

**EL GUIÓN TEATRAL, UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA
COMPETENCIA ESCRITORA EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE
UNA INSTITUCIÓN DE CARÁCTER PÚBLICO EN BUCARAMANGA.**

DIANA CAROLINA ROJAS ARCINIEGAS



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

2018

**EL GUIÓN TEATRAL, UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA
COMPETENCIA ESCRITORA EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE
UNA INSTITUCIÓN DE CARÁCTER PÚBLICO EN BUCARAMANGA.**

DIANA CAROLINA ROJAS ARCINIEGAS

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGISTER EN PEDAGOGÍA**

DIRECTOR

**LUIS ALFREDO MANTILLA FORERO
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**



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

2018

A Dios por la fuerza y sabiduría que me dio paciencia y esperanza.

A mi familia por su apoyo incondicional.

A mis amigos que me ayudaron en este largo proceso.

A Luis Alfredo Mantilla, mi director, por su dedicación permanente.

A mis compañeros de maestría por tantos momentos de alegría y lucha.

A mis estudiantes de noveno grado por su participación activa y responsable en
este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Al Ministerio de Educación Nacional por la beca otorgada para llevar a cabo mis estudios de Maestría.

A la Universidad Industrial de Santander por su enseñanza y exigencia en este proceso de formación.

A mi director de proyecto, Luis Alfredo Mantilla Forero, por su dedicación, enseñanza, paciencia y orientación en el trabajo desarrollado.

A mis compañeros de la cohorte XXI, por su ayuda a lo largo de este proceso.

A mi institución educativa y mis compañeros de lucha por su apoyo incondicional.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	16
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	18
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
2. JUSTIFICACIÓN	29
3. OBJETIVOS.....	32
3.1 Objetivo general	32
3.2 Objetivos específicos.....	32
4. MARCO TEÓRICO.....	33
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	33
4.1.1 Antecedentes a nivel internacional	33
4.1.2 Antecedentes a nivel nacional	40
4.1.3 Antecedentes a nivel local.....	45
4.2 MARCO TEÓRICO.....	49
4.2.1 MARCO CONCEPTUAL.....	49
4.3 MARCO LEGAL	84
4.3.1 La constitución política de Colombia de 1991	84
4.3.2 Ley General de la Educación 115 de 1994	84
4.3.3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje	85
4.3.4 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.....	87
5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	89
6. PRINCIPIOS ÉTICOS	93
7. METODOLOGÍA	94

7.1 ENFOQUE METODOLÓGICO	94
7.2 DISEÑO METODOLOGICO	95
7.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y DE LOS PARTICIPANTES	98
7.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	98
7.4.1 Análisis de documentos	100
7.4.2 Cuestionario	101
7.4.3 Observación participante	102
8. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO	105
8.1 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.....	105
8.2 CUESTIONARIO: PRUEBA ESCRITA DIAGNÓSTICA	113
8.3 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.	117
8.4 ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES.....	120
8.5 CATEGORIZACIÓN DIAGNÓSTICA.....	124
9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	128
10. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	161
10.1 DESARROLLO DE LA SECUENCIA.....	161
10.2 MATRIZ CATEGORIA.....	207
11. HALLAZGOS.	223
12. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	227
13. CONCLUSIONES	229
14. RECOMENDACIONES	230
BIBLIOGRAFÍA.....	231
ANEXOS	239

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1- ISCE institucional del año 2015.....	19
Gráfica 2- ISCE institucional del año 2016.....	20
Gráfica 3 -Porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente en el área de lenguaje.	21
Gráfica 4 -Desempeño 2015 y 2016.	22
Gráfica 5 -Saber 9, 2016.....	22
Gráfica 6 -Saber 9, 2016.....	24
Gráfica 7 - Porcentajes de los resultados de la prueba diagnóstica	116
Gráfica 8 -resultados de la encuesta a los estudiantes	120
Gráfica 9: RESULTADOS DE LA PRUEBA DE SALIDA.....	206

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Ciclos y etapas del proceso de investigación.	99
Cuadro 2. Protocolo para el análisis de documentos.	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Modelo cognitivo de la composición escrita (Hayes, 1996).....	62
Figura 2 - Proceso de producción y representación teatral.	64
Figura 3 - Sistema de teatro evolutivo por etapas.	69
Figura 4 - Proceso de creación colectiva.	71
Figura 5 - Ciclo de la investigación-acción.....	97

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Carta del rector para autorizar el desarrollo de la propuesta de intervención	239
Anexo 2 -Asistencia de los padres a la exposición del proyecto de intervención	240
Anexo 3 -Consentimiento firmado por los padres de familia	241
Anexo 4 -Asentimiento firmado por los estudiantes	243
Anexo 5 -Rejilla de evaluación de un guión teatral	244
Anexo 6 -Prueba diagnóstica escrita	247
Anexo 7. Resultados de la prueba escrita.....	248
Anexo 8 -Ejemplo de la prueba diagnóstica escrita	249
Anexo 9 -Notas de campo: categorías de observación	250
Anexo 10 -Notas de campo: observación participante	251
Anexo 11- cuestionario para la encuesta a los estudiantes.....	255
Anexo 12 –Talleres de la secuencia didáctica	256
Anexo 13- Paralelo entre las situaciones de conflicto en la película y el grado de noveno uno.█.....	319
Anexo 14- Taller de la sesión dos: descripción de las imágenes	321
Anexo 15- Taller de la sesión tres: C.Q.A.	322
Anexo 16 – Plano del salón	323
Anexo 17- Creación de un guión con base en la representación de una historia y ficha de evaluación.	324
Anexo 18- Cuestionario sobre la convivencia	326
Anexo 19- Plan textual.....	327
Anexo 20- Evaluación del trabajo cooperativo	330
Anexo 21- Rejilla de evaluación del primer borrador.....	331
Anexo 22- Ejercicios sobre concordancia y segmentación	332
Anexo 23- Historieta sobre la buena comunicación en la mediación de conflictos	333
Anexo 24- Rejilla de evaluación del segundo borrador	334

Anexo 25- Cuarto borrador del gui3n teatral	335
Anexo 26- Prueba de salida.....	337
Anexo 27- Rejilla de evaluaci3n para la prueba de salida.....	338
Anexo 28 - Resultados de la prueba de salida.....	341
Anexo 29- Pruebas de salida	342

RESUMEN

TÍTULO: EL GUIÓN TEATRAL, UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA ESCRITORA EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN DE CARÁCTER PÚBLICO EN BUCARAMANGA*

AUTOR: DIANA CAROLINA ROJAS ARCINIEGAS**

PALABRAS CLAVE: GUIÓN TEATRAL, COMPETENCIA ESCRITORA, CREACIÓN DRAMÁTICA, EXPRESIÓN ORAL Y GESTUAL.

DESCRIPCIÓN

El presente trabajo de investigación surgió a partir de una propuesta de intervención en el aula, con el objetivo de determinar el nivel de la competencia escritora que alcanzaron los estudiantes del grado noveno de una Institución Educativa de carácter público en Bucaramanga, a partir de la elaboración de un guión teatral como producto de una secuencia didáctica. En dicha propuesta se utilizó el enfoque cualitativo con un diseño en Investigación Acción. Para recolectar la información se empleó el análisis de documentos, el cuestionario y la observación participante. Los datos obtenidos se analizaron con las técnicas del protocolo, el cuestionario administrado de grupo, la rejilla de evaluación del cuestionario, las notas y los diarios de campo, al igual que el registro en vídeo. Los resultados presentaron una dificultad en la competencia escritora debido al bajo nivel en la producción de textos. Se encontró una relación con la evaluación que hicieron las Pruebas Saber sobre este aspecto, las cuales ubicaron a los estudiantes en un nivel mínimo. En consecuencia, se planteó una intervención basada en la producción de un guión a partir de una secuencia didáctica como una estrategia de aula para mejorar la competencia escritora. A través de esta, se abordaron problemas relacionados con el entorno de los estudiantes mediante la estrategia de trabajo cooperativo y la creación dramática. Esta propuesta permitió una renovación de la práctica docente y un aprendizaje significativo para los estudiantes, porque se mejoró el nivel a satisfactorio en la producción de textos escritos; se consiguió una nueva visión sobre la escritura a partir de un interés o necesidad en el entorno; se favoreció el trabajo cooperativo; se exploraron habilidades orales y la expresión con el cuerpo, que le permitió a cada estudiante participar de acuerdo a sus capacidades y habilidades.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Luis Alfredo Mantilla Forero, Magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: THE THEATRICAL SCRIPT: A DIDACTIC SEQUENCE TO IMPROVE THE WRITTEN COMPETENCE IN 9TH GRADE STUDENTS AT A PUBLIC SCHOOL IN BUCARAMANGA*

AUTHOR: DIANA CAROLINA ROJAS ARCINIEGAS**

KEYWORDS: THEATRICAL SCRIPT, WRITTEN SKILL, DRAMA CREATION, BODY LANGUAGE AND SPEAKING.

DESCRIPTION

The current article presents the process done with a didactic intervention with the purpose of determining the level of written competence 9th grade students have at a public school in Bucaramanga. It was implemented the elaboration of a theatrical script as the product of a didactic sequence. In this didactic proposal, it was used the qualitative approach through the action-research design. In order to collect the data, it was used the documents analysis, the questionnaire and the participant observation. The data collected were analyzed via protocol techniques, the questionnaire applied and its analysis, the personal notes as well as the diary and the videos recorded. The results of the study showed a difficulty in the written competence due to the low level students have, observing a connection with the results students got at "Prueba Saber 9th" grade. This Colombian test graded the students at the lower level. In consideration, it was designed the didactic intervention as a strategy to improve this skill in particular. During its implementation, the daily life of students and their problems were the material to develop the cooperative work and the drama creation. The proposal allowed the teacher to offer a teaching performance improvement as well as a meaningful learning in the participants. The written production was improved; students developed a new insight in relation to this skill and the connection it has with their personal environment interests or needs; the cooperative learning was benefitted, too. On the other hand, the speaking skills and body language were explored too along the process which allowed every student to participate according to their capacity and ability.

* Bachelor Thesis

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Luis Alfredo mantilla Forero, Magíster en Pedagogía

INTRODUCCIÓN

El maestro actual tiene el reto de enseñar significativamente a sus estudiantes mediante estrategias didácticas que busquen fortalecer sus conocimientos previos, los reten a indagar y explorar nuevos caminos, en búsqueda de articular lo conocido con lo nuevo, para corresponder a una formación basada en el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan afrontar los retos que le impone la sociedad.

Los bajos rendimientos en la valoración de las competencias a nivel escritora por parte de las pruebas saber, hacen que el desempeño de los estudiantes sea correspondido en el mismo nivel tanto en lo académico como en la vida social, porque no se les está preparando en el desarrollo de competencias que le permitan tener éxito en su cultura inmediata, porque la escuela desarticula sus tareas y solo corresponden a una mera actividad escolar desconectada de las necesidades del entorno.

A partir de este planteamiento, se ve la necesidad de desarrollar prácticas educativas centradas en los requerimientos sociales y culturales del estudiante, para que vea el significado y el propósito real de las labores escolares y su conexión con el entorno. Por tal motivo, se plantea una secuencia didáctica que busca mejorar la competencia escritora desde los conceptos de cultura escrita, al tener en cuenta las exigencias y necesidades del entorno social del estudiante como agente detonante para escribir. En segundo lugar, la estrategia que se toma es la producción colectiva de un texto escrito a partir del trabajo cooperativo. Este último punto, con el objetivo de integrar escritores expertos con aquellos que tienen mayor dificultad en el proceso. En un tercer momento, se integra el texto teatral como medio para desarrollar habilidades y competencias, tanto en la producción escrita como en la expresión de ideas y sentimientos frente a una problemática que lo afecta directamente.

La escuela debe abrir espacios desde la cultura y no actuar como una parte aislada en el desarrollo social y directo con la cultura, ya que esta es la que le brinda un conocimiento previo y relevante para actuar conforme a las exigencias que esta misma le plantea; es decir, la escuela y la cultura deben ir ligadas para contribuir a mejorar esas valoraciones débiles en los diferentes procesos, apuntando a la proyección del estudiante frente a su entorno.

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El lenguaje tiene un valor fundamental en el desarrollo del ser humano en lo personal y social. De igual forma, le da la capacidad cognitiva para poder expresarse, comprender y enriquecer su base cultural, crear significados, representar contenidos en formas, encaminar acciones y garantizar su vida social.

Es necesario recalcar que el lenguaje establece un vínculo estrecho con la comunicación. Los Estándares Básicos de Lenguaje, reconocen en éste la facultad para crear espacios de comprensión y producción con metas de interacción basadas en situaciones comunicativas específica, estructurando su experiencia y realidad para suplir necesidades. Desde los estándares, se establece la postura de formar en lenguaje para la comunicación:

“Esto es, ayudar a la formación de un individuo capaz de ubicarse claramente en el contexto de interacción en el que se encuentra y estar en capacidad de identificar en éste los códigos lingüísticos que se usan, las características de los participantes en el evento comunicativo, el propósito que los orienta y, en conformidad con ello, interactuar”¹.

Para entender mejor esta postura, se da una mirada al lenguaje desde el desarrollo de facultades que posibiliten los espacios comunicativos desde lo local a lo global, lo cual implica, realizar un trabajo en entornos de interacción, análisis, interpretación y producción de realidades. Por tal motivo, el trabajo investigativo toma forma cuando identifica en las competencias comunicativas la importancia de la escritura,

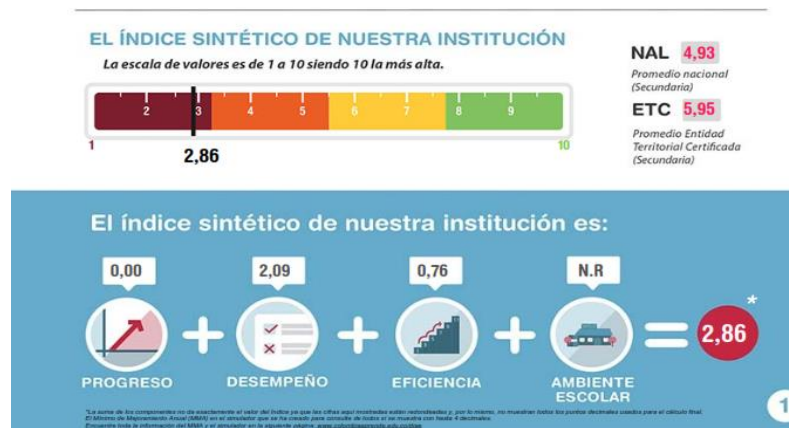
¹ MEN. Estándares Básicos de Lenguaje. Bogotá, 2003. p. 22.

ya que facilita el desarrollo intelectual porque requiere de la expresión oral, la lectura y el análisis para la producción de un texto.

Con el propósito de plantear la situación problema a investigar, se analiza en primera instancia la aplicación de diversas pruebas, que van desde el ámbito nacional, local e institucional. Dichas pruebas se convierten en referentes evaluativos y comparativos, entre entidades territoriales e instituciones educativas. De acuerdo a los resultados que estas arrojen, se establecen políticas educativas que deben enriquecer y direccionar el quehacer en las escuelas, con el objetivo de fortalecer aquellos aspectos positivos e incentivar la innovación, que ayuden a superar las debilidades para mejorar la calidad de los procesos.

Para establecer un estudio del problema más cercano al contexto, se tomó como segundo referente el resultado del ISCE² (ÍNDICE SINTÉTICO DE CALIDAD EDUCATIVA) de los años 2015 Y 2016.

Gráfica 1- ISCE institucional del año 2015.

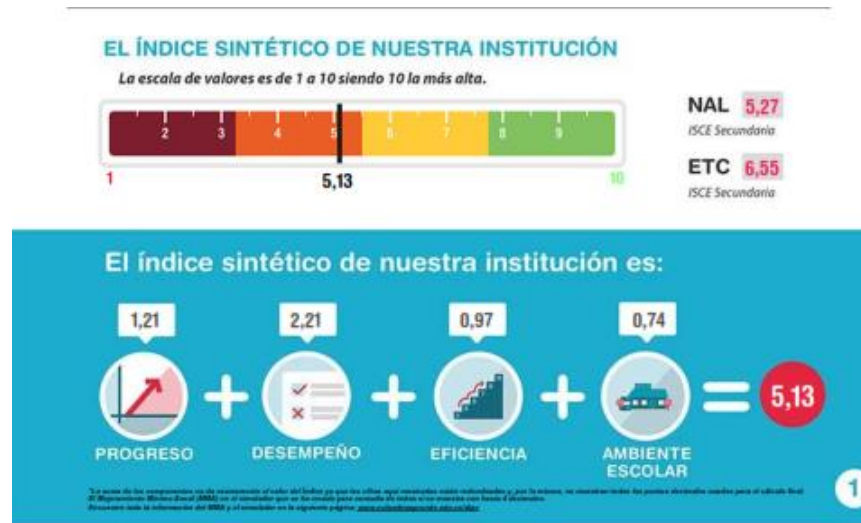


Fuente: Documentos MEN día E. Año 2015³.

² Esta es una estrategia que permite establecer medidas o calificaciones entre las instituciones educativas, con el fin de mejorar en los diversos niveles de Básica Primaria, Básica secundaria y Media. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349835_queees.pdf

³ COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2015. [en línea] http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/168001001173.pdf [publicado en 2016]

Gráfica 2- ISCE institucional del año 2016.



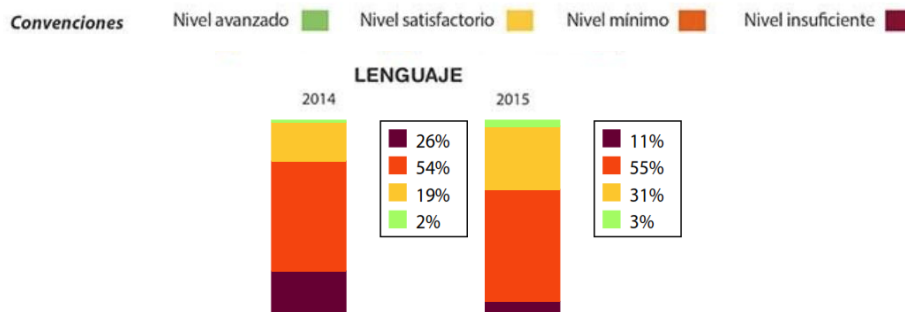
Fuente: Documentos MEN día E. Año 2016⁴.

El índice sintético de calidad tuvo en cuenta varios factores a evaluar, tales como el progreso, el desempeño, la eficiencia y el ambiente escolar en cada ente educativo. Tal como se muestran las gráficas 1 y 2, la institución educativa, presentó un avance de 2, 27 puntos, pasando de un nivel insuficiente en el año 2015 a un nivel mínimo. Esto dio un resultado no tan satisfactorio, dado que el nivel del año 2016, marcó aun dificultad en los diversos procesos y un amplio rango para llegar al nivel satisfactorio o avanzado.

El progreso del colegio, registra el avance que se tuvo de un año a otro. A continuación, se presenta tanto en la gráfica 3 y 4, los resultados de este factor en los años 2015 y 2016.

⁴ COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2016. [en línea] http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/168001001173.pdf [publicado en marzo de 2017]

Gráfica 3 -Porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente en el área de lenguaje.



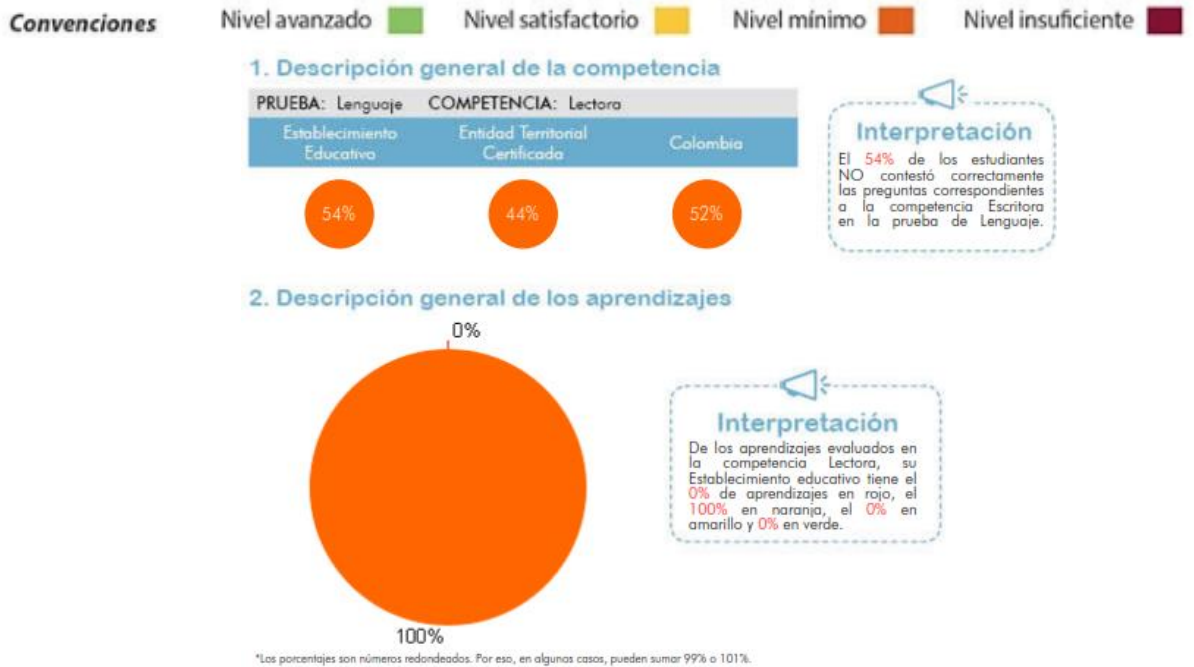
Fuente: Documentos MEN día E. Año 2016⁵.

En la gráfica número 3, se hizo una comparación según los resultados de las pruebas en lenguaje aplicadas por el ministerio en los años 2014 y 2015. Si se analiza el nivel insuficiente, es posible observar una reducción del 15%, favoreciendo a los estudiantes en el año 2015. En el nivel mínimo se dio un aumento del 1% a la prueba que se aplicó en el segundo año. Al pasar al nivel satisfactorio, se vio un progreso del 12% en dicha prueba. Por último, el nivel avanzado, se vio favorecido solo con 1%. Esta grafica dio un indicio en la necesidad de seguir trabajando en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, ya que, el nivel con la mayor presencia de coincidencia es el mínimo, provocando una brecha de conexión con el nivel satisfactorio y avanzado.

El ISCE, presentó un valor en el nivel de desempeño, que consistió en hacer una relación entre el puntaje promedio del establecimiento educativo con los resultados de la prueba saber, a mayor valor la respuesta a la evaluación, mayor el porcentaje del desempeño.

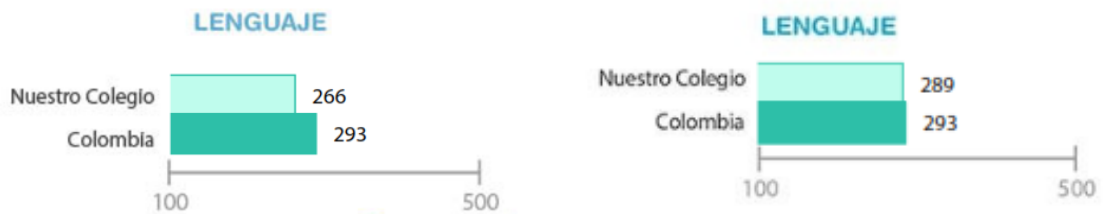
⁵ COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2016. [en línea] http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/168001001173.pdf [publicado en marzo de 2017]

Gráfica 4 -Desempeño 2015 y 2016.



Fuente: Documentos MEN día E. Año 2015 y 2016⁶.

Gráfica 5 -Saber 9, 2016.



Fuente: Pruebas saber 2016, día E⁷.

⁶ COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2015 y 2016. [en línea] http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/168001001173.pdf [publicado en 2016-2017]

⁷ COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2015 y 2016. [en línea] http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001001173.pdf [publicado en marzo de 2017]

Como se puede observar en esta gráfica, el nivel de la institución se ubicó por debajo del promedio nacional, en el 2015 con 27 puntos y en el año 2016 con una diferencia de 3 puntos, lo que implicó una dificultad que se presenta en diversos procesos educativos, que no han permitido llegar a estar en un nivel superior a los resultados de Colombia.

De igual manera, se hizo necesario el análisis de los resultados de las Pruebas Saber 9 del año 2016, para tener un mayor conocimiento de la institución educativa a intervenir. A continuación, se presenta una gráfica con el porcentaje de los resultados de la prueba antes mencionada:

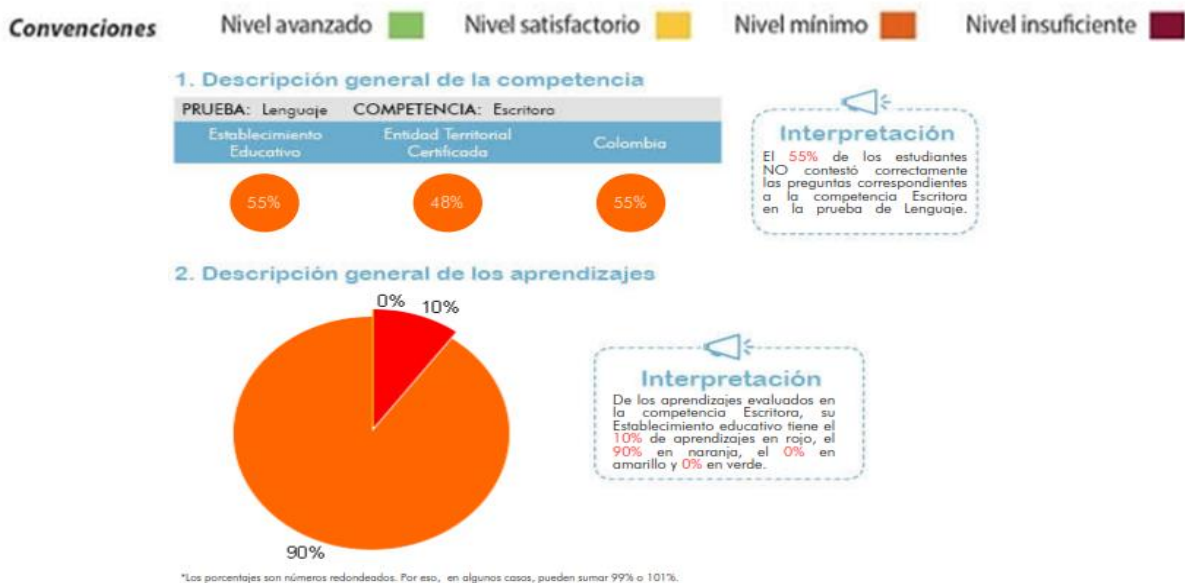
En relación a la prueba de lectura, el establecimiento educativo estuvo en un 10% por encima de la Entidad Territorial Certificada y en un 2% sobre Colombia. Aunque esos resultados dan un dato positivo, los resultados y procesos interpretados muestran otra realidad. En la descripción de los aprendizajes, es preocupante que el 100% de los estudiantes se hallen en un nivel mínimo, dejando en un 0% el avanzado, satisfactorio e insuficiente. El análisis que elaboran a partir de los resultados, muestran las razones del nivel en el que se hallan los estudiantes:

- El 65% de los estudiantes no identifica la información explícita en el texto, ni relacionan, identifican o deducen la información para construir el sentido global del texto. Además, el 61% no relaciona textos ni movilizan saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. El 55% no evalúa ni recupera la información explícita o implícita de la situación de la comunicación, al igual que la organización y componentes de los textos⁸.

⁸ COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2015 y 2016. [en línea] http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001001173.pdf [publicado en marzo de 2017]

A continuación, se presenta una gráfica en relación de la Prueba Saber en relación a la competencia escritora:

Gráfica 6 -Saber 9, 2016.



Fuente: Pruebas saber 2016, día E.

Al analizar la gráfica 6⁹, se pueden hallar los siguientes aspectos:

- La institución educativa se encuentra en un 7% por encima de la Entidad Territorial certificada y en el mismo nivel de porcentaje que Colombia. Pero los resultados desde la competencia escritora, demuestran que un 10% de los estudiantes se encuentran en un nivel insuficiente y el 90% en el nivel mínimo, dejando en 0% el nivel satisfactorio y avanzado. Las principales falencias se hallan en prever un tema, un contenido, una idea o un enunciado para producir un texto dependiendo de la situación comunicativa, esta es la principal razón de que el 86% de los estudiantes estén en color rojo (insuficiente en cuanto a este ítem).

⁹ *Ibíd.*, http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001001173.pdf

- De igual manera, el 63% no da cuenta de los mecanismos de uso y control de estrategias discursivas, el reconocimiento de la tipología textual, la organización de ideas para trabajar un texto desde la situación comunicativa exigida. Además, el 54% de los estudiantes no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular la temática, el propósito, la organización micro y macro, la coherencia y la cohesión en la producción de un texto dependiendo del contexto y la necesidad comunicativa.
- El 50%, no da cuenta de estrategias discursivas y control de la gramática. Por último, el 41% no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito escrito.

Sin duda alguna, las pruebas externas no dieron evidencia de la totalidad de los procesos internos de la institución frente a la producción textual y la dificultad que esta presenta para los estudiantes, es decir, no pueden tener una visión completa del paso a paso en la creación de un texto escrito. Una prueba interna, permite obtener un resultado desde su planeación, revaloración y corrección de la producción, valorada desde los componentes sintáctico, semántico y pragmático. Para confirmar que los resultados arrojados por dichas pruebas corresponden a la realidad del medio, fue importante generar una producción diagnóstica escrita desde el aula de clase para intervenir el proyecto de investigación, como parte de la primera fase para hallar criterios semejantes entre dichas pruebas externas y las correspondientes a los estudiantes de noveno grado.

Cassany presenta el proceso escritor con un enfoque colectivo y no individual, en el que cada participante aporta y se apoya en el conocimiento mutuo:

“La composición es la única habilidad que permite que un colectivo coopere en la producción de un escrito, con grados diversos de participación, de principio a fin, y

que el producto final esconda cualquier rastro compositivo, de manera que el lector debe atribuir corresponsabilidad completa a los distintos firmantes del texto”¹⁰ .

Partiendo de esta premisa, el trabajo de investigación dirigió la escritura a la elaboración de un guión teatral con un enfoque de trabajo cooperativo, que involucró los diversos estilos y niveles en los que se encuentren los educandos para fortalecer o mejorar su habilidad compartiendo saberes con sus pares. la problemática estuvo en reconocer el nivel de escritura en el que se encuentran los estudiantes para intervenir en lo antes mencionado.

Heladio Moreno¹¹ presenta al teatro como una estrategia de tipo cooperativo, atractivo, explorativo y dinámico para la producción escrita, que se puede hallar en los guiones teatrales, por ser textos que dan la posibilidad de ser mostrados de una manera diferente. El guión, se convirtió en una forma de crear interés y atraer la atención del estudiante, al dar cuenta en la utilización de símbolos, figuraciones o exploración de la fantasía, la creatividad y de fomentar un trabajo colectivo, en el que los pares se acompañan en el proceso, corrigen, se evalúan y fortalecen las debilidades a partir de los conocimientos compartidos.

Por otra parte, la construcción del guión, permite comprender y revelar el diario vivir de los individuos. Se convierte de esta forma, en una herramienta que contribuye la libre expresión, la crítica, la comprensión, la imaginación, la socialización, es decir, los estudiantes son los actores centrales en su proceso de aprendizaje, al involucrar en la elaboración del guión teatral: conocimientos previos, estrategias cognitivas y la representación de su realidad cultural.

¹⁰ CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p.40. ISBN 978-84-493-0770-6

¹¹ MORENO MORENO, Heladio. Teatro infantil. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1994. p. 24.

Red Colombiana de Teatro en Comunidad ¹², expone que la preparación y posterior dramatización del guión teatral, admite una formación por competencias a partir del enlace entre los conocimientos académicos, diarios y los necesarios al ser un modelo pedagógico, estético, epistemológico y didáctico, que estimula la acción y el pensamiento al potencializar capacidades cognitivas y creativas. La actividad escolar en este sentido, posibilita la percepción y la creación de cultura desde textos escritos y dados a conocer a partir del arte como producto de los procesos escritores y representativos del teatro.

La escuela tiene un papel central para conseguir los objetivos de mejorar la habilidad escritora con una propuesta de trabajo cooperativo, porque como lo dicen Cassany, Luna y Sanz¹³, en su libro Enseñar lengua, el maestro debe crear ambientes o contextos de revaloración sobre lo escrito en la vida del ser humano, que animen a elaborar sus propios textos, a fomentar actitudes positivas sobre el uso de la lengua escrita, que le permiten al educando preescribir, escribir y reescribir sus ideas, en relación a didácticas que otorguen la facultad de explorar sus necesidades, fantasías y que aprenda a dar a conocer sus ideas de manera efectiva en una situación de comunicación determinada.

A partir de ello, la creación colectiva del guión se convierte en un medio comunicativo y en un vehículo de transmisión cultural de forma dinámica y activa. A su vez, la producción teatral, crea una situación mágica y una relación con el arte a partir de lo individual y colectivo en el uso de la expresión y la corporalidad. La escuela actual se guía por la valoración de lo verbal y no verbal, en la que el estudiante es reconocido por sus necesidades, emociones, intuiciones y aspectos kinésicos. Lo anterior le posibilita el expresarse de forma espontánea, completa, con

¹² BETANCUR, Carlos Mario, BLANDÓN, Jorge, CAÑAS R, Miguel Ángel, CAJAMARCA, Orlando y ESPITIA LEÓN, Enrique. Red Colombiana de Teatro en Comunidad. Medellín: Litografías-fotográficas Mario Salazar y Cia. Ltda., 2006. p. 32-36

¹³ CASSANY, Daniel. LUNA, Marta y SANZ, Glória. Enseñar Lengua. Barcelona: Editorial Graó, 2014. p, 257-258. ISBN 978-84-7827-100-9

la plenitud de sus medios, unificando mente y cuerpo, tal como lo requiere el teatro en el aula de clase. La dramática creativa no solo fundamenta la expresión sino también la imaginación, la adopción de roles, el manejo de diversos espacios y la comunicación a partir de la voz, el cuerpo y los gestos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué nociones tienen los estudiantes sobre la producción escrita de guiones teatrales para mejorar la competencia escritora?
- ¿Qué características debe tener una secuencia didáctica en la escritura del guión teatral para mejorar la competencia escritora?
- ¿Cómo la escritura del guión teatral cambia la concepción de enseñanza y aprendizaje de la competencia escritora en el aula?

En lo que corresponde a lo anterior, la pregunta problematizadora se presenta de la siguiente forma:

¿Cómo la escritura del guión teatral puede convertirse en una secuencia didáctica que mejora la competencia escritora en estudiantes de noveno grado de una institución de carácter público en Bucaramanga?

2. JUSTIFICACIÓN

El mundo actual, le exige al estudiante responder con un nivel determinado en los procesos de lectura y escritura, cuando le aplica pruebas que evalúan su conocimiento frente a estas competencias en un contexto nacional e internacional. Dependiendo de los resultados que estas arrojen, los gobiernos crean políticas relacionadas con los cambios en la educación en dirección a una renovación total. Esto con el objetivo de superar las falencias o debilidades que estancan los procesos, por no dar un manejo adecuado desde estrategias de calidad para el sector educativo. Consiguiendo con ello educandos que puedan competir con las exigencias sociales, laborales, culturales, políticas, etc, de la sociedad en la que se desenvuelven.

Si damos una mirada a los bajos resultados obtenidos en las pruebas saber del grado noveno del año 2016, se vio la necesidad de desarrollar un trabajo desde el área de Lengua Castellana, dirigido a mejorar la competencia escrita. Teniendo en cuenta esta situación, se debió activar un proceso de investigación dirigido a determinar la manera en que el guión teatral medie en el proceso de mejoramiento de la producción escrita en estudiantes de noveno grado; lo cual implicó un cambio a nivel didáctico y metodológico, en el que el docente renovó su práctica.

Al tomar la escritura de un guión como eje de dirección en el campo de la investigación, subyace la posibilidad de entrar en el ámbito de la interdisciplinariedad, al ver cómo el lenguaje no solo se expone en los campos de la escritura, sino que requiere otros símbolos, signos, contextos, articulación con el cuerpo. Dicho de otra manera, que se reconociera en el uso del lenguaje otros elementos que se han rezagado y que de igual manera se hacen relevantes en el momento de la interpretación o producción de un texto. La estrategia de la creación de un guión teatral, hizo que se pensara en el lenguaje más allá de la oralidad o de

la escritura, porque considera importante o se complementa con los gestos, la moda, el ámbito semántico¹⁴ .

Esta se convirtió en una secuencia valiosa y dinámica para mejorar las falencias existentes en la competencia escritora, en la medida en que se pudo llegar a tener un cambio significativo en la forma de abarcar la producción de un texto.

El guión teatral, le permite al lenguaje no limitarse simplemente en lo semiótico o lo gramatical, sino que le otorga la posibilidad al educando de conocer lo lingüístico, paralingüístico, quinésica, proxémico, lo estilístico, sin descuidar lo textual y la competencia escrita. En dicho proceso de creación textual, se hizo un uso de signos y símbolos como recurso didáctico que permite ampliar el conocimiento de los estudiantes desde las diversas áreas del saber humano, da parámetros estructurales basados en la descripción de eventos y reacciones de los personajes.

La propuesta basada en la elaboración del guión teatral, creó interés y atrajo al estudiante al desarrollo de la destreza de un trabajo en cooperativo. Moreno¹⁵, plantea que el teatro es una estrategia de tipo cooperativo, atractivo, explorativo y dinámico para la producción escrita, condensada en la creación guiones teatrales. En este ejercicio, los pares se acompañan, corrigen, evalúan y fortalecen el proceso escritor, por ser la única habilidad que admite el elemento de composición en colectivo.

Cassany¹⁶, argumenta que el apoyo en el conocimiento mutuo permite mejorar los problemas en la escritura individual y la participación del estudiante según el nivel en el que se encuentre, al ser guiado por pares expertos. Debido a ello, se hizo importante la construcción de la escritura con ayuda del medio social y cultural,

¹⁴ PEREZ TORNERO, José Manuel. De la escritura a la hipermedia. En: Medios de comunicación de masas, hipertextos y alfabetización crítica. P, 229.

¹⁵ MORENO. Op. Cit., p. 24

¹⁶ CASSANY. Op. Cit., p. 39

proyectada en el aula, desde la interacción y el desarrollo de la comunicación, para sobrevivir en un entorno que le exige la expresión, reflexión, apertura al mundo, etc. Por este motivo se propuso una estrategia pedagógica que trabaja para el desarrollo de la competencia escrita, vista como un factor relevante que enriquece la cultura de la que hacen parte los estudiantes.

Esta secuencia didáctica, se basó en la creación de un guión teatral, se relacionado con un taller de escritura, en el que la creatividad jugó como un elemento fundamental en la preparación del texto. La observación de la realidad cotidiana por parte del estudiante, hizo que las temáticas tratadas en los textos, fueran propios de su diario vivir, de la actualidad y su cultura social. Para el análisis del entorno, la percepción con los sentidos, la comunicación con otros, enmarcaron la acción a desarrollar en una historia que se vio influenciada por el sentir de los estudiantes, en este caso los problemas en la convivencia dentro del aula de clase.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

- Determinar el nivel de competencia escritora que alcanzan los estudiantes del grado noveno de una institución educativa de carácter público en Bucaramanga, a partir de la elaboración de un guión teatral como producto de una secuencia didáctica.

3.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de la competencia escritora que poseen los estudiantes de noveno grado antes del desarrollo de la secuencia didáctica.
- Problematizar las mediaciones didácticas que se trabajan en el aula en referencia al proceso de escritura con el fin de desarrollar la competencia escritora de los estudiantes.
- Desarrollar elementos didácticos desde la ejecución de una secuencia que permita a los estudiantes mejorar los niveles de la competencia textual a partir de la elaboración de un guion teatral.
- Evaluar las fortalezas y aspectos por mejorar en la secuencia didáctica aplicada con el fin de optimizarla para el futuro.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Este capítulo presenta los antecedentes teóricos sobre la investigación de la dramatización como una estrategia pedagógica para mejorar la competencia comunicativa en estudiantes, destacando las siguientes:

4.1.1 Antecedentes a nivel internacional

- Una investigación desarrollada con dos grupos de estudiantes de una escuela pública de México. Uno de los grupos estuvo conformado por 60 estudiantes de primaria de sexto grado, como el grupo experimental y participaron en el programa de Habilidades de Composición de Textos Informativos (HTI). Los otros 60 estudiantes de la escuela, fueron el grupo control y continuaron sus clases regulares. La investigación se desarrolla desde el año 2009 al 2010. La investigación se tituló: **“Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos”** de la autoría de Kiss Guzmán y Sylvia Margarita Rojas ¹⁷.

El primer objetivo de esta investigación, se encaminó a la caracterización de los aspectos textuales, gramaticales y de uso de convencionalidades lingüísticas que los estudiantes emplearon para elaborar el artículo de divulgación a partir de la lectura de otros textos. En segunda instancia se vio la necesidad de analizar la apropiación de habilidades de composición de textos en alumnos de primaria a partir de la escritura colaborativa.

¹⁷ GUZMÁN, Kiss y ROJAS, Sylvia Margarita. Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. En: Revista mexicana de investigación educativa. [en línea]. vol.17 no.52

La investigación empleó un diseño cuasi-experimental, preprueba-posprueba con grupo control. La asignación a los grupos (experimental y control) no fue al azar, ya que permanecieron intactos y definidos según la escuela. En medio del trabajo investigativo, se establecen unas variables dependientes que correspondieron a un conjunto de puntuaciones parciales y totales obtenidas a partir de analizar las producciones de los alumnos en el ICT. Para cada uno de estos puntajes se calcularon las ganancias relativas (puntaje de post-prueba menos de pre-prueba). La variable independiente fue la condición experimental.

El instrumento que se aplicó, a manera de preprueba y posprueba, al inicio y al final del ciclo escolar 2009-2010, respectivamente; primero, la versión individual a los 120 alumnos y dos semanas después la grupal a las 40 tríadas. Entre la aplicación de la preprueba y la posprueba, los niños de la escuela experimental participaron en el HTT, mientras que los del grupo control continuaron con sus actividades escolares habituales. El programa tuvo una duración de 25 sesiones de 90 minutos cada una, distribuidas en un periodo de siete meses. Durante cada sesión el docente, apoyado por un par de investigadores, promovía habilidades de solución de problemas, de comunicación oral y escrita, así como de usos funcionales de la tecnología, en una variedad de actividades colaborativas.

Los resultados obtenidos con esta investigación fueron: se consigue un desarrollo en las habilidades de comunicación oral, así como de comprensión y producción de textos en alumnos de primaria. El programa ICT, permitió crear contextos de comunicación auténtica para que los estudiantes realicen actividades de escritura dirigidas a destinatarios reales. De igual manera ayudó explícitamente en las estrategias de planeación, producción y revisión de los escritos, así como estilos constructivos de interacción y comunicación. Estos beneficios, a su vez, propiciaron a la participación cada vez más competente y autónoma de los niños en sus diferentes comunidades de práctica dentro y fuera del contexto escolar.

Los aportes relevantes, de este tipo de investigación para desarrollar la actual, se dirigen al análisis de los factores que inciden a la apatía por el estudio, el bajo rendimiento en la producción de textos escritos y la fortaleza que se puede obtener al trabajar la creación de textos en grupos cooperativos. En el campo de las competencias comunicativas, permitió evaluar las características que debe tener la construcción de una estrategia didáctica que favorece la escritura y el trabajo en grupo.

- Una investigación desarrollada para dos grupos de estudiantes. Uno de ellos establecido en una escuela de Málaga y los otros en una de Puerto rico. La investigación se desarrolla desde el año 2003 y concluye hacia el año 2011. La investigación se tituló: **“La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad”** de la autoría de Juan Lucas Onieva López¹⁸.

El objetivo de esta investigación era el de destacar el papel de la dramatización como actividad de gran valor educativo para los jóvenes, especialmente para aquéllos que se encuentran en situación de marginalidad.

El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo, en busca de una metodología que permitió el progreso en la comprensión del complejo fenómeno que es la educación. El modelo que se empleó fue el estudio de casos y se realizó bajo un diseño de carácter etnográfico, con el que, de forma inductiva, se recopilaron y analizaron los datos en profundidad.

¹⁸ ONIEVA LÓPEZ, Juan Lucas. “la dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad”. Universidad de Málaga, 2011, 546 h. Disponible en: repositorio institucional de la universidad de Málaga (riuma): riuma.uma.es

El instrumento que utilizó fue un cuestionario conformado por 22 ítems que hacían referencia a los beneficios de la dramatización, más concretamente a la autoestima y confianza en sí mismo, la motivación y las relaciones sociales.

Los resultados obtenidos con esta investigación fueron: el efecto de la propuesta permitió ver un alcance a nivel de la autoestima, la motivación y la sociabilidad de los estudiantes, la dramatización tendría un mayor o menor efecto en ellos. Además, la dramatización contribuyó a mejorar el nivel académico en ambos grupos, lo que se pudo dar por el tipo de trabajo y estudio, basado en la investigación y el descubrimiento, lo que originó una forma concreta y práctica para aprender, saliendo de los paradigmas de una educación tradicional y memorística.

Los aportes relevantes, de este tipo de investigación para desarrollar la actual, se dirigen al análisis de los factores que inciden a la apatía por el estudio, el bajo rendimiento escolar y la deserción del sistema educativo. De igual forma, muestra la dramatización como un referente del teatro, sus semejanzas y diferencias, la relación de la dramatización y el constructivismo, la dramatización para enseñar diversas asignaturas. En el campo de las competencias comunicativas, permitió evaluar las características que tiene la propuesta desde la aplicación holística de estas en cada una de las áreas del conocimiento.

- **“El teatro como estrategia didáctica para promover la lectura del Quijote en jóvenes de 12 a 18 años de edad”**. Esta investigación se llevó a cabo en México en el año 2012 de la autoría de Martha Esther Valerio López¹⁹.

El objetivo de esta investigación fue utilizar al teatro como estrategia didáctica, lo que significa el planteamiento conjunto de las directrices a seguir en el proceso de

¹⁹ VALERIO LÓPEZ, Martha Esther. El teatro como estrategia didáctica para promover la lectura del Quijote en jóvenes de 12 a 18 años de edad. Valladolid, 2012, 332 h. Trabajo de grado (doctorado). Universidad de Valladolid. Facultad de filosofía y letras. Departamento de literatura española y teoría de la literatura y literatura comparada.

enseñanza-aprendizaje; a fin de promover la lectura de un clásico universal de la literatura española.

El enfoque metodológico utilizado en esta investigación fue de tipo exploratoria, descriptiva y predominantemente cualitativa. Con ello quiso conocer un fenómeno social en relación a tema de estudio para dar solución a inquietudes generada por el mismo. Se aplicó a estudiantes de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, México, con estudiantes entre los 15 a 18 años de edad. De igual forma se involucraron los estudiantes de la Escuela Secundaria General No.4 Benito Juárez de la Ciudad de Querétaro, México, con una población estudiantil de 12 a 14 años de edad, con la que realizó la fase de exploración y diagnóstico.

Los resultados que se obtuvieron con esta investigación y los instrumentos que utilizó fueron: el ver la lectura como una práctica social y cultural fundamental para la formación y desarrollo de la humanidad, que contribuyó al fortalecimiento de la democracia, la innovación de nuevas prácticas educativas, la exploración de la cultura literaria a partir de una obra. De la misma forma, estableció la necesidad de promover en los jóvenes la lectura para desarrollar la capacidad de disfrutar de ella y llegar a una postura crítica a través de actividades de diálogo con otros.

La investigación descrita anteriormente, aporta al estudio a desarrollar, la importancia de crear estrategias novedosas y atractivas a partir del uso del teatro en el aula de clase. Pues permite abordar la lectura de una obra literaria para conocerla, analizarla y producir textos dramáticos en torno a la lectura de una obra. Viendo de esta manera la potenciación de diversas competencias comunicativas en el ejercicio de leer, dialogar, analizar, proponer, crear, expresar, etc.

- Un estudio realizado en Tarragona, España en el año 2012 titulado: **“El teatro en la escuela: un proyecto municipal de incentivación del teatro como**

actividad formativa, cultural y artística”, de la autoría de Àngels Torras i Albert²⁰, tuvo como objeto de aprendizaje desde la competencia comunicativa lingüística y audiovisual la capacidad de saber comunicar oralmente (conversar, escuchar y expresarse, por escrito y con los lenguajes audiovisuales, utilizando tecnologías de la comunicación, la gestión de la diversidad de lenguas, uso de diferentes soportes y tipos de textos adecuados diferentes funciones.

Al analizar este proyecto, se ve claramente que es una propuesta de tipo holística que pretendía tocar contenidos de todas las áreas e involucrarlos a la expresión artística. Desde la ley de educación de Cataluña (LEC) se propuso un currículo a través de la integración de varias competencias como comunicativa, la artística y cultural, la digital y el tratamiento de la información, la matemática, la de aprender a aprender, la autónoma, la social, entre otras. Esto que permitió la viabilidad del proyecto en la escuela, porque el teatro incluyó todas ellas en su proceso de desarrollo.

Los resultados del proyecto fueron: el análisis en relación a la creación de grupos teatrales donde se controlen las variables del juego dramático para establecer una conexión entre los objetivos de la escuela y la disciplina teatral en la enseñanza. Es decir, que este entró al aula como un recurso pedagógico que motive a los niños y niñas a comprender mejor su mundo con base en los aprendizajes.

- Una investigación desarrollada en Valencia, España en el año 2005 se tituló: **“La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria”** de la autoría de Vicente Cutillas Sánchez²¹.

²⁰ TORRAS I ALBERT, Àngels. El teatro en la escuela: un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 2 (2012), p.201-216

²¹ CUTILLAS SANCHEZ, Vicente. La enseñanza de la dramatización y el teatro: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria. Valencia, 2005, 1612h. Trabajo de grado (Doctorado). Universidad de Valencia. Servei de publicacions. (Depósito legal) I.S.B.N.:84-370-6352-3.

El objetivo de la investigación fue: el desarrollar una propuesta didáctica de la dramatización y el teatro, ya que son escasos y poco tratados los estudios en torno a este campo y en la edad de la secundaria. Por otra parte, el intento de constatar empíricamente que el trabajo sobre la dramatización y el teatro dentro del área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria contribuya de manera importante al desarrollo de la personalidad de los estudiantes y su contribución al currículo educativo.

El enfoque metodológico empleado fue el empírico en relación a la teoría sociológica e investigativa que tiene como uno de sus referentes en la acción individual para analizar el comportamiento dentro de la cultura a través de la etnometodología. En medio de este proceso, utilizó la observación participante²² para recolectar información sobre el entorno social sin interferir en ella.

Los resultados obtenidos plantearon en primer lugar la motivación de los jóvenes por participar de las actividades al ser en grupo, expresión de la creatividad y algo novedoso para ellos. Aunque un número de estudiante se restringió de la propuesta, la conocía, pero les daba pena el darse a conocer en público. La actividad de la improvisación teatral fue la que más les llamó la atención, y los aquellos que no participaron lo ocasionó la falta de experiencia y la timidez. El teatro les ayudó a mejorar en relación a la lectura y la oralidad²³ al expresar su motivación por las propuestas transversales con otras áreas desde la dramatización y el teatro.

El aporte para la investigación, se fundamenta en la creación de una propuesta concreta para ser trabajada con los estudiantes de secundaria de forma transversal con otras áreas. Lo que permite ver al teatro con una mirada más amplia y seria que contribuye a obtener las metas que se propone la educación con una didáctica atractiva y motivadora. Esta investigación, permitió ver la importancia de una

²² *Ibíd.*, p. 937.

²³ *Ibíd.*, p. 969.

formación holística desde las competencias comunicativas como base fundamental para la interacción, el análisis, la expresión, la lectura y la producción textual, no solo desde el lenguaje verbal sino desde el no verbal.

4.1.2 Antecedentes a nivel nacional. Se pueden referenciar las siguientes investigaciones que se ha realizado en Colombia referente al objeto de estudio:

- Una investigación desarrollada en la Fundación para el niño sordo ICAL, con un grupo de undécimo de bachillerato conformado por trece estudiantes, de los cuales cuatro son oyentes, dos son hipoacústicos leves y siete son estudiantes sordos (tres mujeres, cuatro hombres). La investigación se tituló: **“El teatro una forma diferente de comunicarse con el mundo. Un proyecto para fortalecer el proceso de lectura y escritura en estudiantes sordos de undécimo grado”** de la autoría de Jenny Alexandra Peñuela Salazar²⁴ .

El primer objetivo de la investigación es el de incorporar procesos teatrales proponiendo elementos teórico-prácticos que contribuyan al aprendizaje de la lectura y escritura del castellano. Además, buscó desarrollar por medio de la lectura de diversos textos de tipo teatral una producción escrita con una estructura gramaticalmente coherente. Otro de los objetivos del proyecto investigativo fue el de aumentar y mejorar el vocabulario a partir de la comprensión semántica en cuanto a la denotación y connotación de una nueva palabra haciendo uso de la misma en la producción de un texto. Por último, se dirigió el trabajo a mejorar la comprensión y producción sintáctica en oraciones simples y compuestas, específicamente en el manejo de artículos, conjugación de verbos en cada tiempo y utilización de conectores.

²⁴ PEÑUELA SALAZAR, Jenny Alexandra. El teatro una forma diferente de comunicarse con el mundo. Un proyecto para fortalecer el proceso de lectura y escritura en estudiantes sordos de undécimo grado. Bogotá, 2015, 122h. Trabajo de grado (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación.

La investigación empleó un diseño metodológico desde una perspectiva cualitativa guiada por la Investigación-Acción Educativa. El trabajo se realizó con la población de sordos, oyentes e hipoacústicos escolarizados de entre 18 y 22 años, correspondiente al grado undécimo de la Fundación para el niño sordo ICAL. La Investigación-Acción Educativa fue utilizada con el fin de analizar la labor docente en cuanto, a el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. El instrumento que se aplicó para la recolección de la información fue el diario de campo, las pruebas escritas y los talleres de lectura y escritura.

Los resultados obtenidos con esta investigación fueron: precisar estrategias enfocadas al aprendizaje del castellano desde la lectura y la escritura. En muchas ocasiones, se da un concepto erróneamente sobre el hecho de suponer que los estudiantes oyentes saben escribir, pues, la realidad es que estos últimos quedan totalmente excluidos haciendo muy poco esfuerzo al momento de escribir. La mayor complicación fue la de adaptar las estrategias de lectura y escritura que se usan con los sordos para mediar en los procesos de formación y comunicación con los estudiantes oyentes; la mejor estrategia fue la utilización del teatro para leer y escribir ya que esta es una herramienta que proporcionó un adecuado y cercano tratamiento de las fortalezas y necesidades de la población en cuestión.

Los aportes relevantes de este tipo de investigación para desarrollar este trabajo investigativo, se dirigen a la enseñanza de la lengua escrita con la estrategia didáctica del teatro. La realidad de los estudiantes sordos, se ha constituido durante mucho tiempo en uno de los principales focos de atención por parte de las instituciones y, por ende, de los maestros. Son múltiples las metodologías en su vida escolar, obteniendo experiencias poco agradables, frustrantes que generan desinterés y rechazo hacia el aprendizaje de dicha lengua. Si bien las diferencias con el proyecto de investigación actual, parten de una población oyente,

encontrando relación en el tipo de experiencia que han tenido los estudiantes de noveno al igual que los sordo mudos. En ambos casos, las metodologías y didácticas implementadas carecen de atracción e interés por parte de los estudiantes.

- En el año 2013, en la Universidad de Antioquía en la seccional del bajo Cauca se llevó a cabo una investigación que tiene por título: **“El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la Institución Educativa Santo Cristo sede Marco Fidel Suarez”** de la autoría de Alina Navarro Gil²⁵.

El objetivo de esta experiencia académica fue potenciar la oralidad como elemento constitutivo de subjetividades, visión mítica del mundo y constituyente de identidad de los pueblos en los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Santo Cristo de Zaragoza a través del teatro como estrategia didáctica.

El proceso metodológico se desarrolló con del direccionamiento desde el enfoque cualitativo, partiendo de un problema para elaborar un trabajo de intervención. Esta investigación, usó la observación participante del docente para analizar el entorno social al cual se intervino, utilizando la observación directa, pruebas diagnósticas y entrevistas a los miembros de la institución. Contó con la participación de 15 estudiantes en quinto grado entre los 10 y 13 años de edad. Se tuvo en cuenta la participación de estudiantes poco comunicativos, tímidos, poca expresión oral, tono de voz bajo, poco interés en participar de actividades de juego y representación teatral en el aula.

Los resultados de esta investigación y con ayuda de diferentes técnicas e instrumentos arrojaron que: la investigación cualitativa permitió tener en cuenta los

²⁵ NAVARRO GIL, Alina. El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la Institución Educativa Santo Cristo sede Marco Fidel Suarez. Caucasia, 2013, 81 h. Trabajo de grado (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana). Universidad de Antioquía. Facultad de Educación.

diferentes aspectos sociales que contempla la formación escolar. Desde el teatro, se logró la vinculación activa de la mayoría de los estudiantes en las actividades teatrales con lo que se obtuvo un avance significativo en la competencia comunicativa oral, pues cuatro estudiantes que se consideraron tímidos consiguieron un manejo del libreto, la memorización e improvisación del mismo. Por otro lado, la estrategia fortaleció el respeto y tolerancia hacia el otro, así como la lectura en voz alta y la escritura. Aunque la escritura no fue contemplada en los objetivos de la investigación, es difícil separar la oralidad de la producción textual escrita.

- Este trabajo investigativo se llevó a cabo a nivel nacional en el año 2011, en la Universidad Nacional de Colombia; y se tituló: “**El lenguaje corporal y la comunicación**” cuyo autor fue Eneried Liz Lasso²⁶ y fue evaluado por Fabio Jurado Valencia.

El objetivo de esta investigación buscó establecer la relación trídica entre cuerpo, mente y comunicación, con el fin de generar una reflexión sobre la brecha que se ha establecido entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo físico. Las prácticas memorísticas, ritualistas o convencionales observadas en la escuela son un reflejo de esta fisura.

Según el autor para el proceso investigativo utilizó una metodología de exploración y análisis a diferentes planes de área entorno a la educación física y la valoración que le daban al cuerpo como parte del proceso comunicativo. Como resultado de este trabajo, presentó conclusiones donde abordó desde la educación física el lenguaje no verbal referido a la corporalidad y planteo un interrogante frente a la

²⁶ LASSO, Eneried Liz. El lenguaje corporal y la comunicación. Bogotá, 2011, 103 h. Trabajo de grado (Maestría en educación). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá, 2013, 161 h. Trabajo de grado (Licenciatura en Educación básica con Énfasis en Humanidades: español e inglés). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de humanidades.

brecha que la escuela sigue teniendo entre el cuerpo y la mente (ya establecida en la filosofía medieval), pues no reconocieron al cuerpo como elemento en el proceso comunicativo y parte primordial en el desarrollo cognitivo.

Estableció la importancia de experimentar y descubrir con el cuerpo nuevas estrategias comunicar y aplicar lo aprendido desde las diversas áreas del conocimiento. Se desconocía la transversalidad como un hecho naturalmente humano, que se da de forma espontánea a partir del cuerpo, desde el cual se construyen conocimientos.

El aporte brindado al presente proyecto de investigación está directamente relacionado con la corporalidad como lenguaje no verbal que brindan una mejor estrategia de comunicación y transversalidad con las dimensiones y saberes del ser humano.

- Un estudio realizado en Bogotá en el año 2013 se tituló: **“El teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes del grado tercero de primaria (301) de la institución educativa LED. Tomás Carrasquilla jornada tarde”** de la autoría de Leidy Johana Sánchez Bonilla²⁷.

El objetivo principal fue implementar el teatro como una estrategia que contribuya a fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes del grado 301 del colegio led Tomás Carrasquilla jornada de la tarde.

En el desarrollo de la investigación, la metodología que utilizó fue de tipo cualitativa, pues tuvo en cuenta el contexto social y personal de los sujetos para comprender la realidad educativa. El enfoque se encaminó a la investigación acción, dado que el

²⁷ SANCHEZ BONILLA, Leidy Johana. El teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes del grado tercero de primaria (301) de la Institución Educativa LED. Tomás Carrasquilla jornada tarde.

hizo una reflexión constante usando la observación y la intervención directa para dar solución a la problemática que se encontró. Las técnicas o instrumento utilizados fueron la observación, la entrevista, la encuesta, los diarios de campo, el cuestionario.

Al finalizar el proceso de investigación logró obtener resultados tales como: encontrar en el teatro una estrategia creativa para el desarrollo de la competencia comunicativa, porque le permitió explorar las habilidades desde un contexto real. De esta manera, la comunicación hizo un acercamiento al contexto sociocultural y personal de los estudiantes y logró mejorar la competencia, ya que el sujeto encuentra desde el teatro la forma de expresarse y hallar un espacio para crear y recrear el conocimiento que ha adquirió desde otras fuentes distintas a la escuela.

El aporte que brinda esta propuesta de investigación es la luz a nivel de los resultados pues da una visión general del impacto que el teatro puede generar en el aula en relación a la competencia comunicativa quinésica. De igual forma plantea el correcto plan de acción a desarrollar para conseguir los objetivos planteados o propuestos en este trabajo.

4.1.3 Antecedentes a nivel local

- En el año 2013, en uno de los colegios que tuvo convenio con la UIS, se desarrolló un proceso de investigación que se tituló: **“Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media”** de la autoría de María del Pilar Vargas Daza²⁸.

El objetivo principal de esta investigación se basó en: determinar las prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos que se llevan a cabo en

²⁸ VARGAS DAZA, María del Pilar. Prácticas para la comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media. Bucaramanga, 2013, 146 h. Trabajo de grado (Maestría en pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación.

las clases de lengua castellana de la básica secundaria y media de un colegio en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.

El estudio se llevó a cabo con estudiantes de la educación básica y media vocacional y se utilizó el método cualitativo con intervención del investigador como observador participante donde le permitieron intervenir en actividades y procesos del diario vivir. En cuanto a diseño metodológico usó la investigación etnográfica pues le permitió describir espacios, actividades, creencias de los participantes y se pudieron analizar desde el mismo contexto social.

