

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA ESCRITURA PARA EL DESARROLLO DE
LA PROPIA IDENTIDAD**

NATALIA SOFÍA OREJUELA BERNAL

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
BUCARAMANGA**

2020

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA ESCRITURA PARA EL DESARROLLO DE
LA PROPIA IDENTIDAD**

NATALIA SOFÍA OREJUELA BERNAL

**Trabajo de grado presentado para optar el título de Magíster en Didáctica de
la Lengua Materna**

Directora:

EDGA MIREYA URIBE SALAMANCA

Doctora en Didáctica de las Lenguas y de las Culturas

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
BUCARAMANGA**

2020

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
1. EL PROBLEMA DE PRODUCCIÓN ESCRITA Y LA CONCEPCIÓN DE IDENTIDAD PARA LOS JÓVENES DE OCTAVO GRADO DEL COLEGIO <i>REGGIO AMELIA</i>	10
1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE ABORDAR EL PROBLEMA.....	18
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	20
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	21
1.4 ESTADO DEL ARTE.....	22
1.5 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	29
1.5.1 Identidad	29
1.5.2 El papel de la narración en la construcción de la identidad.	32
1.5.3 Perspectiva del aprendizaje	39
1.5.4 Perspectiva pedagógica.....	43
2. FASE DE INVESTIGACIÓN: MÉTODO, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN ESCRITA Y LA CONCEPCIÓN SOBRE IDENTIDAD QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES.....	51
2.1 PARADIGMA Y ENFOQUE INVESTIGATIVO	51
2.2 METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....	52
2.3 ESCENARIO DEL PROBLEMA INVESTIGATIVO.....	54
2.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	54
2.5 ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ESCRITAS DIAGNÓSTICAS.....	59
3. FASE DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA QUE BUSQUE FORTALECER LAS COMPETENCIAS ESCRITAS DE LOS ESTUDIANTES Y LA CONCEPCIÓN DE SU PROPIA IDENTIDAD.	78
3.1 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.	79

3.1.1 Primera fase: construcción del concepto de libertad y producción escrita de un comentario.	82
3.1.2 Segunda fase: implementación de entrevistas a padres de familia y elaboración de un árbol genealógico.	83
3.1.3 Tercera fase: exposición oral de momentos importantes de la infancia y elaboración final de la autobiografía.	84
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES Y EL FORTALECIMIENTO DE SU PROPIA IDENTIDAD.	86
4.1 ANÁLISIS SECUENCIAL DE LOS ESCRITOS FINALES DE LOS ESTUDIANTES.	86
4.2 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.	103
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	109
BIBLIOGRAFÍA	112
ANEXOS	119

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Definición de competencia y los aspectos cognitivos que la conforman. .46	
Tabla 2. Formas de escritura utilizadas en la actualidad. 48	
Tabla 3. Rejilla de evaluación empleada por la profesora para calificar las producciones semanales de los estudiantes. 56	
Tabla 4. Plan de Área Lengua Castellana. Colegio Reggio Amelia. 2017. 79	

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Cantidad de tiempo invertido por los niños y jóvenes en Colombia al uso de las TIC.	17
Figura 2. Funciones de la escritura.....	33
Figura 3. Niveles de interpretación en el análisis fino secuencial.	64

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Fotografía de una producción semanal realizada por una estudiante del grado octavo y su respectiva calificación.....	119
ANEXO B. Guía de lectura guiada con la obra de Juan Rulfo “Acuérdate”.	120
ANEXO C. Preguntas a partir de la crónica observada sobre el desplazamiento forzado en Colombia.....	122
ANEXO D. Ejercicio diagnóstico de lectura y escritura.....	123
ANEXO E. Secuencia didáctica	126
ANEXO F. Árboles genealógicos hechos por los estudiantes.	129
ANEXO G. Registro fotográfico de la elaboración de los árboles genealógicos.	131
ANEXO H. Recuerdo con imágenes.	132
ANEXO I. Registro fotográfico de espacios de producción escrita individual y lectura en voz alta de textos.	134
ANEXO J. Ejemplo de las producciones finales de los estudiantes.....	135
ANEXO K. Cuadro análisis trabajos diagnósticos.....	138
ANEXO L. Cuadro de análisis escritos finales.	147
ANEXO M. Rejilla de evaluación secuencia didáctica.	152

INTRODUCCIÓN

En el marco de la Maestría en Didáctica de la lengua, programa académico de postgrado de la Universidad Industrial de Santander, se presenta el trabajo de grado titulado “ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA ESCRITURA PARA EL DESARROLLO DE LA PROPIA IDENTIDAD”. Este proyecto propone un plan de mejoramiento en el componente de la producción escrita de la competencia comunicativa, con especial énfasis en la concepción de identidad en algunos estudiantes. La ejecución de una intervención didáctica fue realizada a partir de la identificación de una problemática de aprendizaje de la lengua española en un entorno socioeducativo específico.

Este proyecto consta de cuatro partes básicas. En primer lugar, se presenta de manera general el problema encontrado; para esto, se justifica la situación sobre la que se va a intervenir desde una perspectiva didáctica. El objetivo principal de esta tesis y sus respectivos objetivos específicos giran en torno a un escenario concreto de trabajo como lo es el Colegio *Reggio Amelia*, institución educativa del municipio de Bucaramanga.

La segunda parte presenta algunos antecedentes investigativos de temas relacionados con el trabajo de grado, a manera de esbozo del estado del arte; la organización de las investigaciones encontradas se caracteriza de acuerdo con el tema abordado en cada una de ellas. Esto se articula con una breve fundamentación teórica que sostiene este proyecto de maestría. La mayoría de los conceptos abarcados necesitaron de su correspondiente conceptualización, articulada a la intervención didáctica planificada. Vale la pena precisar que esta referencia epistemológica y teórica tiene su fundamento en un enfoque didáctico basado en competencias.

Los factores culturales que caracterizan al grupo social con quien se ha trabajado surgen de las aclaraciones presentadas en la tercera parte del escrito. Dentro de esta fase, una primera etapa confirma la hipótesis a través del estudio de producciones propias de los estudiantes del grado octavo de la básica secundaria del colegio *Reggio Amelia*. A partir de los resultados obtenidos, se inicia la tercera parte; esta consiste en el diseño de una intervención didáctica que aporte soluciones a los problemas evidenciados en el grupo de estudiantes seleccionados. Dentro de esta etapa, también se incluye la respectiva ejecución de la intervención didáctica con una posterior evaluación, cuyo propósito consiste en observar la pertinencia y eficacia de la propuesta en el proceso de aprendizaje de los educandos. Finalmente, se describen los productos obtenidos de la ejecución del proyecto y el cronograma. Se presenta además la bibliografía referenciada en este documento.

Es preciso aclarar que, en el marco de esta investigación que involucra seres humanos, se ha respetado el derecho a la protección de los participantes, por cuestiones éticas de la investigación que fundamenta el proyecto, en particular dado el carácter etnográfico del mismo. Con este trabajo investigativo, se busca contribuir al campo de la didactología para que otros docentes puedan encontrar ideas significativas en relación con el mejoramiento de la producción escrita y la construcción del concepto de identidad en los estudiantes. Por último, vale la pena agradecer los aportes que hicieron los docentes de esta maestría al proceso investigativo y a la orientación de una adecuada intervención didáctica.

1. EL PROBLEMA DE PRODUCCIÓN ESCRITA Y LA CONCEPCIÓN DE IDENTIDAD PARA LOS JÓVENES DE OCTAVO GRADO DEL COLEGIO REGGIO AMELIA

La comunicación es intrínseca al ser humano; existe una necesidad continua de expresar a otros las percepciones que se tienen sobre el mundo. La escritura, una de las manifestaciones de la comunicación, es el resultado de un proceso de construcción que tiene en cuenta la diversidad de conocimientos del hombre sobre su propia lengua y la manera en la que puede utilizarla para transmitir sus ideas e interactuar. Esto podría resumirse como el sincretismo entre las competencias y las actuaciones¹. Daniel Cassany argumenta esta idea de la siguiente manera: “Un escritor debe conocer y saber utilizar ambos componentes si aspira a comunicarse correctamente por escrito: debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción”².

Aunque se trate de un proceso natural, se debe contar con algunas habilidades que den espacio a una comunicación efectiva entre los interlocutores.

Además de ser un proceso que requiere cada vez mejores destrezas y un trabajo meticuloso, la demanda hecha por la sociedad de personas capaces de desenvolverse mejor en estas actuaciones es una realidad cada vez más latente. Los avances históricos que la humanidad ha vivido le han agregado un grado mayor de importancia a la escritura, pues es ella la que ha permitido la perdurabilidad en la memoria de la cultura de acontecimientos, ideologías y tradiciones que podrían estar

¹ Daniel Cassany, en su texto “Describir al escribir” esclarece dos herramientas fundamentales para la producción de textos escritos: competencias y actuaciones. Estos dos términos los explica a partir de las teorías compartidas, tanto por Noam Chomsky como por Krashen. Para ellos, la competencia, aplicada exclusivamente a la composición escrita, es “el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que tienen los autores en la memoria” y la actuación es “es el conjunto de estrategias comunicativas que son utilizadas por los autores para producir un escrito”.

² CASSAY, Daniel. Barcelona: Describir el escribir: cómo se aprende a escribir, 2012. p. 11.

propensas a desaparecer a través de la oralidad. Ahora el mundo gira alrededor de la escritura:

La vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna.³

El problema no está en que se arraigue la escritura en estos tiempos; el problema es que hay pocas personas realmente capacitadas en el oficio de escribir. Esto ocasiona que pocos tengan el privilegio de expresarse con libertad y cuenten con una voz auténtica en la sociedad globalizada.

El nivel de desarrollo individual de la competencia comunicativa marca al mismo tiempo el nivel de expresión de las características del entorno sociocultural que rodea al ser humano. Este último está en capacidad de presentar, ante la aldea mundial, modas, pensamientos y particularidades que lo hará diferente de los demás, y le permitirá reconocerse dentro de la variedad que observa; así podrá distinguir elementos de otras culturas y enfrentarse con comportamientos que disienten de los propios sin necesidad de perder su distintivo. Por ende, se requiere una destreza particular para la escritura, de la cual, a decir verdad, carecen muchos estudiantes en la actualidad.

Una de las responsabilidades del sistema educativo del siglo XXI es la construcción de la identidad de sus aprendices, necesaria para su autonomía. Cassany describe esta situación así:

La lengua en el aula se convierte en un conjunto de palabras con una ortografía determinada, en unas frases para analizar sintácticamente, en una cadena de sonidos a emitir de forma inteligible y expresiva, en unas palabras cargadas de antónimos y sinónimos, en listas de palabras clasificables según determinados criterios, la mayoría de veces

³ CASSANY, Daniel. España: La cocina de la escritura. 1993. p, 13.

morfológicos, y, en definitiva, muy pocas veces la lengua es un elemento vivo y útil para la comunicación”⁴.

Es necesaria la educación para la producción escrita de calidad, que abarque elementos que vayan más allá de lo rigurosamente estructuralista y que permitan utilizar el lenguaje como una carta de presentación sobre quién es cada individuo. Esta problemática, con los efectos de la mundialización, ha llevado a un desconocimiento de la propia identidad y ha afectado la concepción que tienen los jóvenes actualmente sobre ellos mismos y sobre su cultura.

Por otra parte, desde que el territorio conocido ahora como Latinoamérica fue el centro de atención de los países europeos hasta el día de hoy, esta parte del continente se ha caracterizado por reunir en sí misma variedades de culturas y costumbres como lo son, entre otros, los grupos indígenas, cada uno compuesto por una historia e identidad auténtica. Durante la conquista, los europeos trajeron con ellos sus amplios avances culturales y sus creencias que añadieron un nuevo ingrediente al sincretismo cultural. Finalmente, en este mismo período, los esclavos expatriados de África buscaron mantener su identidad mediante sus creencias; se enfrentaron a una sociedad diferente a la suya y, gracias a trabajos perseverantes, una parte de esta idiosincrasia aún se mantiene. Aunque se han realizado diferentes estudios sobre la incidencia de las tradiciones de grupos como los africanos en la formación de la identidad en las culturas latinoamericanas, Cecilia Moreno Rojas sintetiza adecuadamente esta idea:

Los y las descendientes de africanos han hecho aportes importantes en la medicina natural y los remedios, en la música, en la espiritualidad, en la danza, en el arte y las letras; también se destaca el colorido de las pinturas y del vestuario particular de las mujeres negras. Igualmente, hemos tenido una participación destacada en las luchas de independencia y la construcción de la nacionalidad en todos los países de la región⁵.

⁴ CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. España: Enseñar lengua.2003. p 14.

⁵ MORENO ROJAS, Cecilia. Identidad y cultura afrodescendiente y organizaciones de mujeres. En: Seminario: Las mujeres afrodescendientes y la cultura latinoamericana: identidad y desarrollo (27-29, noviembre, 2009: Montevideo, Uruguay). Memorias. Panamá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2009. p. 75-78.

Todo esto hizo de este continente una amalgama de ideas e identidades que lo hace único. Julián Garavito muestra algunas conclusiones en su respectivo estudio sobre la identidad en la obra de Manuel Zapata Olivella: “La identidad cultural de un país otrora colonizado siempre plantea un problema, pues la cultura del colonizado y la del colonizador han experimentado primero un choque y, luego, se han mezclado”⁶. Con frecuencia, aún se observan actitudes de colonizadores y, de una manera más usual, actitudes de colonizados. En otras palabras, existen grupos sociales que marcan tendencias de una manera tan fuerte que terminan influyendo en las formas de actuar de otros. La moda representa un ejemplo de lo anteriormente expuesto, con sus expresiones lingüísticas características, su música, entre otros aspectos que, en algunos lugares, se instauran como elementos propios, aunque hayan sido traídos de otros espacios culturales. Esta inclinación recae en el desarrollo particular de cualquier comunidad, pues con el tiempo se olvidan aspectos que son determinantes para su supervivencia en el mundo.

En el interior de los países se muestra la existencia de una especie de identidad oficial, que normalmente es dirigida por la clase social dominante. Una clara Figura se menciona en un estudio sobre la manera como se abordó el tema de las negritudes en las investigaciones hechas en Argentina durante el siglo XX⁷. Según Alejandro Frigerio, durante un lapso se mantuvo la idea de que los negros habían dejado de existir; por esta razón, no había manifestaciones culturales que hicieran alusión a las culturas africanas deportadas y esclavizadas en América. Con frecuencia se afirmaba que quienes habitaban el país de Argentina eran descendientes directos

⁶ GARAVITO, Julián. En busca de una identidad cultural colombiana: Changó, el gran Putas, de Manuel Zapata Olivella. En: Centro Virtual Cervantes [Online], Tomo LII. Núms. 1, 2 y 3. [citado 21, septiembre 2016]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/52/TH_52_123_326_0.pdf. p.1.

⁷ FRIGERIO, Alejandro. De la “desaparición” de los negros a la “reaparición” de los afrodescendientes: comprendiendo la política de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en la Argentina. En: Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro. [Online] Córdoba: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008. [Citado el 23 de octubre de 2016]. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20121212051220/african.pdf>

de los españoles o mestizos, en ningún caso descendientes de los africanos o indígenas; el grupo dominante estaba dejando en el olvido al grupo dominado.

Durante el primer cuarto del siglo XXI, aún se presentan casos en los que hay una especie de sujeción a la cultura preponderante; esto conduce a una total alienación o desconocimiento de la diversidad que tanto caracteriza a estos países. La diversidad cultural es un fenómeno que atañe a toda Latinoamérica y no se aprecia como algo natural sino como una presión social con propósitos unificadores. Silvio Aristizábal Giraldo, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, escribe un texto en el que resalta la diversidad étnica nacional. Sin embargo, argumenta que la idea del mestizaje, en lugar de mostrar la diversidad colombiana, permitía anular las influencias directas que las diferentes culturas trajeron a la construcción de la identidad colombiana: “La tesis del mestizaje, síntesis de las razas, contribuyó a hacer invisibles a los negros, a los indígenas, a los gitanos y a los campesinos, y sirvió de máscara para ocultar la ideología de la superioridad blanca”⁸. El fenómeno que se dio durante los inicios de la sociedad colombiana, se repite en la actualidad; el mestizaje todavía se percibe como una particularidad latinoamericana que no enorgullece.

Los cambios tecnológicos que imperan en la sociedad contemporánea simplemente han extendido y actualizado diversas maneras de dominación, pues, aunque han permitido el acercamiento a extensas redes de información de manera sencilla, muchas de ellas tienen una estrecha relación con parámetros culturales que predominan en el mundo cibernético. Un ejemplo de esto se encuentra en el uso de las redes sociales: la comunicación con personas alrededor del mundo se hace más sencilla; sin embargo, de manera casi imperceptible, se recibe a cambio una presión que invita a desenvolverse, actuar o presentarse de una manera determinada. No

⁸ ARISTIZÁBAL GIRALDO, Silvio. La diversidad étnica y cultural de Colombia: un desafío para la educación. En: *Pedagogía y saberes*. 2000, no. 15. [citado 26 octubre 2016]. Disponible en: http://data-teca.unad.edu.co/contenidos/100007/2016_0803/Momento3/Silvio_Aristizabal_diversidad_colombia.pdf

se busca, entonces, desarrollar la autenticidad del individuo sino una identificación con la moda establecida. Todo lo anteriormente dicho puede llevar a una crisis de identidad en la que se tiende a desconocer u olvidar rasgos característicos de la cultura propia para afirmar aspectos ajenos a su realidad social.

Celina Morales, en una publicación hecha en la revista virtual *Kubernética*, manifiesta cómo la cimentación de la propia identidad dejó de ser un acto limitado a un círculo social cerrado y se convirtió en una exposición total a un sinnúmero de personas. Este público se convierte en juez e inquisidor de todo lo que se hace y por ende, se desarrolla un fuerte interés por mostrar un discurso llamativo y coherente a los intereses de quienes observan:

La rápida evolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación que se ha dado en la última década nos ha brindado un nuevo mundo en el cual “entramos” con solo encender la computadora, desconectándonos del mundo real y adentrándonos a uno “irreal”, mucho más seductor: el de las redes sociales. Cuando un joven crea su usuario en cualquier red entra a un mundo virtual en el que lo principal es ver y ser visto.⁹

Aunque la familia todavía influye en la forma de ser y de actuar de los jóvenes; con el paso del tiempo el alejamiento progresivo, producto de múltiples factores sociales y económicos, los ha expuesto a una soledad que termina siendo suplida directamente con el tiempo dedicado a espacios cibernéticos tales como las redes sociales. En este mismo sentido, su identidad personal en esta época no se construye solamente a través de las relaciones con sus seres más cercanos (como padres, abuelos, hermanos, compañeros de colegio, entre otros), sino que necesita de un círculo más amplio de relaciones. Se hacen necesarios los lazos de identificación con otras personas para esclarecer cuáles factores se consideran fundamentales en la elaboración de una definición personal de sí mismo.

⁹ MORALES, Celina. Redes sociales e identidad personal. [Base de datos en línea] 2012. Revista Kubernética (Recuperado el 14 de Septiembre de 2019). Disponible en: <https://www.santiagokoval.com/2012/10/25/redes-sociales-e-identidad-personal/>

Los procesos de identificación y desidentificación se hacen tangibles en datos tan sencillos como la cantidad de tiempo que invierten los jóvenes y niños en el uso de las Tecnologías de Información y comunicación. Como lo muestra un estudio hecho por la revista *La República*, existe una relación directamente proporcional entre el tiempo gastado en espacios cibernéticos y la edad de los jóvenes. De esta manera, a mayor edad, mayor tiempo en internet:

En general, a medida que las personas van creciendo, el tiempo que destinan a navegar en internet aumenta. El promedio nacional de las horas diarias en internet es una hora con 46 minutos para los niños de nueve a 10 años, dos horas y 34 minutos para los niños de 11 a 12 años, cuatro horas con 19 minutos para quienes tienen entre 13 y 14 años, y de cinco horas y cinco minutos para los jóvenes de 15 y 16 años.¹⁰

Con los datos aquí expuestos se puede llegar a conclusiones que resultan pertinentes para el desarrollo de esta investigación. En primer lugar, se puede observar que en los estudiantes mayores de 13 años (edades que normalmente tienen los estudiantes de octavo grado) se presenta una mayor cantidad de tiempo de interacción cibernética. Este tiempo invertido influye en la duración de los espacios de interacción con sus familias. Se ve reflejado en parte la poca socialización que podrían estar teniendo los estudiantes con sus respectivos padres de familia. A continuación, se presenta una Figura que resume un poco los valores entregados:

¹⁰ MONTERROSA, Heidy. Los niños y jóvenes colombianos usan internet tres horas y media al día. [En línea] En. Periódico La República. 4 Agosto de 2018 [Consultado: el 14 de Septiembre de 2019]. Disponible en <https://www.larepublica.co/internet-economy/los-ninos-y-jovenes-colombianos-usan-internet-tres-horas-y-media-al-dia-2756640>

Figura 1. Cantidad de tiempo invertido por los niños y jóvenes en Colombia al uso de las TIC.



Fuente: Revista *La República*. Publicación hecha el 4 de agosto de 2018.

Para acercar esta situación a la presente investigación, es necesario aclarar que los jóvenes del colegio *Reggio Amelia* no están exentos de esta situación. En efecto, ellos experimentan muchos de los fenómenos expuestos anteriormente teniendo en cuenta que, en primer lugar, son de familias con comodidades económicas y tienen la oportunidad de conocer diferentes costumbres en otros países. Por otro lado, la falta de comunicación familiar o de algún vínculo afectivo con su realidad circundante les impide crear lazos de pertenencia con el lugar de donde son originalmente; por el contrario, en algunas ocasiones expresan de manera evidente que, de ser por ellos, vivirían en otro lugar diferente a Colombia y se relacionarían con personas muy diferentes a las que tienen en su círculo social, incluida su familia.

Este fenómeno permite ver una construcción de la identidad propia, pero con elementos lejanos a su propia realidad. Se podría decir que el proceso de significación sobre su esencia en muchas ocasiones parte de imaginarios que, en lugar de

acercar a los jóvenes a dimensiones tangibles de su propio entorno, lo que hace es alejarlos y elaborar una carta de presentación enfocada más en lo que se quiere mostrar que en lo que realmente se es: “Las redes sociales nos exponen, nos abren y nos permiten entrar en las vidas de los demás, de manera que somos más vulnerables a tener crisis de identidad: en lugar de cuestionarnos: “¿quién soy?”, nos decimos: “quiero ser como él/ella”. Se pierde la construcción de nuestra identidad propia”¹¹. Todo esto conlleva a un desconocimiento de lo personal, un extravío progresivo de las raíces que fabrican el ser.

Otra complicación que trae el hecho de estar inmerso en la cultura tecnológica es el poco interés que surge en utilizar correctamente los conocimientos y la información presente en la red cibernética para luego desarrollarla a partir de los análisis hechos de manera particular. Resulta mucho más cómodo ser un participante pasivo dentro de la red que desarrollar algún tipo de pensamiento crítico e independiente. De esta manera, la alternativa más sencilla será siempre disminuir el esfuerzo individual de producir textos con buen contenido crítico y asimilar los elementos que otras personas han producido, sin realizar un análisis sobre el nivel de relación que tiene lo enseñado por ellos con la realidad propia.

1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE ABORDAR EL PROBLEMA

El lenguaje siempre ha sido visto como la facultad idónea de interacción del ser humano con el entorno, sobre todo con sus semejantes. A través del lenguaje se muestran representaciones complejas de las percepciones que tiene del ambiente que lo circunda. Estas representaciones, al ser comunicadas a otro interlocutor, permiten que él realice su propia comprensión de la idea en sí y de quien la comunica. Este tipo de interacción lleva a la construcción de comunidades, pues se presenta una simbología convenida que posibilitará un desarrollo que comienza desde la

¹¹ MORALES. Op. cit.

mente episódica, que se podría considerar la manera más elemental de interactuar con el entorno, hasta la mente teórica, construcción más compleja de representación.

Al ser el lenguaje una herramienta de tanta importancia para el desarrollo humano, resulta de gran importancia su óptimo desarrollo. Se entiende, sin embargo, que este lenguaje es un sistema complejo que se manifiesta en una gran cantidad de sistemas de representación. Este complejo comunicativo del ser humano necesita ser enseñado y encarnado para crear una comunicación efectiva. Juan Ignacio Pozo expresa la importancia del conocimiento de dichas representaciones de la siguiente manera:

El conocimiento y el aprendizaje están soportados, pero también organizados, restringidos, por sistemas de representación externa como la escritura, las matemáticas, los mapas, los relojes y los calendarios, los pentagramas, las grabaciones musicales, los medios audiovisuales o, en los últimos años, los sistemas informáticos.¹²

Estas representaciones externas, se convierten en el objetivo principal de la enseñanza, y no solo en el área de lengua materna o lengua extranjera. Se podría decir que es un elemento fundamental en toda la educación, tanto escolar como universitaria. Quien no sepa interpretar estas representaciones, no podrá hacer propio el conocimiento colectivo heredado y se expondrá a un entorno hostil sin ningún tipo de bagaje cultural que haga este proceso más llevadero. Sin embargo, el sistema educativo bumangués (hasta podría decirse que en toda la nación colombiana) no ha entendido la importancia de un trabajo más centralizado en la realidad que vive el estudiante en su entorno, y ha practicado desde tiempos remotos la enseñanza tradicional, en donde la normatividad de la lengua materna, siendo un poco más específicos, resulta ser de mayor importancia que la solución de problemas sociales concretos en ellos.

¹²POZO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial, S.A. 2012. p. 91.

El Ministerio de Educación Nacional reconoce la importancia de crear espacios investigativos que detecten las problemáticas particulares de cada comunidad educativa para así crear un currículo que las pueda solucionar: “Resulta más relevante la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula, que el seguimiento de un programa definido sin contar con su participación en la elaboración del mismo; y esto sólo se logra fortaleciendo los espacios de reflexión permanente e investigación sobre la labor docente”¹³ Por esta razón, es necesario fortalecer la enseñanza de la lengua materna, tanto en su producción como en su comprensión, pero a partir de las deficiencias que se encuentran en el entorno escolar en el que se labora.

