, generando un proceso comunicativo con el lector, convirtiéndose en un método de aprendizaje que fomenta la capacidad de la memoria que permite realizar un proceso de retroceso hacia los hechos pasados.

---

<sup>10</sup> PUERTAS MOYA, Francisco Ernesto. La escritura biográfica en el fin del siglo XIX: el ciclo novelístico de Pío Cid considerado como la autoficción de Ángel Ganivet. Madrid, 2002, 1107 h. Trabajo para optar el título de doctor. Departamento de la Literatura Española y Teoría de la Literatura, Facultad de Filología, en la Universidad de la Rioja. [en línea] disponible en: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LaEscrituraAutobiograficaEnElFinDelSigloXIXElCiclo-148.pdf

La relación con el trabajo de investigación se halla en que la autobiografía permite un proceso de introspección, que va fortalecer la capacidad de la memoria y generará procesos de aprendizaje en la escritura y redacción de textos que servirán como base para fortalecer la competencia comunicativa escritora.

**4.1.2 Antecedentes nacionales** Un primer referente de apoyo es la tesis “La autobiografía como estrategia pedagógica para el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes de la catedra de lineamientos de investigación i de la facultad de ciencias de la educación de la universidad libre”, presentada para optar la licenciatura en humanidades e idiomas, por Cesar Augusto Páez Cabra y Juan Alejandro Castiblanco Salas, en la Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación, en Bogotá en el año 2011. En donde los autores indican que:

[...] Uno de estos resultados es la imperiosa necesidad de profundizar en la utilización de las autobiografías ya que con ellas los estudiantes aplican herramientas de investigación para la obtención de información. Y al exigir la autobiografía información personal y familiar, encerradas dentro de un contexto, el estudiante, se apropia de la investigación y logra construir documentos, biográficos, autobiográficos, en donde, el proceso de comprensión y producción es mejorado. Bajo la excusa de crear una autobiografía para mejorar los procesos de comprensión y producción, se crearon documentos valiosos que revelan información sociocultural de cada estudiante, en donde se develan aspectos fundamentales de la personalidad de cada individuo, lo cual permite en primera instancia crear mejores puentes de comunicación entre el profesor y el estudiante y en segunda instancia un conocimiento de sí mismo. Por otro lado, cada estudiante leyó y se apoyó en cada lectura que se hizo para la construcción de sus propias autobiografías. Es importante subrayar de igual manera que los estudiantes lograron poner en un documento aquellos aspectos personales de sus propias vidas, a través de la narración y de la ejecución de herramientas como el uso de conectores, de argumentación, de lógica, y de otros elementos, para una mejor comprensión por parte de ellos y del lector. Ellos mismos fueron agentes participativos del proceso, donde discutieron, argumentaron,

y en donde ellos mismos se daban cuenta del proceso que iban aprendiendo a través de sus escritos de cada taller<sup>11</sup>.

Refiere la autobiografía como estrategia pedagógica que favorece la comprensión y producción textual, en donde el estudiante se descubre y fortalece su identidad a partir de su reflexión personal, familiar y sociocultural, favoreciendo la comunicación consigo mismo y con el profesor que emplee esta estrategia, como herramienta que aprueba el uso de palabras que permiten unir ideas para expresarlas de un modo claro y lógico, dándole así una mayor coherencia al discurso oral y escrito.

Este referente se relaciona con el trabajo de investigación en que el estudiante a través de la reflexión de su información personal, familiar y sociocultural mejorará su habilidad en comprensión y producción textual a través de la narración, diseñando un plan textual que tenga reglas sintácticas, semánticas, pragmáticas y estrategias para la coherencia, cohesión, y pertinencia del texto, teniendo en cuenta el efecto en el interlocutor.

Un segundo estudio encontrado es la tesis "La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI", presentada para optar al título Doctor en Educación: Estudios Históricos en Educación, Pedagogía, Didáctica, por Gabriel Jaime Murillo Arango, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en Medellín en el año 2016. En este sentido el autor afirma que:

En una mirada retrospectiva del proceso de biografización no es de sorprender que resalten unas zonas más iluminadas que otras, comprensivas de esos pasajes fundamentales de la vida de un sujeto anudados a rupturas o discontinuidades que dan lugar a transiciones

---

<sup>11</sup> PÁEZ CABRA, Cesar Augusto y CASTIBLANCO SALAS, Juan Alejandro. La autobiografía como estrategia pedagógica para el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes de la catedra de lineamientos de investigación i de la facultad de ciencias de la educación de la universidad libre. Bogotá, 2011, 102 h. Trabajo para optar el título de licenciado en humanidades e idiomas Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación. [en línea] disponible en: <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8170/TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

en las que el trabajo biográfico, si se quiere, cobra mayor intensidad. Son esos momentos de la existencia en la que la palabra de sí se traduce en performatividad biográfica, lanzados a los bordes del espacio social, portadores de la excepción de la regla, la anomalía o el margen, los cuales revelan paradójicamente la dimensión biológica y social de nuestras construcciones de identidad a lo largo del trayecto de existencia. Las situaciones que se presentan son del más variado tipo con múltiples causas y efectos, ya sea de orden laboral, o de las migraciones a escala local o global, o de las identidades de género, o de los sentidos de pertenencia a una nación, etnia o religión. Podría decirse, en casos como estos, la urgencia de la identidad en los bordes mismos de la sociedad pasa por un trabajo biográfico de alta intensidad [...]<sup>12</sup>

Alude a que lo contado viene de la experiencia vivida por él mismo sujeto o le ha sido transmitida por otros, lo cual se transforma en una experiencia para el que escucha o lee, de modo que el receptor es capaz de recordar lo que no ha vivido porque le ha sido transmitido por la narración. Donde el receptor está capacitado para vivir la experiencia compartida por el maestro, que no solo busca la transmisión de información o decodificación de un proceso cognitivo, sino que favorece la dialéctica recíproca y el pensamiento reflexivo. También los asuntos biográficos se convirtieron en el punto de relación de los campos de conocimiento de las ciencias sociales y de las diferentes disciplinas que permiten comprender los procesos de socialización como un movimiento entre la historia de las personas y los programas institucionales del Estado.

Este proyecto se relaciona con el trabajo de investigación porque la autobiografía le permite al estudiante reflexionar acerca de sus vivencias, expresar sus sentimientos e ideas y dar testimonio de sus experiencias a través de la escritura, convirtiéndose

---

<sup>12</sup> MURILLO ARANGO, Gabriel Jaime. La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI. Medellín, 2016, 228 h. Trabajo para optar el título de doctor. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. [en línea] disponible en: [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4555/1/GabrielJaimeMurillo\\_2016\\_investigacionBiograficoNarrativa.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4555/1/GabrielJaimeMurillo_2016_investigacionBiograficoNarrativa.pdf)

así el hecho de escribir en algo significativo para él, buscando que el lector se convierta en testigo reflexivo de lo que se le está narrando.

Un tercer estudio encontrado es la tesis “Del testimonio a la autobiografía Ángela Zago y su Proyecto de Escritura”, presentada para optar al grado de Magíster en Literatura Latinoamericana, por Adlin de Jesús Prieto Rodríguez, en la Universidad Simón Bolívar Decanato de Estudios de Postgrado Maestría en Literatura Latinoamericana, en Cúcuta en el año 2007. En donde el autor concluye que:

Este yo autorial/autobiográfico prevalece y construye el discurso de un solo sujeto, de un yo individual, que sólo representa al colectivo para destacar su singularidad. Es decir, la guerrillera, la brave new woman, enuncia un discurso centrado en el yo y deja de lado a los otros. Y al hacerlo, logra acumular un capital simbólico para participar en la lucha simbólica; a través del enfrentamiento de su visión política —“...de su versión de los hechos...” (Prieto, 2005: 1)— con las otras. Como vemos, este relato se produce en la red de un discurso emergente que postula su estricta fidelidad a la experiencia “real” de lo vivido. Se erige en el orden de un discurso que, en su pugna por la legitimidad, reclama para sus palabras la visibilidad de la presencia de un sujeto nuevo que ha participado en un hecho “heroico”, que ha padecido por una causa, la revolucionaria. Así, Zago cuenta su experiencia guerrillera, autorizando su testimonio con el valor de lo vivido y la palabra<sup>13</sup>.

Manifiesta que en ese momento los textos con función testimonial transitaban extensamente tanto a nivel nacional como continental. Ya había un gravamen del testimonio e incluso autores representativos del mismo. Canon constituido, en un principio, por los discursos testimoniales mediados por el editor y al que luego se incorporaron otros donde esa intervención mediadora estaba ausente, donde la voz

---

<sup>13</sup> PRIETO RODRÍGUEZ, Adlin de Jesús. Del testimonio a la autobiografía Ángela Zago y su Proyecto de Escritura. Barranquilla, 2007, 134 h. Trabajo para optar el título de Magister. Universidad Simón Bolívar Decanato de Estudios de Postgrado Maestría en Literatura Latinoamericana. [en línea] disponible en: <http://159.90.80.55/tesis/000137670.pdf>

del otro menguaba y cobraba relevancia la del testigo-protagonista que narra su propia experiencia. Zago presenta gestos de relato testimonial en donde se reúne la historia oral y popular del narrador que a la vez es informante, que es testigo de lo ocurrido y por tanto da testimonio de lo ocurrido.

Este estudio se relaciona con el trabajo de investigación porque la autobiografía recoge el testimonio oral de las experiencias vividas por los estudiantes, y permite plasmarlas en un texto escrito empleando estrategias en la producción textual, para que se convierta en la evidencia escritural de ese relato testimonial recogido por el educando, permitiendo la autorreflexión y la autocrítica de los hechos significativos que han resaltado sus modos de vida.

Otro estudio se encuentra en la tesis "Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° e.b.p\*", presentada para optar al título de Magíster en Educación, por Jacqueline Soto Ocampo, en la Universidad Tecnológica de Pereira, Maestría en Educación, Pereira, año 2014.

Donde se concluye que:

Esta propuesta investigativa centrada en la incidencia de una secuencia didáctica que a su vez se basa en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción escritural de textos autobiográficos, permite evidenciar que a partir del contexto y la situación de comunicación posibilitó no solo el incremento y mejoramiento de la calidad en la autobiografía, sino también el mejoramiento de los procesos de escritura y de significación implícitos en las prácticas de la cultura escrita, porque parte de un interés o situación real que la convoca a la comunicación, por lo tanto las categorías contextuales y de las situaciones de comunicación, debe convertirse en contenidos de enseñanza orientados desde la didáctica del lenguaje para contribuir a mejorar los procesos escriturales, las prácticas sociales vinculadas al lenguaje escrito deben convertirse en

ejes centrales que posibiliten el acceso a la cultura escrita, sin desconocer que la escritura es una actividad compleja que requiere implicar estrategias metodológicas para su aprendizaje y sus usos en una situación comunicativa determinada [...] <sup>14</sup>

Determina la enseñanza del texto autobiográfico como género narrativo, cuando se focaliza estratégicamente la intervención en los niveles del contexto y la situación de comunicación. Resalta la importancia de la comunicación en la producción escritural de textos autobiográficos, que lleven al mejoramiento de la producción textual partiendo de su planificación, redacción, revisión y re-escritura, y a la vez fortalece las competencias comunicativas al llegar a ser compartida con posibles lectores.

Esta tesis se relaciona con el trabajo de investigación en la medida en que se utilizará una secuencia didáctica basada en la autobiografía, no solo para mejorar la calidad en la producción escritural de textos autobiográficos, sino que también fortalecerá la competencia comunicativa-escritora al emplearse estrategias en la producción textual, que permitan elaborar y reescribir textos teniendo en cuenta el efecto en los interlocutores.

Un quinto estudio encontrado es la tesis “La escritura autobiográfica como estrategia de reflexión de las prácticas pedagógicas: análisis de los discursos de los maestros”, presentada para optar el título de magíster en docencia, por Andrea Páez Gómez, Clara Elisa Gómez Meléndez y María Soledad García Ramírez, Universidad de la Salle División de Formación Avanzada, en Medellín en el año 2008. Allí las autoras concluyen que:

---

<sup>14</sup> SOTO OCAMPO, Jacqueline. Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° e.b.p. Pereira, 2014, 264 h. Trabajo para optar el título de Magister. Universidad Tecnológica de Pereira, Maestría en Educación. [en línea] disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4083/37241S718.pdf?sequence=1>

\* Educación Básica Primaria.

La autobiografía permite crear un ambiente donde es fácil para el maestro exponer sus juicios de valor sobre la persona del estudiante, la persona del maestro, sobre las circunstancias que rodean el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre su acción pedagógica cotidiana y su impacto transformador. Todos los docentes, de manera explícita o implícita, hacen juicios de valor sobre la importancia del establecimiento de relaciones empáticas con los estudiantes y de la necesidad de la participación activa de los estudiantes en la construcción y reconstrucción de conocimientos a partir de sus experiencias y de las experiencias de los maestros como medios facilitadores del proceso enseñanza aprendizaje. Reflejan también, como las condiciones axiológicas familiares determinan las actitudes positivas del maestro para entrar con facilidad al ambiente educativo al tener presente el valor del estudiante como persona y el concepto de la profesión de maestro como una vocación, un ideal de vida al servicio de los demás. Existe en los maestros claridad ética y preocupación por la formar en valores a sus estudiantes. Conscientes de que el ambiente educativo tiene incidencia en este campo buscan fomentar la autoestima de sus estudiantes, su autonomía y su responsabilidad ante los contextos que los rodean<sup>15</sup>.

Refiere la biografía como medio que permite establecer relaciones empáticas con los estudiantes, y a la vez concede hacer juicios de valor en la construcción y reconstrucción del conocimiento, a través de la participación activa, partiendo de sus experiencias y de las experiencias del educador, como medio significativo del proceso de enseñanza aprendizaje. También permite analizar los valores que trae el estudiante de su seno familiar, facilitando su formación integral al poder fomentar su autoestima y su responsabilidad ante el entorno al que pertenece.

Este estudio se relaciona con mi trabajo de investigación porque la autobiografía me permitirá comprender los sentimientos y emociones de los estudiantes de forma

---

<sup>15</sup> PÁEZ GÓMEZ, Andrea, GÓMEZ MELÉNDEZ, Clara Elisa y GARCÍA RAMÍREZ, María Soledad. La escritura autobiográfica como estrategia de reflexión de las prácticas pedagógicas: análisis de los discursos de los maestros. Bogotá, 2008, 183 h. Trabajo para optar el título de Magister. Universidad de la Salle División de Formación Avanzada. [en línea] disponible en: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1454/T85.08%20P139e.pdf?sequence=1>

objetiva, lo cual me ayudará a fortalecer la competencia comunicativa-escritora partiendo de sus experiencias y de las mías, lo que permitirá formarlos integralmente como miembros comprometidos con las personas que los rodean.

**4.1.3 Antecedentes locales.** El primer estudio sobre el desarrollo del pensamiento crítico se encuentra en la tesis: “Dimensiones del aprendizaje: Refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora”, por Mónica Trinidad Molina Guzmán, de la Universidad Industrial de Santander, para optar el título de Magister, en Bucaramanga, en el año 2011. Allí la autora concluye que:

“Es necesario estimular y propiciar estrategias que colaboren al fortalecimiento de las operaciones cognitivas, se debe propiciar el trabajo colaborativo y utilizar estrategias de pensamiento crítico y creativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de mejorar el rendimiento académico y alcanzar una verdadera apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes”<sup>16</sup>. Hace referencia a que hay poca comprensión lectora de los estudiantes por falta de hábitos de estudio y porque infortunadamente en el bachillerato no se emplean estrategias de pensamiento crítico y creativo que fortalezcan sus procesos mentales, para que éstos puedan asimilar la nueva información con los presaberes que tienen, e invita a los docentes universitarios a que empleen estrategias pedagógicas y metodológicas que fortalezcan la comprensión lectora en pro de un aprendizaje significativo.

Este proyecto se relaciona con mi trabajo de investigación en la necesidad de emplear estrategias para fortalecer las competencias comunicativa-escritora y comunicativa-lectora en los estudiantes, porque la comprensión de un texto se

---

<sup>16</sup>MOLINA GUZMÁN Mónica Trinidad. Dimensiones del aprendizaje: Refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora. Bucaramanga, 2011, 307 h. Tesis de Grado (Maestría en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Disponible en el catálogo en la línea de la Biblioteca de la Universidad Industrial de Santander: [en línea] disponible en: <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9954/2/141250.pdf>

relaciona con la escritura en la identificación del código, temática, sentido, significado, intencionalidad y la comunicación entre el lector y el texto y también porque la lectura y la escritura desarrollan el pensamiento divergente, con el fin de potenciar sus conocimientos y su compromiso frente a su formación. Por lo tanto, se utilizará la autobiografía como estrategia didáctica para fortalecer sus capacidades personales e intelectuales teniendo en cuenta los estándares básicos de competencia para la producción textual.

Un segundo estudio de apoyo está en la tesis: “Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico”, por Luis Alfredo Mantilla Forero de la Universidad Industrial de Santander, para optar el título de Magister, en Bucaramanga en el año 2009. Allí el autor manifiesta:

La opción de incluir elementos de pensamiento crítico en la mediación pedagógica de un salón de clases, implica, para el propio maestro intervenir de manera decidida potenciando proyectos educativos alternativos que expandan el sentido de participación de los colegios como espacios, no solamente académicos, sino como centros culturales consistentes con una base social ética y de respeto a la diferencia en una sociedad que hoy aparece más compleja y multicultural”<sup>17</sup>.

Referencia que cuando se incluye el pensamiento crítico en el desarrollo de la práctica docente, el maestro debe tener disposición para el trabajo colectivo y permitir que el estudiante construya el conocimiento de manera crítica y argumentativa según su realidad vivencial, lejos del proyecto cultural homogéneo y hegemónico que ha traído la globalización y se genere una opción cultural para la

---

<sup>17</sup> MANTILLA FORERO Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Bucaramanga, 2009, 185 h. Tesis de Grado (Maestría en Pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Disponible en el catálogo en la línea de la Biblioteca de la Universidad Industrial de Santander: [en línea] disponible en: <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9942/2/136109.pdf>

construcción de la escuela alternativa ligada a los procesos de transformación social y autonomía de los pueblos.

Ésta tesis se relaciona con el trabajo de investigación en que va a permitir a través de la autocrítica revisar mi práctica docente y emplear estrategias desde la autobiografía que permitan tener una clase distinta, donde el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje y se comprometa con la transformación del entorno al que pertenece, generándose un cambio social y personal al aportar alternativas creativas y diferentes en la solución de un problema.

## **4.2 MARCO CONCEPTUAL**

**4.2.1 ¿Qué es la autobiografía?** La palabra autobiografía viene del griego *autos* (propio), *bios* (vida) y *grafos* (escritura), lo que significa narración de la vida una persona contada por ella misma, manifestando su historia, emociones, sentimientos, deseos, triunfos, fracasos, desarrollo personal, en donde el autor se compromete a contar su vida y el lector a creer su relato. En este sentido “La autobiografía ha generado importante material de trabajo con familias y grupos sociales que no se presentarían de otro modo”<sup>18</sup>, como por ejemplo ha ofrecido datos de desplazamiento, migración, violación de derechos humanos que han permitido conocer la realidad psicológica y social de las personas.

Por consiguiente, al iniciar la redacción de la autobiografía, el autor se pregunta quién va ser el lector y el confidente de lo que relate, comúnmente se escribe para los siguientes lectores:

---

<sup>18</sup> MAGANTO MATEO, Carmen. La autobiografía. Técnicas de autoinforme en evaluación psicológica. La entrevista clínica. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco. 2010. Capítulo 4. p.1. ISBN: 978-84-9860-378-1. [en línea] disponible en: < [http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi\\_libro/50c.pdf?](http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/50c.pdf?) > [ citado en 28 de octubre de 2016]

Para uno mismo, con el objetivo de conocerse a sí mismo, entenderse y verse desde otra dimensión, éste ejercicio será íntimo y privado por lo que se escribirá sin miedo y no se tienen en cuenta muchos aspectos de redacción gramatical.

Cuando se escribe para familiares, bien sean padres, mujer e hijos, se hace para narrar algún hecho que no se conozca o para recordar un acontecimiento importante, en este sentido se tiene en cuenta la forma de escribir y el relato de los hechos.

Cuando se escribe para un público social, se tiene en cuenta la forma de escribir, la narración cronológica de los hechos y se prefiere la exposición de acontecimientos de interés común, debido a que lo que comparta en la autobiografía puede ser contrastado con datos de la realidad. A su vez, Carmen Maganto<sup>19</sup> propone los siguientes objetivos y utilidad de la autobiografía:

- Examen lógico de la historia. Se hace con el fin de reconocerse objetiva y subjetivamente como protagonista de su propio relato, como creador de sus propias experiencias de vida.
- Hacer historia. Cuando se escribe se hace con el objetivo de comunicar algo a los demás e incluso a las futuras generaciones, como un acto revelador de la existencia que ha sido parte de los individuos.
- Separarse en dos protagonistas. Se trata de mirarse desde el exterior, en donde el escrito es un autorreflejo, considerándose como personaje al ser narrado.
- Platicar consigo mismo. Consiste en el encuentro con la personalidad, la introspección y la armonía entre las emociones y el yo interior.
- Reflexión personal. Consiste en recapacitar sobre los recuerdos, lo que quiere olvidar y lo que desea dar a conocer, es plasmar unos acontecimientos para poder analizarlos y tomar conciencia de lo que se escribe.

---

<sup>19</sup> Ibid., capítulo 4. p. 6.

Reminiscencia. Es recuperar fracciones de la vida que vienen asociados a otros recuerdos, para analizarlos y preservarlos en el tiempo.

- Declaración interpersonal. Es comunicarle a otra persona lo que no se puede decir a través de las palabras, para posteriormente iniciar un diálogo que permita construir relaciones de empatía con lo que se quiere manifestar.
- Instrumento fidedigno. La finalidad de algunas autobiografías es aclarar muchos hechos históricos, familiares, sociales y culturales que han marcado la historia los individuos y de sus antepasados.
- Obtención de ganancias. Algunos personajes públicos deciden escribir sus autobiografías con el objetivo de ser vendidas y tener reconocimiento por los hechos que han sobresalido en sus historias de vida.
- Purificación. Consiste en escribir para liberarse del dolor, las crisis y las emociones negativas, con el fin de con de transformarlos en acontecimientos de crecimiento.

**4.2.2 Limitaciones de la autobiografía.** Algunas personas redactan sus autobiografías con el fin de compartir acontecimientos que sucedieron en sus vidas, colaborándole a las futuras generaciones en la comprensión de los hechos, que han tenido efecto en sus propias historias, por eso Maganto recomienda que:

No hay que olvidar que la autobiografía, como cualquier otro autoinforme, tiene algunas limitaciones. En la extensión que adopte la autobiografía y en la calidad de la misma influirá: 1) El tiempo disponible por el paciente en su casa, que es donde la redactará en general; 2) Su motivación clínica, que hace que se implique más o menos; 3) Su motivación para afrontar la tarea de comunicarse por escrito; 4) La capacidad variable de comprender los temas a tratar y de expresarse por escrito; 5) La disposición asimismo variable del paciente a revelarse con franqueza; 6) El mayor o menor grado de desarrollo de su conciencia reflexiva, ligado al grado de conciencia que el paciente previsiblemente tendrá de sí mismo<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> *Ibíd.*, capítulo 4 p. 13.

Teniendo en cuenta las anteriores limitaciones es necesario que el investigador desarrolle algunas estrategias pedagógicas, que ayuden al escritor de la biografía a superar las posibles debilidades que tiene ésta, para que el proceso de elaboración del relato sea muy significativo para el creador y posteriormente para el lector de la misma.

**4.2.3 La autobiografía como herencia socrática.** La autobiografía es un ejercicio de introspección que requiere conectar las emociones con la misma existencia, es un esfuerzo personal para reflexionar acerca de las vivencias y acontecimientos que han sido muy significativos para un individuo, es el mayor reto de investigación que puede hacer el ser humano sobre sí mismo, es ligar el presente con el pasado y vivenciarlo con el futuro, es tomar conciencia de las experiencias que ha tenido consigo mismo, la familia y la sociedad. Sin embargo, en éste ejercicio reflexivo que hace la mente humana para ser consciente de sus propios estados y de observación de uno mismo, existen algunos riesgos, como por ejemplo no estar preparados para tal aventura por miedo a encontrarse con recuerdos dolorosos o porque no se tiene el hábito de escuchar la voz interior que intenta comunicarse con la misma persona, también porque requiere ciertas capacidades de memoria para recordar los hechos pasados o simplemente no se sabe escarbar entre esa facultad que tiene el ser humano para retener y recordar las vivencias que ha tenido y además porque no se tiene el hábito de realizar ejercicios de análisis que permitan el autorreconocimiento y el fortalecimiento de la actitud introspectiva.

Teniendo en cuenta lo anterior Vásquez Rodríguez afirma que: “Aquí encuentro una primerísima función del trabajo autobiográfico: damos o hacemos un recorrido hacia el fondo de nosotros mismos para hallar algunos hitos, algunas marcas constitutivas de lo que somos hoy [...]”<sup>21</sup>, se refiere en que hay que buscar en el pasado las razones que explican por qué somos de determinada manera, lo que facilita que el

---

<sup>21</sup> VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. Educar con Maestría. Bogotá. Publicaciones La Salle. 2007. P. 112

ser humano se comprenda y se acepte como una persona que se ha forjado a través de su historia.

De igual forma éste autor afirma que:

La autobiografía como búsqueda de nuestro tiempo perdido, como ejercicio arqueológico sobre nuestra memoria. Desenterrar, descubrir, sacar, extraer, exhumar, excavar... No es la evocación meramente romántica, sino una reminiscencia más cercana al sentido platónico, es decir, una rememoración que intenta explicarnos, una remembranza articulada desde la pregunta por el sentido de nuestra propia vida.<sup>22</sup>

Haciendo referencia a que se debe tener un espíritu investigativo y de sospecha sobre nosotros mismos, que ayude en la búsqueda del tiempo perdido para recobrar el pasado y poder reordenarlo, reorganizarlo e interpretarlo de acuerdo a las circunstancias y al proyecto de vida que se esté desarrollando, a la vez especifica que si hay algunos rasgos de nuestro pasado que nos sorprenden o nos parecen muy desconocidos, es porque no nos conocemos.

Y por último, la autobiografía tiene una intencionalidad formativa que busca que el individuo se transforme al ponerse en actitud introspectiva, por lo que Vásquez Rodríguez afirma que:

[...] lo formativo de elaborar una autobiografía tiene que ver esencialmente con una postura pedagógica según la cual, la verdadera educación, la educación importante, es esa que brota desde dentro de nosotros, desde nuestro propio deseo. Nadie puede enseñar a nadie, si ese nadie no quiere. Y para querer, es imprescindible haber buscado dentro de uno la pregunta, el enigma, “¡la estatua interior!”. Si la autobiografía tiene un valor educativo es el

---

<sup>22</sup> Ibíd., p. 114

de considerar esta última como permanente proyecto de autoformación.<sup>23</sup>

Hace referencia a que se debe hacer una escritura objetiva de nuestro yo, que posibilite la elaboración del autorretrato, de los acontecimientos que han permanecido guardados como recuerdos en la memoria, evidenciando que la tarea autobiográfica es reconocer que la meta superior no es exterior sino interior, lo que permite la reconstrucción del aprendizaje, convirtiéndose este ejercicio en un espacio para darle sentido a nuestra vida y a la labor diaria de nuestro quehacer.

**4.2.4 Autobiografía y biografía.** La autobiografía y la biografía tienen una confusión etimológica: En ambas se reconstruyen narrativamente las experiencias de vida de un individuo por medio del relato, lo que permite que en algunas ocasiones se confundan. Por eso, algunos autores como Bolívar A, Domingo J y Fernández M, las diferencian al afirmar que: “solemos emplear la autobiografía como narración escrita (u oral) que alguien hace de su propia vida (autor, narrador y personaje coinciden), mientras que una biografía normalmente está hecha por otro (narrador y personaje no se identifican).”<sup>24</sup> Se refieren a que la autobiografía es una narración retrospectiva que hace el autor de su propia vida, en donde los hechos son como los cuenta la persona que los ha vivido, mientras la biografía presenta diversas formas de elaboración y análisis, pretendiendo ser objetiva porque está ligada a la historia real y es respaldada por varios materiales biográficos.