Los resultados que logró arrojar esta investigación son resumidos en: un acercamiento a la realidad de los procesos de formación y la reflexión en torno al uso de estrategias pedagógicas que incentiven el valorar de los sistemas simbólicos como una parte de la comprensión e interpretación de un texto en su contexto global.

- El trabajo de investigación se desarrolló en el año 2016 con veinticuatro estudiantes de grado noveno de una institución oficial del municipio de San Andrés en Santander, se tituló “**Desarrollo de la competencia de producción textual, a través de la publicación de creaciones literarias narrativas en el blog**” de la autoría de Luz María Peña Hernández²⁹.

El objetivo del trabajo fue determinar la manera en que la publicación de textos narrativos a través del blog, posibilita la competencia de producción textual en estudiantes del grado noveno.

La propuesta fue de carácter cualitativa con un enfoque en investigación acción y contó con seis talleres que se desarrollaron en nueve horas cada uno. Para la

²⁹ PEÑA HERNÁNDEZ, Luz María. Desarrollo de la competencia de producción textual, a través de la publicación de creaciones literarias narrativas en el blog. Bucaramanga, 2016, 231h. Trabajo de grado (Maestría en pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación.

recolección de información utilizó la observación participante, la elaboración y aplicación de encuestas y análisis de los talleres resueltos por los estudiantes.

Los logros obtenidos con esta investigación fueron el despertar el interés de los estudiantes en la producción de textos narrativos, al utilizar estrategias didácticas como el blog; su vida escolar se vio afectada positivamente porque el blog era desconocido hasta ese momento y pudieron adquirir la capacidad para publicar y retroalimentar sus escritos; se tuvo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes para rediseñar los talleres que se tenían planeados en un inicio; los estudiantes tuvieron un acercamiento a los textos literarios a partir de herramientas tecnológicas apoyados en el trabajo colaborativo; y por último, el uso de activadores textuales generó un avance en las competencias semántica, sintáctica y pragmática en la producción de escritos en el género narrativo.

El aporte que se permitió extraer para la planeación de la estrategia didáctica fue el tener en cuenta los procesos y niveles en la creación de textos escritos. Además, esta tesis ubicó el tipo de texto dentro de un género literario explicado las generalidades de los otros. Las estrategias didácticas estuvieron pensadas en el desarrollo de habilidades comunicativas para fortalecer la competencia productora de textos desde el trabajo colaborativo y el uso de estrategias didácticas que promovieran la escritura narraciones. Este tipo de investigaciones demuestran las deficiencias y problemáticas que por lo general se están presentando en el aula de clase, para reflexionar sobre el aporte del docente a partir de su práctica en el aula para que buscara los medios y las formas de solventar dichas situaciones.

- El trabajo de investigación se tituló **“Estrategias psicopedagógicas para la prevención de dificultades en lectura escritura de los estudiantes del segundo grado en la institución educativa rural Vijagual de Bucaramanga”** de la autoría de Nancy Urley Cifuentes Cárdenas y Angélica Flórez Cárdenas³⁰. Los estudiantes

³⁰ CIFUENTES CARDENAS, Nancy Urley y FLÓREZ CÁRDENAS, Angélica. Estrategias psicopedagógicas para la prevención de dificultades en lectura escritura de los estudiantes del

que se beneficiaron con la propuesta fueron del ochenta del grado segundo de los ochos sedes de la institución.

El principal objetivo fue determinar en qué medida las estrategias psicopedagógicas influyen en la prevención de dificultades en lectura – escritura de los estudiantes del grado según en la Institución Educativa Rural Vijagual de Bucaramanga. Para recolectar la información diseñaron y aplicaron un test de observación directa en primaria, con el cual identificaron problemas en el proceso de lectura y escritura en los niños y niñas del grado segundo. El trabajo se basó en aplicaron uno talleres a partir de cartillas con actividades que buscaron mejorar la producción de textos. La estrategia didáctica aplicada fue pertinente; ya que, en el test de observación prueba diagnóstica se encontraron con un 29% de asertividad y en la final se dio un asertividad del 85%, lo cual permitió comprobar que las estrategias permitieron fortalecer el proceso y la competencia de producción textual. Además, la cartilla de lectura y escritura mejoró el nivel tanto en lectura como en escritura de los estudiantes del grado, porque trabajó las falencias y la necesidad de desarrollar habilidades que el niño debía lograr con un adecuado y armónico proceso.

El aporte, que dio el trabajo mencionado anteriormente, a la propuesta de investigación fue el de diseñar estrategias didácticas que apunten directamente a las falencias que se están presentando en la producción de escritos para que los estudiantes pudieran pasar de un nivel mínimo a uno satisfactorio o avanzada, en las competencias semántica, sintáctica y pragmática. También, se vio la necesidad de aplicar una prueba diagnóstica y una de salida para determinar como la contribución de la secuencia didáctica al proceso de mejoramiento en la competencia escritora.

segundo grado en la institución educativa rural Vijagual de Bucaramanga. Bucaramanga, 2016, 134h. Para optar el grado académico de: maestro en educación con mención en pedagogía. Universidad Privada Norbert Wiener, Escuela de Posgrado. En: <http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/428/T061_37.841.152_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

4.2 MARCO TEÓRICO

4.2.1 MARCO CONCEPTUAL

4.2.1.1 Pedagogía de los medios. El ser humano por naturaleza establece una necesidad de interactuar para dar a conocer sus emociones, sentimientos, ideas. Aquello que lo faculta para comunicarse es el lenguaje que le caracteriza como ser en un medio social.

Mario Kaplún³¹, presenta diversas nociones que se han generado en torno la comunicación. Anteriormente se tenía el concepto de un simple acto de transmisión o emisión para poner en común algo con otro, en efecto de compartir información. Percepciones que limitaban al comunicar con el hecho de que alguien emite y alguien recibe, dejando un vacío en el proceso de intercambio.

La comunicación actual debe ser comprendida como un proceso de intercambio de ideas, de reflexión, de crítica social, establecida por dos personajes que retroalimentan la información que se genera. En otras palabras, pasan de ser actores pasivos del proceso a los interlocutores activos que dialogan y participan de una interacción social libre. La verdadera comunicación es conceptualizada a partir de "(...) la relación comunitaria humana que consiste en la emisión / recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad³²".

En ese conflicto de significados al proceso comunicativo, los medios que lo acompañan, han sido direccionados de diversas maneras a lo largo del tiempo. La educación, le ha creado concepciones y una practicas determinadas dependiendo

³¹ KAPLÚN, Mario. Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002. 240 p. ISBN 959-7070-35-9

³² PASQUALI, Antonio. Comprender la comunicación. En: KAPLÚN, Mario. Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002. p. 58

del tipo de estrategia o pedagogía con que las fue orientando. En un primer intento de trabajo con los medios de la comunicación, se utilizó una educación preocupada por los conceptos o en palabras de Freire³³ “Educación Bancaria”, en la cual el educador era el encargado de tener el saber y lo transmitía a sus educandos de forma mecánica, tratándolos como “vasijas” vacías que debían ser llenadas de información. Los medios servían para ser simples emisores de datos y noticias. Mientras que el otro se convirtió en un simple receptor de ideas. El conocimiento se convierte en donación de aquellos sabios que han estudiado hacia los menos favorecidos e ignorantes del saber, es decir, el estudiante se hizo solo para aprender.

Un segundo tipo de educación en los medios se basó en los efectos producidos por la información utilizada para “convencer, manejar, condicionar al individuo para que adopte la nueva conducta propuesta”³⁴. La escuela se fundamentó en la creación de hábitos y conductas específicas que debían ser recíprocas a un estímulo y respuesta. Dicho de otra manera, función automática y poco consciente de los actos. Lo transmitidos en los medios masivos de comunicación no era analizados, ni se hacía una lectura crítica sobre lo que estos daban a conocer, por lo tanto, era fácil manipular la opinión del oyente. En resumen, el estudiante solo servía para producir y hacer, sin razonar el porqué.

Un proyecto que busque un desarrollo de habilidades, debe cambiar el manejo incorrecto que la ha dado la educación a la comunicación y sus medios más influyentes.

4.2.1.2 Didáctica del lenguaje: la cultura escrita. La enseñanza de la lengua castellana, presenta desafíos frente a la manera de llegar a producir en los estudiantes procesos a nivel de desarrollo del pensamiento. Las políticas

³³ FREIRE, Paulo. La pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores. S.A. C.V., 2005. ISBN 968-23-2589-7. p. 75-102

³⁴ KAPLÚN. Op. cit., p. 29.

educativas, plantean unas metas en un medio en el que prevalece la pluralidad y diferencia entre individuos. Pérez Abril y Roa Casas³⁵, afirman que la escuela debe ir más allá de enseñar a leer y escribir de una manera convencional. Dicho de otra manera, necesita ayudarle al niño y la niña a conseguir un papel relevante en su entorno social, generando situaciones de interrelación con el medio, de inclusión con éxito en su vida académica y de posibilitar la generación de ideas propias para comunicarse con otros.

Con respecto a lo anterior, se ve la necesidad de invertir tiempo y recursos en propuestas pedagógicas que incentiven la construcción de prácticas sociales, en las cuales los estudiantes reconozcan los actores en una situación comunicativa, el objetivo, los elementos, el uso de la palabra en la misma. Además, la escuela debe ampliar su horizonte en los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia ambientes significativos y no solo “garantizar el dominio del sistema escrito, de la codificación y la decodificación”³⁶. Este planteamiento se cumple cuando el educando puede explorar diversos tipos de texto desde la experiencia de la lectura como de la escritura, para que pueda tener un aprendizaje que le permita opinar, describir, exponer, argumentar y proponer a partir de diversas temáticas. Al mismo tiempo, la didáctica del lenguaje no puede funcionar sin relación a lo cultural y social del individuo, pues son estos ámbitos donde el estudiante pone en práctica lo aprendido.

Para el trabajo de investigación actual, es indispensable resaltar como la cultura de lo escrito, desempeña un papel fundamental en la didáctica del lenguaje. Por ello,

³⁵ PÉREZ ABRIL, Mauricio y ROA CASAS, Catalina. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito.SED(2010). <http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlalc.pdf> [citado en junio de 2010] ISBN 978-958-8312-84-2 (Obra Completa Digital)

³⁶ *Ibíd.*, p. 17.

Pérez Abril y Roa Casas, expresan que lo escrito se comprende y produce mejor con situaciones reales y cotidianas:

“(…) Las culturas escritas permiten a los niños explorar ese universo del lenguaje, hacerse preguntas por los textos, por sus funciones, así como por las características del sistema de escritura. De este modo, es claro que antes de ir a la escuela los niños se han formulado preguntas sobre la cultura escrita y han construido hipótesis sobre cómo funciona el sistema de escritura. Es decir, los niños llegan a la escuela con preguntas, explicaciones de hipótesis sobre la cultura escrita y sobre el lenguaje escrito”³⁷.

En consecuencia, el lenguaje escrito exige propuestas de trabajo que den lugar a comprender como se genera y usa un texto en un contexto comunicativo determinado. Así pues, la didáctica de la escritura debe ser pensada desde una perspectiva social, llamativa, rigurosa, que involucre los saberes previos del niño con aquellos fundamentos teóricos y formales en la estructura de lo escrito, para que puede avanzar en dicho proceso con situaciones y acciones que contribuyan al desarrollo esperado.

Por lo cual, el entorno social del educando, juega un papel importante este tipo de cultura, puesto que le brinda los preconceptos sobre los textos en referencia al uso, la forma y las relaciones entre los mismos, es decir, las prácticas sociales. Debido a esto, los conocimientos son heterogéneos, porque dependen del medio social en el que los niños han interactuado a lo largo de su vida. Igualmente, el docente analiza cada situación para obtener información que le permita elaborar una estrategia que sea viable al estudiante, para obtener un avance en la forma de escribir.

³⁷ *Ibíd.*, p. 23.

Las prácticas sociales en las que se usa el lenguaje, son tratadas en la escuela cuando el estudiante conoce el verdadero significado de la cultura escrita y como ésta se genera a partir de la creación de textos en relación a esta. En otras palabras, la cultura es generada desde la misma situación en que un individuo con su puesta en práctica del lenguaje hace que se cree cultura con los textos escritos. La escritura, en palabras de Pérez Abril y Roa Casas ³⁸, tiene que ser comprendida no solo como el hecho de codificar y decodificar ideas con grafías, ese no es el verdadero significado de escribir. En el ejercicio de la escritura como práctica social, los registros de dichas ideas originan unas hipótesis que reconocen en las letras o grafías la representación abstracta de las esas ideas.

La cultura escrita valora los textos inmersos en ella, pues son símbolos de la misma, su significado va más allá de lo literal. Dicha cultura necesita ser analizada, comprendida e interpretada desde los textos existentes y los nuevos que se creen entorno a ella. La enseñanza de ésta no se puede quedar solo en las normas para escribir correctamente, sino que permite que el estudiante desarrolle la capacidad para crear textos según lo amerite y exija una determinada situación comunicativa, lo hace consciente de la necesidad de avanzar en su proceso escritor y le va a ayudar a comprender el funcionamiento de la escritura como un todo estructurado. Tanto Pérez Abril como Roa Casas, trabajan en su discurso pedagógico el concepto de cultura escrita expuesto por Emilia Ferreiro desde los años 70, porque es un fundamento relevante a la hora de enseñar lenguaje. Ellos reconocen en este concepto un descubrimiento esencial para la enseñanza, porque evidencia que el aprendizaje comienza a desarrollarse mucho antes de ingresar a la escuela, y parte de la interacción del niño con quienes conforman su entorno social. La cultura escrita en la escuela deja de ser un ideal, cuando el maestro reflexiona y transforma su quehacer, reconociendo el verdadero objeto de estudio y lo centra en la escritura como una necesidad del individuo para desenvolverse socialmente y no en un mero

³⁸ *Ibíd.*, p. 28.

ejercicio escolar para aprobar unos indicadores que le permitan al niño pasar de un grado a otro.

Según Ferreiro³⁹, la escritura no es un objeto escolar sino social, en el que participan todos los niños a un ritmo en que su necesidad de comunicación lo impulse a desarrollar este proceso. La actitud del investigador es clave para alcanzar esa meta, por eso se necesita que desarrolle actitudes investigativas para que indague y formule propuestas que muestren al niño como un personaje activo, intelectual, que necesita organizar las ideas de la cultura escrita en la que ha crecido.

Emilia Ferreiro, reafirma el anterior postulado cuando menciona a la escuela como “una institución educativa en donde se genera la posibilidad de acercarse al conocimiento, no como algo ya producido (...), sino como un proceso de producción que no es ajeno”⁴⁰. En otras palabras, se toma en serio el papel del estudiante cuando se tiene en cuenta la opinión y producción de sus pensamientos, no solo una imposición de quien le enseña. Este último, le otorga el poder de intervenir en el ejercicio pedagógico. El momento en el que el docente comienza esos cambios quedan evidenciados cuando brinda las condiciones necesarias para que el niño aprenda. El llegar a esta situación implica un análisis exhaustivo de sus estudiantes, reconocer los saberes previos que ha construido desde su entorno social, confrontar el interés que ellos tienen por comprender y producir a partir de su realidad, y ver la necesidad de trabajar con base en una real cultura escrita.

Por tal motivo, los métodos tradicionales deben ser superados por propuestas didácticas que favorezcan el pensamiento, el análisis, la interpretación crítica. La lengua no se aprende con planas, ni con repeticiones silábicas, esto puede generar que “(...) los niños unan palabras y tengan problemas para comprender el

³⁹ FERREIRO, Emilia, con CASTORINA, José Antonio, GOLDIN, Daniel y TORRES, Rosa María. *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. P. 45-97. ISBN 968-16-5973-2

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 224.

funcionamiento de la estructura de los textos”⁴¹ . La escuela tiene que salir de los paradigmas de una escritura descontextualizada, porque el espacio social ha perdido terreno en los objetivos de la verdadera escritura. Se le ha limitado al educando a recibir información del profesor en vez de crear e indicar nuevos caminos para buscar el saber que él necesita o requiere. Esto no quiere decir que la escritura sea reemplazada, todo lo contrario, se debe buscar la forma de fortalecerla y mejorarla, planeando estrategias que complementen los procesos primordiales y permitan mejorar la competencia escritora desde todos los ámbitos para que se vean reflejados en los resultados de las evaluaciones por niveles en la escuela.

4.2.1.3 Competencia comunicativa. El ser humano por esencia tiene la necesidad y facultad de interactuar con sus pares y entorno. Este objetivo se consigue cuando se utiliza efectivamente el lenguaje. En otras palabras, el desarrollo de la competencia comunicativa capacita al hombre para relacionarse y socializar usando elementos culturales de su entorno. Es necesario recalcar, que la apropiación de la competencia comunicativa le va permitir al estudiante participar con criterio y eficiencia en hechos comunicativos con intencionados, es decir, el lenguaje enseñado se encamina al empleo, la comprensión y la expresión de conocimientos propios del acto comunicativo.

Por este motivo, la labor del docente es la de ayudar a adquirir las habilidades comunicativas necesarias para que el estudiante puede ser parte activa de su medio social y cultural. En los asuntos pedagógicos de la comunicación, Carlos Lomas plantea lo siguiente:

“El objetivo esencial de la educación lingüística en la enseñanza primaria y en la enseñanza secundaria es la mejora del uso de esa herramienta de comunicación y

⁴¹ PÉREZ Y ROA. Op. cit., p. 34

de representación que es el lenguaje. De ahí la conveniencia de que la educación lingüística (aunque no sólo la educación lingüística) se oriente el dominio expresivo y comprensivo de los usos y no verbales de la comunicación humana, y por tanto a favorecer desde el aula el aprendizaje de las destrezas del hablar, escuchar, entender y escribir”⁴² .

Para comprender la idea anterior, es indispensable analizar el espacio del aula como un lugar donde los estudiantes desarrollen su capacidad comunicativa a partir de la expresión y el entendimiento de situaciones particulares desde las habilidades orales, lectoras y escritoras. Las estrategias y didácticas que se utilizan en el aula son indispensables para obtener este cambio y transformación, en una sociedad educativa y social que les exige a los individuos aplicar lo aprendido a una situación comunicativa real. Los fines y las acciones son coherentes cuando se trabajan ejercicios elaborados desde la oralidad, la lectura de la realidad y la construcción y representación de textos para crear un vínculo cultural.

Mauricio Pilleux⁴³, expone el contenido de otras competencias que fortalecen la comunicativa. La competencia lingüística, atribuida a la gramática, es la primera competencia en figurar en los procesos de desarrollo comunicativo. A ésta se vinculan sus subcompetencias como el contexto proposicional, la morfología, la sintaxis, la fonética y la semántica. Las subcompetencias se dirigen a la estructura el uso, fonología y el significado de las palabras en la producción y expresión de una idea.

La segunda competencia es la sociolingüística, que maneja unas reglas sociales para interactuar en relación a la lengua y el habla, el modelo de Speaking propuesto

⁴² LOMAS, Carlos. El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós, 2002. p.11. ISBN84-493-1177-2

⁴³ PILLEUX, Mauricio. Competencia comunicativa y análisis del discurso. En: estudios filológicos. 2001. N° 36 [en línea] < http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=en&nrm=iso&tlng=en>

por Hymes en el año de 1971; además incluye la competencia interaccional (manejo de la interacción social de los individuos en una situación comunicativa) y la competencia cultural (comprensión de la estructura social y el actuar de los individuos según las normas). A continuación, se presenta y explica cada punto de la estructura del modelo mencionado:

S = (setting) Situación Responde al dónde y cuándo (lugar, tiempo).

P = (participants) Participantes Comprende el qué y quiénes (emisor, interlocutor).

E = (ends) Finalidades Se encarga del para qué (pragmática).

A = (acts) Actos Responde al qué (tema tratado).

K = (key) Tono Va hacia el cómo (gramática)

I = (instrumentalities) Instrumentos Comprende de qué manera (canal)

N = (norms) Normas Responde a qué creencias (interacción e interpretación).

G = (genre) Género Se dirige a qué tipo de discurso (tipo de texto)

Fuente: Modelo de Speaking por Hymes (1971)

Otra competencia que fortalece la comunicativa es la pragmática. Ésta hace énfasis en los enunciados verbales en la acción social, así mismo, la conforman subcompetencias como: la competencia funcional (propósitos de comunicación), la implicatura (presunciones contextuales de los participantes) y la presuposición (estructura lingüística de las oraciones).

Pilleux, expone por último la competencia psicolingüística, que incluye la personalidad del hablante, la sociocognición, entendida como los esquemas mentales desarrollados para ser usados en actos comunicativos. El condicionamiento afectivo, es las subcompetencias y enmarcan la actitud, el ánimo, el comportamiento, de aquellos que interactúan.

En el caso de la producción del guión teatral, se presentan anexas otras competencias que hacen parte del desarrollo integral del estudiante, relacionado a la redacción y representación de este tipo de texto. En palabras de Umberto Eco⁴⁴, la primera de ellas es la kinésica, entendida como el significado que tienen los gestos del rostro, las actitudes motrices y las diversas posturas del cuerpo; todo para definir el texto con lo corporal, partiendo de un referente simbólico o cultural.

De la misma manera, Eco da a conocer la competencia paralingüística, como el reconocimiento de la entonación, las inflexiones vocales, el significado del acento, en si el uso de los signos de carácter no lingüístico. Por último, está la competencia proxémica en relación al uso del espacio entre los participantes en el desarrollo de una situación comunicativa.

En conclusión, el desarrollo de la competencia comunicativa brinda el conocimiento y la habilidad para que los estudiantes puedan llevar a cabo situaciones reales de comunicación en la medida que su entorno cultural y social se lo exige. De igual manera, la influencia de las competencias y subcompetencias desarrolladas anteriormente, dan fortaleza al proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma.

4.2.1.4 La competencia escrita. La escritura es una herramienta eficaz para la construcción de la identidad individual y colectiva. Desde esta concepción, se convierte en una capacidad reflexiva y de aprendizaje que traspasa el contexto escolar. Tanto así, que Cassany la define como “una tarea compleja, en la que el autor debe desplegar varios procesos de análisis de la audiencia, generación y organización de ideas, revisión de borradores, control de la actividad, etc”⁴⁵. Por tal motivo, el desarrollo de esta competencia, debe ser dirigida hacia una necesidad de interacción social y no dejarla solo en el nivel de producción para la escuela.

⁴⁴ ECO, Umberto. Parámetros de la Semiología teatral. En: HELBO ET ALT, André. Colección Comunicación Visual: semiología de la representación. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A., 1978. p.51

⁴⁵ CASSANY. Op. Cit., p.17.

La escritura, perpetua la base oral de un pueblo. Las conversaciones, los gestos, el alfabeto, son manifestaciones lingüísticas al igual que la escritura, que se rige por el reconocimiento de la intención con la que se usa la lengua en una situación comunicativa definida. En otras palabras, escribir es usar con lógica y significado las palabras para conseguir un objetivo determinado.

En este mismo orden, Cassany⁴⁶ da una concepción básica de la escritura como un proceso contextualizado (tiempo y espacio concreto), dinámico y abierto (interacción de los conocimientos previos y signos escritos), organizado por un sistema de unidades lingüísticas e influenciado por textos que le anteceden.

La escritura depende de un contexto y una intención comunicativa, convirtiéndose de este modo en un reflejo de la realidad. Para ello, necesita la conjugación de otras habilidades como el hablar, escuchar, leer y comprender para concebir el ideal de ser una competencia compuesta, integradora y no aislada de las mismas. Otro rasgo específico, es la posibilidad de desarrollar un trabajo cooperativo, al ser la escritura la única habilidad que permite la integración de un colectivo, formado por individuos con diferentes niveles de comprensión producir un texto escrito. Desde esta perspectiva, la experiencia comunicativa y el contexto social del estudiante van a influir en la redacción.

Como se ha dicho, el ser humano está inmerso en una cultura que le exige interactuar y comunicarse. Para sobrevivir en un grupo social, el individuo busca estrategias desde la escritura para fundamentar una relación efectiva con otros. Esta termina generando un desarrollo intelectual a partir de: la descontextualización (actos de habla indirectos), la interacción diferida de los interlocutores al construir

⁴⁶ *Ibíd.*, p.27-36.

cooperativamente un texto, la condensación de lo oral en un producto tangible y la retroalimentación comunicativa.

En consecuencia, la vida social y cotidiana en la que se emplea la escritura, establece unas funciones intrapersonales, interpersonales y estéticas o lúdicas. La primera posibilita la realización de trabajos como registrar o guardar información, reformular y corregir enunciados, generar nuevas ideas desde la producción textual y enriquecer ideas previas. La función interpersonal, se convierte en un canal social o comunicativo para interactuar a partir del conocimiento gramático y discurso de los diversos tipos de texto. De igual manera, garantiza una organización y administración de la cultura instruida a la que pertenece. Por último, la función estética o lúdica, forma parte de la dimensión recreativa del ser humano, con el procedimientos literarios o textos áridos (periodísticos, informes, etc.).

Las funciones de la escritura son generadas por procesos cognitivos que tienen en cuenta varios elementos y subprocesos. John Hayes⁴⁷, propone un modelo que distingue lo individual y sociocultural, relacionado con lo cognitivo y emocional. Como se puede observar en la figura 1, Hayes añade términos como memoria el trabajo, la motivación y las emociones, al aprendizaje de la escritura. Además, transforma la estructura y organización de dicho proceso cognitivo. Parte de la interpretación textual, donde la lectura juega un papel importante, al elaborar la pre-escritura, la escritura y la reescritura, para obtener el producto final.

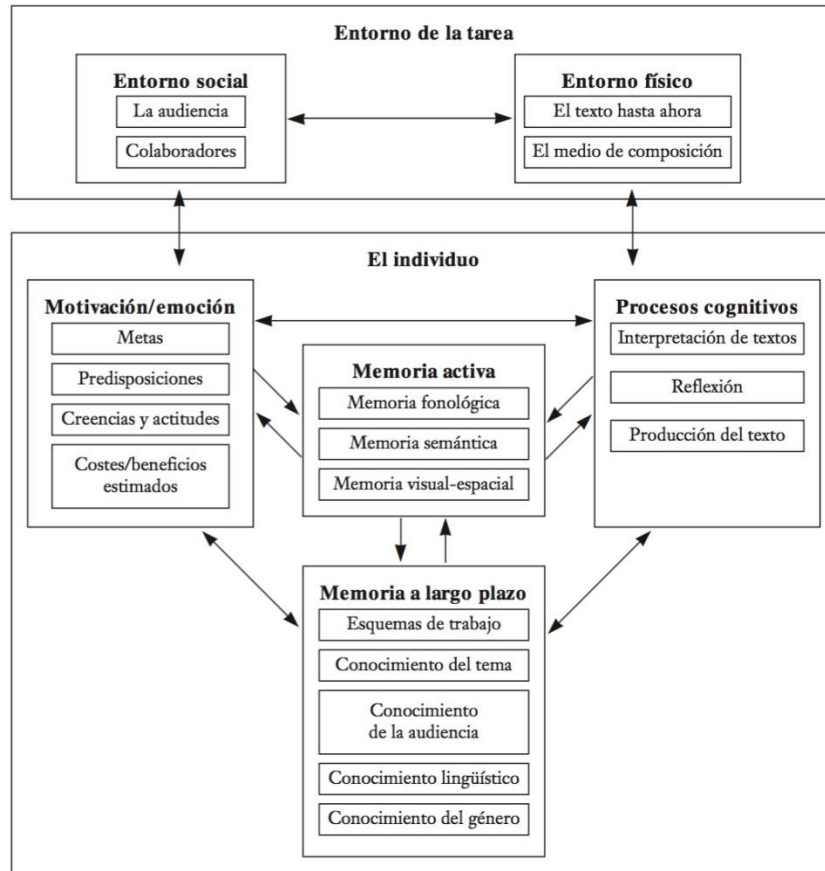
Otro subproceso, en la cognición de la composición escrita, es la reflexión vista como las nuevas representaciones a partir de las previas desde la solución de problemas, la toma de decisiones y la inferencia. De igual manera, el autor expone la textualización (proceso de elaboración) y la revisión (evaluación al comparar, diagnosticar y la modificación del texto). Esto teniendo en cuenta características

⁴⁷ HAYES, Jhon. A New Framework for Understanding Cognition And Affect in Writing (1996). En: CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p.17.

específicas como la coherencia y la cohesión. La coherencia puntualiza en el uso del contexto y el significado que se puede hallar en una producción escrita, cuando se adecua o adapta el discurso a una situación comunicativa específica. Por su parte, la cohesión le da al texto vínculos entre las palabras, las oraciones y los párrafos, al crear significados de orden o relaciones semánticas entre ellos.

Para finalizar, la escritura posee un valor social y cultural, para ser explorado desde la escuela con proyección a la comunidad, porque esta última le exige al individuo comunicarse e interactuar para crear relaciones interpersonales con otros, ingresar al mundo académico, expresar sus ideas de forma efectiva, etc. Además, la escritura facilita la representación de la realidad y la interacción de otras áreas del conocimiento humano al producir un texto. Por esta razón, el docente debe trabajar su desarrollo a partir de un enfoque comunicativo en el que prevalezca el significado de lo aprendido y su uso en contexto.

Figura 1- Modelo cognitivo de la composición escrita (Hayes, 1996).



Fuente: Hayes, Jhon. A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing (1996).

4.2.1.5 Pedagogía teatral. La comunicación humana, utiliza diversos medios de producción de la misma. Uno de ellos es el teatro porque da un reflejo de ideologías políticas, sociales, religiosas, económicas, entre otras, de una determinada época. Jorge Eines y Alfredo Mantovani⁴⁸, establecen el vínculo de teatro como medio comunicativo y la practica en la escuela, visto como un vehículo de transmisión cultural que sirve de soporte para la construcción de ésta, de forma dinámica y

⁴⁸ EINES, Jorge y MANTOVANI, Alfredo. Teoría del juego dramático. España: Reproducciones Ofsset Bárcena, 1980. p.196

activa. A su vez, el teatro crea una situación mágica y una relación con el arte a partir de lo individual y colectivo, para facilitar la adquisición de nuevos valores y experiencias en la unión del juego-cultura-vida. Por así decirlo, el teatro como actividad escolar, da la oportunidad para convertirse en un modelo para la comunicación por lo humano, espontáneo, desinhibido y corporalmente expresivo.

Si se analizan los fines de la escuela, tradicionalmente se ha enseñado la adaptación al ámbito cultural por medio de la memoria. Lo tradicional era recibir y repetir información. En la actualidad, lo verbal y no verbal sigue siendo importante, pero desde otra perspectiva, en la que el estudiante es reconocido por sus necesidades, emociones, intuiciones y aspectos kinésicos. Lo anterior le posibilita el expresarse de forma espontánea, completa, con la plenitud de sus medios, unificando mente y cuerpo, tal como lo requiere el teatro en el aula de clase.

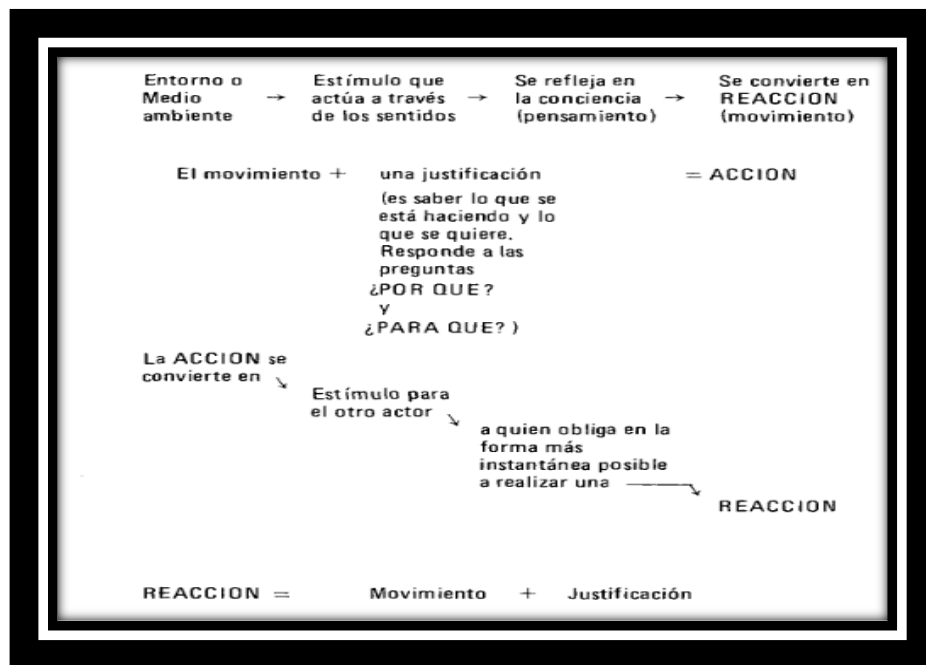
Eines y Mantovani⁴⁹, plantean que el teatro tiene un vínculo directo con la comunicación porque otorga el desarrollo de habilidades y capacidades que le llevan a un nivel en el que los símbolos que se emplean en la dramática creativa son comprendidos por otro y no solo por quien los origina. Este es el verdadero concepto de la comunicación en un acto de producción y representación teatral. Para alcanzar este nivel de acto comunicativo, no se puede seguir pensando en el teatro como un mero resultado de representación de un espectáculo, “las situaciones planteadas son creadas por el autor o profesor, se parte de una obra escrita y acabada”⁵⁰. Por el contrario, el teatro en la escuela pretende la expresión del educando, la creación colectiva de un texto propio y su puesta en escena, el docente guía y provoca el trabajo, los estudiantes participan de forma activa en la elaboración de material, escenografía, construcción de actores, es decir, desarrolla competencias comunicativas totales.

⁴⁹ *Ibíd.*, p.39-40

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 16

El teatro en su esencia, maneja para la escolaridad la dramatización no como la expresión de suceso trágico, sino como la forma en la que el estudiante va a dar a conocer su texto teatral con todos sus elementos verbales y no verbales. La dramática creativa no solo fundamenta la expresión sino también la imaginación, la adopción de roles, el manejo de diversos espacios y la comunicación a partir de la voz, el cuerpo y los gestos. Lo anterior es enriquecido por el entorno o medio en el que se ha desenvuelto el estudiante durante toda su vida. De él tomará estímulos que enriquecen los sentidos, la razón, que llevará a condensar una reacción o movimiento, siendo este último la razón en la que se genera la dramatización de un texto, en este caso un guión teatral. A continuación, se presenta un gráfico que permite comprender la relación entre la cultura o entorno con la presentación de una representación y creación de un guión teatral.

Figura 2 - Proceso de producción y representación teatral.



Fuente: EINES, Jorge y MANTOVANI, Alfredo. Teoría del juego dramático. España: Reproducciones Ofsset Bárcena (1980).

En otras palabras, la producción y representación de un guión teatral desemboca en un objetivo pedagógico y es la expresión del educando. Para Eines y Mantovani, el proceso comunicativo se define desde la postura de una dramática creativa según la edad de los participantes o estudiantes:

“Podemos agregar que la comunicación teatral es un acto en el que las partes han decidido voluntariamente participar del mismo y que el mensaje debe tener signos referidos a la experiencia común del emisor y el receptor en la transmisión del significado”⁵¹

Para el caso de la investigación actual, se apunta a la creación de un acto comunicativo desde la creación colectiva de un guión teatral para ser representado por los mismos autores, en una puesta en escena desde los principios de la dramática creativa que favorece la diversión creativa y no caótica, es decir, que nazca desde una situación significativa para los estudiantes. Los procesos de enseñanza y aprendizaje modernos, invitan a una representación y transformación de la realidad, dado con el teatro escolar cuando tiene el objetivo de interrogar su vida y encontrar respuesta para el cambio de dicha realidad.

Para lograr lo anterior, el docente “debe tener en cuenta lo evolutivo para saber qué cosas puede esperar de cada una de las edades”⁵², tomando como reseña el desarrollo del lenguaje para poder interpretar y construir textos para el teatro. El punto de partida para esto, se halla en la espontaneidad por el nivel en el que se está, la planificación conjunta entre el docente y el educando, y la evaluación reflexiva. Además, el maestro estimula la construcción del conocimiento, crea responsabilidad, incentiva la expresión de ideas, plantea la planificación conjunta o el trabajo en grupo, atiende la dinámica grupal, emplea el sistema del teatro evolutivos y evalúa de manera colectiva.

⁵¹ *Ibíd.*, p. 58

⁵² *Ibíd.*, p. 106

Los procesos mentales, se sustentan por parte del medio o la cultura. Para aprender con esta relación, se tiene en cuenta la edad porque depende del contacto que haya tenido con la realidad concreta. Alfredo Mantovani⁵³, sustenta que el sistema evolutivo del teatro se fundamenta en la propuesta de los periodos o estadios establecidos por Jean Piaget. Estos poseen características determinadas, que establecen las condiciones para ir escalando en los diferentes estadios. Por ejemplo, un niño o niña que se tenga entre los 7 y 11 años de edad, se ubica en el estadio de las operaciones concretas, que consiste en mejorar la capacidad para razonar de forma lógica, con un mejor desarrollo social. Para los 12 años, el estadio es el de las operaciones formales, definida como la contemplación de lo real y proposicional. Para la edad de los 13 a 16 años, que es la de los estudiantes que se relacionan con el trabajo de investigación, se habla de un cerebro potencialmente capacitado para funciones cognitivas abstractas, para resolver problemas de forma deductiva, para darse apertura al mundo, entre otras.

En relación a dichas etapas evolutivas del ser humano, Mantovani⁵⁴ ve en el teatro de creación, el espacio ideal, para que los adolescentes busquen su identidad y desarrollen las potencialidades propias de su estadio o periodo de estructuración cognitiva. Para conseguir esto, se requiere de un trabajo en el aula de alta acción, reflexión y nuevamente acción, mediado por el docente, quien creará entornos de convivencia social y aprendizaje a partir del arte. Lo anterior se basa en las fortalezas que tiene el teatro visto como una creación activa:

- La reflexión desde la misma obra de arte.
- La evolución de la personalidad o carácter frente al mundo, al querer comunicar su sentir en relación al arte.
- El teatro visto como medio para relacionar la cultura y la educación.

⁵³ MANTOVANI, Alfredo. El teatro joven de 13 a 16 años. España: Editorial Octaedro, 2014. p. 12-13 ISBN:978-84-941532-2-8

⁵⁴ *Ibíd.*, p.14-19

- El vínculo con lo social, al permitirle al estudiante pasar de lo individual a lo colectivo.
- La generación de conexiones cerebrales desde la creatividad, entorno a el juego dramático, la dramática creativa y la creación colectiva.
- Estimula en el adolescente un aprendizaje holístico y en compañía.

A partir del último postulado, se sigue evidenciando la importancia del otro para crear conocimiento y la intervención de la cultura en la construcción del mismo, por aquello de estimular la autoformación, la argumentación, la reflexión y la abstracción. El docente facilita esta evolución integral del estudiante, al enriquecer la expresión basada en el juego, la actividad dramática y la creación de nuevos sistemas comunicativos en relación a lo simbólico o semiótico.

De la misma manera, Mantovani expresa el poder del teatro en el acto comunicativo, ya no solo desde lo verbal, sino exponiendo los recursos no verbales del lenguaje para la creación y representación de textos dramáticos. En la edad de los 13 a los 16 años, los jóvenes quieren sobresalir, lucirse frente a otros, comunicar lo que sienten, es decir, el teatro es el “pretexto, una excusa para seguir creciendo dentro de un colectivo de iguales que se convierten en vehículo de expresión personal”⁵⁵. Los adolescentes se encuentran en una etapa para conocer y afirmar su carácter con relación a un grupo o colectivo con intereses en común, utilizando las mejores estrategias para poder conseguir sus metas personales y sociales.

En este periodo de la adolescencia, las transformaciones fisiológicas, cognitivas y psicológicas se reorganizan para conseguir el adulto del futuro. La creación y la representación en el escenario, le permite al estudiante explorar diversas identidades, mundos de ficción para comunicar de una forma diferente el caos que

⁵⁵ *Ibíd.*, p.27

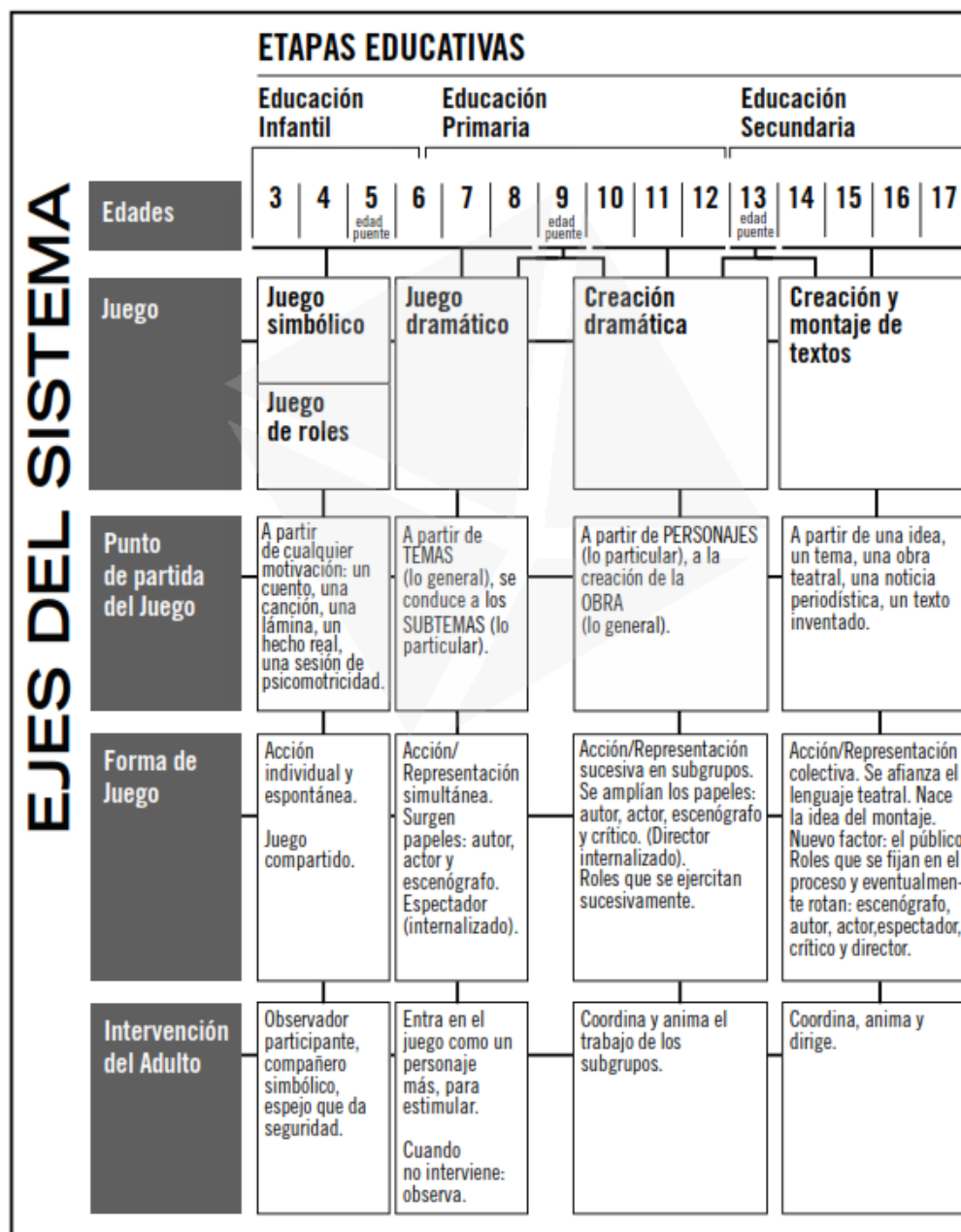
se siente, integrar lo intelectual con lo corporal como forma de estimular la creación y la responsabilidad para con los otros.

La dirección que toma el teatro, en la etapa expuesta, es la de realizar ejercicios de integración, expresión con el cuerpo, relajación, vocalización, para llegar a la creación grupal o colectiva. Los desarrollos de estas actividades otorgaran una integración con los valores, la creación de un juicio crítico al tener que expresar sus ideas y respetar las de otros en la elaboración de textos. Para llegar a este punto, el estudiante debe atravesar todos los roles o funciones que tiene el teatro como creación colectiva, que corresponden a las de crear e imaginar, actuar, manipular materiales en un escenario, mirar y percibir el entorno de la obra, elaborar el análisis de la misma y hasta coordinar la puesta en escena del texto elaborado.

En resumen, la pedagogía teatral según Mantovani, tiene como objetivos ayudar al estudiante a reconocerse, posibilitar la integración de éste a un grupo social, expresar sus pensamientos a partir de la producción textual cooperativa, apropiarse de un lenguaje teatral para comunicar sus experiencias y participar de forma activa en dicho teatro creativo.

4.2.1.6 La producción del guión teatral. Beneficiando la importancia que tiene cada etapa del desarrollo cognitivo en relación a la participación en el teatro, Mantovani propone un referente teórico según la edad de los participantes.

Figura 3 - Sistema de teatro evolutivo por etapas.



Sistema de teatro evolutivo por etapas.

Fuente: MANTOVANI, Alfredo. El teatro joven de 13 a 16 años. España: Editorial Octaedro, 2014. p.

Para el trabajo de investigación, la etapa primordial es la de los 13 a los 17 años de edad. En esta, vemos que los estudiantes tienen la capacidad para crear y representar un texto de tipo teatral. La base para esta producción de texto, se origina en temas e ideas, construcciones colectivas que tendrá como producto un texto dramático original y la representación del mismo. En ese rol de autor de textos, Mantovani⁵⁶, propone que el estudiante es el responsable de hacer propuestas y ordenar las ideas de otros en la elaboración del guión teatral. También menciona que dicho autor, disfruta la inspiración en la vida, en la fantasía, en la relación literaria de las palabras, etc.

La creación colectiva en el teatro para adolescentes se trabaja para obtener un producto textual y artístico. La cooperación entre los integrantes dará la multiplicación de ideas sobre el tema que se haya propuesto. Esta creación colectiva con mirada pedagógica, puede ser un espacio para crecimiento intelectual y personal, tanto para los educandos como para el docente. La base de este proceso de producción está en la interacción de los miembros del colectivo, la comunicación, la creatividad, la reflexión, la toma de decisiones, el respeto por las ideas del otro y el fortalecimiento de un espíritu crítico.

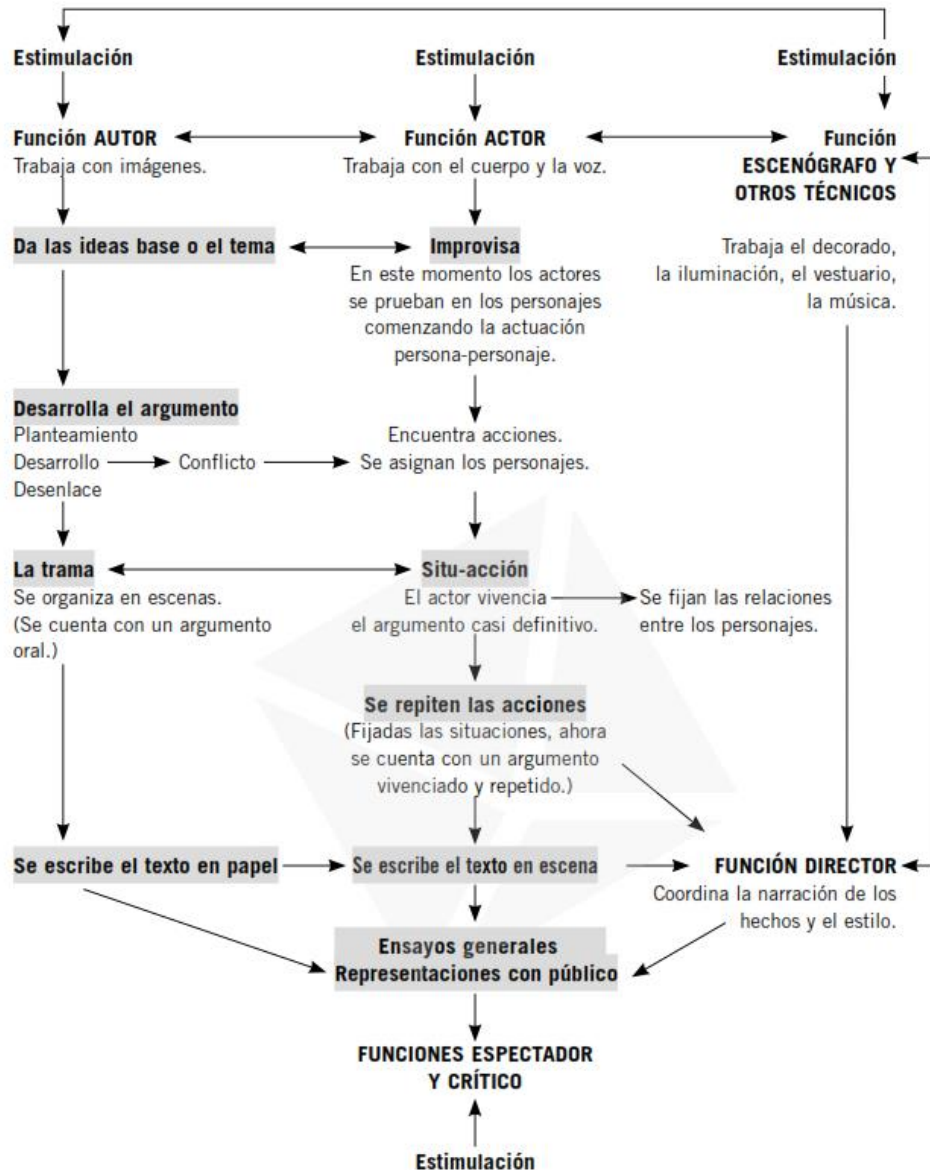
Mantovani⁵⁷ propone un método de producción en la creación colectiva de un texto, ya que requiere de la participación y vinculación de todos los miembros del grupo de trabajo. Estos pasos inician con la elección y discusión de la temática a ser aprobada, indagar sobre dicho tema para fortalecer la disposición o el planteamiento del mismo, plasmar en un argumento las ideas sobre el tema, estructurar la trama desde los borradores y las revaloraciones del guión teatral (correcciones necesarias), poner en escena la producción a partir de ensayos, reescribir el texto desde la acción dramática, escenificar y coordinar la representación de dicha creación.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 31

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 80-81

A continuación, se presenta un gráfico que brinda una mejor explicación de dicho proceso de creación colectiva en relación a la producción de un texto teatral y la representación del mismo.

Figura 4 - Proceso de creación colectiva.



Fuente: MANTOVANI, Alfredo. El teatro joven de 13 a 16 años. España: Editorial Octaedro, 2014. p.

Por tal motivo, la escritura inicia desde que se elige su funcionalidad hacia lo pedagógico o recreativo. Dicho texto, elabora un código en el que relaciona el producto escrito y la puesta de escena del mismo. Según Nelson Becerra⁵⁸, para escribir un guión teatral, se debe tener en cuenta: la estructura del texto teatral parte del inicio, desarrollo y final. Además, está constituido por varias escenas y estas se elaboran en forma de relato o diálogo.

Precisamente, la base del género teatral está en el diálogo, como el medio por el cual los personajes de una historia pueden expresarse sus conflictos e ideas sin necesidad de un narrador. Además, en la creación de este tipo de texto, el diálogo cumple unas funciones específicas que ofrecen un reconocimiento sobre los personajes o las acciones a desarrollar. Teodoro Álvarez, las organiza así:

“Configura escenas, aporta información, forma parte de la trama del cuento, o del capítulo de una novela, define un personaje, actúa como hilo conductor del acontecimiento principal; indica los nudos argumentales; reemplaza la acción o la representa; impulsa el relato; libera al ojo de una narración demasiado larga; complementa una acción; y provee de pistas al lector”⁵⁹.

La elaboración del guión teatral se puede hacer en forma individual o en colectivo, en donde se discute el tema, los personajes y la situación problema que desean representar a través del texto.

En el caso de la actual investigación, se elige el trabajo cooperativo para crear el guión teatral. En este caso específico, el grupo se dividirá en subgrupos con características heterogéneas de los individuos. A partir de este hecho, la

⁵⁸ BECERRA, Nelson. El teatro de títeres y el teatro de actores en la Educación Básica Primaria. Tunja: Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia. Facultad de Estudios Tecnológicos y a Distancia. p.126-128

⁵⁹ ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. España: Ediciones OCTAEDRO, 2010. p.116. ISBN: 978-84-9921-058-2

participación y el aporte de los estudiantes, en cada uno de los subgrupos, se da de acuerdo al nivel de desarrollo de la competencia escritora. Sus ideas y aportes se entrelazan con las de sus compañeros, para ser enriquecidas o corregidas por aquellos escritores expertos.

La elaboración de este escrito teatral, permite enlazar la creación a través de la imaginación y la fantasía para reconocer el contexto real. Dicho lo anterior, la producción de este tipo de texto, contribuye a generar en el estudiante un gusto por lo artístico y literario, a representar hechos o dificultades que tiene que sortear a diario, a desarrollar vínculos sociales, a tener un aprendizaje dinámico en el que comparte conocimientos, a explorar el lenguaje verbal y no verbal, a expresar intereses propios y a potenciar la competencia escritora con ayuda del docente y compañeros.

4.2.1.7 La secuencia didáctica en la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita. De acuerdo a los fundamentos pedagógicos y teóricos expuestos hasta el momento, la investigación en curso toma como práctica de enseñanza la secuencia didáctica, para determinar unos propósitos en relación a la producción escrita. Para Pérez Abril y Roa Casas la concepción de secuencia didáctica va dirigida a realizar unas acciones específicas para obtener un propósito concreto:

La “secuencia didáctica en el campo del lenguaje, entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún, (o algunos), procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos. Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos”⁶⁰ .

⁶⁰ PEREZ Y ROA. Op. cit., p. 61

La secuencia parte de un trabajo organizado para desarrollar procesos sobre alguna dificultad que se esté dando en el quehacer educativo. El docente determina unos objetivos precisos y los relaciona con actividades que le dan como fin la producción de un texto, en este caso escrito. Una secuencia didáctica, se planea de tal manera en que cada una de las acciones se dirijan a obtener la meta que se ha trazado. Dependiendo de la organización que el docente de al trabajo, se puede conseguir un producto más amplio y complejo, teniendo en cuenta los intereses estudiantiles y del docente.

En el campo de la secuencia didáctica, Anna Camps ⁶¹ la define como una unidad para enseñar determinado saber. Así mismo, establece unas características que la enmarcan en la labor pedagógica. En primera instancia, la secuencia debe tener como objetivo de trabajo la creación de un texto en un tiempo definido. En segundo lugar, el producto textual debe tener una justificación basada en un contexto o en una intención discursiva. Los estudiantes deben conocer los objetivos de dicha producción textual, pues serán los patrones de evaluación a seguir. Una tercera característica, trata los objetivos que se pueden orientar al desarrollo de una actividad global a partir de los pre saberes de los educandos y de una ejecución por parte de la secuencia dirigida a conseguir nuevos aprendizajes.

Camps ⁶² plantea unas fases para la puesta en marcha de la secuencia didáctica. La primera fase se titula preparación y consiste en presentar los nuevos conocimientos, los saberes que se necesitan para desarrollar la producción (contenido, situación discursiva, tipo de texto, entre otros) y las actividades que van a dirigir la ejecución del producto planteado en el proyecto de trabajo. El objetivo de la primera fase es brindar las herramientas necesarias para conseguir la

⁶¹ CAMPS, ANNA. Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. En: BORRERO PARDO, María Isabel. Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas. Bogotá: De la compilación: Fundalectura y Fundación Corona, 1994. p. 25. ISBN 978-958-9342-31-2

⁶² *Ibíd.*, p. 26-27.

independencia del estudiante para que produzca por sí mismo. La segunda fase consiste en la producción del texto escrito de forma individual o en grupo, donde se puede utilizar el primer borrador creado en la fase número uno. La comunicación e interacción entre pares y con el docente, le ayudarán al estudiante en el momento de redactar su texto. La última fase, va a evaluar el proceso formativo sobre la producción del texto.

Existen elementos claves para el éxito de la secuencia didáctica y que fortalecen el desarrollo de la misma:

- La relación de la habilidad oral con la escrita, al igual que la lectura y la escritura.
- La comunicación entre compañeros y con el docente para superar dificultades durante el proceso.
- Tener modelos de referencia al momento de producir el texto.

Para finalizar, la propuesta de una secuencia didáctica tiene como fin la solución de una problemática o a un tema del área, desde la exposición de los intereses de los estudiantes y planeada junto con el docente, tanto así, que se puede diseñar desde un proceso específico del lenguaje.

4.2.1.8 Aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo se debe fundamentar en un trabajo que incentive el conocimiento a partir de situaciones auténticas, donde el estudiante vincule los conocimientos previos con los conocimientos nuevos. La tarea del docente es la de implementar estrategias que favorezcan el trabajo desde condiciones donde experimente, interactúe con el medio y otros participantes del proceso, entre otras.

Según Díaz Barriga⁶³, el aprendizaje se da desde lo auténtico, situado en el contexto y la cultura en la que se enseña y aprende. Para lograr este cometido, existen dos elementos que deben estar presentes en el momento de crear espacios reales de aprendizaje. Uno de ellos guía el proceso con ayuda del maestro y los compañeros de aula para interactuar, debatir, solventar dificultades de forma colectiva. El otro elemento tiene su eje en la cultura a la cual el niño pertenece, para crear una actividad de conocimiento desde el contexto inmediato.

La estrategia pedagógica para mejorar la competencia escritora, toma como base los principios del aprendizaje significativo al reconocer en la cultura escrita la posibilidad de integrar el medio social y el conocimiento que le permitirá al educando integrarse con mayor facilidad a la sociedad, al poder tener una mejor comunicación con su entorno, al igual que facilitar el entendimiento entre la relación entre los conocimientos abstractos y la práctica real de los mismos, mediados por un trabajo cooperativo.

Partiendo de las ideas expuestas anteriormente, el aprendizaje significativo cuenta con un factor de contextualización para que sea ventajoso en el momento de la práctica, es decir, para que no sea extraño, facilite la independencia y aplicabilidad de lo aprendido al diario vivir. Para Hernández Rojas y Díaz Barriga⁶⁴, el aprendizaje significativo en los estudiantes está ligado a la interacción efectiva y no desligada entre los tres contenidos curriculares que se dan en la escuela. Cada uno de estos contenidos son importantes en el proceso y se complementan.

⁶³ DÍAZ BARRIGA, Frida. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En: Revista electrónica de investigación educativa [en línea] ISSN 1607-4041 (2003) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011&script=sci_arttext [citado en noviembre de 2003]

⁶⁴ DÍAZ BARRIGA ACEO, Frida. HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Editorial Mc Graw Hill, 1998. p.29-32

El primer contenido es el declarativo y consiste en conocer datos memorísticos y assimilar su significado. Un ejemplo de este tipo de conocimiento es: las fechas, los datos específicos, las leyes o principios, etc. El segundo contenido procedimental y está dirigido al desarrollo de acciones con un fin, en otras palabras, a realizar procedimientos con los conocimientos adquiridos. Por ejemplo, ejercicios con las operaciones matemáticas, elaborar un texto, etc. El último contenido es el actitudinal relacionado hacia el aprender desde lo afectivo y actitudinal en los niños, reflejado en juegos, trabajos en grupo, dramatizaciones etc.

Desde el sentido del aprendizaje significativo, el docente en el aula trabaja y favorece la integralidad de los aspectos que componen estos tres contenidos en la enseñanza, sin olvidar su relación con el entorno real, la inclusión de todos, el manejo de esquemas mentales, el enlace entre conceptos y generalizaciones, la persecución y el descubrimiento, incentivar la participación activa y el uso de didácticas o materiales académicos. El punto fundamental se encuentra en promover la importancia de los conocimientos y experiencias previas para facilitar la adquisición de los nuevos.

Esencialmente Ausubel⁶⁵, postula el valor que tiene el descubrimiento en el manejo de los contenidos curriculares, para activar las nuevas ideas, percepciones y conceptos a esquemas de comprensión previos. De la misma forma predice los tipos de aprendizaje en los individuos, partiendo de la recepción de información (internaliza una estructura cognitiva), el descubrimiento de nuevos conceptos (induce principios, conceptos y soluciones a dificultades), la repetición de ideas (aprendizaje mecánico) y el significado que puede hallar en ellas (construcción de una red conceptual).

⁶⁵ AUSUBEL, David, NOVAK, J. Y HANESIAN, H. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983. p.36-37

La madurez mental del estudiante se ve reflejada en los conocimientos que posee y se utilizan para activar la nueva información con sentido y relación concreta a lo real. Esto involucra el hecho de que cuando algo es significativo hay una reformulación exitosa de la información, que “debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos del aprendizaje”⁶⁶.

Lo anterior parece confirmar que el significado está en lo real, lo emotivo, lo afectivo y en la madurez cognitiva. Igualmente, el trabajo en el aula se prepara para que el estudiante opine desde su propio criterio e ideas, no dando conceptos de manera mecánica, asimilando de esta forma los conceptos nuevos. Ausubel ⁶⁷ expone que la verdadera intención del material hacer empleado, basado en la estructura cognoscitiva, en una lógica a ser entendida por parte del estudiante, en una organización y con un contenido preciso con los objetivos que se quieren conseguir.

En el desarrollo de la actual investigación, el proceso escritor tomará un material que le permita al educando enlazar la cultura escrita en la que se ha desenvuelto y mejorar los procesos de comunicación con la misma, potenciando la experiencia, el conocer previo con el que cuenta y el nuevo aprendizaje que se desea adquirir. Es notable en Ausubel, lo relevante que llega hacer el lenguaje en ese anclaje de conocimientos al determinar la elaboración de operaciones mentales que pasan los nuevos conceptos de la abstracción a la estructura cognoscitiva. La comunicación con otros, hace evidente la adquisición y el correcto manejo que los individuos hacen cuando han aprendido la nueva información de forma significativa. De ahí que se tome este apartado pedagógico propuesto por este autor, para cimentar la investigación a desarrollar en base a mejorar la competencia escritora.