Igualmente, se considera este trabajo de grado como una oportunidad de crear soluciones eficientes porque, como se ha dicho anteriormente, nuestro país sufre por la falta de procesos educativos que fomenten la construcción de la propia identidad. Sin embargo, para lograr este objetivo, se necesita abordar otros aspectos importantes como el desarrollo de una lectura crítica del entorno y, a partir de esta, procedimientos de producción escrita coherentes y funcionales.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

De acuerdo con lo dicho, nace la idea de realizar un proyecto investigativo que intente aportar así sea un pequeño porcentaje de solución al problema de poca producción escrita y la falta de identidad cultural de los jóvenes colombianos ejemplificados en los estudiantes del Colegio Reggio Amelia. La pregunta problematizadora sobre la que gira este proyecto es: **¿Cómo fortalecer la producción escrita en estudiantes de octavo grado del Colegio Reggio Amelia a través de procesos de reconocimiento de la propia identidad?**

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Bogotá D.C. Editorial Magisterio. 2006. p. 2.

Para empezar un acercamiento al interrogante principal, surgen cuestionamientos tales como:

- ¿Qué relación existe entre el reconocimiento de la propia identidad y los procesos de escritura?
- ¿Cuáles dificultades en la producción escrita se observan en los estudiantes?
- ¿Cuál estrategia didáctica sería apropiada para fortalecer los procesos de escritura y la apropiación de la propia identidad a partir de las dificultades presentadas?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Toda esta investigación se efectúa con el objetivo general de **Fortalecer las habilidades escritas de la competencia comunicativa en los estudiantes de octavo grado del Colegio Reggio Amelia mediante procesos de reconocimiento de la propia identidad**. El trabajo no consistirá solamente en un conocimiento superficial, sino que habrá un reconocimiento del valor de estas representaciones en el proceso integral de su aprendizaje. Así, el estudiante verá a sus familiares y seres más cercanos como mediadores entre su aprendizaje y él mismo, lo cual podrá servir para crear espacios comunicativos asertivos.

El objetivo general se apoya en los siguientes objetivos específicos que describen el proceso que se ha realizado durante toda la propuesta:

- Identificar los conocimientos que tienen los estudiantes sobre aspectos identitarios propios de su entorno y las características que su producción escrita.
- Generar espacios de mejoría en el proceso de producción escrita y de identificación personal en los estudiantes de octavo grado del colegio Reggio Amelia a través de la estructuración de estrategias didácticas.

- Observar el progreso de los estudiantes en la calidad de su producción escrita y en los procesos de reconocimiento de la propia identidad durante el desarrollo de las estrategias didácticas.
- Valorar los avances en la producción escrita y en los procesos de reconocimiento de la propia identidad en los estudiantes luego de la aplicación de las estrategias didácticas.

1.4 ESTADO DEL ARTE

A partir del problema anteriormente presentado, se ha realizado una rigurosa investigación sobre los estudios y previas investigaciones que han abordado de alguna manera temas relacionados. Existen muchos documentos académicos que podrían ser pertinentes para complementar y dar algún tipo de ayuda para el desarrollo de este proyecto educativo. Sin embargo, para una mejor organización, los estudios leídos han sido incluidos en dos categorías importantes: por un lado, algunos estudios tienen mucho que ver con el desarrollo de las identidades en el aula; es decir, cómo el ambiente escolar sirve para dar un espacio de reflexión sobre las particularidades de cada uno de los participantes del proceso de aprendizaje, especialmente de los estudiantes. Por otro lado, se considerará la utilidad de la producción escrita como evidencia de los procesos de aprendizaje.

En relación con el desarrollo de la identidad en los estudiantes, Mónica Esperanza Capurro Mosquera, Óscar Javier Dimate Benjumea y Dalia Carolina Ramírez Acosta realizaron un trabajo de grado para aspirar a ser magísteres en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana. Dentro de ese trabajo, ellos intentaron mostrar que la escuela es un espacio de reflexión y construcción de la identidad. En muchas ocasiones se cree que la escuela tiene como objetivo unificar y alienar por medio de la formación. Sin embargo, se ignora que frecuentemente son los participantes de este contexto académicos quienes configuran la idea de escuela. A partir de esa subjetividad que no solo abarca a los estudiantes sino también a los maestros, se

erige el concepto de escuela y se define su papel en el desarrollo de quienes participan en ella. Como resultado se observó que existen diferentes tipos de interpretaciones sobre lo que es la escuela y la utilidad que tiene para los entrevistados.

Aunque en muchas ocasiones se desmerite el pensamiento crítico en los estudiantes jóvenes, en esta investigación se ve de manera notoria que ellos comprenden las dificultades a nivel pedagógico que enfrentan las instituciones educativas y la necesidad que tienen de construir su identidad en este lugar, pues es el contexto social en el que se mueven con mayor frecuencia. Esto se puede confirmar en las declaraciones que ellos mismos hacen de no encontrar espacios libres en donde puedan encontrar caminos metodológicos para el descubrimiento de quiénes son y el papel que cumplen en su entorno social.

Cabe resaltar que el método utilizado por los investigadores es la observación participante dentro de una investigación de corte Etnográfico. Aunque no hubo ningún otro tipo de evidencias más allá de las entrevistas y la observación, se pudieron sacar muy buenas conclusiones que permiten descubrir la relación que existe con este proyecto de investigación. Se ubica la escuela como un espacio para la construcción de identidades, para reflexionar sobre el ser y su aporte en la sociedad. También permite ver que los estudiantes tienen las capacidades para desarrollar un pensamiento crítico sobre su papel en el mundo y la manera como su entorno social influye en este rol.

En este estudio, titulado *Percepciones de las Culturas Emergentes en el contexto de la Enseñanza Universitaria*,¹⁴ se realiza un análisis exhaustivo en el que se observa cuál es la posición de los participantes de un ambiente académico sobre la presencia de individuos que reflejen pertenecer a un estilo de vida diferente, en

¹⁴ Trabajo de grado presentado por Raquel Patricia Cortés Vargas, Leonardo Cubillos Segovia, Alexander Hernández Valderrama, Ricardo Antonio Ramos de la Hoz y Paulina Susa Aya para obtener el título de Magíster en educación en la Pontificia Universidad Javeriana

muchas ocasiones, al tradicional. Este estudio fue incluido en este estado del arte por la manera en la que realizó el papel que cumple la escuela en el proceso de construcción de la identidad de los estudiantes. El texto cita lo siguiente: “El aula es un espacio que propicia la formación de la cultura y la sociedad y es en ella donde se deben implementar las prácticas acordes a las necesidades de los miembros que la componen”¹⁵. Vale la pena resaltar que cuando se habla de una formación de la cultura, se piensa en el proceso de identificación de los estudiantes y maestros con los otros y el siguiente análisis sobre las disimilitudes que se tienen en relación con el otro. De esta manera se construye la identidad, afirmando en muchas ocasiones aquellos elementos que consideramos relevantes para construir la identidad propia a partir de la lectura crítica y responsable de las particularidades de otros.

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación fueron muy variados, un fiel reflejo de las características de pensamiento que debe tener la universidad. Dentro de las múltiples respuestas que se dieron, se resalta una que evidencia la necesidad de la juventud en buscar referentes para la construcción de su identidad: “Lo que bien se puede decir es que al superar la etapa de exploración, al apropiarse de ciertas posturas e ideas y proponer innovación en el conocimiento desde estas, es buscar una reflexión nueva de este mundo ya tan occidentalizado, buscar desde afuera lo que no se ha encontrado desde adentro.”¹⁶ Lo anterior confirma que durante el fortalecimiento de la propia identidad cultural, en muchas ocasiones no se encuentran referentes válidos dentro de la misma cultura. No porque no existan sino porque no son fáciles de percibir. Esto conlleva a la búsqueda de nuevos horizontes sin tener presente el proceso de alienación al que se someterá.

¹⁵ CORTÉS VARGAS, Raquel Patricia; CUBILLOS SEGOVIA, Leonardo; HERNÁNDEZ VALDERRAMA, Alexander; RAMOS DE LA HOZ, Ricardo Antonio; SUSA AYA, Paulina. Percepciones de las Culturas Emergentes en el contexto de la Enseñanza Universitaria. Tesis de Maestría en Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, 2013. p. 35.

¹⁶ *Ibid.*, p. 131.

Si se tiene en cuenta que la sociedad moderna se caracteriza por la apertura a la cultura globalizada y que busca convertir a cada individuo en ciudadano del mundo, resulta inquietante ver cómo los jóvenes cargan una fuerte presión a partir de los factores influyentes a los que están expuestos, tal y como se ha mostrado durante todo este escrito. La búsqueda de la identidad cultural se hace necesaria en un mundo en donde otros pensamientos, ajenos a la realidad quieren imponerse y alienar las particularidades. La tesis doctoral titulada *El discurso literario: construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua*¹⁷ ofrece la lectura como una herramienta óptima para usar en jóvenes estudiantes que, luego de sufrir una emigración inesperada, se tienen que enfrentar a una sociedad totalmente nueva con nuevas costumbres que ellos, a pesar de su resistencia, tendrán que adoptar como propias. Lo interesante de este estudio es ver cómo los estudiantes hacen un proceso de exteriorización de sus miedos y complejos a través de la lectura de obras literarias.

Para lograr este objetivo la investigadora tuvo en cuenta que la lectura de los discursos literarios no podía ser forzada, sino que tenía que ser del agrado de los estudiantes. Como los participantes de esta investigación no poseían un alto dominio del español, este tipo de ejercicios trajeron como ventaja una apertura al idioma a través de la literatura que más adelante les sirvió para ir mejorando sus habilidades comunicativas, en especial, en la expresión oral. Con el tiempo, la sensibilización se hizo más notoria y provocó un ambiente libre que les dio el espacio de manifestar las particularidades de su cultura y cómo contrastaban con la cultura en la que ahora vivían. Este continuo proceso de identificación y desidentificación fue fortaleciendo la percepción que ellos tenían sobre ellos mismos.

¹⁷ Tesis doctoral realizada por Virginal Calvo Valios. en la Universidad de Zaragoza, España. Abril de 2012.

Otro elemento importante en esta investigación fue la manera como se evidenció el proceso de consolidación de la identidad a través de la escritura. Es decir, realiza un oportuno aporte a las dos categorías escogidas para la organización del estado del arte de este proyecto. Aunque hubo evidencias en la observación participante y en las grabaciones durante la ejecución del proyecto, una de estas evidencias permitió también evaluar la expresión escrita de los estudiantes: la creación de un Blog. En ella hay un interés más profundo en expresar sus concepciones, pero a un público más numeroso. No es simplemente una manifestación espontánea, sino que existe una planificación previa que le permite organizar mejor sus ideas y compartir en el ambiente globalizado que tan fuertemente ha influido en su construcción de identidad.

La tesis titulada *Fortalecimiento de la identidad cultural y los valores sociales por medio de la tradición oral del pacífico nariñense en la institución educativa Nuestra Señora de Fátima de Tumaco*¹⁸ presenta características muy similares a las que tiene este trabajo de investigación. En primer lugar, se enfoca en una población colombiana, seleccionada cuidadosamente de los grados sexto, séptimo y octavo grado de un colegio en Tumaco. La tesista tiene tres objetivos trazados desde el principio para ser cumplidos durante la elaboración de su trabajo investigativo. Inicialmente, busca la formación de valores sociales que le permitan a los estudiantes actuar en contrapeso con las problemáticas de violencia que circundan en su entorno. Como bien se sabe, las regiones del pacífico colombiano durante muchos años han sido víctimas de injusticias sociales y del olvido gubernamental por ser el centro de actividades como la siembra de cultivos ilícitos. Por esta razón, los jóvenes crecen con pocas opciones para desarrollarse en oficios válidos y encuentra con facilidad alternativas para la delincuencia. Frente a esta problemática, Stella Ramírez encuentra un agravante y es el poco conocimiento que tiene los jóvenes por el valor de su propia identidad.

¹⁸ Tesis de maestría presentada por Stella Rocío Ramírez Villegas en la Universidad de Nariño, en el año 2011

La comunidad afrodescendiente ha sufrido históricamente rechazo por sus particularidades, se han encontrado con ambientes de discriminación y han vivido gran cantidad de vejámenes por ser concebidos como un grupo social que no tiene los mismos derechos que la mayoría. De manera progresiva, este discurso de rechazo ha calado en las ideas propias de los jóvenes afrocolombianos y para ellos resulta algo vergonzoso hacer parte de esta comunidad. Por esta razón, tienden a olvidar y menospreciar toda la magia cultural que se esconde en sus raíces. El segundo objetivo del proyecto mencionado es el fortalecimiento de la identidad en estos jóvenes. El medio idóneo para lograr este objetivo es a través del conocimiento de la tradición oral de dichas comunidades. Esto llevó a los estudiantes a un acercamiento con su propia familia, con personajes afrocolombianos representativos de su región y de otras latitudes, el descubrimiento de habilidades artísticas tales como la producción de textos creativos o la expresión oral y el desarrollo de habilidades investigativas. Esta investigación demuestra tener un gran éxito y cumple sus objetivos, muestra que el cambio no solo se da en la población escogida sino en toda la comunidad educativa.

En la Universidad Militar Nueva Granada, se realizó una investigación sobre procesos de escritura titulada *Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de aceleración del aprendizaje (Institución Julio César Turbay Ayala, Municipio de Soacha)*¹⁹. En este trabajo investigativo, se tomó una población de estudiantes que hacen parte de un proyecto gubernamental que busca la crear espacios de formación a jóvenes que por diferentes motivos no han podido acceder a la educación formal o se encuentran en situación de extraedad. Este proyecto del Ministerio de Educación Nacional recibe el nombre de *Aceleración del aprendizaje* y busca nivelar a los estudiantes de manera rápida para involucrarlos en los programas de aprendizaje formales existentes en cada municipio.

¹⁹ Tesis de Maestría presentada por Nelsy Mayury Álvarez, Martha Lucía Martínez García y Beatriz Eliana Carmona en el año 2014.

Las investigadoras, no obstante, encontraron múltiples falencias en este programa. La más notoria son las falencias en los procesos de escritura. Ellas afirman que el poco desarrollo de estas habilidades son un impedimento notorio para la adquisición de nuevos saberes, pues su transversalidad es innegable. Además, observaron el poco conocimiento que tenían los docentes sobre la importancia de la escritura y, como consecuencia, la poca implementación de estrategias de mejoramiento que le brinden garantías a los jóvenes para que, finalmente, el proceso de nivelación se dé en óptimas condiciones.

La solución propuesta para esta problemática consiste en la elaboración de un material didáctico que cuente con la guía para los docentes y la cartilla de ejercicios para los estudiantes. Las cartillas se organizan en tres niveles, el primero busca fortalecer aspectos básicos de coherencia a partir de la organización de las palabras, oraciones y párrafos. El siguiente nivel se centra en el uso adecuado de los conectores y el tercer nivel trabaja el uso correcto de los signos de puntuación. Es importante resaltar la manera tan organizada en la que buscan dar soluciones los problemas encontrados y cómo dan pautas para que, no solo ellos puedan abordar estos problemas, sino que los docentes que trabajan con esa población también tengan herramientas oportunas.

Vale la pena resaltar, entre muchas más investigaciones, una realizada en la Maestría en Educación de la Universidad de Tolima. En esta investigación, se reunieron de manera categórica algunas concepciones que los profesores tenían sobre la escritura y su nivel de importancia en el aula de clase. Resulta alarmante confirmar la poca importancia que se le da al proceso de escritura, pues se utiliza, finalmente, como una herramienta para resumir y dar reporte de conocimientos recibidos externamente y con poca actividad de reflexión a partir de la realidad cultural. La siguiente cita confirma esta conclusión: “En la mayoría de las opiniones de los docentes, sobresale el uso funcional de la escritura como un elemento de registro tanto del conocimiento que circula en el aula (transcripciones) como de aquel que se genera a

modo de compromiso (consultas, redacciones, tareas, etc.), dándole prioridad al producto de la redacción y no al proceso desarrollado, desde el punto de vista epistemológico, cognitivo y metacognitivo”.²⁰ Ante estos hechos, la visión de la escritura como un hábito de construcción personal es obsoleta e inútil. Por otro lado, un docente que no comprende ni aplica este tipo de funcionalidad de la escritura en sus actividades no podrá motivar a sus estudiantes a realizar ejercicios de tal índole.

En esta investigación se resaltan las falencias presentes en las concepciones de la escritura y su utilidad en el aula. Los resultados muestran que en muchas ocasiones los docentes son altamente responsables de la falta de interés por parte del estudiante en un aprendizaje significativo sobre los procesos de escritura. Es importante resaltar que estos no son los únicos estudios existentes sobre temas relacionados con esta propuesta de investigación. Todavía hay mucho por decir sobre la didáctica de la escritura y la identidad en Colombia. Sin embargo, se consideraron textos pertinentes y que abren indicios sobre el manejo que se debe hacer del proyecto de grado.

1.5 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.5.1 Identidad. Para el desarrollo de este proyecto, se tuvo en cuenta la noción que varios autores dieron sobre la identidad y la manera como esta se expresa a través de la escritura. El diccionario de la Real Academia Española plantea dos definiciones que podrían servir de referencia para una elaboración más completa de este concepto. Para ellos la identidad es, en primer lugar, un “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”²¹.

²⁰ BOTELLO CARVAJAL, Sandra Milena. La escritura como proceso y objeto de enseñanza. Trabajo de tesis de Maestría en Educación. Ibagué. Universidad de Tolima, Facultad de ciencias de la educación. p.104

²¹ Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

A partir de esta idea, se puede comprender que la noción de identidad abarca tanto características particulares como elementos comunitarios que permiten que una persona se sienta parte de una sociedad en específico. Se entiende de esta manera que la identidad es una especie de tipificación en la que normalmente se observan factores concretos que le permiten a una persona formar parte de un grupo en particular.

El escritor francés Stéphane Ferret, realizó un interesante compendio de las concepciones de muchos filósofos reconocidos sobre la identidad. En su introducción, habla de la identidad cualitativa, es decir la observación de algunos atributos en un objeto que le permiten ser lo que es: “Opérons, a cette fin, une distinction entre les symptômes et les critères d’identité. Un symptôme d’identité est un indice permettant d’avoir de bonnes raisons de penser qu’il s’agit bien de cet objet. Un critère d’identité est un ensemble de conditions nécessaires et suffisantes permettant à cet objet d’être ce qu’il est»²². Aquí se realiza una explicación de lo que sería un criterio de identidad, unas características definidas que dan pie para aceptar que un elemento cumple con los requisitos para ser lo que es. En esta visión de identidad predomina un reconocimiento de carácter externo, es decir, los criterios y la asociación no vienen simplemente de un proceso mental individual.

La identidad siempre está en continuo crecimiento, a partir de las ideas que ya se tienen sobre sí mismos y que fueron construidas por la sociedad en donde nacieron. Van en un constante cambio porque siempre se enfrentan a nuevas ideologías y es el individuo quien debe continuar su propia construcción a partir de lo que considera relevante para su desarrollo: “La idea de identidad nació de la crisis de pertenencia y del esfuerzo que desencadenó para salvar el abismo existente entre el debería y el "es", para elevar la realidad a los modelos establecidos que la idea establecía, para rehacer la realidad a imagen y semejanza de la idea.”²³

²² FERRET, Stéphane. *L’identité*. Paris: Flammarion. 2016. p. 16.

²³ BAUMAN, Zygmunt. *Identidad*. Primera edición. Buenos Aires: Editorial Losada, 2005. p. 49.

El Diccionario de la Real Academia Española también entrega en su tercera acepción una definición de identidad que se complementa con lo anteriormente visto: “Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás”²⁴. En este caso, hay una mayor cercanía a lo que se intenta abordar en este proyecto. La idea de identidad aquí se entiende con un proceso de conciencia individual. A diferencia de la primera definición que se podría entender como un proceso de categorización externa, en este caso predomina un estado de conciencia en donde el individuo se observa a sí mismo y entiende su singularidad en comparación con los otros seres que viven con él.

Para conseguir una identificación individual, necesariamente debe existir la relación entre dos puntos diferentes que lleven a concluir que una cosa es la misma en ambos casos. En el libro antes mencionado de Stéphane Ferret, se encuentra una noción de identidad que confirma de lo dicho previamente: “L’identité est bien la relation que chaque individu (chose, entité) entretient avec lui-même tout a long de son existence ou de sa carrière. Dan sons sens le plus fort, l’identité est une notion existentielle »²⁵. De esta manera, el reconocimiento de sí mismo se fortalece en la medida de que se es consciente de su propia existencia al transcurrir el tiempo. Por esta razón, las prácticas que permitan un viaje hacia el pasado, el conocimiento de quienes precedieron la vida de una persona y el descubrimiento del origen propio pueden fortalecer la concepción que se tiene sobre sí mismo.

Estas prácticas no darían resultados completos si no se agrega la percepción que cada uno hace de sus propias experiencias. Los recuerdos no son importantes simplemente por la descripción de los acontecimientos que los componen. En cada historia siempre hay una interpretación de fondo; de este modo, dos personas que están viviendo una misma circunstancia, pueden llegar a tener una significación diferente de la misma: “Lorsque nous voyons, que nous flairons, que nous goûtons,

²⁴ Real Academia Española. Óp. Cit.

²⁵ FERRET, Stephane. Op. Cit. p. 11.

que nous sentons, que nous méditons, ou que nous voulons quelque chose, nous le connaissons à mesure que nous le faisons. Cette connaissance accompagne toujours nos sensations et nos perceptions, présentes ; et c'est par là que chacun est à lui-même ce qu'il appelle soi-même»²⁶.

Frente a esa construcción constante de la identidad, se cuenta con mecanismo hecho por la sociedad para guiar hacia la identificación y luego hacia la identidad: “Contamos historias porque, al fin y al cabo, las vidas humanas necesitan y merecen contarse. Esta observación adquiere toda su fuerza cuando evocamos la necesidad de salvar la historia de los vencidos y de los perdedores. Toda la historia del sufrimiento clama venganza y pide narración”²⁷. Como explica Paul Ricoeur en este apartado, siempre existirá la necesidad de exteriorizar las experiencias individuales que cada persona tiene, esto hace parte de su búsqueda de un lugar en este mundo. Se acostumbra normalmente a exhibir simplemente una versión de las cosas y dejar en el olvido la otra cara de la moneda. Tenemos muchos ejemplos de esto: en la historia de nuestro país, se desconoce mucho sobre personas que, aunque no tenían un nombre conocido aportaron al proceso de independencia; actualmente se está experimentando una especie de sectarismo que no permite una visión holística de los acontecimientos porque si no es la versión oficial del grupo que se defiende, no vale la pena escucharla.

1.5.2 El papel de la narración en la construcción de la identidad. La escritura es una actividad cognitiva que ya hace parte de la esencia humana, sobre todo en las culturas en donde la oralidad dejó de ocupar el primer lugar para dar espacio a este fenómeno.

Por otro lado, como lo afirma Daniel Cassany: “Una gran parte de nuestras acciones son verbales, de modo que somos más palabras que hechos, o estamos hechos de

²⁶ *Ibíd*, p. 165.

²⁷ RICOEUR, Paul. *Tiempo y narración*. Quinta edición. México: Siglo XXI editores. 2004. p. 145.

palabras”²⁸. Las acciones humanas giran alrededor del lenguaje, sobre todo del lenguaje escrito. No se puede decir que una persona existe, dentro del mundo occidental si no hay una constancia material de su nacimiento. La escritura permite la materialización de todo lo que se ve, se observa, se vive; permite dejar huella y dar a conocer la visión personal de las cosas.

El proceso de escritura abarca diferentes tipos de finalidades. Daniel Cassany hace una organización llamativa de su tipología que se hace presente en la cotidianidad. En primer lugar, hace una división entre las funciones interpersonales y las intrapersonales. A continuación, una Figura que esquematiza cada una de ellas:

Figura 2. Funciones de la escritura.



Fuente: CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Editorial Paidós. 1999.

En las funciones intrapersonales, el autor y el lector son la misma persona. Dentro de estas podemos encontrar la Registrativa, que simplemente busca concretar elementos encontrados en la oralidad. Tiene características mnemotécnicas y es la base para todas las otras funciones. Por otro lado, está la función manipulativa en donde se da un paso más allá de lo registrativo. En este caso se da un espacio a la reformulación de lo registrado. Esta reflexión permite cambios en lo escrito, un replanteamiento para organizar de una mejor manera los elementos. Finalmente, la

²⁸ CASSANY, Daniel. Construir la escritura. España: Editorial Paidós, 1999. p. 25.

función epistémica abre el camino a la generación de nuevas ideas a partir de lo registrado y manipulado anteriormente. Es el proceso por el cual una persona accede y demuestra el dominio que tiene sobre un conocimiento en específico.

Las funciones interpersonales tienen que ver con los actos comunicativos escritos que tiene un autor con otra persona. Dentro de estas funciones encontramos la comunicativa, que permite una interacción entre el escritor y el lector. Para que la comunicación sea eficiente, es necesario el conocimiento de diversos géneros textuales. La organizativa tiene un gran peso en una sociedad alfabetizada, pues da una especie de oficialidad a los elementos cotidianos que la oralidad no podría dar. De esta manera, un certificado, una orden, un testamento, una noticia, son escritos con función organizativa. La estética o lúdica está presente en las dos categorizaciones presentadas con anterioridad. En esta función se juega con el lenguaje para divertir y embellecer lo que se dice. Es importante comprender que en los procesos de escritura no se trabaja con solo una de ellas. En muchas ocasiones existe una mezcla de funciones que permite la elaboración de textos únicos.

Por lo visto, la escritura siempre acompaña los procesos de interiorización del medio y de exteriorización hacia el medio. Y, aunque se realiza en muchas ocasiones de manera espontánea, la organización de las ideas repercute en la manera como se observa el mundo. De ahí que resulte indispensable diseñar estrategias didácticas que permitan un ejercicio de producción escrita adecuada, respetando los procesos de planificación y ejecución de la misma y llevando a los estudiantes a una visión más completa de la escritura. Que vean que va más allá del simple resumen o transcripción, pueden organizar su pensamiento y dar un orden a los factores vivenciales que tienen a través de procesos creativos y significativos.

Dentro de todas las formas de escrituras posibles, la narración podría ser la mejor para cumplir el propósito de fortalecer la identidad. Esta contiene muchos elementos que en la vida cotidiana también se hacen visibles, por ejemplo: el tiempo. Paul

Ricoeur muestra el aspecto cronológico de las narraciones como un eje fundamental en la comprensión de la vida del hombre: “Entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural.”²⁹. Por lo visto en esta referencia, el transcurrir del tiempo se convierte en un punto de anclaje determinante para la comprensión de la vida individual, cultural y la relación de las culturas entre ellas.