Por consiguiente, para que un relato se convierta en autobiográfico debe existir un acuerdo entre el autor y el lector, en el modo que se lee la lectura del texto y los efectos emocionales que suscitan su asimilación, por lo tanto Bolívar afirma que:

---

<sup>24</sup> BOLIVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel. La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid. Editorial La Muralla, 2001. P.28

“La autobiografía se diferenciaría, entonces, de otros géneros literarios, en función del “pacto” por el que el lector establece una identidad entre autor, narrador y personaje: el que dice “yo” en el relato es el mismo que cuenta su vida y ha vivido determinados hechos. Lo que, en último extremo, define la autobiografía no es primariamente un tipo de escritura, sino un modo de lectura”.<sup>25</sup>

**4.2.5. Competencia comunicativa – escritora.** El Ministerio de Educación Nacional por medio de los estándares básicos de competencia, organiza los siguientes factores para el área del lenguaje: Producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y éticas de la comunicación. Asimismo, cada factor requiere de procesos de comprensión para la reconstrucción del sentido y los significados en los diferentes tipos de textos y otras formas de comunicación no verbal. También requiere procesos de producción para comunicarse, transmitir información o interactuar con los demás, teniendo en cuenta las reglas para la comunicación verbal y no verbal. Por consiguiente, la prueba de lenguaje que evalúa el ICFES en el grado noveno es a través de dos competencias:

[...] la comunicativa – lectora y la comunicativa – escritora. La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector. La segunda se refiere a la producción de textos escritos, la manera como el estudiante selecciona y hace uso no solo de los mecanismos que regulan el uso coherente de la lengua, sino también de las estrategias discursivas para producir sentido y dar unidad al escrito [...]<sup>26</sup>

Buscando que el estudiante contextualice la información de los diversos tipos de textos, empleando los conocimientos acerca del uso y funcionamiento de la lengua

---

<sup>25</sup> Ibid., p.33

<sup>26</sup> ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016 [en línea] disponible en: <file:///D:/User/Downloads/Guia%209%20lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestr al%20y%20censal%202016%20v3.pdf> [citado el 28 de febrero de 2017]

y utilice sus habilidades reflexivas en la producción de textos coherentes. Asimismo, la prueba evalúa el proceso de escritura, utilizando textos descriptivos, narrativos, líricos, informativos, explicativos y argumentativos, en donde el estudiante muestra sus conocimientos y destrezas para relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un tema asignado, empleando metódicamente procesos para su elaboración. Por lo tanto, “[...] las preguntas indagarán sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido [...]”<sup>27</sup> Además, la prueba tiene en cuenta las siguientes etapas del proceso de escritura:

1. Planeación, escritura o preparación: “esta primera fase es fundamental en la producción de un texto coherente, es el momento anterior a la escritura del primer borrador [...]”<sup>28</sup>. Se requiere que el escritor reflexione sobre el tema que va a escribir, qué sabe, qué necesita saber, para quién escribe.
2. Textualización, escritura o elaboración de borradores: “en esta fase la persona que escribe plasma las ideas sobre el papel; además, anticipa preguntas que le permitirán vislumbrar el texto y evitar repeticiones [...]”<sup>29</sup>. Es importante que el autor organice y tenga coherencia entre las ideas, incluya datos relevantes y evite la ambigüedad y contradicciones en el texto.
3. Revisión o reescritura: “significa re-leer, volver a mirar el texto para pulirlo. La persona que escribe busca omisiones, repeticiones innecesarias e información poco clara o que definitivamente sobra [...]”<sup>30</sup>. Esta etapa es muy importante

---

<sup>27</sup> Ibid., p. 22

<sup>28</sup> Ibid., p. 22

<sup>29</sup> Ibid., p. 22

<sup>30</sup> Ibid., p.22

porque permite analizar lo que se escribió, corregir lo inapropiado e incluir ideas nuevas para darle mayor significado al texto.

Por último, la prueba estima tres componentes que transversalizan las dos competencias evaluadas. El componente semántico se relaciona con el sentido del texto de acuerdo a su significado (qué se dice), el sintáctico tiene que ver con la organización del texto en relación con su coherencia y cohesión (cómo se dice) y el componente pragmático se refiere al para qué se dice en conexión con la comunicación, como se aprecia en la tabla 1:

**Tabla 1. Competencia comunicativa-escritora. Ciclo de 8° a 9° grados**

<b>Estándar: produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.</b>	
<b>Componente</b>	<b>Afirmación: El estudiante...</b>
<b>Semántico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.</li> <li>2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.</li> <li>3. Da cuenta de ideas y tópicos que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto.</li> <li>4. Comprende los elementos formales que regulen el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.</li> </ol>
<b>Sintáctico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.</li> <li>2. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.</li> <li>3. Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.</li> </ol>
<b>Pragmático</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.</li> </ol>

<b>Estándar: produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.</b>	
<b>Componente</b>	<b>Afirmación: El estudiante...</b>
	<p>2. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.</p> <p>3. Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.</p>

Fuente: ICFES. Lineamientos para la las aplicaciones muestral y censal 2016. Saber 9.

**4.2.6. Estrategias básicas en cualquier proceso de producción de un texto escrito.** La expresión escrita requiere de habilidades para la composición de textos, por lo que Cassany apoyándose en experimentos e investigaciones propone un conjunto de estrategias que favorecen un buen proceso de composición.

1. Conciencia de los lectores

En esta estrategia es importante que el escritor tenga en cuenta las características de los destinatarios del texto, como la forma adecuada de presentación del texto las emociones que espera suscitar, lo que les puede interesar, la información que quieren saber, por lo que afirma que: “los escritores competentes suelen ser más conscientes de la audiencia (del lector o lectores a quienes va destinado el texto) y, durante su composición, dedican más tiempo a pensar en sus características”<sup>31</sup>

2. Planificar (la escritura)

El autor realiza un esquema mental del texto que escribirá, piensa antes de escribir, ordenando las ideas antes de empezar, planificará la estructura del texto y será

---

<sup>31</sup> CASSANY, Daniel. Describir el describir: cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ediciones Paidós. 2011. P. 120. ISBN 978Ñ84-493-2649-3

flexible a la hora de modificar los esquemas e incorporar nuevas ideas al escrito, atestiguando que: “los buenos escritores hacen más planes que los mediocres y dedican más tiempo a esta actividad antes de redactar el texto. Los primeros planifican la estructura del texto, hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar”<sup>32</sup>

### 3. Releer

El escritor debe releer varias veces el escrito para mantener el sentido global del texto, para comprobar si lo que redactó se ajusta y corresponde al esquema mental que tiene del texto, deteniéndose otra vez para corregirlo, indicando que: “los buenos escritores se detienen mientras escriben y releen los fragmentos que ya han redactado. [...]”<sup>33</sup>

### 4. Correcciones

El autor relee los fragmentos del texto varias veces, revisa e introduce cambios que mejoran el contenido y el significado del escrito, a su vez la corrección permite ampliar las ideas iniciales y a definir el comprendido final del texto, afirmando que: “los buenos escritores revisan y retocan el texto más veces que los escritores poco competentes. Asimismo, los retoques que hacen los primeros afectan el contenido del texto, a las ideas expuestas y a la ordenación, mientras que los retoques de los segundos son más formales y afectan sólo a la redacción superficial del texto, a la gramática y la ortografía”<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Ibid., p 121.

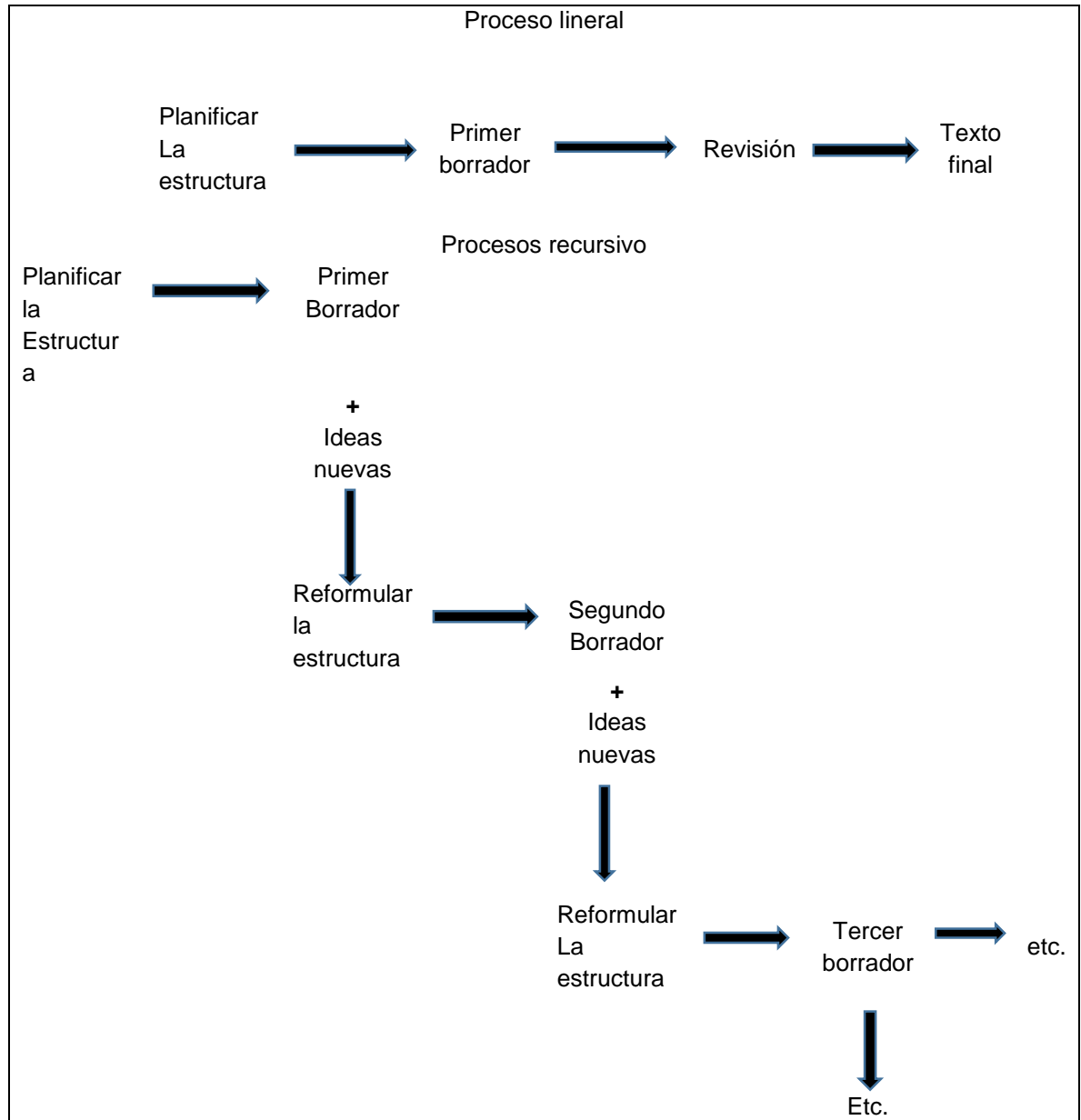
<sup>33</sup> Ibid., p. 122.

<sup>34</sup> Ibid., p. 123.

## 5. Recursividad

El proceso de redacción de un texto se puede caracterizar en cuadro 1 de la siguiente manera:

**Cuadro 1. Procesos de redacción**



Fuente: Daniel Cassany. Describir el escribir. 2011.

En el proceso lineal se planifica la estructura del texto y ésta se mantiene hasta el final, sin tener en cuenta las ideas nuevas que permitirían volver a replantear su estructura.

En el proceso recursivo o cíclico, la estructura planificada se reformula cuando aparecen ideas nuevas y el escritor modifica los planes que había hecho, apareciendo ideas en el texto final que no estaban en los primeros borradores.

**4.2.7. Hacia una tipología textual.** En el entorno social de los estudiantes circulan diversos textos escritos que son uso frecuente de la comunidad, que requieren que las instituciones educativas faciliten su producción e interpretación, por eso es necesario establecer tipologías claras, sencillas y coherentes que ayuden al docente a interactuar con los textos en el entorno escolar.

Por consiguiente, Kaufman y Rodríguez en el siguiente cuadro muestran una clasificación de los textos según las funciones del lenguaje y las tramas que prevalecen en la construcción de los mismos.

**Tabla 2. Clasificación de los textos por su función y trama**

<b>Función Trama</b>	<b>Informativa</b>	<b>Expresiva</b>	<b>Literaria</b>	<b>Apelativa</b>
<b>Descriptiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Definición</li> <li>◆ Nota de enciclopedia</li> <li>◆ Informe de experimentos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Poema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aviso</li> <li>◆ Folleto</li> <li>◆ Afiche</li> <li>◆ Receta</li> <li>◆ Instructivo</li> </ul>
<b>Argumentativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Artículo de opinión</li> <li>◆ Monografía</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aviso</li> <li>◆ Folleto</li> <li>◆ Carta</li> <li>◆ Solicitud</li> </ul>
<b>Narrativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Noticia</li> <li>◆ Biografía</li> <li>◆ Relato histórico</li> <li>◆ Carta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Carta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Cuento</li> <li>◆ Novela</li> <li>◆ Poema</li> <li>◆ Historieta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aviso</li> <li>◆ Historieta</li> </ul>
<b>Conversacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Reportaje</li> <li>◆ Entrevista</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Obra de teatro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aviso</li> </ul>

Fuente: Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez. La escuela y los textos. 1993.

La anterior clasificación de los textos se hizo teniendo en cuenta la función del lenguaje que predomina en ellos: Informativa, expresiva, literaria y apelativa.

En la función informativa, “una de las funciones más importantes que cumplen los textos usados en el entorno escolar es la función de informar, la de hacer conocer el mundo real, posible o imaginado al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente”<sup>35</sup>. Busca llevar al lector por el camino más corto para que identifique los diversos sucesos a que hace referencia el texto; en la función expresiva, el autor en sus textos muestra sus emociones, utiliza palabras afectivas y valorativas en cartas amistosas, declaraciones de amor, diarios íntimos, entre otros, por lo que: “los textos en los cuales predomina la función expresiva del lenguaje manifiestan la subjetividad del emisor, sus estados de ánimo, sus afectos, sus emociones”<sup>36</sup>; en la función literaria el autor le da más importancia al “cómo se dice” que al “qué se dice”, obligando al lector a interpretar el alcance y significación de los recursos usados y su coyuntura en la estructura estética del texto, teniendo en cuenta que: “los textos con predominio de la función literaria del lenguaje tienen una intencionalidad estética. Su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua, con la mayor libertad y originalidad, para crear belleza. Recurre a todas las potencialidades del sistema lingüístico para producir un mensaje artístico, una obra de arte”<sup>37</sup>; por último la función apelativa, busca que el lector acepte y haga lo que el autor propone, como por ejemplo organizar ciertas actividades o adquirir determinado producto para satisfacer una necesidad creada por el emisor, reconociendo que: “los textos que privilegian la función apelativa del lenguaje intentar modificar comportamientos. Pueden incluir desde órdenes más contundentes hasta las fórmulas de cortesía y los recursos de seducción más sutiles para llevar al receptor a aceptar lo que el autor le propone, actuar de una determinada manera”<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> KAUFMAN, Ana María y RODRÍGUEZ, María Elena. La escuela y los textos. Argentina: Editorial Santillana, 1993. P. 22.

<sup>36</sup> Ibid., p. 23.

<sup>37</sup> Ibid., p. 23.

<sup>38</sup> Ibid., p. 23.

Asimismo, el otro criterio de clasificación adecuado para entrecruzar con el de las funciones es la trama, haciendo referencia a las diferentes estructuraciones y configuraciones de los textos. Estas son la descriptiva, argumentativa, narrativa y conversacional.

Por lo tanto, en los textos de trama descriptiva los sustantivos y adjetivos son muy importantes, porque permiten nombrar y clasificar los objetos y complementar la información del sustantivo agregándole cualidades específicas, por lo que: “consideramos como textos de trama descriptiva, a todos aquellos que presentan, preferentemente, las especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos [...]”<sup>39</sup>, en los textos con trama argumentativa casi siempre llevan introducción, desarrollo y conclusión, en donde los conectores y las hipótesis son fundamentales para su producción, afirmando que: “los textos con trama argumentativa comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones [...]”<sup>40</sup>, el atractivo de los textos con trama narrativa está en la acción que hace que los personajes muestren su importancia en el acto que se lleva a cabo, al igual que el orden transitorio de los acontecimientos y la correspondencia entre la causa y la consecuencia, porque, “los textos en los que predomina la trama narrativa presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal [...]”<sup>41</sup> y por último, “en la trama conversacional aparece, en estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, quienes deben ajustarse a un turno de palabra [...]”<sup>42</sup>, por lo que la comunicación continua de forma directa por turnos, en donde el lenguaje pronominal adquiere un rol fundamental en esta trama.

---

<sup>39</sup> Ibid., p. 26.

<sup>40</sup> Ibid., p. 26.

<sup>41</sup> Ibid., p. 26.

<sup>42</sup> Ibid., p. 27.

**4.2.8. Corrección y evaluación textual.** La corrección es una actividad complicada porque no hay modelos de referencia, exige que el maestro tenga una actitud abierta que le permita entender la estructura interna de la redacción, el género textual, ideas, estilo, léxico y propósitos elegidos por el estudiante. Por lo tanto, los errores se deben evidenciar en forma concreta para que el educando comprenda lo que debe corregir y no haya ambigüedades.

El maestro debe separar la evaluación de la corrección de la corrección inicial del texto y motivar al estudiante para que realice varias versiones de este. En la valuación de la versión final se debe tener en cuenta el logro en la redacción y el esfuerzo del educando por mejorarla por lo que Serafini (1993) afirma que: “[...] sería importante separar la corrección de la evaluación, permitiendo que el estudiante utilice la primera serie de correcciones y escriba una segunda o incluso una tercera versión de su trabajo”<sup>43</sup>.

Asimismo, María Teresa Serafini<sup>44</sup> atestigua que debido al tiempo que el maestro debe emplear para corregir la versión del texto, es necesario compartirla con los estudiantes mediante una estructura de análisis, porque ellos son mejores como críticos y jueces que como autores de textos, estimula la escritura porque al autor le agrada que su producción tenga verdaderos lectores y no solo el profesor, que termina siendo un evaluador y por último, la corrección entre compañeros propicia el diálogo entre el autor y el corrector, permitiendo que el escritor explique lo que resulte extraño y aclare lo que se quiso expresar.

**4.2.9. Análisis y estudio de los resultados encontrados a lo largo de las aplicaciones de las pruebas SABER.** El proceso de escritura en algunas Instituciones Educativas de Colombia se ha quedado en la transcripción y reproducción por medio del dictado de información proveniente de diversas fuentes,

---

<sup>43</sup> SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema. Barcelona: Ediciones Paidós. 1993. P 134

<sup>44</sup> Ibid...,p. 135

sin producir y organizar ideas propias en un texto según las características de las propiedades de la textualidad.

Por consiguiente el análisis de la Evaluación Masiva especifica las siguientes problemáticas:

- No hay producción de textos, hay escritura oracional. Una posible causa se debe a la orientación del método silábico que tiene como unidades de trabajo la vocal, después la silaba, luego la palabra y finalmente la frase, que se orienta cuando el estudiante tiene sus primeros acercamientos con la escritura. Otra causa puede ser que el análisis sea oracional y no textual, por lo que Pérez atestigua que: “Hay una dificultad manifiesta en las producciones escritas de los estudiantes, tanto en educación básica primaria como en secundaria, que consiste en la dificultad para elaborar textos completos, cerrados. La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos<sup>45</sup>.”
- No se reconocen los tipos de textos. Hay una fuerte tendencia en primaria por los textos narrativos como el cuento, el mito, la leyenda, la fábula, sin que se desarrollen otras habilidades de pensamiento y aspectos como la argumentación y la exposición, que se dan con los textos descriptivos, explicativos, argumentativos, informativos, predictivos e instruccionales, por lo que Pérez (2003) afirma que: “Al analizar los escritos producidos por los niños y los resultados en interpretación de textos, se encuentra que existen problemas para identificar y producir diferentes tipos de textos: informativos, narrativos, argumentativos y expositivos. Hay una tendencia a usar el cuento como la forma privilegiada a la hora de escribir, principalmente en la educación primaria<sup>46</sup>.”
- Falta cohesión en los escritos de los niños. El trabajo escolar en el área de lenguaje se enfoca hacia el uso correcto del idioma y no se realizan acciones que permitan que el estudiante desarrolle el pensamiento relacional, para que pueda establecer conexiones lógicas entre las ideas y piense los textos como

---

<sup>45</sup> PÉREZ ABRIL Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Bogotá: Editor ICFES. 2003. P. 11

<sup>46</sup> Ibid..., p. 12

redes de significados, por lo que Pérez (2003) indica que: “Si bien los textos escritos que los niños producen, son coherentes, en el sentido de plantear unas ideas y organizarlas siguiendo alguna secuencia lógica, no se logra establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra a través del uso de ciertos nexos, tal como se utilizan en el lenguaje escrito.”<sup>47</sup>

- No se reconocen los signos de puntuación en los escritos. En las Instituciones Educativas continuamente se enseñan las reglas y definiciones sobre la puntuación pero los estudiantes no las utilizan. Por lo tanto, es necesario implementar alternativas de trabajo pedagógico que concienticen al estudiante, sobre el sentido y función de la puntuación que con memorizar reglas, por lo que Pérez afirma que: “Un porcentaje muy bajo de estudiantes de la básica primaria y secundaria usa signos de puntuación que cumplen una función en el escrito. Se presentan las ideas unas después de otras en forma coherente, pero los escritos carecen de marcas de segmentación entre las unidades que los conforman, sean estas oraciones o párrafos”.<sup>48</sup>
- No se reconocen las intenciones de la comunicación. La producción textual de los estudiantes está dirigida al profesor con fines evaluativos sin que exista un dialogador real, esto hace que el educando no note la importancia de construir el interlocutor del texto que se escribe, por lo que Pérez señala que: “Los resultados muestran que hay cierta dificultad para reconocer las intenciones comunicativas de los textos y de quienes participan en actos de comunicación. Identificar si a través de un escrito o de un dialogo se pretende persuadir, convencer, informar, divertir... parece ser una actividad que presenta cierta dificultad”.<sup>49</sup>

**4.2.10. El aprendizaje significativo.** El docente es uno de los elementos más importantes en el proceso educativo, porque tiene la responsabilidad de orientar la

---

<sup>47</sup> Ibid..., p. 13

<sup>48</sup> Ibid..., p. 14

<sup>49</sup> Ibid..., p. 15

formación de los educandos y la construcción de la sociedad, por eso, debe lograr que el estudiante relacione, conecte e integre los nuevos aprendizajes con la estructura cognitiva previa que tiene, creándose nuevos conocimientos y conductas con sentido y relación que se involucren con cada aspecto de su existencia.

Por consiguiente, Díaz y Hernández<sup>50</sup> resumen en el cuadro 2 las ideas de Ausubel, sobre los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el aula según el modo en que se adquiere la información y la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz.

**Cuadro 2. Situaciones del aprendizaje.**

**Modos en que se adquiere la información**

<b>Recepción</b>	<b>Descubrimiento</b>
El conocimiento se presenta en su forma final.	El contenido principal que se va a emprender no se da, el alumno tiene que descubrirlo.
El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva.	Propio de la formación de conceptos y solución de problemas.
No es sinónimo de memorización.	Puede ser significativo o repetitivo
Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos.	Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas unívocas.
Ejemplo: Se pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción en su libro de texto de física, capítulo 8.	Ejemplo: El alumno, a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) induce los principios que subyacen al fenómeno de la combustión.

<sup>50</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Editorial Mc Graw Hill. 2010. P.29

### Forma en la que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendizaje

Significativo	Repetitivo
La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.	Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra.
El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado.	El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información.
El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes.	El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los "encuentra".
Se puede construir un entramado o red conceptual.	Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales.
Condiciones: Material: significativo lógico. Alumno: significación psicológica.	Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.
Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales).	Ejemplo: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos.

Fuente: DÍAZ BARRIGA Frida y HERNÁNDEZ ROJAS Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 2010.

Asimismo, Frida<sup>51</sup> en el cuadro 3, presenta las condiciones para un aprendizaje significativo.

### Cuadro 3. Condiciones para el logro del aprendizaje significativo

Respecto al :	
Material (contenidos) por aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relacionabilidad no arbitraria.</li> <li>➤ Relacionabilidad sustancial.</li> <li>➤ Estructura y organización del contenido.</li> </ul> (significado lógico)
Características del alumno que intenta aprender dichos contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Disposición o actitud por aprender.</li> </ul>

<sup>51</sup> Ibid., p. 32.

<b>Respecto al :</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Naturaleza de su estructura cognitiva.</li> <li>➤ Conocimientos y experiencias previas.</li> </ul> <p>(significado psicológico)</p>

Fuente: DÍAZ BARRIGA Frida y HERNÁNDEZ ROJAS Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 2010.

Por lo tanto, el docente debe lograr que los nuevos aprendizajes se vinculen intencionalmente a los conocimientos previos del estudiante de forma sustantiva, modificando su estructura cognitiva, para eso, es necesario que el educando esté motivado para vincular lo nuevo que está aprendiendo con la que ya posee, la información que oriente el docente debe hacerse de forma muy familiar al estudiante y relacionada con los esquemas de conocimiento y etapas de su proceso de aprendizaje y la planeación didáctica de los contenidos deben tener en cuenta el nivel cognitivo que el aprendiz requiera para que sea potencialmente significativo.

**4.2.11. La secuencia didáctica.** El docente continuamente en el ejercicio de su labor educativa se encuentra con problemas reales, significativos y pertinentes, relacionados con su quehacer al estudiar el contexto, lo que le da la posibilidad de emplear secuencias didácticas que motiven al estudiante, para que éste contribuya en la solución de la situación problémica, favoreciendo su formación integral, en donde se articule la teoría con la práctica y el saber ser, con el saber hacer y el saber conocer. Por eso, Tobón define la secuencia didáctica como: “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. [...]”<sup>52</sup>. En donde el educador mediante la planeación de propósitos específicos mejora los procesos de formación de los estudiantes,

---

<sup>52</sup> TOBÓN, Sergio, PIMIENTA, Julio y GARCÍA, Juan. Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Editorial, Prentice Hall. 2010. P. 20. ISBN: 978-607-442-909-1.

mediante metodologías que les ayuden a desarrollar competencias para que se desenvuelvan en la vida a través de la apropiación de conceptos y la interacción intencionada entre compañeros y el mismo maestro.

Asimismo, Tobón, propone en la figura 1 los componentes de una secuencia didáctica por competencias desde el enfoque socioformativo.

**Tabla 3. Componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque socioformativo de las competencias.**



Fuente: Tobón (2009a, 2010) y Pimienta y Enríquez (2009). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias.

De igual forma, Tobón<sup>53</sup> describe los componentes de la anterior secuencia didáctica por competencias:

Situación problema del contexto: Problema real, significativo y pertinente del contexto.

Competencias a formar: Se define la competencia o competencias que se quieren reforzar.

---

<sup>53</sup> Ibid., p. 21.

Actividades de aprendizaje y evaluación: Se establecen las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Evaluación: Se emplea la evaluación formativa definiendo los criterios y evidencias y la ponderación respectiva. Se anexan matrices de evaluación.

Recursos: Se establecen los materiales educativos, los espacios físicos y los equipos requeridos para la secuencia.

Proceso metacognitivo: Se explican las sugerencias para que el estudiante reflexione sobre su desempeño y lo autorregule es decir lo mejor.

### **4.3 MARCO LEGAL**

Como fundamento legal para esta investigación, se tendrá en cuenta los siguientes referentes: Los propósitos de la Ley General de Educación, los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje y las Competencias en Filosofía según el Ministerio de Educación Nacional.

**4.3.1. Ley General De Educación. Ley 115 de 1994.** La Ley 115 de 1994, en el artículo N° 5 y de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, establece los siguientes numerales entre otros fines para la educación en Colombia:

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país<sup>54</sup>.

Asimismo, en el artículo 30 de la Ley General de Educación se establecen los objetivos específicos de la educación media académica, entre los que se encuentran:

f. El fomento de la conciencia y la participación responsables de educando en acciones cívicas y de servicio social.

g. La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.

h. El cumplimiento de los objetivos de la educación básica contenidos en los literales b. del artículo 20, de la presente ley<sup>55</sup>

**4.3.2. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.** El Ministerio de Educación Nacional ha creado criterios claros y públicos que permiten evaluar la calidad de la educación de los estudiantes en las diferentes partes del país, en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento. Por lo tanto ha establecido los siguientes estándares básicos de competencias del lenguaje para los grados octavo y noveno en producción textual y comprensión e interpretación de textos:

En lo conceptual, los estándares propuestos en el área de lenguaje para cada grupo de grados presuponen unos conocimientos construidos en los grados anteriores, lo cual permite verlos como secuenciales, no sólo de un grado a otro, sino de un grupo

---

<sup>54</sup> REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ediciones Momo. 2008. P. 7

<sup>55</sup> *Ibíd.*, p. 19

a otro, atendiendo requerimientos de orden cognitivo y buscando potenciar el desarrollo de los ejes propuestos en los Lineamientos Curriculares, sin aislarlos, más bien interrelacionándolos en forma adecuada.

Factor: Producción textual

Enunciado identificador: Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.

Subprocesos: Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera, Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto, Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto, Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto, Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos y Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.<sup>56</sup>

**4.3.3. Competencias para el ejercicio del filosofar según el Ministerio de Educación Nacional.** En las diferentes áreas del conocimiento y especialmente en la filosofía, se busca que los problemas cognitivos que se desarrollen estén estrechamente relacionados con el contexto y con lo que el estudiante realiza en el medio en que se desenvuelve, que utilice los conocimientos y competencias que posee en la resolución de los problemas que se presenten en el entorno familiar y social al que pertenece. Por eso el Ministerio de Educación Nacional en sus orientaciones pedagógicas para la filosofía sugiere que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se promueva el desarrollo de competencias básicas como las competencias comunicativas, las cuales “[...] residen en saber producir y

---

<sup>56</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. República de Colombia. Estándares básicos de competencia del lenguaje [en línea] disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf) [citado en 10 de octubre de 2016]

comprender textos de diversos géneros, apreciar obras literarias, caracterizar la información que se transmite por los medios de comunicación masiva y emplear sistemas de comunicación no verbal [...]<sup>57</sup> y que asociada con las competencias propias del saber específico de la filosofía como son las competencias crítica, dialógica y creativa, permitan al docente evaluar en las acciones del estudiante el desarrollo de las mismas. Por consiguiente, “el pensamiento crítico se evidencia en el examen de las posturas ajenas pero también en el de las propias, por lo que contribuye al desarrollo de la auto-crítica necesaria para tomar distancia de las propias posiciones y de los marcos paradigmáticos desde los que ellas son formuladas [...]”<sup>58</sup>, mostrando que el estudiante es capaz de reflexionar sobre su pensamiento, desde las diferentes áreas del saber teniendo en cuenta su relación con el contexto. En cuanto a la competencia dialógica indica que es una práctica comunicativa que le permite al docente reconocer los saberes previos que tiene el educando, ayuda a establecer lazos de confianza entre los participantes, facilitando el desarrollo cognitivo, emocional y la argumentación lógica y “en actitud abierta al descubrimiento y a la comprensión, la interpretación de textos filosóficos permite afinar los propios juicios y hace posible el fomento de la competencia dialógica mediante el ejercicio del filosofar, a la vez que permite profundizar el conocimiento, comprender las implicaciones del uso del lenguaje y desarrollar la sensibilidad del sujeto”<sup>59</sup>. Por último la competencia creativa se evidencia cuando el estudiante maneja conceptos, operaciones y principios lógicos que le permiten formular problemas a partir de información real y encontrar nuevas soluciones a problemas ya comprendidos, porque “el espíritu emancipatorio propio de la reflexión filosófica se manifiesta en el desempeño de formular nuevas interpretaciones de textos, obras artísticas, de hechos históricos y de condiciones sociales que sirven como material de base para la reflexión filosófica [...]”<sup>60</sup>.