⁶⁶ DÍAZ y HERNADEZ. Op. cit., p.21

⁶⁷ AUSBEL. Op. cit., p. 56

El aprendizaje significativo tiene relación conceptual con el proyecto, justo porque la escritura y representación teatral del guión ayudará a desarrollar de manera significativa la competencia escritora del estudiante. Se parte del reconocimiento de “la composición escrita como un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados”⁶⁸. Lo que quiere decir, que no se puede tomar únicamente como una actividad escolar, en la cual solo se está teniendo en cuenta el uso adecuado de las reglas del código escrito, es un proceso de comunicación completo con otros y su entorno.

Este tipo de práctica comunicativa de corte creativa, intencional, exploratoria en la construcción significativa del pensamiento. Dicho de otro modo, escribir exige recapacitar y reflexionar sobre lo que se quiere decir, lo que exige una actividad cognitiva en la que se elabore y organice la información. Con el trabajo actual, se pretende alcanzar de manera significativa, los niveles propuestos por los Lineamientos Curriculares en Lenguaje⁶⁹ para la producción escrita. Estos corresponden a:

- Nivel intratextual: trabaja las competencias gramaticales, semánticas y sintácticas, en presencia de las microestructuras (en la coherencia local y lineal), macroestructuras (en la coherencia global según la temática del texto) y superestructuras (en la forma global de estructurar un texto); con ello la coherencia y la cohesión se dan como elementos fundamentales para este nivel.
- Nivel intertextual: este presenta la relación o conexión entre diversos textos a partir de la voz, la época y una cultura específica, basado en la información obtenida desde otras fuentes e incluidas en el texto.

⁶⁸ DÍAZ y HERNADEZ. Op. cit., p.160.

⁶⁹ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. MEN: Bogotá, 1993. p.36.

- Nivel extratextual: la intención del acto comunicativa según el contexto que lo requiere, se convierte en el eje principal de este nivel.

Para lograr el cometido, la secuencia didáctica debe trabajar sobre unidades completas de significación, para ver a texto escrito desde su complejidad y significación, de forma reflexiva en un acto comunicativo real.

4.2.1.9 Trabajo cooperativo. Desde la cultura escrita, se plantea como objetivo de trabajo el manejar los procesos de forma igualitaria a pesar de la plural y heterogéneo que pueda ser el conocimiento o saber en un grupo de estudiantes. A partir de esta postura de negar la posibilidad a la discriminación, el señalamiento o la clasificación de los educandos, Ferreiro da una indicación precisa a la apertura de procesos igualitarios a partir de la diversidad que se da en un aula de clase:

“Este es el desafío, no seguir generando barreras de ingreso. No se puede sostener un discurso de derecho a la educación y por otro lado alentar prácticas discriminatorias” ⁷⁰ .

La escritura cooperativa, da la posibilidad de organizar a los niños para que ayuden e impulsen a otros en el proceso escritor. En este caso, cada uno participa desde su nivel de comprensión e ideas previas al contenido del texto. Esta situación potencia el trabajo didáctico en relación a la corrección y el avance desde una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a la estructura de un texto escrito.

En el proyecto de investigación, el trabajo cooperativo, tiene una parte relevante para conseguir los objetivos planteados. Si se analiza el actuar de los estudiantes en el aula de clase, su guía y mediación en los procesos de aprendizaje, se hallan en la relación que establezca con sus pares y docentes.

⁷⁰ FERREIRO. Op. cit., p. 26

Según Díaz Barriga y Hernández Rojas⁷¹ , denotan la importancia de aprender con ayuda de otros, de desarrollar una actividad autoestructurante basada en el enriquecimiento de saberes por el contacto con semejantes y trabajar en la construcción de un conocimiento con el fin de lograr metas en común. De igual forma presentan al docente como un mediador entre los contenidos a tratar y las estrategias que se emplee para la enseñanza y el aprendizaje a partir del trabajo cooperativo. El estudiante toma como punto de partida su saber individual, pero el trabajo en el aula debe otorgarle herramientas para que el conocimiento que adquiera, sea forjado mediante el intercambio de ideas y la acción conjunta con sus contemporáneos.

Es significativo para el educando, las situaciones escolares en las que se muestren operaciones colaborativas al aprender, el compartir responsabilidades en una meta, el generar debate para resolver un conflicto en conjunto o simplemente para producir un trabajo en equipo que le dé la posibilidad de abordar un contenido específico. Pero la escuela, presenta un panorama contradictorio, ya que favorece el individualismo desde la construcción hasta la evaluación de aquello que los estudiantes aprenden, la competencia al estar comparándolos por sus resultados o por imponer distintivos implícitos desde su ritmo de aprendizaje. Se piensa que el trabajo cooperativo desmejora las condiciones de aprendizaje de los estudiantes con mejores resultados, que favorece a aquellos que no poseen el mismo ritmo de trabajo que los aventajados, que la evaluación de un producto solo se hace mirando el colectivo y descuida lo individual, entre muchos otros mitos. Por el contrario, el trabajo cooperativo valora cada aporte dado por los integrantes, sustentado desde lo dicho por Isabel Solé y César Coll:

⁷¹ DÍAZ y HERNANDEZ. Op. cit., p.52

“La enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación” ⁷².

En el actual proyecto de investigación, se da la importancia de generar un aprendizaje significativo en relación a la construcción de un guión teatral a partir de un trabajo cooperativo. Con esta estrategia, el estudiante tiene la necesidad de dialogar, lo que le implica ser crítico y analítico de sus ideas y las de los otros, conocer el tipo de texto sobre el cual se va a trabajar para revisar y evaluar en conjunto el texto elaborado, no como un producto final sino como un proceso de producción. Un ejemplo de lo expuesto anteriormente, se encuentra con la investigación que dan a conocer Kiss Guzmán y Silvia Rojas ⁷³, quienes proponen el valor de la producción de textos escritos en grupo y su articulación con aspectos como la coherencia, cohesión y lógica comunicativa, vista desde el aprendizaje sociocultural, es decir, la escritura como producto de la relación entre el individuo y las personas de su entorno.

Para implementar un proceso colaborativo y de producción escrita como el descrito anteriormente, se requiere llevar a cabo unos pasos específicos:

- Planear objetivamente las metas, armar grupos con integrantes que posean múltiples y variedad de características para que sean heterogéneos, modificar la organización del aula de clase, diseñar los recursos y asignar roles que contribuyan a la interdependencia de los participantes. De igual manera, el docente debe dejar muy claro la actividad y los objetivos a nivel grupal e individual, tener presente la actitud y el aprendizaje de cada uno de los integrantes de los grupos, al igual que el funcionamiento de los mismos. De esta manera se puede conseguir un aprendizaje más atractivo, dinámico, social y motivante para los educandos.

⁷² COLL, César y SOLÉ, Isabel. La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: COLL, César, PALACIOS, J. y MARCHESI, A. Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Alianza, 1990. p.332.

⁷³ GUZMÁN y ROJAS. Op. cit., [en línea]. vol.17 no.52

Las ventajas del trabajo cooperativo en la enseñanza son múltiples. Solé y Coll⁷⁴ mencionan algunas de ellas:

- Se logra un desarrollo de las habilidades sociales y afectivas.
- Aumenta la autoestima en el individuo.
- Mejora su rendimiento académico.
- Muestra motivación frente al proceso de aprendizaje.
- Valora las ideas propias y las de sus compañeros.
- Obtiene satisfacción por las metas conseguidas en con otros.
- Manifiesta actitudes solidarias.
- Maneja situaciones de debate y controversia.
- Construye un sentido de igualdad con otros.
- Fortalece su interdependencia.

Un aspecto especial de las fortalezas del trabajo cooperativo, se evidencia en el reconocimiento de la comunicación como uno de los entes mediadores en la producción escrita. Por ello el docente debe brindar herramientas que ayuden, controlen y favorezcan la interacción dialógica de los participantes del grupo tanto en la asignación del trabajo, el repartir los roles, los turnos conversacionales en el grupo, y el conocimiento de la estructura textual a producir. De la misma manera, debe estar pendiente de las interacciones de los grupos y el desenvolvimiento de cada integrante en el mismo, para garantizar el éxito del trabajo. El estudiante debe estar convencido de que puede aportar al grupo y de que aprenderá de los otros durante el desarrollo de la estrategia. La efectividad de lo expuesto se garantiza al cumplir con las condiciones planteadas.

⁷⁴ COLL y SOLÉ. Op. cit., p. 53-59.

4.3 MARCO LEGAL

4.3.1 La constitución política de Colombia de 1991. En la actual investigación se retoma la Constitución Política de Colombia de 1991⁷⁵ por ser un referente básico en la garantía de la formación de los niños. Los artículos 44 y 67, contemplan como derecho fundamental la educación por contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas. La responsabilidad de velar por el cumplimiento de la educación recae en el Estado, la sociedad y la familia.

4.3.2 Ley General de la Educación 115 de 1994. El trabajo de investigación, se fundamenta en una propuesta didáctica que pretende mejorar la competencia escritora. Por tal motivo, es obligatorio retomar parámetros expresados en la Ley General de la Educación 115 de 1994⁷⁶, que impulsan la formación integral desde el ámbito comunicativo. El artículo 20 en su punto, expone la importancia del desarrollo de las habilidades comunicativas; puntualmente, la lectura, la comprensión, la escritura, la escucha, el hablar y expresarse de forma adecuada.

Además, los objetivos específicos dados a conocer en el artículo 22 de la ley, plantean en la básica secundaria, un trabajo de estimación y buen uso de la lengua castellana como medio de expresión. Por ello se basa en la comprensión y producción de textos orales o escritos. De igual manera, amplía la comprensión a los diversos elementos que constituye la lengua, para la construcción de nuevos conocimientos.

Los parámetros mencionados en los anteriores párrafos, ratifican la importancia del correcto uso de la lengua en los estudiantes, como un factor que le va a permitir

⁷⁵ Constitución política de Colombia. 1991. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

⁷⁶ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Ley General de Educación. (Ley 115 de 1994).

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

desenvolverse en su entorno social de una forma efectiva y de acuerdo a las necesidades de situaciones comunicativas específicas.

4.3.3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Los estándares básicos de Competencias en Lenguaje⁷⁷ trabajan en base a la actividad lingüística a partir de la comprensión e interpretación literaria, la producción textual, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, la ética de la comunicación. Dicha comprensión, se encamina a la búsqueda y la reconstrucción de los significados en cualquier tipo de situación que emplee o manifieste el uso de la lengua. Cuando se da ese significado, la persona puede expresarse mediante la producción de textos orales o escritos. El conseguir los objetivos, en cuanto a la comprensión y producción, permite la inclusión en cualquier entorno social, en la organización de ideas, revaloración de lo individual y colectivo.

El proyecto de investigación, ve la producción desde un concepto cultural en el que el individuo necesita del entorno social para potenciar o desarrollar su capacidad comunicativa. Es así como los Estándares Básicos de Lengua Castellana, reconocen “una formación en lenguaje que presumen el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural”⁷⁸.

Dichos estándares, definen lo que todo niño y niña deben Saber y Saber hacer, para lograr unas metas de calidad en relación a lenguaje, tales como la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia. Para conseguir los objetivos planteados, es necesario aplicar estrategias y propuestas pedagógicas ensambladas al PEI y al Plan de estudio, para que potencien las habilidades y competencias de la lengua.

⁷⁷ MEN. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Op. Cit., 184h.

⁷⁸ *Ibíd.*, p.21.

Según la estructura de los estándares se definen en contexto escolar como:

“un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3,4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar.”⁷⁹

Las competencias van relacionadas con los contenidos temáticos para tener claridad en el qué, cómo, por qué y para qué debe saber el estudiante para aprender, comunicarse y apropiarse del mundo. Igualmente, la comunicación verbal y no verbal juegan un papel relevante en el desarrollo del lenguaje. Por lo tanto, el trabajo se orienta a fortalecer estos aspectos mencionados, para otorgarle al educando la posibilidad de involucrarse al medio social a partir de las cuatro habilidades básicas como es el leer, escribir, hablar y escuchar.

Con respecto a los estándares, estos anexan factores por ciclos según los grados que se agrupan. En lenguaje se constituyen en:

- a. Producción textual
- b. Comprensión e interpretación textual
- c. Literatura
- d. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- e. Ética de la comunicación.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 11

Los factores, a su vez contienen un enunciado identificador y unos subprocesos que se desarrollan secuencialmente por grados y niveles. Para el caso de noveno, el factor de producción textual, cuenta con dos enunciados identificadores a tener en cuenta en el proyecto de investigación:

3. Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.

4. 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.

4.3.4 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana⁸⁰, fueron tomados como referentes a partir de los ejes que estos proponen, para formular de manera integral los diversos procesos que se llevan a cabo en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje.

La principal preocupación de la educación parte de la necesidad de encontrar las herramientas y estrategias más apropiadas para alcanzar los objetivos en la formación integral del ser humano, siendo el principal factor de desarrollo la lectura y la escritura. El MEN (Ministerio de Educación Nacional), plantea en los lineamientos curriculares para el área de Lengua castellana, un plan básico de apoyo para crear proyectos que incentiven un cambio en el ambiente educativo y el fomento de una conciencia lectora y productora de textos escritos. Por lo tanto, el ministerio ha orientado la elaboración de unos planes de acción que le permitan evaluar los niveles de los educandos en las diversas áreas del conocimiento.

⁸⁰ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Op. Cit., 102h.

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica, el concepto que tienen los lineamientos sobre la escritura es visto como la “capacidad de organizar y producir enunciados según reglas estructurales del lenguaje, y pertinencia a un tipo particular de texto, o la competencia pragmática, entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares, y las variables del contexto que determinan la comunicación”⁸¹. Para ello, el maestro propone un trabajo basado en los saberes previos que posee el estudiante de su medio social, los fortalece y crea nuevo conocimiento.

Por este motivo, el docente, tiene la función de mediador cultural que transforme su quehacer y el aprendizaje en sus estudiantes. Es decir, que el maestro en consenso con la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia), organiza el currículo, los enfoques pedagógicos, establece las características de la comunicación y la interacción, permite el desarrollo de competencias y saberes de sus estudiantes, a través de planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los textos en situaciones reales de comunicación para encontrar un verdadero sentido con procesos significativos en los que se emplee el escuchar, hablar, leer y escribir.

En esta orientación, el acto de escribir va hacia “una producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido”⁸². Lo que quiere decir, que el proceso de escribir un texto, no es comprendido como una mera labor escolar, sino que centra al individuo en un eje de producción de significado crear identidad personal e interacción efectiva con el entorno social al que pertenece.

⁸¹ *Ibíd.*, p.17.

⁸² *Ibíd.*, p.27.

5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

La institución educativa⁸³ se encuentra localizada hacia el occidente de la ciudad de Bucaramanga. Ésta, forma parte de un sector urbano del barrio Campo Hermoso cuya topografía del terreno es muy variable, puesto que se encuentra cerca de las escarpas de erosión. Se llega a la Sede A y B por vías pavimentadas y de fácil acceso, cuenta con alcantarillado, agua y energía eléctrica, servicio de gas, teléfono e internet de 6 gigas. En las sedes C y D, ubicadas hacia el occidente, aunque cuenta con calles son pavimentadas tienen difícil acceso. La sede C es un asentamiento urbano, que cuenta con servicio de energía eléctrica, gas, teléfono e internet, pero el sistema de agua y alcantarillado es deficiente. En la Sede D, se cuenta con todos los servicios exceptuando el de gas. Los estudiantes que acuden a la Institución pertenecen a un estrato social 0, 1, 2 y 3.

Las características físicas generales de su planta física se establecen para el caso en la sede A, con un espacio dividido en dos alas. El ala norte está compuesta por las oficinas administrativas, los salones de los grados de sexto y séptimo, la cafetería, la biblioteca, el aula magna, la sala de audiovisuales, los baños para niños y niñas, la sala de informática para los grados de sexto a octavo y un pequeño patio. El ala sur la conforman los salones de los grados octavo a undécimo, el aula Galileo, el laboratorio de física y química, la sala de informática para noveno a once, la sala de profesores y los baños para niños y niñas.

También encontramos en el ala sur los espacios recreativos y deportivos para la práctica de microfútbol, voleibol y baloncesto. Los eventos sociales y culturales se desarrollan en este mismo espacio.

⁸³ INSTITUCIÓN EDUCATIVA C. H. Proyecto Educativo Institucional: estudio de contextualización. Bucaramanga, 2016. p. 6-7

La Institución⁸⁴ es un plantel de carácter público, que posee como misión el ofrecer servicios de calidad en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Tiene como filosofía educativa formar hombres y mujeres bajo los principios éticos, humanísticos en la Ciencia y la Cultura, el humanismo y la excelencia.

De igual manera, su fundamento visionario se dirige a proyectarla como una institución reconocida localmente por su excelencia académica y humana que propenda por mejorar los procesos de convivencia social hacia el año 2019. En el PEI como en el Pacto de Convivencia, se hace un compromiso por el cumplimiento de los estándares de calidad y la aplicación de la legislación colombiana en la educación, dispuesta a un mejoramiento continuo de sus procesos, a satisfacer las necesidades del usuario a través de la formación integral de los niños y jóvenes de la comunidad educativa y a fortalecer las competencias de los docentes en el desarrollo del proyecto Educativo Institucional, mediante la optimización de sus recursos para lograr un impacto positivo en la sociedad, haciendo referencia a la política de calidad.

Otro componente a mencionar de la institución⁸⁵ es la formación académica, en la cual se detecta que del 100% de la población encuestada, se encuentra que el nivel de escolaridad de padres/madres o cuidadores predominante es la secundaria (31%) y la secundaria incompleta (21%), siguen los niveles de escolaridad primaria incompleta (15%), primaria (15%), técnico (7%), tecnólogo (4%), universidad (1%). Lo anterior se resume en que el 82% de los padres no lograron superar el ciclo de preparación básica, solo un 12% de los padres continuaron sus estudios superiores como técnicos o tecnólogos.

⁸⁴ *Ibíd.*, p.17

⁸⁵ *Ibíd.*, p.7

Con respecto a las familias, la institución⁸⁶ puede decirse que esta hace referencia al núcleo primario de desarrollo social de los/as niños/as y jóvenes vinculados a la I.E.C.H y que se encuentra representada de la siguiente manera: Familia Nuclear es la unidad básica que se compone de esposo (padre), esposa (madre) e hijos, equivale al 43% de la población usuaria. Monoparental corresponde al 22% de las familias usuarias del servicio, Familia Extensa se compone de más de una unidad nuclear, equivale al 17% de la población encuestada y Familia recompuesta es la que se encuentra constituida por personas de núcleos familiares desintegrados y equivale al 9% del total de las familias.

Para encaminar la contextualización hacia el eje académico, el PEI⁸⁷ presenta al colegio fundamentado en una filosofía con enfoque humanista para una educación integral, donde lo fundamental es creer de verdad en el ser humano, para formar personas de excelencia, conscientes de su propia realidad, libres, democráticas, competentes, capaces de solucionar sus conflictos apoyados en la sana convivencia, con base en la construcción de valores éticos, religiosos, humanísticos en la ciencia y la cultura.

Dirigiendo la mirada al área de lengua castellana⁸⁸ desde su plan de estudio y plan de área como tal, se constituye en un eje que posibilita la generación de espacios de interacción y socialización donde se vivencia los actos comunicativos que le permiten al estudiante un goce potenciador, intrapersonal, interpersonal y transpersonal para conocer, valorar, compartir, comprender y transformar su mundo con el fin de lograr una evolución integral como individuo y como miembro de una sociedad. De ahí que la lengua materna sea la más poderosa herramienta de culturización y socialización con que cuenta el ser humano para acceder a cualquier área o disciplina del saber. Para ello, necesita un canal que lo posibilite y su éxito

⁸⁶ *Ibíd.*, p.9

⁸⁷ *Ibíd.*, p.52

⁸⁸ INSTITUCIÓN EDUCATIVA C.H. Plan de área de lengua castellana. Bucaramanga, 2017. p. 2

depende en gran parte de la eficiencia con que sea desarrollada la competencia comunicativa. El área de Lengua Castellana tiene su fundamento legal en la Constitución política de Colombia 1991, la Ley 115 de febrero 8 de 1994, los lineamientos curriculares de Lengua Castellana 1998 (MEN) y los Estándares Básicos de Calidad en Lenguaje 2003 (MEN).

Para este trabajo, se escoge el grado de noveno uno, conformado por 37 estudiantes de los cuales 18 son niñas y 19 niños, que oscilan entre las edades de 13 a 17 años. Pertenecen a un estrato socioeconómico que oscila entre el 1 y 3, provenientes de familias desplazadas y con situación de vulnerabilidad.

Los estudiantes con los que se va a trabajar el proyecto de intervención, poseen unas actitudes de entusiasmo, alegría y dinamismo frente a estrategias de enseñanza novedosas. También les gusta crear, participar, opinar, cuestionar aspectos del diario vivir y su relación con el medio. A pesar de ser adolescentes con actitudes positivas frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tienden a perder el interés por sus compromisos escolares y para con su proyecto de vida. Evidencia de esto es el bajo rendimiento que se presentó en el primer periodo académico del año 2017. La pérdida de materias está entre 2 a 8 asignaturas en el 75% de los estudiantes. La comunicación y la convivencia entre pares es difícil, los gustos e intereses son muy diferentes y generan diferencias entre ellos. El trabajo en grupo siempre se dirige en diversas direcciones, ya que se les dificulta el tomar decisiones en colectivo, respetar las ideas de los otros, integrarse con otros compañeros diferentes a aquellos con los que se relacionan a diario.

6. PRINCIPIOS ÉTICOS

Para el desarrollo de la propuesta se tuvieron en cuenta los siguientes criterios éticos que favorecieron la integridad de cada uno de los participantes durante la aplicación del proyecto titulado “EL GUIÓN TEATRAL, UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA ESCRITORA EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN DE CARÁCTER PÚBLICO EN BUCARAMANGA”.

1. Carta de consentimiento informado de la institución donde se desarrolló la investigación, mediante la cual el rector, autoriza a la docente la aplicación de la propuesta (ver anexo 1).
2. Lista de padres que asistieron a la exposición del proyecto (ver anexo 2).
3. El consentimiento firmado por los padres de familia en el que autorizan a sus hijos para participar durante la investigación y hacer grabados en vídeo durante el desarrollo del proyecto (ver anexo 3).
4. El asentimiento firmado por los estudiantes mediante el cual aceptan participar voluntariamente en la investigación que ha sido expuesta por la profesora (ver anexo 4).

7. METODOLOGÍA

7.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

El proyecto de investigación sobre el guión teatral como una estrategia didáctica para mejorar la competencia escritora en estudiantes de noveno grado de una institución de carácter público en Bucaramanga, se fundamentó en el enfoque cualitativo para ayudar a comprender la problemática que se generó en este contexto. Sandoval Casilimas, afirma que la investigación cualitativa:

Es un enfoque que permite abordar realidades subjetivas e intersubjetivas, desde un entorno “de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas”⁸⁹.

Con la exposición anterior, la investigación cualitativa definida como la herramienta que se ocupa de problemáticas específicamente relacionadas con la acción humana. Cada proceso de construcción que ésta genere, parte de un medio real para acceder a un conocimiento pertinente y válido. Este tipo de enfoque trabaja hacia lo social, desde una mirada holística, en entornos reales o naturales, basados en métodos de comprensión profunda para conseguir un conocimiento a partir del diálogo.

De acuerdo con esto, el trabajo investigativo tomó este enfoque dinámico, activo y creativo, que les permitió a los estudiantes adquirir conocimientos desde su realidad socio-cultural, para abordar la creación de un texto escrito como es el teatral y la interacción con los otros en un trabajo cooperativo.

⁸⁹ SANDOVAL C., Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda., 2002. p. 15. ISBN: 958-9329-18-7

7.2 DISEÑO METODOLOGICO

La propuesta de investigación se desarrolló en el marco de la Investigación Acción, para elaborar una reflexión sobre el propio que hacer docente y la promoción de un aprendizaje significativo en los estudiantes. Latorre⁹⁰, expresa que la IA promueve un cambio social y un reconocimiento en el conocer el ámbito educativo a partir de su realidad, originado desde la autorreflexión, dando como resultado la autonomía y el dominio sobre quien la ejecuta.

Por otro lado, Elliott la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”⁹¹, es decir, reafirma el postulado de la reflexión permanente sobre el actuar y las situaciones en el campo de la educación. Estas reflexiones son por parte del docente quien al investigar reconoce las fortalezas, pero sus puntos a mejorar. La IA ubica en un contexto la problemática para poder entender su origen y dar una solución a través de una propuesta de intervención.

Este diseño metodológico posee unas características claves como: la participación igualitaria, la colaboración, la crítica y reflexión de las acciones en la práctica, el registro de dichas reflexiones, la elaboración de un plan de cambio sobre las situaciones problemas. Lo anterior se consigue, porque logra involucrar las acciones con la teoría, para dar solución a las dificultades descubiertas en la etapa diagnóstica.

En la IA, existen diversos modelos de investigación. Para el trabajo expuesto, se toma el propuesto por Elliott que parte de la elaboración de un plan, el desarrollo y

⁹⁰ LATORRE, Antonio. La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó, 2005. p.23. ISBN 84-7827-292-5

⁹¹ ELLIOTT, J. El camino educativo desde la investigación acción (1993). En: LATORRE, Antonio. La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó, 2005. p.24. ISBN 84-7827-292-5

la evaluación del mismo. Para esto, propone los ciclos de identificación de un problema, el planteamiento de las acciones a realizar en el cambio de la práctica y, por último, la construcción de un plan de acción que abarca la revisión del problema inicial y las acciones concretas con ayuda de los instrumentos para la recolección y el análisis de la información o de los datos.

Elliott⁹², da a entender la elaboración de tres ciclos. El primero de ellos es el nombrado ciclo 1, conformado de la siguiente manera:

- Primera parte: corresponde a la de recolección de datos, con la que se establece un panorama de los estudiantes en relación al objeto de estudio. Al igual, se espera que los docentes contribuyan con sus ideas y opiniones frente al mismo ítem. Las técnicas para esta parte se designan el análisis de documentos (PEI y Plan de Mejoramiento Institucional), la entrevista semiestructurada, la encuesta, la observación participante y la producción escrita como diagnóstico.
- Segunda parte: se diseña e implementa la secuencia didáctica para mejorar la competencia escritora en los estudiantes de noveno grado con base en la creación de un guión teatral. Para esta segunda parte, las técnicas de trabajo serán la observación participante y la secuencia didáctica como tal.
- Tercera parte: el análisis de los resultados, serán el eje central en esta parte de la investigación. La técnica que se empleará es la reflexión a partir de los hallazgos encontrado.

El modelo de Elliott⁹³, consta de otros dos ciclos que trabajan la reflexión Espiral, que retoma del primer ciclo la revisión general para volverlo a repetir en sus tres

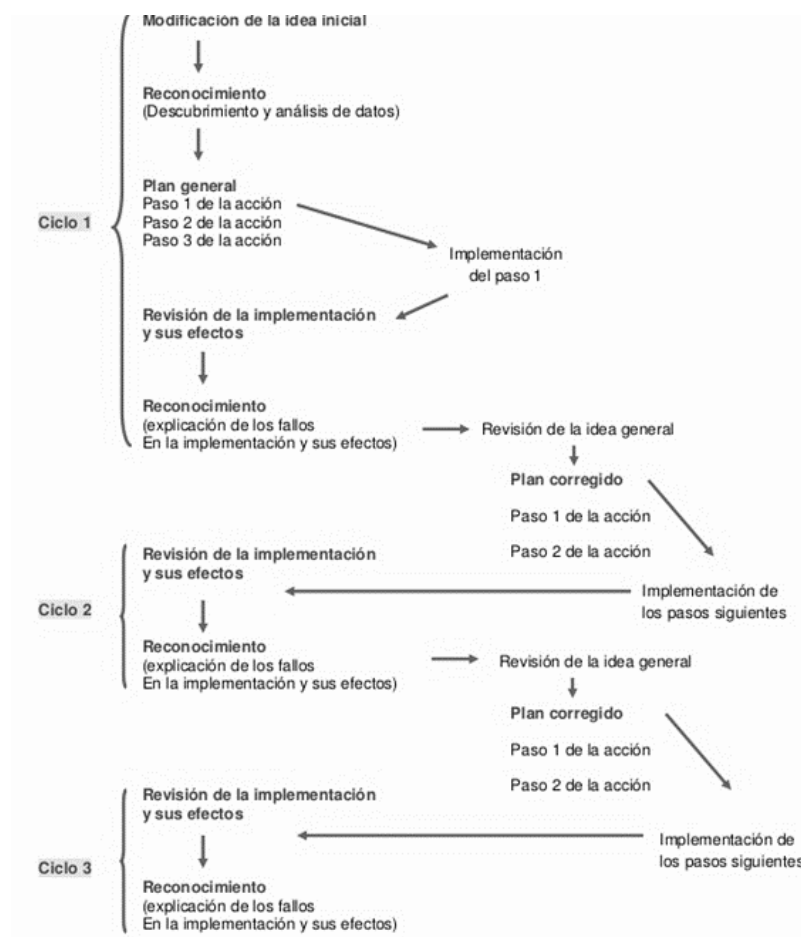
⁹² *Ibíd.*, p. 36-37.

⁹³ *Ibíd.*, p. 36-37.

partes, y así sucesivamente con el ciclo tres, esto con el objetivo de mejorar el quehacer pedagógico, la planeación y ejecución de nuevas estrategias didácticas en torno a mejorar la competencia escrita, y fundamentar la labor docente en el desarrollo de procesos significativos en el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se presenta la figura que organiza el modelo descrito.

Figura 5 - Ciclo de la investigación-acción



Fuente: ELLIOTT, J. El camino educativo desde la investigación acción (1993). En: LATORRE, Antonio. La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó, 2005. p.37. ISBN 84-7827-292-5

7.3 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y DE LOS PARTICIPANTES

La investigación se llevó a cabo en la Sede A de una institución educativa de carácter oficial localizada hacia el occidente del Barrio Campo Hermoso. El colegio forma parte de un sector urbano del barrio Campo Hermoso organizado en cuatro sedes:

Sede	Niveles	Jornadas
Sede A	Secundaria, Básica Primaria	Mañana, Tarde
Sede B	Preescolar, Básica Primaria	Mañana, Tarde
Sede C	Preescolar, Básica Primaria	Mañana, Tarde
Sede D	Preescolar, Básica Primaria	Mañana, Tarde

El centro escolar contaba con 1200 estudiantes en los grados de preescolar a undécimo, que se encontraban entre los estratos cero y tres. Para este trabajo, se escogió el grado de noveno uno, que estaba conformado por 37 estudiantes de los cuales 18 eran niñas y 19 niños, que oscilaban entre las edades de 13 a 17 años. El grado mencionado, presentó dificultad en el proceso escritor, para lo que se planteó la secuencia didáctica con base en la escritura de un guión teatral para mejorar la competencia escritora.

7.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Este proceso de recolección de información, dio a conocer los objetivos, las técnicas y herramientas que se usaron tanto en el diagnóstico, como en el desarrollo de la secuencia para obtener datos relevantes, desde el modelo de Elliott expuesto anteriormente.

Cuadro 1. Ciclos y etapas del proceso de investigación.

Ciclo I	Objetivos	Técnica	Instrumento
Primera fase	<p>Diagnosticar el nivel de la competencia escritora que poseen los estudiantes de noveno grado antes del desarrollo de la secuencia didáctica.</p> <p>Reflexionar sobre las mediaciones didácticas que se trabajan en el aula en referencia al proceso de escritura para con el fin de desarrollar la competencia escritora de los estudiantes.</p>	Análisis de documentos	Protocolo.
		Cuestionario	<p>Cuestionario administrado de grupo.</p> <p>Rejilla de evaluación.</p>
		Observación participante	<p>Video</p> <p>Notas de campo</p>
		Encuesta a estudiantes.	Cuestionario.
Segunda fase	Desarrollar elementos didácticos desde la		
		Observación participante	<p>Videos</p> <p>Diario de campo</p>

	ejecución de una secuencia que permita a los estudiantes desarrollar los niveles de la competencia textual a partir de la elaboración de un guión teatral.		
Tercera parte	Reflexionar sobre las fortalezas y aspectos por mejorar en la secuencia didáctica aplicada.	Prueba de salida.	Diario de campo Rejilla de evaluación.

Las técnicas e instrumentos que se emplearon en el proceso de la recolección de información fueron definidas desde Latorre⁹⁴. A continuación, se presentan cada una de ellas:

7.4.1 Análisis de documentos. Para Latorre⁹⁵, el análisis de documentos se convirtió en un medio valioso para recolectar información utilizando los documentos escritos, oficiales, documentos escolares, entre otros.

Esta actividad de análisis, se definió como sistemática y planificada al momento de explorar dichos documentos para complementar otras técnicas y conseguir datos necesarios que direccionaran la investigación a los objetivos planteados en la misma.

⁹⁴ LATORRE. Op. Cit., p. 57-82.

⁹⁵ LATORRE. Op. Cit., p. 76-77.

Para el trabajo investigativo, la revisión documental y bibliográfica sobre el objeto de estudio, partió de la información que el PEI, el plan de mejoramiento, el plan de área de lengua castellana y los registros personales de los estudiantes, implementados en la institución educativa para analizar su incidencia en el quehacer docente y elaborar el planteamiento del problema. Los instrumentos antes mencionados, dieron validez subjetiva, ofrecieron datos reales y rápidos del contexto, al igual que el propósito, la justificación y la historia del plan educativo de la institución. Esto se realizó mediante el protocolo, que muestra la relación entre lo que se trabajó en el aula y lo que los documentos institucionales y ministeriales planteaban. Además, el protocolo dio la dirección hacia los objetivos y diseños investigativos que dirigieron el proceso, para corroborar la evaluación de la información encontrada en los diversos documentos institucionales y se debió analizar e identificar según los parámetros establecidos para el estudio de estos.

7.4.2 Cuestionario. Este consistió en la creación de cuestionamientos sobre una temática u objeto de estudio específico, al cual se respondió de forma escrita. Según Latorre⁹⁶, Las razones para el uso del cuestionario se plantean por: 1) facilidad en conseguir información que no se puede obtener de otra manera y 2) para evaluar el efecto de una intervención. En relación a las ventajas se hace fácil, sencillo, de respuestas directas, con información cuantificable a un gran número de personas. Pero cabe resaltar que su análisis lleva tiempo y en algunas ocasiones, las respuestas de las personas tienden a ser acomodadas para parecer correctas.

El instrumento para esta técnica, consistió en una pregunta sobre el tema del cual se está investigando y se contestó por escrito, es decir, los estudiantes crearon un texto escrito desde el guión teatral, para evaluar el nivel escrito en la fase diagnóstica y al terminar la intervención como punto de comparación entre los dos

⁹⁶ LATORRE. Óp. Cit., p. 66-69.

momentos; es decir, que esta prueba fue el instrumento indicado para la evaluación diagnóstica de la competencia escritora.

Los parámetros que se tuvieron en cuenta en dicha prueba diagnóstica se direccionaban a trabajar las competencias gramaticales, semánticas y sintácticas, en presencia de las microestructuras (en la coherencia local y lineal), macroestructuras (en la coherencia global según la temática del texto) y superestructuras (en la forma global de estructurar un texto); con ello la coherencia y la cohesión se dan como elementos fundamentales para este nivel. Además, el texto escrito debió presentar una relación o conexión entre diversos textos y tener clara la intención del acto comunicativa en un guión teatral.

7.4.3 Observación participante. Es una técnica apropiada para el estudio de problemas que requieren que el investigador se involucre para comprender el entorno y el objeto de estudio, el cual necesita de la interacción del observador en el fenómeno que se observa. Para Latorre⁹⁷, esto permitió que el observador estuviera en contacto con los individuos a intervenir, y con los problemas a estudiar. Esta técnica se empleó para reflexionar sobre el quehacer pedagógico del docente en el aula, las estrategias, didácticas y formas que emplea para enseñar y posibilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Para Latorre⁹⁸, la observación implica obtener y analizar información en la que se necesite la participación directa del investigador. Esta es oportuna para el estudio de fenómenos desde la investigación acción, pues permitió comprender a profundidad los sujetos, la problemática y la relación de los docentes con los procesos educativos. En dicha observación participante, el investigador se acercó a la vida social y las actividades del entorno a visualizar, lo que implicó la participación activa como parte de la comunidad. De la misma forma, la técnica

⁹⁷ LATORRE. Op. Cit., p. 57-61.

⁹⁸ LATORRE. Op. Cit., p. 57-61.

resultó conveniente para detallar situaciones sociales, construir conocimientos, mejorar e innovar.

Para llevar registros sobre lo observado, este autor propone dos instrumentos importantes para el desarrollo de la propuesta de investigación. El primero de ellos es el diario de campo, definido como un documento redactado que se elabora a partir de la observación que este haga al objeto de estudio. Estos textos, recogen exploraciones, interpretaciones, un análisis reflexivo sobre las situaciones y experiencias vividas en la práctica investigativa. El diario de campo, se va a utilizar como una herramienta para pensar en las fortalezas y debilidades de su práctica diaria, haciendo parte desde la fase dos hasta la fase tres.

Este diario de campo, enlazó los sentimientos y las creencias que se percibieron en el momento de la observación, los cuales se bebieron contar con un registro continuo, sistemáticos, reflexivo, detallado, autoevaluativo y analítico sobre las diversas situaciones que se presentaron en el aula.

Dicha observación participante, también estuvo apoyada por el uso del vídeo. Este instrumento, admite la intervención y la observación desde el entorno natural. En el vídeo se empleó para registrar cada uno de los hechos en la situación investigada. Los usos del vídeo en el campo educativo son infinitos, porque captura la información que va ser analizada posteriormente. El proyecto investigativo, los necesitó para grabar las clases completas durante la intervención, para visualizar elementos significativos y puntuales que facilitaron el análisis de la información hallada.

Para tomar apuntes de lo observado en la grabación, se utilizaron las notas de campo como forma de registro con un lenguaje claro y preciso, encaminadas según el objetivo metodológico, descriptivos, personal o teórico.

Con esta técnica y el registro en el diario de campo, como instrumento de investigación, se observó: el diálogo que la docente pueda tener con los educandos, el sentir frente a la investigación, el desarrollo del proceso escritor, la interacción de los estudiantes en el trabajo cooperativo, la actitud y aptitud de los chicos al momento de producir y representar la composición, la dinámica de la clase (motivación o desinterés), la socialización y evaluación del proceso.

8. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO

Esta fase dio el punto de partida para diseñar el trabajo de investigación en el aula. El diagnóstico se desarrolló a partir de protocolos para el análisis de documentos, un cuestionario de producción textual, la grabación en vídeo de la práctica docente con su respectiva reflexión desde las notas de campo.

8.1 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.

Para desarrollar el análisis de documentos se requirió explorar el PEI, el plan de mejoramiento institucional, el plan de área de lengua castellana y los registros personales de los estudiantes, implementados en la institución educativa para establecer la incidencia de éstos en el problema planteado para la investigación. El principal elemento que se tuvo en cuenta para este fin fue el de indagar la forma en que estos documentos tenían presentes los procesos de producción escrita en el aula para favorecer el desarrollo de competencias (Ver tabla 1). A partir de ello se exponen los siguientes puntos:

Cuadro 2. Protocolo para el análisis de documentos.

Docente: Diana Carolina Rojas Arciniegas Fecha: 01/ 08 / 17			
Documento: PEI			
Criterios	Si	No	Observaciones
El propósito planteado en este documento promueve el mejoramiento de la competencia escritora.		X	No se hace evidente un objetivo concreto en relación a la competencia escritora; aunque expone en la dimensión comunicativa el objetivo de cultivar el desarrollo de un lenguaje claro, preciso y de gran significado para una excelente comunicación con

			las personas de su núcleo familiar y su entorno.
El currículo que se maneja en los documentos favorece la producción escrita.		X	El PEI se encuentra en proceso de reestructuración y el componente curricular no aparece en el actual documento.
Existe una correspondencia entre el modelo pedagógico y las prácticas docentes para mejorar la competencia escritora.		X	El modelo pedagógico está determinado como un enfoque de tipo humanista. El desarrollo de éste enfoque no tiene una dirección unificada por parte de los docentes, evidenciado en el trabajo
Establece parámetros y acciones específicas para mejorar la producción textual en los estudiantes.		X	Solo plantea en las dimensión social y comunicativa la importancia de interactuar de manera efectiva con otros y su entorno.
Propone actividades de manera continua para el fortalecimiento de la competencia escritora.		X	El PEI no expone una secuencia de acciones directamente relacionadas con la competencia escritora ya que está incompleto por estar en proceso de reestructuración.
Plantea planes de mejoramiento sistemáticos y permanentes para mejorar la producción de textos escritos.		X	En plan de mejoramiento no está incluido en el PEI.

<p>Existe coherencia entre los objetivos, las acciones y la evaluación del proceso escritor.</p>		<p>X</p>	<p>En el componente praxiológico propuesto en el PEI, hace referencia a la evaluación de habilidades procedimentales que permiten al estudiante desarrollar procesos lecto-escritos, analíticos, comparativos e investigativos que enriquezcan y den sustento a lo cognitivo. Su valoración está directamente vinculada con los momentos estipulados para la evaluación de lo cognitivo.</p>
--	--	----------	--

<p>Docente: Diana Carolina Rojas Arciniegas Fecha: 01/ 08 / 17 Documento: Plan de área de Lengua Castellana</p>			
Criterios	Si	No	Observaciones
<p>El propósito planteado en este documento promueve el mejoramiento de la competencia escritora.</p>	<p>X</p>		<p>Al buscar la construcción de procesos de comunicación significativa, a través de las habilidades comunicativas, que permitan al estudiante desarrollar su pensamiento crítico, expresarse con autonomía, comunicarse efectivamente, interactuar exitosamente con los demás y transformar su realidad, mediante el uso significativo de la lengua materna desde su objetivo general.</p>

<p>El currículo que se maneja en los documentos favorece la producción escrita.</p>	<p>X</p>		<p>Se establece dentro del plan de estudio de lengua castellana un espacio para realizar un taller de lecto-escritura, en el que se produzcan textos escritos y orales, que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y que establezcan nexos intertextuales y extra textuales.</p>
<p>Existe una correspondencia entre el modelo pedagógico y las practicas docentes para mejorar la competencia escritora.</p>		<p>X</p>	<p>El modelo pedagógico de la institución está planteado como un enfoque humanista que considera importante la formación integral del hombre desde sus cualidades, capacidades y valores, pero su aplicación a la práctica docente es diversa y varia de las estrategias y recursos que cada docente aplica en su área por no existir criterios unificados.</p>
<p>Establece parámetros y acciones específicas para mejorar la producción textual en los estudiantes.</p>	<p>X</p>		<p>En las estrategias metodológicas están especificadas pautas para crear textos desde esquemas como los mapas conceptuales, mentales, de ideas, que permitan elaborar textos donde se empleen diversos tipos de</p>

			códigos, ya sean verbales y no verbales, para dar a conocer su punto de vista.
Propone actividades de manera continua para el fortalecimiento de la competencia escritora.	X		Desde el taller lecto-escritor se busca la producción, corrección y evaluación de diversos tipos de textos para mejorar la competencia escritora.
Plantea planes de mejoramiento sistemáticos y permanentes para mejorar la producción de textos escritos.		X	Los planes de mejoramiento no se encuentran consignados en el plan de área. Cada docente implementa en su práctica las acciones necesarias según lo para fortalecer la competencia escritora.
Existe coherencia entre los objetivos, las acciones y la evaluación del proceso escritor.	X		La evaluación está expuesta como la producción regulada de diversos tipos de textos atendiendo a su estructura, a las principales categorías gramaticales y a las reglas ortográficas.
Docente: Diana Carolina Rojas Arciniegas Fecha: 01 / 08 / 17			
Documento: Plan de mejoramiento 2016.			
Criterios	Si	No	Observaciones
El propósito planteado en este documento promueve el mejoramiento de la competencia escritora.		X	No trabaja la producción de textos como un eje central.

Existe una correspondencia entre el modelo pedagógico y las practicas docentes para mejorar la competencia escritora.		X	El plan de mejoramiento no presenta el ítem de modelo pedagógico, solo resalta la capacitación y la formación de los docentes.
Establece parámetros y acciones específicas para mejorar la producción textual en los estudiantes.	X		En el plan de acción se propone la elaboración de proyectos pedagógicos para mejorar los procesos académicos de los estudiantes, incluyendo la producción de textos por los bajos resultados en las pruebas saber.
Propone actividades de manera continua para el fortalecimiento de la competencia escritora.		X	No hay actividades específicas con la competencia escritora.
Plantea planes de mejoramiento sistemáticos y permanentes para mejorar la producción de textos escritos.	X		El plan se dirige a la construcción de proyectos pedagógicos para mejorar el rendimiento escolar.
Existe coherencia entre los objetivos, las acciones y la evaluación del proceso escritor.		x	El objetivo central del plan de mejoramiento no es específico con la competencia escritora, por lo cual la evaluación del proceso no se establece.

Docente: Diana Carolina Rojas Arciniegas Fecha: 01 / 08 / 17

Documento: Registros personales de los estudiantes.

Criterios	Si	No	Observaciones.
El propósito planteado en este documento promueve el mejoramiento de la competencia escritora.		X	En algunos casos estas actividades consisten en la transcripción de la información de la fotocopia o libro al cuaderno.
El currículo que se maneja en los documentos favorece la producción escrita.	X		El plan de estudio está orientado a la producción de diversos tipos de textos, pero queda reducido solo actividades
Existe una correspondencia entre el modelo pedagógico y las practicas docentes para mejorar la competencia escritora.		X	El modelo pedagógico está planteado como un enfoque humanista pero no hay una correspondencia efectiva para favorecer el desarrollo de la competencia escritora.
Establece parámetros y acciones específicas para mejorar la producción textual en los estudiantes.		X	Los textos que se construyen son párrafos que responden a la solución de puntos específicos en las guías de trabajo.
Propone actividades de manera continua para el fortalecimiento de la competencia escritora.	X		Son escasas las actividades de producción textual en las diferentes asignaturas. No se elaboran textos completos sino

			párrafos de tipo argumentativo o propositivo.
Plantea planes de mejoramiento sistemáticos y permanentes para mejorar la producción de textos escritos.		X	Los planes de mejoramiento no están planteados ni se hacen evidentes en las actividades desarrolladas.
Existe coherencia entre los objetivos, las acciones y la evaluación del proceso escritor.		X	La producción de textos se reduce a actividades para responder puntos que requieren argumentos o propuestas de análisis.

FUENTE: MCKERMAN, J. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata, 1999. p. 169-171.

El Proyecto Educativo Institucional ha estado en proceso de reforma, así que al momento de revisarlo faltaron aspectos importantes como el fundamento del modelo pedagógico, el cual fue planteado como un enfoque humanista. Al no tener un sustento que dirija el trabajo académico, se hace difícil el seguir los principios que sostienen el humanismo; así mismo, se genera una labor aislada y no común entre los docentes, que al desconocer la base pedagógica no siguen un punto unificado. Al relacionar este parámetro con el plan de área de español y los registros de los estudiantes se evidencia la falta de coherencia entre los mismos.

Los bajos resultados en las pruebas saber responden a la falta de correspondencia entre modelo, planes de área y la práctica docente por la falta de unificación de criterios entre los elementos mencionados. El propósito planteado por el PEI no está directamente referido a la competencia escritora, solo menciona la dimensión social y comunicativa al ser principios básicos en la interacción de los estudiantes con otros y su entorno. La promoción de la composición escrita no se encontró como un factor relevante en el documento, pero si en el plan de área cuando se establece

un taller de lecto-escritura en el que se pretende elaborar textos de diversos tipos, pero en la práctica solo se da en la solución de unos puntos para las guías de trabajo. La ausencia de conexión entre lo que se planea y desarrolla es un factor que dificulta el ejercicio de fortalecer la composición de textos.

La institución educativa tiene un plan de mejoramiento desactualizado basado en la evaluación y planteamiento de acciones del año 2016. En este no se encontró un patrón de trabajo en torno a la escritura, es decir, que se descuida constantemente esta competencia. Los objetivos del plan de área quedan aislados al no tener apoyo por parte de proyectos que ayuden a incentivar este proceso. La actual investigación debe plantear un trabajo que permita la toma de conciencia sobre la planeación, el desarrollo y la evaluación de acciones que propicien mejores resultados en la creación de textos, para que se vean reflejados en los resultados de pruebas internas y externas, ya que en la práctica se refleja un mal concepto sobre la escritura confundida con la transcripción de textos y no con la producción de éstos.

8.2 CUESTIONARIO: PRUEBA ESCRITA DIAGNÓSTICA

La prueba se aplicó a 39 estudiantes del grado noveno. Ésta se hizo de manera informal y se les pidió que crearan un guión teatral a partir del capítulo que más les llamó la atención de la obra la vorágine. La técnica empleada para la evaluación de la producción escrita, fue con la rejilla propuesta por Pérez Abril y modificada para la producción de un guion teatral desde los niveles insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado (ver anexo 5). Cada nivel estaba definido por los parámetros dados por las Pruebas Saber⁹⁹, tales como:

⁹⁹ ICFES. Guía de interpretación y uso de los resultados de las pruebas saber. En línea. <file:///C:/Users/Diana%20Rojas/Downloads/Guia%20de%20interpretacion%20y%20uso%20de%20resultados%20de%20las%20pruebas%20saber%20359%20-%20establecimientos%20educativos%20v2.pdf> agosto, 2017.

- Insuficiente: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del primer nivel de dificultad con una probabilidad menor al 0,5.
- Mínimo: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del primer nivel de dificultad con una probabilidad mayor al 0,5 y las preguntas del segundo nivel de dificultad con una probabilidad menor al 0,5.
- Satisfactorio: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del segundo nivel de dificultad con una probabilidad mayor al 0,5 y las preguntas del tercer nivel de dificultad con una probabilidad menor al 0,5.
- Avanzado: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del tercer nivel de dificultad con una probabilidad mayor al 0,5.

La prueba consistió en la producción de un texto de tipo teatral en la que los estudiantes tenían que dar a conocer una escena sobre el capítulo que más les llamó la atención de la obra *la Vorágine* (ver anexo 6). Las competencias que se evaluaron fueron la textual (semántica y sintáctica) y la pragmática siguiendo los niveles antes descritos. En la primera se presentaron las categorías sobre la coherencia y la cohesión textual en relación con las siguientes subcategorías:

- Concordancia: las proposiciones cuentan con una concordancia en su número, género, tiempo y persona.
- Segmentación: las proposiciones están secuenciadas de forma permanente.
- Progresión temática: se sigue un eje temático a lo largo del texto.

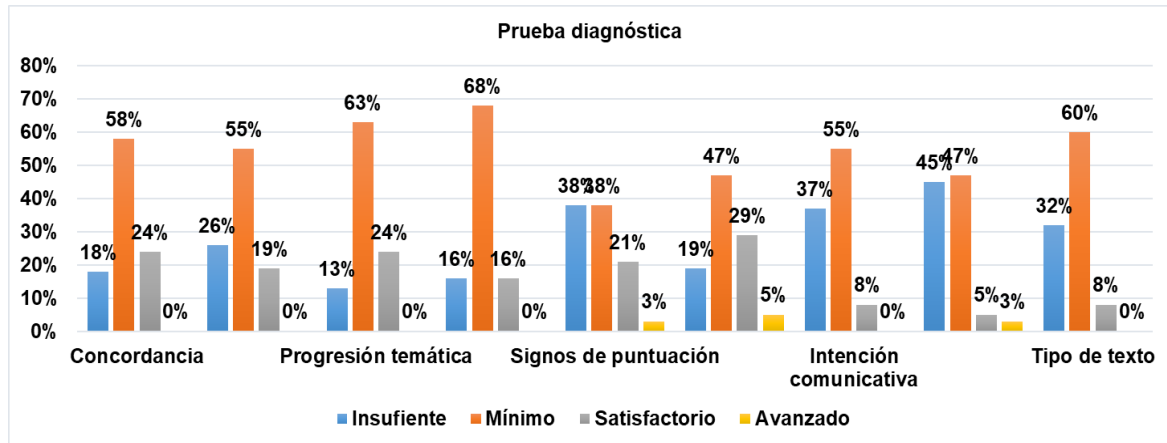
- Conectores con funciones: las proposiciones están enlazadas por conectores que cumplen la función de cohesión.
- Signos de puntuación: utiliza signos de puntuación pertinentes.
- Ortografía: aplica las reglas ortográficas en la producción del texto.

En la competencia pragmática se trabajó con las categorías de Intencionalidad y superestructura, comprendiendo las subcategorías sobre la intención comunicativa, el interlocutor y el tipo de texto que se explica a continuación:

- Intención comunicativa: responde a los requerimientos de la situación comunicativa.
- Interlocutor: reconoce al interlocutor
- Tipo de texto: selecciona y controla un tipo de texto en sus componentes globales (guión teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).

A partir de la evaluación de la prueba y los resultados (ver gráfica 7) obtenidos se pudo analizar que los estudiantes de noveno grado se encuentran en un nivel mínimo en la producción de guiones teatrales tal como se presentan en el anexo 7.

Gráfica 7 - Porcentajes de los resultados de la prueba diagnóstica



Para llegar a esta conclusión se analizaron cada una de las competencias previstas, sus categorías y subcategorías:

En el texto que tenían que elaborar los estudiantes, la competencia textual presentó dificultad en la producción de proposiciones que debió tener en cuenta la concordancia en género, número, tiempo y persona. Un 58% de ellos solo produjo una proposición con el uso correcto de la concordancia. Además, pocas veces en la construcción de proposiciones un utilizaron algunos recursos explícitos para segmentar; ya sea a través de un espacio, el cambio de un renglón, una muletilla, un guión o un signo de puntuación. En esta competencia, también prevaleció la progresión temática, es decir, el producir más de una oración y seguir un hilo temático a lo largo del texto a lo que el 63% de los educandos manejaron el mismo eje temático en el texto. Los conectores con funciones fueron rara vez utilizados para enlazar o unir las proposiciones elaboradas. Los signos de puntuación, en la creación del guión teatral, evidenció que un 38% maneja muy pocas veces las relaciones entre oraciones o proposiciones mediante el uso de éstos con función lógica y clara. Para terminar con el análisis de esta competencia, la subcategoría de la ortografía dio a conocer que el 47% de los estudiantes cometieron errores en el uso de las reglas ortográficas. Por lo tanto, el componente semántico y sintáctico

requiere de un trabajo que le ayude a fortalecer el sentido del texto en relación a su significado o lo que se dice en el texto, la organización de las ideas en términos de la coherencia y la cohesión del mismo.

En la competencia pragmática se encontró que, en función de la situación de comunicación, los textos no respondían a la intencionalidad comunicativa requerida, no contaban con una superestructura. En estas subcategorías se refiere no sólo al uso de recursos lingüísticos sino al situarse en una comunicación, reconocer las intencionalidades del interlocutor y seleccionar el tipo de texto en atención a una necesidad comunicativa. Aunque los estudiantes reconocieron que debían componer un guión teatral, difícilmente pudieron reconocer su estructura (título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).

Los resultados de la prueba escrita (ver anexo 8) dejaron ver las falencias en el proceso de la producción escrita en los estudiantes de noveno grado teniendo en cuenta las competencias evaluadas; con lo que se confirmaron los niveles insuficiente y mínimo obtenidos en las pruebas saber del año 2016 en la competencia escritora. Por lo tanto, se hizo necesario un plan de intervención para mejorar estas debilidades y los niveles de desempeño en los estudiantes.

8.3 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

El trabajo de investigación, se basó en la investigación-acción y como tal requirió de una evaluación permanente sobre la labor docente, para generar cambios educativos y sociales con ella. Para esto, se tuvo en cuenta el grabar en vídeo las clases y hacer un análisis desde las notas de campo (ver anexo 9). El principal objetivo al utilizar esta técnica fue el de reflexionar sobre las mediaciones didácticas que se trabajan en el aula en referencia al proceso escritor en los estudiantes.

Las observaciones registradas en las notas de campo (Anexo 10) evidenciaron la necesidad de aplicar estrategias que mejoren y fortalezcan la competencia escritora. A partir, del que hacer docente y el ambiente escolar se pudo hacer un análisis del conocimiento sobre las teorías de la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita; el plan, la selección y la organización de los contenidos que benefician la producción de textos escritos; las estrategias para el desarrollo de la producción textual; los recursos y materiales empleados para la clase planteada; y las dificultades evidentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita.

La primera y segunda sesión de la observación participante se llevó a cabo en la clase de español del grado 9-1 de la Sede A de una institución de carácter público de Bucaramanga. En la primera sesión, se observó la introducción que da la docente para desarrollar una prueba escrita basada en la representación de una escena importante a partir de la *Vorágine*. En la segunda sesión se trabajó con una guía de lectura y comprensión sobre los textos del modernismo. Con ello, se pudo caracterizar la labor docente y la actitud de los estudiantes frente a las estrategias, planes y recursos empleados. A continuación, se dan a conocer el análisis elaborado en relación con las observaciones:

- La mayor parte del tiempo fue la docente quien explicó las actividades a desarrollar, pero olvidó el dar a conocer a sus estudiantes el propósito con el cual se planteaba y se debía ejecutar estas. Se observó que en las estrategias empleadas faltó dar claridad en lo que se quiere hacer y el por qué, todo con el objetivo de comprender mejor el trabajo a realizar por cada uno de los estudiantes. La docente es quien planteó, dirigió y ejecutó dejando a un lado la participación activa por parte del educando. Este último, solo desarrolló una actividad de manera monótona porque no se motiva para llevarla a acabo. La clase se hace de forma tediosa y aburrida dificultando el éxito en el proceso escritor. Lo que se requirió con este punto, fue plantear un a propuesta de trabajo dinámica que apuntara al

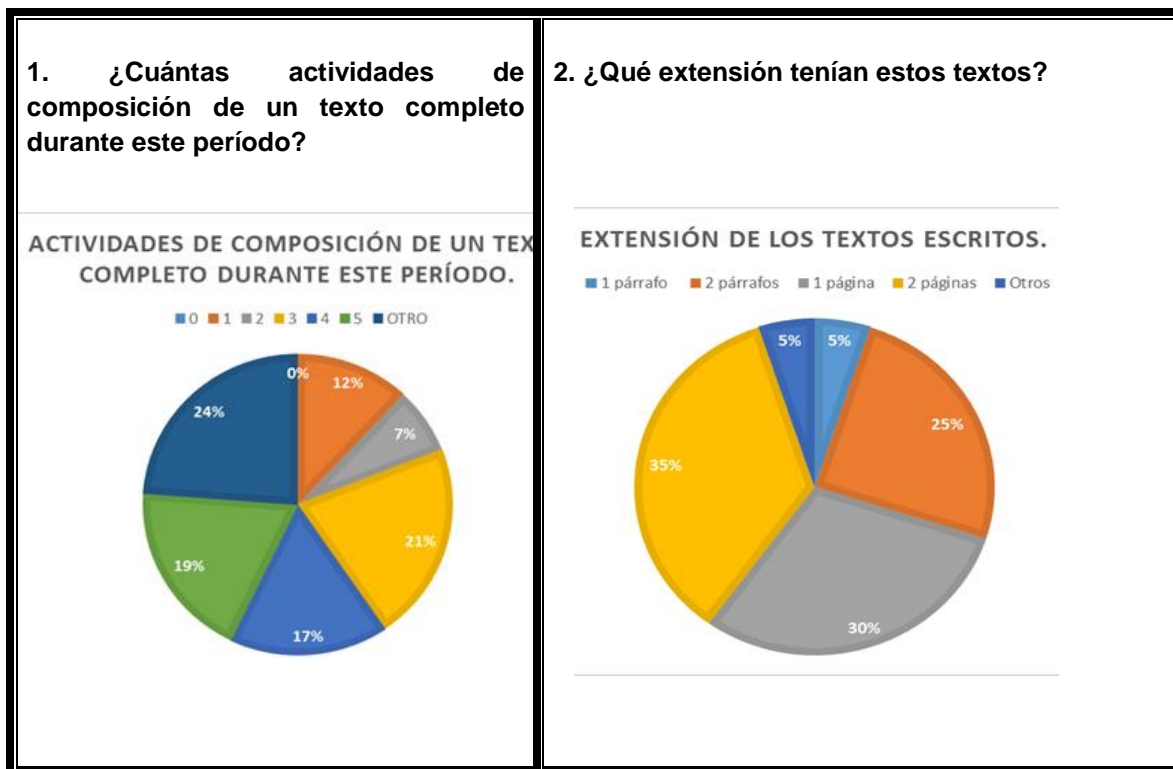
mejoramiento de la competencia escritora y que se evidenciaran las estrategias novedosas que impulsaran al estudiante a superar las dificultades al momento de componer un texto escrito.

- Las clases observadas no contaron con una secuencia; solo eran temáticas sin conexión entre sí. La planeación estuvo dirigida al desarrollo de la prueba escrita para el diagnóstico y a la introducción de los textos modernistas. El plan de clase respondió a la ejecución de temáticas requeridas, pero no favoreció el proceso de escritura como tal, en el que faltó una introducción clara con objetivos y la evaluación de las actividades planteadas. Por tales motivos se generó la propuesta de intervenir el proceso de enseñanza y aprendizaje con una secuencia didáctica que apuntara a mejorar los niveles de la competencia escritora.
- El proceso de enseñanza requiere utilizar los materiales y recursos para apoyar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Se analizó la elección y el uso que hace la docente de dichos elementos, en los que se encontraron el uso de guías de forma individual. Lo que se vio reflejado con esta forma de trabajo es la apatía y el poco interés de los estudiantes por no encontrar novedad en el trabajo, limitada la participación activa por parte de ellos, la escasa o nula interacción con sus pares. Esto permite interpretar que faltó involucrar recursos que llamaran la atención de los educandos y los motivara a escribir con el objetivo de mejorar su competencia escritora.
- La docente generó una reflexión a partir de los inconvenientes e impedimentos que se presentaron en el desarrollo de la clase planeada. Este análisis lo realizó en las notas de campo de manera individual, pero no hubo una participación conjunta con los estudiantes. Este factor originó una desarticulación en el proceso porque no se presentó una relación entre lo que se planteó, desarrolló y evaluó desde las clases y las temáticas vistas.

8.4 ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES.