La organización de las acciones en un orden cronológico es una característica que está presente en la vida cotidiana. Las personas comprenden mejor sus acontecimientos si los ubican en un antes o en un después de otras situaciones, también tienden a delimitarlas entre un principio y un fin. Cada una de esas experiencias tiene un significado para quien la vive y, como se ha dicho anteriormente, existe un interés natural en los seres humanos de narrar historias: “De igual modo, diré en esta obra que el hacer narrativo resignifica el mundo en su dimensión temporal, en la medida en que narrar, recitar, es rehacer la acción según la invitación del poema”.³⁰. La frase aquí citada reconoce el valor que tiene la narración o cualquier otra obra literaria en la resignificación del mundo, pues su creación va de la mano con la formación de otro mundo nacido de las experiencias reales, pero con un valor aportado por la visión que su creador toma de sus vivencias. Sin embargo, en la narración, la resignificación se da en la manera como se observa el tiempo, pues es el eje central del desarrollo de la misma.

Esas mismas acciones que fueron organizadas cronológicamente repercuten en la identificación de un personaje. Los seres humanos pueden ver cómo ellos siguen siendo los mismos en medio de los cambios circunstanciales, lo que en la filosofía se conoce como mismidad. Aunque viva diferentes situaciones, el individuo se ve

²⁹ RICOEUR, Paul. Op. Cit., p.113

³⁰ *Ibíd.* p.153.

igual en su esencia y esto le permite reafirmarse dentro de lo que ya conoce como su particularidad. Igualmente ocurre en las narraciones, un personaje fortalece su identidad por medio de sus acciones.

Lo dicho anteriormente no implica que no exista una transformación del ser que acciona; en este sentido, se abre paso a la noción de ipseidad, en el que se reconoce la evolución a partir de la experiencia, es decir, aunque la estructura esencial se mantiene, hay un proceso de transformación producto del contacto directo con los actos que fundamentan la narración. La idea presentada por Ricoeur sobre el carácter de una persona reúne de manera estratégica los dos conceptos antes mencionados: “El carácter, diría yo hoy, designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona. En este aspecto, el carácter puede constituir el punto límite en que la problemática del ipse se vuelve indiscernible de la del idem e inclina a no distinguir una de otra.”³¹. Así, el carácter se convierte en un factor de unión entre lo cambiante y lo continuo, pues se encuentran propiedades constantes de esa persona y elementos cambiantes a partir de las experiencias vividas. Estas últimas se unen a la estructura original y terminan haciendo parte de ese todo inamovible.

La relación entre los hechos y el sujeto que los ejecuta sirve como apertura al conocimiento de la dialéctica del personaje, que consiste en el entendimiento de la identidad como algo que cambia a partir del relato presentado. Se podría concluir que la estrecha relación que existe entre las acciones y la identidad de un personaje es ineludible, la construcción identitaria en una historia repercute directamente en el sujeto que es el centro del relato.

El proceso de composición de una narración permite dar cuenta de la mimesis: un elemento importante en las composiciones literarias que fue mencionado en primer

³¹ Ibid. p. 115.

lugar por Aristóteles, pero que muchos expertos han enriquecido en sus investigaciones. Uwe Flick muestra dos definiciones diferentes pero complementarias. En primer lugar, se entiende la mimesis como una manera de compartir la visión personal que se tiene del mundo “Análisis recientes tratan la mimesis como un principio general con el que organizar la propia comprensión del mundo y de los textos.”³². Luego del entendimiento de la sociedad, viene la creación de un universo simbólico, tal y como lo expresa también Flick “Mimesis se refiere a la transformación de los mundos (originalmente, por ejemplo, en Aristóteles, naturales) en mundos simbólicos.”³³. En este sentido, se observa que cualquier creación literaria que se realice, tiene como punto de partida la observación de un ambiente natural, real y concreto.

Paul Ricoeur toma como punto de partida de su investigación la idea presentada por Aristóteles sobre la mimesis y la complementa. Para esto, realiza una división en tres partes del todo el proceso de representación que se da desde el momento de construir un relato hasta cuando es leído. Esta organización teórica se conoce como triple mimesis. De manera sucinta se realizará una explicación al respecto.

Según el escritor, el hombre comprende la vida a partir de una estructuración temporal. La realidad es mejor asimilada si se clasifica en una secuencia de acciones que tengan un sentido específico. De ahí nace la mimesis uno: “Cualquiera que pueda ser la fuerza de la innovación de la composición poética en el campo de nuestra experiencia temporal, la composición de la trama se enraíza en la pre-comprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal”³⁴. Se deduce, entonces, que el proceso de composición nace de la organización mental que el escritor hace de su mundo; abarca en primer lugar el desarrollo cronológico que percibe de sus experiencias particulares.

³² FLICK, Uwe. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata, 2007. p. 47.

³³ *Ibid.* p. 46.

³⁴ RICOEUR, Paul. *Opus cit.* p. 115.

En el siguiente paso, aparece la mimesis dos. En ella comienza la configuración del escrito literario. Luego de la comprensión que hace el escritor de su mundo real a partir de la relación con el tiempo, la creación se convierte en el centro del proceso: “Con mimesis II se abre el reino del como sí. Hubiera podido decir el reino de la ficción, según el uso corriente en crítica literaria.”³⁵ La noción de ficción surge por el hecho de que una obra literaria no puede considerarse más que una representación de la realidad, su verosimilitud no descarta el hecho de que sigue siendo ficción.

Finalmente, se encuentra la mimesis tres: “Generalizando más allá de Aristóteles, diré que mimesis III marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector: intersección, pues, del mundo configurado por el poema y del mundo en el que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica”³⁶. Toda la elaboración simbólica que realizó el escritor cobra sentido en esta etapa, pues el proceso de lectura permite que converjan dos representaciones del mundo y del tiempo que son diferentes. La obra literaria cobra vida en el momento en que es leída.

La idea de la mimesis permite agregar un argumento más al porqué de la producción narrativa como un medio para el fortalecimiento de la identidad. La lectura de los textos escritos por los estudiantes va a abrir un horizonte de interpretación sobre cómo ven ellos el mundo. Va a convertirse en una manera de expresión individual que faculta tanto al lector como al escritor (especialmente a este último) para conocer cómo se percibe el mundo natural que lo rodea.

Así mismo, este tipo de construcciones narrativas trae consigo una significación cualitativa de las acciones que ejecuta el personaje. Se enmarcan de esta manera en una serie de requerimientos éticos que llevan a una reflexión acerca del carácter

³⁵ *Ibíd.* p. 130

³⁶ *Ibíd.* p. 140.

correcto o incorrecto de los hechos realizados. Así mismo ocurre en la realidad de cada individuo. Cada experiencia de vida está siendo evaluada por él mismo a partir de los criterios que considera correctos o incorrectos. Pero no se puede ejecutar un análisis completo si no existe una manera de ver cada experiencia como una pieza en un gran rompecabezas que es la vida. Paul Ricoeur enfatiza en la importancia de la narración para el cumplimiento de ese objetivo: “¿Cómo, en efecto, un sujeto de acción podría dar a su propia vida, considerada globalmente, una cualificación ética, si esta vida no fuera reunida, y cómo lo sería si no en forma de relato?”³⁷. De otra manera lo expresan Thomas Luckmann y Peter Berger en su libro sobre la construcción social de la realidad: “El lenguaje, al menos, establece la verdad de esto. El lenguaje común de que dispongo para objetivar mis experiencias se basa en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aun cuando lo use para interpretar experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado”³⁸. Solo a través de conocimiento que se adquiere por medio de las experiencias vividas, no solamente él sino las experiencias de otros seres humanos, una persona puede hacer un análisis de lo que vive; su reflexión se materializará a través del lenguaje.

1.5.3 Perspectiva del aprendizaje. Entre las múltiples formas de concepción del aprendizaje que se han dado a lo largo del tiempo, la que mejor se podría adaptar a las intenciones de enseñanzas presentes en este texto son las relacionadas con Lev Vigotsky: un enfoque social del aprendizaje en el cual se pueda adquirir nuevos conocimientos a partir de la interacción del ser humano con su entorno, con su ambiente. Su perspectiva, aunque igual de revolucionaria a la presentada por Piaget, concibe un desarrollo en el niño que deja de depender exclusivamente de las características biológicas que se tengan para inclinarse más sobre el poder que tiene el entorno cultural.

³⁷ RICOEUR, Paul. México: Sí mismo como otro. 2006. p. 160

³⁸ BERGER, Peter L y LUCKMANN, Thomas. Argentina: La construcción social de la realidad. 2003. p. 41

No todos los aprendizajes prácticos se dan en el medio escolar. Antes de que el niño ingrese a un colegio, la constante relación con sus padres y demás familiares le permite a él desarrollar habilidades esenciales para vivir, tales como comer, caminar, conocer el entorno y en especial, comunicarse. Para Lev Vigotsky, existe un proceso de apropiación y aprendizaje que comienza por la asimilación de signos a través de la comunicación, pasa por un aprendizaje directo de los elementos culturales y termina en un estado de maduración del individuo que le permite crecer cognitivamente de manera más independiente. En el libro titulado *La construcción social de la realidad* se explica claramente esta idea:

Para Vigotsky lo que determina el desarrollo ontogénico del ser humano tiene la siguiente estructura: actividad colectiva y comunicación – cultura (signos) – apropiación de la cultura (enseñanza y educación) actividad individual – desarrollo psíquico del individuo. Esta estructura abstracta transmite una especificidad histórica al desarrollo de la psiquis de los individuos que viven en distintas épocas y en diferentes culturas.³⁹

La comunicación termina siendo la herramienta fundamental para que el niño conozca las representaciones culturales que ya sus antepasados han desarrollado, han construido, han adquirido y han compartido de generación en generación. Por encima de cualquier conocimiento en alguna ciencia en específico, está la asimilación que un individuo hace de su propio entorno, de hecho, cuando se habla de aprendizaje significativo, se refiere a un modo de ver el conocimiento que va más allá de la simple teoría y se encarna en las experiencias del individuo, lo que le permite darle un valor realista a todo lo que aprende. Por esta razón, para Vigotsky los procesos de enseñanza deben girar alrededor de las relaciones sociales que hace el niño, tanto con sus padres, como con sus maestros y demás miembros de su comunidad.

³⁹ CHAVES SALAS, Ana Lupita. Implicaciones educativas en la teoría sociocultural de Vigotsky. [En línea] En: Revista Educación. 2001. 25(2), 59-65, p. 61. ISSN: 0379-7082. [fecha de consulta 15 septiembre de 2019] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>

El aprendizaje cultural se da de manera implícita y ha permitido procesos de evolución contundentes. Juan Ignacio Pozo, en su libro *Aprendices y maestros*, deja claro que el aprendizaje cultural aporta nuevas formas de enseñanza y que el efecto también se presenta de manera contraria: “Pero esta tendencia natural al aprendizaje cultural – sin el cual los seres humanos no existiríamos ni individual ni colectivamente – no solo implica, como es obvio, que gracias al aprendizaje, incorporamos la cultura, sino que ese aprendizaje de la cultura, a su vez, trae incorporadas nuevas formas de aprendizaje, modificando nuestras formas de aprender”.⁴⁰

Si se habla de formas de aprender, resulta ineludible que cada práctica pedagógica debe girar alrededor de las exigencias presentadas por los estudiantes. Se necesita conocer de fondo qué se necesita fortalecer, suplir, afianzar, para luego crear y planificar estrategias de acción que sean exigentes para los alumnos sin necesidad de resultar imposibles. En eso consiste la llamada Zona de Desarrollo Próximo, una meta a alcanzar que parta de las habilidades aprehendidas por los alumnos, que requiera un esfuerzo por parte de ellos, inicialmente acompañado por el par; pero que con el tiempo puedan ser desarrolladas de manera independiente: “La zona de desarrollo próximo es el dominio psicológico en constante transformación, de manera que el educador debe intervenir en esta zona con el objeto de provocar en los estudiantes los avances que no sucederían espontáneamente”.⁴¹

Con respecto a la labor del docente en este proceso educativo, se podría decir que deja a un lado el rol de egocéntrico de quien depende la totalidad de la eficiencia en un proceso de aprendizaje. En realidad, los procesos de enseñanza deben partir del alumno, pues él es el directamente implicado:

⁴⁰ POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Segunda edición. España: Alianza Editorial, 2008. p. 69.

⁴¹ CARRERA, Beatriz; MAZZARELLA, Clemen. Vigotsky: enfoque sociocultural. [En línea] En: *Educere: La Revista Venezolana en Educación*. Vol. 5, núm. 13. 41-44, p. 44. ISSN 1316-4910. [Fecha de consulta 15 de Septiembre 2019] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

La enseñanza debe apuntar fundamentalmente no a lo que el infante ya conoce o hace ni a los comportamientos que ya domina, sino aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente. Es decir, debe ser constantemente exigente con las estudiantes y los estudiantes y ponerlos ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación. Además, aclara que la enseñanza y el desarrollo son el resultado directo de la actividad de la estudiante y el estudiante en su relación con el mundo circundante.⁴²

Todo este proceso de crecimiento cognitivo y social, con el paso del tiempo, necesita de manera imprescindible del lenguaje. A medida que va creciendo el individuo se da un proceso de simbolismo en su comunicación que implica no solo el aprendizaje a partir de la simple imitación, ahora necesita una representación de cómo percibe lo que vive y observa. Como la significación que da a su entorno deja de limitarse a condiciones concretas y evoluciona a un pensamiento más abstracto, más complejo; se requiere de una herramienta capaz de reflejar con claridad aquello que se piensa. Para esto se cuenta con el lenguaje: “Es necesario tener presente que el lenguaje sirve para organizar, construir y transformar el pensamiento, para aprender, comunicar y compartir experiencias con los demás. Desde esta perspectiva, el lenguaje cobra un papel protagónico como herramienta para crear las condiciones para el aprendizaje y el desarrollo”⁴³.

De esta manera, cobra vital importancia una enseñanza de la lengua que tenga en cuenta las necesidades del aprendiz en relación directa con las demandas de la sociedad actual. Como se ha dicho anteriormente, ya no solo basta el simple desciframiento de unos códigos y el hallazgo de un sentido superficial. Es necesario que el joven aprendiz sea capaz de leer el mundo en todas sus manifestaciones, que entienda el discurso que engloba todos los fenómenos culturales que le rodean. Por otro lado, también necesita expresarse dentro de un principio de pertinencia que haga de su discurso algo eficiente y acorde a su intención comunicativa. Todo lo anterior se tiene en cuenta cuando se habla de una educación para formar estudiantes competentes, concepto que se explicará a continuación.

⁴² CHAVES SALAS, Ana Lupita. Óp. Cit. p. 62.

⁴³ *Ibíd*, p.64.

1.5.4 Perspectiva pedagógica. En todos los aspectos del desarrollo humano se tiene en cuenta el conjunto de necesidades visibles en la sociedad para dar una óptima solución. No es diferente en lo relacionado con la educación. En un mundo globalizado y capitalista no se pueden formar jóvenes con las mismas características que hace cincuenta años. Las exigencias en los entornos laborales son tales que no es suficiente el simple manejo de un conocimiento; la sociedad pide personas capaces de dar un uso real a todas sus destrezas para aportar positivamente y de manera creativa a las funciones establecidas a nivel laboral y académico. De ahí surge el concepto de competencias.

Las competencias terminan siendo la puesta en común de todas las habilidades de los estudiantes para resolver problemáticas no muy ajenas a su realidad. Las situaciones conflictivas antes mencionadas no solo incluyen posturas netamente académicas, sino que engloban aspectos importantes del deber ser tales como posiciones críticas frente a la vida. El investigador pedagógico y docente universitario Sergio Tobón, en su libro *Formación basada en Competencias* entrega una definición muy completa:

A partir de lo anterior, se propone conceptuar las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (auto-motivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. Las competencias, en tal perspectiva están constituidas por procesos subyacentes (cognitivos-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad.⁴⁴

⁴⁴ TOBÓN, Sergio. *Formación Basada en Competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. [En línea]. Segunda Edición. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005. p. 49. [Consultado 18 Septiembre 2019]. Disponible en internet: http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf

Existen, sin embargo, muchas críticas de diversos pedagogos sobre el concepto de competencias. Algunos consideran que su objetivo radica simplemente en el buen desempeño laboral, lo que dejaría de lado el desarrollo de habilidades que como ser humano son indispensables pero que en los ambientes de trabajo no son tan demandadas. Sin embargo, Sergio Tobón utiliza esta contra argumentación para dar espacio a una construcción de una definición más completa. Todavía hay mucho por decir al respecto, pero es importante tener en cuenta que las competencias no solo pueden abarcar un buen desempeño y destrezas válidas para el trabajo. Debe permitir el crecimiento de una visión crítica de los acontecimientos que a nivel social se presentan, también debe facultar un aprendizaje de diferentes aspectos que lleven a una madurez integral del individuo. El hombre socialmente competente debe tener las capacidades para enfrentar cualquier tipo de cambio que se presente en su entorno, buscando siempre el bienestar de las personas que lo rodean, pues también se verá reflejado en su propio bienestar.

Por lo dicho anteriormente, las competencias deben verse como un producto que se fundamenta desde los primeros años de preescolar y que no tiene un momento de finalización. Cada aprendizaje que se adquiera debería entrelazarse con los pre-saberes y ser dirigido hacia el desarrollo de las competencias. Sin embargo, al ser efectuado de manera constante y creciente, es importante saber que hay una categorización de las mismas de acuerdo al nivel de desarrollo de quienes aprenden. Se parte de unas competencias genéricas, que resultan indispensables para cualquier campo de acción donde se utilicen y terminan en competencias específicas, todo esto de acuerdo al tipo de trabajo que se esté realizando y la profesión que se escoja. Se confirma, de esta manera, que la formación recibida se ve evidenciada en lo que es, hace, piensa y reflexiona un hombre integral y capacitado para cualquier tipo de actividad y oficio, sin obviar la inclinación social que debe tener.

Sin embargo, vale la pena resaltar que las situaciones del contexto son las que determinan el desarrollo de las competencias en los jóvenes. Todos tienen la

capacidad de aprender y desempeñarse de manera excelente en sus actividades; pero no todos reciben las mismas oportunidades de crecimiento integral. Resulta, por esta razón, un poco paradójico que se evalúe las competencias de todos de la misma manera; pues las condiciones de aprendizaje no son las mismas en todos los lugares:

En una perspectiva compleja, no se puede hablar en términos de personas como competentes o no competentes, sino de contextos competentes y no competentes, puesto que es el contexto el que significa, influye, implica, limita, motiva y apoya a las personas en su desempeño. El contexto es esencialmente sociocultural y económico, y es allí donde deben buscarse las condiciones favorecedoras o limitadoras del desempeño⁴⁵.

De acuerdo con esto, resulta imprescindible el trabajo de los maestros, como factores de influencia decisiva para el desarrollo de los estudiantes. Se debe motivar a ir más allá de lo que un entorno sociocultural indica y superar cualquier tipo de limitación para descubrir el verdadero potencial que se tiene. Solo así se podrá dar una verdadera significación al constructivismo planteado por Vigotsky.

Incluida en las otras competencias antes mencionadas como las genéricas, se encuentra la comunicativa. En esta competencia predomina el uso del lenguaje como vehículo de significación en una sociedad. El lenguaje permite al ser humano unirse a la evolución que la humanidad ha experimentado por siglos para ser beneficiado por su sabiduría histórica y aportar de manera significativa. La competencia comunicativa da la oportunidad a las personas de descubrir el acervo cultural y sentirse parte de un mundo en donde la mayoría de elementos existentes se pueden transmitir a través de la lengua. Una persona que tenga la competencia comunicativa es capaz de desenvolverse con total naturalidad en cualquier contexto, comprender y hacerse comprender. El siguiente cuadro muestra una definición clara de las características que tiene la competencia comunicativa y los aspectos cognitivos que se incluyen en su desarrollo.

⁴⁵ *Ibíd.* p. 56.

Tabla 1. Definición de competencia y los aspectos cognitivos que la conforman.

Comunicativa	El lenguaje es el vehículo por medio del cual se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, en interacción con los otros y el mundo. La función central del lenguaje es la significación y a partir de esta se estructura el proceso de comunicar mensajes mediante un código entre receptor y emisor.	<ul style="list-style-type: none"> -Construcción de sistemas de significación. -Comprensión, interpretación, análisis y producción de textos. -Principios de la interacción implicados en la ética de la comunicación. -Procesos estéticos asociados al lenguaje. -Desarrollo del pensamiento.
--------------	--	---

Fuente: Dimensiones del desarrollo humano con su respectiva definición y los procesos que incluye. En este caso, dimensión comunicativa. Sergio Tobón: Formación basada en competencias. 2005.

A partir de esto, se puede concluir que la formación en la lengua debe ir más allá de la competencia lingüística. De nada sirve conocer normas ortográficas y entender la estructura de una oración si no se puede utilizar para una comunicación asertiva. Si el lenguaje permite una mejor inmersión en una cultura, se necesita formar a una persona capaz de entender la profundidad ideológica que tiene un discurso; no solo para comprenderlo, también en el momento de producirlo. Las siguientes ideas de Sergio Tobón confirman lo dicho:

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma; por ejemplo, consultar un horario de aviones para saber si hay vuelo directo de Barcelona a Singapur, y no, por ejemplo, para poder responder a las preguntas del libro. La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase⁴⁶.

⁴⁶ CENTRO VIRTUAL CERVANTES. [En línea] Enfoque comunicativo. [Consultado el 22 de septiembre de 2019]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Aun así, en las prácticas pedagógicas institucionales de nuestro país se desconoce la profundidad del estudio de la lengua. Los estudiantes siguen aprendiendo nociones lingüísticas sin obtener resultados significativos en la manera de comunicarse. Es más, a partir de la experiencia se puede llegar a la conclusión de que ni siquiera esos conceptos de gramática, ortografía, sintaxis, entre otras, terminan siendo totalmente dominados por los estudiantes. Todo lo anterior es comprensible, pues a los aprendices les resulta muy difícil ver la importancia que tiene todo lo que escriben y expresan; no representa para ellos un aprendizaje significativo y, actualmente, el uso de la enseñanza memorística y mecánica no mantiene el mismo valor de antaño. La actualidad demanda jóvenes competentes en la comunicación, que comprendan que un discurso va más allá de la simple unión coherente de palabras: “Las personas realizan selecciones de palabras y las ponen en un determinado orden acorde con ciertas reglas. Cada vez que alguien habla escoge unos determinados términos y no otros; y cada vez que esto sucede, tales términos son organizados de una manera y no de otra. Todo esto es un proceder ideológico desde el ámbito del discurso”⁴⁷.

La selección de las palabras a partir de un fundamento ideológico solo se puede lograr cuando la persona conoce tan bien su lengua que es capaz de jugar con ella, despliega un sin número de habilidades que le facilitan hacerse entender. No obstante, la mayoría de los jóvenes en nuestro país encuentran muchas dificultades para cumplir este propósito. Por eso resulta vital la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo y no desde una simple visión lingüística, pues la significación apropiada del lenguaje no solo beneficia al individuo, sino que aporta crecimiento a la sociedad: “Por tanto, puede decirse que la realización humana solo se da en la medida en que se construya la propia identidad, a la par que se lleve a cabo

⁴⁷ TOBÓN, Sergio. Formación Basada en Competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. [En línea]. Segunda Edición. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005. [Consultado 18 Septiembre 2019]. Disponible en internet: http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf

una proyección hacia los otros y al contexto, aportando al bienestar social.”⁴⁸ En un país sumido en la violencia, en la intolerancia y en la enajenación, la escritura puede ser la respuesta para la formación de una sociedad consciente de su pasado y su futuro, una sociedad organizada que comprenda sus prioridades y se desarrolle con responsabilidad.

Otro aspecto que deja ver la poca conciencia del valor de la escritura está en las falsas afirmaciones que surgen a partir de los avances tecnológicos. Se cree que ya no es importante saber escribir, pues la sociedad digital actual no demanda habilidades en este campo. A este fenómeno Daniel Cassany lo define como *Tecnología decadente*. Se argumenta, en este sentido, que actualmente se escribe menos, pues los vídeos, las llamadas y demás métodos de comunicación actual han ocupado el primer lugar. La escritura se vuelve obsoleta a partir de esta idea. Lamentablemente, los estudiantes hacen eco de esta percepción: “Los adolescentes y los jóvenes se muestran especialmente sensibles ante estos hechos, hasta el punto de interesarse mucho más por estos nuevos formatos audiovisuales que por la escritura; aprender a escribir se convierte en algo pesado, aburrido e inútil”⁴⁹

Sin embargo, el mismo autor esgrime una serie de argumentos que dejan en evidencia la funcionalidad que sigue teniendo la escritura en la actualidad. Se comprende de este modo que ésta sigue siendo fundamental. Cuatro tipos de expresiones escritas, entre otras, se encuentran presentes en las actividades cotidianas:

Tabla 2. Formas de escritura utilizadas en la actualidad.

<p>Textos académicos</p>	<p>Aunque las nuevas tecnologías han aumentado, la necesidad de producir textos académicos también lo ha hecho. Se producen menos textos para el ámbito familiar y más textos para el ámbito escolar. Por esto, es necesaria la educación en este aspecto.</p>
---------------------------------	--

⁴⁸ *Ibíd.* p.53.

⁴⁹ CASSANY. *Op. Cit.*, p. 94.

Escritura organizadora	Se refiere a los fundamentos legales, y políticos de cualquier tipo de organización. En el ambiente burocrático actual, toda gestión necesita un fundamento escrito.
Escritura escondida	Aunque existe una fuerte tendencia a las representaciones en donde los participantes están en vivo (presentaciones, canciones, discursos, entre otros), todo tiene un soporte escrito. Todo requiere una planificación previa.
Escritura digital	El desarrollo de la tecnología digital hace pensar que ya es obsoleto el uso de la escritura por el simple hecho de que no se utiliza papel, borrador y lápiz. Es importante aceptar las nuevas formas de comunicación y entender que aún en ellas está predominando la escritura.

Fuente: Construir la escritura. Daniel Cassany. Editorial Paidós. 1990.

Como se puede observar, la idea presentada por la tecnología decadente impide el desarrollo de una visión más amplia sobre la escritura y su gran poder de influencia en las prácticas sociales actuales. El papel del docente en este caso resulta fundamental, pues debe romper con esos paradigmas mentales y enseñar cómo una persona, al no fortalecer sus habilidades comunicativas en la escritura, termina ausentándose de las demandas del mundo moderno.