---

<sup>57</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. República de Colombia. Orientaciones pedagógicas para la filosofía en el educación media. Bogotá, 2010. P. 30

<sup>58</sup> Ibid., p. 31.

<sup>59</sup> Ibid., p. 33.

<sup>60</sup> Ibid., p. 34

En fin, las competencias comunicativas asociadas a las competencias específicas de la filosofía le permiten al estudiante ampliar sus conocimientos, dar a conocer sus ideas, reflexionar sobre su pensamiento y el de los demás, interactuar más con los interlocutores, en donde “[...] las actividades diarias en la enseñanza de la filosofía favorecen la producción textual, tanto oral como escrita. En efecto, el ejercicio filosófico de mayor profundidad y cuyos resultados pueden llegar a ser significativos en el desarrollo de competencias básicas es la escritura [...]”<sup>61</sup>, por ende la competencia escritora es la más recomendada porque permite reorganizar las ideas, priorizar los argumentos y proponer soluciones al tema propuesto.

---

<sup>61</sup> Ibid., p 35

## 5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La propuesta de investigación se desarrollará en una institución educativa de carácter oficial, aprobada por Resolución No. 1768 del 5 de octubre de 2009, otorgada por la Secretaria de Educación Municipal de Bucaramanga (Santander). Es una entidad pública ubicada en el barrio Álvarez, consta de 16 aulas de clase, 2 salas de informática y tecnología, sala de audiovisuales, laboratorio de física y química, aula especializada de educación artística, auditorio, sala de profesores, tres baterías sanitarias, sala de descanso, cancha múltiple, cafetería y capilla, como escenarios para 533 estudiantes en bachillerato y 589 estudiantes en primaria, para un total de 1122 educandos desde el grado cero hasta undécimo. Cuenta con la siguiente planta de profesionales: El rector, dos coordinadores, tres secretarías, 39 docentes y un portero. Es una Institución comprometida con la calidad educativa, por ello orienta sus esfuerzos en el acompañamiento constante de los estudiantes en los procesos cognitivos, afectivos y actitudinales, mediante los principios de convivencia, virtud y conocimiento que les garanticen su formación integral y su proyección personal y social.

En la institución educativa los estudiantes son generalmente de estrato socio-económico bajo y viven en barrios muy cercanos a la institución, algunos de ellos en barrios de invasión; entre nivel educativo de los padres de familia se encuentra que algunos solo cursaron primaria, otros son bachilleres y muy pocos son profesionales; En la parte laboral se encuentra que algunos de ellos trabajan en negocios propios a los alrededores del barrio, otros son empleados y una minoría son profesionales independientes.

## 6. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

### 6.1 NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

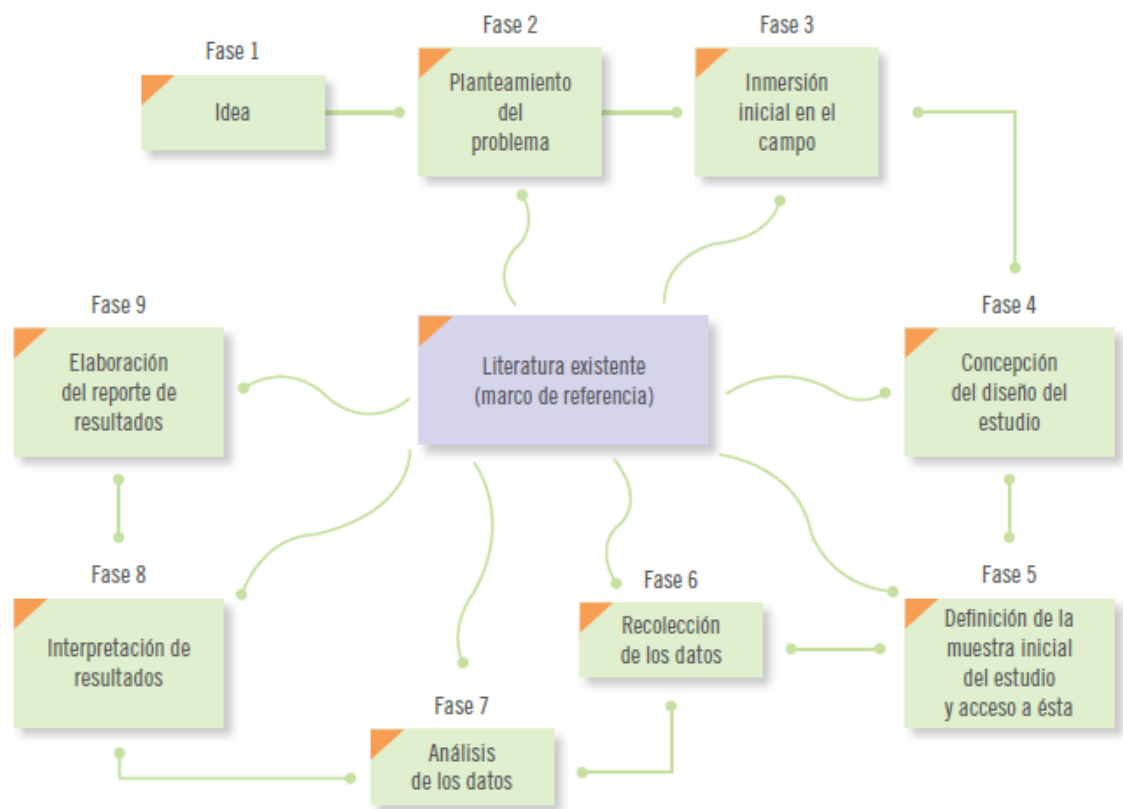
La investigación se realizará bajo el enfoque cualitativo porque permite la reflexión del quehacer pedagógico y a partir de la relación maestro-estudiante indagar y obtener información para interpretar la realidad y comprenderla holísticamente, lo que facilita el proceso de autorreflexión de la práctica educativa y la implementación de una estrategia didáctica para fortalecer la competencia comunicativa-escritora.

**6.1.1 Características del enfoque cualitativo.** El proceso sistemático de la investigación cualitativa debe partir de la realidad social del estudiante y de la autocrítica del quehacer docente, lo que permitirá plantear preguntas e hipótesis en cualquier momento de la recolección y el análisis de los datos. Por lo tanto, Hernández, Fernández y Baptista<sup>62</sup> en la figura 2, intentan visualizar, las fases del proceso cualitativo, haciendo las siguientes observaciones: El marco de referencia se puede complementar en cualquier fase de la investigación, se puede regresar a fases anteriores, la inmersión inicial en el campo es muy importante porque permite la sensibilización y compenetración con el entorno en el cual se desarrollará la investigación, además de comprobar la factibilidad del estudio y la muestra, recolección y análisis de datos son fases que se llevan a cabo de manera junta.

---

<sup>62</sup> HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO Carlos y BAPTISTA LUCIO, María Del Pilar. Metodología de la investigación. México: Editorial, Mc Graw Hill. Quinta edición. 2010. P. 8. ISBN: 978-607-15-0291-9.

**Figura 1. Proceso cualitativo**



Fuente: HERNÁNDEZ SAMPIERI Roberto. Metodología de la investigación. 2010.

Además, Hernández<sup>63</sup> resalta las siguientes características del enfoque cualitativo

1. El planteamiento del problema no sigue un proceso claramente definido.
2. Utiliza el método inductivo.
3. Durante el proceso se generan hipótesis que se van comprobando a lo largo del estudio.
4. La recolección de datos se hace mediante la observación no estructurada, entrevistas abiertas, análisis de documentos, conductas observables, historias de vida, introspecciones, descripciones e interacciones.
5. Su objetivo es reconstruir la realidad desde la perspectiva de los involucrados.
6. Los significados se extraen de los datos.

---

<sup>63</sup> Ibid., p. 9.

7. Se prioriza la interpretación de las acciones.
8. Interpreta las diversas realidades de los participantes.
9. El investigador es parte del fenómeno estudiado y construye el conocimiento a partir de las experiencias de los participantes.
10. No busca que se generalicen los resultados a poblaciones más grandes ni a muestras representativas.
11. Se desarrolla en ambientes naturales, intentando contextualizar los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen.

**6.1.2 El proceso de investigación cualitativa.** La investigación cualitativa de forma inductiva busca explorar, describir y comprender situaciones globales a partir de los conocimientos que tienen las personas involucradas en ese ambiente natural, por lo que Bonilla y Rodríguez afirman que: “Los investigadores que usan el método cualitativo buscan entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica. Proponen un proceso inductivo que trate de dar sentido a la situación según la interpretación de los informantes intentado no imponer preconceptos al problema analizado [...]”<sup>64</sup> Además, según Bonilla y Rodríguez<sup>65</sup> lo que se busca no es generalizar de acuerdo a los datos obtenidos, sino profundizar en casos específicos, describiendo y analizando el fenómeno social según la percepción que tengan los participantes en la investigación, por consiguiente, el investigador cualitativo debe formarse teniendo en cuenta las siguientes características según Bonilla y Rodríguez<sup>66</sup>: Usa los métodos convencionales de investigación de acuerdo a la situación que estudia, respetando la etnografía que ellos tengan de su realidad y teniendo una visión holística del problema, registrando y procesando la información de forma sistemática; a su vez, debe propiciar el dialogo y construir el conocimiento, evitando anular los saberes que comparten los participantes de la investigación; además, es necesario que

---

<sup>64</sup> BONILLA CASTRO, Elssy e RODRÍGUEZ SEHK, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá: Editorial, Norma. 1997. P. 62. ISBN: 958-9057-72-1.

<sup>65</sup> Ibid., p. 62.

<sup>66</sup> Ibid., p. 71.

tenga entrenamiento en el manejo conceptual y operacional de los datos, para que éstos sean válidos y confiables y permitan un conocimiento reflexivo de la situación y del problema estudiado; por último, el investigador depende de sus habilidades personales y profesionales y de su experiencia al trabajar de manera flexible y creativa, aprovechando las observaciones que se presenten durante la recolección de datos.

Asimismo, Bonilla y Rodríguez afirman que la investigación cualitativa “es un proceso de entradas y salidas múltiples que se retroalimentan con la experiencia y el conocimiento que se va adquiriendo de la situación”.<sup>67</sup> Por eso, en el diagrama 1 las autoras presentan los tres grandes momentos del proceso cualitativo con sus respectivas etapas. Los tres períodos son: La definición de la situación/problema, que corresponde a la exploración, diseño y preparación que debe hacerse para conocer la realidad que se estudia, el trabajo de campo es el período de recolección y organización de los datos, y la identificación de patrones culturales comprende el análisis, interpretación y conceptualización inductiva o analítica. Además, especifican las características de las siete etapas que del proceso de investigación cualitativa:

- Exploración de la situación: Se debe tener en cuenta las propiedades, delimitación y parámetros del problema, en este sentido Bonilla y Rodríguez afirman que: “Este es un requisito fundamental y determinante para decidir qué métodos se deben usar; cómo diseñar la estrategia preliminar que guíe la exploración del terreno y qué instrumentos de recolección son pertinentes [...]”.<sup>68</sup>
- El diseño: La formulación clara del problema es esencial, porque el diseño depende de ésta, el cual se va ajustando durante el proceso, por lo que Bonilla y Rodríguez indican que: “[...] el diseño no configura un marco fijo e

---

<sup>67</sup> Ibid., p. 75.

<sup>68</sup> Ibid., p. 77.

inmodificable, sino un punto de referencia que indica qué se va a explorar, como debe procederse y qué técnicas se van a utilizar [...]”.<sup>69</sup>

- La recolección de datos cualitativos: El diseño debe avalar un proceso sistemático que permita percibir la información determinante de una realidad, e ir validando los datos a partir de diferentes técnicas que examinen la misma situación, por lo que Bonilla y Rodríguez señalan que: “Debe realizarse siguiendo un patrón previamente determinado en el diseño, que permita pasar de las observaciones más superficiales de la organización formal, a los aspectos subjetivos pertinentes al modo como los individuos interpretan su realidad objetiva.”<sup>70</sup>
- Organización, análisis e interpretación de los datos: La información que se recoge debe ser revisada para evitar datos repetitivos, monitorear los nuevos rasgos e identificar desde la recolección las categorías analíticas para ser revisadas en la etapa de análisis. Además, los datos deben ser analizados según las características y las preguntas que originaron el problema, por lo que es necesario repasarlos, confrontarlos y clasificarlos teniendo en cuenta la validez y la fidelidad de la información, por lo que Bonilla y Rodríguez afirman que: “El análisis de datos está determinado por las características del problema y por las preguntas que originaron la investigación y se adelanta durante todo el estudio. El análisis es un producto del proceso de recolección en el cual es necesario documentar diariamente las entrevistas, las observaciones y la información secundaria”.<sup>71</sup>
- La conceptualización inductiva o inducción analítica: Las características del fenómeno analizado deben partir de sus propiedades esenciales, identificadas en el estudio profundo del comportamiento, por lo que Bonilla y Rodríguez aseguran que: “[...] las características esenciales de los fenómenos involucrados

---

<sup>69</sup> Ibid., p. 77.

<sup>70</sup> Ibid., p. 77

<sup>71</sup> Ibid. p. 79.

en un sistema social y cultural particular no pueden ser identificadas mediante un proceso deductivo, [...].<sup>72</sup>

### Diagrama 1. El proceso de investigación cualitativa



Fuente: BONILLA CASTRO Elsy y RODRÍGUEZ SEHK Penélope. Más allá del dilema de los métodos. 1997.

## 6.2 DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación-acción es pertinente para el proyecto que se va realizar porque permite reflexionar sobre la práctica docente, con el fin de contribuir a la resolución de problemas y a partir de la autocrítica, abrir al cambio para transformar la propia práctica pedagógica e instar a otros profesores a hacerlo.

**6.2.1 El cambio educativo desde la investigación-acción. John Elliott.** Desde que la expresión “investigación acción” fue acuñada por el psicólogo social Kurt Lewin, han surgido diversas definiciones, entre las que se destaca la de Elliott, al conceptualizarla como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la

<sup>72</sup> Ibid., p. 80.

calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de las pruebas científicas de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado<sup>73</sup>, resaltando la importancia de analizar el sistema educativo y social de manera sistemática y a través de un método flexible que promueva la autocrítica con el fin de transformar y mejorar conjuntamente el medio social.

Además, Elliott<sup>74</sup> señala las siguientes características de la investigación acción

1. Del proceso de investigación acción forman parte el desarrollo curricular, las actividades de enseñanza, la investigación educativa y la evaluación.
2. Tiene como propósito fundamental mejorar la práctica en vez de producir conocimiento.
3. Es un método reflexivo que tiene como fin las interpretaciones y prácticas de valores.
4. La metodología de la investigación acción y la reflexión filosófica son dependientes entre sí y buscan la reflexión personal sobre los valores y la dimensión ética de las prácticas sociales.
5. La comprensión teórica está sujeta a la sabiduría práctica, porque la teoría se desarrolla mediante el proceso reflexivo de ésta.
6. Es una práctica reflexiva que tiene en cuenta durante el proceso las experiencias y percepciones de los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos.

---

<sup>73</sup> ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata, 1993. P. 88. ISBN: 84-7112-383-5.

<sup>74</sup> Ibid., p. 67.

## **Modelo del proceso de investigación – acción de Elliott**

El modelo cíclico de Lewin explica la investigación acción como ciclos de acción reflexiva. En donde:

Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una idea general sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de la acción y se evalúa el resultado. El plan general es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso sobre la base del primero.<sup>75</sup>

Elliott<sup>76</sup> teniendo en cuenta el modelo anterior, propone una nueva versión del ciclo de investigación-acción en donde la fase de identificación de la idea principal conecta la idea con la actividad que se desea cambiar, en la fase de reconocimiento y revisión se busca la comprensión de la idea general y la naturaleza del problema que se quiere mejorar, se describen los hechos a partir del estudio crítico del contexto en el que aparecen y en la fase de estructuración del plan general es necesario que el plan de general de acción requiera de varios enunciados: Primero, uno mejorado de la idea general; segundo, de los elementos que se pretenden modificar o cambiar; tercero, de los acuerdos que se van a efectuar antes de iniciar la acción prevista; cuarto, de los recursos que se necesitan para realizar la acción anterior; por último, un enunciado que dirige el marco ético de la información. Posteriormente, se implementan las acciones del plan general mediante técnicas de supervisión que evidencian los efectos y los imprevistos de la acción misma, pudiéndose presentar un período de reconocimiento o revisión en donde el investigador emplea más técnicas para lograr una visión más amplia de la situación, corrigiéndose el plan de acción y generándose ideas para el ciclo siguiente.

---

<sup>75</sup> LATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó. 2005. P. 35. ISBN 13: 978-84-7827-292-1.

<sup>76</sup> ELLIOTT, Op. cit., p. 91.

**6.2.2 Investigación-acción y currículum. James McKernan.** La Investigación-acción busca que el maestro reflexione sobre su quehacer pedagógico partiendo de una situación problema o un acontecimiento para que a través de la práctica logre dar solución a la misma, obteniendo una mejor experiencia pedagógica de manera significativa; además, esta investigación no tiene como propósito fundamental brindar informes y divulgaciones, por lo que McKernan señala que: “[...] la investigación acción la lleva a cabo los profesionales en ejercicio tratando de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica. Esta investigación no tiene como meta fundamental la redacción de informes de investigación y otras publicaciones.”<sup>77</sup>

Por ende, en esta investigación el maestro investigador intenta suministrar varios materiales para el desarrollo del juicio práctico de las personas que se encuentren dentro de esa situación problema. Para que esta investigación sea válida es indispensable no separar la práctica de la teoría, para luego aplicarla al currículum\* sino que debe tomar la teoría del currículum y hacerla válida por medio de la práctica.

Además, es importante resaltar lo que nos dice McKernan<sup>78</sup> en cuanto al Currículum, el cual es el detonante que invita al maestro a ser un agente investigador de su quehacer de forma reflexiva sobre las prácticas en cuanto a su evolución profesional, tomando las aulas de clase como escenarios o laboratorios para proponer a través de hipótesis situaciones de mejora en cuanto al currículum que se tiene planeado a partir de la práctica, convirtiendo a todos los actores en agentes investigativos en educación.

---

<sup>77</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Madrid: Ediciones Morata, 1999.P. 24. ISBN: 84-7112-438-6

\*Una propuesta o hipótesis, educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica. McKernan.

<sup>78</sup> Ibid., p. 25.

Por consiguiente, una de las formas más clara de definir qué es Investigación Acción y sus fases es la que describe Mckernan de la siguiente manera:

*La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio-en primer lugar, para definir con claridad el problema; segundo lugar, para especificar un plan de acción-que incluye el examen de hipótesis para la aplicación de la acción al problema. Luego acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica.<sup>79</sup>*

Tomando lo anteriormente citado, se reduce en tres puntos importantes que se debe tener en cuenta para realizar esta investigación, los cuales son: El estudio científico de una situación problema que nace desde la autorreflexión y que se desea mejorar, las acciones y la evaluación que permiten verificar la validez de éstos procedimientos y por último, la reflexión y comunicación de los resultados obtenidos en la investigación.

Asimismo, McKernan<sup>80</sup> indica que los cimientos de la investigación-acción reposan, en los siguientes pilares: Los que mejor experimentan y manejan el problema son los individuos involucrados en el entorno natural, el comportamiento está marcado por el ambiente en que se produce y las metodologías cualitativas pueden ser las más útiles para investigar los entornos naturales. Estos tres pilares logran un modo de observación crítico-participativo de la investigación que el profesional está realizando.

---

<sup>79</sup> Ibid., p.25.

<sup>80</sup> Ibid., p.25.

De igual manera, es importante resaltar que para McKernan<sup>81</sup> la investigación acción tiene las siguientes características: Sirve para mejorar o resolver una situación problema de carácter social, aumenta la comprensión personal del profesional que investiga y puede ser útil para elucidar el entorno social del investigador y las condiciones en las que labora.

### **Modelo de investigación-acción de McKernan: Un modelo de proceso temporal**

La investigación-acción según McKernan<sup>82</sup> se realizan mediante dos ciclos: El primero se le conoce con el nombre de ciclo de acción, tomando como punto particular el tiempo uno (T1), el cual es utilizado para identificar una situación problema que requiere una solución o una mejora, de aquí se desencadena el primer ciclo de acción; este planteamiento de problemas apunta a una evaluar necesidades, estableciéndose las limitaciones internas que provienen de la escuela y las externas que vienen del entorno social, las cuales impiden el progreso y dependiendo de sus prioridades se ubican en un orden específico; de estas se crean una serie de hipótesis o ideas que se dan para poder resolver el problema planteado, luego se diseña o se desarrolla un plan de acción (anteproyecto) para planear de manera operacional lo que se realizará en el proyecto; esto permite saber quiénes lo llevarán a cabo, cuándo, metas y qué estrategias se emplearán, luego de tener todo planeado se pone en práctica el programa, permitiendo así la ejecución de los métodos, técnicas e instrumentos que se realizarán para llegar a la solución o mejoramiento del problema, cuando esto haya concluido se realizará una evaluación de lo trabajado en la ejecución del plan operativo y se realizará una reflexión sobre la acción, por tanto el maestro en este sentido se convierte en un investigador sobre la marcha, es por ello que los datos y las conclusiones se comparten en el grupo, el cual decidirá si lo realizado es factible o no.

---

<sup>81</sup> Ibid., p.50.

<sup>82</sup> Ibid., p.48.

De esta manera el proyecto avanza a un segundo ciclo, en donde se toma el tiempo dos (T2) el cual permite la redefinición del problema que se toma del primer ciclo, pues éste permite que un problema se fije de manera rígida y se centra la atención en él. Por tanto, los actores de esta investigación evalúan las necesidades nuevamente y de aquí surgen otras hipótesis para buscar la mejora de esa situación.

### **6.3 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

El proceso de participación está dividido en tres partes, como aparece en la tabla 3.

**Diagnóstico:** Permite identificar la situación problema que requiere mejora, partiendo de la condición real de los estudiantes frente a la competencia comunicativa-escritora, a través de un escrito detallado que narre la experiencia de un viaje, utilizando como técnicas de recolección de información la grabación de video y análisis documental, que serán registradas y evaluadas mediante el diario de campo y la rejilla de evaluación de la producción textual; asimismo, se establecerán las razones que impiden el desarrollo de esta capacidad y se sugerirá una estrategia que pueda solucionar el problema en la práctica.

**Implementación:** Todo lo planeado se lleva a la práctica, en donde se relaciona la acción y la teoría mediante el método dialéctico; es aportar dinamismo, confianza, decisión y seguridad al desarrollo de una secuencia didáctica basada en la autobiografía, para fortalecer la competencia comunicativa-escritora; asimismo, mediante las técnicas de grabación en video y observación participante se analizarán los fenómenos que se producen durante la acción y se registrarán en el diario de campo, para su posterior interpretación, reflexión, seguimiento y reajuste al plan de acción inicial.

Evaluación: Se analiza, interpreta y se reflexiona en torno a lo que se logró en relación a lo que se pretendía, los problemas que se han encontrado, lo que debería mantenerse o cambiarse del plan, el grado de aceptación de los estudiantes; asimismo, se sacan conclusiones a partir de los datos recogidos y se proponen algunas recomendaciones que permitan fortalecer la competencia comunicativa-escritora desde la autobiografía.

**Tabla 4. Fases de la investigación-acción**

<b>FASE</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>
<b>Diagnóstico</b>	Identificar debilidades desde la competencia comunicativa-escritora en estudiantes del grado 10-02.	Mediante un escrito detallado narre la experiencia de un viaje.	Grabación de video.  Análisis documental	Diario de campo.  Rejilla de evaluación.
<b>Implementación</b>	Implementar una secuencia didáctica basada en la autobiografía para fortalecer la competencia comunicativa-escritora.	Elaboración de una secuencia didáctica basada en la autobiografía para fortalecer la competencia comunicativa-escritora.	Grabación de video.  Observación participante	Diario de campo
<b>Evaluación</b>	Estimar los alcances en la implementación de la secuencia didáctica frente al fortalecimiento de la competencia comunicativa-escritora.	- Sacar conclusiones a partir del análisis de los resultados obtenidos - Proponer recomendaciones que permitan fortalecer la competencia comunicativa-escritora a partir de la autobiografía.	Análisis documental	Rejilla de evaluación

Fuente: Adaptado de James McKernan. Investigación-acción y curriculum. 1999.

## 6.4. PARTICIPANTES

El curso está conformado por 38 estudiantes, 18 mujeres y 20 hombres, que tienen las siguientes características: 27 estudiantes son de estratos socioeconómicos 1 y 2, los restantes son de estratos 3 y 4; están en edad promedio entre 15 y 16 años; 11 estudiantes tienen régimen subsidiando de salud (SISBÉN); 10 estudiantes viven con padres separados; 25 de los padres de familia son trabajadores independientes y 13 son empleados; 13 de las madres de familia se dedican al trabajo del hogar, 12 son trabadoras independientes y el resto son empleadas; por último, 29 padres de familia no terminaron el bachillerato, 34 son bachilleres y el resto son profesionales.

## 6.5 RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE LA INFORMACIÓN

**6.5.1 Observación participante.** Esta técnica es primordial de la investigación-acción porque permite que el investigador interactúe, observe y participe en las actividades del grupo que se está investigando, como lo indica McKernan:

La observación participante se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. Así el investigador tiene una meta doble: Asumir el rol de un participante en un entorno a investigar el carácter etnográfico del entorno. Participando, el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento. [...] <sup>83</sup>

A su vez, tiene grandes ventajas porque permite recoger datos reales y constatarlos con la observación empírica, genera conocimientos para mejorar la realidad social y permite al investigador observar holísticamente el grupo y al problema que le

---

<sup>83</sup> Ibid., p. 84.

preocupa, por lo que McKernan indica que la observación como técnica de investigación tiene las siguientes ventajas:

Investigación naturalista: El estudio tiene lugar en el medio “natural” de los participantes, y no en una reconstrucción artificial o simulada de laboratorio.

Muestreo temporal. El observador, a diferencia de un encuestador, puede tomarse todo el tiempo que haga falta para obtener una muestra representativa del comportamiento, asegurando que las tendencias y las conductas son representativas. La ventaja es que probablemente se muestrearán tanto acontecimientos improbables como probables.

Conducta no verbal. El examinador puede tomar notas sobre la conducta no verbal, como el movimiento y los gestos faciales y corporales, que no son asequibles al encuestador de una muestra.<sup>84</sup>

Asimismo, McKernan señala que las desventajas de los estudios observacionales son: “Dificultad de cuantificar los datos, pequeño tamaño de la población observada, capacidad de generalización y reactividad”<sup>85</sup>.

**6.5.2 Diario de campo.** Es una técnica que le permite al investigador registrar, reflexionar e interpretar los hechos que han sido observados en la investigación, siendo definido por McKernan en la investigación-acción como: “documento personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor. Como registro, es un compendio de datos que puede alertar al profesor para el desarrollo del pensamiento, los cambios en valores, el avance y la regresión para los que aprenden. [...]”<sup>86</sup>. Y a su vez, tiene las siguientes ventajas: Se pueden expresar sentimientos que no se

---

<sup>84</sup> Ibid., p. 82.

<sup>85</sup> Ibid., p. 82

<sup>86</sup> Ibid., p. 105.

hacen públicos, permite registrar continuamente los acontecimientos que se vivencian en el aula, posibilita describir lo que sucede realmente y el posterior análisis o interpretación de los hechos anteriormente relatados.

**6.5.3 Grabación en cintas de video.** El video permite al docente investigador captar situaciones educativas, grabar entornos naturales, que le permitirán el análisis y la interpretación posterior, por lo que McKernan indica que: “En la investigación-acción del aula, la cámara de video se puede utilizar para grabar lecciones (u otros entornos) enteras o en parte. Se propone que un observador utilice el equipo mientras el profesor y la clase se ocupan de su trabajo. [...]”<sup>87</sup>. Asimismo propone las siguientes ventajas e inconvenientes del video:

**Tabla 5. Ventajas e inconvenientes del video**

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporciona un registro amplio.</li> <li>▪ Fiable, preciso.</li> <li>▪ Proporciona recreación visual.</li> <li>▪ Se puede utilizar como muestra.</li> <li>▪ Se puede grabar al profesorado y al alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La transcripción es una tarea pesada.</li> <li>▪ Requiere un equipo costoso.</li> <li>▪ Se producen efectos de reactividad.</li> <li>▪ Se puede producir distorsión debido a defectos de edición.</li> <li>▪ Requiere un operador de cámara.</li> </ul>

Fuente: James McKernan. Investigación-acción y curriculum. 1999.