Para conocer las prácticas de producción escrita en los estudiantes de noveno, se realizó una encuesta (ver anexo 11) con preguntas puntuales para verificar los tipos de textos que manejan, la frecuencia con la que escriben, el motivo por el cual crear un texto escrito, la extensión del mismo, las asignaturas académicas que más desarrollan este proceso, el lugar dónde se realiza la composición, la manera en que se escribe y la forma en cómo se evalúa un texto escrito. De acuerdo, a los resultados (ver gráfica 8) obtenidos se pudo analizar la incidencia del trabajo de la competencia escritora en el aula con el resultado que han tenido los estudiantes en las pruebas internas y externas.

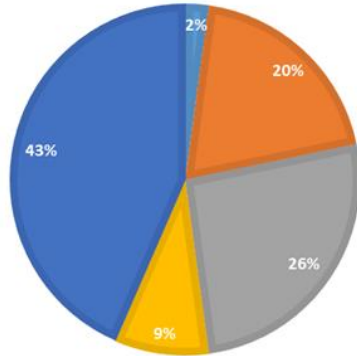
Gráfica 8 -resultados de la encuesta a los estudiantes



3. ¿Qué tipos de textos eran?

TIPOS DE TEXTO

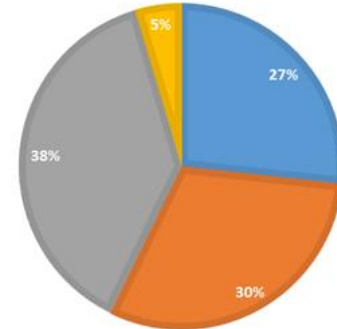
■ Cartas ■ Cuentos ■ Noticias ■ Comentarios ■ Otros



4. ¿Qué temas trataban?

TEMÁTICAS

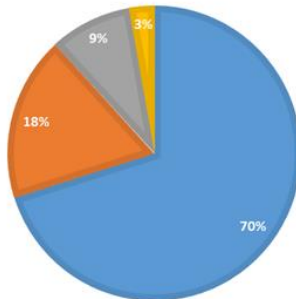
■ Vorágine ■ Artículos para sociales ■ Enseñanzas morales desde ética. ■ El origen de



5. ¿Qué procedencia tenían?

PROCEDENCIA DE LAS TEMÁTICAS.

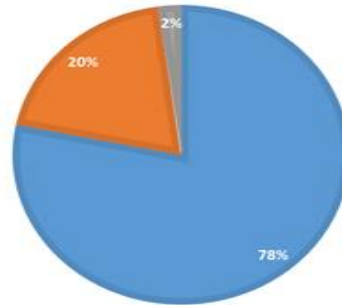
■ Libro de texto ■ Sugerencia del docente ■ Elección del estudiante ■ Otros



6. ¿Dónde se realizaron?

LUGAR DE ELABORACIÓN DEL TEXTO ESCRITO

■ En clase ■ En casa ■ Otro



7. Fueron realizadas:
 Individualmente _____ en grupo

MANERA EN QUE FUERON REALIZADAS

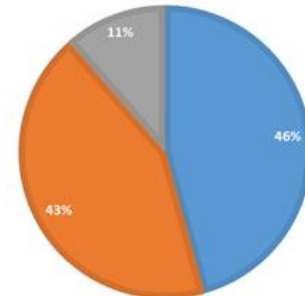
■ Individualmente ■ En grupo

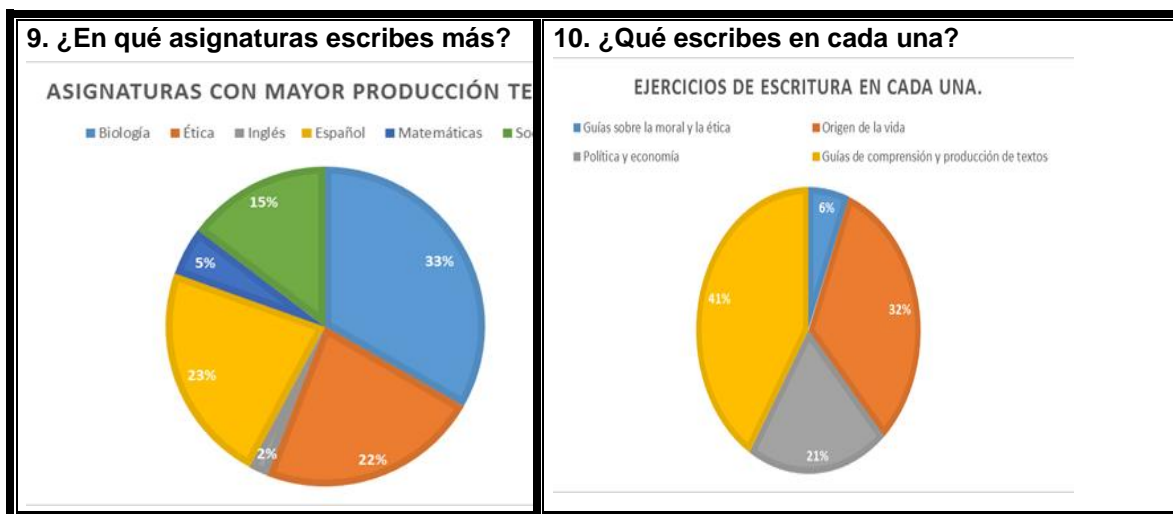


8. ¿cómo se corrigió la producción escrita?

CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

■ Corrección individual del profesor ■ Corrección oral en clase ■ Otro





A continuación, se presenta la interpretación de los datos conseguidos:

Los estudiantes expresaron en la encuesta que la composición de textos escritos fue de manera continua y en diferentes asignaturas; de igual manera plantearon que la extensión de éstos oscila entre dos párrafos y dos páginas en su mayoría. Al conocer estas respuestas pensamos que el proceso escritor estaba presentando una gran ventaja frente a otros por la cantidad de textos que se estaban produciendo en cada periodo, pero la realidad y los resultados de las pruebas internas y externas reflejaron que la gran debilidad precisamente está en la competencia escritora como se pudo exponer desde el planteamiento del problema con la indagación a las Pruebas Saber y la aplicación de la Prueba escrita en el diagnóstico.

Cuando se quiso indagar las materias donde se desarrollan la mayoría de las actividades de producción textual, ellos mencionaron a biología, inglés, ética, español, sociales y matemáticas, pero se corroboró con los mismos estudiantes que el proceso escritor tanto en biología como en ética se hace con guías. A partir de esta muestra se detectó que los educandos confundían la creación de un texto con la transcripción de la información de uno ya elaborado. Esto se puede confirmar cuando se revisó los documentos personales de los estudiantes, en los que se pudo encontrar el paso de las guías al cuaderno de manera literal. Este tipo de actividades

no mejoran en la práctica de la competencia escritora e incidieron en el reconocimiento de la verdadera elaboración de producciones escritas. Por parte de matemáticas ellos relacionaban la escritura de textos con las consultas que realizaban. En las asignaturas de español y sociales se planteaba un proceso escritor mediante la respuesta a puntos de guías de trabajo donde les pedían que argumentaran, opinaran o relataran desde la creación de un párrafo, descuidando la producción de un texto completo donde se reconozca su estructura, se maneje un hilo temático, el interlocutor pueda ser reconocido, se organicen ideas según la intención comunicativa y, que pueda establecerse una coherencia y cohesión entre éstas para dar un significado global al mismo .

Un factor clave que se debió trabajar es la forma en cómo se corrigen los textos, pues al parecer se hace un único y final documento que es el que se evalúa y no tiene una retroalimentación por parte del docente a estudiante, sino que maneja una evaluación única sin permitir la corrección, lo que incide en que la actividad no posea una interacción entre los textos y las correcciones a los mismo para llegar a un producto final que ha podido pasar por un proceso de cambio y transformación continúa.

Por último, el trabajar la producción escrita solo de manera individual le genera al estudiante la dificultad de interactuar con otros; compartir, exponer y argumentar sus ideas, llegar acuerdos para desarrollar puntos en común y crear estilos de escritura a partir de compañeros que manejen un mejor nivel en la competencia escrita. Por tal motivo, el trabajo de intervención ve en la cultura escrita la facilidad de desarrollar procesos y competencias con un trabajo cooperativo que integre a estudiantes con características heterogéneas que contribuyan a mejorar los niveles en la producción de textos en los compañeros de clase.

8.5 CATEGORIZACIÓN DIAGNÓSTICA

Esta parte del trabajo de investigación se relacionó con la organización de los datos obtenidos en la fase diagnóstica. Terminada dicha fase de tipo descriptiva se evaluaron los resultados evidentes para categorizar el análisis y proponer una alternativa de solución a las dificultades que se hallaron en el proceso. Para configurar estas categorías fue necesario resaltar las necesidades y los problemas detectados. A continuación, se presentan los inconvenientes que repercuten en la competencia escritora:

El primer problema detectado fue el nivel mínimo en el que se encuentran los estudiantes al momento de producir un texto escrito. La prueba diagnóstica estableció una similitud con los resultados que se dieron en las pruebas saber presentadas en el año 2016. Estas evaluaciones externas e internas de la institución dieron un fundamento que coincide en la necesidad de trabajar en el mejoramiento de la competencia escritora. La deficiencia se reafirma en el trato que se le da a la producción escrita en el aula de clase. Los estudiantes dieron a conocer su concepto de escritura igualándolo a la transcripción de textos. En el análisis de la encuesta, ellos establecieron que las materias en las que más se escriben son aquellas donde pasan información de sus guías a los cuadernos. A partir de este parámetro, se puede argumentar la falta o ausencia de un verdadero trabajo de escritura como política y práctica institucional para buscar mejores resultados a nivel de colegio y frente a la evaluación externa.

El segundo ítem con dificultad se halló en la falta de políticas educativas institucionales para trabajar la escritura. El PEI, el Plan de Mejoramiento Institucional, el Plan de Área, el planeador del docente y los documentos personales de los estudiantes fueron claros al evidenciar que no existe una coherencia lógica desde la base del funcionamiento de la institución con las prácticas de escritura en el aula. Esto se transforma en un verdadero inconveniente porque fragmenta lo que debería ser un trabajo unificado y que se desarrollen las competencias requeridas.

La tercera problemática se dirigió a las prácticas docentes y su incidencia en el nivel mínimo en el que se encontró la producción de textos escritos por parte de los estudiantes. Cuando se realizaron las observaciones participantes a las clases de Lengua Castellana, la actitud de los estudiantes fue monótona y pasiva al no ser motivadora e interesante para la composición e interacción con otros. El trabajo de la competencia escritora es limitada y no responde a las necesidades del estudiante en su contexto escolar y social. La composición se reduce a respuestas que requieren párrafos cortos para argumentar o solucionar puntos de las guías de trabajo. El escaso o nulo desarrollo de la actividad escritora da como resultado las deficiencias y dificultades que ubican a los estudiantes en un nivel de competencia mínimo.

Con los problemas identificados, las categorías de análisis buscan mejorar la competencia escritora teniendo en cuenta los niveles y requerimientos necesarios para alcanzar un trabajo continuo, dinámico y atractivo para los estudiantes en su ejercicio de composición. Las categorías planteadas son:

- Bajos niveles en la competencia escritora.
- Ausencia de políticas institucionales para el desarrollo de la competencia escrita.
- La competencia escrita desde las prácticas docentes.

Estas categorías sobresalen del diagnóstico porque tienen como objeto de estudio todo lo relacionado a la competencia escritora. La primera categoría se da por el nivel mínimo en el que se encuentran los estudiantes al escribir. Esto se hace evidente en la construcción de un texto que presentó deficiencias en la competencia pragmática desde el manejo de la tipología textual, el reconocimiento del interlocutor y el desarrollo de la intención comunicativa con la que se produce el texto. A nivel de la competencia semántica y sintáctica, los problemas en la creación del guion teatral se plantean en la categoría de la coherencia y la cohesión con la dificultad en la progresión temática, el correcto uso de las reglas ortográficas, los conectores

y signos de puntuación empleados de manera inadecuada. Esta situación afecta su desempeño en las diversas áreas del conocimiento humano. El nivel mínimo en la competencia escritora demuestra las falencias al crear un texto, pues la dificultad está en simplificar y organizar la información. De igual manera, la categoría expone como el trabajo sobre la construcción de textos es mínimo y se reduce a la transcripción de información o a dar respuestas cortas a ejercicios con el fin de desarrollar una guía de trabajo. Esta falta de apropiación por la escritura se da por la ausencia de políticas institucionales lo que repercute en las prácticas docentes. La competencia escritora parte de una motivación como proceso social que incentive a tomar y transformar la realidad a partir de la producción de textos.

La segunda categoría tomó como base la falta de documentación institucional que no permite el desarrollo de las competencias requeridas para relacionarlas de manera efectiva con su entorno escolar y social. El no tener una organización clara en el PEI y su correspondencia directa con los planes de estudio, planes de área, planeador diario y los documentos personales de los estudiantes dan como resultado unas políticas educativas que desconocen la importancia del proceso escritor en la vida diaria del educando y la necesidad de comunicar sus ideas de manera correcta a partir de la composición de textos.

La tercera categoría resaltó la incidencia de los bajos resultados obtenidos en la prueba diagnóstica con las estrategias que la docente utilizó en el desarrollo de sus clases para trabajar la competencia escrita. Los procesos no se vieron dirigidos a la construcción de textos completos; sino por el contrario frases o párrafos cortos inconexos de una realidad comunicativa y significativa para el estudiante. Esto se deriva de la falta de organización de los documentos institucionales, al no dirigir de manera adecuada los planeamientos y actividades que deben llevar a cabo los docentes. Evidencia de ello fueron las observaciones realizadas a las clases del grado noveno uno. En estas, la docente no presentó una propuesta directa y concreta hacia la práctica escrita, solo la desarrolló en la prueba diagnóstica. La

secuencia de actividades, que prosiguieron a la mencionada, no tenía conexión y fragmentaban el verdadero desarrollo de un proceso significativo para los estudiantes.

Una vez analizado el diagnóstico se demostró la dificultad en el proceso de escritura. Por lo tanto, la propuesta de intervención en el aula de clase se organizó a partir de una secuencia didáctica entorno a la creación de un guión teatral para superar las falencias que mantienen a los estudiantes en un nivel mínimo y mejorar la actividad docente. La propuesta se fundamentó en el trabajo colaborativo, siendo esta una estrategia didáctica para construir conocimiento a partir de la interacción con otros en el aula desde el diálogo permanente que busca la exposición de ideas personales y tomar decisiones en colectivo. El papel del educando fue fundamental al ser el autor de su propio aprendizaje y el docente un orientador del proceso. El trabajo que se ejecutó en la secuencia didáctica entrelazó las acciones y las intenciones para obtener un aprendizaje significativo. El principal objetivo fue motivar al estudiante en el desarrollo de habilidades para expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos mediante un texto escrito como lo es el guion teatral. La secuencia didáctica buscó que los estudiantes relacionaran su saber previo, obtenido del entorno social, para enriquecer la composición al tener que organizar lo que sabe con los nuevos conocimientos. El gran desafío estuvo en hacer que el estudiante tomara conciencia de su medio y la necesidad por comunicar ideas a través de textos con coherentes que respondan a situaciones comunicativas específica para mejorar su desempeño académico y vida social.

9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La secuencia didáctica (ver anexo 12) se planteó con el objetivo de mejorar la competencia escritora en los estudiantes de noveno grado, debido a los bajos resultados que se venían presentando en el desarrollo de las Pruebas Saber, aspecto que se evidenció al aplicar y evaluar la prueba diagnóstica. Esta arrojó un nivel mínimo en la producción de un texto escrito basado en un guión teatral, tanto en la competencia pragmática como en la semántica y sintáctica.

Para activar el proceso se requirió de una sesión cero, en la que se indagaron los intereses y necesidades de los estudiantes según su entorno. El tópico que generó mayor preocupación fue el problema de convivencia en el aula de clase, porque el conflicto entre pares estaba causando dificultad tanto en las relaciones interpersonales como en el rendimiento académico. A partir de esta situación, se diseñó una secuencia de doce sesiones de clase que buscaron mejorar la competencia escritora mediante la didáctica del guión teatral, tomando como tema central la convivencia entre compañeros. Las sesiones estaban pensadas en la escritura desde lo social y cotidiano en la vida del estudiante, para crear en colectivo un texto direccionado a representar sus experiencias con otros buscando, fortalecer la escritura en un trabajo colaborativo en el que escritores expertos sirvieran de modelos a los estudiantes con mayor dificultad al momento de producir un escrito.

Las sesiones se clasificaron en los siguientes tres momentos: conflicto cognitivo, elaboración e introducción de conceptos, estructuración del conocimiento, expresión y aplicación, y evaluación. Cada uno de estos momentos están determinados por una fase inicial de exploración o problematización sobre el proceso de aprendizaje, la exposición y aplicación de conceptos en situaciones de clase y la evaluación de los mismos.

Universidad Industrial de Santander Escuela de Educación Secuencia didáctica		
Asignatura: Lengua Castellana.	Nombre de la propuesta: Vivo y convivo con mis compañeros.	Grado: noveno uno
Docente: Diana Carolina Rojas Arciniegas.	Tiempo previsto: 12 sesiones (2 a 4 horas cada una).	Cantidad: 39 estudiantes.

Secuencia didáctica					
Momento 1: conflicto cognitivo.	Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> Exposición de la propuesta: ¿Por qué discutimos o generamos conflicto? 			
		Estándares			
		Grados de octavo a noveno	Grados de octavo a noveno		
		Factor: produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.	Factor: 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.		
		Contenidos			
		Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
		<ul style="list-style-type: none"> Establece el concepto de convivencia y conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrolla un análisis interpretativo sobre la película y la relación con su realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica las problemáticas presentes en el deterioro de la convivencia escolar. 	
		Objetivos del docente	Estrategias y Actividades	Recursos	Horas
		<ul style="list-style-type: none"> Motivar a los estudiantes a participar de las sesiones planeadas. Identificar saberes previos del estudiante. Elaborar hipótesis sobre las problemáticas reales en el aula de clase. 	EXPLORACIÓN O PROBLEMATIZACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> La sesión se inicia con la temática elegida por los estudiantes en un momento cero en donde indicaron la necesidad de trabajar la convivencia en el aula de clase. Para abordar el tema, se buscan estrategias que ayuden a la toma de conciencia y a mitigar la problemática desde la producción escrita como trabajo cooperativo en el área de Lengua Castellana. En primer lugar, la docente cuestiona a los estudiantes mediante una pregunta problema: ¿Por qué discutimos o generamos conflicto? Los estudiantes dan a conocer su respuesta de forma oral a sus compañeros. La docente es mediadora en el orden en que van participando los estudiantes para mantener el respeto y la comunicación efectiva entre ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> Sala de audiovisuales Vídeo Beam Película Computador Fotocopias Papel bond Marcadores 	3 horas

		<p>EXPOSICIÓN Y APLICACIÓN DE CONCEPTOS:</p> <ul style="list-style-type: none">• A continuación, la docente pretende sensibilizar a la población de noveno con la proyección de la película “Mentes peligrosas”, basada en hechos reales sobre cómo superar dificultades de grupo. Trata sobre un grupo de jóvenes con dificultades de comportamiento y bajo rendimiento académico. Son subvalorados por la institución educativa a la que asisten, ya que han sido rechazados o expulsados de otras por conflictos. La docente encargada de ese grupo tiene el reto personal de mejorar las actitudes de los jóvenes y su gusto por el estudio. Para ello maneja estrategias innovadoras que le permitieron conseguir excelentes resultados académicos y en la convivencia.• En esta parte de la clase, la docente hace un conversatorio para que los estudiantes opinen sobre los aspectos que más les impactaron de la película. Dan sus ideas de manera oral permitiendo el diálogo entre ellos de manera respetuosa, ordenada y dirigida por la docente. <p>EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none">• Por medio del trabajo cooperativo, los estudiantes elaborarán un paralelo entre los problemas de convivencia evidenciados en la película y los que se presentan en el aula de clase. Ellos dejan registrado su actividad en un pliego de papel bond y la dan a conocer a sus compañeros de forma oral. Los pliegos se dejan expuestos en el aula de clase para verificar el punto de partida y	
--	--	--	--

			<p>a donde se quiere llegar. La docente se encarga de monitorear cada grupo y ayudar en momentos de dificultad al desarrollar el ejercicio. Da pistas que le permitan al estudiante aclarar sus ideas y continuar en el proceso.</p> <ul style="list-style-type: none">• A partir de las actividades desarrolladas en clase, los estudiantes deben traer como ejercicio extraclase, un escrito con su propia definición de conflicto y su incidencia en los problemas de convivencia.		
Observaciones:					

Secuencia didáctica			
Momento 2: elaboración e introducción de conceptos.	Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo doy a conocer a los otros mis problemas de convivencia? 	
		Estándares	
		Grados de octavo a noveno	Grados de octavo a noveno
		Factor: produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.	Factor: 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.
		Contenidos	
		Conceptuales	Procedimentales
<ul style="list-style-type: none"> Identifica y caracteriza los géneros literarios destacando el género dramático. Determina la importancia de la comunicación en el fortalecimiento de la convivencia pacífica. 	<ul style="list-style-type: none"> Analiza e interpreta de imágenes que presentan situaciones de conflicto. Desarrolla una guía de trabajo para relacionar los textos con los géneros literarios. Identifica la relación entre la representación de situaciones y el género dramático. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa activamente las actividades de la sesión planeada. Manifiesta interés por el trabajo cooperativo. 	

	Objetivos del docente	Estrategias y Actividades	Recursos	Horas
	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar los conocimientos previos del estudiante frente a la temática. • Determinar la importancia de la comunicación en el fortalecimiento de la convivencia pacífica. • Clasificar los textos según sus características en los géneros literarios a los que correspondan. • Conceptualizar y caracterizar el género dramático. 	<p>EXPLORACIÓN O</p> <p>PROBLEMATIZACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomando la tarea del día anterior. Los estudiantes leen sus escritos referentes al conflicto y las incidencias que estos pueden tener en el aula de clase. En este momento, la docente es la encargada de dar los turnos de participación para mantener el orden y el respeto en la comunicación. • La docente organiza los grupos para trabajar de forma cooperativa. Cada uno de ellos reciben unas imágenes donde se muestran diversas situaciones de conflicto en un aula de clase para ser analizadas tales como agresión verbal, agresión física, el nombrar por apodos, bullying, entre otros. La actividad se basa en observar y dar su punto de vista frente a estas. • Cuando hayan dialogado en sus grupos y tengan acordadas las ideas, las dan a conocer al resto del salón de forma oral. • La docente se encarga de verificar el trabajo de los chicos y solventar los problemas que se puedan dar con la actividad. En la socialización de ideas se encarga de intervenir en el orden de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes • Fotocopias • Guía de trabajo • Diapositivas • Vídeo Beam 	2 horas

		<p>participación entre los estudiantes. Para finalizar este momento, la docente problematiza la clase con la pregunta: ¿Cómo puedes representar ante otros una situación que afecta el clima escolar en tu grupo? Los estudiantes debaten en el subgrupo y dan a conocer las respuestas de manera oral. El rol de la maestra es guiar y mediar en el proceso dar sus ideas con correcciones u orientaciones para que ellos construyan su propia respuesta.</p> <p>EXPOSICIÓN DE CONCEPTOS:</p> <ul style="list-style-type: none">• A continuación, se entrega a cada estudiante, en su grupo de trabajo, una guía donde se exponen tres lecturas que pertenecen a los géneros narrativo, lírico y dramático. Se hace un análisis de manera oral sobre cada lectura. En un primer momento se pretende la relación entre estas y la importancia de la convivencia escolar.• En un segundo momento, la pregunta problematizadora se retoma ¿Cómo puedes representar ante otros una situación que afecta el clima escolar en tu grupo? Para que encuentren la relación entre el género dramático y su relación con la representación de situaciones mediante el teatro y sus diversas alternativas de personificación.	
--	--	--	--

		<p>APLICACIÓN Y APLICACIÓN DE CONCEPTOS:</p> <ul style="list-style-type: none">• La docente expone en diapositivas la conceptualización y caracterización de los géneros literarios, pero hace una profundización en el género dramático. Se establece la relación con el guión teatral como medio para la construcción de una representación teatral al ser la guía que permite a los actores conocer el argumento de la historia y como pueden llevarla a escena. <p>EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none">• La docente cuestiona a los estudiantes para que encuentren la relación entre la creación de un guión teatral y la posibilidad de dar a conocer a la comunidad la importancia de la sana convivencia.• Los estudiantes expresan sus ideas para determinar el valor de la escritura en la solución de temas sociales que pueden ser llevados a la representación para evitar o concientizar sobre los factores negativos que estos traen en la vida escolar.		
--	--	--	--	--

Observaciones:

Secuencia didáctica

Momento 2: elaboración e introducción de	Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> Siento y lo expreso: viva el teatro. 			
		Estándares			
		Grados de octavo a noveno		Grados de octavo a noveno	
		<p>Factor: produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.</p>		<p>Factor: 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.</p>	
		Contenidos			
		Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
		<ul style="list-style-type: none"> Revisa a partir de sus presaberes, lo que sabe acerca el guio teatral y su representación en un escenario. Reconoce los elementos que requiere una obra de teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> Aporta ideas para realizar una lluvia de ideas sobre los géneros literarios en especial el género dramático. Desarrolla una guía de trabajo usando la técnica C.Q.A. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresa de manera clara sus ideas según lo requiere la situación. Participa con una actitud positiva frente a la presentación de la obra teatral. 	

	Objetivos del docente	Estrategias y Actividades	Recursos	Horas
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los principales elementos de una representación teatral. • Presentar un ejemplo concreto sobre la representación teatral de un texto. 	<p>EXPLORACIÓN O PROBLEMATIZACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con base en la clase anterior la docente elabora una lluvia de ideas sobre lo que aprendieron los estudiantes sobre los géneros literarios y el género dramático como profundización. • Después de ello la docente reparte una guía para trabajar de manera individual con la técnica del C.Q.A. para indagar qué conocen y las que quieren saber del tema. <p>EXPOSICIÓN Y APLICACIÓN DE CONCEPTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente invita al aula de clase a una compañía de teatro que da una muestra de cómo un texto escrito permite la representación de la situación estructurada. Esto se desarrolla mediante la representación de una obra teatral diseñada y compuesta por la misma compañía. • Al finalizar la actividad, los estudiantes terminan de completar el formato C.Q.A. y lo exponen de manera oral para determinar lo que quedó claro y aquellos aspectos que faltan por trabajar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo teatral. • Aula magna • Guía de observación 	2 horas
<p>Observaciones:</p>				

Secuencia didáctica		
Momento 3: estructuración del conocimiento.	Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> • Mi salón mi hogar.
		Estándares
		Grados de octavo a noveno
		Grados de octavo a noveno
		Factor: produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.
		Factor: 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.
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la estructura el guion teatral. • Determina las características que debe tener un guion teatral para ser representado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora una relación entre el plano del aula de clase y la casa mediante la metáfora del segundo hogar. • Representa una situación de conflicto escolar mediante la estrategia de juegos de roles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el vínculo positivo entre la convivencia pacífica y la relación positiva entre los miembros de un grupo. • Participa activamente las actividades de la sesión planeada. • Manifiesta interés por el trabajo cooperativo.

Objetivos del docente	Estrategias y Actividades	Recursos	Horas
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que el aula de clase es un espacio para la buena convivencia. • Lograr que el estudiante reconozca las principales características de un guion teatral. • Crear una versión improvisada de un guion teatral mediante el juego de roles. 	<p>EXPLORACIÓN O PROBLEMATIZACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para retomar lo visto la sesión anterior, los estudiantes describirán en una frase la experiencia con la compañía de teatral, lo plasman en una banda de cartulina y lo pegan en las paredes del salón. La docente dirige un pequeño diálogo para compartir las ideas escritas. • En un segundo momento, la docente reparte una hoja blanca en la que se encuentra un plano básico del salón de clase. En esta, los estudiantes dibujan los elementos que están en él. Después, ellos deben convertirlo en una casa. La docente indaga el por qué se hace la comparación entre el aula de clase con una casa. Los estudiantes dan conocer sus ideas de manera oral. <p>EXPOSICIÓN Y APLICACIÓN DE CONCEPTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseguida, los estudiantes se organizan por grupos para desarrollar trabajo cooperativo. La docente entrega a cada equipo una situación por escrito en la que se evidencian problemas típicos en la convivencia de los jóvenes. Los estudiantes leen el texto y debaten sobre la manera en que pueden representar la situación. La estrategia que se usa es el juego de roles para caracterizar cada personaje en la dramatización del hecho que les correspondió tratar. • Cuando cada grupo termine de representar su situación, se busca hacer un análisis de lo que 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de block • Colores • Fotocopia • Vídeo • Vídeo Beam • Computador • Guías de guiones teatrales • Cuestionario 	<p>2 horas</p>

	<p>ocurre en cada caso para llegar a conclusiones sobre las faltas que se comenten al deteriorar la convivencia en un grupo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Después de ello, la docente pide a los estudiantes que plasmen en un texto escrito la representación que hicieron con el juego de roles. Cada grupo presenta su texto.• Para evaluar el texto escrito en la situación recreada, la docente problematiza con una pregunta: ¿Cómo puede elaborar u guion teatral?• Para tratar la temática central, la docente presenta un video para trabajar la estructura de un guion teatral escrito. https://www.youtube.com/watch?v=Ot1dX9onVz4. <p>EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes comparan el texto escrito que elaboraron con las indicaciones que presenta el vídeo y analizan los aspectos que deben mejorar en la creación de un guion teatral. Luego, la docente reparte por grupos varios ejemplos de guiones teatrales. Se analizan y elabora un cuadro comparativo entre el primer intento de creación y la verdadera estructura de este. La respuesta la dan por escrito los estudiantes y se comparten conclusiones de forma oral.• Para la próxima sesión, la docente hace entrega a cada estudiante de un cuestionario que trabaja la importancia de la buena convivencia.		
--	---	--	--

Observaciones:

Secuencia didáctica					
Momento 3: estructuración del conocimiento.	Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> Comunico mis sentimientos. 			
		Estándares			
		Grados de octavo a noveno		Grados de octavo a noveno	
		Factor: produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.		Factor: 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.	
		Contenidos			
		Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
		<ul style="list-style-type: none"> Estructura un plan textual para desarrollar un guion teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora la representación de sentimientos a partir de material artístico. Diligencia una ficha técnica sobre la producción de un guion teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> Se siente motivado por el aprendizaje Participa activamente las actividades de la sesión planeada. Manifiesta interés por el trabajo cooperativo. 	
		Objetivos del docente	Estrategias y Actividades		Recursos

	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la posición de cada estudiante sobre la convivencia escolar. • Identificar los sentimientos y emociones frente a las situaciones de conflicto. • Organizar grupos de estudiantes como estrategia del trabajo cooperativo. • Planear la producción del guion teatral a partir de una ficha técnica. 	<p>EXPLORACIÓN O PROBLEMATIZACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para iniciar la sesión, los estudiantes se organizan para compartir las respuestas del cuestionario de tarea sobre la importancia de la buena convivencia. • Dialogan entre ellos para verificar en que aspectos coinciden y en que otros no. • En un segundo momento, cada estudiante recibe un cuadrado de cartulina con los cuales representa los sentimientos frente a las situaciones que desfavorecen la convivencia escolar, se decoran y exponen en un muro que la docente titula comunicó mis sentimientos. <p>EXPOSICIÓN Y APLICACIÓN DE CONCEPTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para resaltar la importancia de tener buenas relaciones interpersonales en el aula de clase, la docente expone a través de videos la motivación para el trabajo en equipo como estrategia para fortalecer la convivencia. Los estudiantes dan sus opiniones de manera oral. • A continuación, organizan en sus grupos una frase que los caracterice para resaltar la unión mediante la creación de los guiones teatrales con los que se busca incentivar el trabajo cooperativo y mejorar la convivencia en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Palitos de paleta • Vídeos • Vídeo Beam • Computador • Ficha técnica • Celulares 	<p>2 horas</p>
--	--	--	---	----------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Para desarrollar el proceso de creación colectiva, la docente entrega a cada equipo una ficha técnica que responda al tema, el género al que va pertenecer el guion, el argumento, los personajes, actores, funciones en la producción, etc, como bosquejo del texto. • Los estudiantes graban en sus celulares las ideas que se vayan ocurriendo para plasmarlas en la ficha. Cada equipo deberá elegir un líder que este pendiente de las funciones que se dan a conocer en la ficha. <p>EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para concluir la sesión, cada grupo evalúa las actividades desarrolladas y su relación con el fortalecimiento de la convivencia en el salón de clase. • El trabajo extraclase se dirige a indagar y traer información sobre el tema a partir del cual se va a crear el guion teatral. Este se elige de los expuestos en la primera sesión. 		
--	--	--	--	--

Observaciones:

Momento 4: expresión y aplicación.	Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> Y ¿por qué no dialogamos? Así llegamos acuerdos. 							
		Estándares							
		Grados de octavo a noveno		Grados de octavo a noveno					
		Factor: produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.		Factor: 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.					
		Contenidos							
		Conceptuales		Procedimentales		Actitudinales			
		<ul style="list-style-type: none"> Determina el tema a tratar en la producción del guion teatral desde una consulta teórica. Identifica las ventajas que tiene el trabajo colaborativo. 		<ul style="list-style-type: none"> Elabora la primera propuesta de guion teatral para ser representado a partir del tema que eligió el grupo. Evalúa la actividad grupal a partir de una ficha. 		<ul style="list-style-type: none"> Participa activamente en las decisiones de grupo. Se siente motivado por el aprendizaje Manifiesta interés por el trabajo cooperativo. 			
		Objetivos del docente		Estrategias y Actividades		Recursos		Horas	
		<ul style="list-style-type: none"> Evaluar las fortalezas del trabajo cooperativo. Escribir el primer borrador del guion teatral. 		EXPLORACIÓN O PROBLEMATIZACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> Para iniciar la sesión, la docente plantea el desarrollo del juego Tangram para que, en el grupo de trabajo creen la figura asignada tomando decisiones en colectivo. Al finalizar la actividad, la docente les pide a los educandos que formulen los aspectos positivos y negativos que se presentaron mientras jugaban. Estos aportes los hacen primero en grupo y las conclusiones las dan a conocer en forma oral a todo el grado. La docente problematiza con la pregunta: ¿Qué requiere un grupo para alcanzar un verdadero trabajo en equipo? Las respuestas de los estudiantes se establecen con una lluvia de ideas en el tablero. Para tratar el tema, la docente expone a 		<ul style="list-style-type: none"> Tangram Diapositivas Vídeo Beam Computador Hojas de block Ficha de evaluación 		2 horas	

		<p>través de diapositivas la importancia del trabajo colaborativo y como este fortalece la convivencia. La docente pide a los estudiantes que establezcan la relación entre el trabajo colaborativo y la creación del guion teatral que tiene que elaborar para que puedan determinar la relevancia y la magnitud en la toma de decisiones, correcciones y nuevas construcciones para producir un texto escrito que va a tener como tema la importancia de la buena convivencia.</p> <p>EXPOSICIÓN Y APLICACIÓN DE CONCEPTOS:</p> <ul style="list-style-type: none">• Se recuerda lo visto la clase anterior. En un primer momento los grupos exponen entre ellos la actividad de consulta sobre el tema que van a trabajar a partir del guión teatral. Ellos graban las ideas que vayan surgiendo; luego las deben organizar y plasmar por escrito.• Terminada la socialización interna de las temáticas, la docente inicia una ráfaga de ideas con la participación activa de los estudiantes, para recordar lo visto en la clase anterior partiendo de la pregunta ¿cómo se elabora un guion teatral? Después de esta actividad, los estudiantes inician la estructuración del guion teatral en los grupos asignados. <p>EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none">• Una vez terminado entregan el primer borrador y evalúan el trabajo colaborativo que se desarrolló en esta sesión de clase a partir de una ficha para		
--	--	---	--	--

		<p>determinar los beneficios y debilidades que tuvo en ese primer momento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para cerrar la sesión, se dan a conocer de forma oral los puntos positivos y negativos expuestos en la evaluación. 			
Observaciones:					
Secuencia didáctica					
Momento 4: expresión y aplicación.	Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> • El diálogo: solución del conflicto. 			
		Estándares			
		Grados de octavo a noveno		Grados de octavo a noveno	
		<p>Factor: produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prima el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.</p>		<p>Factor: 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.</p>	
		Contenidos			
		Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tipo de texto, el interlocutor y la intención comunicativa con la que se produce el guion teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representa a través del drama situaciones evidentes en la solución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa con sus ideas en la intervenciones, conversatorios y lluvia de ideas. • Se siente motivado por el aprendizaje 			

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los factores claves para la solución del conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora el segundo borrador del guion teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta interés por el trabajo cooperativo.
--	--	--	--

	Objetivos del docente	Estrategias y Actividades	Recursos	Horas
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la mejor manera de solucionar los conflictos en el aula. • Determinar el tipo de texto, el interlocutor y la intención comunicativa en la producción del guion teatral. • Evaluar el trabajo cooperativo en la creación de textos escritos. 	<p>EXPLORACIÓN O</p> <p>PROBLEMATIZACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para iniciar la sesión de clase se retoma desde un conversatorio lo visto en la sesión anterior. Los estudiantes dan su opinión y se crea un mapa de ideas con estas. • En un segundo momento, dos grupos de estudiantes presentan la dramatización de dos casos sobre la solución de conflicto. El primero representa un conflicto con una salida favorable, pero la segunda solución no es nada positiva. Después los estudiantes hacen un paralelo en grupo sobre la forma en que se desenvuelve la situación y queda plasmada en un pliego de papel bond. Lo exponen al resto de compañeros y hacen una reflexión al respecto. <p>EXPOSICIÓN Y APLICACIÓN DE CONCEPTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En un tercer momento, desde el concepto de solucionar conflictos, se inicia la corrección del primer borrador del guion teatral. En una rejilla se presentan 	<ul style="list-style-type: none"> • Escenario • Cuestionario • Minicartel • Diapositivas • Vídeo Beam • Computador • Hojas de block • Ficha de evaluación 	2 horas

			<p>los aspectos sobre el tipo de texto, el interlocutor al que va dirigido y la intención comunicativa a la que debe responder el texto escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para continuar, la docente realiza la exposición de los componentes pragmáticos mencionados anteriormente se hace con el uso de diapositivas para que puedan generar el segundo borrador del guion teatral. <p>EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes retoman el borrador y corrigen los aspectos tratados en clase sobre estructura textual, intención comunicativa e interlocutor para organizar un nuevo borrador. • Se evalúa el trabajo en equipo en la sesión desarrollada. • Al finalizar, se da a los estudiantes un cuestionario sobre el manejo de conflictos como actividad extraclase. 		
--	--	--	---	--	--

Observaciones:

Momento 4: expresión y aplicación.	Sesión 8	<ul style="list-style-type: none"> El diálogo: solución del conflicto. 			
		Estándares			
		Grados de octavo a noveno		Grados de octavo a noveno	
		Factor: produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prima el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.		Factor: 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.	
		Contenidos			
		Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
		<ul style="list-style-type: none"> Maneja el concepto de concordancia y segmentación de ideas en la creación del guion teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora un minicartel para indagar los saberes vistos la sesión anterior. Produce el tercer borrador del guion teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa activamente en las decisiones de grupo. Se siente motivado por el aprendizaje Manifiesta interés por el trabajo cooperativo. 	
		Objetivos del docente	Estrategias y Actividades		Recursos
		<ul style="list-style-type: none"> Leer y analizar sobre situaciones que deterioran la convivencia. Reflexionar sobre la mediación de conflictos. Explicar la concordancia y la segmentación en la producción de textos escritos. 	EXPLORACIÓN O PROBLEMATIZACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> Para iniciar la clase, los estudiantes escriben en un octavo de cartulina la idea más importante sobre lo visto en la clase anterior. Lo exponen de manera oral a los compañeros para identificar los aspectos que están claros y aquellos en los que se debe reforzar. En un segundo momento se entrega una lectura a cada estudiante sobre una situación que perjudica la convivencia pacífica. La primera parte es para leer 		<ul style="list-style-type: none"> Cartulina Lectura Rompecabezas Guía de trabajo Hojas de block Ficha de evaluación
					Horas
			2 horas		

		<p>de manera individual. Luego se hace una reflexión al respecto con preguntas dirigidas por la docente, para que los educandos las respondan de manera oral. La docente problematiza la situación con la siguiente pregunta ¿qué se puede hacer cuando dos partes están en conflicto? Las respuestas se dan de manera oral.</p> <p>EXPOSICIÓN Y APLICACIÓN DE CONCEPTOS:</p> <ul style="list-style-type: none">• A partir de las ideas que den los estudiantes se pasa a trabajar el concepto de mediación con la estrategia del rompecabezas. Para ello deben organizar en el grupo de trabajo y ordenarlo. Cuando estén listos deben leer las partes que lo conforman y debatir entre los miembros del grupo. Por último, se expone las conclusiones a las que se llegan con el análisis.• Con base en lo anterior, la docente trabaja con la metáfora de los pasos para la mediación con una cohesión lógica para resolver conflictos y la relación que debe haber en un texto escrito en el que una idea y otra para posean sentido y lógica. Para desarrollar este punto, la docente entrega una guía temática en el que se	
--	--	---	--

			<p>explica y desarrolla la concordancia y la segmentación en la producción de los textos escritos. La guía se trabaja con interacción cooperativa entre los estudiantes para explicar y aclarar dudas.</p> <p>EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por último, se llevan estos dos aspectos a la práctica para corregir el borrador del guion teatral y generar un tercer para ser nuevamente revisado. Los estudiantes evalúan el trabajo en equipo en la sesión desarrollada. • Para actividad extraclase los estudiantes deben establecer la unión entre comunicación y mediación para compartir sus ideas y dudas en la siguiente sesión. 		
Observaciones:					

Secuencia didáctica					
M	c	se	<ul style="list-style-type: none"> • Una buena comunicación en la mediación de conflictos. 		

Estándares			
Grados de octavo a noveno		Grados de octavo a noveno	
Factor: produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.		Factor: 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.	
Contenidos			
Conceptuales	Procedimentales		Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> Identifica y trabaja los conectores con funciones y la progresión temática. 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la guía de trabajo sobre los conectores con funciones y la progresión temática. 		<ul style="list-style-type: none"> Participa activamente en las decisiones de grupo. Se siente motivado por el aprendizaje Manifiesta interés por el trabajo cooperativo.
Objetivos del docente	Estrategias y Actividades		Recursos
<ul style="list-style-type: none"> Determinar las consecuencias sobre conflictos resueltos de manera inadecuado. Conceptualizar los conceptos de progresión temática y conectores con funciones. Corregir en borrador del guion teatral. 	EXPLORACIÓN O PROBLEMATIZACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> En un primer momento la docente pasa por filas una hoja en la que los estudiantes deben resumir en una frase la relación entre la comunicación y la mediación de los conflictos. Se recogen las hojas y se leen para comentar de manera oral. Para el segundo momento se organizan por grupos de trabajo. La docente les entrega una historieta con imágenes en la que se muestran viñetas con personajes discutiendo y los globos de diálogo en blanco. El primer paso es hacer una lectura a cada imagen. Terminada la lectura, ellos van a crear un diálogo para los personajes 		<ul style="list-style-type: none"> Historieta Diapositivas Vídeo Beam Computador Hojas de block Ficha de evaluación
			2 horas

			<p>de la historieta en relación a lo que van ocurriendo en las imágenes. Mientras ellos discuten, la docente se desplaza por cada grupo para escuchar los comentarios y aclarar dudas que se les puedan presentar en la actividad. da sus aportes y pide que lo hagan de forma oral. Para finalizar, se leen en voz alta los textos creados para las historietas, comentan y reflexionan sobre la situación y las consecuencias de no actuar en pro de la comunicación y la mediación de conflictos.</p> <p>EXPOSICIÓN Y APLICACIÓN DE CONCEPTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para un tercer momento se entrega una lectura que resalta el valor de la comunicación efectiva entre los compañeros para evitar o solucionar conflictos. Se lee en grupo y comentan el contenido y concepto que quiere dar. La docente les cuestiona con la siguiente pregunta ¿Qué nivel de dificultad tuvo la lectura para ser comprendida? Los estudiantes expresan sus ideas y ella guía su proceso mediante el orden de la palabra. Determinan que faltan partes en la narración que saltan de una situación a otra sin conexión. Desde ese punto la docente expone con diapositivas la temática de los conectores y progresión temática. a medida que trata el tema indaga con preguntas claves para determinar dudas de los estudiantes. Para establecer la claridad conceptual con la que tienen los estudiantes después de la explicación, la docente les entrega una guía con ejercicios básicos en los que deben ubicar conectores, detectar conectores que no corresponden a la idea, determinar si hay un hilo conductor a lo largo de la lectura. Durante el desarrollo de la guía, la docente interviene en cada grupo para corregir o aclara dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de trabajo • Computador • Hojas de block • Ficha de evaluación 	
--	--	--	--	--	--

			<p>EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para el cuarto momento, retoman el tercer borrador para identificar y corregir en este, los aspectos que corresponden a conectores y progresión temática mediante el trabajo colaborativo. La docente da pautas y claridad a cada grupo para que trabajen partes específicas donde se dan los problemas referentes a la temática vista. Les genera la pregunta: mi guion teatral ¿va guiado por un solo tema desde el inicio hasta el final? Retoman la revisión y pasan a identificar si hay un hilo temático. • Para cerrar la sesión, los estudiantes entregan el cuarto borrador del guion teatral y evalúan el trabajo en equipo en la sesión desarrollada. 		
Observaciones:					
Secuencia didáctica					
Mom	Sesió	• Creamos un pacto.			
		Estándares			

Grados de octavo a noveno		Grados de octavo a noveno	
<p>Factor: produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.</p>		<p>Factor: 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.</p>	
Contenidos			
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las reglas ortográficas en los textos que produce. • Maneja de forma adecuada los signos de puntuación en la elaboración del guion teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los conocimientos sobre los signos de puntuación y usos ortográficos en la producción del guion teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en las decisiones de grupo. • Se siente motivado por el aprendizaje • Manifiesta interés por el trabajo cooperativo. 	
Objetivos del docente	Estrategias y Actividades		Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el pacto de convivencia del grado noveno uno. • Explicar el uso de las reglas ortográficas y los signos de puntuación. • Aplicar los signos de puntuación y los usos ortográficos en la revisión del guion teatral. 	<p>EXPLORACIÓN O PROBLEMATIZACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En un primer momento, la docente retoma lo visto en la sesión anterior invitando a los estudiantes a escribir en el tablero en una palabra la relación entre comunicación-mediación- convivencia. Los estudiantes van pasando en orden y exponen su idea. La docente ordena la participación de los estudiantes en la actividad. Al terminar, ellos regresan a su puesto y miran que palabras sobresalen en la actividad. Se les indica que pueden participar de manera oral para llegar a una conclusión. La docente cuestiona al grupo con la pregunta ¿Qué necesitamos para conseguir la relación efectiva entre los tres conceptos? Las ideas 		<ul style="list-style-type: none"> • Pacto de convivencia • Guía de trabajo • Juegos • Hojas de block • Ficha de evaluación
			2 horas

		<p>de los estudiantes se comparten en grupo y se dejan registradas de manera escrita. Para finalizar se leen y comparten con los compañeros. Se eligen un estudiante para que escriba las ideas en el tablero y construir un pacto a partir de esto.</p> <p>EXPOSICIÓN Y APLICACIÓN DE CONCEPTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para un segundo momento iniciamos la corrección del pacto escrito en el tablero para identificar si hay errores ortográficos y en los signos de puntuación. Analizamos cuales son los errores más frecuentes e iniciamos juegos que permitan corregir algunas de las falencias frente al tema. • A continuación, la docente hace una síntesis sobre cómo se utilizan los signos de puntuación y usos ortográficos a través de diapositivas. Las prácticas de los conceptos se hacen en el borrador número cuatro del guion teatral. <p>EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo retoma su escrito y la docente monitorea, dirige y ayuda a orientar la corrección del texto en base a estos dos aspectos. Con esta actividad se entrega la corrección número cinco. • En el último momento, los estudiantes evalúan el trabajo en equipo en la sesión desarrollada. 		
<p>Observaciones:</p>				

--

Secuencia didáctica				
Momento 4: expresión y aplicación.	Sesión 11	• Estás invitado a la socialización de los acuerdos.		
		Estándares		
		Grados de octavo a noveno		
		Factor: produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.	Factor: 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.	
		Contenidos		
		Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
		• Identificar los elementos y recursos necesarios para representar el guion teatral.	• Organiza la presentación del guión teatral a partir de la recreación de este usando la dramatización.	<ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en las decisiones de grupo • Se siente motivado por el aprendizaje • Manifiesta interés por el trabajo cooperativo.
Objetivos del docente	Estrategias y Actividades		Recursos	Horas
<ul style="list-style-type: none"> • Planear la dramatización del guión teatral. • Presentar la puesta en escena a los grados sexto. 	EXPOSICIÓN Y APLICACION DE CONCEPTOS: <ul style="list-style-type: none"> • En el segundo momento de la sesión, se tendrá como invitado un docente que oriente a los estudiantes en los procesos de expresión, manejo de escenario y dramatización del guion. La docente acompaña el proceso verificando y orientado el trabajo de cada estudiante. Se desarrolla el ensayo para la representación del guion elaborado. EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> • Una vez se tenga determinada la manera en la que se va a dar a conocer a la comunidad, se hace la invitación a los grados sexto para que por medio de la representación de los textos puedan apreciar el valor de la convivencia pacífica en el aula de clase. 		<ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Rompecabezas • Guía de trabajo • Hojas de block • Ficha de evaluación 	4 horas

Secuencia didáctica						
Momento 5: evaluación.	Sesión 12	<ul style="list-style-type: none"> Evaluemos nuestro proceso: prueba de salida. 				
		Estándares				
		Grados de octavo a noveno		Grados de octavo a noveno		
		Factor: produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.		Factor: 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.		
		Contenidos				
		Conceptuales	Procedimentales		Actitudinales	
		<ul style="list-style-type: none"> Identifica y utiliza los componentes que forman las competencias semántica, sintáctica y pragmática en un texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora un guion teatral teniendo en cuenta las competencias sintácticas, semánticas y pragmáticas que lo hacen un texto con significado. 		<ul style="list-style-type: none"> Participa activamente en las decisiones de grupo. Se siente motivado por el aprendizaje Manifiesta interés por el trabajo cooperativo. 	
		Objetivos del docente	Estrategias y Actividades		Recursos	Horas
		<ul style="list-style-type: none"> Determinar el nivel de la competencia escritora a partir de la creación de un texto. 	EXPLORACIÓN Y APLICACIÓN DE CONCEPTOS: <ul style="list-style-type: none"> En el primer momento los estudiantes presentan la prueba escrita de salida que tiene los siguientes parámetros a evaluar: La prueba salida (Anexo 7) trabaja las competencias gramaticales, semánticas y sintácticas, en presencia de las microestructuras (en la coherencia local y lineal), macroestructuras (en la coherencia global según la temática del texto) y superestructuras (en la forma global de estructurar un texto); con ello la coherencia y la cohesión se dan como elementos fundamentales para este nivel. Cada uno de estos niveles se califican siguiendo una rejilla de evaluación (Anexo 8) que contempla cada aspecto antes mencionado. En esta prueba, el estudiante elaborará de manera individual un guion teatral basado en la situación: Te piden que representes la situación de conflicto que más afecta tu vida como estudiante 		<ul style="list-style-type: none"> Formato de la prueba. Cuestionario. 	2 horas

		<p>en el aula de clase. Debes incluir diferentes actores, causas y consecuencias de dicho problema de convivencia. ¿sobre cuál problemática escribirías y representarías en un escenario? Redacta un texto escrito. Para ello debe tener en cuenta la exposición y aplicación de conceptos de las sesiones en las que se trabaja la tipología textual, el interlocutor, la situación comunicativa, la concordancia, la segmentación, la progresión temática, los conectores con función, los signos de puntuación y la ortografía.</p> <p>EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por último, se presentan y retroalimentan los resultados de la prueba escrita de salida de manera individual. De la misma forma, los estudiantes evalúan la secuencia didáctica que se desarrolló con base en los aspectos que más les llamaron la atención, los que no fueron de su agrado y aquellos aspectos por mejorar. Para desarrollar este punto diligencian un formato de encuesta. Los resultados de esta evaluación, también se socializan con el grado en el que se trabajó. 		
<p>Observaciones:</p>				

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS

10.1 DESARROLLO DE LA SECUENCIA

El proyecto que se desarrolló con los estudiantes de noveno uno se tituló el guión teatral, una secuencia didáctica para mejorar la competencia escritora en estudiantes de noveno grado de una institución de carácter público en Bucaramanga, y buscaba determinar el nivel de la competencia escritora que alcanzaban los estudiantes del grado noveno durante el trabajo de investigación.

En la fase diagnóstica, se pudo evidenciar la gran falencia a nivel de producción de textos cuando se les pidió que elaboraran un texto teatral a partir de un fragmento de la obra la Vorágine. Los problemas que se analizaron fueron el no tener concordancia en género, número, tiempo y persona; pocas veces utilizaron recursos para segmentar las proposiciones; los conectores con funciones fueron rara vez utilizados para enlazar o unir las proposiciones elaboradas; los signos de puntuación se manejaron pocas veces en la relación de oraciones o proposiciones mediante el uso de éstos con función lógica y clara; cometieron errores en el uso de las reglas ortográficas; los textos no respondían a la intencionalidad comunicativa requerida, no contaban con una superestructura y ni el tipo de texto atendió la necesidad comunicativa. Aunque los estudiantes reconocieron que debían componer un guión teatral, difícilmente pudieron reconocer su estructura (título, escenas, diálogo, acotaciones, actos, etc.)

Por tal motivo, se planteó una secuencia didáctica conformada por 12 sesiones con una duración de 30 horas, dirigidas a mejorar la producción de textos escritos con base en la temática de problemas de convivencia dentro del salón de clase. La secuencia didáctica fue titulada “Vivo y convivo con mis compañeros” y buscó mejorar la competencia escritora desde el trabajo cooperativo, la escritura colectiva y la expresión de ideas a través de un escrito de tipo teatral, para favorecer la convivencia pacífica de los estudiantes del grado noveno uno.

Se comenzó con una actividad detonante para activar la producción de los textos antes mencionados en relación a los conflictos y la falta de sana convivencia entre los estudiantes de noveno. Ese primer momento se denominó conflicto cognitivo y pretendía identificar los saberes previos y elaborar hipótesis sobre las problemáticas reales en el aula de clase. Para ese momento se desarrolló la primera sesión, titulada: exposición de la propuesta ¿Por qué discutimos o generamos conflicto? Esta tuvo una duración de tres horas y tenía como objetivos motivar a los estudiantes a participar de las sesiones planeadas, identificar saberes previos del estudiante y elaborar hipótesis sobre las problemáticas reales en el aula de clase a partir de la creación de un paralelo.

Para conseguir las metas trazadas para esta parte de la secuencia, la actividad de apertura se dio con una pregunta que buscó cuestionar a los estudiantes: ¿Por qué discutimos o generamos conflicto? Luego se proyectó la película “Mentes peligrosas” partiendo de predicciones sobre el argumento y la trama de esta. La cual se basó en hechos reales, sobre un grupo de jóvenes con dificultades de comportamiento y bajo rendimiento académico, que fueron subvalorados por la institución educativa a la que asistían; ya que han sido rechazados o expulsados de otros lugares por ser conflictivos. Por tanto, se les pidió a los estudiantes que crearan sus propios conceptos de conflicto y un paralelo relacionando lo visto en la película con la realidad del aula.

Para verificar el objetivo de los saberes previos, la docente utilizó como estrategia la pregunta problematizadora para reconocer que conceptos e ideas manejan sus estudiantes sobre el conflicto:

Maestra: “¿por qué discutimos o generamos conflicto?”

E24: “por desacuerdo”.

E30: “no hay tolerancia y respeto”

E16: “no escuchar por faltar el respeto”

E9: “por no escuchar las ideas de los demás”.

En relación a las consecuencias de las discusiones:

E9: "hay pelea".

E31: "nos tratamos mal"

E10: "insultos"

E26: "golpes"

E16: "indirectas y baja la autoestima de la otra persona".

La siguiente parte de intervención de los jóvenes fue cuando hicieron las predicciones frente al título de la película:

E26: que son malos.

E9: peligrosos.

E4: "que son malos, pero cambian".

E32: "delincuentes".

E16: "no medimos las consecuencias de nuestros actos".

E27: "malas decisiones"

E10: "un mundo donde hay drogas y gente mala".

E30: "estudiantes rechazados por la sociedad".

Para continuar con la sesión uno, la docente les pidió a los estudiantes que crearan un concepto sobre conflicto según lo que habían apreciado en la película y el diario vivir del grupo. A esto respondieron:

E10: "estar en desacuerdo entre personas para dar solución al conflicto con la actuación de hablar".

E21: "la acción de dañar puede ser tanto física como verbal puede ser en la comunidad educativa como en el barrio".

E26: "significa enfrentamiento entre dos o más individuos que están en desacuerdo por algo".

E30: "es el desacuerdo que se presenta por algo o alguien y puede llegar a una pelea, es cuando una idea no es tolerada por otra persona".

E31: "es un estado de tensión entre dos personas o más y surge por las ideas opuestas".

La última parte de la sesión uno, se dirigió al final de la película y a contrastar mediante un paralelo (ver anexo 13) las situaciones del salón de clase con las que se presentaron en la historia. Se hizo un conversatorio sobre lo ocurrido y los estudiantes dieron a conocer el impacto que generó en ellos la película:

E22: “la profesora se interesaba en ellos y la quisieron”.

E24: “que la profesora no solo veía lo malo”.

E30: “que Juliana lloró, pero felicidad porque al final trataron de cambiar”.

E26: “pues la muerte de Emilio porque a pesar de toda la profesora les ayudó a mejorar”.

E16: “profesora que ella fue un ángel los ayudaba para que fueran mejores personas y salieran adelante”.

En el paralelo, los estudiantes detectaron las situaciones que la generan y las consecuencias que trae este en la mala convivencia a partir de la exposición de lo que escribieron en sus carteles:

E32: “buenos días, los conflictos que se vieron en la película peleas, golpes, bullying, muerte, humillación”.

E9: “en el salón de nosotros encontramos las peleas, los insultos entre compañeros, en la clase hay compañeros que hablan mucho, interrumpen la clase, la falta de respeto hacia los estudiantes o hacia los profesores. Discriminan por el comportamiento”.

E24: “como vimos en la película embarazos, malos entendidos, la agresión verbal y el maltrato a los maestros. Al mirar el salón hay peleas, agresión física, agresión verbal”.

E27: “buenos días, en la película vimos intolerancia por las ideas, agresiones físicas y verbales, insultos hacia los otros y el irrespeto. Lo mismo que en el salón”.

El análisis que se hizo a las intervenciones de los estudiantes representaron el dominio de la unidad lingüística mínima que es el uso de las palabras o frases desenganchas con un contenido gramatical, pero que respondieron correctamente a la situación comunicativa que se les planteó. El escrito que crearon a partir del paralelo reflejó la necesidad de buscar nuevas estrategias didácticas que permitan

desarrollar propiedades textuales a nivel global. Según Casanny¹⁰⁰, para trabajar estructuras textuales en un mayor nivel lingüístico es necesario desarrollar microhabilidades que le permitieran al estudiante pasar de la frase al párrafo para poder crear un texto con sentido completo, ya que se dificulta tratar la coherencia y la cohesión con ideas sueltas; es decir que los estudiantes de noveno grado mostraron un dominio en los aspectos mecánicos y motrices en el trazo de las grafías; la representación escrita de las ideas seleccionadas y organizadas, con el fin exponer a sus compañeros la relación de la película con las situaciones de conflicto generadas en el aula de clase.

En conclusión, la microhabilidades que se evidenciaron en la sesión trabajada fueron el manejo de unidades lingüísticas pequeñas, tales como las palabras y las ideas; y propiedades de un nivel superficial como la ortografía y la puntuación. Además, estas habilidades estuvieron direccionadas hacia uno de los tres ejes básicos que correspondió al actitudinal, pues se buscó la motivación, el interés e, incluso, el placer ante la escritura, para poder desarrollar la habilidad de construir un texto con sentido completo.

Un segundo momento de la secuencia didáctica fue nombrado “Elaboración e introducción de conceptos”, para el que se utilizaron dos sesiones de tres y dos horas cada una. La segunda sesión se tituló “¿Cómo doy a conocer a los otros mis problemas de convivencia?”. Esta tenía como objetivo indagar los conocimientos previos del estudiante frente a la temática, determinar la importancia de la comunicación en el fortalecimiento de la convivencia pacífica y clasificar los textos según sus características en los géneros literarios a los que correspondan. Retomando la clase anterior, la profesora les pidió a sus estudiantes que comentaran lo que recordaban del tema tratado hasta el momento. A esto respondieron:

¹⁰⁰ CASSANY, LUNA Y SANZ. Op. cit., p.276.

E10: "las situaciones de conflicto también se presentan en el salón de clase".

E2: "cuando hay un conflicto es bueno que haya una persona que nos ayude".

E16: "las personas se portaban muy mal, no respetaban a los profesores, se peleaba, pero la profesora llegó y comenzó ayudar y ellos cambiaron".

E32: "la profesora quería que ellos cambiaran".

E30: los conflictos en el aula de clase afectaban el bienestar de los estudiantes. En este punto, la docente intervino como mediadora en la participación de los estudiantes.

Después, la docente organizó los grupos para trabajar de forma cooperativa. Cada uno de ellos recibió una guía con imágenes (ver anexo 14), donde se mostraron diversas situaciones de conflicto en un aula de clase para ser analizadas, tales como: agresión verbal, agresión física, los apodos, el bullying, entre otros. La actividad se basó en observar y dar su punto de vista frente a estas. Cuando terminaron de dialogar en grupo y acordaron las ideas, dieron a conocer al resto del salón de forma oral. La docente se encargó de verificar el trabajo de los chicos, encontrando las siguientes respuestas por escrito:

1. Describe lo que observas:

E30: "se relaciona los problemas con el hecho de que los demás apoyan la burla y el bullying que hacen los más grandes hacia los afectados. Además, se ve el tipo de peleas que a veces suceden en el aula de clase".

2. Establece la relación entre lo que observan y el ambiente del aula de clase:

E27: "maltrato, rechazo por tener algún defecto, por pensar diferente a los demás y por cómo se viste. Maltrato verbal o físico, matoneo".

3. ¿Cuáles pueden ser las posibles causas?