Por esta razón se debe evaluar bien cuál es la manera como se enseña a escribir. Como se ha venido recalcando en este trabajo, el aprendizaje tendrá sentido a partir de la cercanía que este tenga con la realidad vivencial de quien aprende. Si se están dando pautas para mejorar las competencias comunicativas, resulta claro que la interacción debe ser el motor de este ejercitamiento: "Formulado de manera general, el aprendizaje lingüístico se activa en contextos auténticos de comunicación, durante la interacción verbal, y avanza desde el intercambio intersíquico e interdependiente hacia la conducta intrapsíquica y autónoma."⁵⁰. Con esta cita, se comprende que no puede existir un proceso de interiorización de los procesos de comunicación si no hay una experiencia real de diálogo en la que los estudiantes vean la pertinencia del uso adecuado de dichas herramientas.

⁵⁰ *Ibíd.* p.143.

2. FASE DE INVESTIGACIÓN: MÉTODO, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN ESCRITA Y LA CONCEPCIÓN SOBRE IDENTIDAD QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES.

2.1 PARADIGMA Y ENFOQUE INVESTIGATIVO

Esta investigación tuvo como eje un paradigma cualitativo interpretativo. Las características que acompañan los enfoques cualitativos van en concordancia con las finalidades trazadas en este proyecto. En primer lugar, es importante recalcar que el objeto de estudio es un grupo de personas, con características diferentes y maneras de percibir el mundo, muy particulares. Para abordarlos de manera investigativa y cumplir con lo establecido dentro de los objetivos, no podrían utilizarse métodos estrictamente cuantitativos que de manera forzada busquen hacer cumplir una serie de leyes antes establecidas. Por el contrario, se necesita una mentalidad abierta y dispuesta a recibir lo que el objeto de estudio brinde. A partir de eso, se comienza el trabajo de análisis y profundización. Bien puede relacionarse la explicación sobre la finalidad de las investigaciones cualitativas realizada por Jorge Martínez Rodríguez con lo que se está diciendo: “Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores.”⁵¹

Todas las metodologías existentes en el paradigma cualitativo interpretativo radican su quehacer en una inmersión o cercanía al objeto de estudio; esperan pacientemente durante la observación para luego llegar a conclusiones muy particulares que

⁵¹ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Jorge. Métodos de investigación cualitativa. [Base de datos en línea] Julio – Diciembre 2011. Revista de Investigación Silogismo, p.12 (Recuperado en Septiembre 2019). Disponible en: https://www.academia.edu/22207038/Revista_de_la_Corporaci%C3%B3n_Internacional_para_el_Desarrollo_Educativo_Bogot%C3%A1_-Colombia_M%C3%89TODOS_DE_INVESTIGACI%C3%93N_CUALITATIVA_QUALITATIVE_RESEARCH_METHODS

permitan definir elementos fundamentales de dicho objeto: “El paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social”⁵². De esta manera, se puede llegar a la conclusión que, para realizar un proceso investigativo en donde los sujetos directamente involucrados hagan parte de una comunidad educativa, la investigación cualitativa cumple perfectamente los requisitos. En el caso de este proyecto, el docente cumple la función de investigador. Posee como ventaja la relación cercana y constante con los estudiantes, el objeto de estudio, lo que le permite una observación más detallada de las propiedades específicas que posee su grupo investigado.

2.2 METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Lo dicho anteriormente haría parte del primer paso que se debe ejecutar en la Investigación – acción, metodología escogida en este caso. Durante la primera fase del trabajo investigativo, se observaron posibles problemáticas relacionadas al aprendizaje de la lengua española y otras que tenían que ver con aspectos sociales diversos. La cercanía de la docente con su grupo de estudiantes permitió confirmar aspectos importantes para un análisis completo.

Sin embargo, vale resaltar en qué consiste la investigación – acción y qué características tiene. Para este fin, se podría dar uso de lo dicho por Antonio Latorre en su libro *Investigación – acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Él afirma: “Para nosotros, la investigación – acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su

⁵² *Ibíd*, p. 11.

práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”⁵³. Lo primero por resaltar de la anterior cita es la finalidad de la investigación – acción; el objetivo de la misma debe ser el interés por mejorar el quehacer profesional. De ahí se parte para comprender que en la labor de un profesor los cambios no se pueden realizar de manera arbitraria; está en juego el proceso de aprendizaje de seres humanos y el tiempo de acercamiento es limitado. Por esta razón se requiere una reflexión constante, acompañada de fundamentos teóricos que fortalezcan la construcción de puntos de vista útiles para realizar una investigación cercana a la realidad y una acción acertada.

Todo lo anterior permite discurrir en el hecho de que resulta muy poco provechoso realizar cambios en la práctica docente solo guiándose por lo que dicen algunos expertos sin profundizar en el grado de eficacia que poseen en el entorno socio cultural en el que se desenvuelve cada docente. Por eso es importante recurrir a procesos de investigación que permitan conocer las necesidades educativas que imperan en cada comunidad educativa y de esta manera realizar la respectiva acción, con finalidades concretas y eficientes. Los avances investigativos conocidos hasta el momento cumplen su objetivo si aportan de manera relevante en otras existencias. No obstante, no puede ser posible este fenómeno si no se efectúa la acción de reconstruir “El propósito general de la investigación – acción no es tanto la generación del conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación – acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos.”⁵⁴. Aquí el concepto de reconstruir podría entenderse como el proceso de revivir y resignificar prácticas pasadas a partir de una meditación intensiva.

⁵³ LATORRE, Antonio. La investigación – acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó. p. 24.

⁵⁴ *Ibíd.* p. 27.

Lo característico de esta metodología investigativa es la unión de dos términos que no pueden tomarse de manera independiente. Es necesario dar igual importancia tanto a la investigación como a la acción. Esta idea es confirmada por Antonio Latorre, quien dice: “La investigación acción se entiende como la unión de ambos términos. Tiene un doble propósito de acción para cambiar una organización o instrucción y de investigación para generar conocimiento y comprensión.”⁵⁵ En ambos aspectos hay un aporte valioso a la sociedad: en la investigación se aporta un conocimiento actualizado y en la acción se generan cambios en un grupo social en específico. Esos cambios también pueden servir como inspiración a otros investigadores.

2.3 ESCENARIO DEL PROBLEMA INVESTIGATIVO

A manera de contextualización de la comunidad con la que se hizo la investigación, es conveniente indicar que el Colegio Reggio Amelia es una institución académica ubicada en el municipio de Bucaramanga, en el departamento de Santander. El establecimiento educativo es de carácter privado, con una población pequeña, en promedio de 20 estudiantes por salón, quienes cuentan con un servicio educativo personalizado y enfocado en la pedagogía de la inclusión. El colegio presenta tres modalidades de enseñanza: educación formal, enseñanza focalizada a estudiantes con dificultades comportamentales y la educación a población con necesidades de tipo cognitivo. El grupo seleccionado pertenece al grado octavo de la básica secundaria, con 15 participantes, durante el año académico de 2017.

2.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Particularmente, esta investigación está conformada por dos partes fundamentales. En la primera, se inicia con un acercamiento a la población protagonista. Aunque la

⁵⁵ *Ibíd.* p. 27.

investigadora es una de las docentes de Lengua Castellana de la institución, se entiende que el diagnóstico debe abarcar aspectos tanto del entorno social como de las habilidades en la escritura. Todas las evidencias presentadas en esta investigación parten de trabajos escritos hechos por los estudiantes que, después de un análisis exhaustivo, permiten conocer características fundamentales para la planificación de una acción que permita la solución de una problemática en específico.

Como se explicará con detalle más adelante, el momento investigativo concordaba con el primer periodo académico, comprendido desde el primero de febrero del año 2017 hasta el 7 de abril del mismo año. La escogencia de este tiempo tenía mucho que ver con las temáticas programadas en octavo grado sobre literatura colombiana. Según la planeación anual de la institución, los estudiantes debían aprender temas relacionados con literatura precolombina, del Descubrimiento y la Conquista. Como bien se sabe, en estos periodos históricos y culturales las culturas indígenas de nuestro territorio sufrieron grandes pérdidas en relación con su identidad, su cultura, sus raíces. Esta idea fue el eje fundamental que sirvió como enlace para comenzar a tratar la identidad y la concepción que los aprendices tenían de la misma. Sin embargo, acá se contarán algunas actividades que se realizaron de manera más concreta.

Una de las actividades transversales que se realizaron durante todo el año escolar estaba especialmente ligada con los objetivos de este proyecto: tenía que ver con la producción escrita de los estudiantes (ver anexo A). Para esto, la profesora planeó la entrega semanal de un texto escrito inventado por los estudiantes. El texto debía tener una extensión mínima; en este caso, debía ocupar como mínimo una página. La temática que cada producción semanal era libre.

En un principio, dicha propuesta fue tomada por los estudiantes como algo muy difícil de realizar, pues para ellos, la escritura no pasaba de ser una práctica obligatoria en la institución solo útil para la toma de apuntes y para la solución de diversos

talleres y evaluaciones propuestos por los profesores. Era imposible, entonces, que la escritura sirviera como un método de exploración de la creatividad. No obstante, la manera como ésta fue presentada por la docente les permitió comenzar un proceso de reconstrucción sobre el concepto de escritura. No habría, por consiguiente, algún tipo de juicio con respecto al fondo del escrito. Solo se evaluarían aspectos relacionados con la forma y con una rejilla que era conocida por ellos desde el principio del año. Los criterios eran tan diversos que, aunque presentaran dificultades en algunos de estos aspectos, habría otros que los ayudarían a fortalecer la nota cuantitativa, que para ellos resultaba algo esencial.

Por otro lado, siempre se contaba con un comentario realizado por la profesora de dichos escritos. Se podría ver esta práctica como un medio de comunicación más personalizado entre la profesora y el estudiante. Así, los dos participantes del diálogo se sentirían escuchados. Algo que normalmente no se da en los procesos de evaluación de los escritos hechos por los aprendices. Pues muchas veces reciben una nota cuantitativa que termina dejando una gran incógnita sobre el porqué de la misma, sin oportunidad de una retroalimentación.

Tabla 3. Rejilla de evaluación empleada por la profesora para calificar las producciones semanales de los estudiantes.

CATEGORY	De 0.1 a 0.4	De 0.5 a 0.7	De 0.8 a 1.0	Total
Puntualidad	Entrega el trabajo dos días después del establecido.	Entrega el trabajo un día después del establecido.	Entrega el trabajo el día establecido.	
Pulcritud	No hay limpieza ni orden en el trabajo presentado.	Aunque el trabajo está limpio, su escritura es desorganizada y poco legible.	Presenta su trabajo de manera organizada, limpia y con buena letra.	
Ortografía	El escrito presenta más de diez fallas ortográficas.	El escrito presenta de cinco a diez fallas ortográficas.	El escrito presenta de cero a cinco fallas ortográficas.	
Cohesión	No utiliza los signos de puntuación ni los conectores en su escrito.	Da un uso incorrecto de los signos de puntuación y los conectores en su escrito.	Utiliza los signos de puntuación y conectores de manera correcta para darle una secuencia lógica a su escrito.	
Extensión	Presenta un escrito menor a media página.	Presenta un escrito menor de una página.	Presenta el escrito con la extensión requerida (1 página o más)	

La relación tan estrecha que se dio a partir de lo anteriormente mencionado permitió que la profesora descubriera dificultades en el aprendizaje de algunos estudiantes que aún no habían sido descubiertas. También sirvió como evidencia para los padres de familia del proceso personalizado que se llevaba en el salón y en el área de español.

Asimismo, se trabajaron ejercicios más concretos y enfocados tanto en la producción escrita como en el análisis que elementos identitarios que ellos tenían como presaber. El primero de ellos consistió en la elaboración de un cuento utilizando algún dialecto colombiano. Todo comenzó con la lectura del relato titulado “Acuérdate” del escritor mexicano Juan Rulfo (Ver anexo B). Esta obra literaria es fácil de comprender, es breve y ejemplifica muy bien el fenómeno que ellos tendrían que materializar a través de su propia producción. Los trabajos fueron leídos en voz alta a sus propios compañeros, quienes hacían comentarios sobre lo escuchado. La intención de esta actividad era poder vislumbrar una coherencia en la escritura y también en los conocimientos que tienen sobre algunos elementos superficiales que podrían aportar al fortalecimiento de la identidad. En este caso, los dialectos. Aunque pueda verse como algo muy elemental, la actividad dejó ver que muchos de ellos no conocen aspectos básicos como el dialecto santandereano o cualquier otro. Se entiende que la creación de un dialecto es el producto de la evolución de una lengua en un contexto físico y social en específico. Proporciona, de esta manera, un rasgo identitario clave en una comunidad.

En un estudio realizado por el Instituto Caro y Cuervo, en trabajo conjunto con la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, se investiga las actitudes lingüísticas de los colombianos, en especial los bogotanos, frente a los diferentes dialectos en Colombia y otros países de habla hispana. Sus resultados son interesantes, pero se quiere resaltar acá una de las conclusiones que realizan a partir del trabajo realizado:

Finalmente, fue posible identificar una cierta tendencia en los encuestados a relacionar el uso de su dialecto con una noción de pertenencia y (o) de identidad (“porque es con el que me identifico”; “porque es mi lengua o dialecto natal”). A esta tendencia se decidió denominarla *identidad lingüística*, por cuanto hace referencia a una serie de rasgos de pertenencia social, para explicar y argumentar la existencia de un prestigio lingüístico.⁵⁶

De esta manera se puede confirmar la estrecha relación que tienen las expresiones lingüísticas con la identificación que una persona tiene con su entorno. Ellos terminan reconociéndolas como parte de su propia identidad y así les incorporan un valor afectivo dentro de sus percepciones. Resulta alarmante descubrir que para los estudiantes del colegio Reggio Amelia los dialectos y las expresiones lingüísticas propias de su región no poseen gran importancia, pues ni siquiera son muy conocidas.

Frente al tema de la invasión española a las tribus indígenas colombianas, se hizo un mayor énfasis en el sentimiento de desarraigo que muchos de ellos sintieron y que expresaron a través de la literatura; aunque ella misma sufrió de fenómenos de alienación a través de la traducción hecha por los monjes y eruditos de la época. Sin embargo, a los estudiantes se les dificultaba entender la complejidad de este proceso de desidentificación. Por esta razón, la profesora decidió mostrar un vídeo de situaciones similares a las vividas en esa época, pero más recientes: un documental del presentador conocido como Pirry sobre el desplazamiento forzado en Colombia. Muchos de ellos no conocían las problemáticas que viven los campesinos colombianos ubicados en zonas de conflicto. Esta actividad sirvió para generar un poco de empatía hacia las personas que, siendo del mismo país, enfrentan dificultades socioculturales diferentes a las propias.

Adicional a lo dicho, la profesora les formuló una pregunta a partir del vídeo (Ver anexo C): “Si alguna circunstancia externa lo obliga a apartarse del lugar y las personas con las que vive ¿Qué es lo que más extrañaría?”. Resulta alarmante

⁵⁶ BERNAL, Julio; MUNÉVAR, Alejandro; BARAJAS, Catalina. “Actitudes Lingüísticas en Colombia”. En: CHIQUITO, Ana Beatriz y QUESADA PACHECO, Miguel Ángel (eds.). Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes, *Bergen Language and Linguistics Studies (BeLLS)*, 5. P. 56. 2014 UNIVERSIDAD DE BERGEN, NORUEGA. VOLUMEN 5

mencionar que muchos de ellos hablaban más de sus posesiones que de las personas que los rodeaban. Decían en tono irónico que para ellos era más difícil separarse de la comodidad de su casa, sus lujos, sus videojuegos, entre otras cosas, que vivir lejos de sus familias. Una de las razones utilizadas para justificar esta actitud tenía que ver con la poca cercanía que tenían con sus padres. Ellos afirman que casi nunca pueden disfrutar con sus familias y encuentran una relación más cercana con sus amigos a través de los juegos y las redes sociales que con sus familiares.

2.5 ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ESCRITAS DIAGNÓSTICAS.

Una de las actividades diagnósticas que fueron planificadas para este proyecto consistió en la elaboración de una leyenda en la que se tratara de explicar alguna característica identitaria de los santandereanos. La secuencia didáctica y la elaboración del proyecto está estrechamente ligada con los ejes temáticos relacionados con la literatura que se ven durante el primer periodo de octavo grado. En este caso, la producción del texto se incluía como un punto en una evaluación de literatura precolombina, que tenía puntos específicos sobre los mitos y las leyendas (Ver anexo D). Los estudiantes habían entendido con anterioridad que las leyendas y los mitos eran factores determinantes en la conformación de la identidad en una comunidad en específico. Como ellos conocían las características de una leyenda, sabían la importancia que tenía realizar una composición completa, con una presentación adecuada de los personajes y la entrega de información completa y pertinente para la comprensión de la misma.

El objetivo de la actividad diagnóstica era observar qué elementos consideran ellos importantes para definir la identidad de los santandereanos, también analizar cuáles ideas le vienen a la mente cuando se les pide describir formas de vida de los santandereanos. Frente a esto, vale la pena resaltar que la reacción de los estudiantes fue de asombro, pues, aunque en un principio manifestaron que era una actividad

fácil de realizar, al momento de responder a dicha exigencia, consideraban que no tenían el conocimiento y las herramientas necesarias para la creación de la leyenda. En múltiples ocasiones le preguntaron a la profesora qué podría mostrarse como algo característico de los santandereanos. Además, hacían bromas diciendo que para ellos era más sencillo hablar de costumbres costeñas o paisas, pues decían saber más de ello.

Además del análisis antes mencionado, por medio de esta actividad se iba a observar la fluidez y los niveles de expresión escrita que tenían los estudiantes. Se examinaron cuestiones elementales de ortografía como el uso de las mayúsculas, los puntos, las acentuaciones, entre otras. También se observaron elementos de coherencia, es decir, que se mantuviera una conexión entre las ideas presentes en el texto y también que el enlace entre ellas se diera de manera organizada. Si se tiene en cuenta que los estudiantes están cursando el grado octavo, la expectativa de la calidad de sus producciones escritas es significativamente alta. En primer lugar, porque según los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, ellos ya deben tener algunos conocimientos de organización de ideas y la pertinencia de algún tipo de información para el desarrollo de un texto de acuerdo con su intención comunicativa. Lo anteriormente dicho queda en evidencia a través de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del grado séptimo⁵⁷, específicamente en lo relacionado con la producción textual: “Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales”⁵⁸

⁵⁷ Se tienen en cuenta los estándares del grado séptimo porque la actividad diagnóstica se efectuó durante el primer periodo del año lectivo y la organización de los estándares se da de tal manera que el cumplimiento de cada uno de ellos tiene el tiempo de ejecución para dos años, terminando en los años impares. Para este caso, lo que se busca lograr durante el grado octavo, también viene estrechamente relacionado con el grado noveno. De esta manera, el diagnóstico debe establecerse con las metas vinculadas con el grado inmediatamente anterior.

⁵⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá, Colombia. 2006

Aunque se tuvieron en consideración diferentes formas de análisis de las evidencias; finalmente, la escogida fue la Hermenéutica Objetiva, una metodología propuesta inicialmente por Ulrich Oevermann que intentaba trascender la hermenéutica estructural al avanzar hacia un estudio del contexto de la interacción. En una de sus publicaciones, el sociólogo explica que, para analizar las motivaciones subyacentes en un texto, es importante acudir a las expresiones, manifiestas en una interacción:

Es soll nur in Rechnung gestellt sein, daß methodologisch ein überprüfbarer und erschließbarer Zugriff auf diese eigenlogische Wirklichkeit von Intentionen bzw. intentionalen Gehalten, generell: der innerpsychischen Wirklichkeit von Empfindungen, Affekten, Vorstellungen, Kognitionen und Volitionen, nur vermittelt über Ausdrucksgestalten möglich ist, in denen sie sich verkörpern, ebenso wie in der Unmittelbarkeit der Vollzüge der Praxis selbst sowohl die dialogische Vermittlung wie die selbstreflexive Vergegenwärtigung solcher innerpsychischer Wirklichkeiten auf jene Verkörperung in Ausdrucksgestalten notwendig angewiesen ist.^{59 60}

Por esta razón, la hermenéutica objetiva se convierte en una herramienta completa de análisis, pues no se limita a una observación de aspectos superficiales, sino que busca llegar a las intenciones intrínsecas del acto comunicativo. Aquí vale resaltar que su origen está en los análisis de las interacciones. Así lo explica Uwe Flick en su libro *Introducción a la investigación cualitativa*: “La hermenéutica objetiva la conceptualizaron Oevermann y cols. (1979), originariamente para analizar las interacciones naturales (por ejemplo, las conversaciones familiares).”⁶¹ Si su interés se centra en las interacciones naturales, se entiende por qué no hay una predilección solamente por la inmanencia del texto. No omite ese nivel de observación, sino que abarca todas las situaciones que dieron origen a dicha situación comunicativa.

⁵⁹ OEVERMANN, Ulrich. *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Alemania: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, 2005. p. 2.

⁶⁰ Traducción al español: Solo debe tenerse en cuenta que, metodológicamente, un acceso verificable e inferible a esta realidad intrínseca de intenciones o contenidos intencionales, en general: la realidad psíquica interna de sensaciones, afectos, ideas, cogniciones y voliciones, solo es posible a través de formas expresivas. a lo que se encarnan, al igual que en la inmediatez de la ejecución de la práctica misma, tanto la mediación dialógica como la visualización autorreflexiva de tales realidades psíquicas internas dependen necesariamente de esa encarnación en formas expresivas.

⁶¹ FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2007. p. 221.

Conviene subrayar que las interacciones fueron el primer objeto de estudio en la Hermenéutica objetiva; pero su panorama se extendió hacia cualquier tipo de texto: “La extensión general del dominio de objetos de investigación (posibles) utilizando la hermenéutica objetiva se expresa por el hecho de que los autores entienden el “mundo como texto”, como se indica en el título de un volumen reciente de trabajos metodológicos y teóricos en este campo”⁶². Es por esto que las producciones escritas de los estudiantes pueden analizarse con total validez por medio de esta metodología. Se puede mencionar también que, dentro de sus características particulares, no existe una única manera de realizar el análisis. Su variedad de métodos permite una mayor comprensión en textos que no son simplemente composiciones escritas, sino que utilizan otros elementos comunicativos.

La realidad es el centro de investigación en este método. En ese sentido, la palabra objetivo adquiere una significación relevante. Pues se comprende que el texto analizado es producto de una acción social que abarca más elementos que él solo objeto de análisis. Se explica de una manera más clara en el texto por Manfred Lueger y Jürgen H. P Hoffmeyer-Zlotnik en donde hablan de la importancia de la Hermenéutica en las investigaciones cualitativas: “Objective Hermeneutics is based on methodical realism, defining reality as everything demonstrable regardless whether perceivable or not. This is the sense in which the concept of “objective latent structure of meaning” has to be understood, which refers to structure within the meaning of social action. These structures of meaning are included in the expressional shape of a text irrespective of intentional realization or sensory perception.”⁶³ Lo interesante en la anterior cita se descubre en la independencia que adquiere el texto analizado con respecto a la intención que pueda tener el destinador o las interpretaciones que tiene el destinatario. La realidad se entiende como algo presente aun cuando no se percibe en su totalidad.

⁶² *Ibíd.* p. 222.

⁶³ Lueger, M., & Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. Hermeneutic interpretation in qualitative research: between art and rules. En: I. Borg, & P. P. Mohler (Eds.), *Trends and perspectives in empirical social research*. Berlín: de Gruyter, 1994. p. 299.

En el estudio realizado por Jo Reichertz, en donde se explica de manera más detallada los aportes hechos por Oevermann sobre la Hermenéutica Objetiva, se habla de tres tipos diferentes de análisis en este campo. En primer lugar, está el análisis detallado, un proceso de ocho niveles en donde el estudio del contexto y las características pragmáticas de la interacción cobran vital importancia. Por otro lado, el análisis secuencial, revisa paso a paso el desarrollo de la interacción, pero sin profundizar en aspectos del entorno. Finalmente, la interpretación de los datos sociales objetivos, en la cual se visualiza aspectos que podrían encontrarse en la investigación, aún antes de realizarla.

A partir de las opciones encontradas, se toma la decisión de realizar un Análisis Fino Secuencial. Sus niveles de análisis permiten abarcar aspectos importantes que, aunque se encuentran fuera del mismo texto, influyen en su producción: "Objective hermeneutics proceeds from the singular (reconstruction of the structure of single cases) to the general statement (generalization of structure) by means of the principle of falsification; reconstruction of structure and generalization of structure are conceived of as the outer poles of a targeted research process in which the results of a number of single-case structural reconstructions are condensed into a more general structure."⁶⁴. Este procedimiento que parte de lo singular para llegar a una generalización faculta a la creación de conclusiones que faciliten la observación del cumplimiento o no cumplimiento de los objetivos trazados para esta investigación. Enseguida, se presentará los pasos requeridos para el Análisis Fino Secuencial:

⁶⁴ REICHERTZ, Jo. Objective Hermeneutic and Hermeneutic Sociology of Knowledge. En: FLICK, Uwe. Companion of Qualitative Research. Londres: Sage. p. 574.

Figura 3. Niveles de interpretación en el análisis fino secuencial.

0. Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.
1. Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el texto literal de la verbalización que le acompaña.
2. Explicación de la intención del sujeto que interactúa.
3. Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.
4. Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.
5. Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.
6. Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.
7. Explicación de las relaciones generales.
8. Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.

Fuente: Oevermann y cols., 1979, págs. 394-402.

Fuente: Flick. Introducción a la investigación cualitativa. 2007, p. 223.

El primer nivel de análisis planteado en el esquema previamente mostrado es la explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción. En el caso de esta investigación, es necesario recordar que se habla de un contexto escolar, un lugar en donde se reúnen diferentes personas a cumplir un rol específico alrededor de actividades académicas. Todas las acciones presentes en el colegio buscan generar espacios de bienestar en los estudiantes, como prioridad. Se resalta en este caso la labor del docente, quien es el que interactúa con más frecuencia con ellos y planifica estrategias para alcanzar un aprendizaje óptimo en sus alumnos. Este tipo de análisis se realizan de manera general en todos los diagnósticos presentados, pues son aspectos relacionados con el contexto de la interacción y todos presentan características similares al ser desarrollados en un mismo momento en específico.