Por último, señala un listado de pautas para grabar en las aulas:

**Cuadro 4. Pautas para grabar en las aulas**

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué desea usted observar?</li> <li>2. ¿Cuáles son los rasgos positivos de la actuación?</li> <li>3. ¿Están claras las metas de la lección?</li> <li>4. ¿Cuál es el rol del profesor?</li> <li>5. ¿Están interesados los estudiantes?</li> </ol>
--

<sup>87</sup> Ibid., p. 125.

6. ¿Quién habla?
7. ¿Qué tipo de emisiones se generan?
8. ¿Qué tipo de preguntas se hacen?
9. ¿Cómo es la participación del alumnado?
10. ¿Es correcto el ritmo?
11. ¿Qué estilo de organización del aula se utiliza?
12. ¿Qué rasgos negativos de esta situación se presentan?
13. ¿Qué conducta no verbal está presente?
14. ¿Qué símbolos, iconos, rituales o artefactos se observan?
15. ¿Son claras las voces?
16. ¿Es formal, informal el lenguaje?
17. ¿Qué manierismos son evidentes?
18. ¿Se producen distracciones?
19. ¿Qué cosas ha aprendido usted de este análisis?

Fuente: James McKernan. Investigación-acción y currículum. 1999.

**6.5.4 El análisis documental.** El análisis documental es una fuente que utiliza el investigador para recoger información a través de los escritos, con el fin de obtener datos valiosos que contribuyan a los objetivos de la investigación, por lo Bisquerra argumenta: “[...] el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. A través de ellos es posible captar información valiosa. Los documentos son una fuente fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito. [...]”<sup>88</sup>. Asimismo los documentos pueden ser oficiales y personales, estos últimos fueron definidos por Bisquerra como: “cualquier relato en primera persona producido por un individuo que describe sus propias experiencias y creencias. El criterio para identificarlos es responder a un material escrito o un documento personal que es revelador de la experiencia de la persona”<sup>89</sup>. Asimismo, los documentos personales pueden ser no motivados y elaborados por iniciativa propia, también pueden ser solicitados por el investigador

---

<sup>88</sup> BISQUERRA ALZINA, Rafael. Metodología de la investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla, 2009.P. 349. ISBN: 978-84-7133-748-1.

<sup>89</sup> Ibid., p. 350.

al sugerir que escriban sobre experiencias personales, estos pueden ser según Bisquerra: “[...] los diarios personales, las cartas o correspondencia, las autobiografías, las biografías, los relatos de vida y las historias de vida.”<sup>90</sup>

Por último el autor contempla las ventajas e inconvenientes del análisis documental en el marco de cualquier investigación.

**Tabla 6. Ventajas e inconvenientes del análisis documental en el marco de cualquier investigación**

Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La información suele tener más credibilidad que la obtenida a través de la observación y la entrevista. Dado que se generaron en el momento preciso en que sucedieron, los hechos a los que se refieren tienen menos probabilidades de estar sujetos a falta o distorsión de memoria en comparación con los datos que se obtienen de una entrevista.</li> <li>- Los documentos son de fácil gestión.</li> <li>- Los documentos no son reactivos.</li> <li>- Los registros suponen un ahorro de tiempo y dinero en comparación a la obtención de la información de difícil acceso por otras vías, y</li> <li>- Posibilita la formulación de hipótesis en las fases iniciales de la investigación, debido a la riqueza de información y a la profundidad del testimonio.</li> </ul>
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrece una verdad limitada y próxima a lo particular.</li> <li>- Puede ser que los documentos no contengan toda la información con detalle.</li> <li>- Pueden estar sujetos a sesgos de depósitos selectivos o de supervivencia selectiva.</li> <li>- Los hechos recogidos nunca aparecen en estado puro: siempre pasan por la óptica de quien los ha registrado.</li> <li>- La dificultad de obtener buenos informantes para completar los relatos biográficos y para controlar la veracidad de la información obtenida.</li> </ul>

Fuente: BISQUERRA ALZINA Rafael. Metodología de la investigación educativa. 2009.

<sup>90</sup> Ibid., p. 350.

## **6.6. SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS**

El analista debe describir los datos ordenadamente para que puedan ser categorizados y representados conceptualmente y se pueda explicar el porqué de los resultados obtenidos; es así como, Bonilla y Rodríguez proponen el siguiente proceso como guía de la etapa teórica-interpretativa:

a) descripción de los hallazgos aislados; b) identificación de relaciones entre variables; c) formulación de relaciones tentativas entre los fenómenos; d) revisión de los datos en búsqueda de evidencias que corroboren o invaliden los supuestos que guían el trabajo; e) formulación de explicaciones sobre el fenómeno; f) identificación de esquemas teóricos más amplios que contextualicen el patrón cultural identificado. En cualquier caso, el analista debe asegurarse que la evidencia sustenta sus interpretaciones, apoyándose y ejemplificando con las citas textuales consignadas en sus datos.<sup>91</sup>

Por lo tanto, el proceso de interpretación de los datos empieza desde el momento de la recolección de la información, comprendiendo y explicando el significado de los resultados, buscando relaciones entre los diferentes fenómenos que permiten contextualizar el problema.

## **6.7 VALIDEZ INTERNA**

El modo de recoger los datos, el aprehender la realidad de diferentes maneras e interpretar cada suceso desde su dinamismo, le permiten al investigador validar sus descubrimientos integralmente en la investigación cualitativa, por lo que Bonilla y

---

<sup>91</sup> BONILLA CASTRO, Elssy e RODRÍGUEZ SEHK, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá: Editorial, Norma. 1997. P. 147. ISBN: 958-9057-72-1.

Rodríguez afirman que: “La validez hace referencia al grado de coherencia lógica interna de los resultados y al ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios establecidos. Debe diferenciarse entre validez interna (grado en el cual los resultados reflejan la situación estudiada) y validez externa (nivel de aplicación de las conclusiones a grupos similares).”<sup>92</sup>

Asimismo, Bonilla y Rodríguez<sup>93</sup> proponen algunas estrategias para validar y verificar los resultados finales del análisis cualitativo:

- Verificar la representatividad: Se deben examinar cuidadosamente los hallazgos que provengan de situaciones no representativas de la situación estudiada.
- Revisar los efectos del investigador: Cuando la investigación es participativa es necesario realizar una negociación previa con la comunidad, que garantice su participación activa y no se genere tensión y ansiedad entre los involucrados en la investigación.
- Triangulación: Es necesario contrastar la información recolectada mediante las técnicas de recolección y registro, con el fin de reducir sesgos en la interpretación y validez de los datos obtenidos.
- Ponderar la evidencia: Los datos que provienen de las observaciones directas y que han sido validadas durante la recolección y los aportes de los informantes que conocen del tema, garantizan la calidad de la información que se recoge.
- Revisar el significado de casos marginales: Los casos que no encajan con la línea interpretativa, deben ser analizados para constatar si son realmente atípicos con los resultados.
- Identificar relaciones espúreas: Cuando se establece una relación entre dos variables, es necesario verificar que no exista otra variable que intervenga en el enlace dado.

---

<sup>92</sup> Ibid., p. 150.

<sup>93</sup> Ibid., p. 151.

- Replicar hallazgos: Es necesario unir la nueva información que aportan las fuentes distintas, con el propósito de revisar la pertinencia de los datos obtenidos en las etapas iniciales de la investigación.
- Contrastar explicaciones: Consiste en buscar inductiva o lógicamente, a través de otras formas de organización de la información de los datos, nuevas estrategias conceptuales con su debida sustentación.
- Buscar evidencias negativas: Es la búsqueda de datos que contradigan o permitan falsear las conclusiones dadas.
- Reacciones de la población estudiada: Consiste en validar la información a través de las personas involucradas en la investigación, mediante la presentación de informes de avance para que los participantes valoren los datos, las observaciones y la interpretación.

## 7. PRINCIPIOS ÉTICOS

El investigador debe reflexionar acerca del manejo de la información que ha recolectado durante la investigación, siendo responsable y honesto en la publicación de los datos; Por consiguiente McKernan<sup>94</sup> propone los siguientes criterios éticos para los investigadores de la acción:

- Los participantes en la investigación-acción tienen derecho a que se les informe el propósito del estudio que se va a realizar.
- Para iniciar la investigación se deben tener los consentimientos firmados de las personas involucradas en el proceso.
- Ningún participante puede vetar el contenido del informe de una propuesta de investigación.
- El análisis documental de archivos, correspondencia y demás pruebas requieren de un permiso oficial.
- Se debe respetar la ley de propiedad intelectual.
- El investigador es el responsable de la confiabilidad y privacidad de los datos.
- El investigador debe llevar informes actualizados del proyecto y facilitarlos cuando los participantes y directores los necesiten.
- El investigador responderá ante la comunidad educativa por el desarrollo del proyecto.
- El investigador es responsable de rendir informes sobre los avances del proyecto.
- No se debe iniciar una investigación que lesione física o mentalmente a cualquier miembro involucrado en la investigación.

---

<sup>94</sup> MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Madrid: Ediciones Morata, 1999.P. 262. ISBN: 84-7112-438-6

- El investigador tiene la responsabilidad de dar a conocer las conclusiones del proyecto.
- El investigador debe revelar los criterios éticos contractuales a los participantes en la investigación.
- Los investigadores tienen derecho al reconocimiento en cualquier publicación que se haga del proyecto.

Por consiguiente, se relacionan el consentimiento informado a los padres de familia y la declaración del investigador exigido para realizar la investigación:

### **ASENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por el estudiante Abelardo Quiñónez Niño bajo la dirección de Dénix Alberto Rodríguez Torres de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es diseñar una estrategia didáctica basada en la autobiografía para fortalecer la competencia comunicativa-escritora en estudiantes del grado 10-02. Al autorizar la participación de su hijo en este estudio, se da por enterado (a) que se realizarán algunos registros fílmicos y ejecución de escritos para su respectivo análisis. Las respuestas ofrecidas serán tenidas en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos en el estudio.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de

esta investigación. Sus respuestas en los ejercicios escritos serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Si alguno de los ejercicios de producción textual le parecen incómodos, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

**Nombre del padre de familia**

**Firma del padre de familia**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Nombre de mi hijo (a) participante**

**Fecha:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR**

Yo Abelardo Quiñónez Niño identificado con cédula de ciudadanía número 91923478 de Bucaramanga, certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Asimismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

Abelardo Quiñónez Niño.

C.C. 91293478 de Bucaramanga.

Mayo de 2017

## **8. PRUEBA DIAGNÓSTICA**

El diagnóstico como primera fase de la investigación acción, permite identificar la situación problema que requiere mejora, partiendo de la condición real de los estudiantes frente a la competencia comunicativa-escritora, a través de un escrito detallado que narre la experiencia de un viaje, utilizando como técnicas de recolección de información la grabación de video y análisis documental, que serán registradas y evaluadas mediante el diario de campo y la rejilla de evaluación de la producción textual.

### **Análisis de resultados**

En la prueba diagnóstica se solicitó a los estudiantes narrar mediante un escrito detallado la experiencia de un viaje. Luego, se analizó las producciones textuales mediante una rejilla de evaluación (ver anexo A) y se registró la información en tablas de acuerdo a los componentes que transversalizan la competencia comunicativa – escritora (ver anexos B, C Y D). Lo que permitió identificar las debilidades que tienen los estudiantes en la competencia evaluada y establecer las siguientes categorías y subcategorías.

#### **A. Estructura textual**

Se refiere a cómo se organiza y se teje la información en el texto de acuerdo al uso de conectores, marcas textuales, elementos gramaticales, elementos ortográficos y estructura de las ideas para darle coherencia y cohesión al escrito.

- **Propiedades textuales**

Teniendo en cuenta los lineamientos que tiene traza el ICFES para las aplicaciones muestral y censal saber 9, se evidencia que la mayoría de estudiantes a veces eligen conectores y marcas textuales para darle cohesión a las ideas. Así mismo, a veces emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito. De igual manera, a veces los educandos usan debidamente elementos ortográficos (acentuación, mayúsculas y signos de puntuación) en el escrito.

- **Plan textual**

Según las estrategias que favorecen un buen proceso de composición propuesto por Cassany, los estudiantes no realizan un plan textual para producir el escrito; algunos comenzaron a escribir, otros esperaron a que les llegará la inspiración mirando al aire.

- **Organización de la información**

Según los lineamientos propuestos por el ICFES para la competencia comunicativa-escritora, los estudiantes no estructuran las ideas siguiendo un plan de desarrollo; ellos no organizaron las ideas antes de empezar la producción textual.

## **B. Significado del texto**

Sentido del texto en términos de lo que dice de acuerdo al estilo y léxico, pertinencia entre el contenido y el propósito, puntualidad y claridad en las ideas y plan de contenido y el propósito del texto.

- **Mecanismos de uso y control textual**

Según las estrategias que favorecen un buen proceso de composición propuesto por Cassany, casi siempre el estilo y léxico de los textos tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar. Así mismo, casi siempre existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto.

- **Líneas de desarrollo textual**

Según los lineamientos propuestos por el ICFES para la competencia comunicativa-escritora, casi siempre se evidencia puntualidad y claridad en las ideas. Así mismo, casi siempre el contenido es acorde con el propósito del texto. Sin embargo, los estudiantes no organizan las ideas siguiendo un plan de contenido.

### **C. Propósito textual**

Se refiere al para qué se dice en función de la situación de la comunicación, teniendo como referencia la correspondencia entre el vocabulario y los destinatarios, las estrategias discursivas y el propósito del texto según las exigencias de la comunicación.

- **Necesidades comunicativas**

Según los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal saber 9 propuestos por el ICFES, casi siempre existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto. Así mismo, los estudiantes a veces emplean adecuadamente estrategias discursivas según el propósito de comunicación del escrito.

- **Intención textual**

Según los lineamientos propuestos por el ICFES para la competencia comunicativa-escritora, a veces el propósito del texto cumple con las exigencias de la comunicación.

En definitiva, en la prueba diagnóstica se evidencia que la mayoría de estudiantes presentan debilidades en las estrategias que favorecen un buen proceso de composición propuesto por Cassany, las etapas del proceso de escritura y los lineamientos que traza el ICFES para evaluar la competencia comunicativa escritora.

## **9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **La autobiografía y la competencia comunicativa – escritora**

Partiendo de la prueba diagnóstica que se realizó el 5 de julio de 2017 en el aula de clase del grado 10-02 a 38 estudiantes y de su análisis mediante una rejilla de evaluación y posterior registro en una tabla de acuerdo a los componentes que transversalizan la competencia comunicativa – escritora (ver anexos A, B, C Y D), se implementará una secuencia didáctica basada en la autobiografía de 9 sesiones (20 horas de clase).

La secuencia didáctica tiene como propósito fortalecer la competencia comunicativa - escritora teniendo en cuenta los tres saberes para el aprendizaje idóneo: saber conocer, saber hacer y saber ser, mediante actividades con el profesor y de aprendizaje autónomo del estudiante. Asimismo, en el desarrollo de la secuencia se producirán tres textos autobiográficos que permitirán mediante la comparación constante evaluar el proceso de reforzamiento de las debilidades que se evidenciaron en la prueba diagnóstica. También, se usarán las técnicas de grabación en video y observación participante para analizar los fenómenos que se producen durante la implementación y registro en el diario de campo.

### **La autobiografía y la competencia comunicativa-escritora**

**Asignatura:** filosofía

**Curso:** 10-02

**Número de la sesión:** 1 y 2

**Duración:** 2 sesiones

**Tiempo asignado al bloque:** 4 horas del docente.

**Docente:** Abelardo Quiñónez Niño

**Objetivo:** Identificar los componentes de la competencia comunicativa-escritora y etapas del proceso de escritura.

**Enunciado identificador:** produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.

**Subprocesos básicos:**

1. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.
3. Da cuenta de ideas y tópicos que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto.
4. Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.
5. Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.
6. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.
7. Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.
8. Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.
9. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.
10. Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.

<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia comunicativa-escritora <ul style="list-style-type: none"> <li>- Componente sintáctico.</li> <li>- Componente semántico.</li> <li>- Componente pragmático.</li> </ul> </li>   <li>• Etapas del proceso de escritura. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeación, preescritura o preparación.</li>   <li>- Textualización, escritura o elaboración de borradores.</li>   <li>- Revisión o reescritura.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe e identifica los componentes que transversalizan la competencia comunicativa escritora.</li>   <li>• Describe y correlaciona las etapas del proceso de escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora los aportes que hace la competencia Comunicativa-escritora en la vida personal y social.</li>   <li>• Reflexiona sobre la importancia de estructurar el proceso de escritura</li> </ul>

## Recursos

CASSANY, Daniel. Describir el describir: cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ediciones Paidós. 2011.

SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema. Barcelona: Ediciones Paidós. 1993.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115. Bogotá. 1994

\_\_\_\_\_. Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: Magisterio 2004.

\_\_\_\_\_. ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Noveno grado. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. 2010.

Página de internet:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html>

### ACTIVIDADES

Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Evidencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>En parejas, contextualizar la competencia comunicativa-escritora mediante una expresión gráfica, teniendo como referencia la página de internet: <a href="file:///D:/Usuario/Downloads/Guia%209%20lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%202016%20v3%20(3).pdf">file:///D:/Usuario/Downloads/Guia%209%20lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%202016%20v3%20(3).pdf</a></li> <li>Narración de hechos personales empleando el proceso de escritura y la competencia comunicativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar un grafiti sobre el proceso de escritura y los componentes de la competencia comunicativa-escritora.</li> <li>Redactar su autobiografía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grafiti.</li> <li>Texto propio empleando la competencia comunicativa-escritora.</li> </ul>
Tiempo: 2 horas	Tiempo: 2 horas	

## La autobiografía y la competencia comunicativa-escritora

**Asignatura:** filosofía

**Curso:** 10-02

**Número de la sesión:** 3

**Duración:** 1 sesión

**Tiempo asignado al bloque:** 2 horas del docente.

**Docente:** Abelardo Quiñónez Niño

**Objetivo:** Aplicar reglas sintácticas y semánticas en la formación de oraciones simples y compuestas.

**Enunciado identificador:** produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.

### **Subprocesos básicos:**

1. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.
3. Da cuenta de ideas y tópicos que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto.
4. Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.
5. Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.
6. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.
7. Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.

8. Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.
9. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.
10. Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.

<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
Reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas. - Oraciones simples. - Oraciones compuestas	Aplica las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en la producción de textos.	Demuestra interés por utilizar las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en la redacción de textos.

### **Recursos**

CASSANY, Daniel. Describir el describir: cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ediciones Paidós. 2011.

SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema. Barcelona: Ediciones Paidós. 1993.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115. Bogotá. 1994

\_\_\_\_\_. Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: Magisterio 2004.

\_\_\_\_\_. ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Noveno grado. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. 2010.

Página de internet:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html>

### ACTIVIDADES

<b>Actividades con el docente</b>	<b>Actividades de aprendizaje autónomo</b>	<b>Evidencias</b>
Análisis pormenorizado de las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas según el Derecho Básico de Aprendizaje 6 del lenguaje en el grado noveno. Actividades 1 y 2. Página de internet: <a href="http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html">http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html</a>	Lectura comprensiva de la información, tomar apuntes y realizar las actividades y tareas asignadas.	Actividades y tarea asignada
Tiempo: 1 hora	Tiempo: 1 hora	

### La autobiografía y la competencia comunicativa-escritora

**Asignatura:** filosofía

**Curso:** 10-02

**Número de la sesión:** 4

**Duración:** 1 sesión

**Tiempo asignado al bloque:** 3 horas del docente

**Docente:** Abelardo Quiñónez Niño

**Objetivo:** Identificar estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto.

**Enunciado identificador:** produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.

**Subprocesos básicos:**

1. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.
3. Da cuenta de ideas y tópicos que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto.
4. Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.
5. Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.
6. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.
7. Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.
8. Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.
9. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.
10. Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.

<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
Estrategias de coherencia, cohesión e intención textual.	Produce escritos con coherencia y cohesión.	Emite juicios de valor sobre la importancia de la coherencia y cohesión en la comunicación.

## Recursos

CASSANY, Daniel. Describir el describir: cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ediciones Paidós. 2011.

SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema. Barcelona: Ediciones Paidós. 1993.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115. Bogotá. 1994

\_\_\_\_\_. Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: Magisterio 2004.

\_\_\_\_\_. ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Noveno grado. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. 2010.

Páginas de internet:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html>

<http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/>

## ACTIVIDADES

Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Evidencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En parejas, identificar las características de las propiedades de la textualidad y proponer su aplicación en situaciones escritas. Páginas de internet: <a href="http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/">http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/</a> y busca en “Recursos para estudiantes”.</li> <li>• Revisión entre compañeros del primer texto autobiográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura comprensiva de la información.</li> <li>• Aplicar las propiedades de la textualidad en ejercicios prácticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicio práctico.</li> <li>• Rejilla de evaluación del texto.</li> </ul>
Tiempo: 1 hora	Tiempo: 2 horas	

### La autobiografía y la competencia comunicativa-escritora

**Asignatura:** filosofía

**Curso:** 10-02

**Número de la sesión:** 5

**Duración:** 1 sesión

**Docente:** Abelardo Quiñónez Niño

**Objetivo:** Reescribir la segunda versión del texto autobiográfico según las propiedades de la textualidad.

**Enunciado identificador:** produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.

### Subprocesos básicos:

1. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.
3. Da cuenta de ideas y tópicos que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto.
4. Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.
5. Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.
6. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.
7. Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.
8. Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.
9. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.
10. Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.

<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
Segunda versión del texto. - Reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas. - Propiedades de la textualidad.	Elabora una segunda versión del texto autobiográfico.	Se esfuerza por emplear sus habilidades reflexivas en la producción de textos.

## Recursos

CASSANY, Daniel. Describir el describir: cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ediciones Paidós. 2011.

SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema. Barcelona: Ediciones Paidós. 1993.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115. Bogotá. 1994

\_\_\_\_\_. Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: Magisterio 2004.

\_\_\_\_\_. ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Noveno grado. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. 2010.

Páginas de internet:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html>

<http://www.megustaleer.com.co/libro/vivir-para-contarla/ES0063454/fragmento/>

## ACTIVIDADES

Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Evidencias
<p>Leer con los estudiantes el primer capítulo del libro “Vivir para contarla” de Gabriel García Márquez y pedir que redacten su autobiografía.</p> <p>Página de internet: <a href="http://www.megustaleer.com.co/libro/vivir-para-contarla/ES0063454/fragmento/">http://www.megustaleer.com.co/libro/vivir-para-contarla/ES0063454/fragmento/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar la lectura del texto de Gabriel García Márquez.</li> <li>• Redactar un texto autobiográfico según las propiedades de la textualidad.</li> </ul>	<p>Textos propios empleando propiedades textuales.</p>
Tiempo: 1 hora	Tiempo: 1 hora	

### La autobiografía y la competencia comunicativa-escritora

**Asignatura:** filosofía

**Curso:** 10-02

**Número de la sesión:** 6

**Duración:** 1 sesión

**Tiempo asignado al bloque:** 2 horas del docente

**Docente:** Abelardo Quiñónez Niño

**Objetivo:** Comparar diversos tipos de textos.

**Enunciado identificador:** produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.

**Subprocesos básicos:**

1. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.

2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.
3. Da cuenta de ideas y tópicos que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto.
4. Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.
5. Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.
6. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.
7. Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.
8. Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.
9. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.
10. Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.

<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
Clasificación de los textos. - Descriptivos. - Narrativos. - Argumentativos. - Expositivos. - Dialogados.	Compara diversos tipos de textos.	Analiza con rigor los diferentes tipos de textos.

## Recursos

CASSANY, Daniel. Describir el describir: cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ediciones Paidós. 2011.

SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema. Barcelona: Ediciones Paidós. 1993.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115. Bogotá. 1994

\_\_\_\_\_. Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: Magisterio 2004.

\_\_\_\_\_. ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Noveno grado. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. 2010.

Página de internet:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html>

## ACTIVIDADES

Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Evidencias
<p>Comparar diversos tipos de textos según el Derecho Básico de Aprendizaje 9 del lenguaje en el grado noveno, “manejo de la estructura textual”. Actividad 1.            Página de internet: <a href="http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html">http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html</a></p>	<p>Lectura comprensiva de la información y realizar los ejercicios propuestos.</p>	<p>Ejercicios prácticos.</p>
<p>Tiempo: 1 hora</p>	<p>Tiempo: 1 hora</p>	

### La autobiografía y la competencia comunicativa-escritora

**Asignatura:** filosofía

**Curso:** 10-02

**Número de la sesión:** 7

**Duración:** 1 sesión

**Tiempo asignado al bloque:** 2 horas del docente

**Docente:** Abelardo Quiñónez Niño

**Tiempo asignado al bloque:** 2 horas del docente

**Objetivo:** Identificar los elementos de planificación textual

**Enunciado identificador:** produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.

### **Subprocesos básicos:**

1. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.
3. Da cuenta de ideas y tópicos que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto.
4. Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.
5. Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.
6. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.
7. Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.
8. Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.
9. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.
10. Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.

<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
Planeación textual.  - Distribución del tiempo disponible.  - Determinación de las características de la redacción.	Analiza e interpreta las características de la redacción.	Valora los elementos que constituyen un texto.

## Recursos

CASSANY, Daniel. Describir el describir: cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ediciones Paidós. 2011.

SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema. Barcelona: Ediciones Paidós. 1993.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115. Bogotá. 1994

\_\_\_\_\_. Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: Magisterio 2004.

\_\_\_\_\_. ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Noveno grado. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. 2010.

Página de internet:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html>

## ACTIVIDADES

<b>Actividades con el docente</b>	<b>Actividades de aprendizaje autónomo</b>	<b>Evidencias</b>
Dar a conocer los elementos de distribución del tiempo disponible y la determinación de las características de la	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentar los elementos de planificación textual en un mapa conceptual.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mapa conceptual.</li></ul>

<b>Actividades con el docente</b>	<b>Actividades de aprendizaje autónomo</b>	<b>Evidencias</b>
redacción en la planificación textual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar las actividades propuestas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicio práctico.</li> </ul>
Tiempo: 1 hora	Tiempo: 1 hora	

### **La autobiografía y la competencia comunicativa-escritora**

**Asignatura:** filosofía

**Curso:** 10-02

**Número de la sesión:** 8

**Duración:** 1 sesión

**Tiempo asignado al bloque:** 3 horas del docente

**Docente:** Abelardo Quiñónez Niño

**Objetivo:** Ordenar la información de un texto a través de gráficos

**Enunciado identificador:** produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.

#### **Subprocesos básicos:**

1. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.
3. Da cuenta de ideas y tópicos que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto.
4. Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.

5. Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.
6. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.
7. Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.
8. Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.
9. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.
10. Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.

<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recogida de información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investiga acontecimientos personales que han sido representativos en su existencia y se futuriza dentro de diez años.</li> </ul>	Demuestra interés por indagar sobre su pasado y sus planear acciones futuras.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasifica la información en organizadores gráficos.</li> </ul>	Indica el valor y la pertinencia de organizar la información.

## **Recursos**

CASSANY, Daniel. Describir el describir: cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ediciones Paidós. 2011.

SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema. Barcelona: Ediciones Paidós. 1993.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115. Bogotá. 1994

\_\_\_\_\_. Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: Magisterio 2004.

\_\_\_\_\_. ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Noveno grado. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. 2010.

Página de internet:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html>

### ACTIVIDADES

<b>Actividades con el docente</b>	<b>Actividades de aprendizaje autónomo</b>	<b>Evidencias</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• En parejas, analizar el proceso de recogida y organización de la información mediante organizadores visuales.</li><li>• Revisar entre pares entre pares estudiantiles el segundo texto autobiográfico.</li></ul>	Organizar los sucesos que serán narrados por medio de un mapa mental.	Mapa mental.  Rejilla de evaluación del texto.
Tiempo: 2 horas	Tiempo: 1 hora	

## La autobiografía y la competencia comunicativa-escritora

**Asignatura:** filosofía

**Curso:** 10-02

**Número de la sesión:** 9

**Duración:** 1 sesión

**Tiempo asignado al bloque:** 2 horas del docente

**Docente:** Abelardo Quiñónez Niño

**Objetivo:** Reescribir un texto autobiográfico atendiendo las etapas del proceso de escritura y los componentes que transversalizan la competencia comunicativa-escritora.

**Enunciado identificador:** produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.

### **Subprocesos básicos:**

1. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.
3. Da cuenta de ideas y tópicos que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto.
4. Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.

5. Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.
6. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.
7. Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.
8. Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.
9. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.
10. Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.

<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>
Versión final del texto.	Reescribe el texto autobiográfico a partir de su valoración y del efecto causado en los interlocutores.	Emite juicios de valor sobre la importancia de la competencia comunicativa-escritora en las relaciones personales, familiares y sociales.

## **Recursos**

CASSANY, Daniel. Describir el describir: cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ediciones Paidós. 2011.

SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema. Barcelona: Ediciones Paidós. 1993.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115. Bogotá. 1994

\_\_\_\_\_. Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: Magisterio 2004.

\_\_\_\_\_. ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Noveno grado. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. 2010.