E10: "es dañar la convivencia en casos de violencia, irrespeto a la palabra que causa agresión verbal y llegar a los golpes".

4. ¿Cuáles pueden ser las posibles consecuencias?

E20: "crear más problemas en la sociedad".

5. ¿Qué alternativas de solución proponen para mejorar la convivencia en el salón?

E39: “diálogo, trabajo de grupo, solidaridad, respeto”.

En esta primera actividad de la sesión dos se pudo analizar la competencia escritora desde las repuestas generadas en las guías de trabajo que tenía como objetivo el contextualizar al estudiante con la temática que sustentó la creación del texto escrito completo. Con base en estas respuestas se pudo verificar, según los parámetros de Pérez Abril¹⁰¹ que, los estudiantes crearon al menos una proposición que contó con concordancia en género, número, tiempo y persona; en la mayoría de las proposiciones se siguió un solo eje temático; utilizó conectores y signo de puntuación para relacionar una proposición con otra; además respondieron a la situación comunicativa que se planteó en la actividad.

En la socialización de ideas se dio el orden de la participación entre los estudiantes. A partir de dicha socialización, los estudiantes pudieron concluir con los siguientes comentarios desde cada una de las preguntas.:

“Maestra: muy bien equipo uno. Equipo número dos, describa las imágenes”.

E30: “se observa discriminación hacia las personas más débiles, donde los afectan verbal y psicológicamente. Aparte de golpearlos y hacerlos quedar en burla ante los demás”.

Maestra: “establece la relación con el salón”.

E30: “se relaciona los problemas como el hecho de que los deñas apoyan la burla y el bullying que hacen los más grandes hacia los afectados. Además, se ve el tipo de peleas que a veces suceden en el aula de clase”.

Maestra: “posibles causas de esto”.

¹⁰¹ PÉREZ. Op. cit., 1999.

E30: “la falta de dialogo entre las personas de la institución. Además, chismes que se generan entre la gente que le gusta ver los conflictos entre los demás. Por otro lado, la falta de calma que ayudaría a que primero se hablara antes de pelear”.

Al terminar el compartir de las ideas, la docente les hizo ver la importancia de escuchar al otro, ya que mientras unos exponían otros hablaban porque no están acostumbrados a desarrollar un trabajo colaborativo en el que se debe estar atento a las ideas de los compañeros. Cuando terminó la primera actividad, la maestra les pidió que evaluaran esta parte de la sesión dos, a lo que respondieron:

E26: “estuvo muy bueno porque se muestra lo que pasa en el salón”.

E31: “muy buena al reconocer los problemas y las consecuencias”.

E30: “estas actividades nos ayudan a mejorar y a integrarnos también”.

Las respuestas dadas, por estos estudiantes de manera oral, precisaron ideas con relación en la situación comunicativa y la temática trabajada en torno a los conflictos y los problemas de convivencia; los argumentos de forma oral fueron claros y precisos para el nivel de una unidad mínima lingüística en la que generaron como mínimo una proposición con sentido.

Para desarrollar la segunda parte de la sesión dos, la docente hizo un recuento de lo tratado la clase anterior. Luego entregó a cada estudiante, un violentometro para que establecieran el nivel de daño a la convivencia que estaban teniendo en el salón de noveno uno, con relación a situaciones en nivel tolerable, aceptable o un peligro latente. El violentometro dio como resultado un alto índice de agresión física y verbal entre compañeros, para lo cual se hizo una toma de conciencia sobre los resultados. Después de esto, la docente proyectó dos vídeos con situaciones contraste: el primero demostró la falta de comunicación como causa relevante de un conflicto y en la segunda el valor del trabajo en equipo y la buena comunicación para solucionar problemas o dificultades. Los estudiantes expresaron sus ideas favoreciendo la labor de la comunicación como medio para evitar los conflictos. Muestra de ello la hicieron dos estudiantes:

- E2: “a veces es más fácil comunicarse con unos que otros, miren lo que pasó a los animales” (segundo vídeo).
- E31: “los dos osos no solucionan el problema, mientras que los conejos lo hicieron más fácil. Ellos se comunicaron” (segundo vídeo).

En este punto, las expresiones orales de los estudiantes, que participaron en el compartir de ideas, muestran tanto en el E31 como en el E2 el manejo de una unidad lingüística mínima con sentido, en la que el argumento es construido a partir de la relación entre dos proposiciones que utilizaron conectores lógicos y signos de puntuación requeridos en ese caso. Según Cassany¹⁰², dentro de las habilidades de la expresión escrita están en segundo lugar las de tipo cognitivo, que en este caso ubicaron a los estudiantes en una situación comunicativa que la que necesitó saber analizar los elementos principales en una situación de comunicación en la que tuvo claro el tema y el propósito con el cual debía dar a conocer su idea. Para llegar a estas microhabilidades cognitivas, el estudiante tuvo que desarrollar su capacidad psicomotriz en relación a la posición y movimientos corporales (coger el lápiz, sentarse a escribir, desplazar la mano en el papel, etc.), reproducir y copiar las letras, reconocer los tipos de grafías; es decir, pasó de un proceso pequeño a uno mayor para dar sentido a sus ideas.

A continuación, la docente expuso en diapositivas como la comunicación como medio para llegar a acuerdos. Resaltó la labor de un mediador para la solución de los problemas. Para seguir con las actividades de la segunda sesión, se les entregó una guía donde se expusieron tres lecturas que pertenecían a los géneros narrativo, lírico y dramático. En este último texto, los chicos una participación en la lectura dando una voz propia y llamativa a cada personaje de la historia. Se hizo un análisis de manera oral sobre cada lectura. En primer lugar, se estableció una relación entre estas y la importancia de la sana convivencia escolar. Cada una de las actividades

¹⁰² CASSANY, LUNA Y SANZ. Op. cit., p.276.

con las que se inició la clase tuvo como finalidad orientar e informar a los estudiantes sobre la temática en la que se iban a basar los textos escritos. Estas no se tenían planteadas en la primera versión de la secuencia, pero Cassany¹⁰³ expone sobre la importancia de dar un primer paso en la producción de un escrito, en el que es necesario desarrollar ideas, darles forma, organizar y aclarar la información que se tiene sobre el tema que se quiere trabajar en un texto. Esas ideas deben ser tratadas con profundidad para hacer más fácil su lectura y que cuente con un valor fundamentado en saberes.

En un segundo momento, la pregunta problematizadora se retoma ¿Cómo puedes representar ante otros una situación que afecta el clima escolar en tu grupo? Para que encontraran la relación entre el género dramático y la representación de situaciones mediante el teatro y sus diversas alternativas de personificación. Los estudiantes comenzaron a elegir la opción que más les llamó la atención. En ese momento centraron su trabajo en el teatro. Se inició con su ubicación dentro de los géneros literarios, para comparar las características de lo narrativo, lo lírico y por último llegaron al género dramático. Para finalizar esta segunda parte de la sesión dos, la docente les encargó traer una carpeta decorada con imágenes que promovieran la sana convivencia.

Para culminar con la sesión número dos fue necesario recordar lo tratado la clase anterior sobre la comunicación como medio para evitar los conflictos y la clasificación que se hizo de los textos según los presaberes. La docente expone en diapositivas la conceptualización y caracterización general de los géneros literarios, pero hace una profundización en el género dramático. Se establece la relación con el guion teatral como medio para la construcción de una representación teatral al ser la guía que permite a los actores conocer el argumento de la historia y como pueden llevarla a escena.

¹⁰³ CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. p.61. ISBN 978-84-339-1392-0.

La docente los cuestionó para que hicieran un compartir de ideas a partir de la siguiente pregunta:

¿Cuál es el género que más se adapta a la representación de una historia, de una representación? A lo que los estudiantes respondieron:

E21: “el género dramático que consiste en diálogos y gestos de los personajes, hechos reales o imaginarios ante un público”.

E34: “el género dramático porque se da a representar el guión teatral ante un público, dando a conocer las expresiones que debe hacer cada personaje”.

E6: “el género dramático consiste en representar acontecimientos reales o imaginarios ante un público por medio del diálogo”.

E4: “el género dramático representa historias reales o imaginarias a través del diálogo o gestos de los personajes. Esta se representa a través de episodios o actos. Esto se hace en una tarima con espectadores”.

E31: “dramático porque expresa diálogo, hechos reales y sentimientos de las personas en cualquier cuento o historia. Hay drama ante el público”.

E9: “el mejor género es el dramático porque permite expresarse de la mejor forma lo que se está presentando en cada situación. Permite expresar lo que sentimos a través del diálogo”.

Maestra: “¿Qué tipo de texto podrías utilizar para representar la situación de conflicto que se dan en el aula?”

E2: “el guión teatral”

E9: “nos ayudan a expresar las situaciones a través del diálogo y darlas a conocer al público”.

E6: “el guión teatral porque emplea el diálogo para desarrollar la representación y así el público comprenda lo que quiere dar a conocer dicha representación. Representar las situaciones mediante el diálogo”.

Estas ideas que fueron creadas en colectivo reconocieron un interlocutor; respondieron a los requerimientos de la situación comunicativa, utilizaron con frecuencia los conectores para enlazar las proposiciones. Pero, aun así, la necesidad por mejorar la competencia escritora permaneció presente, debido a que

no hay una creación escrita y completa; simplemente están pasando de una unidad mínima lingüística a una propiedad más superficial como la gramática y la sintaxis, cuando el objetivo era claro hacia el desarrollo de una unidad lingüística superior. Al terminar la sesión número dos se pudo concluir que los estudiantes mostraron claridad sobre la temática tratada y el texto sobre el cual se iba a escribir, las características que lo identifican frente a otro, el manejo de conceptos claves relacionados con el género dramático y con el tipo de texto que se trabajará a lo largo del proyecto, el guión teatral. Según Mantovani¹⁰⁴, Este tipo de texto le permite al estudiante hacer propuestas y ordenar las ideas de otros en un solo conjunto. También menciona que dicho autor, disfruta la inspiración en la vida, en la fantasía, en la relación literaria de las palabras, etc. De igual forma, propone un método de producción en la creación colectiva de un texto, ya que requiere de la participación y vinculación de todos los miembros del grupo de trabajo. Con estos pasos inician con la elección y discusión de la temática a ser aprobada, indagar sobre dicho tema para fortalecer la disposición o el planteamiento del mismo, plasmar en un argumento las ideas sobre el tema, estructurar la trama desde los borradores y las revaloraciones del guión teatral (correcciones necesarias), poner en escena la producción a partir de ensayos, reescribir el texto desde la acción dramática, escenificar y coordinar la representación de dicha creación.

Para la sesión número tres se continuó trabajando el momento de elaboración e introducción de conceptos, con el título de “Siento y lo expreso: viva el teatro”, que tuvo como objetivos el identificar los principales elementos de una representación teatral y presentar un ejemplo concreto sobre la representación teatral de un texto. Esta se trabajó en dos horas completas.

Con base en la clase anterior, la docente elaboró una lluvia de ideas sobre lo que aprendieron los estudiantes de los géneros literarios y el género dramático como

¹⁰⁴ MANTOVANI. Op. cit., p. 12-13, 80-81

profundización. En seguida se presentó la guía de trabajo que tomó como estrategia la C.Q.A¹⁰⁵, para indagar los conocimientos previos y las expectativas en torno a la creación de un guión teatral. Este tipo de ejercicio ayuda a integrar el conocimiento previo al nuevo, motiva al individuo a ampliar su conocimiento, favorece en aprendizaje cooperativo al tener que escuchar y exponer sus ideas con las de los otros; posibilita el aprendizaje significativo, porque es el mismo individuo el que determina lo que quiere aprender al tomar conciencia de las necesidades que posee. Los estudiantes que parten de sus conocimientos previos sobre un tema determinado facilitan la comprensión. Al mismo tiempo, la búsqueda de presaberes les otorga a los estudiantes la facultad para ubicar aquello que conocen con lo que van aprendiendo. La C.Q.A. (ver anexo 15) permitió que los estudiantes organizaran sus conceptos y las expectativas sobre la creación de un texto escrito basado en las situaciones de conflicto. Por último, la sesión contó con la participación de una compañía del Teatro Libre de Bucaramanga, en la cual interactuaron con el director de la obra y aclararon inquietudes en relación a l tipo de texto que se debía utilizar para escribir una puesta en escena.

En la lluvia de ideas, los estudiantes respondieron de manera oral:

24: “vamos hacer una obra de teatro para mejorar la convivencia en el salón”.

Maestra: “¿En qué clasificamos los textos literarios?”

E30: “narrativo, lirico y dramático”.

Maestra:” ¿cómo definen el género narrativo?

E21: “cuenta o narra hechos reales o fantásticas”.

Maestra: “¿Qué más podemos decir del género narrativo?

E15:” los textos, la novela, el cuento, mito, la crónica”.

E2: “elementos, tiempo y lugar determinado”.

Maestra: “¿Qué elementos hacen parte del género dramático?”

¹⁰⁵ BARTLETT, 1930; RUMELHART, 1980 en CAMARGO, Irma. 2004. EN: http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20110411/asocfile/20110411164745/cqa.pdf

E28:” representar historias reales e imaginarios, a partir del diálogo en el guion teatral”.

En la aplicación de la guía C.Q.A. se tomaron como referentes de análisis los estudiantes que participaron en el compartir de ideas.

E2: “¿que conozco? El guión teatral es un texto del dramático para representar historias reales o ficticias”.

E26: “Me gustaría aprender a representar u guión teatral, actuar, vestuarios. Que pueden hacer sentir sentimientos al público como risas, sentimientos, terror, tristeza”.

E10: “Me gustaría aprender a como expresarme en una obra como si fuera real. A como hablar con diferentes voces, a cómo llorar en un escenario”.

Al analizar las ideas expuestas por escrito y de manera oral, se pudo determinar que la microhabilidad para la composición de un texto sigue n la producción de frases o ideas como unidades lingüísticas mínimas, que respetan la sintaxis de la oración y corresponde al objetivo comunicativo que se planteó. Esto es importante porque se debía seguir un proceso lógico y ordenado que parte de lo más pequeño del texto hasta su estructura global. En la sesión uno se utilizó uno de los tres ejes básicos para la escritura de texto y fue el actitudinal para que el estudiante descubriera el interés y placer por escribir desde un tema que le llamó la atención y afectaba su medio. De igual manera Cassany¹⁰⁶, da a conocer otro eje que fue el de procedimientos. Para el caso de la sesión tres, este se aplicó con la estrategia de la C.Q.A. para que el estudiante pudiera generar ideas según los objetivos de la escritura y redactar en torno a lo que tenía como conocimiento previo, expectativa y aprendizaje del guión teatral.

La sesión abrió las puertas para que los estudiantes empezaran a reflexionar sobre a creación de este tipo de textos. En otras palabras, las nuevas vivencias en el aula

¹⁰⁶ CASSANY, LUNA Y SANZ. Op. cit., p.276.

de clase son importantes para el proceso de formación de los estudiantes porque permite espacios armónicos y motivantes como en este caso, en el que vinieron nuevas personas que se especializan en los temas que se están trabajando en la clase. Esto se debe a que el teatro como actividad escolar, da la oportunidad para convertirse en un modelo para la comunicación por lo humano, espontáneo, desinhibido y corporalmente expresivo. Mantovani¹⁰⁷, establecen el vínculo con el teatro como medio comunicativo y la practica en la escuela, visto como un vehículo de transmisión cultural que sirve de soporte para la construcción de ésta, de forma dinámica y activa. A su vez, el teatro crea una situación mágica y una relación con el arte a partir de lo individual y colectivo, para facilitar la adquisición de nuevos valores y experiencias en la unión del juego-cultura-vida.

La sesión número cuatro trató el momento de la estructuración del conocimiento en cuatro horas, con el título de “Mi salón, mi hogar”. Los objetivos que se propusieron para esta fueron reconocer que el aula de clase es un espacio para la buena convivencia, lograr que el estudiante reconozca las principales características de un guión teatral y crear una versión improvisada de un guion teatral mediante el juego de roles.

La primera actividad fue la de completar la C.Q.A. en la sección de ¿Qué aprendí? Relacionándolo con el encuentro del grupo teatral. Las expresiones o ideas dadas por los estudiantes fueron puntuales y directas a lo que se trataba del guión teatral y la representación del mismo.

•E7: “que debemos tener paciencia y que debe meterse una indicación propia un tic, que escribir guiones teatrales da plata, la vocalización, las enseñanzas que nos dan la obra de teatro”.

¹⁰⁷ EINES y MANTOVANI. Op. cit., p.196

- E38: “Qué debemos practicar muchas veces y tener paciencia el hecho en el que pueden decir cosas y distintas a las que entendemos”.
- E30: “No decir todas las cosas cumple dejar tres puntos para que el público se imagine qué es lo que va a decir el actor. Se debe tener paciencia, vocalizar y hacer los ejercicios con la voz”.
- E6:” que el guión teatral no es la representación sino el texto”.

En las ideas que dieron a conocer en las guías de trabajo, la escritura sigue manteniendo su nivel mínimo en la lingüística, pues los aportes o frases producidas responden a situaciones de la comunicación donde se les ha cuestionado puntualmente en relación a las temáticas tratadas en las sesiones. Para un escritor en procesos de desarrollo de habilidades fue importante dar sentido o significado a su expresión escrita partiendo de pequeñas construcciones en las que debió tener en cuenta la relación entre la proposición, la intención al crearlas y aspectos gramaticales. Al analizar las anteriores ideas vemos que responden al interrogante de manera clara, pero presentan problemas en la parte semántica y sintáctica de la oración, porque solo produce una proposición que cuenta con concordancia en género, número, tiempo y persona, en la mayoría de estas se mantiene un eje temático; rara vez maneja el uso de conectores para enlazar las proposiciones y algunas veces maneja los signos de puntuación pertinentes o comete errores ortográficos. Aunque estas primeras actividades de la secuencia solo buscaban generar y plasmar ideas cortas y precisas eran necesarias para que tomaran conciencia sobre la importancia que generar producciones escritas requería de dar significado y sentido a lo que se expresaba.

Para seguir avanzado en el proceso escritor, la maestra comenzó a organizarlos por grupos. Para que el trabajo cooperativo estuviera garantizado se hizo necesario crear equipos con características heterogéneas para que influyeran en mejorar la producción textual, para que aquellos jóvenes con mejor redacción de escritos se convirtieran en modelos para otros con dificultad en esta competencia. La primera

actividad que desarrollaron en sus equipos de trabajo fue la de representar a través del juego de roles diversas historias donde se reflejaban situaciones de conflicto. Los equipos que se pudieron destacar en el juego de roles fueron el número uno, el siete y el dos, porque representaron las características fundamentales de cada personaje, contaron con un narrador cuya expresión y tono de voz se caracterizó frente a los otros. Permitieron que sus compañeros determinaran cuál era el argumento de cada historia en relación a las burlas, los apodos, las discusiones por tener diferentes puntos de vista; reconocieron que pueden hacer daño en las relaciones y la convivencia pacífica. También utilizaron los elementos dentro del mismo salón para que sus compañeros pudieran entender de que trataba la trama. La dramatización improvisada del texto permitió determinar la poca expresión corporal al representar una situación; por otro lado, se pudieron identificar talentos potenciales en el campo del teatro. Por el contrario, se hace necesario trabajar el teatro¹⁰⁸ en la escuela para buscar la expresión del educando, la creación colectiva de un texto propio y su puesta en escena, el docente guía y provoca el trabajo, los estudiantes participan de forma activa en la elaboración de material, escenografía, construcción de actores, es decir, desarrolla competencias comunicativas totales. El teatro en su esencia, maneja para la escolaridad la dramatización no como la expresión de suceso trágico, sino como la forma en la que el estudiante va a dar a conocer su texto teatral con todos sus elementos verbales y no verbales. La dramática creativa no solo fundamenta la expresión sino también la imaginación, la adopción de roles, el manejo de diversos espacios y la comunicación a partir de la voz, el cuerpo y los gestos.

Para continuar con el desarrollo de la sesión cuatro, se contó con la participación de un nuevo grupo de teatro conformado por estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jorge Ardila Duarte. El profesor, que dirige a los chicos del grupo de teatro, da indicaciones a los estudiantes de noveno sobre la importancia

¹⁰⁸ EINES y MANTOVANI. Op. cit., p.16

de escribir un buen texto para que la dramatización sea entendida por el público. Además, les enfatizo en la necesidad de acompañar la historia con música, canto y baile si era posible. A los estudiantes les causó interés porque se habían comenzado a familiarizar con la temática.

Esta actividad, de la sesión cuatro, abrió las puertas para que los estudiantes empezaran a reflexionar sobre la importancia de escribir un buen texto teatral como base para la representación de situaciones en un escenario. Fue necesario orientarlos con preguntas para que se generara un proceso de comunicación entre ellos y otras personas. Cuando el profesor de teatro los motivó a que preguntaran, ellos hicieron interrogantes puntuales y concretos. Ejemplo de esto fue:

- E16: “¿cuánto tiempo dura una persona normal que no haya estudiado teatro para representar una obra?”

Esto se dio porque al llevar estrategias nuevas para el aprendizaje de los estudiantes, se captó su atención y disposición para construir nuevos conocimientos. Para que de esta manera dieran sus primeros avances en una dirección que favoreciera lo significativo al momento de conocer algo fuera de lo cotidiano. El aprendizaje significativo se debe fundamentar en un trabajo que incentive el conocimiento a partir de situaciones auténticas, donde el estudiante vincule los conocimientos previos con los conocimientos nuevos. La tarea del docente es la de implementar estrategias que favorezcan el trabajo desde condiciones donde experimente, interactúe con el medio y otros participantes del proceso, entre otras. Según Díaz Barriga¹⁰⁹, el aprendizaje se da desde lo auténtico, situado en el contexto y la cultura en la que se enseña y aprende.

¹⁰⁹ DÍAZ. Op. cit., p. En: Revista electrónica de investigación educativa [en línea] ISSN 1607-4041 (2003) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011&script=sci_arttext [citado en noviembre de 2003]

Para cerrar la sesión cuatro, se inició con una evaluación de la presentación del grupo de teatro que asistió al colegio el día anterior. A esto respondieron:

E26: “a mí me gustó porque dieron a conocer una historia que ellos mismos crearon. Me gustan muchas cosas como actuaron y todo”.

E15: “A mí me gustó el baile, la música y la expresión y cada uno pulso soporte para poder crear”.

Maestro: otra cosa que aprendimos que entre el grupo todo el mundo aporte el texto. Dan ideas y si los acomodaron para dar orden al texto. Lo reformaron, corrigieron hasta llegar al producto final.

Una vez terminó el momento de recordar la clase anterior, la docente les pidió a los estudiantes que plasmaran en un texto escrito la representación improvisada, mediante el juego de roles del cuento que les correspondió. En esta parte de la sesión cuatro, el trabajo cooperativo benefició el desempeño escritor del estudiante porque al compartir sus ideas y al escuchar a sus compañeros. Además, le da seguridad en el momento de aprender y mediar con otros en su proceso. La escritura cooperativa, da la posibilidad de organizar a los niños para que ayuden e impulsen a otros en el proceso escritor. En este caso, cada uno participa desde su nivel de comprensión e ideas previas al contenido del texto. Esta actividad fue la primera que buscó la creación de un texto (anexo 17) completo y con sentido. Los cuales respondieron en su gran mayoría a los criterios de evaluación establecidos referidos Al analizar cada uno de los textos se pudo corroborar los siguientes aspectos:

- El texto del equipo número uno, dos, tres y el siete contaban con un título de referencia, presentaron de forma adecuada los personajes de la historia; manejó una estructura de inicio, desarrollo y desenlace; marcaron la participación de cada personaje a través del dialogo y explicaron las acciones, expresiones o situaciones a partir de las acotaciones.

- Con este tipo de texto, los estudiantes mediante el trabajo cooperativo estaban pasando de un nivel mínimo lingüístico en la producción de ideas a uno más global en la escritura con el desarrollo de las microhabilidades expuestas por Cassany¹¹⁰, es decir a organizar y redactar las ideas, utilizar soportes escritos durante el proceso, determinar cómo va hacer el texto, trazar un esquema de redacción, porque era más conscientes de los elementos que se necesitaban para dar sentido lógico a las ideas en una producción completa.
- Por otro lado, los textos de los equipos cinco, seis, cuatro tenían un título de referencia, presentaron de forma adecuada los personajes de la historia; manejaron una estructura de inicio, desarrollo y desenlace; marcaron la participación de cada personaje a través del diálogo, pero no explicaron las acciones o expresiones de los personajes mediante las acotaciones.

Cada grupo debió realizar la autoevaluación de su texto según los criterios anteriormente nombrados y expuestos por un vídeo relacionado con la estructura de este tipo de textos. Esta situación buscó potenciar el trabajo didáctico en relación a la corrección y el avance. Isabel Solé y César Coll¹¹¹ establecen la enseñanza desde un proceso continuo que requiere una negociación de significados que se pueden obtener de manera compartidos, como en este caso a partir de la interacción de los estudiantes entre sí.

Luego, la docente repartió por grupos varios ejemplos de guiones teatrales. Se leyeron y analizaron desde un trabajo en el que la mayoría de los estudiantes tuvo la oportunidad de representar un personaje con una característica de voz diferente cuando le correspondió el turno de leer el guión de ejemplo. en este punto los estudiantes reconocieron partes importantes que se habían comenzado a trabajar sobre la estructura textual. Además, reconocieron partes importantes de la forma

¹¹⁰ CASSANY, LUNA Y SANZ. Op. cit., p.276.

¹¹¹ COLL y SOLÉ. Op. Cit., p.332.

que maneja el guion, comprobando que el léxico se estaba acorde a las temáticas que se han desarrollado en torno al texto escrito que se pretende escribir y el objetivo con el que se direcciona a mejorar la convivencia:

E26:” respondió que el título”.

E26: “los personajes”.

E9: “las escenas”.

A partir de ese momento se trabajó la estructura del guión teatral con compromiso a desarrollarlo mediante un trabajo cooperativo; por lo cual se hace necesario que se analicen los contenidos correspondientes a este tipo de texto y a la estrategia de elaboración. Por tal motivo, la docente recalcó la importancia de trabajar en grupo para construir un muy buen texto. Para ello proyectó dos vídeos que tenían relación con el trabajo cooperativo para dar solución a las dificultades o alcanzar una meta en común, como manera de motivar esta forma de interrelación entre pares.

Cerró la sesión con la reflexión de realizar un trabajo comprometido donde se relacione la competencia escritora con la búsqueda de soluciones para mejorar la convivencia en el salón de clase. Por último, la docente entregó a cada estudiante un cuestionario (ver anexo 18) que trabajó la importancia de la buena convivencia para que lo desarrollaran como actividad extraclase.

La sesión número cinco trató el momento de estructuración del conocimiento y se tituló “Comunico mis sentimientos”. Esta sesión tuvo como finalidad determinar la posición de cada estudiante sobre la convivencia escolar, identificar los sentimientos y emociones frente a las situaciones de conflicto, organizar grupos de estudiantes como estrategia del trabajo cooperativo y planear la producción del guión teatral a partir de un plan textual aplicado a través de una ficha técnica. La primera actividad para esta sesión fue el exponer las respuestas del cuestionario como trabajo extraclase. Este consistió en buscar el concepto de convivencia y los espacios en los que se necesita, los tipos e ideas para buscar la convivencia y la

reacción de los estudiantes ante situaciones de conflicto. Las respuestas de los estudiantes fueron claras y precisas sobre la temática. Se evidenció el manejo de conceptos concretos sobre convivencia y los elementos que se requieren para que se dé en forma pacífica en el aula de clase:

E9: “es entender y comprender a los demás”.

E11: “reuniendo y trabajar en equipo”.

E16:” para el problema es necesario no faltar al respeto a los demás porque no sabemos que pueda pasar”.

E2:” porque es un espacio donde hay muchas ideas y pensamientos diferentes y nos enseña solucionar problemas y hacer ciudadanos”.

E16: “el salón de clase es un espacio de convivencia porque nos enseñan hacer buenos ciudadanos y también a que la solución a los problemas es el diálogo porque todo se soluciona hablando”.

Para Hayes¹¹², un paso importante en la expresión escrita tenía que ver con la situación de comunicación referida al problema retórico, es decir, a tener en cuenta el tema, la audiencia y los propósitos con los cuales se iba a producir un texto. Por ello esta primera actividad para la sesión cinco, dirigió a los estudiantes a ubicarse y conocer un poco más sobre la convivencia pacífica y el manejo de conflictos, ya que era la necesidad comunicativa sobre la cual ellos querían trabajar sus escritos. El siguiente ejercicio se basó en completar un plan textual (ver anexo 19) para comenzar a organizar en colectivo el guión teatral como producto de la secuencia didáctica que buscaba mejorar la competencia escritora. Según Nelson Becerra¹¹³, para crear un guión teatral, se necesita: la estructura del texto teatral que parte con el inicio, el desarrollo y el final. Además, está constituido por varias escenas y estas se elaboran en forma de relato o diálogo, como el medio por el cual los personajes de una historia pueden expresar sus conflictos e ideas sin necesidad de un narrador. Con esta estrategia se generó en los estudiantes la conciencia de ejecutar por pasos

¹¹² HAYES, Jhon. A New Framework for Understanding Cognition And Affect in Writing (1996).

¹¹³ BECERRA. Op. Cit., p. 126-128.

la planeación y producción de un texto con el objetivo de mejorar la competencia escritora. Al analizar los planes textuales elaborados de forma cooperativa se hallaron los siguientes resultados:

- Los equipos desarrollaron su plan textual a partir de las temáticas: el robo en el aula, discusiones por problemas sin sentido, valorar a los demás, la discriminación, la falta de respeto, discusiones entre compañeros y la violencia física. La estructura de la historia respondió a la situación comunicativa que habían elegido, tuvieron presente el desarrollo de la historia según el tipo de texto, que en este primer momento fue el narrativo y manejó el inicio, desarrollo y desenlace. Las principales falencias se dieron a nivel de la competencia semántica y sintáctica, porque faltaron conexiones entre las proposiciones por la ausencia de conectores lógicos, signos de puntuación y algunos errores ortográficos. Aunque, en la mayoría del texto se siguió un solo eje temático.
- En este punto de las sesiones se retomó la idea de Cassany¹¹⁴ sobre los ejes básicos, los cuales fueron desarrollados por los chicos a nivel de procedimientos y conceptos de manera muy general. El primero lo adquirieron desde la planificación textual, la generación de ideas, la formulación de los objetivos por los que se producía el texto, la redacción del escrito y la valoración desde la autorreflexión, siguiendo unos parámetros de evaluación que se expusieron en la rejilla. Es decir, que, al terminar esta actividad, los estudiantes según el desarrollo de las microhabilidades, los estudiantes se encontraron en lo cognitivo, porque se encargaron de hacer planes en los que debieron generar ideas, organizarlas y buscar el lenguaje apropiado para compartirlo con otros.

Para cerrar la sesión, la docente les pidió que evaluaran el trabajo que habían realizado con sus equipos. A lo cual dieron a conocer sus ideas:

E26: “que tenemos buena comunicación. Todos aportamos algo”.

¹¹⁴ CASSANY, LUNA Y SANZ. Op. cit., p.258.

E8:” que pudimos sacar adelante la estructura. Negativo que hablamos mucho y aspectos por mejorar tener mejor comunicación”.

E4: “positivo que tenemos ideas coherentes, lo negativo que no todos participan y aspectos por mejorar el participar y colaborarnos”.

E2: “bueno lo positivo es que todos hablamos y es algo que aportamos; negativo pues al principio fue complicado, pero después pudimos salir adelante; los aspectos por mejorar pues que aportar un poco más”.

E27:” Que hubo una buena respuesta en la elaboración del guión teatral. Cada uno aportó sus ideas para la estructura y en aspectos para mejorar que debemos seguir aportando más”.

Esta parte de la sesión cinco generó conciencia sobre la organización y los elementos claves según el tipo de texto que se iba a escribir. Además, ellos tuvieron que intercambiar ideas y llegar acuerdos para elegir el tema y el título que iban a tratar en su guión teatral. Tanto así, que el propósito de esta sesión era que el estudiante fuera capaz de crear la estructura narrativa de la historia basada en un conflicto dentro del aula de noveno uno. Se observó, que es un proceso que necesita tiempo y dedicación por parte de cada uno de los integrantes de los diversos grupos y la planeación de actividades que los lleven a mejorar la producción de un texto. La guía del plan textual permitió organizar en un esquema lógico la temática sobre convivencia que se quería desarrollar, el titular de la posible historia y plasmar la secuencia de hechos narrados a partir de un cuento y siguiendo el hilo conductor de lo que se quería tratar.

Para el cuarto momento, de expresión y aplicación se desarrolló la sesión seis titulados “Y ¿por qué no dialogamos? Así llegamos acuerdos”. Los objetivos para esta sesión fueron: evaluar las fortalezas del trabajo cooperativo y escribir el primer borrador del guión teatral. Se inició con una actividad a partir del tangram, por ser un juego que requiere precisamente la voluntad del trabajo en equipo y la participación de todos para garantizar el éxito de esta. A cada grupo se le asignó

una figura y se le entregó su material, para que organizaran las fichas en el menor tiempo posible. En este punto, se les cuestionó sobre cómo les había parecido el ejercicio, a lo que respondieron que se veía la diferencia en el trabajo cooperativo entre ellos, como un grupo a nivel general.

La siguiente parte de la sesión seis se basó en una guía de trabajo titulada “¿por qué no dialogamos? así llegaremos a acuerdos”. Los estudiantes debieron analizar el título, el objetivo, la definición y las múltiples ventajas del trabajo cooperativo. La maestra los cuestionó sobre la forma en que la estrategia del trabajo cooperativo (ver anexo 20) ha ayudado a la convivencia en el aula de clase. En la siguiente actividad se entregó una guía para plasmar el primer borrador del texto teatral teniendo como base el plan textual trabajado en la sesión anterior. La maestra hizo un recuento junto con los estudiantes sobre el paso a paso en la creación del guion teatral: “primero el título, luego los personajes, las escenas”. Es decir, convertir la historia narrada que hicieron el día anterior en un guión teatral. Para cerrar la sesión seis, la docente pidió a los estudiantes que completaran la ficha de evaluación a la actividad de la creación del primer borrador del guión teatral. A continuación, se presentan los aportes que dieron los estudiantes frente a la valoración del trabajo cooperativo y su incidencia en la elaboración del primer borrador del texto escrito:

E24: “hemos mejorado que al menos hoy estamos motivados. Sí, se aprende con ayuda de otros. Sí, lo hemos logrado. Sí porque donde hay compañerismo podemos alcanzar nuestras metas. Sí, porque en el trabajo equipo perdemos la timidez. Sí, porque todos nos apoyamos. Sí, porque nos sentimos felices y conectados. Sí, porque nos vamos a entender con nuestras propuestas. Sí, trabajamos en equipo no sentimos mejor y los trabajos salen bien”.

E22: “Sí, porque contribuye. Porque mejoramos la convivencia y nos vamos integrando cada vez más”.

E6: “Estas sesiones nos han ayudado a tener mucho tiempo para compartir ideas y tiempo con compañeros que no eran tan allegados a nosotros”.

E30: “El trabajo cooperativo nos ha motivado al proceso de aprendizaje. Por eso este proceso cooperativo ha logrado integrarnos como compañeros desarrollando las habilidades sociales y afectivas, dándonos confianza y subiendo nuestra autoestima”.

E10: “Sí ha servido porque el individuo mejora en lo académico y más compañerismo. Sí porque se hace más fácil y efectivo el trabajo en grupo. El trabajo en equipo fortalece la unión”.

E24: “Todos estamos aportando ideas. En lo negativo estamos en equipo, pero no lo hacemos y que tenemos diferencias. Y en la parte por mejorar dejar el desorden”.

E26: “positivo que tenemos buena comunicación y no la llevamos bien con el grupo, todos aportamos algo. Este grupo es dinamita. En lo negativo el vencer la timidez y en los aspectos por mejorar aportar más ideas coherentes”.

E8: “que todos tuvimos ideas y las aportamos para hacer un buen trabajo. en lo negativo que no dimos lo mejor de nosotros y en los aspectos por mejorar nos faltó creatividad y expresión, ayudar a complementar las ideas, nos faltó diálogo y la falta de comprensión”.

Las ideas escritas por los estudiantes, se evalúan con argumento construido desde la teorización del tema, que se hizo con la guía de trabajo. ellos relacionaron en sus ideas los beneficios que ha traído el trabajo cooperativo al mejoramiento de procesos académicos y de convivencia. Esto es evidente por las proposiciones que construyeron y conectaron a partir de los elementos que contemplan las competencias semánticas y sintácticas en la expresión escrita, porque desarrollan un solo eje temático, responden a la situación de comunicación, manejaron criterios de concordancia y segmentación en su gran mayoría.

La sesión número seis estuvo dirigida, en su gran mayoría, a desarrollar un trabajo de producción del guión teatral, por lo que las intervenciones fueron para evaluar los aspectos positivos, negativos y por mejorar en la creación de un escrito a manera

de trabajo cooperativo. Pérez Abril y Roa Casas¹¹⁵, afirman que la escuela debe ir más allá de enseñar a leer y escribir de una manera convencional. El estudiante debe tener un papel importante en su entorno social, generando situaciones de significativas con el medio y que posibiliten la generación de ideas propias para comunicarse con otros. Por tal motivo se buscó una problemática cercana a su ser para activar y motivar el ejercicio de la escritura a partir de los guiones teatrales. De igual manera, el lenguaje escrito exige propuestas de trabajo que den lugar a comprender como se genera y usa un texto escrito en un contexto comunicativo determinado, para que pueda avanzar en dicho proceso con situaciones y acciones que contribuyan a esta competencia en específico.

Para continuar con el desarrollo del momento expresión y aplicación fue necesario dirigir la sesión siete titulada “El diálogo: solución del conflicto”. Los objetivos para esta parte fueron: reflexionar sobre la mejor manera de solucionar los conflictos en el aula, determinar el tipo de texto, el interlocutor y la intención comunicativa en la producción del guión teatral y evaluar el trabajo cooperativo en la creación de textos escritos.

La sesión inició con una actividad de improvisación por parte de los estudiantes. Esta consistió en llamar a escena a dos equipos para representar dos situaciones conflictivas en las que se contrastó la solución al conflicto. La primera trató el caso de una estudiante maltratada de forma verbal y física por sus compañeros, pero dieron solución al problema mediante el diálogo y la mediación. En la segunda, un estudiante era víctima de bullying en el aula de clase, pero no hubo una solución positiva al conflicto. Después de la improvisación, los compañeros tenían que pasar el tablero para que crearan un paralelo entre las dos situaciones. Algunas ideas que expusieron los estudiantes fueron las siguientes:

¹¹⁵PÉREZ ABRIL, Mauricio y ROA CASAS, Catalina. Op. cit., <http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlalc.pdf> [citado en junio de 2010] ISBN 978-958-8312-84-2 (Obra Completa Digital)

- “En el primer caso intervino el profesor en los problemas de bullying. Los estudiantes recapitaron. Me pareció muy bonita la forma en que resolvieron el problema”.
- “No expresaba sus capacidades, pero el muchacho era acosado por sus compañeros. En la mayoría de los casos los docentes no les creen a los estudiantes por su mal comportamiento”.

Al terminar el paralelo, la docente les entregó una guía sobre solución de conflictos, en la cual se exponían los pasos para la negociación y el cuándo las partes están dispuestas a negociar. Los estudiantes la leyeron y comentaron a nivel general sobre cuál de las situaciones representadas cumplía con lo visto en la guía de trabajo.

La representación improvisada dio lugar para explorar otras habilidades como la expresión oral, el juego de roles, el manejo del cuerpo en una representación y la creatividad al momento de dar a conocer a los otros la situación problema. En el grupo uno y siete hay estudiantes que se han caracterizado al largo de su año escolar por la timidez y verlos dramatizando una corta situación es evidencia de la motivación que les provoca el trabajar con otros que los impulsan a salir de su zona de tranquilidad o conformismo. La elaboración del paralelo permitió verificar que los estudiantes ya reconocen situaciones de conflicto y las posibles soluciones utilizando la figura de un mediador. También, la producción de sus frases para comunicar lo que piensan, estaba dando muestra de redactar claramente lo que quieren expresar.

En la segunda parte de la sesión siete, la docente les pidió que se ubicaran en la guía titulada “El texto escrito: el guión teatral” para identificar y comprender las subcategorías de la competencia pragmática. Ellos evaluaron en el borrador cada subcategoría estudiada y determinaron si se encontraban en un nivel avanzado, satisfactorio, mínimo o insuficiente la producción escrita del texto antes mencionado.

La estrategia pedagógica del trabajo cooperativo se sustentó en el hecho de mejorar la calidad en la producción de los textos escritos y la convivencia entre los estudiantes de noveno, porque en las situaciones cotidianas y prácticas es donde el estudiante debía aprender los conceptos de diálogo, identificación de intereses y problemas, la búsqueda de soluciones y los acuerdos. La creación colectiva en el teatro para adolescentes se trabaja para obtener un producto textual y artístico. La cooperación entre los integrantes dará la multiplicación de ideas sobre el tema que se haya propuesto.

La evaluación del primer borrador del guión teatral dio como resultado que los textos, en relación a la intención comunicativa, estuvieron por igual en los niveles de avanzado y satisfactorio; solo un grupo expuso que se encontraron en un nivel mínimo. En la subcategoría del interlocutor se presentó la misma situación con un solo grupo en nivel mínimo. Por último, la tipología textual fue calificada por cuatro grupos en un nivel avanzado, por dos grupos en un nivel satisfactorio y solo un equipo en nivel mínimo. Concluyendo que, en esta primera parte de la producción escrita, los estudiantes han sido capaces de autoevaluar sus escritos y fueron conscientes de las fortalezas y fallas en su proceso, pero obteniendo un muy buen resultado a nivel general.

El proceso de escritura necesita de tiempo y dedicación. Un texto no está listo una vez termina su primera versión es necesario revisar y corregir las partes que lo necesitan. En el grupo número seis, uno de sus estudiantes expuso esta situación y la necesidad de seguir trabajando sobre el primer borrador. Uno de los textos caracterizado en un nivel mínimo fue el del grupo tres porque no pudieron terminar el primer borrador en el tiempo que se les fue asignado. Una de las posibles causas es la falta de empatía e interacción que tuvieron los estudiantes en esta etapa, su trabajo colaborativo en la creación colectiva del texto no se vio demostrado bajo ningún parámetro. Se hizo necesaria la intervención a este grupo por parte de la docente.

La producción de un texto escrito, como el guión teatral, requiere tener claro varios parámetros iniciales. Se les explicó a los estudiantes la importancia de identificar y trabajar sobre la competencia pragmática en relación a las categorías de intencionalidad, interlocutor y tipo de texto. Los estudiantes con sus comentarios dieron muestra de la claridad de los conceptos. Mantovani¹¹⁶ propone un método de producción en la creación colectiva de un texto, ya que requiere de la participación y vinculación de todos los miembros del grupo de trabajo. Estos pasos inician con la elección y discusión de la temática a ser aprobada, indagar sobre dicho tema para fortalecer la disposición o el planteamiento del mismo, plasmar en un argumento las ideas sobre el tema, estructurar la trama desde los borradores y las revaloraciones del guión teatral (correcciones necesarias), poner en escena la producción a partir de ensayos, reescribir el texto desde la acción dramática, escenificar y coordinar la representación de dicha creación.

La evaluación (ver anexo 21) del primer borrador del guión teatral dio como resultado que los textos, en relación a la intención comunicativa, estuvieron por igual en los niveles de avanzado y satisfactorio; solo un grupo expuso que se encontraron en un nivel mínimo. En la subcategoría del interlocutor se presentó la misma situación con un solo grupo en nivel mínimo. Por último, la tipología textual fue calificada por cuatro grupos en un nivel avanzado, por dos grupos en un nivel satisfactorio y solo un equipo en nivel mínimo. Concluyendo que, en esta primera parte de la producción escrita, los estudiantes han sido capaces de autoevaluar sus escritos y fueron conscientes de las fortalezas y fallas en su proceso, pero obteniendo un muy buen resultado a nivel general.

El análisis de este resultado se dio con la evaluación de la competencia pragmática, en la cual los estudiantes debían tener en cuenta la categoría de la intencionalidad y superestructura del texto que habían elaborado. Para ello debieron tener

¹¹⁶ MANTOIVANI. Op. cit., p. 80-81.

presentes las subcategorías sobre la intención comunicativa, el interlocutor y el tipo de texto. La primera de ellas tuvo un nivel de avanzado en los grupos número uno, tres y cinco, porque el escrito respondió a los requerimientos de la situación comunicativa. En los equipos dos seis y siete se ubicaron en un nivel satisfactorio, porque en la mayoría del texto se tiene en cuenta la intención comunicativa. El grupo número cuatro estuvo en el nivel mínimo, porque su texto, no correspondió a los requerimientos de la situación comunicativa.

Al analizar la subcategoría referente al interlocutor, se encontró que los grupos cinco seis y siete alcanzaron un nivel avanzado, debido a que reconocieron a este elemento en su texto. los equipos uno, dos y cuatro presenta en la mayoría del texto al interlocutor, lo que quiere decir que su nivel en este aspecto fue satisfactorio y solo el grupo tres no tuvo en cuenta al interlocutor en su escrito ubicándose en el nivel insuficiente. La subcategoría del tipo de texto ubicó a los grupos uno, dos, tres y cinco en el rango avanzado, ya que seleccionaron y controlaron los componentes globales del guión teatral (título, escenas, diálogo, acotaciones, actos). El grupo número dos y siete, en la mayoría de la producción textual manejó el guión teatral desde sus componentes globales. Mientras que el número tres quedó en un mínimo porque solo en algunas ocasiones intentaron desarrollar la estructura del tipo de texto que se les asignó.

De igual manera, las interpretaciones de estos resultados reconocieron que el proceso de escritura necesita de tiempo y dedicación. Un texto no está listo una vez termina su primera versión es necesario revisar y corregir las partes que lo necesitan. En el grupo número seis, uno de sus estudiantes expuso esta situación y la necesidad de seguir trabajando sobre el primer borrador. Uno de los textos caracterizado en un nivel mínimo fue el del grupo tres porque no pudieron terminar el primer borrador en el tiempo que se les fue asignado. Una de las posibles causas es la falta de empatía e interacción que tuvieron los estudiantes en esta etapa, su trabajo colaborativo en la creación colectiva del texto no se vio demostrado bajo

ningún parámetro. Se hizo necesaria la intervención a este grupo por parte de la docente. Para cerrar la sesión siete, la docente les dejó como actividad extraclase una guía de trabajo sobre el conflicto y el análisis de situaciones cotidianas.

El momento de expresión y aplicación atravesó otro punto con la ejecución de la sesión ocho tituladas “El diálogo: solución del conflicto” y que tuvo en cuentas los siguientes objetivos: leer y analizar sobre situaciones que deterioran la convivencia, reflexionar sobre la mediación de conflictos y explicar la concordancia y la segmentación en la producción de textos escritos.

La primera actividad de la sesión consistió en dar a cada uno de los equipos una cartulina para que expusieran lo que les pareció más importante de la clase anterior. El equipo número cuatro dio a conocer que lo importante fue llegar a acuerdos. El equipo número cinco determinó un listado: “el diálogo, el compañerismo, la identificación del problema, los acuerdos, la convivencia y las ideas plasmadas de cada uno”. El equipo número seis dijo: “aprendimos a hacer un guión teatral. Aprendimos los pasos para solucionar conflictos”. Por último, el equipo número siete dijo que lo más importante fue “la producción del guión y llegar a un acuerdo”.

La siguiente actividad, de la sesión número ocho, correspondió a entregar a cada equipo un rompecabezas que tenían que armar en el menor tiempo posible. Este estaba compuesto por valores que se relacionaban con la resolución de conflictos tales como la sinceridad, el respeto, la cooperación, la tolerancia, el diálogo, la libertad, la justicia, la paz y alegría. Los estudiantes se mostraron entusiasmados y atendieron las indicaciones dadas por la maestra. Para continuar con la sesión se les pidió que leyeran cada uno de los apartados que se encontraban en el rompecabezas se relacionara con la guía de solución de conflictos par que pudieran conocer las diferentes formas de remediar un conflicto y la técnica de la mediación en el proceso.

En el inicio de la sesión ocho, los estudiantes pudieron establecer una relación entre los temas del diálogo, la comunicación, el trabajo cooperativo, los acuerdos y la producción escrita. Ellos expresaron que las mayores fortalezas que se evidenciaron fueron: el aprendizaje a través del trabajo en equipo, el llegar acuerdos, la comunicación entre ellos para construir y corregir el guión teatral. Cada grupo participó de forma activa y responsable en las actividades planeadas para la primera parte de la sesión ocho. La lectura de los textos narrativos donde hay diálogo se estaba convirtiendo en el espacio para explorar diversas tonalidades de la voz o dar características especiales a las situaciones representando los personajes que intervienen en la historia.

Antes de tratar la siguiente temática, el primer borrador del guión teatral tuvo ser corregido según las falencias que se habían presentado en relación al interlocutor, la intención comunicativa y el tipo de texto. Con este ejercicio se organizó el segundo borrador.

En la tercera actividad de la sesión se repartió una guía de trabajo para tratar los temas de concordancia y segmentación en la escritura de un texto. A partir de esta se leyó y analizó junto con los estudiantes la función y características de cada una. Por otro lado, los estudiantes debían desarrollar unos ejercicios en los que se presentaban errores de en la concordancia. Para entender mejor esta temática se entregó la rejilla de evaluación exponiendo los requerimientos para el manejo de estas dos subcategorías. Con base en esta se va a la práctica e ir analizando paso a paso el segundo borrador para verificar y determinar hasta qué punto cumplía con los requerimientos establecidos. Por último, se evaluó (ver anexo 22) la segunda versión del guión dando como resultado un texto en un nivel satisfactorio. Esto se pudo concluir al analizar las rejillas de evaluación en relación a la concordancia y la segmentación. En la primera, cuatro grupos se ubicaron su producción escrita en satisfactorio y tres en avanzado. En cuanto a la subcategoría de la segmentación, el guión teatral estuvo ubicado por cuatro grupos en satisfactorio y por tres en un

nivel avanzado. Esta evaluación se hizo sobre la elaboración del segundo borrador generado desde la corrección del primero. El análisis de estos resultados permitió identificar que en los grupos uno, dos y cuatro los textos se formaron por proposiciones que contaron con una concordancia en su número, género, tiempo y persona, es decir, se ubicaron en un nivel avanzado. Por otro lado, los equipos tres, cinco, seis y siete quedaron en satisfactorio, porque en la mayoría de las ocasiones, se crearon proposiciones que tenían en cuenta los elementos de la concordancia en género, número, tiempo y persona.

En la subcategoría de la segmentación los equipos uno dos y tres alcanzaron un nivel avanzado porque las proposiciones estaban secuenciadas de forma permanente; pero la condición cambió para los grupos cuatro cinco seis y siete donde el texto, se contenía en la mayoría de las veces proposiciones secuenciadas, ubicándolos en nivel satisfactorio.

La secuencia continua su eje de trabajo con el momento de la expresión y la aplicación con la sesión nueve que se tituló “Una buena comunicación en la mediación de conflictos” y planteó como objetivos determinar las consecuencias sobre conflictos resueltos de manera inadecuada, conceptualizar los conceptos de progresión temática y conectores con funciones y corregir el borrador del guión teatral.

La actividad de apertura fue recordar lo que se trabajó la clase anterior la clase anterior sobre la segmentación y la concordancia. Además, habían corregido la primera parte de tipo de texto, interlocutor e intención comunicativa; lo que dio lugar al segundo borrador del guión teatral que fue evaluado con las subcategorías antes mencionadas.

Para la segunda actividad de la sesión nueve repartió una hoja blanca para establecer la relación entre comunicación y la mediación en el conflicto. Mientras

los estudiantes trabajaron en sus grupos, la docente estuvo pendiente de los diferentes equipos para contribuir en el proceso.

Para la tercera actividad de la sesión nueve, la maestra repartió una guía con una historieta (ver anexo 23) en la que se mostraron imágenes relacionadas con un conflicto entre deportistas. La característica de esta historieta fue que no tenía diálogo. El ejercicio consistió en crear y escribir el diálogo para la situación. Al trabajar la historieta, los estudiantes pusieron en práctica los conceptos a nivel de convivencia, comunicación, mediación del conflicto, búsqueda de soluciones, acuerdos.

La creatividad al momento de presentar la lectura de la historieta volvió hacer uno de los factores positivos en el juego de roles desde la narración.

Para concretar el tema relacionado con la parte del tema de convivencia los estudiantes leyeron y analizaron junto con la docente la guía que se tituló “La comunicación y la convivencia escolar”. La docente les hizo un paralelo entre la conexión en la solución de problemas y los conectores que debe tener un texto escrito con sentido significativo. Esto con el objetivo de llegar al tema de conectores y progresión temática en los textos. Los estudiantes leen la guía (ver anexo) y van comentado junto con la explicación de la docente en qué consistían los conectores lógicos, sus característica y clases. Para esta parte debían resolver los ejercicios expuestos de la guía, que trataban de elegir el mejor conector en una serie de ejemplos de oraciones. Para corregir el ejercicio que se desarrolló, la docente fue leyendo las oraciones y los estudiantes dieron las respuestas en voz alta. La temática de progresión temática fue leída y analizada a partir de ejemplos concretos sobre los diversos tipos en el que se puede dar a conocer un tema en un texto escrito.

La última actividad consistió en retomar el segundo borrador y corregir las falencias a nivel de concordancia y segmentación; esta parte dio paso para el borrador número tres. A este último borrador lo evaluaron con una rejilla que contenía las subcategorías de progresión temática y conectores con función. Los estudiantes evaluaron subcategorías de conectores lógicos y progresión temática, a partir de una rejilla. Los resultados determinaron que la mayoría de los textos estaban en un nivel satisfactorio. En las subcategorías mencionadas con anterioridad, cuatro grupos se ubicaron en nivel satisfactorio y tres en el avanzado.

En la progresión temática, los grupos número uno, dos y siete se evaluaron en un nivel avanzado porque su guión teatral siguió un solo eje temático a lo largo del texto. Los equipos tres, cuatro, cinco y seis quedaron en el nivel satisfactorio al verificar, que en la mayoría del texto se siguió un solo eje temático. En cuanto a los conectores lógicos, la valoración avanzada fue para los equipos uno, dos y siete porque las proposiciones estaban enlazadas por conectores que cumplieron la función de cohesión. En el satisfactorio, se ubicaron los grupos tres, cuatro, cinco y seis porque utilizaron con frecuencia los conectores para enlazar las proposiciones.

El proceso que se estaba desarrollando a nivel de producción de textos escritos iba fluyendo porque partió de una necesidad del aula de clase, lo que motivó a los estudiantes a comprometerse con el desarrollo de procesos que ayudaran a mejorar no solo su parte de convivencia sino la competencia escritora utilizando como estrategia didáctica el guion teatral. La parte más importante es como la escritura se convirtió en un componente diferente al dar importancia a un trabajo cooperativo, en el que intercambiaron ideas, acordaron la forma de conectarlas y dieron como resultado un texto escrito creado en colectivo. Según Díaz Barriga¹¹⁷, el aprendizaje que es valioso para el estudiante se da cuando es situado en el contexto y la cultura en la que se enseña y aprende. Para obtener este resultado se debieron crear

¹¹⁷ DÍAZ. Op. cit.,
40412003000200011&script=sci_arttext>.

espacios reales de aprendizaje, en el que la ayuda del maestro y los compañeros permitieron en el aula de clase un proceso para interactuar, debatir, solventar dificultades de forma colectiva. El otro elemento tuvo su origen en indagar en su propio entorno escolar, la necesidad de tratar un tema que partiera de la inquietud o problemática.

Para obtener un resultado como se dio hasta ese momento, el docente jugó un papel relevante en el aula porque es quien media el trabajo en relación con el entorno real, la inclusión de todos, el manejo de esquemas mentales, el enlace entre conceptos y generalizaciones, la persecución y el descubrimiento, incentivar la participación activa y el uso de didácticas o materiales académicos. Para resolver las dificultades a nivel de escritura de textos, Según Díaz Barriga y Hernández Rojas¹¹⁸, el docente tuvo que concebir la composición de escritos como un proceso complejo, que no se puede tomar únicamente como una actividad escolar, en la cual solo se está teniendo en cuenta el uso adecuado de las reglas del código escrito, es un proceso de comunicación completo con otros y su entorno.

En la secuencia didáctica, cada momento de aprendizaje debió estar relacionado entre sí, para cumplir con el postulado expuesto anteriormente. Para la sesión diez, el momento de expresión y aplicación se vio titulado como “Creemos un pacto”, con el que se buscó elaborar el pacto de convivencia del grado noveno uno, explicar el uso de las reglas ortográficas y los signos de puntuación y aplicar los signos de puntuación y los usos ortográficos en la revisión del guion teatral.

Para iniciar la sesión diez, la maestra pidió a sus estudiantes que realizaran una relación entre comunicación, mediación y convivencia pacífica, para exponerla en el al tablero por un líder de cada equipo. Algunas de las relaciones creadas fueron:

¹¹⁸ DÍAZ y HERNADEZ. Op. cit., p.160.

- Para tener una convivencia pacífica tenemos que aprender a comunicarnos y en casos extremos a tener la mediación de alguien que pueda ayudar.

- La comunicación es la clave para solucionar cualquier tipo de conflicto y poder vivir en paz. Cuando hay conflictos necesitamos de un mediador que intervenga en la situación y así tener una convivencia pacífica.

Con base en las frases elaboradas desde la relación de conceptos comunicativos y de convivencia, la docente les planteó crear un pacto de aula para favorecer las relaciones pacíficas y armónicas. Los estudiantes trabajaron por grupos y crearon nueve puntos para validar su compromiso con los otros en materia de la convivencia pacífica, los cuales basaron en el respeto hacia los otros, el uso de la comunicación asertiva para evitar conflictos, tratar a todos por igual, entre otros.

La siguiente actividad fue la de leer y trabajar las guías relacionadas con la puntuación y la ortografía. Se analizaron cada uno de los puntos que comprometían estas subcategorías textuales para ser evaluadas en los escritos que habían producido. Antes de llevar a cabo esta última parte, los estudiantes estuvieron revisando y corrigiendo las falencias a nivel de progresión temática y conectores con sentido, para al final de la sesión diez tener el cuarto borrador del guión teatral y evaluarlo con las subcategorías de signos de puntuación y ortografía. Al revisar el cuarto borrador (ver anexo 25), según los parámetros que se establecieron en la rejilla, se ubicó en un nivel satisfactorio. Este resultado se pudo establecer cuando los estudiantes de cinco grupos valoraron la subcategoría de signos de puntuación en satisfactorio y dos grupos la ubicaron en avanzado. Por último, en la subcategoría de la ortografía se destacó el nivel satisfactorio, porque cuatro equipos la calificaron dicho nivel, dos equipos en avanzado y uno solo en mínimo. Esto fue dando resultados parciales para la evaluación de la secuencia didáctica en su totalidad, porque se vio como un texto escrito de manera colectiva y dirigido por la estrategia del trabajo colaborativo puede resultar beneficioso, no solo para la

composición, sino para mejorar la interacción entre compañeros y el rendimiento académico al estar en equipos con capacidades heterogéneas.

Dado esto, los signos de puntuación fueron evaluados por los grupos dos y seis como avanzados, debido a que utilizaron los signos de puntuación pertinentes en la composición. Los equipos uno, tres, cuatro, cinco y siete contaron con que en la mayoría de los textos utilizaron los signos de puntuación adecuados, siendo este un nivel satisfactorio. En cuanto a la ortografía la valoración del avanzado fue de igual manera para los equipos dos y seis; ya que aplicaron las reglas ortográficas en la producción del texto. Para los equipos tres, cuatro, cinco y siete, el nivel satisfactorio contempló que, en la producción del texto, se evidenciaron pocos errores ortográficos. Solo el grupo uno se calificó en mínimo porque cometieron solo algunos errores ortográficos en la producción del texto.

Al final de la sesión diez, la docente les pidió que evaluaran la secuencia a partir de ¿Qué les gustó?, ¿Qué no les gustó? Y ¿Qué se podría mejorar?, teniendo en cuenta las dos grandes metas que se tenían propuestas en relación a la convivencia en el aula de clase y en un segundo nivel mejorar la producción de textos escritos. Algunos comentarios fueron:

Equipo 1:

E5 aprendimos a dialogar, a trabajar en equipo.

Maestra: y a nivel de la redacción de texto

E26 mejoramos

E5 es difícil porque muchas veces tocó corregir, pero bien.

E32 lo malo que nos fue como regular en la parte de ortografía.

Equipo 2:

E12 aprendimos a redactar.

Nos faltó integrarnos más.

Mejoramos en la redacción.

Al final de esta sesión los logros obtenidos fueron buenos porque con la ayuda de todos los integrantes del grado noveno uno se consiguió la creación del pacto de aula para favorecer la convivencia pacífica.

La sesión número once, cerró el momento de expresión y aplicación con el título de “Estás invitado a la socialización de los acuerdos” y que trató como objetivos el planear la dramatización del guión teatral y presentar la puesta en escena a los grados sexto. Esta sesión se dividió en dos grandes procesos: el primero fue el ensayo de las dramatizaciones y el segundo la puesta en escena a los chicos de sexto grado. Cada actividad se realizó en días diferentes.

En un primer punto, la docente pidió el texto final que debía venir con las correcciones incluyendo las temáticas de signos de puntuación y ortografía. A partir del texto final, los estudiantes iniciaron el ensayo respectivo. El ejercicio de planeación de la dramatización fue asumido por la docente, debido a que al profesor de teatro que se había invitado no pudo asistir. Pero los estudiantes asumieron con responsabilidad la preparación de la puesta en escena y enriquecieron el proceso de manera colectiva al dar ideas entre si sobre cómo podían desarrollar o interpretar el personaje y la situación que les correspondió. Aunque los estudiantes no contaban con un conocimiento previo sobre actuación, la interacción y compartir ideas entre ellos, les permitió edificar un montaje bien elaborado para su nivel.