Con el primer nivel aclarado, se trasciende al segundo en donde se pide una paráfrasis del significado de una interacción con el contexto literal de la verbalización que le acompaña. Se entiende que, en primer lugar, es necesaria la comprensión del término *paráfrasis*: “Explicación o interpretación amplificativa de un texto para

ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible.”⁶⁵. El paso inicial es esclarecer cuál es el contexto literal en el que se desarrolla el proceso de interacción específico que se está analizando. En este caso, se trata de una evaluación sobre lo visto acerca de la literatura precolombina.

Para cumplir con el significado de la palabra paráfrasis, resulta pertinente comprender que los procesos de evaluación tienen un significado diferente tanto para el evaluador como para el evaluado. En el ambiente educativo, se esperan diferentes tipos de cosas alrededor del acto evaluativo: por un lado, se encuentra el docente que diseña la evaluación con el fin de encontrar algunos resultados que evidencien avances sobre un proceso de aprendizaje en específico. Por otro lado, están los estudiantes que entienden la evaluación como un proceso que lleva más a un juicio que como una actividad de autoanálisis y búsqueda de mejores resultados. Para ellos es un procedimiento que tiende a ser poco agradable, por eso son frecuentes las reacciones de estrés y desencanto cuando se les dice que habrá una evaluación.

De una manera más profunda, en el siguiente nivel, se busca explicar la intención comunicativa del sujeto que interactúa. Aunque toda la evaluación buscaba descubrir cuáles ideas sobre la literatura precolombina habían sido entendidas por los estudiantes luego de haber sido explicadas por la docente, el estudio del diagnóstico se centró en una producción escrita que ellos debían hacer: una leyenda que intentara explicar alguna costumbre que se tiene en Santander. Este tipo de textos fantásticos cumplen con ciertas características. En primer lugar, son producto de la tradición oral, por esta razón se desconoce su autor. También presentan una mezcla entre la realidad y lo ficticio; así, puede partir de sucesos o personajes reales, pero que desarrollan aspectos ficticios. Otra figura importante en la leyenda es la búsqueda de una explicación sobre alguna costumbre en el lugar donde se desarrolla

⁶⁵ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española (23.ª ed.). 2020. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

la historia; se podría decir también que busca incentivar una conducta en específico en los habitantes que escuchan dicha narración.

A partir de estos aspectos constitutivos de la leyenda surge la idea de crear el texto explicando una conducta que sea tradicional en las comunidades santandereanas. Los estudiantes deben reunir las características antes presentadas en un relato corto, con buena ortografía y redacción. El lenguaje que utilizan es sencillo, pues su intención es dar a conocer su punto de vista sin dar espacio a confusiones.

Luego del esclarecimiento de las intenciones de los estudiantes en el momento de hacer su escrito, se profundiza un poco más el análisis para observar de manera más objetiva los motivos de la interacción y sus respectivas consecuencias. En este sentido, se recalca que la comunicación intrínseca en una evaluación se centra en la relación estudiante – profesor. Este acto comunicativo en específico, como se ha dicho anteriormente, tiene una función clara: analizar las características de la producción escrita y los elementos que ellos consideran característicos de su comunidad.

No obstante, la evaluación no solo se enfoca en el fondo del texto; la forma también cobra vital importancia, sobre todo si dentro de los aspectos principales de esta investigación está la búsqueda de estrategias didácticas para mejorar la calidad en la producción escrita de los estudiantes. De esta manera, la visión objetiva del docente abarca aspectos más profundos que los observados por el estudiante. Mientras que este último solo busca cumplir con los requerimientos exigidos por su profesor en el enunciado de la evaluación, el docente indaga sobre características generales en sus producciones escritas y si hay conciencia de elementos identitarios propios de su entorno social.

Más adelante, en el nivel 4, se pide una explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles. Aunque todos los niveles de análisis se relacionan de manera estrecha, esta interpretación es cercana a lo visto anteriormente en la paráfrasis de significado. Su diferencia radica en el requerimiento de una mayor objetividad. En el caso concreto de la evaluación hecha por la profesora es importante entender la finalidad de las evaluaciones dentro de un ambiente educativo. Es bien sabido que esta práctica educativa ya dejó de tener un valor netamente tradicional y se expandió a procesos más complejos. Existe una definición que resulta pertinente para este caso: “En términos generales entendemos por evaluación la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado o simplemente, medir la eficacia de un método o los resultados de una actividad”⁶⁶. La explicación anterior deja claro lo que se busca a partir de la evaluación: tener criterios para analizar el estado de comprensión que el estudiante tiene de una situación en específico.

De esta manera se describe la forma de ver la evaluación por parte de la profesora. Se puede observar que el objeto de análisis no está estructurado de tal manera que solo busque la definición exacta de algún concepto, sino que profundiza un poco en las habilidades de escritura y comprensión del estudiante. Sin embargo, la percepción de la docente difiere un poco de la del aprendiz. Para ellos, la evaluación no deja de ser un factor negativo que genera estrés, un instrumento utilizado por el profesor para marcar una distancia en la relación entre ellos. El estudiante se ve expuesto a una cruel calificación, a un espacio hostil en donde siempre tendrá que perder porque no es quien sabe más. Por esta razón, ellos se resisten a ser evaluados.

⁶⁶ CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos competencias y desempeño. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2000. p. 16.

Todo lo anterior se debe a una concepción cultural de la evaluación desde una perspectiva negativa. No son solamente los estudiantes los que ven este proceso educativo como una herramienta para encasillarlos e indicar quiénes cumplen con los requisitos exigidos; todavía la evaluación tiene un enfoque tradicional por parte de los docentes y los directivos. Pues tienden a relacionarlo con un método de castigo o una manera de controlar la disciplina de los estudiantes. En muchos casos, la nota de las evaluaciones definen la totalidad de la aprobación en una asignatura, no se tiene en cuenta procesos y las habilidades particulares de cada estudiante.

En el siguiente nivel, el estudio del objeto ya comienza a centrarse en sus características inmanentes, específicamente, en rasgos lingüísticos en la interacción. Todos los discursos tienen su propia identidad lingüística. En el caso del texto analizado, se sabe que es una narración y al buscar sus propiedades, se encontró un artículo en el que se hace referencia a la manera como es esquematizado este tipo de escritura. María Palmira Massi, en las revistas de Estudios Filológicos, publica un artículo titulado “El texto narrativo en la ficción escrita. Puntos de contacto entre la lingüística y la literatura”. En él incluye la opinión de muchos expertos sobre la forma en la que se pueden analizar los textos narrativos. Todo lo hace girando alrededor de una obra narrativa del escritor argentino Manuel Puig.

Dentro de las múltiples formas de analizar presentadas en el estudio, resulta completa y concreta la que realizó Teun Van Dijk en donde existen nueve aspectos importantes y que él considera que están presentes en las narraciones. Se escoge la forma de estructurar los relatos entregadas por este lingüista porque comprende la estrecha relación que existe entre las narraciones y los aconteceres existenciales de las personas:

Los textos narrativos, afirma este lingüista, son formas básicas, globales, primarias en la comunicación y hacen referencia, en primer lugar, a los relatos que se producen en la interacción cotidiana: narramos lo que nos pasó –a nosotros o a otros– recientemente o hace algún tiempo. En segundo término, pueden mencionarse los textos narrativos que

apuntan a otros tipos de contexto, como los chistes, mitos, cuentos populares, sagas, leyendas, etc.; y en tercer lugar, las narraciones más complejas que generalmente se circunscriben al concepto de literatura, i.e. cuentos, novelas, etc.”⁶⁷

En concordancia con lo anterior, se presenta a continuación y de manera resumida los nueve elementos que presenta María Palmira Massi como característicos en las narraciones según el estudio del lingüista neerlandés Teun Van Dijk:

1. Suceso o acción que suscite el interés del interlocutor.
2. Complicación en una secuencia de acciones.
3. Resolución: reacción ante el suceso que diluye la complicación.
4. Suceso [núcleo de un texto narrativo]: complicación + resolución.
5. Marco: situación, lugar, hora y circunstancias determinadas de un suceso.
6. Episodio: marco + suceso.
7. Trama: serie de episodios.
8. Evaluación: reacción mental, opinión o valoración del narrador.
9. Anuncio y epílogo.⁶⁸

Como resultado del análisis hecho a las narraciones de los estudiantes en esta fase diagnóstica, se pudo concluir que, en la mayoría de los casos, se cumple con la estructura básica, que está compuesta por un episodio, es decir, la unión del marco y del suceso. No obstante, se presentan ejemplos en los que el desarrollo narrativo no cumple con lo básico y deja en la comprensión del lector muchos espacios en blancos que son difíciles de recrear, tal es el caso de los informantes 4, 6 y 7. Se podría llegar a la conclusión de que, en las producciones de estos informantes, no hay un real interés por narrar de manera completa una leyenda que transmita claridad de cómo se origina una costumbre santandereana.

⁶⁷ MASSI PALMIRA, María. El texto narrativo en la ficción escrita. Puntos de contacto entre lingüística y literatura. En: Revista Estudios filológicos [Revista académica en línea] (2015) [Tomado el 29 de febrero de 2015]. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131998003300005#6

⁶⁸ *Ibíd.*

Pero, al enfocarse en los otros relatos, se observa cómo se cumplen los elementos antes mencionados. El suceso principal en muchas ocasiones gira en torno a la adquisición de un hábito alimenticio en específico; explica cómo se originó una costumbre concreta de comer algunos alimentos que son típicos de los santandereanos: la yuca, las hormigas y el café (informantes 1, 2 y 8 respectivamente). Por otra parte, se resalta la forma de actuar de las mujeres santandereanas; se describen como personas de carácter fuerte, que hacen respetar sus derechos y a veces son violentas con el género opuesto. Así se resumen los sucesos en las narraciones de los informantes 3, 5 y 10. Otro suceso para resaltar es la explicación del acento santandereano, muy popular entre los colombianos.

Si se observan los resultados con respecto al marco de la narración, podemos ver que casi todos ellos se enfocan en un tiempo pasado, de manera más específica, se relacionan con la época Precolombina, Descubrimiento, Conquista y la Colonia. Solo existe un texto que utilice un tiempo actual, pues los acontecimientos giran alrededor de un estudiante de colegio que se pierde en el metrolínea.⁶⁹ Con respecto al lugar, existen pocas aclaraciones en las narraciones: en algunos casos se menciona que la historia se desarrolla en un pueblo colombiano o en un territorio de grupos indígenas. Resulta interesante cómo uno de los informantes relaciona el concepto de las leyendas con narraciones religiosas, específicamente, la historia de Adán y Eva. Para él, estos son los personajes principales de su historia, es decir, el origen del hábito santandereano de comer yuca tiene la misma antigüedad que el origen del mundo para la creencia cristiana.

⁶⁹ En el caso del informante 4, se hace la aclaración de que es un estudiante que presenta algún tipo de discapacidad cognitiva no identificada hasta ese momento. Usualmente en sus producciones escritas, sin importar el tipo de texto que se le demande, las acciones giran alrededor de un niño o joven que, por diferentes circunstancias, se pierde yendo o llegando a casa. Casi siempre sufre de algún tipo de maltrato por personas extrañas y termina resguardado en su familia. Al ser tan reiterativos los temas que plantea en sus producciones, se comenzó un análisis, sin embargo, se cuenta con poco apoyo de su familia. Para ellos, el estudiante no presenta ningún tipo de dificultad.

Finalmente, el último punto, llamado evaluación. Aquí se vislumbra la opinión particular de cada uno de los escritores. Tiene que ver con la emisión de un juicio valorativo a lo que acaba de narrar. Este elemento del relato no es indispensable; sin embargo, su presencia en aproximadamente la mitad de los textos producidos por los informantes permite observar que es utilizado frecuentemente con la intención de explicar la relación que existe entre la leyenda y la costumbre que se intenta resaltar. Solo en un caso, el informante 11 hace un juicio de valor mostrando su aprecio por la forma en la que hablan los santandereanos. Se deja ver que él hace parte de esa comunidad; es clara también su empatía y orgullo por el acento santandereano: “y nos creó ese acento tan bonito que tenemos”⁷⁰

Con lo escrito hasta aquí, queda explicado con claridad lo concerniente al sexto nivel de análisis expuesto por Oevermann en relación con la hermenéutica objetiva: caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción. Es necesario abordar entonces las conclusiones que se dieron con respecto al siguiente nivel de análisis llamado: exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.

En primer lugar, es necesario comprender que no se encuentra con facilidad una conceptualización concreta sobre las figuras comunicativas constantes. Se entiende que la comunicación tiene unos elementos básicos, que en un principio se entendían como el remitir, receptor, canal, código, entre otros. Con respecto a las figuras, se podría entender como un juego de palabras que se organizan de una manera en específico con una intención clara. Si se reúnen estas dos ideas se podría concluir que dichas figuras comunicativas consisten en expresiones reiteradas que dejan claro el propósito del texto compuesto por los estudiantes.

⁷⁰ Informante 11, parte 10.

A partir de esto, es indispensable recordar que el texto que se está analizando es una leyenda: una narración fantástica, con algunos elementos reales, cuya función es mostrar las conductas características de un pueblo o tiene un carácter didáctico, para inducir cierto comportamiento en la comunidad donde se escuche. Las narraciones en sí poseen expresiones reiteradas que permiten ver un inicio y un fin en la descripción de los acontecimientos. Además, de manera más específica, las leyendas tienden a presentar un apéndice explicativo que relaciona el relato con los hechos que se quieren dar a conocer.

En las producciones hechas por los estudiantes están presentes muchas de las piezas mencionadas en el párrafo anterior. Con respecto a las expresiones de apertura narrativa, se puede decir que casi siempre buscan la ubicación temporal del texto. Están presentes frases como: un día, en la antigüedad, cuenta la leyenda, hace muchos años, entre otros. Por otro lado, también se pueden observar ejemplos de conectores de tiempo y secuencia. En algunas ocasiones se utilizan los verbos y los signos de puntuación para dejar clara la secuencia de acciones. También se evidencian palabras tales como: después, al cabo de unos días, pero una vez, a partir de ese momento, entre otros.

Aunque se buscaron ejemplos de cierres narrativos, casi siempre estaban cumpliendo la misma función de la conclusión o análisis. Solo se pudo constatar su utilización en dos informantes, pues escriben “cuando se acabó”⁷¹ y “cuando todos ya estaban reunidos”⁷² como formas de establecer que se va a hablar de los últimos acontecimientos presentes en su escrito. En estos dos casos también está la diferenciación entre lo dicho anteriormente y las frases de conclusión o análisis. No obstante, existen más ejemplificaciones de cómo los estudiantes buscaban explicar de manera clara cuál era la conducta o característica del pueblo santandereano que

⁷¹ Informante 1 parte 7.

⁷² Informante 2 parte 26.

querían resaltar en su leyenda. Términos como: Y por eso, desde ese día, se transformó en una costumbre en Santander, entre otros, confirman lo dicho.

De lo contrario, no todos los productos escritos de los aprendices encuentran reunidos en su totalidad los elementos que se consideraron importantes en la elaboración de la leyenda. Existen casos en los que no está presente ninguno de estos, lo cual permite ver una deficiencia por parte de los jóvenes para elaborar textos completos y coherentes. Todas estas conclusiones son un buen prefacio de las características que tienen los escritos de los estudiantes y a partir de esto se puede elaborar un plan de acción pertinente para las dificultades encontradas.

El último nivel antes de llegar a la creación formal de la hipótesis que va a acompañar el proyecto en desarrollo consiste en la explicación de las relaciones generales. En este sentido, al reunir las conclusiones entregadas en los niveles anteriores, se podría generalizar las relaciones y ubicarlas en tres ejes importantes: la relación del maestro con el estudiante, la relación de este último con el entorno social y finalmente, la relación del aprendiz con los procesos académicos. Lo que se explicará a continuación, en muchos aspectos, vendrá estrechamente relacionado con las ideas presentadas durante todo este análisis, esto confirma el manejo secuencial del mismo; sin embargo, se realizará un esclarecimiento detallado de cada uno de estos tipos de relación para profundizar un poco más en las ideas.

Con respecto a la relación entre el estudiante y el profesor, es claro que en este caso se mantienen características propias dentro de lo establecido socialmente. El docente cumple el rol de propiciar espacios eficaces para el aprendizaje de su alumno, implementa estrategias didácticas de acuerdo a la particularidad del entorno en el que se desenvuelve tanto él como su alumno y evalúa constantemente los resultados de dichas planificaciones. El estudiante comprende su papel fundamental en esta relación. Entiende que, si toda una comunidad educativa busca brindarle espacios propicios para su crecimiento académico, se espera de él una

participación activa. Por eso, confía en las propuestas hechas por su profesor y busca cumplir con lo que él exige, específicamente en los procesos educativos. Aunque están presentes algunas excepciones de las que se hablará más adelante.

En la relación del estudiante con su entorno se sacan conclusiones a partir de los textos producidos por ellos. Como se ha dicho de manera reiterada, el objetivo que tenía la actividad en la evaluación era descubrir las habilidades escritas que los aprendices tenían y la capacidad de plasmar de manera creativa su conocimiento sobre alguna característica que tuvieran los santandereanos en su idiosincrasia. Las respuestas entregadas por ellos dejan ver que sí existen saberes sobre la identidad santandereana, aspectos como el temperamento de las mujeres, el hablado fuerte, el gusto por el café (aspecto que hace parte de las generalidades del pueblo en Colombia), son conocidas por ellos mismos. Sin embargo, cabe preguntarse hasta qué punto ellos han vivido de manera cercana experiencias que confirmen estas ideas.

Puede que sea una simple reproducción de la información que constantemente reciben a través de los medios de comunicación masiva y las redes sociales que, en muchas ocasiones, buscan crear humor con acciones estereotipadas de algún grupo social colombiano.

Finalmente, se hablará de la relación del estudiante con los procesos académicos. En párrafos anteriores se enfatizó en la participación activa que tenían en las actividades propuestas por los docentes; ellos entendían que eran el eje del proceso académico y su inclusión completa en el mismo brindaría unos mejores resultados.

No obstante, muchos de ellos muestran su poco interés por contribuir de manera eficaz; esto se evidencia en la calidad de las producciones entregadas: algunas de ellas incompletas, con ideas poco coherentes y con letra ilegible. A pesar de esto, se podría sacar una conclusión diferente a lo observado en estos escritos: la falta

de habilidades en la escritura supondría un factor determinante en el momento de analizar los resultados.

La producción escrita ocupa un papel fundamental cuando se habla de formación en el área de Lengua Castellana. Si se remite a los Estándares Básicos de esta asignatura, podrá ser observado todo un factor titulado **Producción Textual** que, con el desarrollo paulatino en todos los grados, busca que el estudiante priorice ideas, las organice en párrafos de manera coherente y, luego de diferentes revisiones y correcciones, entregue un texto correctamente redactado y con excelente ortografía. Las evidencias aquí presentadas, dejan ver fallas en los factores antes mencionados.

Por esta razón se consideró importante la intervención didáctica enfocada en la producción escrita y con el fortalecimiento de la identidad individual como un factor motivacional para que participen con más interés en los procesos de aprendizaje.

Hasta el momento, se ha realizado de manera exhaustiva una observación de las evidencias recogidas. Se ha utilizado el método de análisis propuesto por la hermenéutica objetiva porque sus principios van de la mano con la finalidad que se busca alcanzar en este proceso. Es importante recordar que el análisis secuencial aquí empleado centra su atención en todos los elementos que influyen y giran alrededor de una interacción:

Para o processo de análise, ou seja, de reconstrução da estrutura da praxis social protocolada, há uma série de etapas, conferidas na lógica da análise seqüencial. Esta é a primeira regra. O princípio desta regra é que protocolo é analisado na sua seqüência, frase por frase. Como já foi dito, essa fase da análise é uma espécie de dimensão interna do próprio método. O que se manifestou e está registrado no protocolo revela um processo que não pode ser cortado. A reconstrução do fato está ancorada na possibilidade

de acompanhamento da cadeia de informações que estão registradas, essa cadeia revela as ligações, os sentidos do que foi ali selecionado.^{73, 74}

El texto anteriormente mencionado fue el resultado de las pesquisas hechas por dos estudiantes de la Universidad Pontificia Católica de Minas Gerais sobre la Hermenéutica Objetiva y su aporte a los procesos de investigación educativa. Se resalta en ese párrafo el rigor con el que se entiende el análisis secuencial, pues la visión completa de la interacción es producto de una indagación minuciosa en donde cada palabra cobra un gran valor y acerca un poco más a la generación de las hipótesis que servirán de apoyo para los pasos efectuados en un futuro.

Como resultado de todas las ideas y conclusiones encontradas durante el proceso de análisis de las evidencias, se abre espacio para enumerar posibles hipótesis de los resultados que se darán a partir del diseño de una secuencia didáctica. Este último nivel recibe el nombre de **Prueba Independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores**. El objetivo en este caso es enunciar situaciones concretas dentro de la interacción estudiada que permitan avalar la existencia de las hipótesis planteadas.

La relación existente entre el estudiante y su maestro, en situaciones de comunicación similares a las que se presentaron en esta prueba diagnóstica y a otras más, puede conservar las mismas características si, tanto el uno como el otro se esfuerzan por aportar con la pertinencia requerida al rol representado por cada uno de

⁷³ VILELA, Rita Amélia Teixeira. NAPOLES, Juliane Noack. A pesquisa sociológica “Hermenêutica Objetiva”: Novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas [En línea]. 2008. Minas Gerais. Brasil. Disponible en: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-4741--Int.pdf>

⁷⁴ Traducción del texto citado: Para el proceso de análisis, es decir, para la reconstrucción de la estructura de la praxis social protocolada, hay una serie de pasos, verificados en la lógica del análisis secuencial. Esta es la primera regla. El principio de esta regla es que el protocolo se analiza en su secuencia, oración por oración. Como ya se mencionó, esta fase del análisis es una especie de dimensión interna del método mismo. Lo que se ha manifestado y está registrado en el protocolo revela un proceso que no se puede cortar. La reconstrucción del hecho está anclada en la posibilidad de monitorear la cadena de información que se registra, esta cadena revela los enlaces, los significados de lo que se seleccionó allí.

ellos. De este modo, el profesor buscará la planificación eficaz de momentos didácticos que lleven al cumplimiento de los objetivos trasados en un principio. Por otro lado, el estudiante, confiando plenamente en la eficacia de los procesos programados por su mentor, realiza las actividades y da su mayor esfuerzo por cumplir las exigencias académicas.

Relacionado con la interacción existente entre el estudiante y su entorno social, se remite a los resultados que dejan ver un conocimiento de aspectos identitarios característicos del contexto que los rodea, pero sin poder comprender hasta qué punto todo lo expuesto en sus producciones es consecuencia de una experiencia encarnada o solo de ideas ya aceptadas por la comunidad en general. La hipótesis que se produce en este territorio indica que el estudiante podría llegar a fortalecer su identidad individual a partir de ejercicios de conocimiento de su entorno, pues es un tema que llama mucho su atención y que está estrechamente relacionado con el desarrollo de la identificación personal.

Por último, se habla de la importancia que debe tener la escritura para los estudiantes como un método motivador para su aprendizaje óptimo. La relación que ha tenido el alumnado con los procesos académicos ha permitido que él comprenda el papel central que ocupa en la elaboración de estrategias por parte del docente y toda la comunidad educativa. Sin embargo, las deficiencias y la poca participación de los aprendices en el mejoramiento de esta habilidad comunicativa podrían solventarse a partir de un enfoque más funcional de la misma, es decir, podría concebirse la como una herramienta de exploración y comunicación de aspectos importantes de la propia vida.

3. FASE DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA QUE BUSQUE FORTALECER LAS COMPETENCIAS ESCRITAS DE LOS ESTUDIANTES Y LA CONCEPCIÓN DE SU PROPIA IDENTIDAD.

La secuencia didáctica empleada en este proyecto investigativo se realizó con estudiantes de octavo grado. En total se contaba con 14 estudiantes, como ya se ha manifestado en la descripción de la población. El tiempo invertido para la ejecución de esta secuencia da un total de 34 horas de clase (mirar anexo E). Como la docente investigadora era encargada de la enseñanza del área, disponía de total libertad para la organización de sus horas; sin embargo, sus clases debían estar acordes con lo establecido en el plan de área y debía garantizar la utilización del libro de trabajo asignado para los estudiantes. En un principio se escogieron solamente los dos primeros periodos del año escolar para realizar, tanto las actividades diagnósticas como la respectiva intervención didáctica. Sin embargo, diferentes circunstancias impidieron este cumplimiento. Por esta razón, la ejecución de la misma y la obtención de los resultados se dio hasta el último periodo del año lectivo.

Vale la pena aclarar que, en el eje temático de literatura, en el grado octavo, está presente una profundización en lo concerniente a los autores y escritos colombianos. De esta forma se organizan los temas para poder cumplir con los Estándares Básicos de Competencias establecido para los grados octavo y noveno: “Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente”⁷⁵. Ahora bien, la distribución de los periodos históricos literarios, en la planificación evidenciada en el Plan de Área del colegio se hace de la siguiente manera:

- Primer periodo: Literatura precolombina
- Segundo periodo: Literatura del Descubrimiento y la Conquista

⁷⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Bogotá D.C. Editorial Magisterio. 2006. p. 38.

- Tercer periodo: Literatura de la Colonia y la Independencia
- Cuarto periodo: Literatura Contemporánea.

Tabla 4. Plan de Área Lengua Castellana. Colegio Reggio Amelia. 2017.

<p>Periodo 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce las expresiones artísticas de los periodos comprendidos entre la Colonia y la Independencia. 2. Identifica regionalismos y expresiones culturales de diferentes lugares del país. 3. Aplica todas las etapas de la escritura en la elaboración de textos coherentes y cohesionados. 4. Identifica y jerarquiza la información más relevante de un texto ampliando su comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura de la Colonia y la Independencia • Oraciones activas y pasivas • Regionalismos y expresiones culturales • Crónica de viaje • La oda • Taller de comprensión lectora. • Ortografía: uso de la G.
<p>Periodo 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analiza los temas principales y motivos de las literaturas del Romanticismo, el Realismo y el Costumbrismo. 2. Distingue las características que poseen las oraciones reflexivas y las recíprocas. 3. Practica las normas de ortografía básicas para sus textos escritos. 4. Lee textos y relaciona la información suministrada con la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura del Romanticismo, Realismo y Costumbrismo. • Oraciones reflexivas y recíprocas. • Argumentación por ejemplos, por analogía y basados en evidencias empíricas. • Texto informativo • La infografía • Ortografía: uso de la H.