Página de internet:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html>

### ACTIVIDADES

<b>Actividades con el docente</b>	<b>Actividades de aprendizaje autónomo</b>	<b>Evidencias</b>
Solicitar un texto autobiográfico según los componentes de la competencia comunicativa-escritora y las etapas del proceso de escritura.	Redactar un texto autobiográfico empleando los componentes de la competencia comunicativa-escritora y las etapas del proceso de escritura.	Texto propio según la competencia comunicativa-escritora y las estrategias en la producción de textos.
Tiempo: ½ hora	Tiempo: 1 ½ horas	

## La autobiografía y la competencia comunicativa – escritora

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas directrices	Objetivo General	Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Descriptorios
	¿De qué manera la autobiografía como estrategia didáctica fortalece la competencia comunicativa - escritora en estudiantes del área de filosofía en el grado 10-02 en una institución pública de Bucaramanga?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué desarrollar la competencia comunicativa escritora – en la escuela y especialmente en el área de filosofía?</li> </ul>	Fortalecer la competencia comunicativa- escritora en estudiantes del área de filosofía en el grado 10-02 a través de una estrategia didáctica basada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar debilidades desde la competencia comunicativa - escritora en estudiantes del grado 10-02</li> </ul>	Estructura textual (Sintáctico)	<p>Propiedades textuales</p> <p>Plan textual</p> <p>Organización de la información</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elige conectores y marcas textuales para darle cohesión a las ideas.</li> <li>• Emplea adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.</li> </ul>

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas directrices	Objetivo General	Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Descriptorios
Competencia comunicativa - escritora			en la autobiografía.				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa debidamente los elementos ortográficos (acentuación, mayúsculas y signos de puntuación) en el escrito.</li> <li>• Realiza un plan textual para producir el escrito.</li> <li>• Estructura las ideas en el texto siguiendo un plan de desarrollo.</li> </ul>



Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas directrices	Objetivo General	Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Descriptorios
							<p>contenido es acorde con el</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Propósito.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué estrategias didáctico – pedagógicas permiten fortalecer la competencia comunicativa – escritora?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimar los alcances en la implementación de la secuencia didáctica frente al fortalecimiento de la competencia comunicativa – escritora.</li> </ul>		<p>Necesidades comunicativas</p> <p>Intención textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto. Emplea adecuadamente estrategias discursivas según el propósito de comunicación</li> </ul>

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas directrices	Objetivo General	Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Descriptorios
							del escrito <ul style="list-style-type: none"> <li>• El propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.</li> </ul>

## **10. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En la prueba diagnóstica se solicitó a los estudiantes narrar mediante un escrito detallado la experiencia de un viaje. Luego, se analizó las producciones textuales mediante una rejilla de evaluación (ver anexo A) y se registró la información en tablas de acuerdo a los componentes que transversalizan la competencia comunicativa – escritora (ver anexo B, C Y D). Se evidenció que los estudiantes presentan debilidades en las estrategias que favorecen un buen proceso de composición propuesto por Cassany, y en las etapas del proceso de escritura y los lineamientos que traza el ICFES para la competencia evaluada.

Por consiguiente, se implementó una secuencia didáctica basada en la autobiografía para fortalecer la competencia comunicativa – escritora de 20 horas de clase. Durante su desarrollo los estudiantes produjeron 3 versiones del texto autobiográfico de acuerdo a las competencias que se van reforzando, lo que permitió medir el proceso y avance de los educandos al hacer comparación constante entre las producciones textuales y establecer las siguientes categorías y subcategorías.

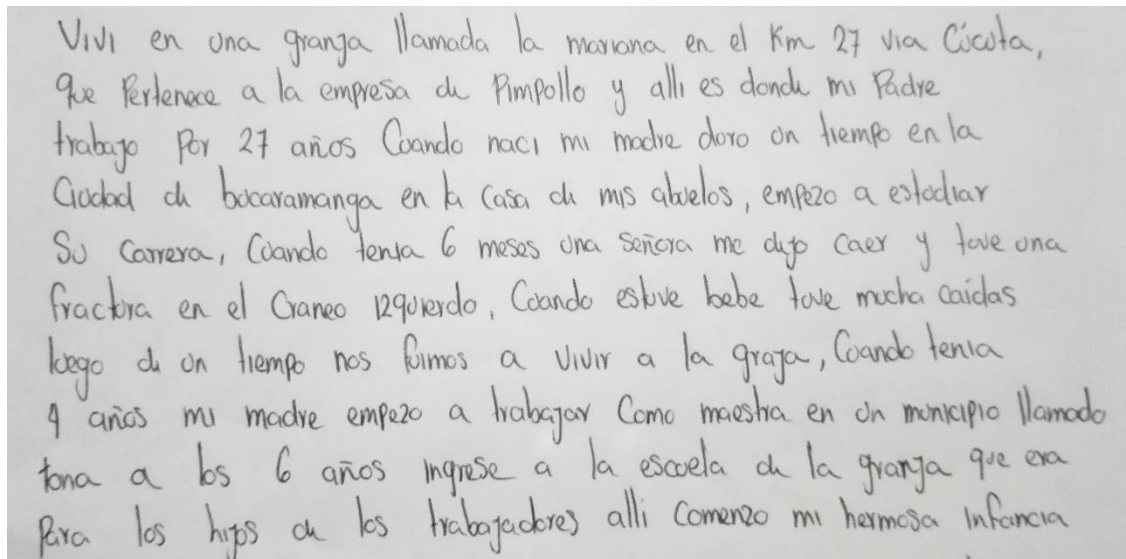
### **A. Estructura textual**

Se refiere a cómo se organiza y se teje la información en el texto de acuerdo al uso de conectores, marcas textuales, elementos gramaticales, elementos ortográficos y estructura de las ideas para darle coherencia y cohesión al escrito.

- **Propiedades textuales**

Teniendo en cuenta los lineamientos que tiene traza el ICFES para las aplicaciones muestral y censal saber 9, se evidencia que en el primer texto autobiográfico a veces se eligen conectores y marcas textuales para darle cohesión a las ideas. (Ver anexos E, F, G y H) Como por ejemplo, faltó hilar las ideas de donde vivió, con el nacimiento, la fractura y accidentes, el trabajo de la mamá y con su ingreso a la vida escolar (imagen 1).

**Imagen 1. Fragmento de la primera producción del escrito autobiográfico**



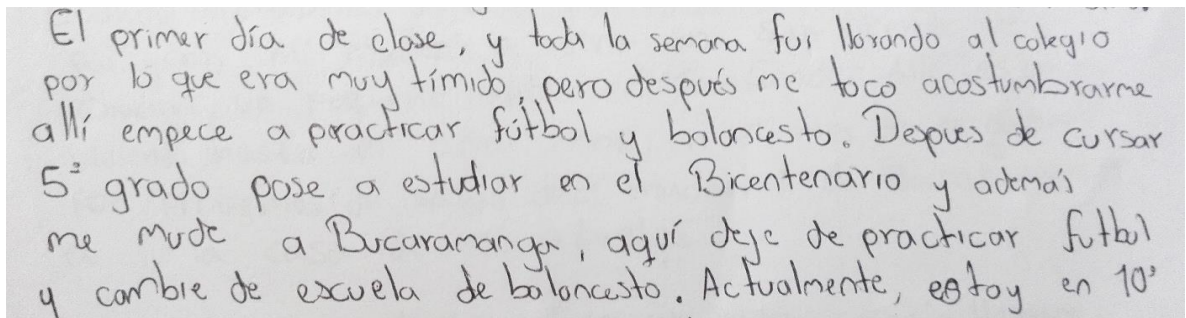
Vivi en una granja llamada la mariana en el Km 27 via Cúcuta, que pertenece a la empresa de Pimpollo y allí es donde mi Padre trabajo por 27 años Cuando naci mi madre duro un tiempo en la Ciudad de Bucaramanga en la casa de mis abuelos, empezo a estudiar Su Carrera, Cuando tenia 6 meses una señora me dijo caer y tuve una fractura en el Craneo izquierdo, Cuando estube bebe tuve mucha caidas luego de un tiempo nos fuimos a vivir a la granja, Cuando tenia 4 años mi madre empezo a trabajar Como maestra en un municipio llamado Tona a los 6 años ingrese a la escuela de la granja que era Para los hijos de los trabajadores allí Comenzo mi hermosa infancia

Fuente: tomado del primer texto autobiográfico.

Para la producción del segundo texto autobiográfico, en la secuencia didáctica se desarrollaron las siguientes actividades: análisis pormenorizado de las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas según el Derecho Básico de Aprendizaje 6 del lenguaje en el grado noveno y en parejas, identificar las características de las propiedades de la textualidad y proponer su aplicación en situaciones escritas. Después de analizar las producciones textuales se encontró que casi siempre se eligen conectores y marcas textuales para darle cohesión a las ideas, (ver anexos I, J, K Y L). Como por ejemplo, se eligieron los conectores después, además y

actualmente para relacionar las ideas de timidez, practicar fútbol y baloncesto, cursar el grado quinto, vivir en Bucaramanga y encontrarse en el grado décimo (imagen 2)

### Imagen 2. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico

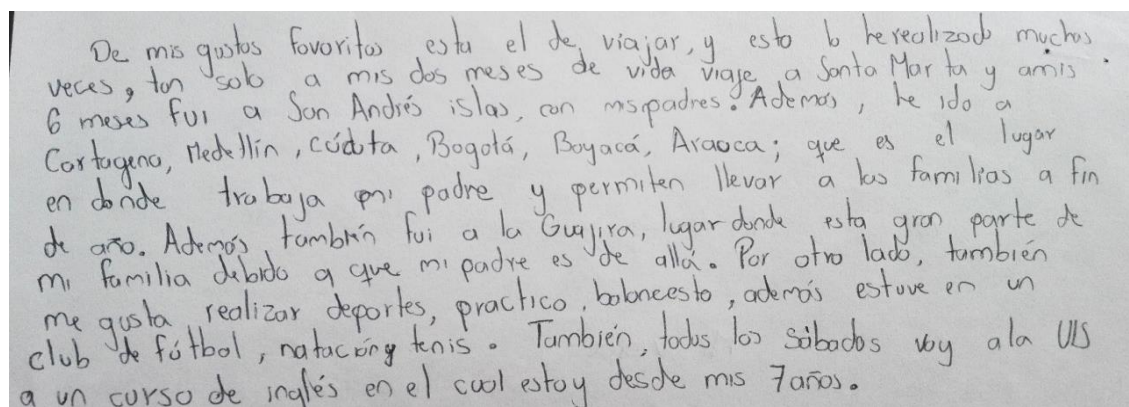


El primer día de elose, y toda la semana fui llorando al colegio por lo que era muy tímido, pero después me toco acostumbrarme allí empecé a practicar fútbol y baloncesto. Después de cursar 5º grado pase a estudiar en el Bicentenario y además me mude a Bucaramanga, aquí deje de practicar fútbol y cambie de escuela de baloncesto. Actualmente, estoy en 10º

Fuente: tomado del segundo texto autobiográfico

La tercera versión del texto autobiográfico se realizó terminadas las nueve sesiones de la secuencia didáctica. Al evaluar las producciones textuales se evidenció que casi siempre se eligen conectores y marcas textuales para darle cohesión a las ideas, (ver anexos A, M, N Y Ñ). Por ejemplo, se eligieron los conectores además, también, por otro lado, para unir las ideas de viajar a sitios donde reside la familia, realizar deportes y estudiar inglés los sábados (imagen 3)

### Imagen 3. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico

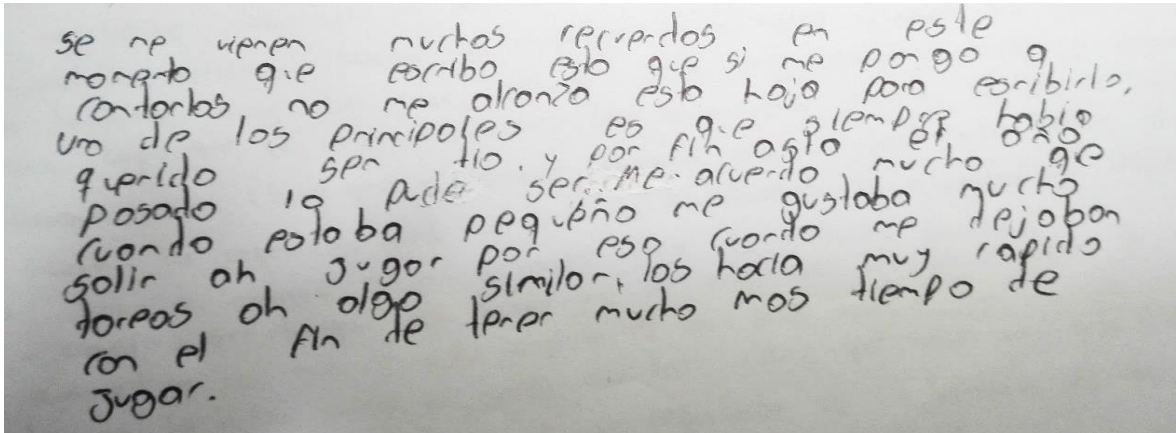


De mis gustos favoritos esta el de viajar, y esto lo he realizado muchas veces, tan solo a mis dos meses de vida viaje a Santa Marta y amis. 6 meses fui a San Andrés islas, con mis padres. Además, he ido a Cartagena, Medellín, Cúcuta, Bogotá, Boyacá, Arauca; que es el lugar en donde trabaja mi padre y permiten llevar a las familias a fin de año. Además también fui a la Guajira, lugar donde esta gran parte de mi familia debido a que mi padre es de allá. Por otro lado, también me gusta realizar deportes, practico baloncesto, además estuve en un club de fútbol, natación y tenis. También, todos los sábados voy a la ULS a un curso de inglés en el cual estoy desde mis 7 años.

Fuente: tomado del tercer texto autobiográfico

Así mismo, en el primer texto autobiográfico se evidenció que a veces se emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito. (Ver anexos E, F, G Y H). Como por ejemplo, faltó usar algunos pronombres para mencionar algunos elementos sin repetirlos (imagen 4)

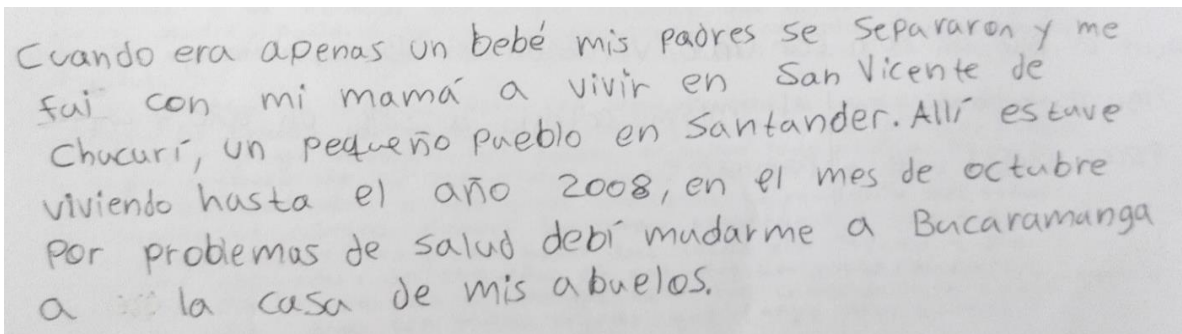
#### Imagen 4. Fragmento de la primera producción del escrito autobiográfico



Fuente: tomado del primer texto autobiográfico.

Para la producción del segundo texto autobiográfico, en la secuencia didáctica se desarrollaron actividades para la aplicación de reglas sintácticas y semánticas en la formación de oraciones simples y compuestas. Además, se identificaron estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto. Después de analizar las producciones textuales se encontró que casi siempre se emplean adecuadamente elementos gramaticales (ver anexos I, J, K Y L). Como por ejemplo, se emplearon algunos pronombres para evitar la repetición de términos y hay concordancia entre los tiempos gramaticales, el sujeto y el predicado (imagen 5).

### Imagen 5. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico

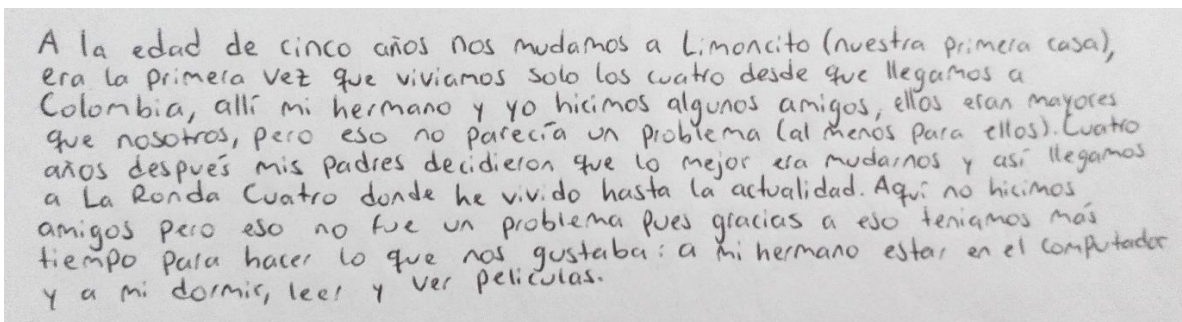


Cuando era apenas un bebé mis padres se separaron y me fui con mi mamá a vivir en San Vicente de Chucurí, un pequeño pueblo en Santander. Allí estuve viviendo hasta el año 2008, en el mes de octubre por problemas de salud debí mudarme a Bucaramanga a la casa de mis abuelos.

Fuente: tomado del segundo texto autobiográfico.

La tercera versión del texto autobiográfico se realizó terminadas las nueve sesiones de la secuencia didáctica. Al evaluar las producciones textuales se evidenció que casi siempre se emplean adecuadamente elementos gramaticales en el escrito. (Ver anexos A, M, N Y Ñ). Como por ejemplo, se empleó los pronombres allí, ellos, he, aquí, para no repetir elementos ya mencionados y hay concordancia entre los tiempos verbales, el sujeto y el predicado (imagen 6).

### Imagen 6. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico

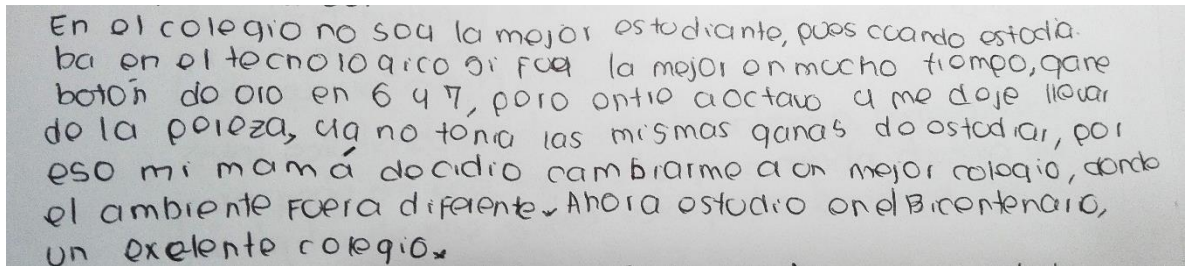


A la edad de cinco años nos mudamos a Limoncito (nuestra primera casa), era la primera vez que vivíamos solo los cuatro desde que llegamos a Colombia, allí mi hermano y yo hicimos algunos amigos, ellos eran mayores que nosotros, pero eso no parecía un problema (al menos para ellos). Cuatro años después mis padres decidieron que lo mejor era mudarnos y así llegamos a La Ronda Cuatro donde he vivido hasta la actualidad. Aquí no hicimos amigos pero eso no fue un problema pues gracias a eso tenemos más tiempo para hacer lo que nos gustaba: a mi hermano estar en el computador y a mí dormir, leer y ver películas.

Fuente: tomado del tercer texto autobiográfico.

De igual manera, en el primer texto autobiográfico a veces se usan debidamente elementos ortográficos (acentuación, mayúsculas y signos de puntuación) en el escrito. (Ver anexos E, F, G Y H). Como por ejemplo, falta acentuación en algunas palabras como tecnologico, gane, tenia, decidio; así mismo, el uso de mayúscula en tenologico; también, usa algunas comas donde debe ir punto (imagen 7).

### Imagen 7. Fragmento de la primera producción del escrito autobiográfico

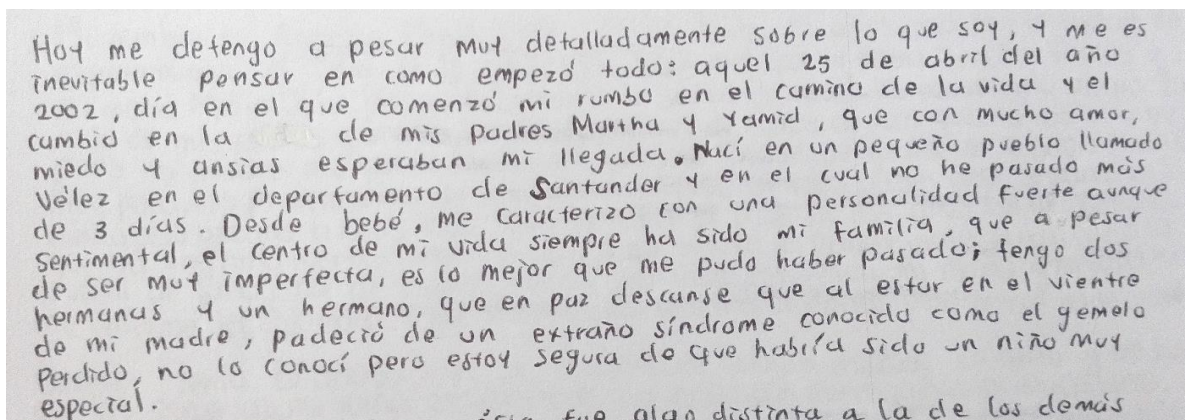


En el colegio no soy la mejor estudiante, pues cuando estaba en el tecnológico sí fui la mejor en mucho tiempo, gane botón de oro en 6 y 7, pero opto a octavo y me deje llevar de la pereza, ya no tenía las mismas ganas de estudiar, por eso mi mamá decidió cambiarme a un mejor colegio, donde el ambiente fuera diferente. Ahora estudio en el Bicentenario, un excelente colegio.

Fuente: tomado del primer texto autobiográfico.

Para la producción del segundo texto autobiográfico, en la secuencia didáctica se identificaron estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto. Después de analizar las producciones textuales se encontró que casi siempre se usa debidamente elementos ortográficos en el escrito. (Ver anexos I, J, K Y L). Como por ejemplo, hay uso correcto de la acentuación y mayúsculas, pero falta una coma en mis padres y en sentimental falta un punto seguido (imagen 8).

### Imagen 8. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico



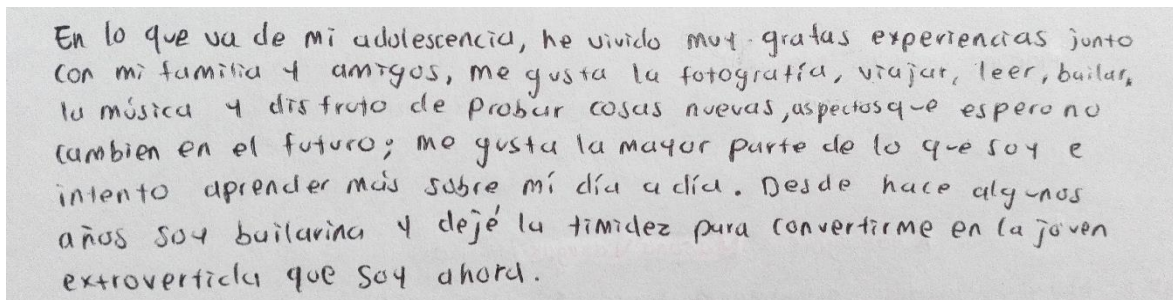
Hoy me detengo a pesar muy detalladamente sobre lo que soy, y me es inevitable pensar en como empezó todo: aquel 25 de abril del año 2002, día en el que comenzó mi rumbo en el camino de la vida y el cambio en la vida de mis padres Martha y Yamid, que con mucho amor, miedo y ansias esperaban mi llegada. Nací en un pequeño pueblo llamado Vélez en el departamento de Santander y en el cual no he pasado más de 3 días. Desde bebé, me caracterizo con una personalidad fuerte aunque sentimental, el centro de mi vida siempre ha sido mi familia, que a pesar de ser muy imperfecta, es lo mejor que me pudo haber pasado; tengo dos hermanas y un hermano, que en paz descanse que al estar en el vientro de mi madre, padeció de un extraño síndrome conocido como el gemelo perdido, no lo conocí pero estoy segura de que habría sido un niño muy especial.

Fuente: tomado del segundo texto autobiográfico.

La tercera versión del texto autobiográfico se realizó terminadas las nueve sesiones de la secuencia didáctica. Al evaluar las producciones textuales se evidenció que casi siempre se usa debidamente elementos ortográficos. (Ver anexos A, M, N Y

Ñ). Como por ejemplo, hay uso correcto de la acentuación y mayúsculas, pero en el uso de signos de puntuación, falta un punto en amigos (imagen 9).

### Imagen 9. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico



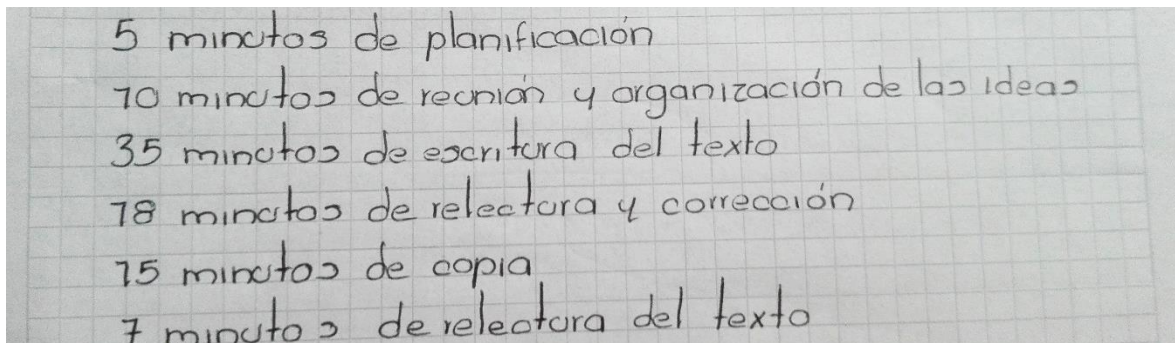
En lo que va de mi adolescencia, he vivido muy gratas experiencias junto con mi familia y amigos, me gusta la fotografía, viajar, leer, bailar, la música y disfruto de probar cosas nuevas, aspectos que espero no cambien en el futuro; me gusta la mayor parte de lo que soy e intento aprender más sobre mí día a día. Desde hace algunos años soy bailarina y dejé la timidez para convertirme en la joven extrovertida que soy ahora.

Fuente: tomado del tercer texto autobiográfico.

- **Plan textual**

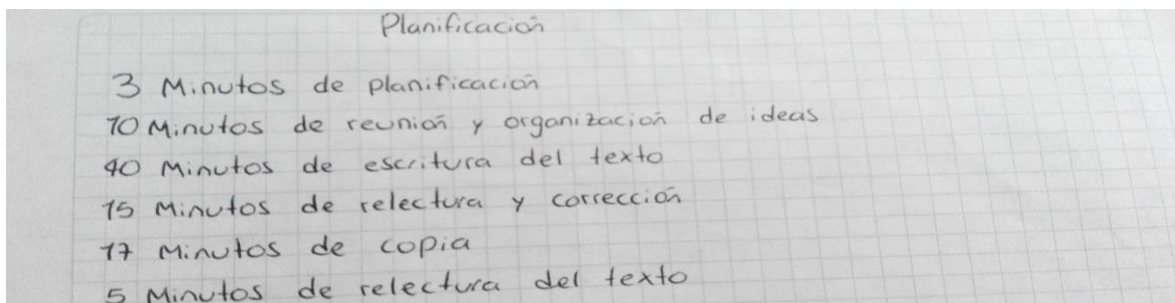
Según las estrategias que favorecen un buen proceso de composición propuesto por Cassany, los estudiantes no realizan un plan textual para producir el escrito; algunos comenzaron a escribir, otros esperaron a que les llegará la inspiración mirando al aire. Por esa razón, en la secuencia didáctica se realizaron actividades sobre los elementos de distribución del tiempo disponible y la determinación de las características de la redacción en la planificación textual. En la tercera versión del texto autobiográfico se evidenció que siempre se realizó un plan textual para producir el escrito. (Ver anexos A, M, N Y Ñ). A continuación se presentan dos formas de ahorrar y distribuir el tiempo para una redacción de 90 minutos (imágenes 10 y 11).

### Imagen 10. Plan textual del tercer escrito autobiográfico



Fuente: tomado de la planificación textual del tercer texto autobiográfico.