La segunda parte de la sesión correspondió al día de la presentación. Los estudiantes ambientaron el escenario con bombas, cadenas y elementos de utilería necesarios para la representación del guión teatral. La docente dio la bienvenida a los estudiantes del grado sexto y les indicó que la puesta en escena era el resultado de un proyecto basado en situaciones que deterioran la convivencia en el aula de clase y como necesitan del diálogo, la mediación y el llegar a acuerdos

para una solución efectiva. Los invitados estuvieron atentos y a la expectativa por lo que iban a observar. Mientras los estudiantes actuaron, los niños de sexto disfrutaron con las escenas cómicas. Por parte, a los grupos que estaban en el escenario se les vio propiedad al actuar, buen tono de voz y una actitud seria en lo que hicieron.

De igual forma, la puesta en escena mediante la dramatización es una estrategia del teatro para iniciar en este medio, no es el teatro es su totalidad. El nivel de los estudiantes de noveno fue inicial, faltaron aspectos más avanzados por el límite de tiempo, pero al analizar las puestas en escena, se pudo observar el potencial que hay, para continuar un trabajo basado en el teatro. Para llevar a cabo esto se requiere vincular expertos que exploten esas aptitudes que aún no se han explorado o dado a conocer, para tener un proceso significativo y enriquecedor para el estudiante. La docente concluyó las presentaciones con un agradecimiento a los estudiantes asistentes y a los que actuaron. De igual manera presentó la idea de convivir pacíficamente a partir de procesos de dialogo y mediación permanente.

Ver en escena, a estudiantes que en otros espacios se han mostrado tímidos, fue ganancia porque comenzaron a explorar actitudes que no se le había permitido dar a conocer. Esto se dio porque el teatro, según Eines y Mantovani¹¹⁹, posee una ligadura directa con la comunicación, porque permite el desarrollo de habilidades y capacidades en la dramática creativa. Este es el verdadero concepto de la comunicación en un acto de producción y representación teatral. El teatro en su esencia, maneja para la escolaridad la dramatización no como la expresión de suceso trágico, sino como la forma en la que el estudiante va a dar a conocer su texto teatral con todos sus elementos verbales y no verbales. La dramática creativa no solo fundamenta la expresión sino también la imaginación, la adopción de roles,

¹¹⁹ EINES y MANTOVANI. Op. cit., p.39-40.

el manejo de diversos espacios y la comunicación a partir de la voz, el cuerpo y los gestos.

La satisfacción del deber cumplido marcó un nuevo comienzo en las prácticas pedagógicas; estas dirigidas a buscar un aprendizaje significativo desde estrategias como el trabajo colaborativo y la elaboración de guiones teatrales, para mejorar los procesos de escritura y vincularlos al aula a través de situaciones reales y concretas que se estaban dando en el aula de clase.

Para cerrar la secuencia didáctica, se planeó un último momento que fue el de la evaluación, con la sesión doce que se tituló “Evaluemos nuestro proceso: prueba de salida” y tuvo como objetivo determinar el nivel de la competencia escritora a partir de la creación de un texto. La docente hace una valoración de los conocimientos vistos a lo largo de la secuencia didáctica utilizando las estrategias de lluvia de ideas en forma oral. Los estudiantes iban dando sus aportes frente a temas como la estructura y elementos del guión teatral, las competencias en lo textuales y pragmáticas para producir un escrito con sentido.

Después se entregó a cada estudiante una la guía con la siguiente indicación: te piden que representes la situación de conflicto que más afecta tu vida como estudiantes en el aula de clase. Debes incluir diferentes actores, causas y consecuencias de dicho problema de convivencia. ¿Sobre cuál problemática escribirías y representarías en el escenario? Redacta un texto escrito.

los estudiantes comenzaron a desarrollar su prueba final. Se les vio concentrados y organizados al requerir la orientación de la docente. Una vez, todos habían entregado la prueba la mayoría de los estudiantes, la profesora les hizo énfasis en la primera prueba diagnóstica y les pidió que la compararan con la prueba final:

Maestra: ¿fue más fácil o complicado?

Estudiantes: mejor.

Maestra: ¿en qué sentido?

E23: porque ya sabemos cómo es la vuelta.

Maestra: y ¿cómo es hacer la vuelta?

E10 ya sabemos cómo empezar.

E37 que es lo que se necesita.

El resultado de la prueba de salida (ver anexo 26) ubicó a los estudiantes en general en un nivel satisfactorio en la producción de textos escritos, en este caso la elaboración de guiones teatrales. Este aporte permitió verificar el camino por el cual va el desarrollo de competencia escritora, con miras en seguir mejorando y aplicando este tipo de didáctica que se basaron en un aprendizaje de tipo significativo. Esto demostró que un 80% de los estudiantes mejoraron en la forma de producir textos. Esta afirmación se sustentó cuando los estudiantes pasaron de un nivel mínimo a un nivel satisfactorio en la competencia escritora, es decir, fueron capaces de crear un texto que respondió al tipo de estructura que se pidió, a una intención comunicativa y a un interlocutor específico; además, crearon proposiciones con un sentido lógico, coordinante, que desarrollaron progresivamente un tema con el uso de conectores lógicos, signos de puntuación y evitando errores ortográficos al expresar por escrito sus ideas.

Para evaluar los textos se tuvieron en cuenta las competencias gramaticales, semánticas y sintácticas, es decir, la microestructura (en la coherencia local y lineal), macroestructuras (en la coherencia global según la temática del texto) y superestructura (en la forma global de estructurar un texto) del guión teatral. La técnica empleada para la evaluación de la producción escrita, fue la rejilla propuesta por Pérez Abril (ver anexo 26) y modificada para el tipo de textos que se pidió; con al que se calificaron según los niveles de insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado.

Cada nivel estuvo definido siguiendo los parámetros dados por las Pruebas Saber¹²⁰, tales como:

- Insuficiente: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del primer nivel de dificultad con una probabilidad menor al 0,5.
- Mínimo: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del primer nivel de dificultad con una probabilidad mayor al 0,5 y las preguntas del segundo nivel de dificultad con una probabilidad menor al 0,5.
- Satisfactorio: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del segundo nivel de dificultad con una probabilidad mayor al 0,5 y las preguntas del tercer nivel de dificultad con una probabilidad menor al 0,5.
- Avanzado: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del tercer nivel de dificultad con una probabilidad mayor al 0,5.

La prueba consistió en la producción de un texto de tipo teatral que respondiera al siguiente enunciando:

- Te piden que representes la situación de conflicto que más ha afecta tu vida como estudiante en el aula de clase. Debes incluir diferentes actores, causas y consecuencias de dicho problema de convivencia. ¿sobre cuál problemática escribirías y representarías en un escenario? Redacta un texto escrito.
- Concordancia: las proposiciones cuentan con una concordancia en su número, género, tiempo y persona.

¹²⁰ ICFES. Guía de interpretación y uso de los resultados de las pruebas saber. En línea. <file:///C:/Users/Diana%20Rojas/Downloads/Guia%20de%20interpretacion%20y%20uso%20de%20resultados%20de%20las%20pruebas%20saber%20359%20-%20establecimientos%20educativos%20v2.pdf> agosto, 2017.

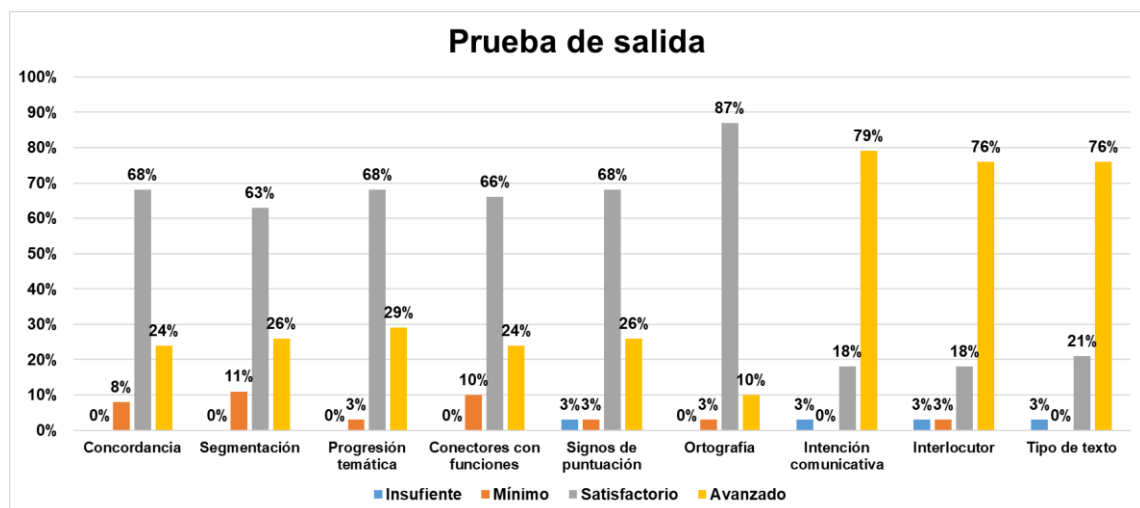
- Segmentación: las proposiciones están secuenciadas de forma permanente.
- Progresión temática: se sigue un eje temático a lo largo del texto.
- Conectores con funciones: las proposiciones están enlazadas por conectores que cumplen la función de cohesión.
- Signos de puntuación: utiliza signos de puntuación pertinentes.
- Ortografía: aplica las reglas ortográficas en la producción del texto.

El resultado de la prueba de salida (ver anexo) ubicó a los estudiantes en general en un nivel satisfactorio en la producción de textos escritos, en este caso la elaboración de guiones teatrales. Este aporte permitió verificar el camino por el cual va el desarrollo de competencia escritora, con miras en seguir mejorando y aplicando este tipo de didáctica que se basaron en un aprendizaje de tipo significativo.

En la competencia textual (sintáctico y semántico), que estuvo relacionada con las categorías de coherencia y cohesión textual, se evaluó la concordancia, la segmentación, la progresión temática, los conectores, los conectores con funciones, los signos de puntuación y la ortografía. La valoración (ver gráfica xx) de cada uno de los guiones teatrales elaborados por los estudiantes dio un nivel satisfactorio, porque en la mayoría de los textos se elaboraron proposiciones que tuvieron en cuenta la concordancia en género, número, tiempo y persona. También, en la mayoría de los textos se dieron proposiciones secuenciadas, el manejo de un solo eje temático, el uso de conectores para enlazar dichas proposiciones, pocos errores ortográficos y un empleo adecuado de los signos de puntuación.

En la competencia pragmática se trabajó la categoría de la intencionalidad y la superestructura; por tanto, la intención, el interlocutor y el tipo de texto fueron elementos claves en la evaluación del texto. En este punto, los estudiantes se ubicaron en un nivel avanzado con los guiones escritos, porque la gran mayoría de los textos reconocieron al interlocutor; estos respondieron a los requerimientos de la situación comunicativa en su redacción; además seleccionaron y controlaron un tipo de texto en sus elementos globales (guión teatral: título, escenas, diálogo y acotaciones).

Gráfica 9: RESULTADOS DE LA PRUEBA DE SALIDA.



Al finalizar, la aplicación de la secuencia didáctica y ver que el resultado en la producción de textos mejoró significativamente, con relación a la prueba de escritura que se aplicó en el diagnóstico (Ver gráfica 7), se puede decir que este producto se consiguió al llevar la escritura a un nivel en el que los estudiantes tuvieron una participación activa en el proceso, porque respondió a una necesidad por solucionar una dificultad en su entorno inmediato y mejorar las relaciones interpersonales en el aula de clase. Según Ferreiro¹²¹, la escritura no es un objeto escolar sino social, en el que participan todos los niños a un ritmo en que su necesidad de comunicación

¹²¹ FERREIRO, CASTORINA, GOLDIN y TORRES. Op. cit., p. 45-97.

lo impulse a desarrollar este proceso. Es decir, que la escritura pasó de ser un simple ejercicio de clase para obtener una nota a una forma de explorar y expresar su vida social y cotidiana, en la que se establecieron unas funciones intrapersonales, interpersonales, estéticas y lúdicas. La escritura como tarea escolar se encarga de registrar o guardar información, reformular y corregir enunciados, generar nuevas ideas desde la producción textual y enriquecer ideas previas. Mientras que, en el campo de la función interpersonal, se transforma en un medio social que le permite interactuar, desde su conocimiento pragmático, sintáctico y semántico, con otros en su mismo entorno.

10.2 MATRIZ CATEGORIAL

En el proceso de análisis de la intervención se describió el resultado que se tuvo en cada sesión de clase. Para llevar a cabo este proceso, primero se plantearon los momentos del aprendizaje que fueron: el conflicto cognitivo, la elaboración e introducción de conceptos, la estructuración del conocimiento, la expresión y aplicación, y por último la evaluación del aprendizaje. La segunda parte fue la relación de los momentos mencionados con las sesiones que permitieron su desarrollo. Por último, se realizó la evaluación de los objetivos que se habían propuesto para cada una de las sesiones planeadas. Como resultado de ese análisis se evidenciaron una categorías y subcategorías que se relacionan con la fase diagnóstica, la intervención y los resultados que se dieron a partir de su aplicación.

Esta matriz categorial está conformada por las categorías; las subcategorías, que son derivadas de las primeras; los descriptores que son la evidencia del proceso y el análisis con el que se sustenta cada una de las categorizaciones planteadas. A continuación, se puede apreciar el contenido:

Cuadro 3. Matriz categorial

Categorías	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de la competencia escritora.
Subcategorías	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de la competencia pragmática relacionada con la intención comunicativa, el interlocutor y el tipo de texto. Nivel de la competencia textual que hace relación a lo semántico y sintáctico del texto.
Descriptorios	<p>*Maestra: para evaluar el guión teatral se deben tener en cuenta varias competencias textuales. Una de ellas corresponde a la competencia pragmática.</p> <p>Maestra: ¿Quién es el interlocutor en nuestro caso?</p> <p>E26 el público</p> <p>Otros estudiantes: el público.</p> <p>Maestra: nosotros tenemos claro cuál es nuestro tipo de texto.</p> <p>E9 el guión teatral.</p> <p>E10 leyó el objetivo de la rejilla: evaluar el tipo de texto, el interlocutor y la intención comunicativa en la producción del guión teatral.</p> <p>*En el equipo número uno la estudiante E26 expresó que estaban en satisfactorio en las subcategorías de la intención comunicativa y el tipo de texto. Pero, que faltaba complementar para subir el de avanzado que se relacionó con el interlocutor.</p> <p>*En el equipo número dos el estudiante E30 dice que todo está bien en el primer borrador. Pero al analizar la rejilla de evaluación, ellos marcaron en avanzado las subcategorías de intención comunicativa e interlocutor, la única que calificaron en satisfactorio fue la de tipo de texto.</p>

	<p>*¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó? Y ¿Qué se podría mejorar? Recordemos los objetivos: el primero a nivel de convivencia y el segundo a nivel de producción y redacción de textos.</p> <p>Equipo 1:</p> <p>E5 aprendimos a dialogar a trabajar en equipo</p> <p>*Maestra; y a nivel de la redacción de texto</p> <p>E26 mejoramos</p> <p>E5 es difícil porque muchas veces tocó corregir, pero bien.</p> <p>E32 lo malo que nos fue como regular en la parte de ortografía</p> <p>*Equipo 5:</p> <p>E39 aprendimos a redactar el texto.</p> <p>E12 aprendimos a redactar.</p> <p>Mejoramos en la redacción.</p> <p>*La profesora les hizo énfasis en la primera prueba diagnóstica y les pidió que la compararan con la prueba final: Maestra: ¿fue más fácil o complicado?</p> <p>Estudiantes: mejor.</p> <p>*Maestra: ¿en qué sentido?</p> <p>E23: porque ya sabemos cómo es la vuelta.</p> <p>Maestra: y ¿cómo es hacer la vuelta?</p> <p>E10 ya sabemos cómo empezar.</p> <p>E37 que es lo que se necesita.</p>
<p>Análisis</p>	<p>La didáctica de la intervención estuvo dirigida por una secuencia didáctica que se planeó por sesiones con el objetivo de mejorar la competencia escritora. Para lograr la meta trazada, se diseñaron talleres que trabajaron de forma</p>

	<p>progresiva las competencias de un texto escrito. Cada una de estas fue explicada y llevada a la práctica con la producción de un guión teatral que evaluó sesión a sesión la parte pragmática, somática y sintáctica en el texto. La composición estuvo organizada por equipos de trabajo, que al terminar calificaban su producto a partir de rejillas valorativas. Cada equipo verificó las fortalezas y debilidades de sus textos quedando evidencia de este proceso en las carpetas de archivo.</p> <p>El nivel que dio como resultado fue de satisfactorio en relación a la competencia textual (semántica y sintáctica) y de avanzado en la competencia pragmática. Esta valoración se justificó desde el planteamiento de Mauricio Pérez Abril¹²² quien da unos parámetros para la revisión de textos escritos. Para este trabajo se adaptó a la elaboración de un guión teatral.</p> <p>El nivel satisfactorio en la competencia semántica y sintáctica, lo expone como un escrito que en su mayoría contó con proposiciones secuenciadas que tuvieron en cuenta la concordancia en género, número, tiempo y persona, el manejo de un solo eje temático, el uso de conectores para enlazar dichas proposiciones, pocos errores ortográficos y un empleo adecuado de los signos de puntuación. Para el nivel avanzado en la competencia pragmática dio como parámetros que el texto en su gran mayoría reconoció al interlocutor; respondió a</p>
--	--

¹²² PÉREZ ABRIL, Mauricio. Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa. Ejes de la evaluación de producción de textos. En: Hacia una cultura de la evaluación. Universidad Nacional, 1999.

	<p>los requerimientos de la situación comunicativa en su redacción; además seleccionó y controló un tipo de texto en sus elementos globales (guión teatral: título, escenas, diálogo y acotaciones).</p>
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> • El guión teatral en la secuencia didáctica.
Subcategorías	<ul style="list-style-type: none"> • La pedagogía teatral. • Expresión corporal y oral.
Descriptores	<p>*¿Cuál es el género que más se adapta a la representación de una historia, de una representación?</p> <p>E21: el género dramático que consiste en diálogos y gestos de los personajes, hechos reales o imaginarios ante un público.</p> <p>E34: el género dramático porque se da a representar el guión teatral ante un público, dando a conocer las expresiones que debe hacer cada personaje.</p> <p>*Maestra: ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para desarrollar el género dramático a partir del guión teatral?</p> <p>A lo que responden los estudiantes: Personajes, el escenario, actores, narrador, director, público.</p> <p>E30: el público es el que aprecia lo que vamos hacer. La obra</p> <p>E26: vestuario</p> <p>E17: maquillaje</p> <p>E25: luces, utilería</p> <p>*¿Qué tipo de texto podrías utilizar para representar la situación de conflicto que se dan en el aula?</p> <p>E2: el guión teatral</p> <p>La docente pide que comenten por qué sería el tipo de texto que ayude en el proceso de representación.</p>

Mientras los estudiantes comentaron en grupo, la docente se desplaza por los diferentes grupos interactuando y orientando la actividad.

Los grupos respondieron:

E9: nos ayudan a expresar las situaciones a través del diálogo y darlas a conocer al público.

E6: el guión teatral porque emplea el diálogo para desarrollar la representación y así el público comprenda lo que quiere dar a conocer dicha representación.

*Los estudiantes respondieron que ya iniciamos la elaboración del guión teatral.

Maestra: ¿qué tuvimos en cuenta?

Estudiantes: título, personajes, acotaciones, los diálogos, distribuir las escenas. Tener en cuenta en inicio el nudo y desenlace.

Maestra: ¿qué estructura maneja el guión teatral?

E9 el diálogo.

Estudiantes: título, luego personajes; inicio, nudo y final.

Maestra: pero aparte de eso ¿qué otra cosa?

Estudiantes: acotaciones, escenas.

*Maestra: ya colocamos lo que conozco y lo que nos gustaría aprender. Ahora tenemos que completar la parte de qué he aprendido con la visita del grupo teatral, qué no se enseñaron ellos a partir del guión, qué dieron a conocer acerca de qué es el teatro.

	<p>E7 que debemos tener paciencia y que debe meterse una indicación propia un tic, que escribir guiones teatrales da plata, la vocalización, las enseñanzas que nos dan la obra de teatro.</p> <p>*La docente pidió a los estudiantes que al participar utilizaran una voz fuerte por el ruido externo que había al salón.</p> <p>E 38 Qué debemos practicar muchas veces y tener paciencia el hecho en el que pueden decir cosas y distintas a las que entendemos.</p> <p>E30 No decir todas las cosas cumplas dejar 3 puntos para que el público se imagine qué es lo que va a decir el actor. Se debe tener paciencia, vocalizar y hacer los ejercicios con la voz.</p> <p>*Improvisación de una historia por parte del equipo uno:</p> <p>E32: uy gorda, gorda.</p> <p>E26: déjeme quieta (llora)</p> <p>E5 y E1: (golpean a la compañera en la cabeza)</p> <p>E32 gorda no llore venga y se lava la cara.</p> <p>E1 Bueno pero que tiene.</p> <p>E26 de me quieta deje de joder tanto</p> <p>E32 ay ahora se vuelve amiga de la gorda.</p>
<p>Análisis</p>	<p>Para trabajar la competencia escritora se manejó la producción del guión teatral como producto de un ejercicio de escritura colectiva. Se tomó este tipo de texto porque permitió relacionar al estudiante con el ámbito cultural por medio de lo verbal y no verbal, ya que tuvo la oportunidad de expresar sus necesidades y sentimientos frente a una problemática en su diario vivir. En otras palabras, la producción y representación del guión teatral desembocó en un objetivo pedagógico que fue</p>

	<p>la expresión del educando. Para Eines y Mantovani, el proceso comunicativo se define desde la postura de una dramática creativa según la edad de los participantes o estudiantes:</p> <p>“Podemos agregar que la comunicación teatral es un acto en el que las partes han decidido voluntariamente participar del mismo y que el mensaje debe tener signos referidos a la experiencia común del emisor y el receptor en la transmisión del significado”¹²³</p> <p>Lo anterior permitió identificar las fortalezas que aportó la pedagogía teatral al proceso de aprendizaje en los estudiantes de noveno grado: les permitió reconocerse, posibilitó la integración a nivel grupal; además, ellos pudieron expresar sus pensamientos y exponerlos a partir de la producción textual cooperativa, apropiarse de un lenguaje teatral para comunicar sus experiencias y participar de forma activa en la puesta en escena.</p> <p>En conclusión, la elaboración del guión teatral, permitió vincular la imaginación, la expresión oral, el manejo del cuerpo y la voz desde la escritura. Es decir, la producción textual generó en los estudiantes un gusto por lo artístico y literario al representar una la problemática a nivel de convivencia y desarrollar vínculos sociales desde un aprendizaje dinámico. Por otro lado, compartieron conocimientos y exploraron tanto el lenguaje verbal como el no verbal.</p>
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> • La competencia escrita desde las prácticas docentes.

¹²³ EINES y MANTOVANI. Op. cit., p. 58.

Subcategorías	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo cooperativo en la producción de textos escritos. • La escritura desde una necesidad social.
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se terminó, la docente dio los parámetros para evaluar el trabajo en equipo: Equipo 1: E26 que tenemos buena comunicación. Todos aportamos algo. E32 que somos el grupo dinamita. Equipo 6: E27 Que hubo una buena respuesta en la elaboración del guión teatral. Cada uno aportó sus ideas para la estructura y en aspectos para mejorar que debemos seguir aportando más. <p>*Maestra: ¿En qué ayuda la técnica del trabajo cooperativo a la convivencia? E24 hemos mejorado que al menos hoy estamos motivados. Sí se aprende con ayuda de otros. Sí lo hemos logrado. Sí porque donde hay compañerismo podemos alcanzar nuestras metas. Sí porque en el trabajo equipo perdemos la timidez. Sí porque todos nos apoyamos. Sí porque nos sentimos felices y conectados. Sí porque nos vamos a entender con nuestras propuestas. Sí trabajamos en equipo no sentimos mejor y los trabajos salen bien.</p> <p>*Para concluir la profesora le pidió a cada uno de los grupos que dieran su comentario general: E26 Aprendimos a trabajar en equipo y nos estamos integrando más. La docente les pidió que evaluaran la secuencia didáctica:</p>

equipo 6:

E27 aprendimos muchos sobre el trabajo en equipo.

E10 mejorar la comunicación

E32: buenos días, los conflictos que se vieron en la película peleas, golpes, bullying, muerte, humillación.

E9: En el salón de nosotros encontramos las peleas, los insultos entre compañeros, en la clase hay compañeros que hablan mucho, interrumpen la clase, la falta de respeto hacia los estudiantes o hacia los profesores. Discriminan por el comportamiento.

E24: como vimos en la película embarazos, malos entendidos, la agresión verbal y el maltrato a los maestros. Al mirar el salón hay peleas, agresión física, agresión verbal.

E30: los conflictos en el aula de clase afectaban el bienestar de los estudiantes.

E2: en la clase también podemos ver como se presentan situaciones semejantes a los que podemos observar en las imágenes, tales como: agresiones verbales, físicas, intolerancias, abusos.

*Los estudiantes crearon una relación entre comunicación, mediación y convivencia pacífica de la siguiente manera:

- Para tener una convivencia pacífica tenemos que aprender a comunicarnos y en casos extremos a tener la mediación de alguien que pueda ayudar.
- La comunicación es la clave para solucionar cualquier tipo de conflicto y poder vivir en paz. Cuando hay conflictos necesitamos de un mediador que intervenga en la situación y así tener una convivencia pacífica.

	<ul style="list-style-type: none"> • Para tener una buena convivencia tiene que haber diálogo y si hay un conflicto, el mediador ayuda a poder tener una convivencia pacífica. • Por medio de la comunicación podemos solucionar los problemas y podemos tener buena convivencia pacífica.
<p>Análisis</p>	<p>Un aspecto especial del trabajo colaborativo fue el uso de la comunicación como uno de los entes mediadores en la producción escrita. La docente brindó los elementos necesarios para ayudar, controlar y favorecer la interacción entre los participantes del grupo tanto en trabajo académico como en los turnos conversacionales mientras se encontraban reunidos. Según Solé y Coll¹²⁴, algunas ventajas del trabajo cooperativo son: lograr un desarrollo de las habilidades sociales y afectivas, aumentar la autoestima en el individuo, mejorar su rendimiento académico, valorar las ideas propias y las de sus compañeros, manejar situaciones de debate y controversia y construir un sentido de igualdad con otros.</p> <p>En la secuencia didáctica se eligió el trabajo cooperativo para crear el guión teatral. En este caso específico, el grupo se dividió por equipos con características heterogéneas entre los participantes que los conformaron. A partir de este hecho, la participación y el aporte de los estudiantes, en cada uno de los subgrupos, se dio con el objetivo de mejorar el desarrollo de la competencia escritora. Sus ideas y aportes se entrelazaron con las de sus compañeros, para ser enriquecidas o corregidas por aquellos escritores expertos.</p>

¹²⁴ COLL, y SOLÉ. Op. cit., p. 53-59.

	<p>Su relación con el texto escrito se estableció porque le exigió al individuo comunicarse e interactuar para crear relaciones interpersonales con otros, ingresar al mundo académico, expresar sus ideas de forma efectiva y obtener como producto final un texto. La escritura posee un valor social y cultural, para ser explorado desde la escuela con proyección a la comunidad, porque esta última le exige al individuo comunicarse e interactuar para crear relaciones interpersonales con otros, ingresar al mundo académico, expresar sus ideas de forma efectiva, Por tal motivo, el desarrollo de esta competencia, debió ser dirigida hacia una necesidad de interacción social y no dejarla solo en el nivel de producción para la escuela. Desde ese punto se tomó como excusa para escribir los problemas a nivel de convivencia que se estaban presentado en el aula de clase. Pérez Abril y Roa Casas¹²⁵, afirman que la escuela debe ir más allá de enseñar a leer y escribir de una manera convencional. Dicho de otra manera, necesita ayudarle al niño y la niña a conseguir un papel relevante en su entorno social, generando situaciones de interrelación con el medio, de inclusión con éxito en su vida académica y de posibilitar la generación de ideas propias para comunicarse con otros.</p>
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de aula
Subcategorías	<ul style="list-style-type: none"> • Mediación de la docente en la producción de los textos escritos. • Participación y actitud de los estudiantes.

¹²⁵ PÉREZ ABRIL, Mauricio y ROA CASAS, Catalina. Op. cit., p. [en]http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlac.pdf.

Descriptores	<p>*El papel de mediador en el proceso de aprendizaje, comprensión y desarrollo de actividades se hace fundamental; por lo tanto, la maestra debió estar pendiente de cada uno de sus estudiantes y la evolución que está teniendo dentro del grupo. Además, eso le permitirá ir corroborando los avances y las dificultades que se están presentando para solventar dichos problemas si los hay.</p> <p>*La maestra les preguntó sobre el tema que iban a trabajar: Equipo uno: tomar las cosas ajenas, conflictos y peleas. Equipo dos: discusiones entre compañeros. Maestra: ustedes ya tienen el tema. Ahora piensen en un título llamativo, bonito que se relacione con la temática. Los equipos dieron a conocer los títulos propuestos para el texto: Equipo número 7: el día del robo de la arepa. Equipo número 6: el camino a la realidad, muerte por honor.</p> <p>*La maestra le aclaró a nivel general que debía haber una relación entre el tema que escogieron y la historia; no olvidar que el contexto era el salón de noveno uno. Durante la actividad de producir el primer borrador del guión teatral, la docente estuvo atenta a cada grupo e intervino si necesitaron de su ayuda en el proceso.</p> <p>*Maestra: bueno evaluemos la clase de hoy ¿Qué les gustó o qué no les gustó? E:26 que hubo mucho diálogo entre nosotros.</p>
---------------------	---

	<p>*Termina la primera hora de clase y los estudiantes van al descanso. Antes de eso, la maestra les preguntó ¿qué les había parecido hasta ese momento la sesión?</p> <p>E8: cada vez estamos mejorando como equipo.</p> <p>E26: nos estamos relacionando más.</p> <p>E27: cada vez estamos aprendiendo cómo convivir en el aula de clase.</p> <p>*Profesor de teatro: gracias a la profesora por la invitación y al grupo porque es un grupo que sabe escuchar. Pocas veces en el colegio no se pueden callar y eso que están acostumbrados. Gracias por ser un muy buen público.</p>
<p>Análisis</p>	<p>En el desarrollo de la secuencia didáctica, el rol que debió desempeñar fue el organizar y mediar entre el estudiante y su conocimiento haciendo significantes los procesos en el aula. Para planear el trabajo que se llevó a cabo, la docente tuvo en cuenta las necesidades como grupo, a lo que respondieron con expectativa el mejorar la convivencia entre los miembros del salón. Ella tomó esta problemática y la transformó en la excusa o detonante para llegar a la producción de textos escritos.</p> <p>Díaz Barriga y Hernández Rojas exponen la idea de conocer los intereses, los gustos, los ritmos de trabajo, las motivaciones de los estudiantes, para planear y ejecutar clases interactivas que le permitan apoderarse de su aprendizaje con ayuda de los desafíos consentidos por su maestro. Tanto así que:</p> <p>“(a) el profesor tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno, (b) provoque desafíos y retos abordables que</p>

	<p>cuestionen y modifique dichos conocimientos. Finalmente, la meta es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus alumnos”¹²⁶.</p> <p>La labor de la docente consistió en dar orientaciones y ser guía en un ejercicio mental y constructivo del conocimiento, a través de estrategias específicas para obtener una situación significativa en cada sesión que se planeó para la secuencia didáctica.</p> <p>Las estrategias se pensaron desde el trabajo cooperativo para integrar escritores expertos con aquellos estudiantes que tenían dificultades; se expusieron los presaberes; el aula de fue visitada por expertos; se dio la oportunidad para jugar, dramatizar y explorar actitudes que desconocían.</p> <p>En un primer momento, al desarrollar las actividades en grupo, los estudiantes interrumpían la exposición de ideas de los compañeros de otros equipos y aportaban poco en los ejercicios de clase, porque no tenían en sus prácticas escolares el desarrollo de procesos con base en el trabajo colaborativo. A medida que fueron entendiendo y relacionándose con los otros, el trabajo se hizo dinámico, provechoso y enriquecedor tanto en lo académico como el hecho de fortalecer y mejorar la convivencia entre ellos. Tanto así que el docente invitado felicitó a los estudiantes por su buena atención y escucha durante la muestra teatral de sus chicos.</p> <p>La participación de los fue activa y comprometida con los trabajos y actividades planeadas para cada una de las</p>
--	--

¹²⁶ DÍAZ y HERNANDEZ. Op. cit., p.2.

sesiones. Esto se consiguió porque todo estuvo dirigido desde sus intereses y con la compañía de sus pares todo durante el proceso; este aspecto les dio confianza y seguridad para ir avanzando no solo en la interacción sino en su producción del guion teatral.

El cambio en la didáctica del trabajo generó una inestabilidad frente al actuar en el aula de clase, pero el esperar pacientemente en la evolución permitió obtener aportes valiosos como mejorar su desempeño dentro de un grupo, vencer la timidez, producir y evaluar los escritos elaborados en un colectivo y crear guiones individuales que respondieron a las exigencias de las competencias pragmática y textual.

11. HALLAZGOS.

La pregunta problematizadora que dirigió el trabajo de investigación fue **¿Cómo la escritura del guión teatral puede convertirse en una secuencia didáctica que mejora la competencia escritora en estudiantes de noveno grado de una institución de carácter público en Bucaramanga?**, y la evidencia del avance estuvo presente al evaluar la producción escrita denominada como prueba de salida. El resultado demostró que un 80% de los estudiantes mejoraron en la forma de producir textos. Esta afirmación se sustentó cuando los estudiantes pasaron de un nivel mínimo a un nivel satisfactorio en la competencia escritor. Esto se obtuvo al desarrollar una propuesta basada en el trabajo cooperativo, que consistió en organizar a los estudiantes en equipos con capacidades heterogéneas para encontrar un balance en el nivel de producir textos, ya que el haber permitido que interactuaran escritores expertos con aquellos que tenían cierto tipo de dificultad al redactar escritos fortaleció las competencias textuales y pragmáticas. Además, los estudiantes aprendieron a interactuar, intercambiar y enriquecer sus ideas con otros, basándose en el respeto, la comunicación asertiva, la mediación y la búsqueda de soluciones, que influyó en la convivencia y dio paso para remediar los problemas que se venían presentando en el aula de clase.

Fortalecer la escritura desde el trabajo consciente y dedicado en el aula de clase hizo que concepto previo que tenían los estudiantes sobre el escribir se transformara. En la encuesta que se aplicó en la fase diagnóstica, se confundía el proceso de crear un texto con transcribir de las guías o partes de un libro al cuaderno, porque no habían tenido una didáctica que los llevara a inventar o producir, por cuenta propia y con mediación del docente, una composición con cada uno de los pasos y elementos que esto requiere. Al finalizar la aplicación de la secuencia didáctica, ellos expresaron que el proceso para diseñar el guión teatral fue largo y en parte difícil porque tuvieron que corregir y cambiar aspectos en los borradores para llegar a un producto final.

El primer objetivo que se trató fue el de diagnosticar el nivel de la competencia escritora que poseen los estudiantes de noveno grado antes del desarrollo de la secuencia didáctica. Para alcanzar este primer objetivo se aplicó una prueba diagnóstica que permitió verificar el nivel en el que se encontraban los estudiantes en la producción de textos escritos; la prueba consistió en crear un guión teatral a partir de la escena que más les llamó la atención en la obra de la Vorágine; los resultados arrojaron el dato que el nivel en el que estaban los estudiantes era mínimo para los requerimientos en la escritura de este tipo de textos; en el aula no se hacía un trabajo consiente y planeado para la escritura como un proceso que debía ser significativo y mediado por el docente. El texto escrito que se elaboró en esa ocasión no presentaba coherencia, cohesión ni el manejo de la macroestructura. Teniendo como base esta problemática, se planeó la secuencia didáctica descrita y con la que se mejoró sustancialmente no solo en la competencia escrita, sino que abrió espacios para cultivar una convivencia pacífica y explorar la oralidad y corporalidad a través de una puesta en escena.

El segundo objetivo fue el de problematizar las mediaciones didácticas que se trabajan en el aula en referencia al proceso de escritura con el fin de desarrollar la competencia escritora de los estudiantes. Ese objetivo se trabajó en la fase diagnóstica, mediante la observación participante y el registro en las notas de campo, para reflexionar sobre las mediaciones didácticas que se trabajan en el aula en referencia al proceso escritor en los estudiantes. Las observaciones registradas en las notas de campo evidenciaron la necesidad de aplicar estrategias que buscaran mejorar y fortalecer la competencia escritora. A partir, del que hacer docente y el ambiente escolar se pudo hacer un análisis del conocimiento sobre las teorías de la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita; el plan, la selección y la organización de los contenidos que benefician la producción de textos escritos; las estrategias para el desarrollo de la producción textual; los recursos y materiales empleados para la clase planteada; y las dificultades evidentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita.

El tercer objetivo de la investigación fue el de desarrollar elementos didácticos desde la ejecución de una secuencia que permitiera a los estudiantes mejorar los niveles de la competencia textual a partir de la elaboración de un guión teatral. Esta secuencia estuvo formada por doce sesiones de clase que motivaron a los estudiantes a escribir de manera consiente, teniendo en cuenta las competencias (semántica, sintáctica y pragmática) requeridas para que un texto tenga sentido, organizando sus ideas en plan textual; evaluando los borradores mediante rejillas valorativas con base en la teoría de Pérez Abril; y representando el producto final en una puesta en escena, que tuvo como tema fundamental la búsqueda de una convivencia pacífica entre los estudiantes de noveno grado.

El último objetivo estuvo dirigido a evaluar las fortalezas y aspectos por mejorar en la secuencia didáctica aplicada con el fin de modificarla para el futuro. Al realizar el análisis correspondiente a la aplicación de la secuencia didáctica se puede afirmar que benefició el desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes, porque se lograron mejorar los resultados en la producción de textos al hacer el contraste entre la prueba diagnóstica y la final.

La secuencia contó con doce sesiones, en las que se desarrollaron guías de trabajo que estuvieron orientadas a la escritura y todo el proceso de planeación y producción que se necesitó para mejorar en esta competencia. Además, integró un el problema de convivencia a la escritura como excusa para favorecer la creación de guiones teatrales que fueron representados en escena.

Esto permitió que los estudiantes se apropiaran de conceptos como la concordancia, la segmentación, los conectores lógicos, los signos de puntuación, las reglas ortográficas, la intención comunicativa, el interlocutor y el tipo de texto, para aplicarlos en la creación colectiva e individual del guión teatral. Para ello se desarrolló mediante la estrategia del trabajo colaborativo, que dio paso a los

estudiantes para expresar sus sentimientos, intercambiar ideas y mejorar su comunicación con los otros.

En la ejecución de la secuencia didáctica, los estudiantes pudieron comprender que para escribir se necesita de la planeación, el crear un primer borrador, revisar sus propios escritos, corregir las veces que sea necesario para obtener un producto final; la estrategia de evaluar los textos colectivos a partir de rejillas fue una buena opción para que los educandos mejoren sus escritos, para que al momento de realizar una producción individual tengan claros los parámetros pertinentes al desarrollar una composición. Un ejemplo claro fue con el resultado de la prueba de salida, que se debió hacer para verificar de manera individual el avance de los estudiantes; esta demostró la habilidad en cuanto a lo semántico, sintáctico y pragmático; se puede decir que con el desarrollo de las diferentes sesiones hubo un aprendizaje significativo porque los estudiantes lograron llevar a la práctica lo aprendido en clase.

12. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.

La secuencia didáctica “Vivo y convivo con mis compañeros” tenía como objetivos: mejorar la competencia escritora a partir de la creación de guiones teatrales y ayudar a conseguir una mejor convivencia entre los estudiantes del grado noveno uno. Para esto se trabajó a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, sus saberes previos, la invitación de personas expertas en el manejo del guión teatral y la puesta en escena, el trabajo cooperativo, la producción de un guion teatral individual y colectivo, la autoevaluación de los guiones escritos, las dinámicas de integración para fortalecer la convivencia, la representación improvisada de historias y la puesta en escena de los guiones escritos en clase ante los estudiantes de sexto grado.

Al finalizar, la aplicación de la secuencia didáctica y ver que el resultado en la producción de textos mejoró significativamente, con relación a la prueba de escritura que se aplicó en el diagnóstico), se puede decir que este producto se consiguió al llevar la escritura a un nivel en el que los estudiantes tuvieron una participación activa en el proceso, porque respondió a una necesidad por solucionar una dificultad en su entorno inmediato y mejorar las relaciones interpersonales en el aula de clase. Según Ferreiro¹²⁷, la escritura no es un objeto escolar sino social, en el que participan todos los niños a un ritmo en que su necesidad de comunicación lo impulse a desarrollar este proceso. Es decir, que la escritura pasó de ser un simple ejercicio de clase para obtener una nota a una forma de explorar y expresar su vida social y cotidiana, en la que se establecieron unas funciones intrapersonales, interpersonales, estéticas y lúdicas. La escritura como tarea escolar se encarga de registrar o guardar información, reformular y corregir enunciados, generar nuevas ideas desde la producción textual y enriquecer ideas previas. Mientras que, en el campo de la función interpersonal, se transforma en un medio social que le permite

¹²⁷ FERREIRO, CASTORINA, GOLDIN y TORRES. Op. cit., p. 45-97.

interactuar, desde su conocimiento pragmático, sintáctico y semántico, con otros en su mismo entorno.

Por tal motivo, en la secuencia didáctica se aplicó la estrategia del trabajo cooperativo, para integrar a estudiantes con capacidades heterogéneas en relación a la escritura de textos, para que consiguieran intercambiar ideas, llegar a acuerdos y aprender de compañeros que tienen facilidad para redactar y construir una composición de forma colectiva entorno a las problemáticas de convivencia que se estaban dando en el salón de clase. Con este tipo de intervención didáctica, no solo se dio un gran paso en el desarrollo de la competencia escritora, sino que también permitió el compartir unos espacios académicos con otros; el intercambiar ideas sobre la escritura y los conflictos en el aula, para motivar al respeto por la palabra del otro y enriquecer su saber desde lo social; además de mejorar la manera en la que los estudiantes se comunican para evitar conflictos o dar solución efectiva a estos. Por último, las funciones estéticas y recreativas formaron parte en el proceso, al tener que llevar a escena el texto creado de manera colectiva, dando la oportunidad de explorar habilidades y aptitudes poco exploradas hasta en el momento en el ámbito escolar.

Del mismo modo, la actitud y el papel de la docente fue clave para alcanzar esa meta, porque se convirtió en un mediador, en el proceso de aprendizaje y aplicación de una propuesta, que se diseñó con el objetivo de dar al estudiante un rol activo e intelectual, en el que debió producir y organizar sus ideas para compartirlas con otros, generar una composición escrita en colectivo y representarla en escena ante un grupo diferente al suyo.

13. CONCLUSIONES

La planeación y ejecución de la secuencia didáctica tuvo gran valor en la práctica docente, porque los resultados obtenidos son muestra de que las nuevas estrategias que se llevan al aula de clase promueven un aprendizaje significativo y enriquecedor para los estudiantes. Con esto se pretende que el docente cambie e innove en el aula de clase.

Para los estudiantes del grado noveno uno, el desarrollo de la secuencia didáctica fue una experiencia enriquecedora, en la que la gran mayoría de ellos mostraron un avance en la producción de guiones teatrales, al ubicarse en un nivel satisfactorio en la competencia textual (semántica y sintáctica) y en un nivel avanzado en la competencia pragmática. Los escritos en la prueba de salida contaron con ideas elaboradas y coherentes, siguiendo una estructura textual que respondió a una intención comunicativa y a un interlocutor en específico.

La competencia escritura debe contar con procesos que estimulen la necesidad por producir textos, a partir de la cultura y el entorno inmediato del estudiante, para que sea significativo y no quede en un simple ejercicio escolar.

Para crear texto escritos se debe tener en cuenta varios puntos clave. El primero es que debe contar con la mediación y orientación del docente. El segundo es partir de una necesidad o interés del estudiante para estimular y motivar el proceso de escritura. El tercero consiste en planificar y llevar al aula estrategias significativas, que ayuden a la apropiación de conceptos fundamentales para la creación de textos. El cuarto trata sobre el respetar por el ritmo con que cada uno avanza en el alcance de los niveles, pero creando retos que lo inviten a superar sus falencias o dificultades.

14. RECOMENDACIONES

Una vez terminado el análisis y las reflexiones pertinentes al trabajo investigativo relacionado con el desarrollo de una secuencia didáctica, elaborada para mejorar la competencia escritora a partir de la producción de guiones teatrales, se pueden dar una serie de recomendaciones para una futura aplicación de este tipo de trabajos pedagógicos.

Un primer elemento para ser tratado con importancia es el papel que juega el maestro en el desarrollo de procesos. La mediación y participación en el aprendizaje se debe dar con responsabilidad y compromiso, para planear didácticas desde las necesidades e intereses de los estudiantes.

El guión teatral es una estrategia que no solo invita a los estudiantes escribir, sino que los envuelve en el desarrollo de otras habilidades a nivel kinésico y oral; para esto es importante contar con la participación de expertos para explorar y explotar las aptitudes en potencia de los educandos.

En la parte didáctica es fundamental desarrollar actividades que vayan ligadas a un desarrollo continuo del proceso escritor en los estudiantes, independientemente del nivel en el que estén.

Los documentos institucionales deben contar con políticas académicas precisas que favorezcan el mejoramiento de la competencia escritora con el objetivo de desarrollar procesos que vinculen a toda la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. España: Ediciones OCTAEDRO, 2010. p.116. ISBN: 978-84-9921-058-2.

AUSUBEL, David, NOVAK, J. Y HANESIAN, H. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983. p.36-37.

BARTLETT, 1930; RUMELHART, 1980 en CAMARGO, Irma. 2004. EN: http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20110411/asocfile/20110411164745/cqa.pdf

BECERRA, Nelson. El teatro de títeres y el teatro de actores en la Educación Básica Primaria. Tunja: Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia. Facultad de Estudios Tecnológicos y a Distancia. p.126-128.

BETANCUR, Carlos Mario, BLANDÓN, Jorge, CAÑAS R, Miguel Ángel, CAJAMARCA, Orlando y ESPITIA LEÓN, Enrique. Red Colombiana de Teatro en Comunidad. Medellín: Litografías-fotográficas Mario Salazar y Cia. Ltda., 2006. p. 32-36.

CAMPS, ANNA. Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. En: BORRERO PARDO, María Isabel. Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas. Bogotá: De la compilación: Fundalectura y Fundación Corona, 1994. p. 25. ISBN 978-958-9342-31-2.

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p.40. ISBN 978-84-493-0770-6.

CASSANY, Daniel. LUNA, Marta y SANZ, Glória. Enseñar Lengua. Barcelona: Editorial Graó, 2014. p, 257-258. ISBN 978-84-7827-100-9.

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995. p.61. ISBN 978-84-339-1392-0.

COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2015. [en línea] http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/168001001173.pdf [publicado en 2016].

COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2016. [en línea] http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/168001001173.pdf [publicado en marzo de 2017].

COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2016. [en línea] http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/168001001173.pdf [publicado en marzo de 2017].

COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2015 y 2016. [en línea] http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/168001001173.pdf [publicado en 2016-2017].

COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2015 y 2016. [en línea] http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001001173.pdf [publicado en marzo de 2017].

COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de Excelencia 2015 y 2016. [en línea] http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001001173.pdf [publicado en marzo de 2017].

COLL, César y SOLÉ, Isabel. La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: COLL, César, PALACIOS, J. y MARCHESI, A. Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Alianza, 1990. p.332.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. 1991. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

CUTILLAS SANCHEZ, Vicente. La enseñanza de la dramatización y el teatro: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria. Valencia, 2005, 1612h. Trabajo de grado (Doctorado). Universidad de Valencia. Servei de publicacions. (Depósito legal) I.S.B.N.:84-370-6352-3.

DÍAZ BARRIGA, Frida. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En: Revista electrónica de investigación educativa [en línea] ISSN 1607-4041 (2003).

DÍAZ BARRIGA ACEO, Frida. HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Editorial Mc Graw Hill, 1998. p.29-32.

ECO, Umberto. Parámetros de la Semiología teatral. En: HELBO ET ALT, André. Colección Comunicación Visual: semiología de la representación. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A., 1978. p.51

EINES, Jorge y MANTOVANI, Alfredo. Teoría del juego dramático. España: Reproducciones Ofsset Bárcena, 1980. p.196

ELLIOTT, J. El camino educativo desde la investigación acción (1993). En: LATORRE, Antonio. La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó, 2005. p.24. ISBN 84-7827-292-5

FERREIRO, Emilia, con CASTORINA, José Antonio, GOLDIN, Daniel y TORRES, Rosa María. Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. P. 45-97. ISBN 968-16-5973-2.

FREIRE, Paulo. La pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores. S.A. C.V., 2005. ISBN 968-23-2589-7. p. 75-102.

GUZMÁN, Kiss. ROJAS, Sylvia Margarita. Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. En: Revista mexicana de investigación educativa. [en línea]. vol.17 no.52 México (2012) <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000100010&script=sci_arttext> [citado en enero/marzo de 2012]

HAYES, Jhon. A New Framework for Understanding Cognition And Affect in Writing (1996). En: CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p.17.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA C.H. Plan de área de lengua castellana. Bucaramanga, 2017. p. 2

INSTITUCIÓN EDUCATIVA C. H. Proyecto Educativo Institucional: estudio de contextualización. Bucaramanga, 2016. p. 6-7

KAPLÚN, Mario. Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002. 240 p. ISBN 959-7070-35-9.

LASSO, Eneried Liz. El lenguaje corporal y la comunicación. Bogotá, 2011, 103 h. Trabajo de grado (Maestría en educación). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá, 2013, 161 h. Trabajo de grado (Licenciatura en Educación básica con Énfasis en Humanidades: español e inglés). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de humanidades.

LATORRE, Antonio. La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó, 2005. p.23. ISBN 84-7827-292-5

LOMAS, Carlos. El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós,2002. p.11. ISBN84-493-1177-2.

MCKERMAN, J. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata, 1999. p. 261-262.

MANTOVANI, Alfredo. El teatro joven de 13 a 16 años. España: Editorial Octaedro, 2014. 214 p. ISBN:978-84-941532-2-8

MEN. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Bogotá, 2005. p. 22.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Ley General de Educación. (Ley 115 de 1994). http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. MEN: Bogotá, 1993. p.36.

MORENO MORENO, Heladio. Teatro infantil. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1994. p. 24.

NAVARRO GIL, Alina. El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la Institución Educativa Santo Cristo sede Marco Fidel Suarez. Caucasia, 2013, 81 h. Trabajo de grado (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana). Universidad de Antioquía. Facultad de Educación.

ONIEVA LÓPEZ, Juan Lucas. “la dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad”. Universidad de Málaga, 2011, 546 h. Disponible en: repositorio institucional de la universidad de Málaga (riuma): riuma.uma.es

PASQUALI, Antonio. Comprender la comunicación. En: KAPLÚN, Mario. Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002. p. 58

PEÑUELA SALAZAR, Jenny Alexandra. El teatro una forma diferente de comunicarse con el mundo. Un proyecto para fortalecer el proceso de lectura y escritura en estudiantes sordos de undécimo grado. Bogotá, 2015, 122h. Trabajo de grado (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación.

PÉREZ ABRIL, Mauricio. Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa. Ejes de la evaluación de producción de textos. En: Hacia una cultura de la evaluación. Universidad Nacional, 1999.

PÉREZ ABRIL, Mauricio y ROA CASAS, Catalina. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito. SED (2010). <http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlalc.pdf> [citado en junio de 2010] ISBN 978-958-8312-84-2 (Obra Completa Digital).

PEÑA HERNÁNDEZ, Luz María. Desarrollo de la competencia de producción textual, a través de la publicación de creaciones literarias narrativas en el blog.

Bucaramanga, 2016, 231h. Trabajo de grado (Maestría en pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación.

PEREZ TORNERO, José Manuel. De la escritura a la hipermedia. En: Medios de comunicación de masas, hipertextos y alfabetización crítica. p, 229.

PILLEUX, Mauricio. Competencia comunicativa y análisis del discurso. En: estudios filológicos, 2001. N°36 [en línea] <
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=en&nrm=iso&tlng=en>

PLASENCIA CRUZ, Inés del Carmen. Rodríguez, Ernesto J. En el país de la Reina Equilátera: una experiencia interdisciplinar en la Escuela de Magisterio. En: Revista didáctica de las matemáticas. [en línea]. vol.37 España (1999) <
<http://www.sinewton.org/numeros/numeros/37/Articulo03.pdf>> [citado en marzo de 1999]

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Institución Educativa de carácter oficial en Bucaramanga. 2016. 76h.

SANCHEZ BONILLA, Leidy Johana. El teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes del grado tercero de primaria (301) de la Institución Educativa LED. Tomás Carrasquilla jornada tarde.

SANDOVAL C., Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda., 2002. p. 15. ISBN: 958-9329-18-7

TORRAS I ALBERT, Àngeles. El teatro en la escuela: un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 2 (2012), 201-216 p.

VALERIO LÓPEZ, Martha Esther. El teatro como estrategia didáctica para promover la lectura del Quijote en jóvenes de 12 a 18 años de edad. Valladolid, 2012, 332 h. Trabajo de grado (doctorado). Universidad de Valladolid. Facultad de filosofía y letras. Departamento de literatura española y teoría de la literatura y literatura comparada.

VARGAS DAZA, María del Pilar. Prácticas para la comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media. Bucaramanga, 2013, 146 h. Trabajo de grado (Maestría en pedagogía). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación.

ANEXOS

Anexo 1. Carta del rector para autorizar el desarrollo de la propuesta de intervención



NOMBRE DEL DOCUMENTO: Comunicación a Docente IE. CH				
Código :GA300	Sección: Administrativa	Código Consecutivo: 310.10.155	Versión: 4.0	Página :1 de 1

Bucaramanga, 11 de agosto de 2017.

Licenciada
DIANA CAROLINA ROJAS ARCINIEGAS
Docente
INSTITUCIÓN EDUCATIVA
CAMPO HERMOSO
Ciudad

Ref.: Respuesta a solicitud de desarrollo de proyecto de investigación.

Con mi respetuoso saludo, acuso recibo de su solicitud del desarrollo de proyecto guion teatral, una secuencia didáctica para mejorar la competencia escritora en estudiantes de noveno grado de una Institución de carácter público en Bucaramanga. Al respecto me permito informarle que se aprueba el desarrollo de su proyecto en el grado 9-01 de nuestra Institución Educativa Campo Hermoso de Bucaramanga; a la vez le solicito tener en cuenta el beneficio para la comunidad de estudiantes dando información por escrito del procedimiento desarrollado.

Atentamente,


Dr. PEDRO ELÍAS RINCÓN
Rector



E-mail: colcampohermoso@hotmail.com

Carrera 9 A Occ. No. 49 – 24

Teléfono y Fax 6421418

Bucaramanga

Anexo 2 -Asistencia de los padres a la exposición del proyecto de intervención

UIS		Grupo: 09-1 (2017->PRINCIPAL->Básica Secundaria->Formal->Mañana)									
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		DOCENTE: Diana Carolina Rojas.									
Página: 1		EXPOSICIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA EL GRADO 9-1									
Codigo	No	Estudiante									
2054	1	ACEVEDO DELGADO SLENDY JOHANA									
1394	2	ALVAREZ VELASQUEZ MARIA VALENTINA									
432	3	ARDILA SOLANO RUBEN DARIO									
435	4	BARRERA CASTRO EMERSON ADRIAN									
393	5	BARRIOS VASQUEZ KAREN YULIANA									
436	6	BECERRA VANEGAS MARIA VICTORIA									
4207	7	BONILLA OVIEDO LESLY TATIANA									
1193	8	BURGOS GUALTEROS MICHELLE STEPHANI									
630	9	CABALLERO OTERO ESMERALDA									
3099	10	CACERES RODRIGUEZ LENDY PATRICIA									
438	11	CAICEDO RODRIGUEZ ANGEL VALERIA									
2592	12	CALDERON RANGEL YEISON ANDRES									
523	13	CARRILLO HERNANDEZ CRISTIAN FERNEY									
402	14	DAZA PRADA LIZ DANNA PATRICIA									
1290	15	FLOREZ RAMIREZ HAIDER ANDREI									
1217	16	GARCIA AYALA JOSE ALEXANDER									
1772	17	GARCÍA AYALA JUAN DIEGO									
3718	18	GONZALEZ JIMENEZ OSCAR DAVID									
1775	19	GRIMALDO GALVÁN MAUREN ALEJANDRA									
410	20	LEON CACERES LUIS ERNESTO									
412	21	MALDONADO CONTRERAS ANGIE TATIANA									
413	22	MANCILLA CAMAÑO MARIA FERNANDA									
414	23	MARTINEZ MONTES JHOJAN ESTIVEN									
2583	24	MILLAN SOLANO YHEYSON ANDRES									
4244	25	MORANTES AVELLANEDA JUAN SEBASTIAN									
4737	26	MOYA GOMEZ AILIN YOHANA									
419	27	PEDRAZA RIVERA JULIANA MERCEDES									
1782	28	PINTO PINEDA DONOVAN EDUARDO									
1174	29	PINZON ALVAREZ LUIS MIGUEL									
2443	30	QUINTERO PABON LUISA FERNANDA									
422	31	REMOLINA MESA CESAR ESTIBEN									
3231	32	RODRIGUEZ BELEÑO ELKIN DARIO									
1787	33	RODRÍGUEZ LÓPEZ ANDRÉS GABRIEL									
3236	34	SARMIENTO SILVA HERMIN									
1791	35	SOLANO CHOGO MAYERLYS									
3722	36	SUAREZ ORTEGA KELI JHOANA									
463	37	SUAREZ RICO JHOAN FELIPE									
4203	38	VEGA DUQUE GREISI ANDREA									

Marlyda Delgado
 Myriam Velasco
 Martha S
 Luz Day Castro
 CINO Becerra Por
 Paola Ciro
 Claudia e Ana
 Janeth Oti
 Fabiola Roa
 Jorge e Carcedo
 Nubia Hernandez
 Gloria
 Carlos
 Juan G.
 David P. Galva
 Janeth Caceres
 Jose Miguel
 Cecilia Solano
 Familia Arroyave
 Juan Carlos
 Claudia Pineda
 Miriam Pineda
 Estelin Alvarado
 Diana Maria
 Mirna Belen
 Dona Lopez
 Moises Silva
 Luz fernan Orlaca
 Hugo Suarez
 Esperanza Deza

Anexo 3 -Consentimiento firmado por los padres de familia

Bucaramanga, 4 de agosto de 2017.

Estimado padre de familia:

Reciba un cordial saludo.

Atentamente solicito su consentimiento para que su hijo(a) Slendy Johana Acevedo Delgado

participe de las actividades que se organizarán durante el segundo semestre del año en curso, para apoyar la investigación que realiza la docente Diana Carolina Rojas Arciniegas en el marco de la Maestría en Pedagogía en la Universidad Industrial de Santander y que tiene como título el guión teatral, una secuencia didáctica para mejorar la competencia escritora en estudiantes de noveno grado de una institución de carácter público en Bucaramanga. Dicha investigación se realiza en la Sede A de la Institución Educativa Campo Hermoso, con los estudiantes del grado noveno uno de la Básica Secundaria.

Las actividades en las que participará su hijo(a), serán en primer lugar una prueba diagnóstica para identificar sus fortalezas y debilidades en competencia escritora; luego en 10 sesiones de clase de 2 horas en la asignatura de español para mejorar los niveles de producción escrita, estas clases, se grabarán para permitir la observación participante en el aula y tendrán como evidencia algunas fotografías. En tercer lugar, encuestas, recolección de trabajos de los estudiantes, algunas salidas pedagógicas y una prueba final para determinar los avances en el proceso. Todo esto permitirá evidenciar el trabajo de campo y enriquecer los procesos formativos de su hijo en el área de lengua castellana, a la par de contribuir con la investigación educativa en Bucaramanga.

Se aclara que la identidad del participante, su hijo(a), será protegida al no revelar su nombre en la investigación, ni su rostro grabado; esta información será solo conocida por la maestra-investigadora para dar precisión al análisis de la información sin pérdida de ésta, lo que se logra con grabaciones.

Toda grabación o datos que pueda identificar al participante serán manejados confidencialmente.

Todo asunto que se relacione con la protección de informantes en la investigación será estrictamente vigilado por la investigadora, el director del proyecto y el Comité Asesor de Programas de la Escuela de Educación.

La investigación no implica ningún juicio Hominen sobre los informantes ni de la institución participante. Por lo que usted, tendrá la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y hacer que su hijo no participe en el estudio sin que por ello se creen prejuicios.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la docente Diana Carolina Rojas Arciniegas.

Se anexa formato de asentimiento para ser diligenciado.

Reciban nuestro agradecimiento por su atención y valioso apoyo.

Diana Carolina Rojas Arciniegas
Estudiante de la Maestría en Pedagogía.
Universidad Industrial de Santander.

FAVOR DILIGENCIAR Y ENTREGAR

YO Heriberto Delgado Pacheco
con C.C. 52.753.953 B/a

y responsable directo del (la)
niño(a) Stendy Johana Acevedo Delgado

AUTORIZAMOS X NO AUTORIZAMOS a participar en el
proceso de investigación: el guión teatral, una secuencia didáctica para mejorar
la competencia escritora en estudiantes de noveno grado de una institución de
carácter público en Bucaramanga, desarrollado por la docente.

Docente DIANA CAROLINA ROJAS ARCINIEGAS



Lugar y fecha:
Bucaramanga 05/08/2017

Nombre del responsable:
Heriberto Delgado

Firma del responsable:
Heriberto

Parentesco o relación con el participante:
mauro

Anexo 4 -Asentimiento firmado por los estudiantes

	ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES	
	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por **DIANA CAROLINA ROJAS ARCINIEGAS**. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es Determinar el nivel de competencia escritora que alcanzan los estudiantes del grado noveno de una institución educativa de carácter público en Bucaramanga, a partir de la elaboración de un guión teatral como producto de una secuencia didáctica.

Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario con algunas preguntas (prueba diagnóstica y prueba de salida) lo cual tomará muchos minutos de mi tiempo.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo dicaro0807@gmail.com

Firma del Participante

Slendy Johana Acevedo Delgado

Fecha

4 de agosto del 2017

Anexo 5 -Rejilla de evaluación de un guión teatral

Nombre:									
Prueba diagnóstica: 1									
Rejilla de evaluación de un guión teatral.									
COMPETENCIA.	TEXTUAL. (Sintáctico y Semántico).	Categoría.	Coherencia y cohesión textual.	Subcategoría.	Nivel				
					Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado	
					Concordancia	Se produce una palabra o serie de palabras inconexas.	Se produce al menos una proposición que cuenta con concordancia en género, número, tiempo y persona.	En la mayoría de las ocasiones, se producen proposiciones que tienen en cuenta concordancia en género, número, tiempo y persona.	Las proposiciones cuentan con una concordancia en su número, género, tiempo y persona.
					Segmentación.	No produce proposiciones secuenciadas.	Se produce más de una proposición.	En el texto, se produce en la mayoría de las veces proposiciones secuenciadas.	Las proposiciones están secuenciadas de forma permanente.
Progresión temática.	No sigue un eje temático a lo largo del texto.	En algunas ocasiones, mantiene el eje temático.	En la mayoría del texto se sigue un solo eje temático.	Se sigue un eje temático a lo largo del texto.					

				Conectores con funciones	Las proposiciones no se enlazan con conectores para contribuir a la cohesión del texto.	Rara vez maneja el uso de conectores para enlazar las proposiciones.	Utiliza con frecuencia los conectores para enlazar las proposiciones.	Las proposiciones están enlazadas por conectores que cumplen la función de cohesión.
				Signos de puntuación.	Nunca utiliza los signos de puntuación adecuados.	Algunas veces maneja los signos de puntuación pertinentes.	En la mayoría del texto, utiliza los signos de puntuación adecuados.	Utiliza signos de puntuación pertinentes.
				Ortografía.	La producción textual, evidencia errores constantes en las reglas ortográficas.	Comete algunos errores ortográficos en la producción del texto.	En la producción del texto, se evidencia pocos errores ortográficos.	Aplica las reglas ortográficas en la producción del texto.
PRAGMÁTICO PRAGMÁTICA	Categoría.	Intencionalidad/ superestructura	Subcategoría.	Intención comunicativa.	Su texto, no corresponde a los requerimientos de la situación comunicativa.	Algunas veces respeta la intención comunicativa del texto.	En la mayoría del texto se tiene en cuenta la intención comunicativa.	Responde a los requerimientos de la situación comunicativa.

					Interlocutor.	No se da a conocer el interlocutor.	En ciertas ocasiones, da a conocer el interlocutor.	El interlocutor se presenta en la mayoría del texto.	Reconoce al interlocutor.	
					Tipo de texto.	No maneja la estructura de un tipo de texto en sus componentes globales (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	En algunas ocasiones intenta desarrollar la estructura de un tipo de texto (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	En la mayoría de la producción textual maneja un tipo de texto desde sus componentes globales (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	Selecciona y controla un tipo de texto en sus componentes globales (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	
Evaluador: Diana Carolina Rojas Arciniegas.							Fecha:			
Firma:										

FUENTE: PÉREZ ABRIL, Mauricio. Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa. Ejes de la evaluación de producción de textos. En: Hacia una cultura de la evaluación. Universidad Nacional, 1999.

Anexo 8 -Ejemplo de la prueba diagnóstica escrita

Jose Alexander Garcia Ayala

2-1/ 3/08/2017

30

Prueba escrita.

E16

La docente de Lengua Castellana, quiere dar a conocer la obra de la Vorágine a partir de la dramatización de los apartes más llamativos de la historia, como una parte del proyecto para incentivar la lectura de éste tipo de literatura; por esta razón, les pide a sus estudiantes que elaboren un texto para ser representado sobre el capítulo o la parte de la historia que más le gustó.

Si fueras uno de sus estudiantes ¿sobre cuál capítulo o parte de la historia de la Vorágine escribirías? Redacta un texto escrito.

La Voragine

- verdadera lastima senti por don Rafael ante el fracaso de su negocio - tenia razon la niña Griseldas todos se habian provisto ya de mercancia.

= sin embargo, dos dias despues de nuestra llegada, vieron del lado unos hombres enjutos y polidos, con las montañas hundidas diciendoles su mal aspecto con el batetón que los jinetes dejaban cayendo sobre los resadillos. De otro lado del monte pidieron gritos la cortana

Barreros baja la mercancia y se va con alicia para la casa y preparan la comida para los trabajadores y despues tienen que sellar los puenos de la hacienda para que no entren los ladrones, estando en medio del patio de la casa encontraron una culebra venenosa que mordio a barrera y esa misma noche lo echaban donde una curandera que vivia cerca de alli el señor arturo le consiguió unas hierbas medicinales para la picadura de las serpientes esa noche la tuvi-

eron que pasar asi al dia siguiente los tres regresaron a la hacienda y en la mañana alicia vino con arturo y se fue para alicia con el pretesto

Anexo 9 -Notas de campo: categorías de observación

Categorías.	Descripción.
Conocimiento sobre las teorías de la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita.	Analizar el saber pedagógico de la docente investigadora en relación a la forma en que se enseña y aprende, esto evidenciado en el desarrollo de la práctica docente observada.
Plan, selección y organización de los contenidos que benefician la producción de textos escritos.	Se observa la manera en la que la docente planea sus clases a partir de la elección de unos contenidos y la secuenciación de los mismos.
Recursos y materiales empleados para la clase planteada.	El proceso de enseñanza requiere utilizar los materiales y recursos para apoyar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Se analiza la elección y el uso que hace la docente de dichos elementos.
Dificultades evidentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita.	La docente genera una reflexión a partir de los inconvenientes e impedimentos que se presentaron en el desarrollo de la clase planeada

Anexo 10 -Notas de campo: observación participante

Institución: IECH	
Docente: Diana Carolina Rojas Arciniegas	Lugar: aula de clase
Observador: Diana Carolina Rojas Arciniegas	Sesión: 1
Asignatura: lengua castellana	Tema: elaboración de un guión teatral para representar la parte que más le ha gustado de la obra la Vorágine.
Actividad: aplicación de la prueba diagnóstica.	Fecha: 04/08/17
	Período: III
Un registro de nota de campo.	
Descripción.	
<p>La docente inicia la clase explicando la actividad a realizar sin un aparte o introducción didáctica para la construcción de un texto escrito. Da la indicación de lo que se tiene que hacer y los estudiantes comienzan la producción del guión teatral. Acompaña la explicación con una lluvia de ideas sobre la estructura del texto teatral para que los estudiantes reconozcan las características del mismo. La estrategia de composición se basó en el libro de la Vorágine para crear el guión con base en la parte que más les ha llamado la atención. El trabajo se desarrolló de manera individual; aunque hubo estudiantes que buscaron apoyo en otros o en la docente para clarificar y organizar sus ideas.</p>	
<p>La docente integra a la prueba diagnóstica un texto que los estudiantes están trabajando en su diario escolar. La estrategia es empleada para evaluar la lectura y la producción escrita a partir del libro guía. La clase se centró en la creación del texto, pero no se evidenció una secuencia a nivel de introducción, desarrollo y evaluación, es decir, solo quedó en la segunda parte de ésta.</p>	

Los chicos pedían orientación al no tener claro la forma en la que se debía estructurar el guión teatral.

El recurso que utilizó la docente fue la guía de trabajo y la explicación, dejando en mano de los estudiantes la elaboración del guión desde su concepto previo.

En la clase que se registró se pueden observar aspectos que dificultan el desarrollo de la competencia escritora:

+Seis estudiantes no traían el material (obra literaria) requerido para llevar a cabo la actividad propuesta; éstos tenían que esperar a que un compañero terminara su ejercicio para emplear el libro.

+Algunos de los estudiantes no tenían claro cómo desarrollar la actividad; con ello se evidencia que la composición escrita requiere de actividades introductorias antes de lanzar al educando a la creación de un texto.

+ Se requiere la participación activa de los estudiantes, porque en la mayoría de la clase solo se vio a la docente hablando o explicando y no se vincula al estudiante para aclarar las inquietudes. No hay una interacción recíproca para dar solución a los puntos que generaron dificultad entre los estudiantes, ya que no se tenía en cuenta una construcción cooperativa del conocimiento.

+ Los estudiantes buscaron la ayuda de un compañero, lo que demuestra la importancia del trabajo conjunto para fortalecer o mejorar los procesos.

+ Hizo falta la evaluación de la actividad como cierre de la clase para reflexionar y mejorar los puntos débiles para una próxima oportunidad.

Institución: IECH

Docente: Diana Carolina Rojas Arciniegas

Observador: Diana Carolina Rojas Arciniegas

Lugar: aula de clase

Sesión: 2

Tema: textos modernistas.

Fecha: 08/08/17

Período: III

Asignatura: español

**Actividad: Introducción al
Modernismo.**

Un registro de nota de campo.

Descripción.

La docente inicia la clase pasando lista. Luego reparte la guía de trabajo en la que se exponen varios textos relacionados con el Modernismo. Les explica a sus estudiantes que van a realizar una lectura en voz alta de los textos e ir analizando los mismos. La actividad da inicio sin una introducción didáctica al tema del Modernismo.

El análisis se basó en la comprensión global de los textos con una lluvia de ideas, en la que participan solo algunos estudiantes. En este momento se evidencia la apatía y el desinterés de ellos porque la estrategia empleada no es llamativa ni novedosa, generando monotonía en el desarrollo de la clase.

La actitud de los chicos es tranquila frente al desarrollo de la clase. Su trabajo se desarrolla de manera individual con escasa interacción entre los estudiantes.

El recurso que utilizó la docente fue la guía de trabajo y la explicación, con el cual iban a introducir su clase en la literatura Modernista.

En la clase que se registró se pueden observar aspectos que dificultan el desarrollo de procesos escritos:

+la actividad en clase no incluyo producción de textos, solo lectura superficial de los mismos.

+La actividad fue poco dinámica e interesante para los estudiantes, lo que evidenció la poca participación de ellos en las preguntas hechas frente a los textos que se debían leer.

+ Se requiere la participación activa de los estudiantes, porque en la mayoría de la clase solo se vio a la docente hablando o explicando y no se vincula al estudiante para aclarar las inquietudes. No hay una interacción recíproca para dar solución a los puntos que generaron dificultad entre los estudiantes, ya que no se tenía en cuenta una construcción cooperativa del conocimiento.

+ Faltó la evaluación final de la actividad para identificar las fortalezas y debilidades frente al indicador que se debía obtener con esta actividad.

Fuente: LATORRE, Antonio. La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó, 2005. p.58-60. ISBN 84-7827-292-5

Anexo 11- cuestionario para la encuesta a los estudiantes

Encuesta sobre la producción escrita en el aula.	
Participante: _____	
Grado: _____	
Fecha: _____	
Objetivo: indagar sobre las prácticas de producción textual de los estudiantes del grado noveno uno.	
Marca con una X la opción:	
1. ¿Cuántas actividades de composición de un texto completo durante este período?	
0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ otro _____	
2. ¿Qué extensión tenían estos textos?	
1 párrafo _____ 2 párrafos _____ 1 página _____ 2 páginas _____ otros _____	
3. ¿Qué tipos de textos eran?	
Cartas _____ cuentos _____ noticias _____ comentarios _____	
Otros _____	
4. ¿Qué temas trataban?	

5. ¿Qué procedencia tenían?	
Libro de texto _____ sugerencia del docente _____	
elección del estudiante _____ otros _____	
6. ¿Dónde se realizaron?	
En clase _____ en casa _____ otros _____	
7. Fueron realizadas:	
Individualmente _____ en grupo _____	
8. ¿cómo se corrigió la producción escrita?	
Corrección individual del profesor _____	
Corrección oral en clase _____ otros _____	
9. ¿En qué asignaturas escribes más? 1. _____	
2. _____ 3. _____	
10. ¿Qué escribes en cada una?	
1. _____	
2. _____	
3. _____	

FUENTE: CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p.114-115. ISBN 978-84-493-0770-6.

Anexo 12 –Talleres de la secuencia didáctica

 <p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>Vivo y convivo con mis compañeros</p> <p>Sesión uno: Exposición de la propuesta: ¿Por qué discutimos o generamos conflicto?</p>	<p>Universida d Industrial de Santander</p>
<p>Objetivo: elaborar hipótesis sobre las problemáticas reales en el aula de clase.</p>	<p>Grupo: _____</p> <p>Participantes: _____</p>	<p>Maestría en pedagogía</p> <p>Talleres de clase</p>
	<p>Actividad: Crea un paralelo entre los conflictos que se presentaron en la película y los que se dan a diario en el aula de clase con tus compañeros. Luego, realiza la exposición de este.</p>	



Universidad Industrial de Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión dos: ¿Cómo doy a conocer a los otros mis problemas de convivencia?

Universidad Industrial de Santander

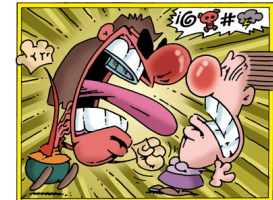
Objetivo: Determinar la importancia de la comunicación en el fortalecimiento de la convivencia pacífica.

Grupo: _____

Participantes: _____

Maestría en pedagogía

Talleres de clase





Universidad Industrial de Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión dos: ¿Cómo doy a conocer a los otros mis problemas de convivencia.

Universidad Industrial de Santander

Maestría en pedagogía

Objetivo: Determinar la importancia de la comunicación en el fortalecimiento de la convivencia pacífica.

Grupo:

Participantes:

Talleres de clase

TERMÓMETRO DE LA CONVIVENCIA¹²⁸



¹²⁸ Centro de Atención a Víctimas del Delito (CAVID). Violentometro. En: <<http://sanluisatiempo.com/?p=16200>>



Universidad Industrial de Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión dos: ¿Cómo doy a conocer a los otros mis problemas de convivencia?

Universidad Industrial de Santander

Maestría en pedagogía

Talleres de clase

Objetivo:
•Clasificar los textos según sus características en los géneros literarios a los que correspondan.

Grupo:

Participantes:

1. Lee con atención los siguientes textos.
2. Elabora una reflexión a partir de éstos.

Texto No 1

Érase una vez un colegio



Hace mucho tiempo en un barrio llamado Arborizadora Baja, existió un colegio que llevaba el mismo nombre. En aquel entonces un gran Monstruo llamado In-convivencia los atacaba era cruel y despiadado no le gustaba el aseo y al piso todos los papeles tiraba, al descanso entre los niños se escondía y a todos agredía y empujaba; y sin hablar de las palabrotas que usaba, y el agua que en los baños desperdiciaba. ¡Uy! definitivamente que problema era este monstruo entre más desorden y problemas había más gordo y más grande se hacía ¡claro"! él quería que el colegio se cerrara.

Pero un día muy cansados los niños del colegio decidieron defenderse de este monstruo tan malvado y una campaña emprendieron para desterrarlo y enviarlo al país de los siempre intolerantes.

No fue fácil, muchas reuniones se hicieron, muchos acuerdos firmaron y hasta un decálogo escribieron, pero el monstruo no se iba.

Hasta que un buen día, un estudiante tubo una clemente idea y pensó ¡todo monstruo debe ser derrotado por un superhéroe! y empezó a pensar en ¿cómo podría ser?, ¿Cuáles valores debería tener, y ¿qué cualidades habría tener? ¿Qué nombre debería llevar? En fin, que tarea tan difícil esta, y pidió ayuda a todos los niños del colegio para que entre todos crearan ese héroe que les ayudaría a combatir a IN- convivencia.

Texto No 2

CONVIVENCIA

que cada hombre diga lo que piensa,
que cada grupo grite lo que sienta,
que cada pueblo cante su esperanza
respetando de toda la conciencia.

no me molesta en nada lo que piensas,
no me ofende que sientas como sientas,
tus esperanzas son mis esperanzas
y por ellas marchamos a conciencia

es imposible que mi pensamiento
al tuyo sea igual, pero respeto
tu forma de pensar, sentir y actuar,

porque si hay cosas que de ti yo acepto
también hay otras en las que disiento
mas no por ello te he de rechazar

Fernando el grande

Texto No 3

Título de la obra: "Juan, el pequeñín de la clase"

Autora: Nathalie Marín

6 personajes (o más):

Narrador (Voz en off)

Juan (El pequeñín de la clase)

Ana Clara (La maestra de Juan)

Compañeros (Compañeros de clase de Juan, al menos 2 pero pueden ser más)

Yamal Gabán (El superhéroe amigable)

Si quieren profundizar sobre el preocupante tema del bullying, pueden leer este ensayo que explica un poco más y puede ser un añadido interesante a la utilización de la propia obra.

Acto I

Narrador: Juan, el más pequeño de la clase y el favorito de la maestra Clara, con su elevado coeficiente intelectual, solía crear un ambiente ameno dentro del aula. No obstante, su autoestima decaía día a día, a causa del frecuente bullying del que era víctima.

(Juan, su maestra y compañeros en el salón de clase)

Ana Clara: Buenos días mis estimados, por favor abran su libro en la página número 13. ¡Juan, querido! ¿podrías realizar la lectura?

Juan: ¡Con gusto maestra!

Narrador: En el instante que Juan se levantó, todos sus compañeros de clase comenzaron a mirarse entre sí, y a emanar risas entre ellos, como pretendiendo hacerle una travesura.

(Juan camina tímidamente hasta el lugar donde está su maestra)

Maestra: Lee desde el párrafo dos por favor.

Juan: "Al caer la eterna noche, se encontraba la bella dama durmiendo en su aposento, cuando de pronto Felipe decide declararle su amor..."

Narrador: En seguida y sin razón alguna, todos sus compañeros comenzaron a reírse a gran carcajada.

Compañeros: ¡Ja ja ja ja ja!

Narrador: Juan, al ver la burla de sus compañeros, tiró el libro al piso e inmediatamente salió corriendo del salón refugiándose en el armario de albañilería. Cuando de pronto, como por arte de magia escuchó unos pasos cercanos a la puerta.

Acto II

(Juan empieza a temblar imparablemente crujiendo sus dientes. Seguidamente Yamal abre la puerta)

Yamal Gabán: ¡No temas pequeñín!, vengo ayudarte y a levantarte el ánimo.

Juan: Pero...Pero ¿quién eres tú?

Yamal Gabán: Soy Yamal, el gran amigo de todos los pequeñines. Vamos amiguito tengo algo que mostrarte, sígueme.

Narrador: Tras el asombro de Juan al ver a Yamal con su gran fuerza y fortaleza, sintió que por fin había encontrado la solución a todo abuso sufrido.

Acto III

(Juan y Yamal miran de lejos a los chicos abusadores situados en el comedor)

Juan: ¡Mira allí están!, siempre me esperan en el comedor para comenzar a burlarse de mí, ya sea por mi estatura, por mi inteligencia o por cualquier cosa que se les ocurra. A veces quisiera no ser así.

Yamal Gabán: Nunca digas eso amiguito, esos talentos te hacen único. Espera un momento...

(Yamal camina por el comedor y comienza a vociferar un excelso acontecimiento)

Yamal Gabán: ¡No puedo creer que me haya salvado ese pequeñín! De no ser por él, ya hubiese muerto ahogado por un trozo de carne.

(Los compañeros de clase de Juan, se acercan a Yamal)

Narrador: Al ser Yamal conocido por los niños como el superhéroe amigable, todos deciden acercarse para escuchar con detenimiento los detalles de tan importante noticia. Es así, como Hassín líder innato y curioso realiza la siguiente pregunta.

Hassín: Yamal, pero... ¿Quién te salvo? cuéntanos por favor.

Compañeros: Sí, ¡dinos!, ¡dinos! (al unísono)

(Yamal pensativo, mientras Juan se queda mirándolo desde el fondo del comedor)

Yamal Gabán: ¡Me salvo aquel pequeño!...

(Yamal señala a Juan, y todos los compañeros colocan cara de asombro)

Compañeros: ¿Qué...?

Yamal Gabán: Sí, fue ese pequeño. ¡Pequeñín ven acá!

Narrador: Juan muy tímido con paso presuroso va hacia donde esta Yamal y sus compañeros.

(Yamal lo mira juntos con todos sus compañeros, con total silencio por la conmoción)

Juan: ¡ehhh!, aquí estoy... (Con timidez)

Compañeros: ¡eeeehhhhhh! (Gritan de alegría)

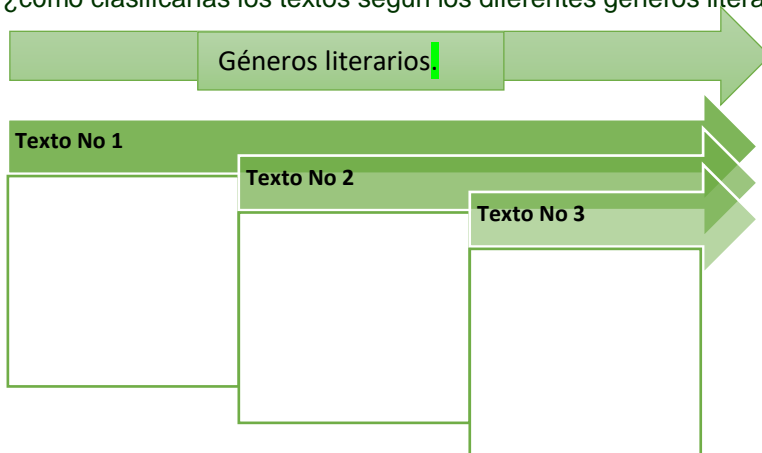
(Juan recibe un gran abrazo colectivo)


Narrador: Lo que menos esperaba el pequeño Juan, era ser sorprendido ante la reacción de felicidad por parte de sus compañeros, gracias a lo declarado por el individuo que, sin pensar, marcaría un elemento significativo en la vida de aquel niño. Recordando, que a veces solo basta con cambiar la perspectiva de las cosas, sin importar las personas y el lugar.

3. Lee nuevamente los textos y encuentra las características que los hacen diferentes uno de otro.

Texto No 1	Texto No 2	Texto No 3

4. ¿cómo clasificarías los textos según los diferentes géneros literarios?



 <p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>Vivo y convivo con mis compañeros Sesión tres: Siento y lo expreso: viva el teatro.</p>		<p>Universidad Industrial de Santander</p> <p>Maestría en pedagogía</p> <p>Talleres de clase</p>
<p>Objetivo: Reconocer los elementos que requiere una obra de teatro.</p>	<p>Participante: _____</p> <p>1. Completa el esquema C.Q.A.</p>		
<p>¿Qué conozco sobre las obras teatrales?</p>	<p>¿Qué me gustaría aprender sobre las obras teatrales?</p>	<p>¿Qué aprendí sobre las obras teatrales?</p>	



Universidad
Industrial de
Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión cuatro: mi salón mi hogar.

Universidad
Industrial de
Santander

Objetivo: Reconocer que el aula de clase es un espacio para la buena convivencia.

Participante: _____


Maestría en
pedagogía

Talleres de clase

129



¹²⁹ Manchester cervantes. En línea: <<http://manchester.cervantes.es/es/alquiler/capacidad.htm>>

 <p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>Vivo y convivo con mis compañeros Sesión cuatro: mi salón mi hogar.</p>	<p>Universidad Industrial de Santander</p> <p>Maestría en pedagogía</p> <p>Talleres de clase</p>
<p>Objetivo: Representar una situación de conflicto escolar mediante la estrategia de juegos de roles.</p>	<p>Participantes:</p> <hr/>	
<p>Actividad: representen la situación que se presenta en el cuento.</p> <p>Cuento infantil: Carrera de zapatillas</p> <p>Había llegado por fin el gran día. Todos los animales del bosque se levantaron temprano porque ¡era el día de la gran carrera de zapatillas! A las nueve ya estaban todos reunidos junto al lago. También estaba la jirafa, la más alta y hermosa del bosque. Pero era tan presumida que no quería ser amiga de los demás animales.</p> <p>Ja, ja, ja, ja, se reía de la tortuga que era tan bajita y tan lenta.</p> <p>Jo, jo, jo, jo, se reía del rinoceronte que era tan gordo.</p> <p>Je, je, je, je, se reía del elefante por su trompa tan larga.</p> <p>Y entonces, llegó la hora de la largada.</p> <p>El zorro llevaba unas zapatillas a rayas amarillas y rojas. La cebra, unas rosadas con moños muy grandes. El mono llevaba unas zapatillas verdes con lunares anaranjados.</p> <p>La tortuga se puso unas zapatillas blancas como las nubes. Y cuando estaban a punto de comenzar la carrera, la jirafa se puso a llorar desesperada.</p> <p>Es que era tan alta, que ¡no podía atarse los cordones de sus zapatillas!</p> <p>- Ahhh, ahhhh, ¡qué alguien me ayude! - gritó la jirafa.</p> <p>Y todos los animales se quedaron mirándola. Pero el zorro fue a hablar con ella y le dijo:</p> <p>- Tú te reías de los demás animales porque eran diferentes. Es cierto, todos somos diferentes, pero todos tenemos algo bueno y todos podemos ser amigos y ayudarnos cuando lo necesitamos. Entonces la jirafa pidió perdón a todos por haberse reído de ellos. Y vinieron las hormigas, que rápidamente treparon por sus zapatillas para atarle los cordones.</p> <p>Y por fin se pusieron todos los animales en la línea de partida. En sus marcas, preparados, listos, ¡YA!</p> <p>Cuando terminó la carrera, todos festejaron porque habían ganado una nueva amiga que además había aprendido lo que significaba la amistad.</p> <p>Fin y colorín, colorín, si quieres tener muchos amigos, acéptalos como son.</p> <p>Cuento de Alejandra Bernardis Alcain (Argentina)</p>		



Universidad
Industrial de
Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión cuatro: mi salón mi hogar.

Universidad
Industrial de
Santander

Objetivo:
Representar una
situación de
conflicto escolar
mediante la
estrategia de
juegos de roles.

Participantes:

Maestría en
pedagogía
Talleres de clase

Actividad: representen la situación que se presenta en el cuento.

Cuento sobre el respeto: Todos somos diferentes

Cuenta una historia de que varios animales decidieron abrir una escuela en el bosque. Se reunieron y empezaron a elegir las disciplinas que serían impartidas durante el curso.

El pájaro insistió en que la escuela tuviera un curso de vuelo. El pez, que la natación fuera también incluida en el currículo. La ardilla creía que la enseñanza de subir en perpendicular en los árboles era fundamental. El conejo quería, de todas formas, que la carrera fuera también incluida en el programa de disciplinas de la escuela.

Y así siguieron los demás animales, sin saber que cometían un grande error. Todas las sugerencias fueron consideradas y aprobadas. Era obligatorio que todos los animales practicasen todas las disciplinas.

Al día siguiente, empezaron a poner en práctica el programa de estudios. Al principio, el conejo se salió magníficamente en la carrera; nadie corría con tanta velocidad como él.

Sin embargo, las dificultades y los problemas empezaron cuando el conejo se puso a aprender a volar. Lo pusieron en una rama de un árbol, y le ordenaron que saltara y volara.

El conejo saltó desde arriba, y el golpe fue tan grande que se rompió las dos piernas. No aprendió a volar, y además no pudo seguir corriendo como antes.

Al pájaro, que volaba y volaba como nadie, le obligaron a excavar agujeros como a un topo, pero claro, no lo consiguió.

Por el inmenso esfuerzo que tuvo que hacer, acabó rompiendo su pico y sus alas, quedando muchos días sin poder volar. Todo por intentar hacer lo mismo que un topo.

La misma situación fue vivida por un pez, por una ardilla y un perro que no pudieron volar, saliendo todos heridos. Al final, la escuela tuvo que cerrar sus puertas.

¿Y saben por qué? Porque los animales llegaron a la conclusión de que todos somos diferentes. Cada uno tiene sus virtudes y también sus debilidades.

Un gato jamás ladrará como un perro, o nadará como un pez. No podemos obligar a que los demás sean, piensen, y hagan algunas cosas como nosotros. Lo que iremos conseguir con eso es que ellos sufran por no conseguir hacer algo de igual manera que nosotros, y por no hacer lo que realmente les gustan.

Debemos respetar las opiniones de los demás, así como sus capacidades y limitaciones. Si alguien es distinto a nosotros, no quiere decir que él sea mejor ni peor que nosotros. Es apenas alguien diferente a quien debemos respetar.

FIN

Este cuento nos fue enviado por Pablo Zevallos - Brasil


	Universidad Industrial de Santander	<p align="center">Vivo y convivo con mis compañeros Sesión cuatro: mi salón mi hogar.</p>	Universidad Industrial de Santander
<p>Objetivo: Representar una situación de conflicto escolar mediante la estrategia de juegos de roles.</p>	<p>Participantes:</p> <hr/>	Maestría en pedagogía Talleres de clase	
<p>Actividad: representen la situación que se presenta en el cuento.</p> <p>Las gafas de Susana</p> <p>Susana era una niña lista y tímida. Pero como no veía muy bien, llevaba gafas desde que podía recordar; y también desde que podía recordarlo, algunos de sus compañeros de clase se metían con ella y se burlaban de sus gafas de grandes cristales; y había sido el insoportable Luis el que empezó a llamarla Cuatro Ojos, y como era un chico muy popular en la clase, todo el mundo terminó conociéndola por Susana Cuatro Ojos. Ella hacía como que no le importaba, pero realmente no le gustaba nada.</p> <p>Cierto día hicieron una excursión con el colegio para visitar unas cuevas muy famosas. Todos caminaban en fila india, cuando Luis resbaló y metió el pie en un agujero. En su caída sólo pudo agarrarse a Susana, que caminaba a su lado, y ambos resbalaron durante un buen rato hasta que fueron a parar a una gran caverna. Estaba muy oscuro, y sólo se veía un rayito de luz procedente del techo de la caverna, muchos metros por encima, y algunas raíces y troncos que habrían caído por aquella apertura. Llamaron a voces y gritos, pero nadie acudió. Agazapados y muertos de frío, pasaron una noche oscurísima dentro de la cueva.</p> <p>A la mañana siguiente, seguían sin haberles encontrado, y sólo el pequeño rayo de luz les dejó ver algo. Luis aprovechó para gritar con más fuerza y tratar de buscar alguna salida, pero no consiguió nada en horas, y empezó a sentir miedo. Debía ser mediodía, porque entonces Susana vio que el rayo entraba recto, directamente hasta el suelo. Rápidamente fue hacia él tomando uno de los troncos, y haciendo una lupa con sus gafas, convirtió aquel rayito en una pequeña llama que encendió la antorcha. Luis, sorprendidísimo y emocionado, tomó algunos troncos y juntos comenzaron a explorar la cueva. Tardaron algún tiempo y quemaron unos cuantos troncos, pero</p>			

finalmente encontraron una salida. Entre abrazos y gritos de alegría, Luis le dio mil gracias a Susana. Él sabía que no le gustaba nada que le llamara "Cuatro Ojos", y ahora se arrepentía de haberla llamado así, sobre todo después de que gracias a aquellas gafas hubieran podido salir de allí...

Así que cuando por fin vieron a todos los que les buscaban, incluida la policía, y los periodistas les abordaron con preguntas, Luis se adelantó y dijo:

- ¡Qué suerte he tenido! ¡No podía tener mejor compañera de aventuras que Susana Rayo Láser!

Así comenzó a contar la historia, y desde aquel día, no hubo ningún otro "cuatro ojos" en aquel colegio. Eso sí, no preguntes por los "Rayo Láser", porque hay unos cuantos.

 <p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>Vivo y convivo con mis compañeros Sesión cuatro: mi salón mi hogar.</p>	<p>Universidad Industrial de Santander</p>
<p>Objetivo: Representar una situación de conflicto escolar mediante la estrategia de juegos de roles.</p>	<p>Participantes: _____</p>	<p>Maestría en pedagogía Talleres de clase</p>
<p>Actividad: representen la situación que se presenta en el cuento.</p> <p style="text-align: center;">El dado que pacificó mi tablero</p> <p>Yo no lo sabía, pero las fichas blancas y negras de mi juego favorito se odiaban a muerte. Cada noche, mientras yo dormía, peleaban por la única casilla multicolor del tablero, a la que las blancas llegaban siguiendo el caminito de casillas blancas que cruzaba su reino, y las negras siguiendo otro caminito de casillas negras que atravesaba el suyo.</p> <p>Aquella lucha tan igualada parecía no tener fin, así que el señor Dado les propuso la partida definitiva: se enfrentarían los líderes de cada bando, y el vencedor se quedaría con la casilla multicolor para siempre.</p> <p>- Para evitar trampas -añadió Dado-, ambas pasarán la noche anterior aisladas y vigiladas por mí. Yo las llevaré luego a su casilla de salida.</p> <p>Tanto dolor había dejado en las fichas aquella feroz guerra, que no dudaron en aceptar la propuesta del viejo y sabio señor Dado, quien, al caer la noche, llevó a ambas fichas a un lugar</p>		

secreto del tablero. Estas esperaban algún tipo de premio o discurso, pero, para su sorpresa, solo encontraron dos cubos de pintura, uno blanco y otro negro.


- Cambiaréis vuestros colores esta noche, y mañana jugaréis la partida con el color al que siempre os habéis enfrentado. Tenéis la misma forma, y solo cambia vuestro color, así que nadie se dará cuenta; pero tampoco podréis decírselo a nadie.

Las fichas obedecieron sorprendidas, y al día siguiente viajaron hasta llegar a la casilla de salida de cada uno de los caminos.

La ficha negra, toda ella pintada de blanco, cruzó el reino de las fichas blancas entre aplausos y gritos de ánimo, sin que nadie supiera que estaban aclamando a la mejor de las fichas negras. Allí por donde pasaba recibía flores, regalos y muestras de cariño de fichas grandes y pequeñas. Viendo la ilusión que generaba ganar aquella casilla, la ficha negra descubrió que el reino de las fichas blancas no era tan distinto del suyo, aunque fueran de colores opuestos. La partida comenzó, y en su emocionante viaje por el caminito de casillas blancas a través del reino rival, la ficha negra se sintió un poquito menos negra. Hasta que, llegando al final de la partida, cuando estaba tan cerca que podía verse la última casilla, la ficha negra no recordaba ninguna razón para detestar a las fichas blancas. Entonces se encontró frente a frente con la ficha blanca, toda ella pintada de negro, y sintió un fuerte deseo de abrazarla como a una de sus hermanas. La ficha blanca, que había vivido algo muy parecido en su viaje por el país de las fichas negras, sintió lo mismo. Y, olvidando la partida, ambas avanzaron hasta la casilla multicolor para fundirse en un gran abrazo.

Casi nadie entendía qué había pasado, pero daba igual. Todas tenían tantas ganas de paz, que no dudaron en lanzarse a la casilla multicolor para seguir abrazándose unas a otras y celebrar el fin de la guerra.

Desde entonces, cada noche, la casilla multicolor se llena de fichas blancas y negras, y de los dos cubos de pintura que puso allí el señor Dado, para que quienes quieran ver el mundo con los ojos de los demás puedan hacerlo siempre que quieran.

 <p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>Vivo y convivo con mis compañeros Sesión cuatro: mi salón mi hogar.</p>	<p>Universidad Industrial de Santander</p> <p>Maestría en pedagogía</p> <p>Talleres de clase</p>
<p>Objetivo: Representar una situación de conflicto escolar mediante la</p>	<p>Participantes:</p> <hr/>	

estrategia de juegos de roles.		
---------------------------------------	--	--

Actividad: representen la situación que se presenta en el cuento.

La tortuga

Esta es la historia de una pequeña tortuga a la que le gustaba jugar a solas y con sus amigos. También le gustaba mucho ver la televisión y jugar en la calle, pero no parecía pasárselo muy bien en la escuela.

A esa tortuga le resultaba muy difícil permanecer sentada escuchando a su maestro. Cuando sus compañeros y compañeras de clase le quitaban el lápiz la empujaban, nuestra tortuguita se enfadaba tanto que no tardaba en pelearse o en insultarles hasta el punto de que luego la excluían de sus juegos.

La tortuguita estaba muy molesta. Estaba furiosa, confundida y triste porque no podía controlarse y no sabía cómo resolver el problema. Cierta día se encontró con una vieja tortuga sabia que tenía trescientos años y vivía al otro lado del pueblo. Entonces le preguntó:

-¿Qué es lo que puedo hacer? La escuela no me gusta. No puedo portarme bien y, por más que lo intento, nunca lo consigo.

Entonces la anciana tortuga le respondió:

-La solución a este problema está en ti misma. Cuando te sientas muy contrariada o enfadada y no puedas controlarte, métete dentro de tu caparazón (encerrar una mano en el puño de la otra y ocultando el pulgar como si fuera la cabeza de una tortuga replegándose en su concha). Ahí dentro podrás calmarte.


Cuando yo me escondo en mi caparazón hago tres cosas:

En primer lugar, me digo – Alto - luego respiro profundamente una o más veces si así lo necesito y, por último, me digo a mi misma cuál es el problema.

A continuación, las dos practicaron juntas varias veces hasta que nuestra tortuga dijo que estaba deseando que llegara el momento de volver a clase para probar su eficacia.

Al día siguiente, la tortuguita estaba en clase cuando otro niño empezó a molestarla y, apenas comenzó a sentir el surgimiento de la ira en su interior, que sus manos empezaban a calentarse y que se aceleraba el ritmo de su corazón, recordó lo que le había dicho su vieja amiga, se replegó en su interior, donde podía estar tranquila sin que nadie la molestase y pensó en lo que tenía que hacer. Después de respirar profundamente varias veces, salió nuevamente de su caparazón y vio que su maestro estaba sonriéndole.

Nuestra tortuga practicó una y otra vez. A veces lo conseguía y otras no, pero, poco a poco, el hecho de replegarse dentro de su concha fue ayudándole a controlarse. Ahora que ya ha aprendido tiene más amigos y amigas y disfruta mucho yendo a la escuela.

 <p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>Vivo y convivo con mis compañeros Sesión cuatro: mi salón mi hogar.</p>	<p>Universidad Industrial de Santander</p>
<p>Objetivo: Representar una situación de conflicto escolar mediante la estrategia de juegos de roles.</p>	<p>Participantes:</p> <hr/>	<p>Maestría en pedagogía</p> <p>Talleres de clase</p>
<p>Actividad: representen la situación que se presenta en el cuento.</p> <p>El Sauce</p> <p>¿Saben lo que es un sauce? ¿Han visto alguna vez un sauce? Antes había muchos aquí pero ahora hay muy pocos. Los sauces son árboles grandes y sus hojas son muy verdes por la parte de arriba y muy blancas por la parte de abajo. Les contaré una historia que es real: “Dos pájaros estaban muy felices sobre el mismo árbol, que era un sauce. Uno de ellos se apoyaba en una rama en la punta más alta del sauce; el otro estaba más abajo, donde comenzaban a separarse las ramas. Después de un rato, el pájaro que estaba en lo alto dijo para romper el hielo: -¡Oh, qué bonitas son estas hojas tan verdes! El pájaro que estaba abajo lo tomó como una provocación y le contestó cortante: -¿Cómo que verdes? ¿No ves que son blancas? ¿Estás piciciego acaso? Y el de arriba, molesto, contestó: -¡Tú eres el que está piticiego! ¡Son verdes! Y el otro, desde abajo, respondió: -¡Te apuesto las plumas de la cola a que son blancas. ¡Tú no entiendes nada! El pájaro de arriba notaba que se iba enfadando, y sin pensarlo dos veces, se precipitó sobre su adversario para darle una lección. El otro no se movió. Cuando estuvieron cercanos, uno frente a otro, con las plumas de punta a causa de la rabia, tuvieron la lealtad de mirar los dos hacia la misma dirección antes de comenzar el enfrentamiento. El pájaro que había venido de arriba se sorprendió: ¡Oh, qué extraño! ¡Fíjate que las hojas son blancas! E invitó a la otra ave: -Ven hasta arriba adonde yo estaba antes. Volaron hacia la rama más alta del sauce y esta vez dijeron los dos a coro: -¡Fíjate que las hojas son verdes! ¡Cómo cambian las cosas según desde dónde las miramos! Eso bien lo saben los sauces, los pájaros y los niños.</p> <p>Autor: Pazuela.</p>		



Universidad
Industrial de
Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión cuatro: mi salón mi hogar.

Universidad
Industrial de
Santander

Maestría en
pedagogía

Talleres de clase

Objetivo:
Representar una
situación de
conflicto escolar
mediante la
estrategia de
juegos de roles.

Participantes:

Actividad: representen la situación que se presenta en el cuento.

El Puente

Había una vez dos hermanos, Tomás y Javier. Vivían uno al frente del otro en dos casas de una hermosa campiña.

Por problemas pequeños, que al acumularse sin resolverse se fueron haciendo grandes con el tiempo, los hermanos dejaron de hablarse. Incluso evitaban cruzarse en el camino.

Cierto día llegó a la casa de Tomás un carpintero y le preguntó si tendría trabajo para él. Tomás le contestó:

—¿Ve usted esa madera que está cerca de aquel riachuelo? Pues la he cortado ayer. Mi hermano Javier vive en frente y, a causa de nuestra enemistad, desvió ese arroyo para separarnos definitivamente. Así que yo no quiero ver más su casa. Le dejo el encargo de hacerme una cerca muy alta que me evite la vista de la casa de mi hermao.

Tomás se fue al pueblo y no regresó sino hasta bien entrada la noche.

Cuál no sería su sorpresa al llegar a su casa, cuando, en vez de una cerca, encontró que el carpintero había construido un hermoso puente que unía las dos partes de la campiña.


Sin poder hablar, de pronto vio en frente suyo a su hermano, que en ese momento estaba atravesando el puente con una sonrisa:

— Tomás, hermano mío, no puedo creer que hayas construido este puente, habiendo sido yo el que te ofendió. Vengo a pedirte perdón. Los dos hermanos se abrazaron.

Cuando Tomás se dio cuenta de que el carpintero se alejaba, le dijo:

—Buen hombre, ¿cuánto te debo? ¿Por qué no te quedas?

—No, gracias —contestó el carpintero—. ¡Tengo muchos puentes que construir!

 <p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>Vivo y convivo con mis compañeros Sesión cuatro: mi salón mi hogar.</p>	<p>Universidad Industrial de Santander</p> <p>Maestría en pedagogía</p> <p>Talleres de clase</p>
<p>Objetivo: Crear una versión improvisada de un guión teatral mediante el juego de roles.</p>	<p>Grupo: <hr/> <hr/></p> <p>Participante: <hr/></p>	
<p>Actividad: creen un guión con base en la representación que hicieron de la historia.</p>		



Universidad Industrial de Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión cuatro: mi salón mi hogar.

Universidad Industrial de Santander

Maestría en pedagogía

Talleres de clase

Objetivo:
identificar la estructura del guion teatral.


Grupo: _____
Participante: _____

1. Califica la estructura del guion elaborado. Marca con una X el criterio según corresponda.

Estructura del guion teatral		
Criterios	Sí	No
El texto tiene un título		
Se presentan los personajes		
El texto maneja: inicio, desarrollo y desenlace		
La participación de los personajes se hace a través del diálogo		
La explicación sobre las acciones, expresiones o situaciones se hace a partir de las acotaciones		

Firma del evaluador

Fecha _____

 <p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>Vivo y convivo con mis compañeros Sesión cuatro: mi salón mi hogar.</p>	<p>Universidad Industrial de Santander</p> <p>Maestría en pedagogía</p> <p>Talleres de clase</p>
<p>Objetivo: reconocer los elementos fundamentales para convivir pacíficamente.</p>	<p>Grupo: _____ _____</p> <p>Participante: _____ _____</p>	
<p>Actividad¹³⁰</p> <p>1. Con tus palabras escribe para ti ¿qué es la convivencia?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. ¿Por qué el salón de clase es un espacio de convivencia?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. ¿Qué tipo de convivencia se puede dar en el salón de clase?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. Escribe 3 ideas sobre cómo convivir pacíficamente y respetuosamente con los demás en el salón de clase.</p>		

¹³⁰ CÁRDENAS CASTRILLÓN, Juliana. Los talleres para la convivencia: propuesta para el aprendizaje de estrategias de resolución pacífica de los conflictos entre los estudiantes de grado cuarto de primaria de la jornada tarde del Colegio entre Nubes Sur Oriental I.E.D. [En línea] Repository Unilibre. Bogotá, D.C. Universidad Libre. 2016. Disponible <<http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9574/N%C2%B0%209%20Documento%20Final.pdf?sequence=1>>

a.

<i>Situación</i>	<i>¿Cómo me siento?</i>	<i>¿Cómo reacciono?</i>	<i>¿Qué hago después?</i>
Cuando alguien del salón me empuja o me golpea			
Cuando alguien del salón me insulta o me dice groserías			
Cuando alguien del salón dice algo malo de mi familia			
Cuando mis amigos no quieren hacer lo que yo les ordeno			
Cuando alguien del salón toma mis cosas sin permiso.			

b.

c.

5. Completa el siguiente esquema:



Universidad Industrial de Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión cinco: comunico mis sentimientos.

Grupo: _____

Participante: _____

Objetivo:
estructurar un plan textual para desarrollar un guion teatral.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

TALLER DE CLASE

¡Manos a la obra! El guion teatral.

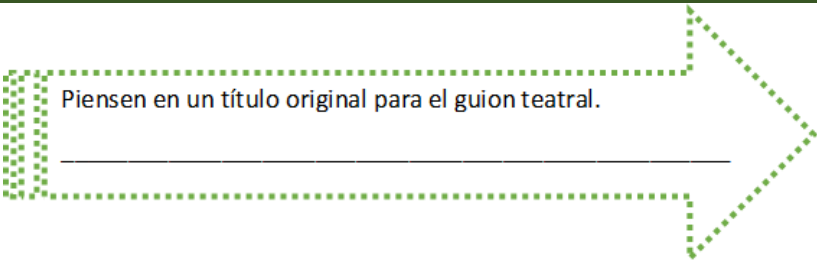
Para elaborar tu propio guion teatral es necesario seguir los siguientes pasos:

Organicen los equipos de trabajo.



Elijan un tema para trabajar en el guion teatral.





Piensen en un título original para el guion teatral.

4. Planifiquen la estructura interna del guion teatral.

Inicio:

Desarrollo:

Desenlace:


Mencionen los personajes principales y secundarios.



Describan el escenario para desarrollar la representación del guion teatral.



Expongan el mensaje que desean transmitir con la representación del guion teatral.

 <p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p align="center">Vivo y convivo con mis compañeros Sesión seis: Y ¿por qué no dialogamos? Así llegamos acuerdos.</p>	<p align="center">UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</p> <p align="center">MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</p> <p align="center">TALLER DE CLASE</p>
<p>•Objetivo: evaluar las fortalezas del trabajo cooperativo.</p>	<p>Grupo: _____</p> <p>Participante: _____</p>	
<p>Actividad: completa el siguiente cuadro comparativo con relación al trabajo cooperativo durante el desarrollo del ejercicio con el tangram.</p>		
<p align="center">Aspectos positivos del trabajo con el tangram</p>		<p align="center">Aspectos negativos del trabajo con el tangram</p>



Universidad
Industrial de
Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión seis: Y ¿por qué no dialogamos? Así llegamos acuerdos.

**UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL
DE
SANTANDER**

**MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA**

**TALLER DE
CLASE**

•Objetivo:
evaluar las
fortalezas del
trabajo
cooperativo.

Grupo: _____
Participante: _____

Actividad: completa el siguiente cuadro comparativo con relación al trabajo cooperativo durante el desarrollo del ejercicio de la producción del guión teatral.

Aspectos positivos de la producción del primer guion teatral.	Aspectos negativos de la producción del primer guion teatral.

 <p>Universidad Industrial de Santander</p> <p>Objetivo: evaluar las fortalezas del trabajo cooperativo.</p>	<p>Vivo y convivo con mis compañeros Sesión seis: Y ¿por qué no dialogamos? Así llegamos acuerdos.</p> <p>Grupo: _____</p> <p>Participante: _____</p>	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</p> <p>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</p> <p>TALLER DE CLASE</p>
<p>Según Díaz Barriga y Hernández Rojas¹³¹:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender con ayuda de otros. • Desarrollar una actividad basada en el enriquecimiento de saberes por el contacto con semejantes. • Trabajar en la construcción de un conocimiento con el fin de lograr metas en común. 	<p>Trabajo cooperativo</p>  <p>Se evidencia en la comunicación como uno de los entes mediadores en la producción escrita.</p>  	<p>Ventajas del trabajo cooperativo en la enseñanza son múltiples. Solé y Coll¹³² mencionan algunas de ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se logra un desarrollo de las habilidades sociales y afectivas. • Aumenta la autoestima en el individuo. • Mejora su rendimiento académico. • Muestra motivación frente al proceso de aprendizaje. • Valora las ideas propias y las de sus compañeros.

¹³¹ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ ROJAS, Gerardo. Op. cit., p.52

¹³² COLL, César y SOLÉ, Isabel, Op. cit., p. 53-59.

		<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene satisfacción por las metas conseguidas en con otros. • Manifiesta actitudes solidarias. • Maneja situaciones de debate y controversia. • Construye un sentido de igualdad con otros. • Fortalece su interdependencia.
--	--	---

Alejandro (nombre ficticio) tiene ahora 12 años. Su padre no sabe en qué momento empezó a ser acosado, pero su calvario aún no ha llegado a su fin. Todo comenzó cuando su comportamiento cambió y todos en el colegio decían que "se estaba metiendo en líos. Su clase se había puesto en su contra. Le insultaban en el recreo, pero los profesores lo negaban y le echaban la culpa a él", recuerda su padre. Hasta que, durante una excursión, lo vio claro. Su hijo salió con el labio partido por una pedrada y el colegio terminó admitiendo lo que venía ocurriendo: tres alumnos llevaban haciendo la vida imposible a Alejandro desde hacía tiempo y el resto de la clase les seguía el 'juego'. Alejandro estaba "totalmente desplazado" por los demás.

Hasta el punto de que él quería dejar de ir a clase. "Me vino un día llorando y me dijo que no quería ir más al colegio. Nos reunimos con el director y respaldó al grupo, a la clase entera, y no hizo nada". Fue durante una charla del director del Instituto Andaluz para la Prevención del Acoso Escolar (IAPAE) cuando detectó firmemente que su hijo estaba sufriendo acoso escolar. "Antes era un niño sonriente y feliz, pero en casa estaba teniendo un mal comportamiento con nosotros, con sus hermanos, y eso nunca había sido así", explica su padre. Después de aquella charla aprendió que "tenía que saber defenderse y saber cómo actuar en cada momento".

Eran, o son, tres los acosadores, uno de ellos hijo del tutor. El padre, tras aquella excursión, envió un escrito al centro educativo que, tras un cambio en la dirección del mismo, confirmó que su hijo sufría acoso escolar por exclusión. "Ahí se vio que mi hijo decía la verdad". Se le puso un alumno-

tutor y una profesora-vigilante, cuenta, y "se destapó todo", pero "a los acosadores no les pusieron un castigo" y se estaban yendo "de rositas". "Una silla con tres patas", lamenta este padre, que opina que "es fundamental que el colegio aborde el conflicto", principalmente con los padres de los acosadores.

"Uno de los padres de los acosadores, que son iguales que sus hijos, incluso nos ha denunciado. El colegio no quiere hablar. No se atreven. Ya no es sólo por nuestro hijo sino por los de los demás, ¿qué tipo de niños están criando?", señala. Afirmo que han puesto el problema en manos de la Inspección "para que tome cartas en el asunto". "Mi hijo está bien; ya no se quiere cambiar de colegio porque ahí están sus hermanos, pero está aislado y apenas interactúa con los demás. Trabajamos con él día a día, pero hay que poner a cada uno en su sitio porque no es justo".

"Con las agresoras, como si nada"

A Marta (nombre ficticio) le ocurrió algo parecido. Tiene 13 años y su madre asegura que su hija "lleva mucho tiempo sufriendo". Siempre fue introvertida, pero en el colegio decían que no tenía problema en relacionarse con los demás. Un cambio en la tutoría mientras cursaba 1º de ESO provocó que finalmente su situación cambiara y que su caso saliera a la luz en casa: Marta admitió que había un grupo de compañeras que la aislaban, que le habían puesto un mote y que la acosaban.

"En el colegio nos aseguraban que las acosadoras no era niñas conflictivas, que era muy raro lo que Marta decía y nos pusieron muchas pegadas desde un principio", relata su madre. El centro emitió finalmente un informe en el que reconocía el caso de acoso escolar y adoptó medidas tendientes a vigilarlo (se le asignó un alumno-tutor para que observara las situaciones, entre otras). Su madre lamenta que la actuación no recayera en las acosadoras. "Con ellas nunca han hecho nada, no han trabajado en detener sus acciones; como si nada", denuncia.

"A una niña que entró nueva en el colegio le dio por ella cuando estaba en 2º de ESO. Sólo hablaron con Marta, no con la acosadora. Ha habido otras dos incidencias en el último mes. Se ha dado parte, pero parece que ahora la versión de mi hija ya no importa, que se lo ha inventado y que no pasa nada. Que el centro asuma el protocolo o que no lo asuma", pide esta angustiada madre, que ha denunciado el caso ante la Inspección Educativa y ante la Diócesis, al tratarse de un centro religioso, "para que obliguen al colegio a cumplir las normas, no pedimos nada más".

"Mi hija dejó de comer porque se veía muy gorda. La han machacado de tal forma que la han anulado. Ella está en terapias y tiene ganas de salir adelante, pero en el colegio no reaccionan y le echan la culpa a ella. Ahora niegan el acoso y dicen que se lo inventa cuando hay un informe que lo confirma y, además, son las mismas acosadoras que eran antes. Ya me ha pedido con muchas ganas cambiar de colegio. No se lo puedo negar y estoy esperando si se nos concede un nuevo centro", lamenta la madre.



Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión siete: el diálogo: solución del conflicto.

UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL
DE
SANTANDER

Objetivo:
reflexionar
sobre la
manera de
solucionar los
conflictos.

Grupo: _____
Participante: _____

MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA

TALLER DE
CLASE

Solución de conflictos



¿CUÁNDO DEBEMOS NEGOCIAR?¹³³ Cuando las partes...

- Tienen voluntad de diálogo y quieren construir la solución a su conflicto.
- Tienen apertura para escucharse mutuamente una a la otra y con respeto, sin necesidad de la presencia de un tercero.
- tienen confianza en que el proceso les ayudará. □ participan en igualdad de condiciones y oportunidades.
- Tienen absoluta libertad para actuar sin presiones de ningún tipo.
- Tienen condiciones adecuadas para hacerlo y el momento es el oportuno.

¹³³ CÁRDENAS CASTRILLÓN, Juliana. Los talleres para la convivencia: propuesta para el aprendizaje de estrategias de resolución pacífica de los conflictos entre los estudiantes de grado cuarto de primaria de la jornada tarde del Colegio entre Nubes Sur Oriental I.E.D. [En línea] Repository Unilibre. Bogotá, D.C. Universidad Libre. 2016. Disponible <<http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9574/N%C2%B0%209%20Documento%20Final.pdf?sequence=1>>

 Universidad Industrial de Santander	Vivo y convivo con mis compañeros Sesión siete: el diálogo: solución del conflicto.	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLERES DE CLASE																						
Objetivo: reflexionar sobre la manera de solucionar los conflictos.	Grupo: _____ Participante: _____																							
<p>1. Completa el siguiente cuestionario relacionado con la solución de conflicto¹³⁴</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><i>Situación en el salón de clase</i> Estando a punto de salir al descanso, Santiago lanza una bola de plastilina por el aire golpeando en la cabeza a su compañero. Gabriel reclama a Santiago y le advierte que lo acusará con la profesora. Santiago se encuentra muy asustado porque no pensó que pudiera golpear a alguien y le pide a su compañero que le deje explicarle. Gabriel acepta escucharlo. Santiago le dice que estaba jugando con Rodrigo a que estaba lloviendo, y que las bolas de plastilina volando por el aire eran como la lluvia. No pensó que le pudiera caer a alguien, no se dio cuenta de que él estuviera cerca. Le dice que lo siente. Gabriel escucha con atención a su compañero y luego le expresa su malestar por lo que hizo, a pesar de que lo hizo sin intención. Le dice que le tiene que prometer que no volverá a hacerlo. Santiago acepta de inmediato. Gabriel le dice entonces que como él ha reconocido su error y promete tener cuidado, entonces no le contará nada a la profesora. (Adaptado de MINEDU, 2013, p. 62)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: left;"><i>Pasos para la negociación</i></th> <th colspan="2" style="text-align: left;"><i>Plante tus soluciones</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">El diálogo</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td rowspan="2" style="text-align: center;">2</td> <td rowspan="2" style="text-align: center;">Identificando problemas:</td> <td style="text-align: center;"><i>Posición de Santiago</i></td> <td style="text-align: center;"><i>Posición de Gabriel</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Interés de Santiago</i></td> <td style="text-align: center;"><i>Interés de Gabriel</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">Posibles Soluciones</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">Acuerdos</td> <td colspan="2"></td> </tr> </tbody> </table> </div>			<i>Pasos para la negociación</i>		<i>Plante tus soluciones</i>		1	El diálogo			2	Identificando problemas:	<i>Posición de Santiago</i>	<i>Posición de Gabriel</i>	<i>Interés de Santiago</i>	<i>Interés de Gabriel</i>	3	Posibles Soluciones			4	Acuerdos		
<i>Pasos para la negociación</i>		<i>Plante tus soluciones</i>																						
1	El diálogo																							
2	Identificando problemas:	<i>Posición de Santiago</i>	<i>Posición de Gabriel</i>																					
		<i>Interés de Santiago</i>	<i>Interés de Gabriel</i>																					
3	Posibles Soluciones																							
4	Acuerdos																							

¹³⁴ CÁRDENAS CASTRILLÓN, Juliana. Los talleres para la convivencia: propuesta para el aprendizaje de estrategias de resolución pacífica de los conflictos entre los estudiantes de grado cuarto de primaria de la jornada tarde del Colegio entre Nubes Sur Oriental I.E.D. [En línea] Repository Unilibre. Bogotá, D.C. Universidad Libre. 2016. Disponible <<http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9574/N%C2%B0%209%20Documento%20Final.pdf?sequence=1>>



Universidad
Industrial de
Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión siete: el diálogo: solución del
conflicto.
Segundo borrador del guion teatral.

**UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL
DE
SANTANDER**

Objetivo:

**Producir el segundo
borrador del guion
teatral en relación a el
tipo de texto, el
interlocutor y la
intención
comunicativa.**

Grupo:

Participante:

**MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA**

**TALLERES DE
CLASE**



**Vivo y convivo con mis
compañeros**
**Sesión siete: el diálogo:
solución del conflicto.**

UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL DE
SANTANDER

**Objetivo: evaluar el tipo de texto,
el interlocutor y la intención
comunicativa en la producción
del guion teatral.**

Grupo:

Participante:

MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA


TALLERES DE
CLASE

Rejilla de evaluación del guión teatral

1. Marca con una X la casilla a la que corresponda la evaluación de tu primer borrador del guion teatral.

PRAGMÁTICO	Categoría.	Intencion alidad/ superestr uctura	Subcategoría.	Element o de evaluaci ón	Niveles					
				Intenció n comuni cativa	Su texto, no correspo nde a los requerim ientos de la situación comunic ativa.	Algunas veces respet a la intenció n comuni cativa del texto.	En la mayoría del texto se tiene en cuenta la intenció n comunic ativa.	Responde a los requerimi entos de la situación comunicat iva.		
				Interloc utor.	No se da a conocer el interlocut or.	En ciertas ocasion es, da a conocer el interloc utor.	El interlocu tor se present a en la mayoría del texto.	Reconoc e al interlocut or.		

				Tipo de texto.	No maneja la estructura de un tipo de texto en sus componentes globales (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	En algunas ocasiones intenta desarrollar la estructura de un tipo de texto (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	En la mayoría de la producción textual maneja un tipo de texto desde sus componentes globales (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	Selecciona y controla un tipo de texto en sus componentes globales (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).
--	--	--	--	----------------	--	---	--	---

	Vivo y convivo con mis compañeros Sesión siete: el diálogo: solución del conflicto.	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLERES DE CLASE
Objetivo: reflexionar sobre la manera de solucionar los conflictos.	Grupo: _____ Participante: _____	

El texto escrito: el guión teatral

Para evaluar el guión teatral se debe tener en cuenta varias competencias textuales. Una de ellas corresponde a la Competencia Pragmática:

“La competencia pragmática se compone de la competencia funcional, la cual se entiende como la intención del hablante, definida ésta como el propósito de lograr objetivos comunicativos tales como: rechazar, retractarse, clasificar, preguntar, felicitar, saludar, agradecer, entre otros, a través de la lengua, es decir, realizar actos de habla, influyentes en los interlocutores¹³⁵”.

las categorías que corresponden a la Competencia Pragmática son:

- 1. Intencionalidad.** Los textos se producen en atención a un propósito comunicativo y de acción. Con ellos se busca que pase algo: que alguien se persuada, que alguien comprenda, que alguien se informe, que acuda a la cita... Según las intenciones comunicativas, tal como se observa en la tipología, se tendrán diferentes tipos de discurso...
- 2. Interlocutor o receptor:** definido como quien interactúa con el locutor; es decir, intercambian información. Además, se relaciona con la cooperación de los participantes en una conversación, es decir, explica la distinción entre lo que se dice y lo que se implica al decir lo que se dice, o lo que no se dice.
- 3. Las tipologías textuales** se utilizan para clasificar los textos y discursos lingüísticos de acuerdo con las características comunes. Existen diferentes tipos de textos; pero estos llevan el tema, subtema, orden cronológico, un problema y su solución, en los tipos de textos se puede hablar de cualquiera, hay científico, de divulgación, jurídicos, informativos, etc. El tema de los tipos de texto es abordado desde disciplinas como el Análisis del discurso y la Lingüística del texto.

¹³⁵ TRIANA. [En línea] Universidad Santo Tomas. Disponible en <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/linguisticapragmatica/competencia_pragmatica.html>



Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión ocho: el diálogo: solución del conflicto

**UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL
DE
SANTANDER
MAESTRÍA
EN
PEDAGOGÍA
TALLERES
DE CLASE**

Objetivo:
Leer y analizar
sobre situaciones
que deterioran la
convivencia.

Reflexionar sobre
la mediación de
conflictos.

Grupo: _____
Participante:

Solución de conflictos

Así comienza...

Ana y María son amigas desde hace mucho tiempo. Salen juntas, se cuentan sus cosas, se prestan¹³⁶ ropa... Ana le prestó a María, unas semanas atrás, dos de sus revistas de historietas. Hace un par de días, María le prestó a Ana una cadenita de fantasía y, no sabe cómo, Florencia la rompió. Ayer Ana le pidió a María las revistas porque su hermano mayor quería usar algunas de las historietas para un trabajo de Literatura. Esta mañana, María le trajo una de las revistas y le dijo que no encontraba la otra.