Fuente: Plan de Área Lengua Castellana. Colegio Reggio Amelia.

Como se puede observar, tanto el segundo como el tercer periodo del año lectivo, centran su atención a los acontecimientos históricos en los cuales la sociedad colombiana se vio inmersa en procesos de colonización que permitían la alienación de características culturales que formaban su identidad. También se enfoca en las reacciones de múltiples escritores y pensadores que buscaban mantener firme los ideales independistas y resaltaban el interés de mantener intacta la identidad propia a pesar de la presión ejercida por el sistema colonizador. Estos elementos conceptuales se podían relacionar con la idea de libertad e identidad que serán fundamentales en la secuencia didáctica planificada.

3.1 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

El método que se evaluó como el más pertinente para la intervención didáctica fue el secuencial. Sus características se ajustan a las necesidades encontradas. En primer lugar, una secuencia didáctica establece que la planificación debe estar

delimitada temporalmente; así, la proyección que se hace del cumplimiento de los propósitos planteados tiene un cierre concreto, lo cual permite la realización de evaluaciones precisas que faciliten la rendición de cuentas en casos específicos como este proyecto.

Sin embargo, uno de los factores que más resaltó en la elección de este método de enseñanza fue la creatividad en el entrelazamiento de las ideas y los contenidos a trabajar: “La planificación de una secuencia didáctica no se resuelve en la simple distribución de una serie de actividades en el tiempo, sino que supone la creación de verdaderos escenarios de aprendizaje, situaciones que el docente genera para dar a los estudiantes oportunidades diversas de vincularse con los conocimientos y desarrollar capacidades fundamentales.”⁷⁶ Debía existir un interés de significación para ellos. La escritura debía dejar de ser una actividad monótona y carente de sentido, establecerse un vínculo entre lo que se escribe y lo que se es, ser un puente para el fortalecimiento de la propia identidad.

A partir de lo anterior, se puede decir que la intención en esta secuencia didáctica es el desarrollo de las habilidades de escritura. Se ha podido comprobar que los estudiantes presentan dificultades en el momento de expresar sus ideas a través de textos escritos. Se presentan fallas en la estructura general del texto pues, en muchos casos, las ideas no están completas ni claras. Además, la deficiencia en el uso de signos de puntuación y demás reglas ortográficas, dejan ver la poca práctica que tienen sobre este ejercicio.

Pero dicha problemática se expande cuándo surge la pregunta de ¿Cómo enseñar escritura? El método se convierte en el centro de cualquier interrogante didáctico, pues de este depende la efectividad en los resultados. En el ambiente pedagógico,

⁷⁶ GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Secuencias didácticas: Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño. Córdoba: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2016. p. 1.

es muy común escuchar la célebre frase del profesor estadounidense Howard George Hendricks: “La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”. Aunque suene repetitivo, la clave de un aprendizaje significativo está en despertar el interés por aprender del alumno, pues observará que todo lo que recibe puede ser utilizado en su realidad, no se queda en situaciones hipotéticas.

Por esta razón, se incluye en la enseñanza de la escritura, el reconocimiento de la propia identidad. Como se ha dicho anteriormente, muchos de nuestros estudiantes desconocen elementos básicos que les podrían servir para su propia identificación; no porque no los tengan, sino porque ha existido muy poca reflexión y relación con su entorno. Necesitan una herramienta que sirva de interiorización de su propia vida, en su pasado, presente y futuro. Así, entra la escritura a jugar un papel protagónico. Aunque es la finalidad de esta secuencia, encuentra una motivación acertada para lograr este objetivo.

La totalidad de la secuencia didáctica se distribuyó en tres momentos importantes. Cada uno de estos momentos buscaba cumplir con los objetivos establecidos, a saber:

- Realizar ejercicios de reflexión sobre los procesos de dominio identitario que imperan en la sociedad actual.
- Investigar sobre elementos importantes que aportaron a la construcción de la propia identidad.
- Dar espacio a la producción de textos escritos bien organizados.
- Evaluar el proyecto llevado a cabo y las repercusiones que tuvo sobre las ideas previas de los estudiantes en las nociones de escritura e identidad.

3.1.1 Primera fase: construcción del concepto de libertad y producción escrita de un comentario.

El primer momento recibió el nombre de ¿Qué es la libertad? En esta primera parte se indagaron los presaberes que tienen los estudiantes acerca de este concepto. Luego de socializar sus propias respuestas, se confrontaron con frases de algunos personajes célebres acerca del mismo concepto. En este momento se pudo observar falta de profundidad en sus propias ideas, se percataban de que la palabra libertad abarcaba más elementos que una simple noción de hacer lo que uno quiera o expresarse sin miedo a represalias. Por otro lado, hubo momentos en donde los estudiantes no evidenciaban una clara comprensión de las frases leídas, cuando debían expresar oralmente lo que habían entendido, tendían a repetir de memoria alguna de las frases u oraciones presentes en el texto entregado.

Más adelante, se elaboró un concepto unánime de lo que es la libertad para poder enlazar correctamente con la temática de la colonia e independencia. Se resaltó que parte de los ideales que subyacen en las producciones literarias de la época consistían en resaltar valores propios para crear un mayor sentido de pertenencia que les impidiera perder su propia identidad. Para eso, se remontaban a sus antepasados, a sus orígenes, sus principios culturales entre otras cosas.

Seguidamente, se realizó la lectura del ensayo del cubano José Martí titulado “Nuestra América”. En este texto se hace una comparación entre lo que él concibe como Hombre Natural y Hombre Artificial. Estas definiciones resultan pertinentes para el objetivo de la clase porque indican que un hombre natural es alguien que conoce su origen, su entorno social, su identidad y a partir de esta actúa, produciendo resultados más acertados a las necesidades encontradas que alguien que desconoce por completo la población a la que ayuda. Con estas ideas claras, se realiza un golpe afectivo a los estudiantes y se les motiva a ser hombres y mujeres naturales, que aporten mucho a su comunidad y conozcan de fondo los elementos que los caracterizan. Finalmente, se realizó una producción escrita reflexiva sobre lo aprendido en esta etapa. Por medio de este trabajo se pudo dar paso a un espacio de

corrección que tuviera en cuenta aspectos formales de la lengua como su gramática y ortografía.

3.1.2 Segunda fase: implementación de entrevistas a padres de familia y elaboración de un árbol genealógico. En el segundo momento, titulado “La fuerza de mi pasado”, se quiso resaltar la importancia de conocer aspectos importantes de los antepasados para la construcción de la identidad. Se ejecutó una actividad inicial, un cine foro, en el que se proyectó la película de Karan Johar “Mi nombre es Khan”. Se inició el cine foro con una serie de preguntas que desembocaron en una reflexión sobre la cercanía que Khan tenía con sus antepasados y familiares, aspecto definitivo para fortalecer su identidad. Se encontró la relación entre colonizadores y colonizados en las situaciones que tuvo que enfrentar Khan en tierras norteamericanas para hacer defender sus derechos y hacer escuchar su voz.

Todo este análisis permitió la realización de actividades que acercaran a los estudiantes con sus familias, en especial con sus padres. Como ya se había dicho anteriormente, esta población con bastantes comodidades económicas tiende a compartir muy pocos espacios con sus padres, quienes deben atender a sus responsabilidades laborales y a veces el tiempo no es suficiente para estar cercanos con sus hijos. Para los jóvenes, la relación padres – hijos no es tan necesaria y esto lleva a un distanciamiento notorio. La primera actividad consistió en la elaboración de una pequeña entrevista a los padres de familia. Ellos debían investigar sobre cómo eran ellos antes de casarse o de tener sus hijos y la manera en la que se conocieron. Los estudiantes mostraron bastante interés por el cumplimiento de lo planificado y los resultados también fueron significativos.

Toda esta investigación permitió la elaboración de un árbol genealógico. Para los estudiantes fue una tarea poco usual. En primer lugar, les parecía que, para la edad que ellos tenían, realizar dibujos y manualidades no era muy adecuado. Sin embargo, este ejercicio sirvió para exteriorizar los sentimientos que generaron las

entrevistas. Muchos de ellos pudieron estrechar lazos afectivos con sus padres, otros se sintieron con el valor de comunicar que son adoptados sin demeritar el cuidado de sus padres adoptivos, algunos aprovecharon para enfrentar su sentimiento de abandono o de pérdida. Al final, ellos socializaron el trabajo hecho en clase. Manifestaron lo significativo que fue descubrir la variedad de núcleos familiares que existe en su salón de clase, aceptaron la particularidad de su familia y de las otras familias.

Como elemento de producción escrita de esta fase, se construyó un cuento con la información de la vida de sus padres, en especial del momento en el que se conocieron entre ellos. Los estudiantes debían tener presentes aspectos como la ortografía, la coherencia y la cohesión en sus escritos. Luego de su elaboración, se dio paso a un proceso de coevaluación. Sus compañeros debían hacer comentarios propositivos sobre lo que leían, tanto en la forma como en el fondo. Fue un proceso difícil, pues no están acostumbrados a criticar de manera asertiva, siempre se tiende a una mala interpretación en la cual se toman a personal los análisis externos hechos a sus propios textos. Sin embargo, la exposición de sus producciones a la lectura de otras personas diferentes a la profesora permitió la comprensión de que, cuando se escribe, se puede compartir y dar a conocer el punto de vista propio a muchas otras personas.

3.1.3 Tercera fase: exposición oral de momentos importantes de la infancia y elaboración final de la autobiografía. En este tercer momento, los estudiantes se enfocaron en el apropiamiento de aspectos de su propio pasado. Para esto, iniciaron con una breve exposición de momentos importantes en su infancia a través de imágenes.

El ejercicio consistía en hacer una presentación de diapositivas en donde se pusiera una fotografía de un elemento clave en su infancia y una breve explicación. Los jóvenes disfrutaron mucho este momento, pues se sintieron escuchados y que

podían escuchar a los demás. En una sociedad en la que impera el individualismo y realmente nadie escucha a nadie, es un ejercicio importante para hacer.

Con estos elementos, se comenzó la elaboración de la autobiografía. Los capítulos que iban a resaltarse en este caso eran: su nacimiento (incluyendo la narración de cómo se conocieron sus padres), su infancia, personas importantes, entre otros (este texto fue de carácter descriptivo) y su árbol genealógico. Como es de saberse, la autobiografía no termina ahí, por eso se dejó el espacio abierto para que los estudiantes continuaran su producción. Este trabajo se hizo inicialmente en hojas, escrito a mano para exponerse a comentarios y correcciones por parte de los estudiantes y la profesora. Sin embargo, al final se les dio espacio para la construcción digital. Ellos tuvieron que crear una carpeta en Google Drive para compartir con la profesora, proceso que ellos no conocían, aunque están constantemente expuestos a elementos digitales.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES Y EL FORTALECIMIENTO DE SU PROPIA IDENTIDAD.

4.1 ANÁLISIS SECUENCIAL DE LOS ESCRITOS FINALES DE LOS ESTUDIANTES.

El trabajo realizado durante toda la secuencia didáctica se vio reflejado en la elaboración de una primera porción en un escrito autobiográfico por parte de los estudiantes. Es importante aclarar que su creación fue producto de diferentes actividades propuestas por la profesora a lo largo del año lectivo. Antes de escribir, ellos investigaron, preguntaron y compartieron sus experiencias con sus compañeros desde diferentes perspectivas. La escritura final tenía como objetivo revivir esas experiencias que tuvieron a través del desarrollo de dicha planeación.

En páginas anteriores, se han expuesto diferentes razones para justificar el uso de la narración como herramienta idónea para la construcción y la consolidación de la identidad. No obstante, esta forma de escritura abarca diferentes tipos de géneros textuales. La utilización de la autobiografía, en medio de tantas opciones, viene como resultado de diferente análisis sobre el género textual más pertinente para alcanzar los objetivos trazados en este proyecto. A partir de lo dicho, se mostrarán algunas ideas que sustentan esta decisión.

En primer lugar, se podría decir que la autobiografía permite, a quien la escribe, crear una nueva armonía que combine sus experiencias pasadas con su interpretación actual. La relectura de aquellas situaciones nutre la noción que se tiene sobre la vida y abre paso al reconocimiento de la influencia que tiene el entorno en la formación individual de la identidad: “Los tiempos se conjugan; entonces el sujeto empieza a navegar en un barco que va del presente al pasado y del pasado al presente, desde su interior hasta su exterior; y cuando decimos exterior, nos referimos

a un sujeto que se reconoce en la cultura, a un individuo en el espacio de la colectividad, en un espacio marcado por la palabra, el amor, los medios y los juegos.”⁷⁷. Así, el creador de este texto, comprende que su existencia es producto de intercambios sociales y afectivos presentes en las interacciones cotidianas.

De esta misma manera, se podría decir que las autobiografías reafirman la propia identificación en relación con la identidad de los otros. Es decir, se descubre la particularidad a partir de la diferencia: “De ahí que, el escrito autobiográfico suscite en los lectores un sentimiento de comprensión y tolerancia por el otro. En este sentido, el escrito autobiográfico les posibilita la opción de conocerse a sí mismos y conocer a sus compañeros”.⁷⁸ Este proceso de autoconocimiento le abre las puertas a la tolerancia y la comprensión de los diversos mundos que rodean al individuo a través de la existencia de los demás.

Otro argumento importante que se establece como una de las intenciones en la elaboración de la secuencia didáctica y que se expone en este proyecto es el desarrollo de las habilidades en la escritura. Se entiende, sin embargo, que dicho objetivo no se puede lograr de manera aislada. La escritura es un proceso que va de la mano con la utilización de todas las competencias comunicativas: “Finalmente, esta propuesta de escritura autobiográfica tiene como perspectiva afianzar la competencia comunicativa a partir de la experiencia de vida.”⁷⁹ La socialización de redescubrimiento personal puede ser factor importante de motivación para los estudiantes. Les permite sentirse escuchados y les da la oportunidad de hacer que los demás también se sientan importantes a partir del sencillo acto de escuchar y comprender.

⁷⁷ MURILLO FERNÁNDEZ, Mary Edith; SANDOVAL PAZ, Constanza Edy. *Autobiografía y lengua materna*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, Serie estudios sociales. 2005, p. 23.

⁷⁸ *Ibíd.* p. 88.

⁷⁹ *Ibíd.* p. 83.

Estas razones mencionadas confirman que la producción y socialización de las autobiografías se convierten finalmente en una forma de interacción. En quien escribe subyace una intención de ser comprendido en la complejidad de su identidad. De esta manera, se puede justificar el uso de la hermenéutica objetiva en el análisis de estas producciones escritas. Como se había dicho con anterioridad, los expertos en este método concuerdan en que los textos son mundos. Un claro ejemplo de esta premisa es el valor que tiene un escrito autobiográfico para quien lo elabora. Ahí está expuesto su mundo, busca reunir en unas cuantas palabras la complejidad de su existencia y, con esto, darle un espacio en el universo de las palabras para que pueda ser contemplado.

Por consiguiente, a continuación, se comenzará el estudio de las producciones escritas hechas por los estudiantes utilizando los nueve niveles de análisis propuestos por Oevermann en la hermenéutica objetiva. Podrá observarse así que muchos factores de interacción son similares a los analizados durante las actividades diagnósticas, pero el avance en las características de interacción y en los objetos estudiados proveerán de nuevos resultados al estudio.

El nivel más elemental del análisis fino secuencial pide una explicación del contexto que precede a la interacción. En este sentido, se parte de la idea de que los textos hechos por los alumnos son el foco del encuentro. En efecto, las situaciones que sirven de antesala para la producción de estos acercamientos se dan en un ambiente escolar. Particularmente, se sigue observando que todas las acciones vistas en el entorno académico giran alrededor de espacios óptimos de aprendizaje de los estudiantes. A pesar de encontrar en un primer lugar una respuesta similar a la entregada en el análisis de los textos diagnósticos, existe un factor determinante que deja ver notoriamente una diferencia: la presencia de un contexto familiar.

La elaboración de una autobiografía exigía fundamentalmente el acercamiento de los jóvenes a sus familias para cumplir con una primera fase de investigación. Este punto resulta determinante en el proyecto, pues una de las falencias encontradas en un principio son los pocos espacios de relación presentes en los núcleos familiares. La búsqueda de información sobre sus antepasados, sobre sus primeros años y otros aspectos importantes acerca de su vida facilitaron la inclusión del contexto familiar como una acción predecesora a la interacción materializada en la autobiografía.

El siguiente nivel de análisis busca la paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña. Como se ha dicho en los párrafos anteriores, el centro de la interacción es la autobiografía, la verbalización se materializa en este género textual. Por eso, es importante realizar la paráfrasis exigida sobre las características que ésta tiene.

La conceptualización de la palabra es el primer paso para una acertada paráfrasis. El diccionario de la Real Academia de la Lengua española define la autobiografía como "Vida de una persona escrita por ella misma"⁸⁰. Esta descripción, aunque muy acertada, omite aspectos importantes de estos textos desde la perspectiva didáctica. "De esta manera, la autobiografía, como género discursivo que revisa el historial personal instaurado en un yo retrospectivo e introspectivo, es un ejercicio de escritura y de lectura a la vez. Es un ejercicio de escritura en cuanto la vida del sujeto creador es el objeto, y de lectura porque involucra a otros sujetos intérpretes de este universo alfabético y establece vínculos de lectura."⁸¹. Con lo dicho en esta cita, queda claro que la elaboración de los textos autobiográficos amalgama todas las habilidades comunicativas en su proceso; no es simplemente contar la historia propia, es leer la vida, las circunstancias, las percepciones y luego hablar de ello.

⁸⁰ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española (23.ª ed.). 2020. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

⁸¹ MURILLO FERNÁNDEZ, SANDOVAL PAZ, Óp. Cit. p. 24.

Existen otro tipo de características en las autobiografías que deben ser mencionadas⁸². Primeramente, se comprende que no busca una total objetividad en el escrito, aunque se trate de una representación sobre la vida de una persona. Lo anterior permite que, predomine la subjetividad en relación con las percepciones de las experiencias vividas. De hecho, resulta complejo adjudicar el atributo de objetivo a un texto que habla de existencia de alguien y que es narrada por el mismo protagonista. La visión que tiene un ser humano de la historia siempre estará velada por su manera de ver el mundo.

Otro aspecto importante es que no debe abarcar la totalidad de la vida de quien escribe. En muchas ocasiones el texto solo resalta aspectos que para el autor son significativos y considera que deben compartidos a sus lectores. Esta característica, junto con la descrita anteriormente, les brinda un atractivo a los jóvenes para su producción. Pues la rigurosidad se ve enfocada más en la apertura emocional que en aspectos formales como los datos precisos y la extensión.

Todo lo anterior se complementa con la última particularidad que tiene este tipo de texto: la libertad para el uso del lenguaje. Para los estudiantes, el uso de un vocabulario bastante elaborado es visto como una limitación a la hora de expresarse. Sus relaciones sociales no exigen un enriquecimiento lexical, por eso, cuando se enfrentan a la elaboración de un texto, sobre todo en el ambiente académico, piensan que no serán capaces de cumplir con las exigencias. La flexibilidad en el uso de las palabras facilita una mayor práctica en la escritura.

Luego de realizar la paráfrasis, el estudio avanza hacia otro nivel: explicación de la intención del sujeto que interactúa. Aquí es claro que se necesita hablar de los dos sujetos protagonistas en la producción de esta biografía. Por un lado, los

⁸² Lo mencionado al respecto fue tomado de: "Autobiografía". Autor: Julia Máxima Uriarte. Para: *Características.co*. Última edición: 17 de septiembre de 2019. Disponible en: <https://www.caracteristicas.co/autobiografia/>. Consultado: 29 de mayo de 2020.

estudiantes y por otro, la profesora. Con respecto a los jóvenes, es claro que buscan hacer una exteriorización de la forma en la que ellos observan su vida: “Así, la autobiografía permite de manera directa entrar al mundo interior, y como Alicia, el personaje creado por Lewis Carroll, mirarse en el espejo e indagar qué hay al otro lado de sí mismo. Permite así, un conocimiento integral y profundo de cada estudiante por sí mismo y por parte del profesor.”⁸³ Dicha exteriorización viene como consecuencia de una anterior introspección. Repasa cada uno de los pasos dados y se examina sus reacciones, sentimientos y percepciones del mismo.

Pero, para querer mostrar, se debe suponer que habrá un público con interés de leer. En el caso específico de esta interacción desarrollada en el ambiente escolar, quienes escriben saben que contarán con la lectura inminente por parte del profesor. Él entra a jugar un papel de complicidad con sus alumnos: “Esta particularidad de la autobiografía es una de las más vinculantes. Al momento de decidir escribir su obra, el escritor asume ante sus lectores que será realista y verdadero al momento de manifestarse, que no mentirá. Por su parte, el lector asume que el escritor es lo más sincero posible y cree todo lo que este plantea.”⁸⁴ El profesor, finalmente, comprende que ellos abren su vida por medio de las palabras y su actitud debe ser respetuosa y a la vez orientadora.

La explicación de las intenciones subyacentes en los sujetos que interactúan es un aperitivo para poder comprender las respuestas presentes en los niveles superiores. A continuación, se da la explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas, la siguiente faceta de análisis. Cuando se pide objetividad, es claro que no solo bastará lo que en teoría aspiran realizar cada uno de los integrantes de la comunicación presente en la autobiografía. Aquí se centra más en la realidad de los resultados.

⁸³ *Ibíd.* p. 22.

⁸⁴ ORTIZ, Juan. Autobiografía, características, partes y ejemplos [recurso electrónico]. 2019 [consultado el 29 mayo 2020]. Disponible en <<https://www.lifeder.com/caracteristicas-autobiografia/>>

En el caso del profesor, la remisión a la secuencia didáctica y los objetivos planteados en ella es inevitable, pues él expresa de manera clara los motivos que tiene para la ejecución de dicho plan. Una de estas metas, de hecho, la más importante, es la creación de espacios didácticos acertados que le permitieran a los estudiantes fortalecer sus habilidades en la escritura de textos. De ahí que, aunque las autobiografías serían el trabajo final, se plantearan diferentes maneras de escritura y de socialización de la misma. Por otro lado, se encuentra el interés de un acercamiento mayor con factores de relación que le permitieran a los jóvenes conocer un poco más de su identidad personal. La propuesta de tareas que los motivara a acercarse a sus familias para investigar sobre sus antepasados, sobre su vida durante la infancia y demás, permite ver que se esperaba al final del proceso una mayor comprensión de sí mismos, una reflexión un poco más profunda de todos los factores que tuvieron que intervenir para construir al ser que en la actualidad eran.

Ahora bien, es necesario entender cuál es el motivo por parte de los estudiantes. Resultaría complicado generalizar acerca de las intenciones de los mismos. Pero a través de la hermenéutica objetiva se pueden sacar conclusiones de lo visto en las producciones textuales. Los escritos suyos son muy variados en cuanto su complejidad, extensión y trabajo investigativo. Sin embargo, se pueden observar dos motivos claros y a la vez contradictorios: por un lado, están quienes demuestran un verdadero interés en el proyecto, se preocupan por expresar de manera completa lo que han investigado, observado y vivido a través de sus textos; por otro lado, quienes no pudieron entender el ejercicio didáctico como un puente de introspección y auto indagación contemplativa. Estos últimos solo buscaron cumplir con un deber académico. Sus textos no dieron espacio a manifestaciones emocionales que le permitieran vivir la escritura como un factor de catarsis.

En el siguiente nivel de análisis, se pide realizar una explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción. Se necesita, entonces, categorización de los roles que cumplen los integrantes de esta relación, para así fortalecer la idea del objetivo principal de la autobiografía.

Como se ha dicho antes, en el entorno educativo, todas las acciones buscan crear un ambiente propicio de aprendizaje para los estudiantes. Por lo tanto, ellos son los protagonistas de cualquier proyecto pedagógico. Siendo así, en el caso específico de esta interacción, efectúan un rol de investigadores. Para cumplir con este papel, debe buscar información entre sus familiares y cercanos sobre su vida, su origen y elementos que él considera importantes para la construcción de su autobiografía. Este proceso investigativo siempre irá de la mano con la respectiva socialización de los elementos encontrados. Al final, el estudiante reúne toda la información y la expresa de manera creativa en el punto centralizado de interacción organizado por la profesora, es decir, la autobiografía.

Con respecto al docente, su rol se enfoca en una mediación entre las metas planificadas por él mismo y el estado de aprendizaje real de los estudiantes. Esta visión se fundamenta en el enfoque pedagógico que impera en la secuencia didáctica y en todo el ambiente educativo de la institución: el Constructivismo. Lo dicho anteriormente encuentra una evidencia en la manera como el profesor establece estratégicamente diversos momentos para que los jóvenes cumplan su papel, tanto de investigadores como de escritores. También fomenta la constante socialización de los trabajos hechos por ellos para lograr así una significación más profunda de las actividades académicas realizadas y motivar a la creación de espacios críticos y evaluativos entre los mismos estudiantes, factor fundamental en la corriente pedagógica antes mencionada.

En el análisis realizado de las pruebas diagnósticas, se habla del siguiente nivel como un acercamiento a la inmanencia del texto, pues busca una caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción. Este paso resulta muy importante porque permite una observación más profunda de algunos elementos distintivos que se encuentran presentes en los textos autobiográficos. Cuando se procedió a la paráfrasis del significado de la acción a partir de la contextualización literal de la interacción, se mencionó que dichos escritos tienen como fin el relato de los acontecimientos de la vida de una persona, de manera más específica, la vida del mismo autor. Aunque se trate de una narración, no se puede decir que es el mismo género textual abordado en el capítulo anterior con los trabajos diagnósticos, no cumple con las propiedades de una leyenda, un cuento o un mito. Por esta razón, los escritos biográficos y autobiográficos siempre han sido considerados un género textual aparte.

Es importante sacar a colación la diversidad de expresiones autobiográficas que se conocen en la actualidad: las memorias, los diarios, las epístolas, los autorretratos, entre otros, demuestran que no puede existir una única manera de reflejar la auto indagación que se hace de la vida. Almudena Ocaña Arias, en su trabajo investigativo sobre la autobiografía y la docencia, explica que, si existe un mayor énfasis en los factores externos y no en la forma como el autor percibe sus experiencias, se trata de una memoria, más que una autobiografía en el sentido estricto de la palabra. Por otro lado, la misma autora cita a Philippe Lejeune para dar una definición concreta de lo que es la autobiografía: “Relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad”⁸⁵. La anterior cita resalta el predominio de la propia interpretación de los acontecimientos en el momento de escribir una autobiografía. Sin embargo, esta misma escritora asegura que se pueden presentar híbridos, es decir, producciones textuales que reúnan características de los dos. En

⁸⁵ El pacto autobiográfico [Philippe Lejeune], citado por OCAÑA ARIAS, Almudena. La escritura autobiográfica y su repercusión en el ámbito educativo: Josefina Aldecoa como ejemplo de autobiografía y docencia. Programa de doctorado de Filología hispánica. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filología. 2010. p. 30.

el caso concreto de los escritos hechos por los estudiantes, se podría decir que cumplen este sincretismo mencionado.