### Imagen 11. Plan textual del tercer escrito autobiográfico

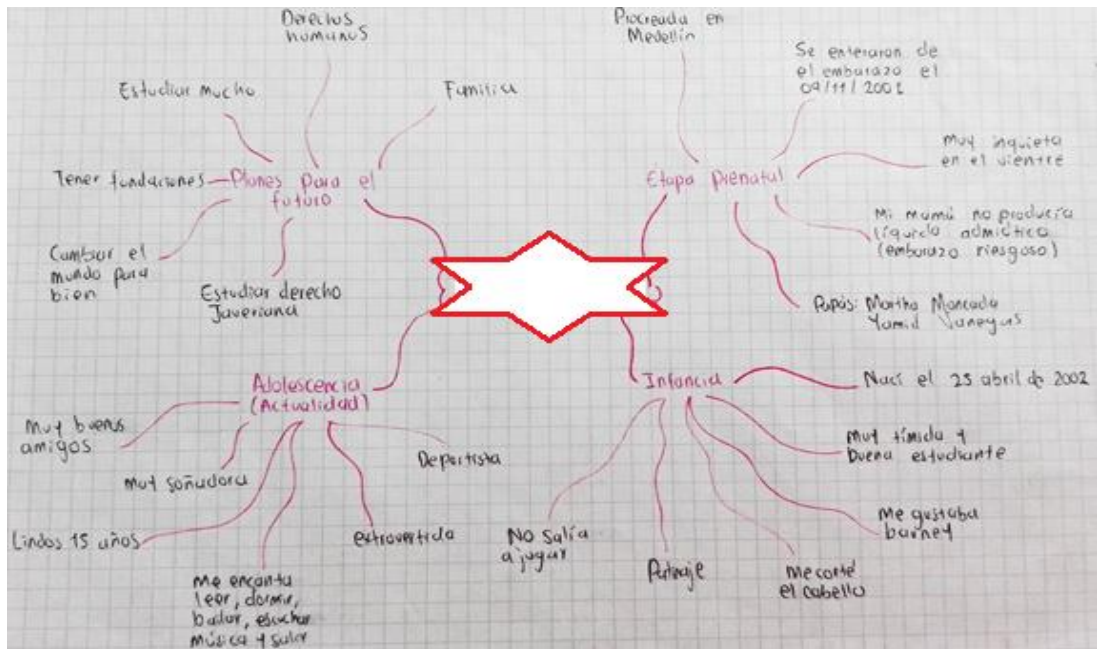


Fuente: tomado de la planificación textual del tercer texto autobiográfico.

- **Organización de la información**

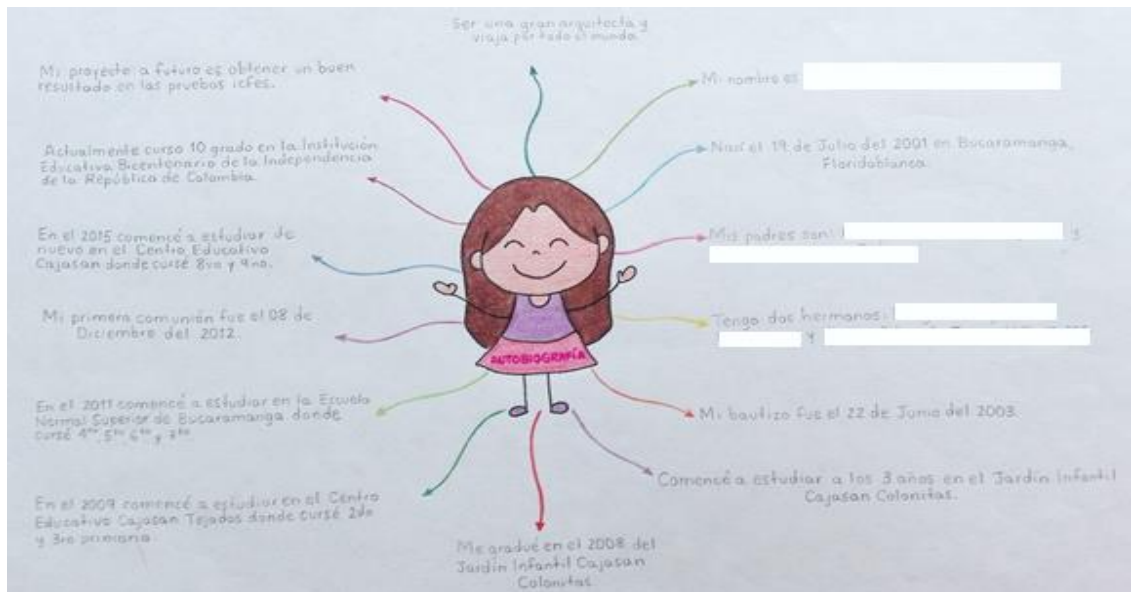
Según los lineamientos propuestos por el ICFES para la competencia comunicativa-escritora, los estudiantes no estructuran las ideas siguiendo un plan de desarrollo; ellos no organizaron las ideas antes de empezar la producción textual. Por eso, en la secuencia didáctica se analizó el proceso de recogida y organización de la información mediante organizadores visuales. En la tercera versión del texto autobiográfico se evidenció que siempre se estructuran las ideas siguiendo un plan de desarrollo. (Ver anexos A, M, N Y Ñ). A continuación se presentan dos ejemplos de cómo estructurar las ideas (imágenes 12 y 13).

**Imagen 12. Organizador gráfico del tercer escrito autobiográfico**



Fuente: tomado del organizador gráfico del tercer texto autobiográfico.

**Imagen 13. Organizador gráfico del tercer escrito autobiográfico**



Fuente: tomado del organizador gráfico del tercer texto autobiográfico.

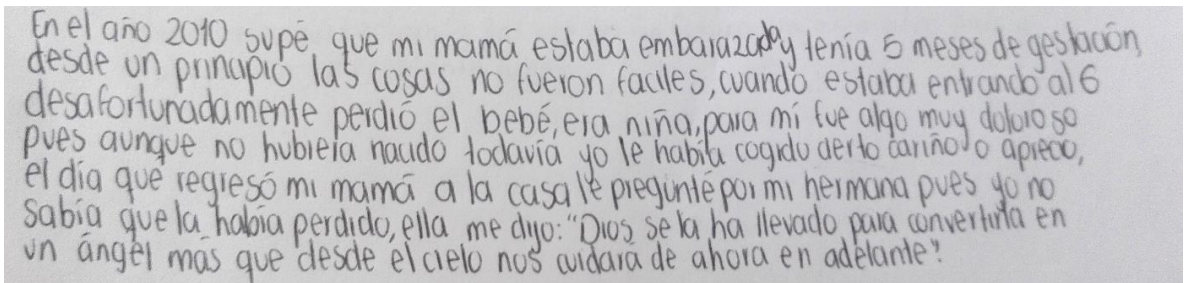
## B. Significado del texto

Sentido del texto en términos de lo que dice de acuerdo al estilo y léxico, pertinencia entre el contenido y el propósito, puntualidad y claridad en las ideas y plan de contenido y el propósito del texto.

- **Mecanismos de uso y control textual**

Según las estrategias que favorecen un buen proceso de composición propuesto por Cassany, en el segundo texto autobiográfico casi siempre el estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar. (Ver anexos I, J, K Y L). Como por ejemplo, se utilizó un estilo subjetivo ligero por párrafos para narrar hechos en un texto autobiográfico, que utiliza un léxico apropiado con lo que se quiere comunicar (imagen 14).

### Imagen 14. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico

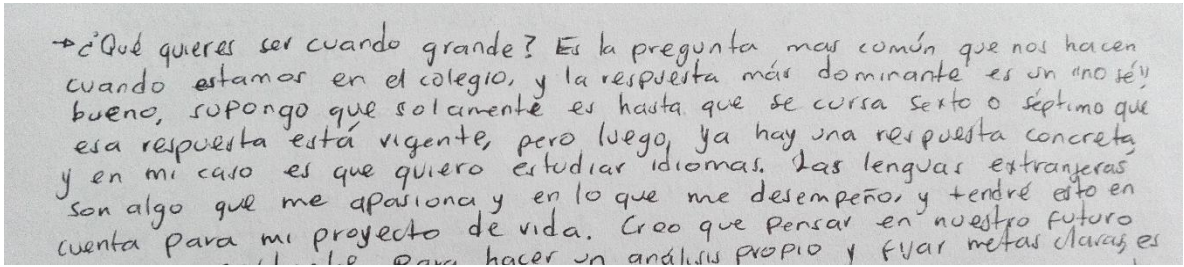


En el año 2010 supé que mi mamá estaba embarazada y tenía 5 meses de gestación desde un principio las cosas no fueron fáciles, cuando estaba entrando al 6 desafortunadamente perdió el bebé, era niña, para mí fue algo muy doloroso pues aunque no hubiera nacido todavía yo le había cogido derto cariño o aprecio, el día que regresó mi mamá a la casa le pregunté por mi hermana pues yo no sabía que la había perdido, ella me dijo: "Dios se la ha llevado para convertirla en un ángel más que desde el cielo nos cuidara de ahora en adelante".

Fuente: tomado del segundo texto autobiográfico.

La tercera versión del texto autobiográfico evidencia que siempre el estilo y el léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar. (Ver anexos A, M, N Y Ñ) Como por ejemplo, se aprecia un estilo reflexivo sobre lo que se quiere estudiar desde el inicio de la vida escolar, utilizando un léxico adecuado para que el lector aprecie fácilmente lo que se quiere comunicar (imagen 15).

### Imagen 15. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico

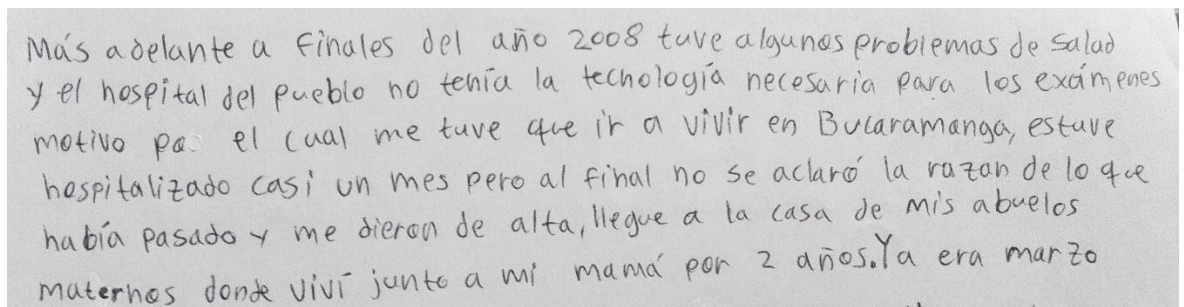


→ ¿Qué quieres ser cuando grande? Es la pregunta más común que nos hacen cuando estamos en el colegio, y la respuesta más dominante es un "no sé" bueno, supongo que solamente es hasta que se cursa sexto o séptimo que esa respuesta está vigente, pero luego, ya hay una respuesta concreta y en mi caso es que quiero estudiar idiomas. Las lenguas extranjeras son algo que me apasiona y en lo que me desempeño, y tendré esto en cuenta para mi proyecto de vida. Creo que pensar en nuestro futuro es vital para hacer un análisis propio y fijar metas claras.

Fuente: tomado del tercer texto autobiográfico.

Así mismo, en la tercera versión del texto autobiográfico se evidenció que siempre existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto. (Ver anexos A, M, N Y Ñ). Como por ejemplo, con un estilo cronológico se narra la experiencia de algunos problemas de salud que muestran la pertinencia entre el contenido y el propósito del texto autobiográfico (imagen 16)

### Imagen 16. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico



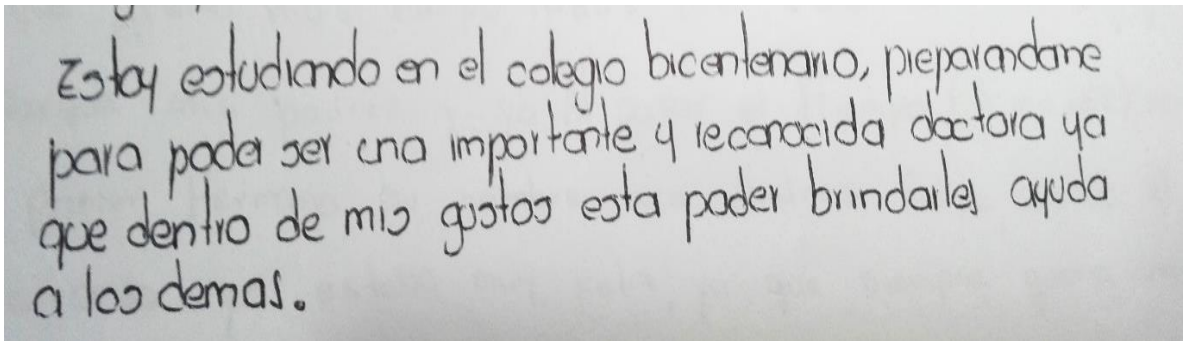
Más adelante a finales del año 2008 tuve algunos problemas de salud y el hospital del pueblo no tenía la tecnología necesaria para los exámenes motivo por el cual me tuve que ir a vivir en Bucaramanga, estuve hospitalizado casi un mes pero al final no se aclaró la razón de lo que había pasado y me dieron de alta, llegue a la casa de mis abuelos maternos donde viví junto a mi mamá por 2 años. Ya era marzo

Fuente: tomado del tercer texto autobiográfico.

- **Líneas de desarrollo textual**

Según los lineamientos propuestos por el ICFES para la competencia comunicativa-escritora, en el primer texto autobiográfico casi siempre se evidencia puntualidad y claridad en las ideas. (Ver anexos E, F, G Y H). Como por ejemplo, se aprecia que hay una disposición entre prepararse para ser una profesional y ayudar a los demás (imagen 17).

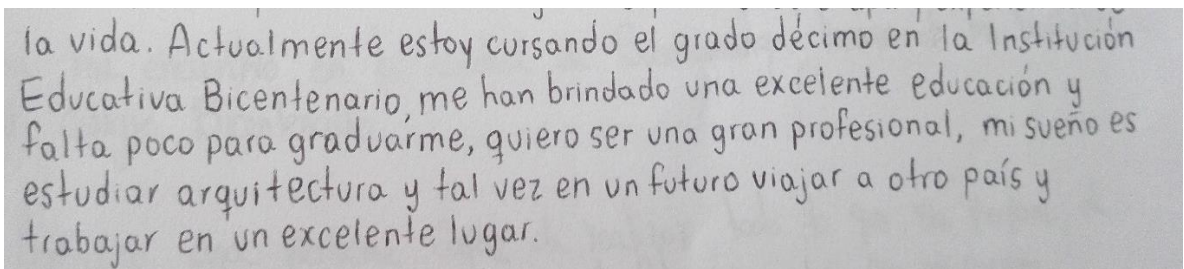
### **Imagen 17. Fragmento de la primera producción del escrito autobiográfico**



Fuente: tomado del primer texto autobiográfico.

En el segundo texto autobiográfico casi siempre se evidencia puntualidad y claridad en las ideas. (Ver anexos I, J, K Y L). Como por ejemplo, se identifica una secuencia entre lo que está haciendo y lo que piensa ser, en relación a los sueños que tiene como meta (imagen 18)

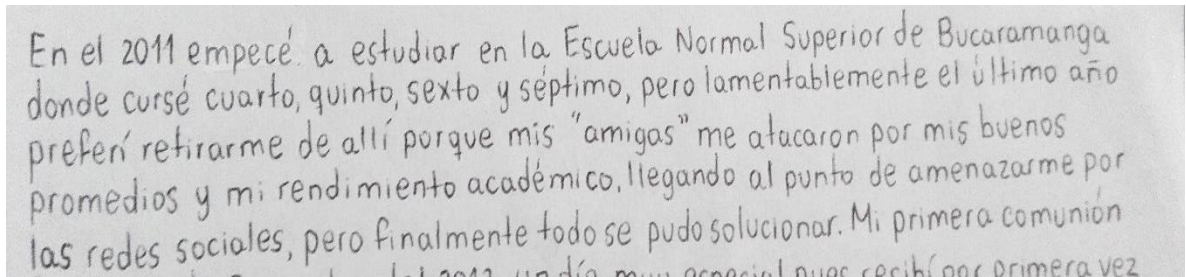
### **Imagen 18. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico**



Fuente: tomado del segundo texto autobiográfico.

La tercera versión del texto autobiográfico se realizó terminadas las nueve sesiones de la secuencia didáctica. Al evaluar las producciones textuales se evidenció que siempre hay puntualidad y claridad en las ideas. (Ver anexos A, M, N Y Ñ). Como por ejemplo, hay una narración cronológica de donde empezó a estudiar y el por qué decidió retirarse de la institución educativa.

### Imagen 19. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico

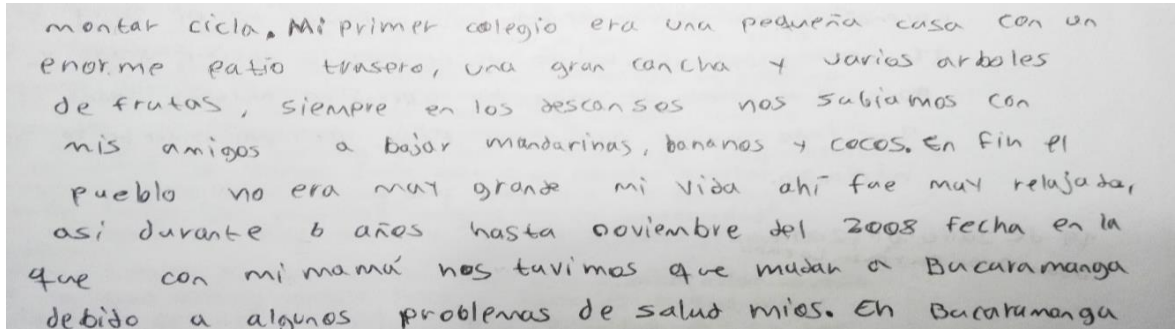


En el 2011 empecé a estudiar en la Escuela Normal Superior de Bucaramanga donde cursé cuarto, quinto, sexto y séptimo, pero lamentablemente el último año preferí retirarme de allí porque mis "amigas" me atacaron por mis buenos promedios y mi rendimiento académico, llegando al punto de amenazarme por las redes sociales, pero finalmente todo se pudo solucionar. Mi primera comunión

Fuente: tomado del tercer texto autobiográfico.

Así mismo, en el primer texto autobiográfico se evidenció que casi siempre el contenido es acorde con el propósito del texto. (Ver anexos E, F, G Y H). Como por ejemplo, el contenido muestra sucesos de la vida del escritor en la etapa escolar y en el pueblo; posteriormente, la razón del por qué se trasladaron a Bucaramanga (imagen 20)

### Imagen 20. Fragmento de la primera producción del escrito autobiográfico

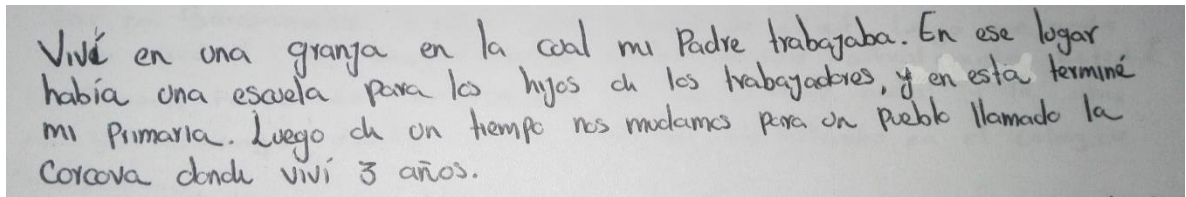


montar cicla. Mi primer colegio era una pequeña casa con un enorme patio trasero, una gran cancha y varios árboles de frutas, siempre en los descansos nos sabíamos con mis amigos a bajar mandarinas, bananos y cocos. En fin el pueblo no era muy grande mi vida ahí fue muy relajada, así durante 6 años hasta noviembre del 2008 fecha en la que con mi mamá nos tuvimos que mudar a Bucaramanga debido a algunos problemas de salud míos. En Bucaramanga

Fuente: tomado del primer texto autobiográfico.

En el segundo texto autobiográfico se evidenció que siempre el contenido es acorde con el propósito. (Ver anexos I, J, K Y L). Como por ejemplo, el autor narra su experiencia en la educación primaria y su traslado a otro sitio (imagen 21).

### Imagen 21. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico

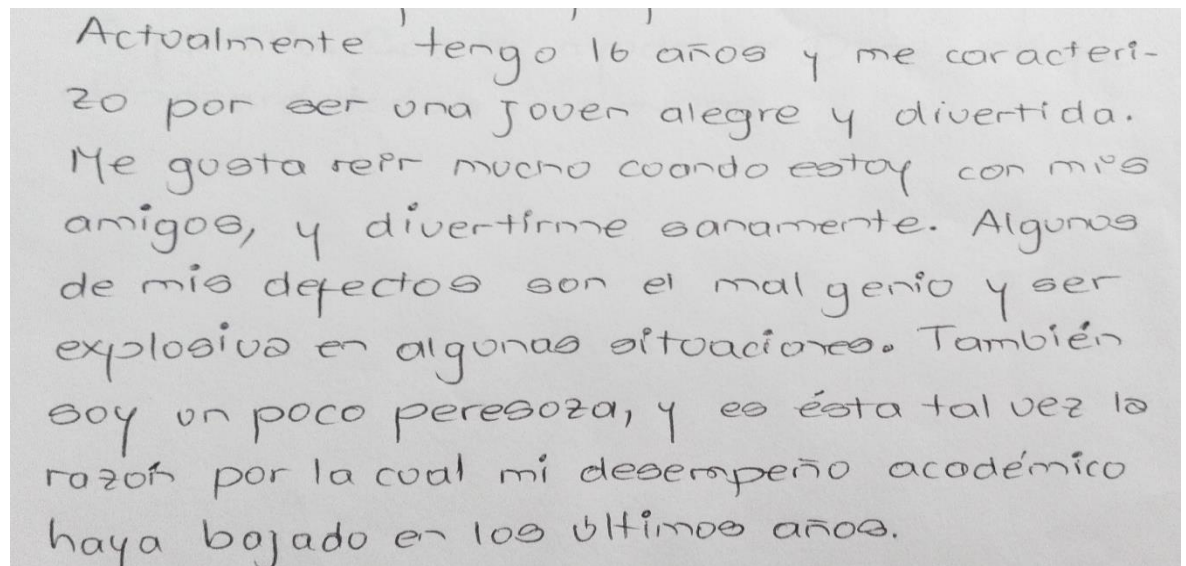


Viví en una granja en la cual mi Padre trabajaba. En ese lugar había una escuela para los hijos de los trabajadores, y en esta terminé mi primaria. Luego de un tiempo nos mudamos para un pueblo llamado la Corcova donde viví 3 años.

Fuente: tomado del segundo texto autobiográfico.

La tercera versión del texto autobiográfico se realizó terminadas las nueve sesiones de la secuencia didáctica. Al evaluar las producciones textuales se evidenció que siempre el contenido es acorde con el propósito. (Ver anexos A, M, N Y Ñ). Como por ejemplo, el contenido muestra aspectos de la personalidad de la autora y como estos influyen en el bajo rendimiento académico (imagen 22).

### Imagen 22. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico



Actualmente tengo 16 años y me caracterizo por ser una joven alegre y divertida. Me gusta reír mucho cuando estoy con mis amigos, y divertirme sanamente. Algunas de mis defectos son el mal genio y ser explosiva en algunas situaciones. También soy un poco perezosa, y es ésta tal vez la razón por la cual mi desempeño académico haya bajado en los últimos años.

Fuente: tomado del tercer texto autobiográfico.

Según los lineamientos propuestos por el ICFES para la competencia comunicativa-escritora, se evidencia que no se organizan las ideas siguiendo un plan de contenido. Como por ejemplo, en el texto aparecen aspectos familiares de sus padres y de sus hermanos sin que exista una organización del contenido, luego en

el mismo párrafo se dan a conocer aspectos de la formación escolar y su continuidad a largo plazo (imagen 23)

### Imagen 23. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico

**Secuencia Didáctica. Segundo texto autobiográfico**  
La autobiografía como estrategia didáctica para fortalecer la competencia comunicativa - escritora  
Institución Educativa Bicentenario de la Independencia de la República de Colombia  
*Profesor: Abelardo Quiñónez Nino*

Nombre:  Fecha: \_\_\_\_\_

Septiembre 20

Actividad

Escribe tu autobiografía

Me llamo  nací el 19 de Julio del 2001 en Bucaramanga. Vivo con mis padres Marcos Toloza Argüello y Doris Villamizar Suárez quienes desde pequeña me han inculcado valores y me han formado en un ambiente agradable. Día a día me brindan todo el amor y el apoyo que necesito para salir adelante, nunca los he defraudado porque en el transcurso de mi vida he luchado por lo que quiero, no diré que las cosas son fáciles pero con esfuerzo todo se puede lograr. Tengo dos hermanos uno menor llamado Diego Ferney Toloza y otro mayor llamado Carlos Toloza, son quienes me han acompañado en este camino de la vida, hemos peleado, compartido momentos, recuerdos, sonrisas pero al final de todo nos mantenemos unidos. Me considero una persona responsable, colaboradora y tal vez un poco tímida, tengo un carácter muy fuerte, he tenido problemas, cuando tenía 12 años fui víctima de acoso escolar pero aún así he logrado superar cada etapa y experiencia de la vida. Actualmente estoy cursando el grado décimo en la Institución Educativa Bicentenario, me han brindado una excelente educación y falta poco para graduarme, quiero ser una gran profesional, mi sueño es estudiar arquitectura y tal vez en un futuro viajar a otro país y trabajar en un excelente lugar.

Fuente: tomado del segundo texto autobiográfico.

La tercera versión del texto autobiográfico se realizó terminadas las nueve sesiones de la secuencia didáctica. Al evaluar las producciones textuales se evidenció que siempre se organizan las ideas siguiendo un plan de contenido. (Ver anexos A, M, N Y Ñ). Como por ejemplo, las ideas están organizadas en cuatro párrafos. El

primero, muestra aspectos desde su nacimiento hasta los cinco años; el segundo, expone vivencias familiares desde los cinco años hasta la actualidad; el tercero, da a conocer experiencias de la vida escolar; por último, se relaciona la vida escolar con la formación profesional y con algunos anhelos de la autora (imagen 24).

### Imagen 24. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico

Secuencia Didáctica. Tercer texto autobiográfico  
La autobiografía como estrategia didáctica para fortalecer la competencia comunicativa - escritora  
Institución Educativa Bicentenario de la Independencia de la República de Colombia  
Profesor: Abelardo Quilónes Nino

Nombre:  Fecha: 25/10/17.

Actividad  
Redacte un texto autobiográfico empleando los componentes de la competencia comunicativa- escritora y etapas del proceso de escritura.

Autobiografía.

Mi nombre es . Nací el 8 de octubre del año 2000 en Heredia, Costa Rica en donde viví hasta mis tres años de edad. Cuando llegamos a Colombia nos fuimos a vivir con mi tía mientras que esperábamos a que mi papá regresara de Medellín. Un mes después nos fuimos a vivir con mis nonos paternos donde viví por dos años.

A la edad de cinco años nos mudamos a Limoncito (nuestra primera casa), era la primera vez que vivíamos solo los cuatro desde que llegamos a Colombia, allí mi hermano y yo hicimos algunos amigos, ellos eran mayores que nosotros, pero eso no parecía un problema (al menos para ellos). Cuatro años después mis padres decidieron que lo mejor era mudarnos y así llegamos a La Ronda Cuatro donde he vivido hasta la actualidad. Aquí no hicimos amigos pero eso no fue un problema pues gracias a eso tenemos más tiempo para hacer lo que nos gustaba: a mi hermano estar en el computador y a mi dormir, leer y ver películas.

Estudie en varios colegios pero solo me acuerdo concretamente de tres: el Alejandro Obregon donde curse primero de primaria y de donde mi mamá decidió cambiarme por que no me iba bien académicamente ni socialmente, el Rafael Pombo donde hice toda mi primaria y me gradúe de quinto con honores, pero solo enseñaban hasta quinto por lo que tuve que cambiarme de colegio llegando así al I.E. Bicentenario en donde estudio actualmente.

Ahora tengo 17 años, mi hermano ya es Universitario y yo me encuentro empezando el cuarto periodo del grado décimo, el cual espero poder pasar para así ser promovida al grado once, graduarme el año que viene y finalmente entrar en la universidad en donde quiero estudiar música y aprender a hablar inglés y coreano.

Fuente: tomado del tercer texto autobiográfico.

### C. Propósito textual

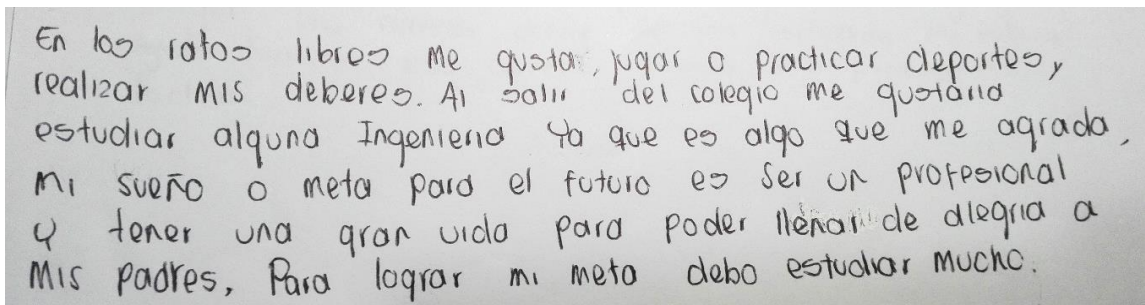
Se refiere al para qué se dice en función de la situación de la comunicación, teniendo como referencia la correspondencia entre el vocabulario y los destinatarios, las

estrategias discursivas y el propósito del texto según las exigencias de la comunicación.

- **Necesidades comunicativas**

Según los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal saber 9 propuestos por el ICFES, en el primer texto autobiográfico casi siempre existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto. (Ver anexos E, F, G Y H). Como por ejemplo, se usó un conjunto de palabras para expresar su gusto por los deportes, su proyección profesional y su compromiso con los padres (imagen 25).