M: - ¡Hola! Te traje una de las revistas. La otra... no la encuentro.

A: - ¿Qué, perdiste una sola? ¿Y si es la que mi hermano necesita? Claro... ¡no perdés la cabeza porque la tenés pegada al cuerpo, que sí no! No se te puede prestar nada... y además, creo que me estás mintiendo; seguro que la revista te la quedaste vos.

M: - ¿Quién te creés que sos para decirme mentirosa? ¡Vos rompiste mi cadenita y te quedaste tan tranquila! Sos una descuidada. Sólo te importan tus cosas. ¡¡Soy yo la que no te presta nada más de ahora en adelante!!

A: - ¡No quiero seguir hablando con vos!

M: - ¡Qué suerte, porque yo no quiero ni verte la cara!

¹³⁶ MEN. Contenidos para aprender: grado once. [En línea] Colombia Aprende. Disponible en <<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/contenidoslo/91964>>

¿Qué se puede hacer cuando dos personas están en conflicto?¹³⁷

El conflicto estará siempre presente en cualquier aspecto de nuestras vidas pues refleja la diferencia de gustos, pensamientos, opiniones y creencias entre individuos, por eso, saber hacer buen uso del diálogo nos permitirá alcanzar acuerdos, fortalecer vínculos y subsanar heridas.

Formas de resolver un conflicto:

- **Negociación directa:** Se busca llegar a un acuerdo entre las partes a través de conversaciones e intercambio de opiniones. Supone que ambas partes tienen una genuina intención de llegar a un acuerdo.
- **Mediación:** Mediante la participación de una tercera parte imparcial que juega el rol del mediador, se busca resolver el conflicto. Este mediador no impone soluciones ni da juicios de valor u opiniones sobre quién tiene la verdad, solo busca satisfacer a ambas partes.
- **Conciliación:** A través de la ayuda de una tercera, el conciliador, parte se propicia la comunicación entre las partes en disputa. A diferencia de la mediación, aquí el conciliador puede evaluar la situación y emitir juicios de valor, exponer opiniones y proponer soluciones que busquen solucionar las diferencias.

La mediación


La mediación es un procedimiento de resolución de conflictos donde el tercero, neutral, que no tiene poder sobre los disputantes, ayuda a que éstos, en forma cooperativa, encuentren una solución a su disputa. El mediador o tercero neutral será el encargado de crear un clima de colaboración, de reducir la hostilidad y de conducir el proceso a su objetivo. Los disputantes intervienen negociando según sus necesidades e intereses y mantienen el control de la controversia; son protagonistas en la solución del conflicto.

¹³⁷ IUNGMAN, Silvia. La mediación escolar. [En línea] Terras biblioteca. Buenos Aires: 1996. Disponible en <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_lungman_Unidad_3.pdf>

	Vivo y convivo con mis compañeros Sesión ocho: el diálogo: solución del conflicto.	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLERES DE CLASE
Objetivo: Maneja el concepto de concordancia y segmentación de ideas en la creación del guion teatral.	Grupo: _____ Participante: _____	
<p style="text-align: center;"><i>Concordancia y segmentación en el guión teatral</i>¹³⁸</p> <p>La concordancia en gramática es la regla que obliga a que las palabras sintácticamente vinculadas en una oración tengan una relación correcta, ya sea en género, número, tiempo o modo, dependiendo de si es un sustantivo, un adjetivo, un verbo, etc. Es decir que cuando un enunciado tiene concordancia, todos sus elementos variables tienen que contar con el mismo número, género, persona y modo.</p> <p>1) <i>En las siguientes oraciones, corregir los errores en la concordancia.</i></p> <p>a. Esa agua está contaminada y es posible que se envenene el águila blanca que está por beberla.</p> <p>b. Me importa poco lo que se diga de ellos; yo sé que tanto el uno como el otro son honestos en lo que hacen. Conmigo tuvieron un comportamiento y una paciencia únicas.</p> <p>c. Pablo Picasso y Salvador Dalí, pintores españoles del siglo XX, gozaron de una carrera, una trayectoria y un éxito prolongados.</p> <p>d. En el deporte, ninguna área penal es sencilla para los árbitros.</p> <p>e. El abogado dijo que no iba a firmar porque el acta estaba demasiado tachada.</p> <p>f. Los gases tóxicos que suben al atmósfera limpia son uno de los mayores problemas ambientales que afronta el hombre.</p> <p>g. Tiene el pelo liso y muy largos.</p> <p>h. Tiene un trabajo en una fábrica de ladrillos.</p> <p>i. La gente es muy simpática y no dicen lo que piensan.</p> <p>j. La muerte de su padre fue un trauma para ella.</p> <p>k. El candidato más votado fue yo.</p> <p>l. Hoy la misma situación continúo porque nada ha cambiado entre los países que lucha.</p> <p>m. Cada vez estamos más influido por la televisión.</p> <p>n. Todavía no he leído el parte final de esta novela.</p>		

¹³⁸ GALDÓS, Sebastián. Lecciones de redacción. [En línea] Lecciones de redacción: Buenos Aires, Argentina. 2010. Disponible en < <http://www.cij.gov.ar/nota-4663-Lecciones-de-redacci-n-concordancia-V.html> >

Segmentación; se refiere a la capacidad diferenciar cada unidad estructural del texto: palabras, frases, oraciones, párrafos, con recursos lingüísticos como la puntuación (uso general pertinente de los signos de puntuación para delimitar las ideas dentro del texto. Para darle agilidad al discurso que se quiere comunicar.

 <p>Universidad Industrial de Santander</p>	<p>Vivo y convivo con mis compañeros Sesión ocho: el diálogo: solución del conflicto. Tercer borrador del guion teatral.</p>	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</p> <p>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</p> <p>TALLERES DE CLASE</p>
<p>Objetivo: Producir el tercer borrador del guion teatral en relación a la concordancia y la segmentación en los textos escritos.</p>	<p>Grupo: _____</p> <p>Participante: _____</p>	



Universidad
Industrial de
Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión ocho: el diálogo: solución del conflicto.

**UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL
DE
SANTANDER**

**MAESTRÍA
EN
PEDAGOGÍA**

**TALLERES
DE CLASE**

Objetivo: evaluar la concordancia y la segmentación en la producción del guion teatral.

Grupo:

Participante:

Rejilla de evaluación del guión teatral

1. Marca con una X la casilla a la que corresponda la evaluación de tu segundo borrador del guion teatral.

Rejilla de evaluación de un guion teatral.

Coherencia y cohesión textual.	Subcategoría.	Concordancia	Nivel			
			Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
			Se produce una palabra o serie de palabras inconexas.	Se produce al menos una proposición que cuenta con concordancia en género, número, tiempo y persona.	En la mayoría de las ocasiones, se producen proposiciones que tienen en cuenta concordancia en género, número, tiempo y persona.	Las proposiciones cuentan con una concordancia en su número, género, tiempo y persona.

		Segmentación.	No produce proposiciones secuenciadas	Se produce más de una proposición .	En el texto, se produce en la mayoría de las veces proposiciones secuenciadas.	Las proposiciones están secuenciadas de forma permanente .



Universidad Industrial de Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión nueve: Una buena comunicación en la mediación de conflictos.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

TALLERES DE CLASE

Objetivo:
Determinar las consecuencias sobre conflictos resueltos de manera inadecuado.

Grupo: _____
Participante: _____

LA COMUNICACIÓN Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral.

•La comunicación interpersonal puede entenderse como “una parte esencial de la actividad humana y máxima representante de las relaciones que establecemos con los otros en muchos momentos es escasa, frustrante e inadecuada” (García, 2010, p.226).



Las relaciones son parte de nuestros mundos sociales, están enraizadas en las lógicas del significado y acción que gobiernan la forma como pensamos y actuamos.” (Barnett, 2010, p.257





Universidad Industrial de Santander

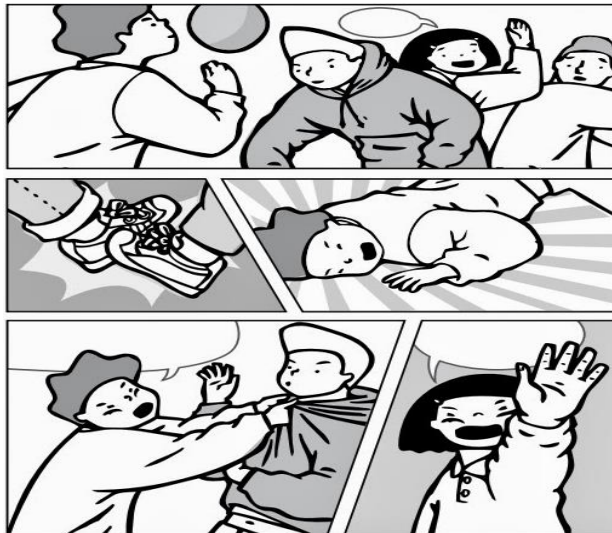
Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión nueve: una buena comunicación en la mediación de conflictos.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
TALLERES DE CLASE

Objetivo:
Determinar las consecuencias sobre conflictos resueltos de manera inadecuado.

Grupo: _____
Participante: _____

1. Observa la situación que se presenta en la historieta y elabora un diálogo para esta ¹³⁹.



¹³⁹ CÁRDENAS CASTRILLÓN, Juliana. Los talleres para la convivencia: propuesta para el aprendizaje de estrategias de resolución pacífica de los conflictos entre los estudiantes de grado cuarto de primaria de la jornada tarde del Colegio entre Nubes Sur Oriental I.E.D. [En línea] Repository Unilibre. Bogotá, D.C. Universidad Libre. 2016. Disponible <<http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9574/N%C2%B0%209%20Documento%20Final.pdf?sequence=1>>



Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión nueve: una buena comunicación
en la mediación de conflictos.

UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL
DE
SANTANDER

MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA

TALLERES DE
CLASE

Objetivo:

Conceptualizar los conceptos de progresión temática y conectores con funciones. Evaluar los conceptos de progresión temática y conectores con funciones en el guion teatral.

Grupo:

Participante:

¿Qué son los conectores?¹⁴⁰

Los conectores son palabras o frases que nos permiten establecer relaciones entre las ideas de un texto. De esta manera los textos adquieren coherencia lógica.



Tipos de conectores

RELACIÓN SEMÁNTICA	CONECTORES
Secuencia	Primero, a continuación, más tarde, luego...
Adición	Y, ni, también, asimismo, además, por otro lado, inclusive, hasta, por otra parte...
Tiempo	Antes, antes de que, con anterioridad, después de que, más tarde, a continuación...
Espaciales	Anterior a, después de, posterior a, delante de, debajo de...
Oposición	Pero, sin embargo, sino, no obstante, aunque, mas, a pesar de ello...
Causa	Porque, pues, puesto que, debido a que, en vista de que, ya que, a causa de que, por el hecho de que...
Consecuencia	Por lo tanto, por eso, por consiguiente, por ello, en consecuencia, por ende, de modo que, entonces...

¹⁴⁰ ROMERO, Ingrid. Los conectores. [En línea] Siempre 20. 2013. Disponible <<http://siempre20.blogspot.com.co/2013/01/los-conectores-2-secundaria.html>>

1. Identifica los conectores que correspondan para cada oración¹⁴¹:

• A veces se comprende poco lo esforzado, lo creativo;, se brinda aceptación a aquello que sólo es imitación.

- a) pero no - solo
- b) es decir - en cuanto
- c) entonces - luego
- d) esto es - en cambio
- e) mas no - por ello

• La situación es bastante difícil no me separaré de ustedes, tenemos la posibilidad de plasmar una obra digna.

- a) aunque - si
- b) sin embargo - mas
- c) no obstante - pero
- d) pero - ya que
- e) como – porque

• Antaño guardabas abundante alimento en tu despensa, hogaño, se aprecian migajas.

- a) ya que - sólo
- b) es decir - ni
- c) pero - sólo
- d) y - también
- e) por tanto – solo

• Explicó al juez que asesinó a su víctima quiso robarle, las pesquisas demostraron que aquello era sólo un pretexto.

- a) ya que - y
- b) pero - luego
- c) pues - asimismo
- d) es decir - pero
- e) porque-sin embargo

• Los buenos libros nos aportan de las debilidades de los vicios que suelen corromper nuestra mente nuestros actos. a) o - por

- b) como - aun
- c) y - aunque
- d) y - y
- e) como - a fin de

• progreso de la medicina moderna, un gran porcentaje de la población peruana del mundo sigue utilizando plantas medicinales.

¹⁴¹ RAZONAMIENTO VERBAL. Conectores Lógicos Prueba 1 Ejercicios Resuelto. 2012. Disponible en <http://razonamiento-verbal1.blogspot.com.co/2012/06/conectores-logicos-prueba-1-ejercicios.html>

- a) No obstante del - o
- b) Si bien del - hasta
- c) A pesar del - y
- d) Si del - como
- e) A causa del – y

• La comida de los restaurantes presenta un buen aspecto posee un sabor exquisito,, lamentablemente, su costo es elevado.

- a) si bien - y
- b) y - pero
- c) pero - aunque
- d) y - además
- e) por ello – porque

Progresión temática¹⁴²

La progresión temática se define como el mecanismo por el que se dosifica y organiza el desarrollo de la información en un texto. Es, por tanto, uno de los fenómenos que más claramente manifiesta la cohesión textual, puesto que para que un texto presente esta propiedad textual ha de desarrollar un tema o tópico de manera que progresivamente se vaya añadiendo información nueva a la información ya conocida por el contexto.

Progresión temática lineal: una oración o de un párrafo pasa a ser el tema de la siguiente unidad.

Ejemplo:

Después de largos años, Alberto ha venido a visitar a su abuelo. Es un viejito laborioso que se pasa la mayor parte de su tiempo atendiendo la quinta. Allí cultiva legumbres y hortalizas de las más variadas especies. La producción es tan importante que destina sólo una parte para consumo propio, y el resto, para la venta.

En este caso, se advierte cómo “viejito laborioso” es el tema de la segunda oración, mientras que en la primera funciona como rema (“abuelo”); “allí” es el tema de la tercera, en tanto que aparece como rema (“quinta”) en la anterior; “producción”, tema de la última oración, oficia de rema (“variadas especies”) en la precedente.

Progresión temática con un tema constante: aparece un solo tema alrededor del cual se van acumulando los distintos remas. Ejemplo:

Hoy estuve conversando con mi nuevo vecino. Supe que se llama Luis y que el mes próximo va a cumplir treinta y dos años. Trabaja en la Municipalidad de Córdoba y estudia ciencias económicas. En sus horas libres se dedica a su único hobby: leer novelas policiales. Como buen sagitario, es un tipo paciente y ordenado.

En el ejemplo propuesto, todas las oraciones se asignan al mismo tema: mi nuevo vecino.

¹⁴² Disponible <<http://inscastelli-cha.infed.edu.ar/sitio/upload/Progresion-tematica.pdf>>

Progresión con temas derivados: se presentan distintos temas parciales a partir de un tema más general.

Ejemplo:

La nueva casa de Eduardo está en un barrio muy tranquilo. Tiene dos dormitorios bastante amplios, de los cuales únicamente el principal da a la calle. El comedor es pequeño y muy cálido. La cocina, en cambio, es de grandes dimensiones y con alacenas muy bien dispuestas. Cuenta con dos baños: uno zonificado y el otro de servicio. El lavadero, que está a continuación de la cocina, es el paso obligado hacia el patio.

En este texto, los diferentes temas (dormitorios, comedor, cocina, baños, lavadero) son aspectos parciales del tema general (“la nueva casa de Eduardo”).

COMPETENCIA.	TEXTUAL. (Sintáctico y Semántico).	Categoría.	Cohere ncia y cohesión textual.	Subcategoría.	Nivel			
					Insuficient e	Mínimo	Satisfactor io	Avanzado
				Progresión temática.	No sigue un eje temático a lo largo del texto.	En algunas ocasiones , mantiene el eje temático.	En la mayoría del texto se sigue un solo eje temático.	Se sigue un eje temático a lo largo del texto.
				Conectores con funciones	Las proposiciones no se enlazan con conectores para contribuir a la cohesión del texto.	Rara vez maneja el uso de conectores para enlazar las proposiciones.	Utiliza con frecuencia los conectores para enlazar las proposiciones.	Las proposiciones están enlazadas por conectores que cumplen la función de cohesión.



Universidad
Industrial de
Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión nueve: Una buena comunicación en la
mediación de conflictos.
cuarto borrador del guion teatral.

**UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL
DE
SANTANDER**

Objetivo:
Producir el cuarto
borrador del guión
teatral en relación a la
progresión temática y
los conectores con
funciones.

Grupo:

Participante:

**MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA**

**TALLERES DE
CLASE**



Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión diez: Creamos un pacto.

UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL DE
SANTANDER

MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA

TALLERES DE
CLASE

Objetivo:

Elaborar el pacto de convivencia del grado noveno uno.

Grupo: _____
Participante: _____



NUESTRO PACTO DE CONVIVENCIA







Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión diez: Creamos un pacto.

UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL DE
SANTANDER

Objetivo:
Explicar el uso de las reglas ortográficas y los signos de puntuación.

Grupo:

Participante:

MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA

TALLERES DE
CLASE

REGLAS ORTOGRAFICAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN UN TEXTO ESCRITO¹⁴³



¹⁴³ MEN. Contenidos para aprender: grado octavo. [En línea] Colombia Aprende. Disponible en <<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/contenidoslo/91723>>

<p>PUNTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● indica el fin de una oración. ● después de una abreviatura. <p>PUNTO SEGUIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● separa oraciones que pertenecen a un mismo párrafo. <p>PUNTO APARTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ● separa párrafos. 	<p>PUNTO Y COMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● indica una pausa mayor que la coma pero menor que el punto. ● separa elementos de una enumeración que ya tienen coma. ● inicia proposiciones.
<p>COMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● separa elementos de una enumeración. ● encierra aclaraciones. ● indica la elipsis del verbo. ● antes y después de expresiones como: sin embargo, sin duda, no obstante. 	<p>COMILLAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● al principio y final de una cita textual. ● al escribir palabras extranjeras. ● en la escritura de seudónimos de personajes o personas famosas. ● al citar el título de un cuento, de un capítulo de una novela, de un artículo. ● para destacar palabras que representan un concepto.
<p>PARÉNTESIS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● se utilizan con la intención de realizar una aclaración. 	<p>GUIÓN / RAYA DE DIÁLOGO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● indica el cambio de interlocutor en un diálogo.
<p>SIGNOS DE INTERROGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ● se escriben al principio y al final de las preguntas. 	<p>SIGNOS DE EXCLAMACIÓN O DE ADMIRACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ● se escriben al principio y al final de las oraciones exclamativas.
<p>El guión</p> <p><i>*Se coloca detrás de la sílaba.</i></p> <p>Nos sirve para dividir una palabra al final de una línea.</p>	<p>La diéresis</p> <p>Se escribe güe - güi cuando queremos que la u suene en una palabra.</p>

¹⁴⁴ ORATIO ORIENTATION. Infografía de signos de puntuación. [En línea] Audición y Lenguaje, Logopedia y Orientación Educativa. 2014. Disponible en <http://oratioorientation.blogspot.com.co/2014/10/infografia-de-signos-de-puntuacion.html?epik=06-zfE_IWn_V9>

ORTOGRAFÍA

HAYA/HALLA/ALLÁ

Lo que haya pasado es cosa de ellos.

El haya es un árbol de otoño.

Allá está mi coche aparcado.

Halla el resultado de este problema.

Aya y Haiga: no existen.

A VER/HABER

A ver si miras por dónde vas.

Es otro después de haber tenido una hija.

AÚN/AUN

Estamos en mayo, aún no es verano.

Aun así voy en manga corta.

HAY/AHÍ/AY

En mi trabajo, hay muchas mujeres.

Ahí tienes tu coche aparcado.

¡Ay, me has quemado con el cigarro!

Ahy, ahí, ai: no existen.

HA/A/AH

Ha venido tu hermana.

¿A qué ha venido tu hermana?

¡Ah, vale, a por su bolso!

HE/E/EH

He estado de vacaciones con él.

Pablo e Irene son hermanos.

¡Eh, que estamos aquí!

POR QUÉ/PORQUE/PORQUÉ

¿Por qué has madrugado hoy?

Porque tenía que hacer un viaje.

Tenemos que averiguar el porqué de su comportamiento.

HAS/AS

¿Has hecho los deberes hoy?

Guarda un as bajo la manga.

SINO/SI NO

No hablo de él, sino de su hermano.

Si no te levantas antes, no llegarás.

TUBO/TUVO

El humo salía del tubo de escape.

Tuvo su primer hijo a los 29 años.

RAYA/RAYO/RALLAR

Dibuja una raya con el lápiz.

Ralla el queso con el rallador.

Un rayo cayó del cielo.

Rallo el tomate sobre la pasta.

Rayo mi nombre de la lista.

*No te rayes por tus problemas.

VAYA/VALLA/BAYA

Cuanto más temprano vaya, menos cola hará.

¡Vaya vestido más bonito llevas!

El jardín tiene las vallas pintadas de verde.

La uva es un tipo de baya.

MI/MÍ TU/TÚ EL/ÉL

Mi perro es de color marrón.

A mí me gusta el queso azul.

Tu casa está muy cerca.

Tú eres más alto que tu padre.

El coche está aparcado allí.

Él es Mateo, el hermano de Ana.

CALLO/CAYO

Le pidieron que no hablase más y se calló.

Tras el empujón, él cayó al suelo.

Los zapatos le han hecho un cayo.

SI/SÍ

Si vienes, te invito a cenar.

Pregunté si podía ir y todos me dijeron que sí.

SOBRE TODO/SOBRETUDO

Sobre todo, sé amable y educado.

Colocó el sobretodo para cubrir el traje.

SOLO/SÓLO

Está solo en su casa, no hay nadie.

Sólo vengo para recoger mi bolso.

HECHA/ECHA

La tortilla está hecha con huevos.

Echa aceite en la sartén.

IBA/IVA

Iba para su casa cuando le llamaron.

El IVA del teatro está muy alto.

Hiba: no existe.

2a P. PLURAL DEL IMPERATIVO

Salid sin correr en caso de incendio.

Marchaos antes de que llegue la policía.

DÍAS Y MESES

Siempre en minúscula, salvo si es la primera palabra de la frase.

17 de mayo de 1991.

El jueves día 1, es festivo.

2a P. PRET.PERFECTO

Me dijiste que no.

¿Estuviste en casa ayer?

COMPETENCIA.	TEXTUAL. (Sintáctico y Semántico).	Categoría.	Coherencia y cohesión textual.	Subcategoría.	Nivel			
					Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
					Progresión temática.	No sigue un eje temático a lo largo del texto.	En algunas ocasiones, mantiene el eje temático.	En la mayoría del texto se sigue un solo eje temático.
Conectores con funciones	Las proposiciones no se enlazan con conectores para contribuir a la cohesión del texto.	Rara vez maneja el uso de conectores para enlazar las proposiciones.	Utiliza con frecuencia los conectores para enlazar las proposiciones.	Las proposiciones están enlazadas por conectores que cumplen la función de cohesión.				



Universidad
Industrial de
Santander

Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión diez: creamos un pacto.
Quinto borrador del guion teatral.

**UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL
DE
SANTANDER**

Objetivo:
**Producir el quinto
borrador del guion
teatral en relación a
las reglas ortográficas
y los signos de
puntuación.**

Grupo:

Participante:

**MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA**

**TALLERES DE
CLASE**



Vivo y convivo con mis compañeros
Sesión 12: evaluemos nuestro proceso con una prueba de salida.

**UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL
DE
SANTANDER**

Objetivo:

Determinar el nivel de la competencia escritora a partir de la creación de un texto.

Participante: _____

**MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA**

**TALLERES DE
CLASE**

PRUEBA FINAL

Te piden que representes la situación de conflicto que más afecta tu vida como estudiante en el aula de clase. Debes incluir diferentes actores, causas y consecuencias de dicho problema de convivencia. ¿sobre cuál problemática escribirías y representarías en un escenario? Redacta un texto escrito.

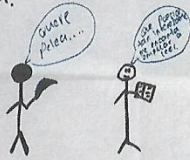
Anexo 13- Paralelo entre las situaciones de conflicto en la película y el grado de noveno uno.

Película	Aula De Clase
<ul style="list-style-type: none"> • Peleas - Golpes • Agresiones • Insultos • (Gr) Drogas • Muerte • Humillaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Peleas • Insultos • Interrupción en las Clases • Falta de Respeto hacia estudiantes como profesores <p>DISCRIMINACIÓN hacia todos</p>

Película	AULA DE CLASE
<ul style="list-style-type: none"> * SE ENFRENTABAN A MUCHOS Problemas. * LA Muerte de Emilio ocasiono IMPACTO, tristeza, hicieron cambios en las personas. * Supuestamente el embarazo era contagioso por eso ella decidió Renunciar sus estudios y la profesora le causo IMPACTO cuando la mamá de los gemelos no los dejo volver al colegio por cosas, mas importantes. 	<ul style="list-style-type: none"> * HAY discusiones por problemas sin sentido * No se respeta la opinion de los demas Gracias a eso hay muchos problemas y discusiones * No se respeta los gustos ni las creencias * HAY Problemas DE APRENDISAJE * TAMBIEN HAY Problemas por personas que hablan sin saber y actúan sin razon lo cual ocasiona problemas tanto como verbales y Fisicos

Película

- * En la película se puede observar como el ambiente que nos rodea influye en nuestro desarrollo.
- * En la película vemos que por no ser escuchados podemos tomar malas decisiones.
- * También podemos ver que los errores del pasado afectan el presente.
- * Podemos ver que la profesora era la luz de esos estudiantes y siempre necesitamos nuestra luz al final del Túnel.



AT

Aula de clases

- * Podemos ver en nuestra realidad también nos afecta nuestro modo de vivir.
- * En nuestra aula de clases siempre podemos contar con alguno de nuestros Profesores.
- * Si alguno de nuestras compañeras del aula, quedara embarazada se apoyaría.
- * Nosotros vivimos en ambiente menos pesado que ellos, pero muchos de nosotros pasamos por problemas y por eso tomamos malas decisiones, así que es muy bueno tener alguien que nos guíe y nos sepa llevar.




6/10/2020
T. M. M.
J. M.

Anexo 14- Taller de la sesión dos: descripción de las imágenes

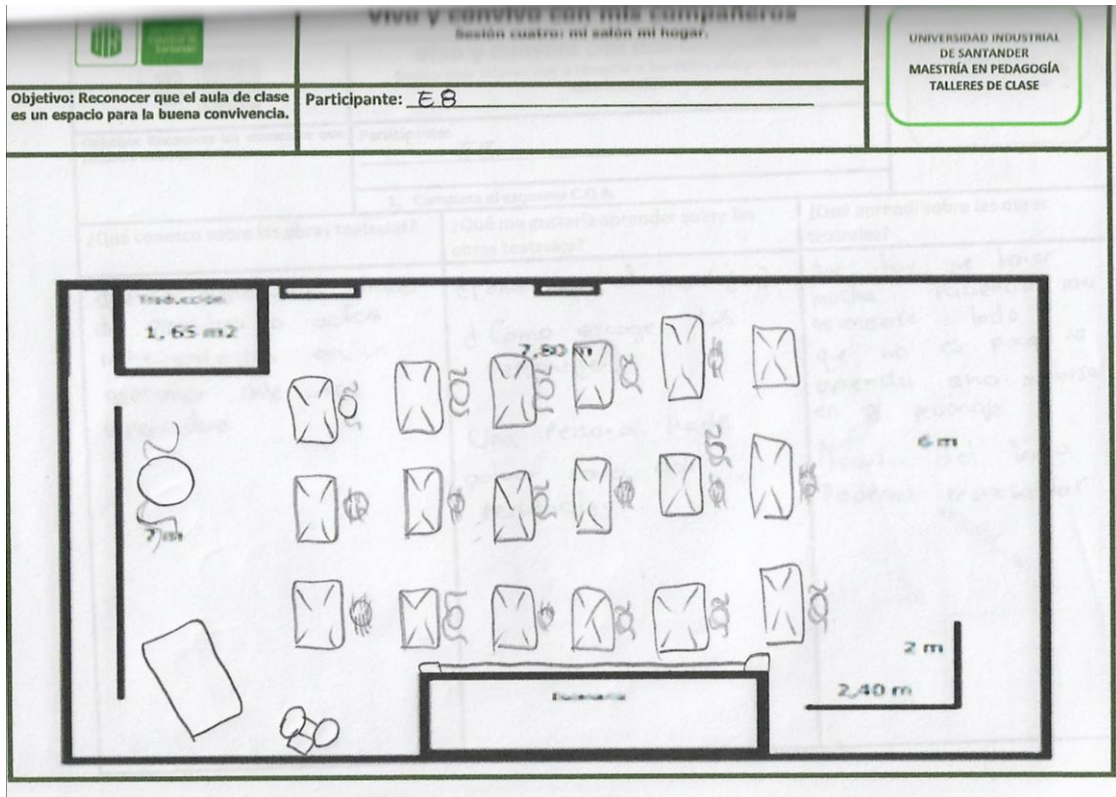
Responde las siguientes preguntas:

- 1. Describe lo que observan en las imágenes.**
Se observa discriminación hacia las personas más débiles, donde los afectan verbal y físicamente, aparte de golpearlos y hacerlos quedar en burla ante los demás.
- 2. Establece la relación entre lo que observan y el ambiente del aula de clase.**
Se relaciona los problemas como el hecho de que los demás apoyan la burla y el bullying que hacen los más grandes hacia los afectados. Además se ve el tipo de peleas que ocurren suceden en el aula de clase y los demás personas no hacen nada para calmarlos.
- 3. ¿Cuáles pueden ser las posibles causas para que se presenten este tipo de situaciones?**
Falta de diálogo entre las personas de la institución, además chismes que se genera entre gente que le gusta ver conflictos entre los demás y por otro lado la falta de calma que ayude a que primero se hablara antes de pelear.
- 4. ¿Cuáles pueden ser las posibles consecuencias de actuar de esa forma?**
Pueden llegar a ser expulsados y quedar burlados ante los demás institucionales y seguir así hasta poder ir a prisión por problemas en la sociedad.
- 5. ¿Qué alternativas de solución proponen para mejorar la convivencia en el salón?**
Hacer actividades donde nos integremos y formemos un salón lleno de respeto hacia todos. Además siendo prudentes y respetando las opiniones y defectos de los demás.


Anexo 15- Taller de la sesión tres: C.Q.A.

 Universidad Industrial de Santander	Vivo y convivo con mis compañeros Sesión dos: ¿Cómo doy a conocer a los otros mis problemas de convivencia?		UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLERES DE CLASE
Objetivo: Reconocer los elementos que requiere una obra de teatro.	Participante: E7		
1. Completa el esquema C.Q.A.			
¿Qué conozco sobre las obras teatrales?	¿Qué me gustaría aprender sobre las obras teatrales?	¿Qué aprendí sobre las obras teatrales?	
<ul style="list-style-type: none"> - Que son "actuaciones" que llevan un narrador, personajes y directores; que demuestran sus emociones y las transmiten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poder expresarme mediante una obra y que el público crea lo que estoy actuando y diciendo. - También me gustaría aprender toda la preparación y organización que hay detrás de la obra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Res que los puntos suspensivos y aquellas frases que no terminan es para que el público lo termine y se imaginen lo que quieren decir. - Que hay que tener mucha paciencia porque hay que practicar demasiado. 	

Anexo 16 – Plano del salón



Anexo 17- Creación de un guión con base en la representación de una historia y ficha de evaluación.

	Vivo y convivo con mis compañeros Sesión cuatro: mi salón mi hogar.	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
Objetivo: Crear una versión improvisada de un guion teatral mediante el juego de roles.	Grupo: #01 Participante: _____	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLER DE CLASE
Actividad: creen un guion con base en la representación que hicieron de la historia.		
<p style="text-align: center;">Carrera de zapatillas</p> <p> Narrador: Había llegado por fin el gran día. Todos los animales del bosque se levantaron temprano (los personajes estiraron sus brazos bostezando). Era el día de la gran carrera de zapatillas! A las nueve ya estaban todos reunidos junto al lago (Todos se juntaron). También estaba la jirafa la más alta y hermosa del bosque (la jirafa se luce). Pero era tan presumida que no quería ser amiga de los animales (la jirafa mira mal a todos sus amigos) </p> <p> Jirafa: Ja, Ja, Ja, (Se burla de la tortuga) Jo, Jo, Jo, (Se burla del rinoceronte) Je, Je, Je, (Se burla del elefante) </p> <p> Narrador: Entonces llegó la hora de la largada El zorro lleva unas zapatillas de rayas amarillas y rojas (El zorro luce sus zapatillas) La cebra, unas rosadas con moños muy grandes (La cebra luce sus zapatillas) El mono lleva unas zapatillas verdes con lunares anaranjados (el mono luce sus zapatillas) </p>		

la tortuga se puso unas zapatillas blancas como las nubes
(la tortuga luce sus zapatillas)


(Cuando estaban a punto de comenzar la carrera (todos estaban preparados)

la jirafa se puso a llorar desesperada.

Jirafa: (Grita desesperada) Ahhh, ahhh, ¡que alguien me ayude!




Estructura del germen textual	
Criterios	
Ítem	SI
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	
51	
52	
53	
54	
55	
56	
57	
58	
59	
60	
61	
62	
63	
64	
65	
66	
67	
68	
69	
70	
71	
72	
73	
74	
75	
76	
77	
78	
79	
80	
81	
82	
83	
84	
85	
86	
87	
88	
89	
90	
91	
92	
93	
94	
95	
96	
97	
98	
99	
100	

Anexo 18- Cuestionario sobre la convivencia

		Vivo y convivo con mis compañeros Sesión cuatro: mi salón mi hogar.		UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLER DE CLASE
Nombre: _____ Apellido: _____ Documento: _____ Fecha: _____	Grupo: #5 Participante: E4			
1. Con tus palabras escribe para ti ¿qué es la convivencia? la convivencia es llevarse bien con los demás personas particular a los demás				
2. ¿Por qué el salón de clase es un espacio de convivencia? por que en el campo tienen ideas en los cuales podemos solucionar o llegar a resolver los acuerdos				
3. ¿Qué tipo de convivencia se puede dar en el salón de clase? afectivos verbales como físicas				
4. Escribe 3 ideas sobre cómo convivir pacíficamente y respetuosamente con los demás en el salón de clase.				
a. escuchar				
b. ser tolerante				
c. dejar				
5. Completa el siguiente esquema:				
Descripción	¿Cómo me siento?	¿Cómo reacciono?	¿Qué hago después?	
Cuando alguien del salón me espanta o me golpea	rabia	igualmente	si me agrada lo agrado	
Cuando alguien del salón me insulta o me dice groserías	rabia disgustado	cuando no le digo nada algunas reacciono y le pregunto igualmente	hablo con el por que lo hizo	
Cuando alguien del salón me diga malo de mi familia	disgustado rabia enojo	puedo insultarlo o llegar a los golpes	trato de no volver hablar con esa persona	
Cuando mis amigos no quieren hacer lo que yo les pido	me da igual	los escucho y ver que opinan ellos	si su decisión es buena la tomo	
Cuando alguien del salón me me creea sin razón	me molesto	me fongo bravo	le digo que no tome mis cosas	

<https://repositorio.uis.edu.co/bitstream/handle/10901/9574/N%C2%B0%209%20Documento%20Final.pdf?sequence=1>

Anexo 19- Plan textual

	Vivo y convivo con mis compañeros Sesión cinco: comunico mis sentimientos.	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLERES DE CLASE
Objetivo: estructurar un plan textual para desarrollar un guion teatral.	Grupo: # 2 Participante: E3 E23 E30 E12 E8	
¡Manos a la obra! El guion teatral.		
<i>Para elaborar tu propio guion teatral es necesario seguir los siguientes pasos:</i>		
1. Organicen los equipos de trabajo.		
Dialogar y hablar un paso para avanzar como sociedad.		
2. Elijan un tema para trabajar en el guion teatral.		
discusiones entre compañeros		
		
3. Piensen en un título original para el guion teatral.		
las dos caras de la vida		

Harvard
Cambridge

① Signo
de puntuación

② Ortografía
& redacción

4. Planifiquen la estructura interna del guion teatral.

Inicio: Hace unos meses en un colegio habían dos estudiantes que querían resaltar o ser los mejores en el aula llamados Jessica y Carlos pero Carlos iba un paso más adelante que Jessica, pues Carlos razonaba mejor las cosas y no era tan conflictivo.

Desarrollo:
Un día decidieron lanzarse a la presidencia del salón ya hecha la campaña y contados los votos se dieron los resultados, pues Jessica ganó las elecciones. Carlos al ver la derrota quedó defraudado de todos sus compañeros que decían apoyarlo. Gritó y empujó a su compañera. Él creyó que podía ganar las elecciones. Jessica también reaccionó con ira. Ambos gritaron.

Desenlace: pelearon. Luego de haber terminado el problema los llevaron a coordinación donde decidieron hacer la paz.

Desenlace ya solucionado el problema. Se dieron cuenta que tenían muchas cosas en común se aliaron para ser mejores los dos en grupo y ayudar a mejorar el aula de clase.

③ Redacción

5. Mencionen los personajes principales y secundarios.

Principales

Jessica Michel Burgos

Carlos Adolfo Suarez

Secundarios ^{gra} ^{Díaz}

~~los compañeros,~~
la profesora y
el coordinador.



6. Describan el escenario para desarrollar la representación del guion teatral.


El aula de clase y
el salón de coordinación




7. Expongan el mensaje que desean transmitir con la representación del guion teatral.

~~Que si~~ llegamos al diálogo
y dejamos nuestras diferencias
a un lado podemos encontrar
muchas cosas en común

Anexo 20- Evaluación del trabajo cooperativo

<p>UNIVERSIDAD INSTITUTO DE SALES INSTITUTO DE SALES INSTITUTO DE SALES CLASE</p>	<p>Vivo y convivo con mis compañeros Señor Sales Y por que no salgamos Juguemos a jugar</p> <p>Grupo: 415</p> <p>Participante: CP</p>	<p>evaluación del trabajo</p>
<p>Mejora del rendimiento individual y colectivo</p> <p>Mejora del rendimiento individual y colectivo</p> <p>Mejora del rendimiento individual y colectivo</p>	<p>estas sesiones nos han ayudado a tener mucho tiempo para compartir ideas y tiempo con compañeros que no eran tan allegados a nosotros.</p> <p>Se evidencia en la comunicación como uno de los roles mediadores en la producción escrita.</p> 	<p>evaluación del trabajo</p>

Anexo 21- Rejilla de evaluación del primer borrador

	Vivo y convivo con mis compañeros Sesión siete: el diálogo: solución del conflicto.	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLERES DE CLASE
Objetivo: evaluar el tipo de texto, el interlocutor y la intención comunicativa en la producción del guion teatral.	Grupo: <u>Grupo 1</u> Participante: <u>E30</u>	

Rejilla de evaluación del guión teatral

1. Marca con una X la casilla a la que corresponda la evaluación de tu primer borrador del guión teatral.

	Intencionalidad/ superestructura	Elemento de evaluación	Niveles				
PRAGMÁTICO	Categoría.	Subcategoría.	Intención comunicativa	Su texto, no corresponde a los requerimientos de la situación comunicativa.	Algunas veces respeta la intención comunicativa del texto.	En la mayoría del texto se tiene en cuenta la intención comunicativa. <input checked="" type="checkbox"/>	Responde a los requerimientos de la situación comunicativa. <input checked="" type="checkbox"/>
			Interlocutor.	No se da a conocer el interlocutor.	En ciertas ocasiones, da a conocer el interlocutor.	El interlocutor se presenta en la mayoría del texto. <input checked="" type="checkbox"/>	Reconoce al interlocutor. <input checked="" type="checkbox"/>
			Tipo de texto.	No maneja la estructura de un tipo de texto en sus componentes globales (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	En algunas ocasiones intenta desarrollar la estructura de un tipo de texto (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	En la mayoría de la producción textual maneja un tipo de texto desde sus componentes globales (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos). <input checked="" type="checkbox"/>	Selecciona y controla un tipo de texto en sus componentes globales (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos). <input checked="" type="checkbox"/>

Anexo 22- Ejercicios sobre concordancia y segmentación

Vivo y convivo con mis compañeros Sesión ocho: el diálogo: solución del conflicto.		UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLERES DE CLASE
Grupo: <u>111</u> Participante: <u>f26</u>		

Concordancia y segmentación en el guion teatral

La concordancia en gramática es la regla que obliga a que las palabras sintácticamente relacionadas en una oración tengan una relación correcta, ya sea en género, número, tiempo o modo, dependiendo de si es un sustantivo, un adjetivo, un verbo, etc. Es decir que cuando un elemento tiene concordancia, todos sus elementos variables tienen que contar con el mismo número, género, persona y modo.

En las siguientes oraciones, corregir los errores en la concordancia.

- Esta agua está contaminada y es posible que se envenene el águila blanco que está por beberla. *la águila blanca*
- Me importa poco lo que se diga de ellos; yo sé que tanto el uno como el otro son honestos en lo que hacen. Conmigo tuvieron un comportamiento y una paciencia única. *única*
- Pablo Picasso y Salvador Dalí, pintores españoles del siglo XX, gozaron de una carrera, una trayectoria y un éxito prolongados. *prolongado*
- En el deporte, ninguna área penal es sencilla para los árbitros. *ninguna*
- El abogado dijo que no iba a firmar porque el acta estaba demasiado tachado. *tachada*
- Los gases tóxicos que suben al atmósfera (limpio) son uno de los mayores problemas ambientales que afronta el hombre. *limpio*
- Tiene el pelo liso y muy largos. *largo*
- Tiene un trabajo en un fábrica de ladrillos.
- La gente es muy simpático, y no dicen lo que piensan. *simpática*
- La muerte de su padre fue una trauma para ella.
- El candidato más votado fue yo. *foi yo*
- Hay la misma situación continúa porque nada ha cambiado entre los países que lucha. *luchan*
- Cada vez estamos más influido por la televisión. *influido*
- Todavía no he leído el parte final de este novela. *la parte de esta*


Segmentación; se refiere a la capacidad diferenciar cada unidad estructural del texto: palabras, frases, oraciones, párrafos, con recursos lingüísticos como la puntuación (uso correcto) pertinente de los signos de puntuación para delimitar las ideas dentro del texto. Para la cohesión al discurso que se quiere comunicar.

<http://www.cienaga.gov.ar/nota-4663-Lecciones-de-redacci-n--concordancia-V.html>
<http://www.ejemplosde.com/12-clases-de-espanol/1520-ejemplo-de-concordancia.html>
<http://www.romance301.com/301-ej1.htm>
<http://www.romance301.com/301-ej1.htm>
<http://www.romance301.com/301-ej1.htm>

Anexo 23- Historieta sobre la buena comunicación en la mediación de conflictos

	Vivo y convivo con mis compañeros Sesión nueve: una buena comunicación en la mediación de conflictos.	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLERES DE CLASE
Objetivo: Determinar las consecuencias sobre conflictos resueltos de manera inadecuado.	Grupo: <u>#16</u> Participante: <u>ELO</u>	
1. Observa la situación que se presenta en la historieta y elabora un diálogo para esta.		
		

Anexo 24- Rejilla de evaluación del segundo borrador

	Vivo y convivo con mis compañeros Sesión siete: el diálogo: solución del conflicto.		UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLERES DE CLASE
	Objetivo: evaluar la concordancia y la segmentación en la producción del guión teatral.	Grupo: <u>#7</u> Participante: <u>E9</u>	


Rejilla de evaluación del guión teatral

1. Marca con una X la casilla a la que corresponda la evaluación de tu segundo borrador del guión teatral.

Coherencia y cohesión textual.		Nivel			
		Insuficiente	Minimo	Satisfactorio	Avanzado
Subcategoría.	Concordancia	Se produce una palabra o serie de palabras inconexas.	Se produce al menos una proposición que cuenta con concordancia en género, número, tiempo y persona.	En la mayoría de las ocasiones, se producen proposiciones que tienen en cuenta concordancia en género, número, tiempo y persona.	Las proposiciones cuentan con una concordancia en su número, género, tiempo y persona.
	Segmentación.	No produce proposiciones secuenciadas	Se produce más de una proposición.	En el texto, se produce en la mayoría de las veces proposiciones secuenciadas.	Las proposiciones están secuenciadas de forma permanente.

Anexo 25- Cuarto borrador del guión teatral

6

	<h3>Vivo y convivo con mis compañeros</h3> <p>Sesión nueve: Una buena comunicación en la mediación de conflictos. cuarto borrador del guion teatral.</p>	<p>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLERES DE CLASE</p>
<p>Objetivo: Producir el cuarto borrador del guion teatral en relación a la progresión temática y los conectores con funciones.</p>	<p>Grupo: <u>7</u> Participante: _____</p>	
<p style="text-align: center;">el día de la arepa</p> <p>Personajes: Ailyn, profesora Helen, profesor Pablo, compañeros.</p> <p style="text-align: center;">Escena I</p> <p>narrador: (el narrador entra a la escena) era un día como cualquiera, los estudiantes llegaron puntuales a las 6:00 am para dirigirse al salón de tecnología donde tendrían la clase.</p> <p>Profesor Pablo: (el entra con la asistencia y la pone sobre el escritorio) Buenos días jóvenes, ya casi se cierran notas y no me han entregado el respectivo trabajo.</p> <p>estudiantes: (los estudiantes hacen desorden).</p> <p>narrador: se acabaron los 60 minutos de clase y nuevamente los estudiantes se dividen al salón.</p> <p style="text-align: center;">Escena II</p> <p>narrador: transcurrió a la segunda hora de clase, todos estaban concentrados en sus cuadernos y en la explicación de la profesora Helen.</p> <p>Ailyn: (con expresión de preocupación y desesperación) "Mi arepa!!"</p> <p>Profesora Helen: Ailyn puede dejar de interrumpir la clase? ¿se volta y continúa escribiendo en el tablero?</p> <p>Ailyn: Pero profesora Carruga la caja y se pone a llorar).</p> <p>Profesora Helen: ¿qué pasó?</p> <p>Ailyn: Mire profesora, yo tenía la arepa aquí. cuando la fui a sacar para darle el primer bocado, ya no estaba.</p>		

Profesora Helen: Cse sienta)
Bueno pero esto es increíble, que se roben los lápizceros para, pero una arepa, esto ya es el colmo.

Ailyn: Bueno yo no se pero estaba tan rica, rellena de pollo y carne.

Profesora Helen: ¿quién comió la arepa?

Ailyn: profesora lo increíble es por que es comida. si me hubieran pedido yo les hubiese dado, ¡ash! cse sienta).

Escena III

narrador: sus compañeros intrigados por lo que estaba pasando se acercan con dudas:

compañeros: cse para y se dirigen hacia Ailyn ¿dové pago Ailyn?

Ailyn: nada que me robaron la arepa, ojalá les de un coma diarreico.

narrador: sus compañeros se retan sin parar mientras Ailyn solo lloraba.

Anexo 27- Rejilla de evaluación para la prueba de salida

Código													
Prueba de salida de la secuencia didáctica.													
Rejilla de evaluación de un guion teatral.													
COMPETENCIA.	TEXTUAL. (Sintáctico y Semántico).	Categoría.	Coherencia y cohesión textual.	Subcategoría.	Nivel								
					Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado					
					COMPETENCIA.	TEXTUAL. (Sintáctico y Semántico).	Categoría.	Coherencia y cohesión textual.	Subcategoría.	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
					COMPETENCIA.	TEXTUAL. (Sintáctico y Semántico).	Categoría.	Coherencia y cohesión textual.	Subcategoría.	Se produce una palabra o serie de palabras inconexas.	Se produce al menos una proposición que cuenta con concordancia en género, número, tiempo y persona.	En la mayoría de las ocasiones, se producen proposiciones que tienen en cuenta concordancia en género, número, tiempo y persona.	Las proposiciones cuentan con una concordancia en su número, género, tiempo y persona.
COMPETENCIA.	TEXTUAL. (Sintáctico y Semántico).	Categoría.	Coherencia y cohesión textual.	Subcategoría.	No produce proposiciones secuenciadas.	Se produce más de una proposición.	En el texto, se produce en la mayoría de las veces proposiciones secuenciadas.	Las proposiciones están secuenciadas de forma permanente.					
COMPETENCIA.	TEXTUAL. (Sintáctico y Semántico).	Categoría.	Coherencia y cohesión textual.	Subcategoría.	No sigue un eje temático a lo largo del texto.	En algunas ocasiones, mantiene el eje temático.	En la mayoría del texto se sigue un solo eje temático.	Se sigue un eje temático a lo largo del texto.					

				Conectores con funciones	Las proposiciones no se enlazan con conectores para contribuir a la cohesión del texto.	Rara vez maneja el uso de conectores para enlazar las proposiciones.	Utiliza con frecuencia los conectores para enlazar las proposiciones.	Las proposiciones están enlazadas por conectores que cumplen la función de cohesión.
				Signos de puntuación.	Nunca utiliza los signos de puntuación adecuados.	Algunas veces maneja los signos de puntuación pertinentes.	En la mayoría del texto, utiliza los signos de puntuación adecuados.	Utiliza signos de puntuación pertinentes.
				Ortografía.	La producción textual, evidencia errores constantes en las reglas ortográficas.	Comete algunos errores ortográficos en la producción del texto.	En la producción del texto, se evidencia pocos errores ortográficos.	Aplica las reglas ortográficas en la producción del texto.
PRAGMÁTICO PRAGMÁTICA	Categoría.	Intencionalidad/ superestructura	Subcategoría.	Intención comunicativa.	Su texto, no corresponde a los requerimientos de la situación comunicativa.	Algunas veces respeta la intención comunicativa del texto.	En la mayoría del texto se tiene en cuenta la intención comunicativa.	Responde a los requerimientos de la situación comunicativa.



					Interlocutor.	No se da a conocer el interlocutor.	En ciertas ocasiones, da a conocer el interlocutor.	El interlocutor se presenta en la mayoría del texto.	Reconoce al interlocutor.	
					Tipo de texto.	No maneja la estructura de un tipo de texto en sus componentes globales (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	En algunas ocasiones intenta desarrollar la estructura de un tipo de texto (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	En la mayoría de la producción textual maneja un tipo de texto desde sus componentes globales (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	Selecciona y controla un tipo de texto en sus componentes globales (guion teatral: título, escenas, diálogo, acotaciones, actos).	
Evaluador: Diana Carolina Rojas Arciniegas.							Fecha:			
Firma:										

FUENTE: PÉREZ ABRIL, Mauricio. Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa. Ejes de la evaluación de producción de textos. En: Hacia una cultura de la evaluación. Universidad Nacional, 1999.

Anexo 28 - Resultados de la prueba de salida

<i>Reilla de evaluación de un quión teatral.</i>																																								
<i>Competencia</i>	<i>Textual (Sintáctico y semántico)</i>																<i>Pragmática</i>																							
<i>Categoría</i>	<i>Coherencia y cohesión textual.</i>																<i>Intencionalidad/ superestructura</i>																							
<i>Subcategoría</i>	<i>Concordancia</i>				<i>Segmentación</i>				<i>Progresión temática.</i>				<i>Conectores con funciones.</i>				<i>Signos de puntuación.</i>				<i>Ortografía.</i>				<i>Intención comunicativa.</i>				<i>Interlocutor.</i>				<i>Tipo de texto.</i>							
<i>Nivel</i>	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A
E1			x				x				x				x				x				x				x				x				x					
E2			x				x				x				x				x				x				x				x				x					
E3			x				x				x				x				x				x				x				x				x					
E4				x				x				x				x				x				x				x				x				x				
E5			x				x				x				x				x				x				x				x				x					
E6				x				x				x				x				x				x				x				x				x				
E7				x				x				x				x				x				x				x				x				x				
E8				x				x				x				x				x				x				x				x				x				
E9				x				x				x				x				x				x				x				x				x				
E10				x				x				x				x				x				x				x				x				x				
E11				x				x				x				x				x				x				x				x				x				
E12			x				x				x				x				x				x				x				x				x					
E13			x				x				x				x				x				x				x				x				x					
E14		x				x				x				x				x				x				x				x				x			x			
E15			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E16			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E17			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E18			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E20		x				x				x				x				x				x				x				x				x			x			
E21			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E22			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E23				x				x				x				x				x				x				x				x				x			x	
E24			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E25			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E26			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E27			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E28		x				x				x				x				x				x				x				x				x			x			
E29			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E30				x				x				x				x				x				x				x				x				x			x	
E31			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E32			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E33			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E34			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E35			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E36			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E37			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E38			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
E39			x				x				x				x				x				x				x				x				x			x		
RESULTADOS	0%	8%	88%	24%	0%	11%	83%	28%	0%	3%	88%	29%	0%	10%	88%	24%	3%	3%	88%	28%	0%	3%	87%	10%	3%	0%	18%	79%	3%	3%	18%	78%								

Anexo 29- Pruebas de salida

 	Vivo y convivo con mis compañeros Sesión 12: evaluemos nuestro proceso con una prueba de salida.	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA TALLERES DE CLASE
Objetivo: Determinar el nivel de la competencia escritora a partir de la creación de un texto.	Participante: <u>E7</u>	
PRUEBA FINAL		
Te piden que representes la situación de conflicto que más afecta tu vida como estudiante en el aula de clase. Debes incluir diferentes actores, causas y consecuencias de dicho problema de convivencia. ¿sobre cuál problemática escribirías y representarías en un escenario? Redacta un texto escrito.		
<p style="text-align: center;">La Triste Situación.</p> <p>Personajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maestro "Carlos" - Sofia - Edwin - Catalina - Profesora "Ana" - Coordinadora. <p>Narrador: En una clase normal con un grado de noveno, estaba un maestro llamado Carlos; él era muy decente adelante de otros maestros pero él hacía mucho bullying a los estudiantes en especial a los hombres. Siempre le hacía comentarios a Edwin.</p> <p>Maestro: Ven Edwin, tu la mariposita, el gay.</p> <p>Edwin: Maestro no me digas así, yo no soy gay.</p> <p>Maestro: Ay ahora va a llorar la "niña", no me alegre o pierde la materia.</p> <p>(Todos se ríen de los apodosos).</p> <p>(Edwin se fue llorando).</p> <p>Narrador: Edwin al irse llorando lo empezaron a tratar más de gay.</p> <p>Edwin: ¡Profesora Ana! Me está molestando el maestro Carlos, me dice que soy gay y no es cierto.</p> <p>Profesora: Pero tu exageras Edwin, eso es mentira yo conozco al profesor Carlos y él no es así.</p> <p>Narrador: En ese momento Edwin supo que no tenía quien lo defendiera ni quien lo ayudara. Tiempo después aun le seguían haciéndole comentarios a Edwin sobre que él era gay aunque no era cierto.</p> <p>Maestro: Oye Edwin, ven conmigo que necesito pedirte unas disculpas por lo que te digo.</p> <p>(Edwin llorando, fue con el profesor)</p> <p>Edwin: ¿Por qué está solo este salón?</p> <p>Maestro: Para poder estar más cómodos sin interrupción.</p> <p>(Edwin empezó a temblar).</p> <p>Narrador: Sus demás compañeros estaban en la cancha en clase de deporte.</p>		

Minutos más tarde salió Edwin del salón llorando. Catalina y Sofía al verlo llorando se le acercaron.

Catalina: ¿Edwin por qué lloras? ¿Qué te pasó!?

Sofía: Puedes confiar en nosotras.

Edwin: Es que... tengo... miedo... (Lloraba).

Catalina: Tranquilo, respira y cuéntanos para ayudarte.

Edwin: El... ma... maestro Carlos...

Sofía: ¿Qué pasa con él? Él acaba de irse muy rápido.

Edwin: me... me violó!

Narrador: Sofía y Catalina no lo podían creer pero sin decir ni una palabra empezaron a llorar con él.

Edwin: Por favor no les digan a nadie, es muy vergonzoso.

Narrador: Sofía se quedó con Edwin, mientras Catalina se fue a Rectoría.

Catalina: Señora Coordinadora no deje que el maestro Carlos se vaya.

Coordinadora: Ya se fue ¿Por qué? ¿Qué pasó?

Catalina: Violó a un amigo mío.

Coordinadora: ¡MENTIROSA! Eso no puede ser cierto.

Narrador: La coordinadora llamó a la policía y a los padres de Edwin.

Al pasar los días la profesora Ana. fue al salón y muy preocupada les contó.

Stephany: Debemos apoyarlo, deberíamos hacer algo sobre ese caso.

Todos: Sí, hagamos justicia.

Narrador: Al otro día hicieron una marcha hasta la gobernación. Fueron escuchados y el caso salió en las noticias. Pero el maestro estaba huyendo. Hasta que fue capturado por la policía. Mientras lo subían todos empezaron a tirar piedras.

Catalina: ¡Violador! ¡Ojalá se pudra en la cárcel.

Sofía: Hicimos justicia.

Todos: ¡Violador! ¡PUDRACE!

Narrador: Edwin no volvió al colegio pero con el tiempo fue superando todo.

FIN.

Ortografía.





**Vivo y convivo con mis
compañeros**
Sesión 12: evaluemos nuestro proceso con una
prueba de salida.

UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL DE
SANTANDER
MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA
TALLERES DE CLASE

Objetivo:
Determinar el nivel
de la competencia
escritora a partir de
la creación de un
texto.

Participante:
ES

PRUEBA FINAL

Te piden que representes la situación de conflicto que más afecta tu vida como estudiante en el aula de clase. Debes incluir diferentes actores, causas y consecuencias de dicho problema de convivencia. ¿sobre cuál problemática escribirías y representarías en un escenario? Redacta un texto escrito.

El día de la arepa.

Personajes: profe de matemáticas
Samara
Camilo
Estudiantes
Profesora de sociales
representante.

Narrador: Un día en el colegio Campo Hermoso, los estudiantes estaban en su salón de clase, cada uno trabajando en la actividad de la profesora de matemáticas.

Una de las estudiantes revisó su bolso para sacar su lonche, que era una arepa mixta; Pero no la encontró. No estaba en el bolso. Se desesperó.

Samara: (gritando) Profesora me robaron la arepa...

Estudiantes: ¿qué? ¿quién? (todos alando la voz).

Profesora de matemáticas: (separa del escritorio) ¿quién fue? ¿por qué hacen eso?

Samara:

representante: Revisé bien el bolso Samara y todos también revisan sus bolsos que tal que se la hubieran echado.

(Todos revisan sus bolsos).

Samara: (desesperada, gritando) NO profesora, ahí no está ya revise todo y no está.

Oigan al quien fue no se puede si ustedes saben que yo no soy envidiosa yo les comparto.

Profesora de matemáticas: Bueno, se roban las arepas y eso pasa. Si, pero una empanada no, es la lonche de ella. El que sea quien fue si no la entrega les colocó uno a todos. en comportamiento, eso es una falta de respeto.

Narrador: como se encontró la arepa la profe de matemáticas llamó a la directora de grupo que es la profesora de Sociales.

(Centrar las dos profesoras).

Profe de Sociales: Huber niños que robaron quién fue?
Por qué robaron la arepa?

Samara: profesora, ~~no~~ nadie quiere decir quien fue, y pues yo tampoco a decir nada, solo quiero decirte que no vuelva hacer algo así, si quieres o tiene hambre pregúntele, si le pueden dar, pero, no se robe las cosas.

Narrador: Samara lloró por su arepa y tenía mucha hambre y como ~~nadie~~ ~~de~~ dijo nada la directora de grupo le dio una arepa.

*nadie

Al día siguiente Camilo llegó con arepa y en clase de Sociales se paró y le pidió disculpas a Samara y a los demás estudiantes.

Camilo: Samara yo te quiero pedir perdón por haberle robado la arepa. ~~no~~ ~~era~~ mi intención pero tenía mucha hambre. ~~no~~ ~~he~~ podido comer muy bien, de verdad lo siento.

Samara: yo te perdono, pero a la próxima no se robe las cosas pregúntele primero.

Narrador: los páis salieron al descanso y Samara y Camilo comieron juntas compartieron su lonche. La profe de matemáticas no colocó mala nota a los estudiantes y todo se pudo arreglar.

¡FIN!



Universidad Industrial de Santander

Vivo y convivo con mis compañeros

Sesión 12: evaluemos nuestro proceso con una prueba de salida.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
TALLERES DE CLASE

Objetivo:
Determinar el nivel de la competencia escritora a partir de la creación de un texto.

Participante: E9

OO

PRUEBA FINAL

Te piden que representes la situación de conflicto que más afecta tu vida como estudiante en el aula de clase. Debes incluir diferentes actores, causas y consecuencias de dicho problema de convivencia. ¿sobre cuál problemática escribirías y representarías en un escenario? Redacta un texto escrito.

o La Pelea o

Personajes: Esmeralda Greicy, profesora Leidy
Profesor William, profesora Adriana, Narrador.

I Escena. 6:00 a.m

Narrador: Era un miércoles 6:00 a.m era la hora de educación física. El profesor William empezó la clase, todos estábamos haciendo ejercicio. Se acabó la hora y nos dirigimos para el salón, en esa hora nos esperaba la profesora Adriana. En un momento escuchamos gritos entre las compañeras Greicy y Esmeralda.

Estaban las dos compañeras en la puerta del salón, Esmeralda cada vez gritaba más fuerte.

Esmeralda - Tiene que aprender a pasar con más cuidado y sin empujarme, no me busque Greicy.

Greicy le respondió: - fue sin culpa Esmeralda no era mi intención.

(Esmeralda no se aguantó y la empujó).

Narrador: Greicy empezó a llorar y en ese momento llegó la profesora Leidy.

(La profesora Leidy se llevó a Esmeralda a sala de profesores)

-Profesora leidy: ¿Qué te pasa Esmeralda?
-Esmeralda: pero profesora.

-Profesora leidy: No me importa Esmeralda
tiene que cambiar esa forma de ser.
Le tiene que pedir disculpas a
Greicy.

II ESCENA.

Esmeralda: Compañera me puede discul-
par por la forma como la
grite, lo siento.

Greicy: Tranquila, Esmeralda yo
también tuve la culpa, mejor
seamos amigas y no enemigas.

Narrador: Así empezaron Esmeralda y
Greicy a llevar una convivencia
pacífica

Fin

~~Salome lo~~
Ailin