Todo lo anterior sirve de preámbulo para exponer los rasgos lingüísticos que servirán para la categorización exigida en este nivel de análisis. Se habla así de cuatro esferas diferentes que deben ser tomadas en cuenta:

1. Forma del lenguaje: a) narración, b) en prosa.
2. Tema tratado: vida individual, historia de una personalidad.
3. Situación del autor: identidad del autor (cuyo nombre reenvía a una persona real) y del narrador.
4. Posición del narrador: a) identidad del narrador y del personaje principal b) perspectiva retrospectiva de la narración.⁸⁶

El primer rasgo presentado es la forma del lenguaje. Dentro de los requerimientos está que sea escrito en prosa y que se constituya a partir de la narración. De lo contrario podría estarse hablando de poemas autobiográficos. Al respecto, se puede afirmar con total convicción que los textos producidos por los estudiantes sí cumplen con estos requerimientos. Se podría relacionar este factor con el ejercicio constante de escritura que ellos hacen. Como se ha explicado anteriormente, todas las semanas ellos tienen que realizar una producción escrita. La actividad no trae una exigencia concreta sobre el tema o el tipo de género que se va a utilizar, solo se invita al ejercicio constante de escribir. En efecto, se puede observar que la mayoría de los estudiantes optan por los textos narrativos. Tal parece que es la forma de escritura que creen dominar mejor.

⁸⁶ OCAÑA ARIAS, Almudena. La escritura autobiográfica y su repercusión en el ámbito educativo: Josefina Aldecoa como ejemplo de autobiografía y docencia. Programa de doctorado de Filología hispánica. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filología. 2010. p. 30.

Por otro lado, es claro que las narraciones les permiten organizar secuencialmente los acontecimientos de los que se quiere hablar. La temporalidad, como ya se ha explicado, permite comprender la transformación que sufre un individuo a partir de las muchas situaciones que enfrenta, en otras palabras, el sujeto entiende la construcción de su vida gracias a los hechos que vive y organiza a partir del tiempo.

Otro aspecto fundamental cuando se habla de texto autobiográfico tiene que ver con el tema tratado. La sola definición de la palabra alumbra sobre su finalidad: contar sobre la vida individual de una persona y la historia de su personalidad. Tal demanda, en las producciones hechas por los estudiantes, se ve cumplida en cierta parte. Sin embargo, se observa que la falta de culminación del texto no permite vislumbrar con claridad el rasgo lingüístico analizado. El hecho de abordar temas como la vida de sus ancestros desvía un poco la atención; pero, al escribir la historia del nacimiento y la descripción que muchos hacen sobre ellos mismos se retoma el propósito general ya mencionado.

Con respecto a la situación del autor, otra característica que se debe estudiar, en la autobiografía se exige que la identidad del narrador y del autor sean la misma. En este caso, se puede asegurar que los autores de los escritos son los mismos estudiantes. Primeramente, porque la relación cercana entre el estudiante y la profesora permitió ser testigo del trabajo realizado por ellos. También porque la forma de escritura es un reflejo de su manera de expresarse. Si se observa detenidamente, sus textos son cortos, con un lenguaje sencillo y a veces terminología propia de su edad.

La relación que existe entre el autor y el narrador es clara. Con ella se podría decir que los textos cumplen con el hecho de ser autobiografías en el estricto sentido de la palabra. Pero, un factor determinante, que termina convirtiéndose en el cuarto rasgo característico es la relación existente entre la identidad del narrador y la identidad del personaje principal. En muchos de los escritos no se cumple con esta característica. Como ya se mencionó, la presentación de la vida de los padres y la

forma como es narrada desvía la atención hacia ellos, convirtiéndolos en los personajes principales. El quiebre de la forma como se presenta al narrador hace que los textos puedan interpretarse como memorias, más que autobiografías. Sin embargo, no dejan de cumplir el propósito principal de este tipo de obras escritas.

La interacción sigue presente como eje de este análisis: la autobiografía como un objeto que sirve para evidenciar el tipo de relación presente entre el estudiante y el profesor. Ya en el séptimo nivel, denominado *Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes*, se hace hincapié en la forma como el escritor se comunica con su lector. Con los elementos encontrados se pueden sacar conclusiones importantes.

Una de ellas es el aire formal y serio que imparten. Buscan en todos los sentidos presentar los primeros capítulos de su autobiografía como un estudio serio y riguroso de los acontecimientos vividos por sus padres y abuelos, entendiendo que, a partir de dichas uniones, más adelante surgirá y crecerá su propia existencia. Lo anterior podría ser producto del proceso de investigación realizada por ellos mismos en las sesiones de clase anteriores. Considerarían que una forma de hablar subjetiva les quitaría el carácter verídico a sus pesquisas.

Por otro lado, se puede observar que algunos estudiantes tomaron la opción de escribir de una manera impersonal para evitar el acercamiento emotivo con lo que relataban. Sirve de ejemplo la producción hecha por el informante número 5:

El 2 de noviembre del 2003 nació *****, apenas nació su familia lo quería y lo apoyaban mucho, en el 2005 El entro al colegio a hacer el primero año escolar, en el 2009 termino una excelente transición y empezó una nueva etapa de su vida, la primaria, en el 2010 se tuvo que cambiar a un colegio público por algunos percances y final mente en el 2014 llego al colegio reggio Amelia.

Él tuvo las mismas oportunidades que sus compañeros para escribir, participó de los mismos espacios de socialización; sin embargo, de manera firme decidió cerrar la puerta a esta forma de expresión. La decisión se debía al conflicto que le generó en un principio hablar de su familia. Muchos de sus compañeros conocían las problemáticas que enfrentaba, no obstante, el nivel de cercanía que tenía con la profesora no le brindaba la suficiente confianza para dejar al descubierto su identidad en un texto que más adelante podría ser leído por otras personas. Así, existen muchos ejemplos de estudiantes que no quisieron participar de la elaboración de los primeros capítulos de la autobiografía de una manera completa y entregada.

Por último, otro factor que pudo influir en la forma de producción es la falta de culminación del mismo. Las circunstancias no permitieron que los estudiantes siguieran agregando más capítulos a su autobiografía. Muchos de ellos solo quedaron en la parte introductoria de cómo se conocieron sus padres y del día de su nacimiento. La falta de tiempo impidió la expresión de aspectos más internos de sus experiencias, la forma como ellos observaban el mundo que los rodeaba y permitía su crecimiento identitario.

Como se puede observar, la interacción materializada en las autobiografías presenta diferentes realidades. Resulta imposible generalizar las diversas formas de relación presentes en el aula de clases. Cada uno de los desenlaces que trajo la aplicación de la secuencia didáctica fue producto de diversos factores en donde intervenían todos los sujetos que de manera explícita e implícita participaron en ella. Esta conclusión abre espacio al análisis del octavo nivel: explicación de las relaciones generales.

Así como se planteó en el análisis secuencial de las actividades diagnósticas, los tres ejes importantes para estudiar las relaciones generales serán: la relación del maestro con el estudiante, la relación de este último con el entorno social y finalmente, la relación del aprendiz con los procesos académicos. El cambio del objeto

de interacción no ocasiona un replanteamiento en este sentido, pues el entorno donde se desarrolla la interacción sigue siendo el mismo y por lo tanto las relaciones principales que existen no han sido modificadas.

En lo que respecta a la relación entre el maestro y el estudiante, los roles antes explicados vuelven a tomar protagonismo en este nivel. Así, el docente sigue siendo un orientador en el proceso de aprendizaje del alumno. Establece momentos vinculados a un objetivo que él conoce, brinda espacios para el desarrollo de diferentes actividades que él considera pertinentes para una enseñanza significativa. Por su parte el estudiante comprende que todo lo planificado gira alrededor de su desarrollo académico, en este caso comunicativo, y responde de manera comprometida a las exigencias del profesor. Sin embargo, como se pudo observar en los resultados escritos. Muchos de ellos no cumplieron con esta descripción. Puede que hayan desarrollado las actividades anteriores a la composición de la autobiografía, pero su entrega final se vio obstaculizada por muchos factores. La conexión docente – estudiante pudo interferir en el hecho de no brindar una suficiente confianza a este último para abrir su percepción de la vida con total sinceridad en el texto planteado.

La relación entre el estudiante y el entorno se ve de manera más concreta en esta etapa de investigación. Durante el diagnóstico, la estrategia utilizada para hallar respuestas en este sentido fue analizar cómo observaba el estudiante su ámbito cultural, más específicamente, la sociedad santandereana en donde él vivía. En este caso, el perímetro se hace más estrecho, limitándose a las relaciones familiares. Con la búsqueda de información sobre la vida de sus padres, su nacimiento y los recuerdos a través de las imágenes, se creó un puente que fortaleció los lazos familiares ya existentes. Lo anteriormente dicho se ve evidenciado en los datos tan específicos que aportan en sus escritos, un ejemplo es el informante 7 cuando habla de su abuela materna:

Nació en Bucaramanga el 25 de julio de 1941 y falleció en Bogotá el 10 de octubre del 2011, hija de José María Borrero Calderón y Hermida Villamizar Jaimes, prósperos comerciantes, procedentes de la provincia de García Rovira, por lo cual tuvo acceso a prestigiosos colegios de la ciudad como el colegio de la Merced y finalmente obtuvo el grado de secretariado comercial del Gimnasio Moderno de los Sagrados Corazones en el año del 1961.⁸⁷

Vale la pena resaltar que, dentro de lo establecido para la creación de la autobiografía, solo se necesitaban datos correspondientes de los padres y la manera como se conocieron. Sin embargo, este estudiante va más allá y explora sus orígenes a partir de historias de sus abuelos. La forma como narra su historia refleja el orgullo que representa para él provenir de esa familia; existe, pues, un estrecho vínculo con su entorno.

Muchos de los elementos observados en el análisis diagnóstico en cuanto a la relación de los estudiantes con los procesos académicos no cambian en esta oportunidad. Todavía se observan casos de poca participación, evidenciada en la calidad de los escritos entregados, aun cuando se comprende que todo el sistema de aprendizaje busca aportarles herramientas eficientes para mejorar su comunicación escrita. Pero es importante resaltar casos en donde existe una notable mejoría en su inmersión en dichos procesos. Tal es el caso, por mencionar un ejemplo, del informante 12.

Para contextualizar un poco más el progreso, es importante recalcar que él es un estudiante con Síndrome de Asperger. Como bien se sabe, este trastorno de comportamiento abarca conductas del espectro autista, aunque más leves. Su capacidad de relación con los demás es dificultosa. De él no se tiene prueba diagnóstica porque no pudo responder la evaluación. Esta dificultad se dio sobre todo a la falta de experiencia de la docente para abordar situaciones de tales características. Se necesitó crear un vínculo especial con el estudiante para lograr una respuesta eficaz a los procesos exigidos. Aquí se observa una buena relación del estudiante con el

⁸⁷ Informante 7. Historia de mis ancestros.

proceso académico porque, de manera directa, se fortalecen los lazos afectivos con la profesora y esto permite una confianza para efectuar sin impedimentos las actividades planificadas por ella. Su producción final entremezcla datos importantes con elementos afectivos propios. Aquí se podrá observar un corto ejemplo:

Mi mamá estuvo embarazada en el año 2002, y yo nací el 26 de abril del 2003 en el hospital Santa Mónica, cuando yo tenía 3 o 4 años me gustaba ver mucho programas o series infantiles de Discovery Kids como Barney y sus amigos, los Backyardigans, Lazy Town, y series infantiles de Nickelodeon como Rugrats: Aventuras en pañales, las pistas de Blue y Dora la exploradora.⁸⁸

El logro en el proceso académico de este estudiante solo pudo darse con una adaptación metodológica a la enseñanza. Se observaron sus inclinaciones, sus formas de aprender y a partir de esto se crearon estrategias que garantizaran una respuesta positiva.

Una mejoría notable en la producción escrita de los estudiantes y el planteamiento de procesos académicos está en los espacios propiciados por la profesora para la revisión constante de los escritos. Como se ha dicho anteriormente, era necesaria la coevaluación de los trabajos. Este ejercicio permitió asimilar qué elementos eran necesarios para realizar un buen escrito. La aplicación de dichas normas en los trabajos de los compañeros abría espacio para una autoevaluación, lo cual fortalecería una visión crítica de los propios escritos. Por otro lado, la constante entrega de producciones semanales y la calificación por parte de la profesora con unos criterios inamovibles, garantizaba una observación histórica de la propia evolución en esta habilidad comunicativa. Así se encontraría más fácilmente los propios errores y permitiría la creación de estrategias individuales para el mejoramiento.

⁸⁸ Informante 12. La historia de mi nacimiento.

Con todo lo observado hasta el momento, se abre el espacio para dar respuesta al último nivel de análisis propuesto por Oevermann: **prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores**. Las relaciones generales estudiadas en el escalón inmediatamente anterior, junto con los resultados encontrados en todo este proceso analítico permiten plantear tres hipótesis sobre lo que podría suceder si se continuaba con este proceso de interacción.

En primer lugar, se puede deducir que la recolección de datos y la investigación antes del proceso de composición les da más amplitud y riqueza a los escritos de los estudiantes. Si se comparan las evidencias de las actividades y los fragmentos autobiográficos elaborados al final, se puede observar el uso más amplio del léxico. Asimismo, la libertad en el momento de la construcción de los textos está estrechamente ligada a la cantidad de ideas que se hayan pensado. Cuando se conoce con amplitud aspectos de la propia familia, de sus orígenes y demás, será más fácil organizar los relatos de manera coherente.

Otra hipótesis planteada tiene que ver con la importancia que tiene el papel del profesor en los procesos de introspección y reflexión que produce la composición de las autobiografías. Durante la búsqueda de respuestas, el estudiante puede encontrarse con diferente tipo de información sorpresiva, tanto positiva como negativa. Por esta razón, necesitará de un adulto que lo ayude a interpretar correctamente aquello descubierto. Si el profesor es quien incentivó este espacio de autoconocimiento, él debe presentarse como una persona dispuesta a ayudar durante todo el momento del proceso.

Finalmente, es importante reconocer que los procesos de escritura requieren un trabajo continuo sin limitación temporal. La enseñanza de la escritura debería tener un espacio independiente, aparte de la literatura, la lectura y otros elementos propios del lenguaje. La planificación de lo que se quiere decir, su composición, revisión

y corrección son procesos constantes, que nunca acaban. Si se habla de la construcción de una autobiografía, estos elementos resultan muy importantes, pues el factor reflexivo demanda más tiempo. De esta manera se puede decir que la mayor dedicación a la elaboración de este tipo de género textual permitirá mejores resultados.

4.2 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

En este apartado, se realizará la evaluación de la intervención didáctica que se diseñó con el fin de dar solución a las problemáticas encontradas inicialmente en la comunidad educativa Reggio Emilia, con los estudiantes de octavo grado. Los fundamentos teóricos de este trabajo investigativo resaltaron la visión de la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo. En este sentido, se entiende que, para alcanzar resultados exitosos es necesario que los estudiantes le encuentren un valor significativo a la actividad que realizan. Estas mismas ideas han sido expuestas por una gran variedad de expertos en didáctica de la lengua. En este caso, los planteamientos de Daniel Cassany serán el eje sobre el que se moverá la evaluación, pues muchas de sus ideas sirvieron de apoyo durante todo el desarrollo del proyecto.

En su estudio titulado *“Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”* el pedagogo español expone cómo en el devenir histórico ha sido necesario el continuo replanteamiento sobre la manera de enseñar una lengua. Aclara que, inicialmente, esta reflexión solo se veía importante para el aprendizaje de una segunda lengua; sin embargo, la eficacia de los estudios realizados, han contagiado el interés por innovar y cuestionar las didácticas de las lenguas maternas.

En este sentido, no habría ningún inconveniente en reflexionar, bajo los parámetros establecidos por el enfoque comunicativo, el nivel de eficacia que tuvo la intervención didáctica. Sobre todo porque existe sintonía en la manera de concebir la

enseñanza de la lengua: esta, en sus expresiones tanto orales como escritas, tiene como objetivo construir hablantes capacitados para la comunicación eficaz y asertiva, más allá de una simple enseñanza normativa: “La finalidad de la enseñanza lingüística no es la adquisición de formas verbales (palabras, estructuras sintácticas o regla de subcategorización) sino el desarrollo de las destrezas necesarias para poder conseguir los propósitos deseados con el uso del idioma”⁸⁹. Con respecto a esta idea, se puede afirmar que las metas trazadas desde un inicio en la planeación buscaban mejorar las habilidades en la escritura, no vista solamente como una composición con excelente ortografía y sintaxis, sino como un discurso completo, que cumpla su función de comunicar una idea y, al mismo tiempo, afecte positivamente los factores que puedan contribuir al fortalecimiento de la propia identidad.

En el artículo de Daniel Cassany, que se mencionó con antelación, existe un esquema que reúne en sí los rasgos que, según muchos expertos, deben tener las actividades didácticas que se inclinen por los ideales del enfoque comunicativo. El cuadro plantea nueve elementos, cada uno de ellos viene acompañado de algunas preguntas que, al ser contestadas de manera crítica y responsable, facilitarán el descubrimiento de fortalezas que se hayan tenido y elementos por mejorar. Esta forma de análisis está estrechamente relacionada con la idea principal sobre la que se fundamentó el estudio de las actividades diagnósticas y los escritos finales, pues la clave no está simplemente en la secuencia didáctica sino en las relaciones que se desarrollan a partir de esta, las interacciones presentes. A continuación, se entrega una pequeña explicación de los nueve componentes:

- **Contexto:** se refiere a la presentación de la situación comunicativa antes de su ejecución. El docente debe convencer al estudiante que el aprendizaje de estas actividades tiene un objetivo claro que responde a verdaderas necesidades que él como aprendiz tiene.

⁸⁹ CASSANY, Daniel. Los enfoques comunicativos: enfoque y crítica. En: Revista del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín – Colombia. ISSN: 0120-5587. 1999 p. 4.

- **Autenticidad:** cuestiona sobre la creación de actividades que, muy probablemente, tengan que enfrentar en situaciones comunicativas reales. Convida a evitar actos de habla ideales, ajenos a la realidad.
- **Discurso:** interroga sobre los productos que deben dar los estudiantes al final. La sugerencia es que sean discursos completos, no solo fragmentos expresados en oraciones o párrafos.
- **Habilidades comunicativas:** reflexiona sobre el empleo de las cuatro habilidades comunicativas durante el desarrollo de las actividades. Preferiblemente de manera integrada.
- **Vacío de información:** explica que la búsqueda de información en una conversación es algo real y constante. Por lo tanto, es necesario crear espacios en el salón de clases donde los vacíos de información sean reales e incentiven a un diálogo efectivo.
- **Elección:** invita a no crear espacios de aprendizaje en donde predomine la repetición vacía. Esta problemática impide el dominio de las herramientas lingüísticas que se están enseñando, pues su verdadera asimilación radica en saber utilizarlas de acuerdo a la propia decisión.
- **Retroacción:** recuerda lo importante que es la reflexión crítica y personal del proceso que se lleva. Dar espacio a la autoevaluación.
- **Dinámica de grupos (management) y función (rol) del aprendiz:** relaciona el concepto de enfoque comunicativo con la necesidad de que, en las actividades planteadas, predomine el trabajo grupal al individual. La comunicación implica la relación con el otro.
- **Importancia de los errores:** interroga al docente sobre la forma como los errores son vistos en el proceso didáctico. También permite observar cuáles criterios de corrección utiliza en la calificación de las actividades.

A partir de estos criterios, se hace una evaluación exhaustiva de la secuencia didáctica en donde se observe las fortalezas y las debilidades que trajo esta intervención. Si se comienza con las debilidades, podría decirse que una de las deficiencias

que se pudo observar en el desarrollo de la secuencia didáctica fue la falta de contextualización del proceso con los estudiantes. En un principio se pensó que tal acción podría afectar los resultados; pues si ellos sabían que estaban siendo observados desde un enfoque investigativo, no serían del todo espontáneos en sus respuestas y reacciones.

Sin embargo, se pudo haber pensado en una forma creativa para motivar desde un principio en el desarrollo de lo planeado, hacerles saber de manera clara que todas las actividades tenían como fin su crecimiento académico y personal. Tal vez, se habrían alcanzado mejores resultados si se socializaba un poco más sobre la finalidad de este elemento de interacción. Lo dicho anteriormente también afectó la retroalimentación que el estudiante, por sí mismo, hace de las actividades realizadas. Resultaba muy complicado observar en qué se ha mejorado si no existe un conocimiento consciente del estado anterior.

Otro aspecto que no cumplió las exigencias del esquema de análisis utilizado es la creación de situaciones reales de comunicación. La elaboración de una autobiografía no es algo que inevitablemente el estudiante tenga que realizar en el transcurso de su vida. Sin embargo, durante el proceso sí se fomentó el acercamiento a familiares, amigos y compañeros para el logro de diferentes objetivos: investigar, cuestionar, aceptar críticas, expresar oralmente alguna idea con coherencia, entre otras. Por lo tanto, se puede concluir que, aunque el producto final de las actividades programadas no cumplía con el requisito de la autenticidad, su realización estuvo acompañada de muchos espacios comunicativos.

El hecho de que el estudiante tuviera total libertad para escoger las palabras y la manera de hacer tangible su autobiografía es una fortaleza encontrada en esta secuencia didáctica. La subjetividad como cada individuo percibe su vida y su pasado no debe ser limitada a una forma de expresión escrita. Algunos de ellos utilizaron vocabulario no muy común entre los jóvenes, otros hablaron con total familiaridad,

por otro lado, algunos prefirieron no hablar mucho. En todo caso, los productos entregados sí eran un reflejo de sus pensamientos, no una composición buscando simplemente el visto bueno de la profesora.

En efecto, no solo en las autobiografías se observó este fenómeno. Cada actividad realizada en toda la secuencia didáctica permitía a los estudiantes dejar su huella particular. Un ejemplo claro fue la elaboración de los árboles genealógicos: muchos de ellos volvieron a sus primeros años escolares y dieron rienda suelta a la creatividad. Además, la búsqueda de diferentes actividades permitió el fortalecimiento de las destrezas comunicativas, tuvieron que hacer el ejercicio de oír, leer, hablar y escribir.

Con respecto a las fortalezas, los vacíos de información se pudieron contemplar en los momentos de investigación y acercamiento de los estudiantes a sus padres de familia; esta no es una situación fingida. Debían saber qué tipo de información estaban esperando para saber exactamente qué preguntar. La introspección que vivían cuando hacían la remembranza de alguna experiencia o se trasladaban a los hechos contados por sus padres podría entenderse como el vacío afectivo, porque se dieron la oportunidad de reflexionar sobre reacciones que tienen al conocer nuevos aspectos de su identidad o al recordarlos.

Finalmente, los criterios de evaluación empleados durante toda la secuencia didáctica, trataron de cumplir el ideal antes trazado. Pues buscaban desarrollar una concepción diferente al oficio de escribir, dejar a un lado la corriente estructuralista y normativa del lenguaje para convertir la producción textual en algo necesario y frecuente en la habitualidad de los estudiantes. Por esta razón, cuando se calificaba, aunque era inevitable la corrección ortográfica o gramatical, lo importante era la claridad y la expresión coherente de sus ideas. Además, dichas correcciones no eran inmediatamente calificadas de manera cuantitativa, por el contrario, se

plasmaban observaciones (en muchas ocasiones hechas por sus compañeros) con el objetivo de corregir y replantear el producto entregado.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El proyecto de investigación nace del interés por mejorar las habilidades en la escritura en un grupo de jóvenes del Colegio Reggio Amelia del grado octavo. Además, buscaba crear espacios de relación efectivos que permitieran a los estudiantes fortalecer el concepto propio de identidad individual. Para esto se diseña una secuencia didáctica en donde se entremezclan ejercicios de producción escrita con temas relacionados a construcción identitaria propia. Dicha herramienta educativa tenía como propósito responder a la pregunta **¿Cómo fortalecer la producción escrita en estudiantes de octavo grado del Colegio Reggio Amelia a través de procesos de reconocimiento de la propia identidad?**

Los resultados presentados permiten concluir que la enseñanza de la escritura no es un tema acabado. Cambiar la concepción que tienen los estudiantes sobre la utilidad de la escritura y darles herramientas para realizar producciones de calidad es una actividad constante que requiere la inversión de mucho tiempo y creatividad. Pues han sido muchos años en los que el aprendizaje equivocado de la lengua ha calado en las representaciones culturales.

En complemento con lo dicho anteriormente, se debe resaltar la planificación de los procesos de escritura. No solo por parte de la docente, sino por parte de los estudiantes. En muchas ocasiones, se realizan ejercicios de producción, sin dar un espacio para la organización previa de la misma. Los jóvenes, se enfrentan así a una hoja en blanco que, en lugar de servir de inspiración, se convierte en un castigo, una tortura. De esta misma manera, los profesores terminan evaluando estos productos con la misma rigurosidad que tendría un texto luego de muchos procesos de escritura y corrección.

Por otro lado, se puede observar que la efectividad del proceso no depende únicamente del diseño de una planeación coherente y bien fundamentada. El elemento afectivo es primordial en un aprendizaje óptimo. La falta de relaciones de confianza por parte del estudiante limita la total expresión de sus capacidades. El maestro cumple un papel fundamental en este proceso, mucho más en actividades donde se les pida abrir su corazón y manifestar muchas experiencias personales.

Sin embargo, la confianza no solo la puede dar el profesor. Los compañeros resultan determinantes en el aprendizaje, tal y como se enuncia en el enfoque social que se le dio a este proyecto investigativo. Por esta razón, es importante otorgar mayor protagonismo a los jóvenes alrededor de su propio trabajo y del trabajo de sus colegas. Actividades como la coevaluación y la socialización de los procesos envían un mensaje a los estudiantes que los invita a tomar con mayor responsabilidad su proceso de aprendizaje.