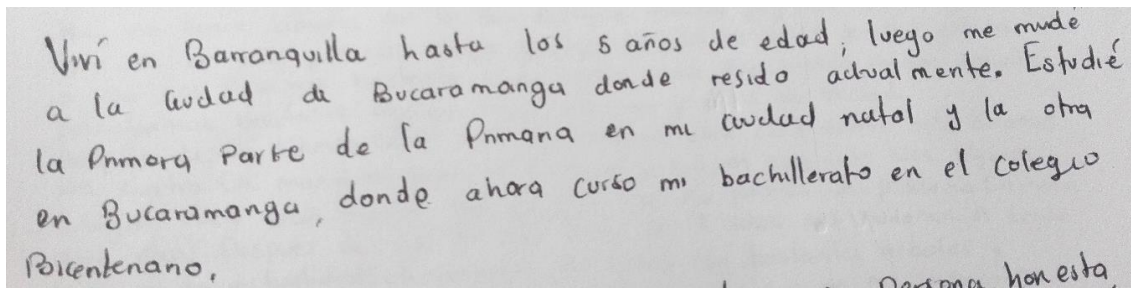
**Imagen 25. Fragmento de la primera producción del escrito autobiográfico**



Fuente: tomado del primer texto autobiográfico.

En el segundo texto autobiográfico se evidencia que siempre existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto. (Ver anexos I, J, K Y L). Como por ejemplo, se usó un vocabulario común para expresar que vivió y estudió los primeros años de su vida en Barranquilla. Actualmente vive en Bucaramanga y continúa sus estudios (imagen 26).

### Imagen 26. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico

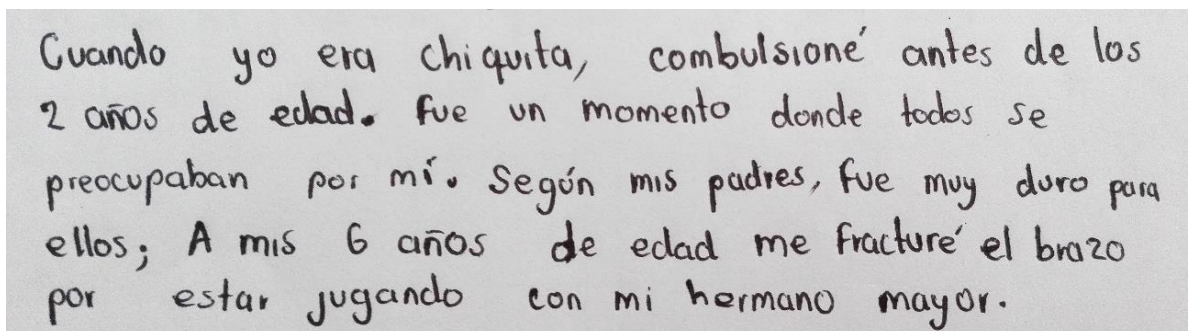


Viví en Barranquilla hasta los 5 años de edad, luego me mudé a la ciudad de Bucaramanga donde resido actualmente. Estudié la primera parte de la Primaria en mi ciudad natal y la otra en Bucaramanga, donde ahora curso mi bachillerato en el colegio Bientenano.

Fuente: tomado del segundo texto autobiográfico.

La tercera versión del texto autobiográfico se realizó terminadas las nueve sesiones de la secuencia didáctica. Al evaluar las producciones textuales se evidenció que siempre existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto. (Ver anexos A, M, N Y Ñ). Como por ejemplo, se empleó un vocabulario activo y común para expresar que aproximadamente a los dos años de vida y posteriormente a los 6 años, la autora tuvo problemas de salud que perjudicó el bienestar de sus padres (imagen 27).

### Imagen 27. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico



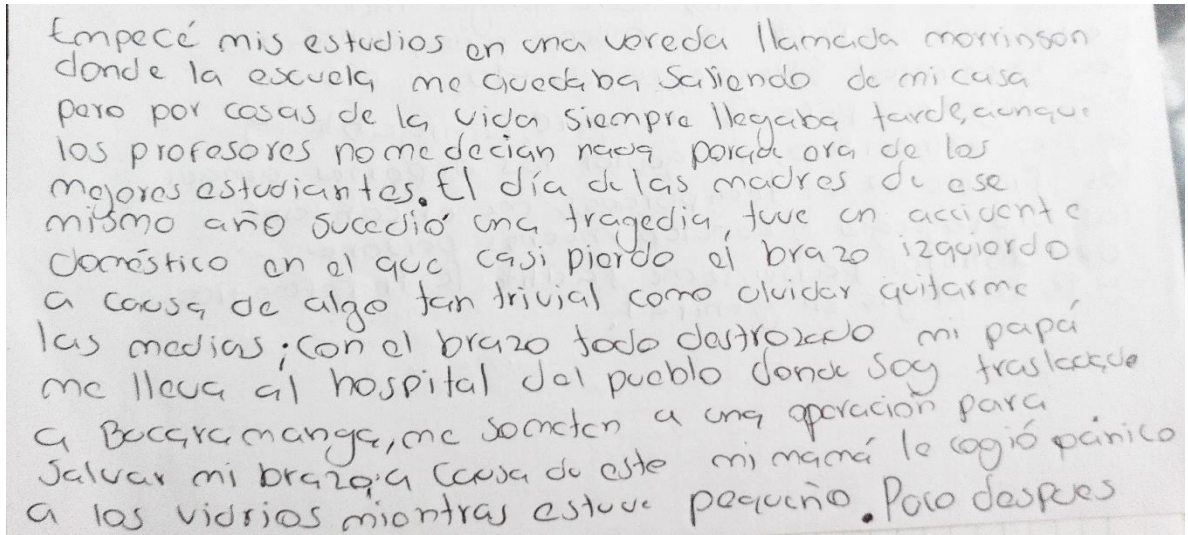
Cuando yo era chiquita, combulsioneé antes de los 2 años de edad. Fue un momento donde todos se preocupaban por mí. Según mis padres, fue muy duro para ellos; A mis 6 años de edad me fractureé el brazo por estar jugando con mi hermano mayor.

Fuente: tomado del tercer texto autobiográfico.

Así mismo, al evaluar la tercera versión del texto autobiográfico se evidenció que a veces y en algunos casos casi siempre se emplean adecuadamente estrategias discursivas según el propósito de comunicación del escrito. (Ver anexos A, M, N Y Ñ). Como por ejemplo, se empleó la estrategia discursiva de la explicación para

exponer la tragedia que vivió el autor por no quitarse las medias y sufrir un accidente que casi lo lleva a perder el brazo izquierdo (imagen 28).

### Imagen 28. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico



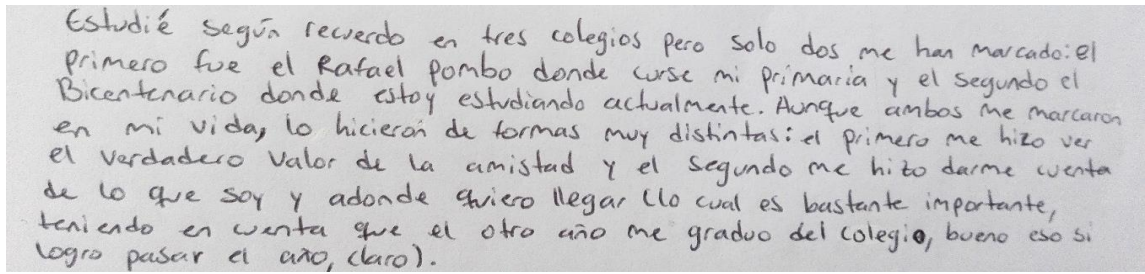
Empecé mis estudios en una vereda llamada morrison donde la escuela me quedaba saciendo de mi casa pero por cosas de la vida siempre llegaba tarde aunque los profesores no me decian nada porque era de los mejores estudiantes. El día de las madres de ese mismo año sucedió una tragedia, tuve un accidente doméstico en el que casi pierdo el brazo izquierdo a causa de algo tan trivial como olvidar quitarme las medias; con el brazo todo destrozado mi papá me lleva al hospital del pueblo donde soy trasladado a Bucaramanga, me someten a una operación para salvar mi brazo; a causa de este mi mamá le cogió pánico a los vidrios mientras estuve pequeño. Poco después

Fuente: tomado del tercer texto autobiográfico.

- **Intención textual**

Según los lineamientos propuestos por el ICFES para la competencia comunicativa-escritora, en la segunda versión del texto autobiográfico casi siempre el propósito del texto cumple con las exigencias de la comunicación. (Ver anexos I, J, K Y L). Como por ejemplo, el testimonio sobre la formación escolar está agrupada en un párrafo breve, utilizó un vocabulario adecuado y le dio cohesión a las ideas mediante conectores; infortunadamente, hay errores en algunos elementos ortográficos (hicieron y adonde) (imagen 29).

### Imagen 29. Fragmento de la segunda producción del escrito autobiográfico

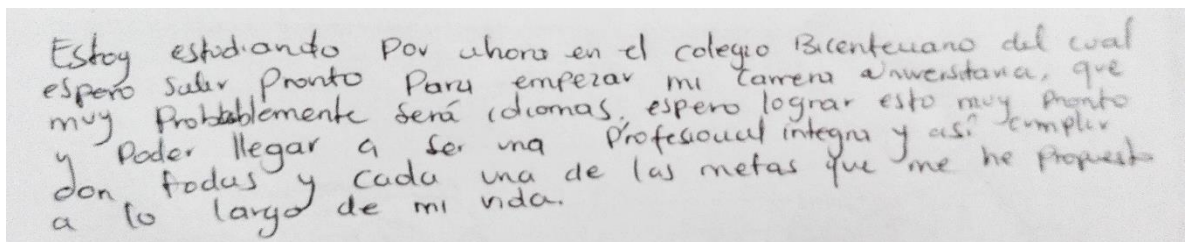


Estudié según recuerdo en tres colegios pero solo dos me han marcado: el primero fue el Rafael Pombo donde curse mi primaria y el segundo el Bicentenario donde estoy estudiando actualmente. Aunque ambos me marcaron en mi vida, lo hicieron de formas muy distintas: el primero me hizo ver el verdadero valor de la amistad y el segundo me hizo darme cuenta de lo que soy y adonde quiero llegar lo cual es bastante importante, teniendo en cuenta que el otro año me graduo del colegio, bueno eso si logro pasar el año, claro).

Fuente: tomado del segundo texto autobiográfico.

La tercera versión del texto autobiográfico se realizó terminadas las nueve sesiones de la secuencia didáctica. Al evaluar las producciones textuales se evidenció que casi siempre el propósito del texto cumple con las exigencias de la comunicación. (Ver anexos A, M, N Y Ñ). Como por ejemplo, en un párrafo breve se expone la relación entre la formación profesional y las metas que la autora se ha propuesto; utilizó conectores para darle cohesión a las ideas; usó un vocabulario común y adecuado al texto autobiográfico; pero, no empleó mayúscula después del punto de idiomas (imagen 30).

### Imagen 30. Fragmento de la tercera producción del escrito autobiográfico



Estoy estudiando por ahora en el colegio Bicentenario del cual espero salir pronto para empezar mi carrera universitaria, que muy probablemente será idiomas, espero lograr esto muy pronto y poder llegar a ser una profesional íntegra y así cumplir con todas y cada una de las metas que me he propuesto a lo largo de mi vida.

Fuente: tomado del tercer texto autobiográfico.

## 11. HALLAZGOS

Teniendo como referencia la pregunta central de investigación “**¿De qué manera la autobiografía como estrategia didáctica fortalece la competencia comunicativa - escritora en estudiantes del área de filosofía en el grado 10-02 en una institución pública de Bucaramanga?**” y la aplicación de la secuencia didáctica “la autobiografía y la competencia comunicativa – escritora”, se hallan debilidades en los componentes que transversalizan la competencia comunicativa – escritora. En el componente sintáctico los estudiantes desconocen algunos mecanismos de coherencia y cohesión, como son conectores, elementos gramaticales, planes textuales, elementos ortográficos y estructura de las ideas siguiendo un plan de desarrollo. En el componente semántico casi siempre el estilo y léxico del texto tienen relación con lo que se quiere comunicar y el contenido es pertinente con el propósito del texto, pero no se organizan las ideas siguiendo un plan de contenido. En el componente pragmático casi siempre existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios, pero a veces se emplean estrategias discursivas y el propósito del texto algunas veces cumple con las exigencias de la comunicación.

Así mismo, hay falencias en las etapas del proceso de escritura. En la planeación no se hace la distribución del tiempo disponible para la producción textual, ni se determinan las características de la redacción y organización de la información. En la textualización a veces se organizan las ideas con coherencia y cohesión. En la revisión los estudiantes realizan una lectura rápida de su primera redacción sin que se introduzcan cambios para mejorar el contenido y significado del texto.

Por consiguiente, mediante la autobiografía como estrategia didáctica se implementó una secuencia de nueve sesiones para fortalecer la competencia

comunicativa – escritora, según los tres componentes que la transversalizan y las etapas del proceso de escritura. A su vez, permitió evaluar el proceso de los educandos mediante la comparación constante de los tres textos autobiográficos que se realizaron durante la implementación de la secuencia didáctica. La evaluación consecutiva de las producciones textuales evidencia que los estudiantes desarrollaron más habilidades en el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias en la escritura.

## 12. EVALUACIÓN

El ICFES a través de los resultados de noveno grado en el área de lenguaje evidencia que los estudiantes tienen dificultades en la competencia comunicativa – escritora; la fase diagnóstica de la propuesta de intervención mediante el análisis documental, la grabación en video y el diario de campo permitió identificar las debilidades anteriormente mencionadas en los hallazgos, que requieren refuerzo en los componentes que transversalizan la competencia evaluada y en las etapas del proceso de escritura. (Ver anexos A, B, C Y D).

Por lo tanto, se implementa una secuencia didáctica de nueve sesiones (20 horas de clase) para fortalecer la competencia comunicativa – escritora desde producción textual como estándar básico de competencia propuesto por el Ministerio de Educación Nacional y las etapas del proceso de escritura propuesto por el ICFES y Cassany. Su evaluación se realizó mediante tres textos autobiográficos, lo que permitió identificar los avances y debilidades de los estudiantes en el proceso.

La evaluación inicial de la secuencia se efectuó en la segunda sesión que tenía como actividades con el docente, contextualizar la competencia comunicativa - escritora mediante una expresión gráfica y la narración de hechos personales empleando el proceso de escritura y la competencia comunicativa. El análisis documental de esta producción y el diario de campo evidencian que a veces se organiza el texto en relación con su coherencia y cohesión, (conectores y marcas textuales, elementos gramaticales y elementos ortográficos); casi siempre se relaciona el sentido del texto de acuerdo a su significado (puntualidad y claridad en las ideas y el contenido es acorde con el propósito); además, casi siempre se relaciona el para qué se dice en función de la situación de la comunicación

(correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto). (Ver anexos E,F,G y H).

La segunda evaluación de la secuencia se realizó en la sesión cinco después de desarrollar las siguientes actividades: Análisis pormenorizado de las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas; en parejas, identificar las características de las propiedades de la textualidad y proponer su aplicación en situaciones escritas y revisión entre compañeros del primer texto autobiográfico; por último, leer con los estudiantes el primer capítulo del libro “Vivir para contarla” de Gabriel García Márquez y pedir que redacten su autobiografía. El diario de campo y el análisis documental del segundo texto autobiográfico evidencian que debido a la implementación de las sesiones anteriores casi siempre se emplean conectores y marcas textuales, elementos gramaticales y ortográficos para darle coherencia y cohesión al texto, casi siempre lo que se dice en el texto muestra puntualidad y claridad en las ideas, el contenido es acorde con el propósito y el estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar. (Ver anexos I,J,K y L).

La evaluación final de la secuencia didáctica se efectuó en la sesión nueve después de emplear las siguientes actividades: Comparar diversos tipos de textos según el Derecho Básico de Aprendizaje 9 del lenguaje en el grado noveno, “manejo de la estructura textual”; Dar a conocer los elementos de distribución del tiempo disponible y la determinación de las características de la redacción en la planificación textual; en parejas, analizar el proceso de recogida y organización de la información mediante organizadores visuales y revisar entre pares entre pares estudiantiles el segundo texto autobiográfico; por último solicitar un texto autobiográfico según los componentes de la competencia comunicativa-escritora y las etapas del proceso de escritura. La evaluación final de la secuencia didáctica por medio del análisis documental del tercer texto autobiográfico y el diario de campo, evidencian que la implementación de las sesiones contribuyó al proceso de

la competencia comunicativa – escritora en sus componentes sintáctico (cómo se dice), semántico (qué se dice) y pragmático (para qué se dice). (Ver anexos A, M, N y Ñ).

A su vez, mejoró las etapas del proceso de escritura, porque los estudiantes planificaron el tiempo disponible para la redacción y determinaron sus características, agruparon los datos mediante organizadores gráficos, revisaron entre pares los textos autobiográficos y corrigieron las versiones de los textos producidos para darle mayor significado.

### 13. CONCLUSIONES

La competencia comunicativa - escritora busca que el estudiante produzca textos escritos que cumplan con un proceso sistemático para su elaboración, respondan a las necesidades comunicativas y al funcionamiento de la lengua. Por esta razón, se diseñó una estrategia didáctica basada en la autobiografía para fortalecerla que arrojó los siguientes resultados:

- Las debilidades que presentan los estudiantes frente a la competencia comunicativa – escritora se encuentran en el componente sintáctico al no realizar un plan textual para producir el texto ni estructurar las ideas siguiendo un plan de desarrollo, en el componente semántico no organizan las ideas siguiendo un plan de análisis y en el componente pragmático a veces se cumple con las exigencias de la comunicación y se emplean estrategias discursivas según el propósito del texto. Además en las etapas del proceso de escritura no planifican el tiempo disponible para la redacción ni determinan sus características, no revisan y corrigen los textos para mantener la coherencia y cohesión, empleando debidamente los elementos gramaticales y ortográficos, según lo que se quiere comunicar y la organización del texto.
- La implementación de la secuencia didáctica basada en la autobiografía fortaleció la competencia comunicativa – escritora al reforzar las habilidades en los componentes sintáctico, semántico y pragmático, logró que los estudiantes emplearan conectores, estructuraran los conceptos, usaran adecuadamente elementos gramaticales y ortográficos para darle coherencia y cohesión a las ideas. Además, evaluarán la pertinencia del texto teniendo en cuenta el propósito, el contenido, el léxico, el estilo, la puntualidad y claridad en las ideas. Por último, revisarán y corregirán el texto según las exigencias de la comunicación, las estrategias discursivas y el vocabulario empleado en relación

con los destinatarios, para mejorar el contenido y el significado de la producción textual.

- El análisis documental de las tres producciones autobiográficas evidencia que los estudiantes requieren más estrategias que garanticen la coherencia, cohesión y pertinencia del texto, de acuerdo a cómo se dice, qué se dice y para qué se dice en conexión con la comunicación.
- Las etapas del proceso de escritura no se están desarrollando debidamente, las producciones textuales carecen de planeación y corrección. No hay una reflexión sobre el tema que se va a escribir, qué se sabe, qué se necesita saber, para quién se escribe. Así mismo no se re- lee el texto para analizar lo que se escribió, corregir lo inapropiado e incluir nuevas ideas para darle mayor significado.
- No existe una articulación adecuada entre los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje en las áreas de español y filosofía que permita fortalecer la competencia comunicativa – escritora.
- Las estrategias pedagógicas en el área de filosofía favorecen el texto argumentativo sin que se oriente la producción textual en las diferentes tipologías, limitando los conocimientos y destrezas de los estudiantes para informar, exponer, solicitar sobre un tema determinado.
- La autobiografía como estrategia didáctica contribuyó a las etapas del proceso de escritura y al aprendizaje significativo de los componentes que transversalizan la competencia comunicativa – escritora al hacer que los estudiantes en sus producciones textuales conectaran las emociones con la misma existencia, reflexionaran acerca de sus vivencias y acontecimientos representativos, ligaran el presente con el pasado y lo concibieran con el futuro, tomaran conciencia de las experiencias que han tenido consigo mismos, la familia y la sociedad.

## 14. RECOMENDACIONES

Transversalizar los procesos de escritura en todas las áreas del saber teniendo en cuenta las tipologías textuales.

- Articular los Derechos Básicos de Aprendizaje con el plan de área de lenguaje como herramientas para la elaboración de estrategias y prácticas de aula en todos los grados.
- Incentivar la producción textual desde el proyecto institucional “Alas de papel” según la estructura de cada tipología textual.
- Emplear adecuadamente las componentes que transversalizan la competencia – comunicativa escritora en las producciones textuales para dar más sentido a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Capacitar a los docentes en la articulación de los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje con los planes de área, los procesos de escritura y los componentes que transversalizan la competencia comunicativa escritora.
- Orientar la producción textual partiendo del texto, desde que el estudiante tiene sus primeros acercamientos con la escritura, y no desde método silábico que tiene como unidades de trabajo la vocal, después la sílaba, luego la palabra y finalmente la frase, para que la tendencia no sea escribir oraciones o breves fragmentos sino producciones completas.

## **15. CONTRIBUCIÓN ACADÉMICA, INVESTIGATIVA**

El desarrollo de la propuesta de intervención permitió que revisara críticamente mi práctica docente y tuviera una visión más amplia del proceso educativo, donde confronté ideas, conocimientos y creencias de algunos teóricos en el campo de la educación, y forjé un crecimiento personal y profesional para asumir con más tenacidad la labor de formar estudiantes comprometidos con la competencia comunicativa – escritora. Así mismo, seré un agente social que incentive el trabajo grupal alrededor del proceso de escritura y la transversalización de los componentes sintáctico, semántico y pragmático en todas las áreas del saber.

Contribuirá a que los estudiantes mejoren su producción textual al emplear adecuadamente los componentes que transversalizan la competencia comunicativa – escritora y las etapas del proceso de escritura.

Ayudará a que se establezcan en el área de filosofía estrategias pedagógicas a favor de la producción textual, no solo de textos argumentativos sino de todas las tipologías.

Conllevará a que se articulen los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje con los planes de área de español y filosofía y se tracen estrategias que favorezcan el proceso de escritura y por ende se mejoren los resultados en las pruebas internas y externas de la Institución Educativa.

Fomentará el trabajo en equipo con los docentes del área de español para reorientar el proyecto de español “Alas de papel” hacia la producción textual y su transversalización en todas las áreas del saber en pro de mejorar los procesos de calidad que lidera la Institución Educativa.

## 16. BIBLIOGRAFIA

ARGÜELLO PARRA, Andrés. Educación, Biografía y Derechos Humanos. Un estudio de Rodolfo Stavenhagen, itinerante de alteridades. Bucaramanga: Ediciones, USTA. 2014.

BLÁNDEZ ÁNGEL, Julia. La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Barcelona: Editorial, Inde. 2000.

BOLIVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel. La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid. Editorial La Muralla. 2001.

BONILLA CASTRO, Elssy e RODRÍGUEZ SEHK, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá: Editorial, Norma. 1997.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. Metodología de la investigación educativa. Madrid: Editorial, La Muralla. 2009.

CASSANY, Daniel. Describir el describir: cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ediciones Paidós. 2011.

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona: Editorial, Anagrama. 1995.

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Editorial, Mc Graw Hill. 2010.

ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata. 1993.

ESTUPIÑÁN, María Rosa. Investigación cualitativa en salud en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigación y Educación en Enfermería. Tunja: Editorial UPTC. 2013.

GADAMER, Hans-Georg. Verdad y método. Salamanca: Ediciones Sígueme. 1988.

GRAHAM, Gibbs. El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones, Morata. 2012.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO Carlos y BAPTISTA LUCIO, María Del Pilar. Metodología de la investigación. México: Editorial, Mc Graw Hill. Quinta edición. 2010.

JIMÉNEZ REVUELTA, Ana. La autobiografía en la fotografía contemporánea. Madrid, 2013, 439 h. presentada para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, Departamento de Filología Española. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/24007/1/T35022.pdf>

JOHNSON MARDONES, Daniel. Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo. Santiago, 2010, 205 h. Para optar al grado de Magister en Educación con mención en curriculum y comunidad educativa. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Educación. Disponible en: [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-johnson\\_d/pdfAmont/cs-johnson\\_d.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-johnson_d/pdfAmont/cs-johnson_d.pdf)

LATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. 2005.

KAUFMAN, Ana María y RODRÍGUEZ, María Elena. La escuela y los textos. Argentina: Editorial Santillana, 1993.

MAGANTO MATEO, Carmen. La autobiografía. *Técnicas de autoinforme en evaluación psicológica. La entrevista clínica*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco. 2010. Capítulo 4.p.1. ISBN: 978-84-9860-378-1

MANTILLA FORERO Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Bucaramanga, 2009, 185 h. Tesis de Grado (Maestría en Pedagogía).Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Disponible en el catálogo en la línea de la Biblioteca de la Universidad Industrial de Santander: <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9942/2/136109.pdf>

MOLINA GUZMÁN Mónica Trinidad. Dimensiones del aprendizaje: Refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora. Bucaramanga, 2011, 307 h. Tesis de Grado (Maestría en Pedagogía).Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Disponible en el catálogo en la línea de la Biblioteca de la Universidad Industrial de Santander: <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9954/2/141250.pdf>

MURILLO ARANGO, Gabriel Jaime. La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI. Medellín, 2016, 228 h. Trabajo para optar el título de doctor. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Disponible en: [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4555/1/GabrielJaimeMurillo\\_2016\\_investigacionBiograficoNarrativa.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4555/1/GabrielJaimeMurillo_2016_investigacionBiograficoNarrativa.pdf)

MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

PÁEZ CABRA, Cesar Augusto y CASTIBLANCO SALAS, Juan Alejandro. La autobiografía como estrategia pedagógica para el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes de la catedra de lineamientos de investigación i de la facultad de ciencias de la educación de la universidad libre. Bogotá, 2011, 102 h. Trabajo para optar el título de licenciado en humanidades e idiomas Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8170/TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PÁEZ GÓMEZ, Andrea, GÓMEZ MELÉNDEZ, Clara Elisa y GARCÍA RAMÍREZ, María Soledad. La escritura autobiográfica como estrategia de reflexión de las prácticas pedagógicas: análisis de los discursos de los maestros. Bogotá, 2008, 183 h. Trabajo para optar el título de Magister. Universidad de la Salle División de Formación Avanzada. Disponible en: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1454/T85.08%20P139e.pdf?sequence=1>

PAUL, Richard y Elder, Linda. El Arte de Formular Preguntas Esenciales. 2002.

PAUL, Richard y Elder, Linda. Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. 2005.

PÉREZ ABRIL Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Bogotá: Editor ICFES. 2003

PRIETO RODRÍGUEZ, Adlin de Jesús. Del testimonio a la autobiografía Ángela Zago y su Proyecto de Escritura. Barranquilla, 2007, 134 h. Trabajo para optar el título de Magister. Universidad Simón Bolívar Decanato de Estudios de Postgrado

Maestría en Literatura Latinoamericana. Disponible en:  
<http://159.90.80.55/tesis/000137670.pdf>

PUERTAS MOYA, Francisco Ernesto. La escritura biográfica en el fin del siglo XIX: el ciclo novelístico de Pío Cid considerado como la autoficción de Ángel Ganivet. Madrid, 2002, 1107 h. Trabajo para optar el título de doctor. Departamento de la Literatura Española y Teoría de la Literatura, Facultad de Filología, en la Universidad de la Rioja. Disponible en:  
<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LaEscrituraAutobiograficaEnElFinDelSigloXIXEICiclo-148.pdf>

PUJADAS MUÑOZ, Juan José. El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. 2002.

QUIJANO, Mónica. La autobiografía como recurso para la formación de niños productores de textos. San Cristóbal, 2002, 120 h. Trabajo presentado para optar el Título de Especialista en la Promoción de la Lectura y la Escritura. Universidad de los Andes-Táchira, coordinación de post-grado. Disponible en: [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen\\_acro/quija\\_m/pn171c5q8.pdf](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/quija_m/pn171c5q8.pdf)

ROBERTI, María Eugenia. El enfoque biográfico en el análisis social: Una aproximación a los aspectos teórico-metodológicos de los estudios con trayectorias laborales. Argentina, 2011, 91 h. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.683/te.683.pdf>

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115. Bogotá. 1994

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: Magisterio 2004.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. ICFES. Lineamientos para las aplicaciones muestrales y censales. Noveno grado. 2016.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. 2010.

SANDOVAL. C. Carlos A. Investigación cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. 2002.


SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema. Barcelona: Ediciones Paidós. 1993.

SOTO OCAMPO, Jacqueline. Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° e.b.p. Pereira, 2014, 264 h. Trabajo para optar el título de Magister. Universidad Tecnológica de Pereira, Maestría en Educación. Disponible en:  
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4083/37241S718.pdf?sequence=1>

TOBÓN, Sergio, PIMIENTA, Julio y GARCÍA, Juan. Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Editorial, Prentice Hall. 2010  
VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. Educar con Maestría. Bogotá. Publicaciones La Salle. 2007

## ANEXOS

### Anexo A: Rejilla de evaluación para la producción de textos escritos

	<b>REJILLA DE EVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS</b>	<b>CURSO:</b>  <b>FECHA:</b>
---	--	------------------------------------

Estudiante: \_\_\_\_\_

Docente: Abelardo Quiñónez Niño

Tema: \_\_\_\_\_

COMPONENTE	CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Sintáctico	1. Elige conectores y marcas textuales para darle cohesión a las ideas.			
	2. Realiza un plan textual para producir el escrito.			
	3. Estructura las ideas en el texto siguiendo un plan de desarrollo.			
	4. Emplea adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.			
	5. Usa debidamente elementos ortográficos (acentuación, mayúsculas y signos de puntuación) en el escrito.			

COMPONENTE	CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Semántico	6. El estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar.			
	7. Existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto.			
	8. Evidencia puntualidad y claridad en las ideas.			
	9. Organiza las ideas siguiendo un plan de contenido.			
	10. El contenido es acorde con el propósito.			
Pragmático	11. Existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto.			
	12. El propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.			
	13. Emplea adecuadamente estrategias discursivas según el propósito de comunicación del escrito.			

Fuente: Adaptado del ICFES. Lineamientos para la las aplicaciones muestral y censal 2016. Saber 9.

Comentarios: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo B: Cuadro de análisis de la prueba diagnóstica. Componente Sintáctico

ESTUDIANTES DÉCIMO DOS																																													
COMPONENTE SINTÁCTICO																																													
CRITERIO: ELIGE CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																													
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ					
SIEMPRE																																									1	2.63%			
CASI SIEMPRE			X								X								X	X			X					X								X						7	18.42%		
A VECES	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	23	60.53%		
CASI NUNCA							X			X					X					X				X									X	X							7	18.42%			
SIEMPRE	75% - 100%		EL 2.63% DE LOS ESTUDIANTES SIEMPRE ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																										
CASI SIEMPRE	50% - 74%		EL 18.42% DE LOS ESTUDIANTES CASI SIEMPRE ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																										
A VECES	25% - 49%		EL 60.53% DE LOS ESTUDIANTES A VECES ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																										
CASI NUNCA	0% - 24%		EL 18.42% DE LOS ESTUDIANTES NUNCA ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																										
CRITERIO: REALIZA UN PLAN TEXTUAL PARA PRODUCIR UN ESCRITO.																																													
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ					
SIEMPRE																																											0	0.00%	
CASI SIEMPRE																																											0	0.00%	
A VECES																																											0	0.00%	
CASI NUNCA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	38	100%	
SIEMPRE	75% - 100%		NINGÚN ESTUDIANTE REALIZA UN PLAN TEXTUAL PARA PRODUCIR UN ESCRITO.																																										
CASI SIEMPRE	50% - 74%																																												
A VECES	25% - 49%																																												
CASI NUNCA	0% - 24%																																												
CRITERIO: ESTRUCTURA LAS IDEAS EN EL TEXTO SIGUIENDO UN PLAN DE DESARROLLO.																																													
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ					
SIEMPRE																																												0	0.00%
CASI SIEMPRE																																												0	0.00%
A VECES																																												0	0.00%
CASI NUNCA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	38	100%
SIEMPRE	75% - 100%		NINGÚN ESTUDIANTE ESTRUCTURA LAS IDEAS EN EL TEXTO SIGUIENDO UN PLAN DE DESARROLLO.																																										
CASI SIEMPRE	50% - 74%																																												
A VECES	25% - 49%																																												
CASI NUNCA	0% - 24%																																												
CRITERIO: EMPLEA ADECUADAMENTE ELEMENTOS GRAMATICALES (CONCORDANCIA, TIEMPOS GRAMATICALES Y PRONOMBRES) EN EL ESCRITO.																																													
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ					
SIEMPRE																																												0	0.00%
CASI SIEMPRE										X																																		2	5.3%
A VECES	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	33	86.8%
CASI NUNCA															X					X				X																			3	7.9%	
SIEMPRE	75% - 100%		El 0% de los estudiantes siempre emplea adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.																																										
CASI SIEMPRE	50% - 74%		El 5.3% de los estudiantes casi siempre emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.																																										
A VECES	25% - 49%		El 86.8% de los estudiantes a veces emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.																																										
CASI NUNCA	0% - 24%		El 7.9% de los estudiantes casi nunca emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.																																										
CRITERIO: USA DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (ACENTUACIÓN, MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																													
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ					
SIEMPRE											X																																	3	7.9%
CASI SIEMPRE																	X		X																									3	7.9%
A VECES	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	26	68.4%
CASI NUNCA							X		X				X	X										X														X					6	15.8%	
SIEMPRE	75% - 100%		EL 7.9% DE LOS ESTUDIANTES SIEMPRE USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																										
CASI SIEMPRE	50% - 74%		EL 7.9% DE LOS ESTUDIANTES CASI SIEMPRE USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																										
A VECES	25% - 49%		EL 68.4% DE LOS ESTUDIANTES A VECES USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																										
CASI NUNCA	0% - 24%		EL 15.8% DE LOS ESTUDIANTES CASI NUNCA USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																										

## Anexo C: Cuadro de análisis de la prueba diagnóstica. Componente Semántico.

ESTUDIANTES DÉCIMO DOS																																									
COMPONENTE SEMÁNTICO																																									
CRITERIO: El estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar.																																									
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.	
SIEMPRE																																								0	0,00%
CASI SIEMPRE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	30	79%	
A VECES									x				x	x							x			x	x							x	x						8	21%	
CASI NUNCA																																								0	0,00%

SIEMPRE	75% - 100%	En el 0,00% de los estudiantes siempre el estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar En el 79% de los estudiantes casi siempre el estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar. En el 21% de los estudiantes a veces el estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar. En el 0,00% de los estudiantes casi nunca el estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	
A VECES	25% - 49%	
CASI NUNCA	0% - 24%	

CRITERIO: Evidencia puntualidad y claridad en las ideas.																																										
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.		
SIEMPRE																																									0	0,00%
CASI SIEMPRE	x	x	x	x	x					x	x						x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	23	60,50%	
A VECES		x					x	x	x	x			x	x	x	x					x			x	x								x	x						15	39,50%	
CASI NUNCA																																								0	0,00%	

SIEMPRE	75% - 100%	El 0,00% de los estudiantes siempre evidencian puntualidad y claridad en las ideas. El 60,5% de los estudiantes casi siempre evidencian puntualidad y claridad en las ideas. El 39,5% de los estudiantes a veces evidencian puntualidad y claridad en las ideas. El 0,00% de los estudiantes casi nunca evidencian puntualidad y claridad en las ideas.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	
A VECES	25% - 49%	
CASI NUNCA	0% - 24%	

CRITERIO: Organiza las ideas siguiendo un plan de contenido.																																										
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.		
SIEMPRE																																									0	0,00%
CASI SIEMPRE																																									0	0,00%
A VECES																																									0	0,00%
CASI NUNCA	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	38	100%	

SIEMPRE	75% - 100%	Ningún estudiante organiza las ideas siguiendo un plan de contenido.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	
A VECES	25% - 49%	
CASI NUNCA	0% - 24%	

CRITERIO: El contenido es acorde con el propósito.																																										
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.		
SIEMPRE																																									0	0,00%
CASI SIEMPRE	x	x	x	x	x			x	x		x	x	x				x	x	x		x			x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	25	66%	
A VECES							x			x			x	x	x					x		x	x	x														x		13	34%	
CASI NUNCA																																								0	0,00%	

SIEMPRE	75% - 100%	En el 0,00% de los estudiantes siempre el contenido es acorde con el propósito. En el 66% de los estudiantes casi siempre el contenido es acorde con el propósito. En el 34% de los estudiantes a veces el contenido es acorde con el propósito. En el 0,00% de los estudiantes casi nunca el contenido es acorde con el propósito.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	
A VECES	25% - 49%	
CASI NUNCA	0% - 24%	


CRITERIO: Existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto.																																										
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.		
SIEMPRE																																									0	0,00%
CASI SIEMPRE	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x		x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	30	79%	
A VECES									x				x		x						x				x															8	21%	
CASI NUNCA																																								0	0,00%	

SIEMPRE	75% - 100%	En el 0,00% de los estudiantes siempre existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto. En el 79% de los estudiantes casi siempre existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto. En el 21% de los estudiantes a veces existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto. En el 0,00% de los estudiantes casi nunca existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	
A VECES	25% - 49%	
CASI NUNCA	0% - 24%	



## Anexo E: Rejilla de evaluación del primer texto autobiográfico

	<b>REJILLA DE EVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.PRIMERA VERSIÓN DEL TEXTO AUTOBIOGRÁFICO</b>	<b>CURSO:</b>  <b>FECHA:</b>
---	---	------------------------------------

Estudiante: \_\_\_\_\_

Docente: Abelardo Quiñónez Niño

Tema: \_\_\_\_\_

COMPONENTE	CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Sintáctico	1. Elige conectores y marcas textuales para darle cohesión a las ideas.			
	2. Emplea adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.			
	3. Usa debidamente elementos ortográficos (acentuación, mayúsculas y signos de puntuación) en el escrito.			
Semántico	4. Evidencia puntualidad y claridad en las ideas.			
	5. El contenido es acorde con el propósito.			

COMPONENTE	CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Pragmático	6. Existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto.			

Fuente: Adaptado del ICFES. Lineamientos para la las aplicaciones muestral y censal 2016. Saber 9.

Comentarios: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Evaluator: \_\_\_\_\_

## Anexo F: Cuadro de análisis del primer texto autobiográfico. Componente Sintáctico.

ESTUDIANTES DÉCIMO DOS																																												
COMPONENTE SINTÁCTICO																																												
CRITERIO: ELIGE CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																												
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.				
SIEMPRE										x																													x	2	5,26			
CASI SIEMPRE	x										x				x				x																							8	21,05	
A VECES	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	23	60,53		
CASI NUNCA							x			x														x																		5	13,16	
SIEMPRE	75% - 100%		EL 5,26% DE LOS ESTUDIANTES SIEMPRE ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																									
CASI SIEMPRE	50% - 74%		EL 21,05% DE LOS ESTUDIANTES CASI SIEMPRE ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																									
A VECES	25% - 49%		EL 60,53% DE LOS ESTUDIANTES A VECES ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																									
CASI NUNCA	0% - 24%		EL 13,16% DE LOS ESTUDIANTES CASI NUNCA ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																									
CRITERIO: EMPLEA ADECUADAMENTE ELEMENTOS GRAMATICALES (CONCORDANCIA, TIEMPOS GRAMATICALES Y PRONOMBRES) EN EL ESCRITO																																												
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.				
SIEMPRE																																										0	0,00	
CASI SIEMPRE											x																																3	7,89
A VECES	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	32	84,21	
CASI NUNCA													x							x																							3	7,89
SIEMPRE	75% - 100%		EL 0,0% de los estudiantes siempre emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.																																									
CASI SIEMPRE	50% - 74%		EL 7,89% de los estudiantes casi siempre emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.																																									
A VECES	25% - 49%		EL 84,21% de los estudiantes a veces emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.																																									
CASI NUNCA	0% - 24%		EL 7,89% de los estudiantes casi nunca emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.																																									
CRITERIO: USA ADECUADAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (ACENTUACIÓN, MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																												
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.				
SIEMPRE											x																																3	7,89
CASI SIEMPRE	x																x		x																								5	13,16
A VECES	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25	65,79	
CASI NUNCA										x			x	x										x																			5	13,16
SIEMPRE	75% - 100%		EL 7,89% DE LOS ESTUDIANTES SIEMPRE USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																									
CASI SIEMPRE	50% - 74%		EL 13,16% DE LOS ESTUDIANTES CASI SIEMPRE USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																									
A VECES	25% - 49%		EL 65,79% DE LOS ESTUDIANTES A VECES USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																									
CASI NUNCA	0% - 24%		EL 13,16% DE LOS ESTUDIANTES CASI NUNCA USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																									

## Anexo H: Cuadro de análisis del primer texto autobiográfico. Componente Semántico.

ESTUDIANTES DÉCIMO DOS																																											
COMPONENTE SEMÁNTICO																																											
CRITERIO: Evidencia puntualidad y claridad en las ideas.																																											
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.			
SIEMPRE											x																														3	7,89	
CASI SIEMPRE	x	x	x	x	x	x				x		x			x			x	x		x	x			x	x	x	x	x	x	x						x	x	x	x	26	68,42	
A VECES							x		x				x		x		x			x																						9	23,68
CASI NUNCA																																										0	0,00

SIEMPRE	75% - 100%	El 7,89% de los estudiantes siempre evidencian puntualidad y claridad en las ideas.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	El 68,42% de los estudiantes casi siempre evidencian puntualidad y claridad en las ideas.
A VECES	25% - 49%	El 23,68% de los estudiantes a veces evidencian puntualidad y claridad en las ideas.
CASI NUNCA	0% - 24%	El 0,00% de los estudiantes casi nunca evidencian puntualidad y claridad en las ideas.

CRITERIO: El contenido es acorde con el propósito																																											
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.			
SIEMPRE			x								x								x		x																					6	15,79
CASI SIEMPRE	x	x		x	x		x	x		x		x			x	x			x					x	x	x	x	x	x	x	x											22	57,89
A VECES							x			x				x	x		x			x																						10	26,32
CASI NUNCA																																										0	0,00

SIEMPRE	75% - 100%	El 15,79% de los estudiantes siempre evidencian puntualidad y claridad en las ideas.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	El 57,89% de los estudiantes casi siempre evidencian puntualidad y claridad en las ideas.
A VECES	25% - 49%	El 26,32% de los estudiantes a veces evidencian puntualidad y claridad en las ideas.
CASI NUNCA	0% - 24%	El 0,00% de los estudiantes casi nunca evidencian puntualidad y claridad en las ideas.


## Anexo H: Cuadro de análisis del primer texto autobiográfico. Componente Pragmático.

ESTUDIANTES DÉCIMO DOS																																													
COMPONENTE PRAGMÁTICO																																													
CRITERIO:		Existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto.																																											
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.					
SIEMPRE		x	x						x	x	x									x		x						x	x														16	42,11	
CASI SIEMPRE	x	x			x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x																			22	57,89
A VECES																																												0	0,00
CASI NUNCA																																												0	0,00

SIEMPRE	75% - 100%	En el 42,11% de los estudiantes siempre existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	En el 57,89% de los estudiantes casi siempre existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto.
A VECES	25% - 49%	En el 0,00% de los estudiantes a veces existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto
CASI NUNCA	0% - 24%	En el 0,00% de los estudiantes casi nunca existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto

## Anexo I: Rejilla de evaluación del segundo texto autobiográfico

	<b>REJILLA DE EVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS. SEGUNDA VERSIÓN DEL TEXTO AUTOBIOGRÁFICO</b>	<b>CURSO:</b>  <b>FECHA:</b>
---	--	------------------------------------

Estudiante: \_\_\_\_\_

Docente: Abelardo Quiñónez Niño

Tema: \_\_\_\_\_

COMPONENTE	CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Sintáctico	1. Elige conectores y marcas textuales para darle cohesión a las ideas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	2. Emplea adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	3. Usa adecuadamente elementos ortográficos (acentuación, mayúsculas y signos de puntuación) en el escrito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	4. El estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

COMPONENTE	CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Semántico	que se quiere comunicar.			
	5. Evidencia puntualidad y claridad en las ideas.			
	6. El contenido es acorde con el propósito.			
Pragmático	7. Existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto.			
	8. El propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.			

Fuente: Adaptado del ICFES. Lineamientos para la las aplicaciones muestral y censal 2016. Saber 9.

Comentarios:

---



---



---



---



---



---

Evalador:

---

## Anexo J: Cuadro de análisis del segundo texto autobiográfico. Componente Sintáctico.

ESTUDIANTES DÉCIMO DOS																																												
COMPONENTE SINTÁCTICO																																												
CRITERIO: ELIGE ADECUADAMENTE CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																												
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.				
SIEMPRE	x	x	x	x	x						x				x												x														8	21,05		
CASI SIEMPRE	x	x	x	x	x						x				x	x					x	x					x																21	55,26
A VECES										x	x																																9	23,68
NUNCA																																											0	0,00

SIEMPRE	75% - 100%	EL 21,05% DE LOS ESTUDIANTES SIEMPRE ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	EL 55,26% DE LOS ESTUDIANTES CASI SIEMPRE ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.
A VECES	25% - 49%	EL 23,68% DE LOS ESTUDIANTES A VECES ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.
CASI NUNCA	0% - 24%	EL 0,0% DE LOS ESTUDIANTES CASI NUNCA ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.

CRITERIO: EMPLEA ADECUADAMENTE ELEMENTOS GRAMATICALES (CONCORDANCIA, TIEMPOS GRAMATICALES Y PRONOMBRES) EN EL ESCRITO																																															
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.							
SIEMPRE												x																																6	15,79		
CASI SIEMPRE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x			x				x	x																								30	78,95
A VECES																																													2	5,26	
CASI NUNCA																																													0	0,00	

SIEMPRE	75% - 100%	EL 15,79% DE LOS ESTUDIANTES SIEMPRE EMPLEAN ADECUADAMENTE ELEMENTOS GRAMATICALES (CONCORDANCIA, TIEMPOS GRAMATICALES Y PRONOMBRES) EN EL ESCRITO.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	EL 78,95% DE LOS ESTUDIANTES CASI SIEMPRE EMPLEAN ADECUADAMENTE ELEMENTOS GRAMATICALES (CONCORDANCIA, TIEMPOS GRAMATICALES Y PRONOMBRES) EN EL ESCRITO.
A VECES	25% - 49%	EL 5,26% DE LOS ESTUDIANTES A VECES EMPLEAN ADECUADAMENTE ELEMENTOS GRAMATICALES (CONCORDANCIA, TIEMPOS GRAMATICALES Y PRONOMBRES) EN EL ESCRITO.
CASI NUNCA	0% - 24%	EL 0,0% DE LOS ESTUDIANTES CASI NUNCA EMPLEAN ADECUADAMENTE ELEMENTOS GRAMATICALES (CONCORDANCIA, TIEMPOS GRAMATICALES Y PRONOMBRES) EN EL ESCRITO.

CRITERIO: USA ADECUADAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (ACENTUACIÓN, MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																																	
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.									
SIEMPRE																																															2	5,26	
CASI SIEMPRE	x	x	x	x	x																																											26	68,42
A VECES																																																10	26,32
CASI NUNCA																																																0	0,00

SIEMPRE	75% - 100%	EL 5,26% DE LOS ESTUDIANTES SIEMPRE USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	EL 68,42% DE LOS ESTUDIANTES CASI SIEMPRE USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.
A VECES	25% - 49%	EL 26,32% DE LOS ESTUDIANTES A VECES USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.
CASI NUNCA	0% - 24%	EL 0,0% DE LOS ESTUDIANTES NUNCA USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.



## Anexo L: Cuadro de análisis del segundo texto autobiográfico. Componente Pragmático.

ESTUDIANTES DÉCIMO DOS																																									
COMPONENTE PRAGMÁTICO																																									
CRITERIO: Existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto.																																									
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.	
SIEMPRE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	38	100,00	
CASI SIEMPRE																																								0	0,00
A VECES																																								0	0,00
NUNCA																																								0	0,00

SIEMPRE	75% - 100%	En el 100,00% de los estudiantes siempre existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	En el 0,00% de los estudiantes casi siempre existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto.
A VECES	25% - 49%	En el 0,00% de los estudiantes a veces existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto
CASI NUNCA	0% - 24%	En el 0,00% de los estudiantes casi nunca existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto

CRITERIO: El propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.																																										
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.		
SIEMPRE		x									x								x																					6	15,79	
CASI SIEMPRE		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	32	84,21	
A VECES																																									0	0,00
NUNCA																																									0	0,00

SIEMPRE	75% - 100%	En el 15,79% de los estudiantes siempre el propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.
CASI SIEMPRE	50% - 74%	En el 84,21% de los estudiantes casi siempre el propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.
A VECES	25% - 49%	En el 0,0% de los estudiantes a veces el propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.
CASI NUNCA	0% - 24%	En el 10,5% de los estudiantes casi nunca el propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.

## Anexo M: Cuadro de análisis de la tercera versión del texto autobiográfico. Componente Sintáctico.

ESTUDIANTES DÉCIMO DOS																																												
COMPONENTE SINTÁCTICO																																												
CRITERIO: ELIGE CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																												
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.				
SIEMPRE	X				X						X	X			X												X							X	X	X				9	23.68			
CASI SIEMPRE		X	X	X		X		X	X	X				X	X			X	X	X	X	X				X	X			X	X	X					X	X	X	25	65.79			
A VECES							X																	X																4	10.53			
CASI NUNCA																																								0	0			
SIEMPRE	75% - 100%																																											
CASI SIEMPRE	50% - 74%																																											
A VECES	25% - 49%																																											
CASI NUNCA	0% - 24%																																											
EL 23.68% DE LOS ESTUDIANTES SIEMPRE ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS. EL 65.79% DE LOS ESTUDIANTES CASI SIEMPRE ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS. EL 10.53% DE LOS ESTUDIANTES A VECES ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS. EL 0% DE LOS ESTUDIANTES NUNCA ELIGEN CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES PARA DARLE COHESIÓN A LAS IDEAS.																																												
CRITERIO: REALIZA UN PLAN TEXTUAL PARA PRODUCIR UN ESCRITO.																																												
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.				
SIEMPRE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	38	100		
CASI SIEMPRE																																										0	0	
A VECES																																										0	0	
CASI NUNCA																																										0	0	
SIEMPRE	75% - 100%																																											
CASI SIEMPRE	50% - 74%																																											
A VECES	25% - 49%																																											
CASI NUNCA	0% - 24%																																											
EL 100% DE LOS ESTUDIANTES REALIZAN UN PLAN TEXTUAL PARA PRODUCIR UN ES																																												
CRITERIO: ESTRUCTURA LAS IDEAS EN EL TEXTO SIGUIENDO UN PLAN DE DESARROLLO.																																												
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.				
SIEMPRE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	38	100	
CASI SIEMPRE																																											0	0
A VECES																																											0	0
CASI NUNCA																																											0	0
SIEMPRE	75% - 100%																																											
CASI SIEMPRE	50% - 74%																																											
A VECES	25% - 49%																																											
CASI NUNCA	0% - 24%																																											
100% DE LOS ESTUDIANTE ESTRUCTURAN LAS IDEAS EN EL TEXTO SIGUIENDO UN PLAN DE DESARROLLO																																												
CRITERIO: EMPLEA ADECUADAMENTE ELEMENTOS GRAMATICALES (CONCORDANCIA, TIEMPOS GRAMATICALES Y PRONOMBRES) EN EL ESCRITO.																																												
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.				
SIEMPRE	X		X							X					X		X		X							X								X	X	X				10	26.32			
CASI SIEMPRE	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X		X		X	X	X			X	X		X	X	X	X	X				X	X	X			27	71.05		
A VECES																								X																	1	2.63		
CASI NUNCA																																										0	0	
SIEMPRE	75% - 100%																																											
CASI SIEMPRE	50% - 74%																																											
A VECES	25% - 49%																																											
CASI NUNCA	0% - 24%																																											
El 26.32% de los estudiantes siempre emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito. El 71.05% de los estudiantes casi siempre emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito. El 2.63% de los estudiantes a veces emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito. El 0% de los estudiantes casi nunca emplean adecuadamente elementos gramaticales (concordancia, tiempos gramaticales y pronombres) en el escrito.																																												
CRITERIO: USA DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (ACENTUACIÓN, MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																												
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.				
SIEMPRE											X								X								X						X								4	10.53		
CASI SIEMPRE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X			X	X		27	71.05		
A VECES							X		X											X				X								X	X					X			7	18.42		
CASI NUNCA																																										0	0	
SIEMPRE	75% - 100%																																											
CASI SIEMPRE	50% - 74%																																											
A VECES	25% - 49%																																											
CASI NUNCA	0% - 24%																																											
EL 10.53% DE LOS ESTUDIANTES SIEMPRE USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO. EL 71.05% DE LOS ESTUDIANTES CASI SIEMPRE USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO. EL 18.42% DE LOS ESTUDIANTES A VECES USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO. EL 0% DE LOS ESTUDIANTES NUNCA USAN DEBIDAMENTE ELEMENTOS ORTOGRÁFICOS (MAYÚSCULAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN) EN EL ESCRITO.																																												

## Anexo N: Cuadro de análisis de la tercera versión del texto autobiográfico. Componente Semántico.

ESTUDIANTES DÉCIMO DOS																																											
COMPONENTE SEMÁNTICO																																											
CRITERIO: El estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar.																																											
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.			
SIEMPRE	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X					X	X	X	X							X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	21	55.26		
CASI SIEMPRE							X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17	44.74		
A VECES																																									0	0	
CASI NUNCA																																									0	0	
SIEMPRE	75% - 100%		En el 55.26% de los estudiantes siempre el estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar																																								
CASI SIEMPRE	50% - 74%		En el 44.74% de los estudiantes casi siempre el estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar.																																								
A VECES	25% - 49%		En el 0% de los estudiantes a veces el estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar.																																								
CASI NUNCA	0% - 24%		En el 0% de los estudiantes casi nunca el estilo y léxico del texto tienen correspondencia con lo que se quiere comunicar.																																								
CRITERIO: Evidencia puntualidad y claridad en las ideas.																																											
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.			
SIEMPRE	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	27	71.05	
CASI SIEMPRE						X	X	X			X													X	X		X	X			X	X					X			11	28.95		
A VECES																																										0	0
CASI NUNCA																																										0	0
SIEMPRE	75% - 100%		El 71.05% de los estudiantes siempre evidencian puntualidad y claridad en las ideas.																																								
CASI SIEMPRE	50% - 74%		El 28.95% de los estudiantes casi siempre evidencian puntualidad y claridad en las ideas.																																								
A VECES	25% - 49%		El 0% de los estudiantes a veces evidencian puntualidad y claridad en las ideas.																																								
CASI NUNCA	0% - 24%		El 0% de los estudiantes casi nunca evidencian puntualidad y claridad en las ideas.																																								
CRITERIO: Organiza las ideas siguiendo un plan de contenido.																																											
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.			
SIEMPRE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	38	100	
CASI SIEMPRE																																										0	0
A VECES																																										0	0
CASI NUNCA																																										0	0
SIEMPRE	75% - 100%		El 100% de los estudiantes organiza las ideas siguiendo un plan de contenido.																																								
CASI SIEMPRE	50% - 74%																																										
A VECES	25% - 49%																																										
CASI NUNCA	0% - 24%																																										
CRITERIO: El contenido es acorde con el propósito.																																											
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.			
SIEMPRE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	34	89.47	
CASI SIEMPRE							X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	4	10.53	
A VECES																																										0	0
CASI NUNCA																																										0	0
SIEMPRE	75% - 100%		En el 89.47% de los estudiantes siempre el contenido es acorde con el propósito.																																								
CASI SIEMPRE	50% - 74%		En el 10.53% de los estudiantes casi siempre el contenido es acorde con el propósito.																																								
A VECES	25% - 49%		En el 0% de los estudiantes a veces el contenido es acorde con el propósito.																																								
CASI NUNCA	0% - 24%		En el 0% de los estudiantes casi nunca el contenido es acorde con el propósito.																																								
CRITERIO: Existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto.																																											
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.			
SIEMPRE	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	32	84.21	
CASI SIEMPRE							X	X	X															X								X	X								6	15.79	
A VECES																																										0	0
CASI NUNCA																																										0	0
SIEMPRE	75% - 100%		En el 84.21% de los estudiantes siempre existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto.																																								
CASI SIEMPRE	50% - 74%		En el 15.79% de los estudiantes casi siempre existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto.																																								
A VECES	25% - 49%		En el 0% de los estudiantes a veces existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto.																																								
CASI NUNCA	0% - 24%		En el 0% de los estudiantes casi nunca existe pertinencia entre el contenido y el propósito del texto.																																								

## Anexo Ñ: Cuadro de análisis de la tercera versión del texto autobiográfico. Componente Pragmático.

ESTUDIANTES DÉCIMO DOS																																								
COMPONENTE PRAGMÁTICO																																								
CRITERIO: Existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto.																																								
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.
SIEMPRE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	38	100
CASI SIEMPRE																																							0	0
A VECES																																							0	0
CASI NUNCA																																							0	0

<b>SIEMPRE</b>	75% - 100%	En el 100% de los estudiantes siempre existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto.
<b>CASI SIEMPRE</b>	50% - 74%	En el 0% de los estudiantes casi siempre existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto.
<b>A VECES</b>	25% - 49%	En el 0% de los estudiantes a veces existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto
<b>CASI NUNCA</b>	0% - 24%	En el 0% de los estudiantes casi nunca existe correspondencia entre el vocabulario empleado y los destinatarios del texto

CRITERIO: El propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.																																									
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.	
SIEMPRE			X								X						X		X		X						X												X	10	26.32
CASI SIEMPRE	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	28	73.68	
A VECES																																								0	0
CASI NUNCA																																								0	0

<b>SIEMPRE</b>	75% - 100%	En el 26.32% de los estudiantes siempre el propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.
<b>CASI SIEMPRE</b>	50% - 74%	En el 73.68% de los estudiantes casi siempre el propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.
<b>A VECES</b>	25% - 49%	En el 0% de los estudiantes a veces el propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.
<b>CASI NUNCA</b>	0% - 24%	En el 0% de los estudiantes casi nunca el propósito del texto cumple con las exigencias de comunicación.

CRITERIO: Emplea adecuadamente estrategias discursivas según el propósito de comunicación del escrito.																																										
ESTUDIANTE	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	TOTALES	PORCENTAJ.		
SIEMPRE											X																														2	5.26
CASI SIEMPRE	X	X	X	X					X						X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18	47.37	
A VECES	X			X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	18	47.37	
CASI NUNCA																																									0	0

<b>SIEMPRE</b>	75% - 100%	El 5.26% de los estudiantes siempre emplea adecuadamente estrategias discursivas según el propósito de comunicación del escrito.
<b>CASI SIEMPRE</b>	50% - 74%	El 47.37% de los estudiantes casi siempre emplea adecuadamente estrategias discursivas según el propósito de comunicación del escrito.
<b>A VECES</b>	25% - 49%	El 47.37% de los estudiantes a veces emplea adecuadamente estrategias discursivas según el propósito de comunicación del escrito.
<b>CASI NUNCA</b>	0% - 24%	El 0% de los estudiantes casi nunca emplea adecuadamente estrategias discursivas según el propósito de comunicación del escrito.