La experiencia investigativa adquirida permite realizar las siguientes recomendaciones para quienes estén interesados en poner en práctica las ideas presentadas. En primer lugar, se puede decir que la planificación de la secuencia didáctica debe estar muy delimitada en su temporalidad, para eso se debe tener en cuenta que, además de las actividades programadas en relación con el proyecto, existen otras obligaciones académicas que ocupan bastante espacio en el desarrollo del calendario académico. Procesos de introspección e identificación individual deberían ser abarcados con mayor profundidad, pues no hay que negar el carácter terapéutico que brindan estos ejercicios; mucho más si vienen acompañados con tareas de producción escrita.

En el caso específico de esta propuesta didáctica, se trabajó la escritura como la habilidad comunicativa que se debe fortalecer. Por esta razón, es importante comprender que la inclusión de diferentes actividades, además de las presentadas en

la secuencia didáctica, pueden ser una herramienta útil para cumplir con el objetivo trazado. El trabajo constante fortalece la habilidad.

Además, se pueden incluir espacios variados de socialización de los trabajos que no sea solo la lectura y la escritura. Cuando se les dio la oportunidad a los estudiantes de expresar oralmente sus experiencias y conocer las otras; del mismo modo, cuando se realizó el cine foro. Se trabajaron diferentes habilidades comunicativas que nutren el aprendizaje de esta competencia y le añade variedad a la secuencia didáctica.

Finalmente, puede decirse que la utilidad de este trabajo va más allá del reporte detallado de la investigación realizada en un lugar y momento en específico. Puede, además, como material de reflexión para docentes y otros agentes de la educación que busquen mejorar sus desempeños profesionales. De este modo, puede verse como un aporte a la comunidad científica que estudia el campo de la pedagogía y la didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Nelsy Mayury; MARTÍNEZ GARCÍA, Martha Lucía; SIERRA CARMONA, Beatriz Eliana. Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de aceleración del aprendizaje (Institución Julio César Turbay Ayala, municipio de Soacha). Tesis de maestría, Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. 2014.

ARISTIZÁBAL GIRALDO, Silvio. La diversidad étnica y cultural de Colombia: un desafío para la educación. En: Pedagogía y saberes. 2000, no. 15. [citado 26 octubre 2016]. Disponible en: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100007/2016_0803/Momento3/Silvio_Aristizabal_diversidad_colombia.pdf

BAUMAN, Zygmunt. Identidad. Primera edición. Buenos Aires: Editorial Losada, 2005.

BERGER, Peter L y LUCKMANN, Thomas. Argentina: La construcción social de la realidad. 2003.

BERNAL, Julio; MUNÉVAR, Alejandro; BARAJAS, Catalina. "Actitudes Lingüísticas en Colombia". En: CHIQUITO, Ana Beatriz y QUESADA PACHECO, Miguel Ángel (eds.). Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes, Bergen Language and Linguistics Studies (BeLLS), 5. P. 56. 2014 UNIVERSIDAD DE BERGEN, NORUEGA. VO-LUMEN 5

BOTELLO CARVAJAL, Sandra Milena. La escritura como proceso y objeto de enseñanza. Trabajo de tesis de Maestría en Educación. Ibagué: Universidad de Tolima, Facultad de ciencias de la educación.

CALVO VALIOS, Virginal. El discurso literario: construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. Tesis de Doctorado. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Departamento de Didáctica de Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, 2012.

CAPURRO MOSQUERA, Mónica Esperanza; DIMATE BENJUMEA, Óscar Javier; RAMÍREZ ACOSTA, Dalia Carolina. Cultura escolar y subjetividades juveniles. Tesis de Maestría en Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, 2015.

CASSANY, Daniel. Barcelona: Describir el escribir: cómo se aprende a escribir, 2012.

_____. Construir la escritura. 1ra ed. España: Editorial Paidós. 1999.

_____. España: La cocina de la escritura. 1993.

_____, Daniel. Los enfoques comunicativos: enfoque y crítica. En: Revista del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín – Colombia. ISSN: 0120-5587. 1999.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. España: Enseñar lengua. 2003.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. [En línea] Enfoque comunicativo. [Consultado el 22 de septiembre de 2019]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos competencias y desempeño. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2000.

CHAVES SALAS, Ana Lupita. Implicaciones educativas en la teoría sociocultural de Vigotsky. [En línea] En: Revista Educación. 2001. 25(2), 59-65. ISSN: 0379-7082. [fecha de consulta 15 septiembre de 2019] Disponible en: <https://www.re-dalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>

CORTÉS VARGAS, Raquel Patricia; CUBILLOS SEGOVIA, Leonardo; HERNÁNDEZ VALDERRAMA, Alexander; RAMOS DE LA HOZ, Ricardo Antonio; SUSA AYA, Paulina. Percepciones de las Culturas Emergentes en el contexto de la Enseñanza Univesitaria. Tesis de Maestría en Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, 2013.

FERRET, Stéphane. L'identité. Paris: Flammarion. 2016.

FLICK, Uwe. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

FRIGERIO, Alejandro. De la “desaparición” de los negros a la “reaparición” de los afrodescendientes: comprendiendo la política de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en la Argentina. En: Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro. [Online] Córdoba: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008. [Citado el 23 de octubre de 2016]. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20121212051220/african.pdf>

GARAVITO, Julián. En busca de una identidad cultural colombiana: Changó, el Gran Putas, de Manuel Zapata Olivella. En: Centro Virtual Cervantes [Online], Tomo LII. Núms. 1, 2 y 3. [citado 21, septiembre 2016]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/52/TH_52_123_326_0.pdf.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Secuencias didácticas: Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño. Córdoba: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2016.

KRAUSE, Mariane. La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. En: Revista temas de educación. [online] 1995. no 7. [citado 30 octubre 2016]. Disponible en: <http://files.mytis.webnode.cl/200000020-f1c75f2c42/Krause,%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidapos%20y%20desaf%C3%ADos.pdf>

LATORRE, Antonio. La investigación – acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó.

LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. 1ra ed. España: Editorial Paidós, 1993.

LUEGER, M., & HOFFMEYER-ZLOTNIK, J. H. P. Hermeneutic interpretation in qualitative research: between art and rules. En: I. Borg, & P. P. Mohler (Eds.), Trends and perspectives in empirical social research (pp. 294-307). Berlin: de Gruyter (1994). Disponible en: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-6056>

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Jorge. Métodos de investigación cualitativa. [Base de datos en línea] Julio – Diciembre 2011. Revista de Investigación Silogismo. (Recuperado en Septiembre 2019). Disponible en: https://www.academia.edu/22207038/Revista_de_la_Corporaci%C3%B3n_Internacional_para_el_Desarrollo_Educativo_Bogot%C3%A1_-Colombia_M%C3%89TODOS_DE_INVESTIGACI%C3%93N_CUALITATIVA_QUALITATIVE_RESEARCH_METHODS

MASSI, María Palmira. El texto narrativo en la ficción escrita. Puntos de contacto entre lingüística y literatura. En: Revista Estudios filológicos [Revista académica en línea]. 2015. [Tomado el 29 de febrero de 2015]. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131998003300005#6

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Bogotá D.C. Editorial Magisterio. 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL., (1998), *Lineamientos curriculares para lengua castellana*). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

MONTERROSA, Heidy. Los niños y jóvenes colombianos usan internet tres horas y media al día. [En línea] En. Periódico La República. 4 Agosto de 2018 [Consultado: el 14 de Septiembre de 2019]. Disponible en <https://www.larepublica.co/internet-economy/los-ninos-y-jovenes-colombianos-usan-internet-tres-horas-y-media-al-dia-2756640>

MORALES, Celina. Redes sociales e identidad personal. [Base de datos en línea] 2012. Revista Kubernética (Recuperado el 14 de Septiembre de 2019). Disponible en: <https://www.santiagokoval.com/2012/10/25/redes-sociales-e-identidad-personal/>

MORENO ROJAS, Cecilia. Identidad y cultura afrodescendiente y organizaciones de mujeres. En: Seminario: Las mujeres afrodescendientes y la cultura latinoamericana: identidad y desarrollo (27-29, noviembre, 2009: Montevideo, Uruguay). Memorias. Panamá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2009.

MURILLO FERNÁNDEZ, Mary Edith; SANDOVAL PAZ, Constanza Edy. Autobiografía y lengua materna. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, Serie estudios sociales. 2005.

OCAÑA ARIAS, Almudena. La escritura autobiográfica y su repercusión en el ámbito educativo: Josefina Aldecoa como ejemplo de autobiografía y docencia. Programa de doctorado de Filología hispánica. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filología. 2010.

OEVERMANN, Ulrich. Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Alemania: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, 2005.

ORTIZ, Juan. Autobiografía, características, partes y ejemplos [recurso electrónico]. 2019 [consultado el 29 mayo 2020]. Disponible en <<https://www.lifeder.com/caracteristicas-autobiografia/>>

OSORIO, Leonardo Favio. La enseñanza de la historia y la formación de la identidad nacional. En: CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico [Online], Volumen 14, Número 2, 2015 [citado 21 septiembre 2016]. Disponible en: <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000220.pdf>.

POZO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje. Segunda edición. España: Alianza Editorial, 2008.

RAMÍREZ VILLEGAS, Stella Rocío. Fortalecimiento de la identidad cultural y los valores sociales por medio de la tradición oral del pacífico nariñense en la institución educativa Nuestra Señora de Fátima de Tumaco. Tesis de maestría Nariño: Universidad de Nariño. 2011.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

REICHERTZ, Jo. Objective Hermeneutic and Hermeneutic Sociology of Knowledge. En: FLICK, Uwe. Companion of Qualitative Research. Londres: Sage.

RICOEUR, Paul. México: Sí mismo como otro. 2006.

_____, Paul. Tiempo y narración. Quinta edición. México: Siglo XXI editores. 2004.

TOBÓN, Sergio. Formación Basada en Competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. [En línea]. Segunda Edición. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005. [Consultado 18 Septiembre 2019]. Disponible en internet: http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf

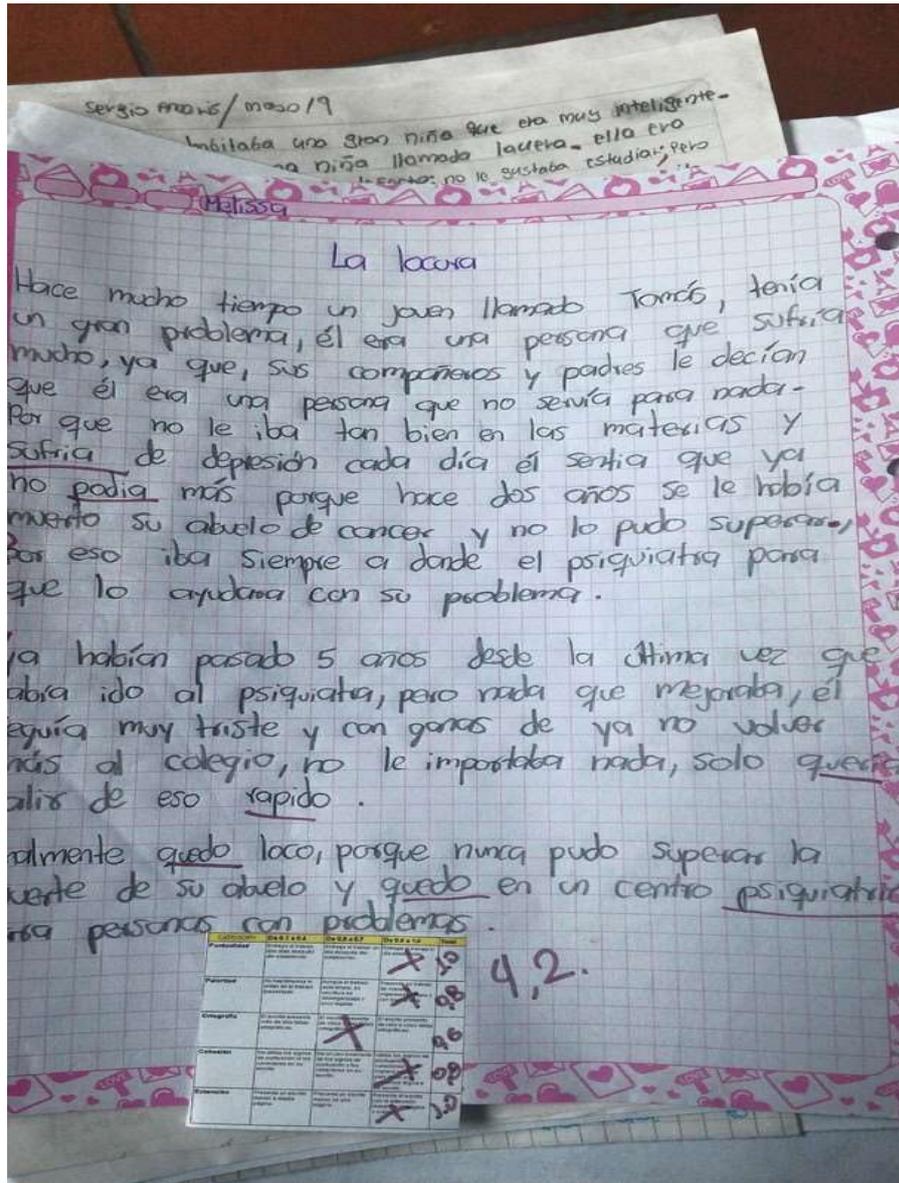
URIARTE, Julia Máxima. Autobiografía [Recurso en línea]. 2019. [Consultado el 29 mayo 2020]. Disponible en <<https://www.caracteristicas.co/autobiografia/>>

VASCONSELOS, J. La Raza Cósmica. Buenos Aires, Argentina: Espasa- Calpe. 1948

VILELA, Rita Amélia Teixeira. NAPOLES, Juliane Noack. A pesquisa sociológica “Hermenêutica Objetiva”: Novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas [En línea]. 2008. Minas Gerais. Brasil. Disponible en: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-4741--Int.pdf>

ANEXOS

ANEXO A. Fotografía de una producción semanal realizada por una estudiante del grado octavo y su respectiva calificación.



ANEXO B. Guía de lectura guiada con la obra de Juan Rulfo “Acuérdate”.

Página 1

	Material para clase	Periodo: Primero Fecha: 1 febrero 2017
Asignatura: Lengua Castellana	Grado: Octavo	Docente: Sofia Orejuela
Nombre del estudiante:		

Acuérdate

Juan Rulfo

Acuérdate de Urbano Gómez, hijo de don Urbano, nieto de Dimas, aquel que dirigía las pastorelas y que murió recitando el "rezonga ángel maldito" cuando la época de la gripe. De esto hace ya años, quizá quince. Pero te debes acordar de él. Acuérdate que le decíamos "el Abuelo" por aquello de que su otro hijo, Fidencio Gómez, tenía dos hijas muy juguetonas: una prieta y chaparrita, que por mal nombre le decían la Arremangada, y la otra que era rete alta y que tenía los ojos zarcos y que hasta se decía que ni era suya y que por más señas estaba enferma del hipo. Acuérdate del reloj que armaba cuando estábamos en misa y que a la mera hora de la Elevación soltaba un ataque de hipo, que parecía como si estuviera riendo y llorando a la vez, hasta que la sacaban fuera y le daban tantita agua con azúcar y entonces se calmaba. Esa acabó casándose con Lucio Chico, dueño de la mezcalera que antes fue de Librado, río arriba, por donde está el molino de linaza de los Teófilos.

Acuérdate que a su madre le decían la Berenjena porque siempre andaba metida en illos y de cada illo salía con un muchacho. Se dice que tuvo su dinero, pero se lo acabó en los entierros, pues todos los hijos se le morían recién nacidos y siempre les mandaba cantar alabanzas, llevándolos al panteón entre música y coros de monaguillos que cantaban "hosannas" y "glorias" y la canción esa de "ahí te mando, Señor, otro angelito". De eso se quedó pobre, porque le resultaba caro cada funeral, por eso de las velas que le daba a los invitados del velorio. Sólo le vivieron dos, el Urbano y la Natalia, que ya nacieron pobres y a los que ella no vio crecer, porque se murió en el último parto que tuvo, ya de grande, pegada a los cincuenta años.

La debes haber conocido, pues era muy discutidora y cada rato andaba en pieito con las vendedoras en la plaza del mercado porque le querían dar muy caros los jitomates, pegaba gritos y decía que la estaban robando. Después, ya pobre, se le vela rondando entre la basura, juntando rabos de cebolla, ejotes ya sancochados y alguno que otro caldito de caña "para que se les endulzara la boca a sus hijos". Tenía dos, como ya te digo, que fueron los únicos que se le lograron. Después no se supo ya de ella.

Ese Urbano Gómez era más o menos de nuestra edad, apenas unos meses más grande, muy bueno para jugar a la rayuela y para las trácalas. Acuérdate que nos vendía clavequinas y nosotros se las comprábamos, cuando lo más fácil era ir a cortarlas al cerro. Nos vendía mangos verdes que se robaba del mango que estaba en el patio de la escuela y naranjas con chile que compraba en la portería a dos centavos y que luego nos las revendía a cinco. Rifaba cuanto porquería y media trala en el bolso: canicas ágata, trompos y zumbadores y hasta mayates verdes, de esos a los que se les amarra un hilo en una pata para que no vuelen muy lejos. Nos traficaba a todos, acuérdate.

Era cuñado de Nachito Rivero, aquel que se volvió tonto a los pocos días de casado

Página 2

y que Inés, su mujer, para mantenerse tuvo que poner un puesto de tepeche en la garita del camino real, mientras Nachito se vivía tocando canciones todas refinadas en una mandolina que le prestaban en la peluquería de don Refugio.

Y nosotros íbamos con Urbano a ver a su hermana, a bebernos el tepeche que siempre le quedábamos a deber y que nunca le pagábamos, porque nunca teníamos dinero. Después hasta se quedó sin amigos, porque todos al verlo, le sacábamos la vuelta para que no fuera a cobramos.

Quizá entonces se vio malo, o quizá ya era de nacimiento.

Lo expulsaron de la escuela antes del quinto año, porque lo encontraron con su prima la Arremangada jugando a marido y mujer detrás de los lavaderos, metidos en un aljibe seco. Lo sacaron de las orejas por la puerta grande entre el risón de todos, pasándolo por una fila de muchachos y muchachas para avergonzario. Y él pasó por allí, con la cara levantada, amenazándolos a todos con la mano y como diciendo: "Ya me las pagarán caro".

Y después a ella, que salió haciendo pucheros y con la mirada raspando los ladrillos, hasta que ya en la puerta soltó el llanto; un chillido que se estuvo oyendo toda la tarde como si fuera un aullido de coyote.

Oído que te falle mucho la memoria, no te has de acordar de eso.

Dicen que su tío Fidencio, el del molino, le arrimó una paliza que por poco y lo deja parálisis, y que él, de coraje, se fue del pueblo.

Lo cierto es que no lo volvimos a ver sino cuando apareció de vuelta aquí convertido en policía. Siempre estaba en la plaza de armas, sentado en la banca con la carabina entre las piernas y mirando con mucho odio a todos. No hablaba con nadie. No saludaba a nadie. Y si uno lo miraba, él se hacía el desentendido como si no conociera a la gente.

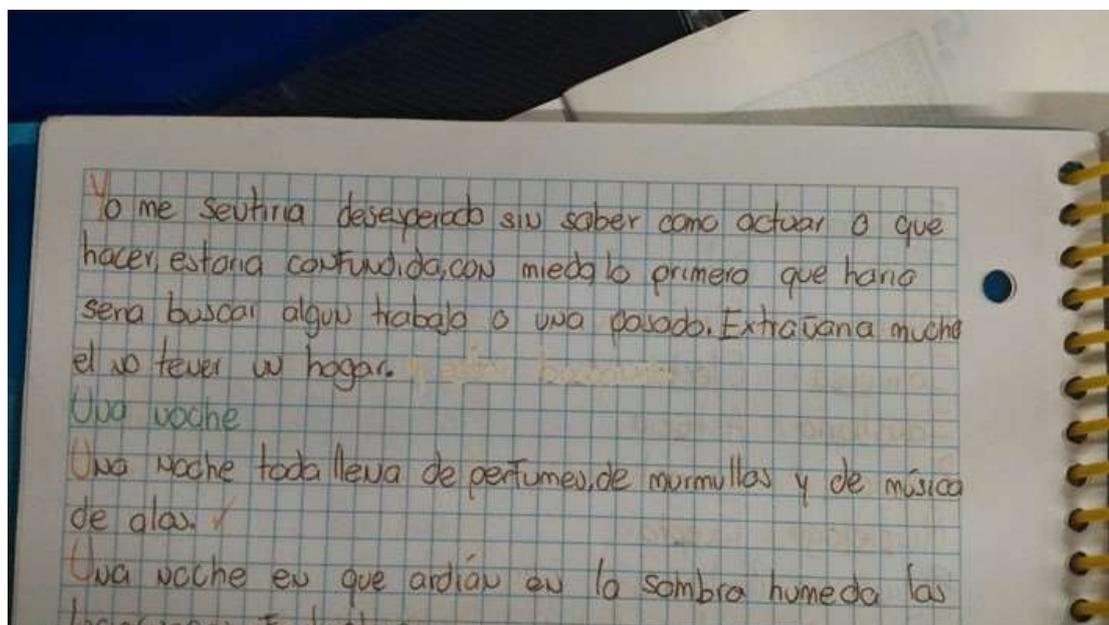
Fue entonces cuando mató a su cuñado, el de la mandolina. Al Nachito se le ocurrió ir a darle una serenata, ya de noche, poquito después de las ocho y cuando las campanas todavía estaban tocando el toque de Ánimas. Entonces se oyeron los gritos y la gente que estaba en la Iglesia rezando el rosario salió a la carrera y allí los vieron: al Nachito defendiéndose patas arriba con la mandolina y al Urbano mandándole un culatazo tras otro con el máuser, sin oír lo que le gritaba la gente, rabioso, como perro del mal. Hasta que un fulano que no era ni de por aquí se desprendió de la muchedumbre y fue y le quitó la carabina y le dio con ella en la espada, dobiéndolo sobre la banca del jardín donde se estuvo tendido.

Allí lo dejaron pasar la noche. Cuando amaneció se fue. Dicen que antes estuvo en el curato y que hasta le pidió la bendición al padre cura, pero que él no se la dio.

Lo detuvieron en el camino. Iba cojeando, y mientras se sentó a descansar llegaron a él. No se opuso. Dicen que él mismo se amarró la soga en el pescuezo y que hasta escogió el árbol que más le gustaba para que lo ahorcaran.

Tú te debes acordar de él, pues fuimos compañeros de escuela y lo conociste como yo.

ANEXO C. Preguntas a partir de la crónica observada sobre el desplazamiento forzado en Colombia.

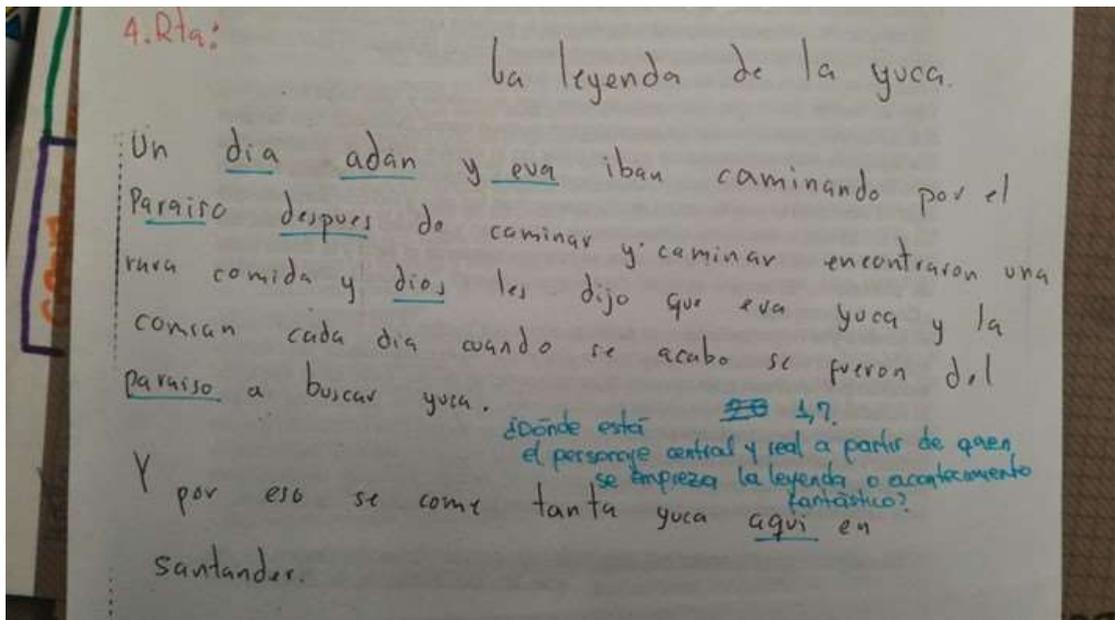


Página 1

Responde las siguientes preguntas a partir del texto:

1. De acuerdo con lo aprendido en clase ¿qué tipo de mito es el leído anteriormente? Justifico mi respuesta.
2. En muchos textos se dice que los dioses de las culturas prehistóricas tienen características humanas. ¿Tiene relación la forma de ver la muerte del dios Yuche con las reacciones de un ser humano promedio?
3. ¿Cómo podrías explicar con tus palabras la idea subrayada?
4. Explico mediante la escritura de una pequeña leyenda, el origen de una costumbre típica de nuestra cultura santandereana.

Página 2



2. Fotografías de las producciones escritas hechas por los estudiantes para responder el cuarto punto de la evaluación.

personas <se paran de | puesto> 0.0
No entiendo tu idea

había un niño que en el colegio siempre le dan un mudo como almerzo y después se monta en el metro y se perdió en el camino. No es una leyenda. 0.0

reproducirse, y la soledad, terror a morir y ser curioso. Buen argumento.

3. En algún momento las cosas se acaban o mueren. 2.5.

4. En santander, una mujer, le gustaba regañar y hablar fuerte con las demás personas, excepto a las mujeres, pero una vez, los hombres se canzarori y lo fueron a sacar de la ciudad, pero cometieron un error y la mujer murió, ella creía que podía seguir viviendo, y tomo control sobre todas las mujeres y niñas, y a partir de ese momento, todas las mujeres santandereanas hablan fuerte con los hombres, se transformo en una costumbre de Santander, y se hizo famoso por las mujeres cuando hablar fuerte con los demás. Buena historia 2.5

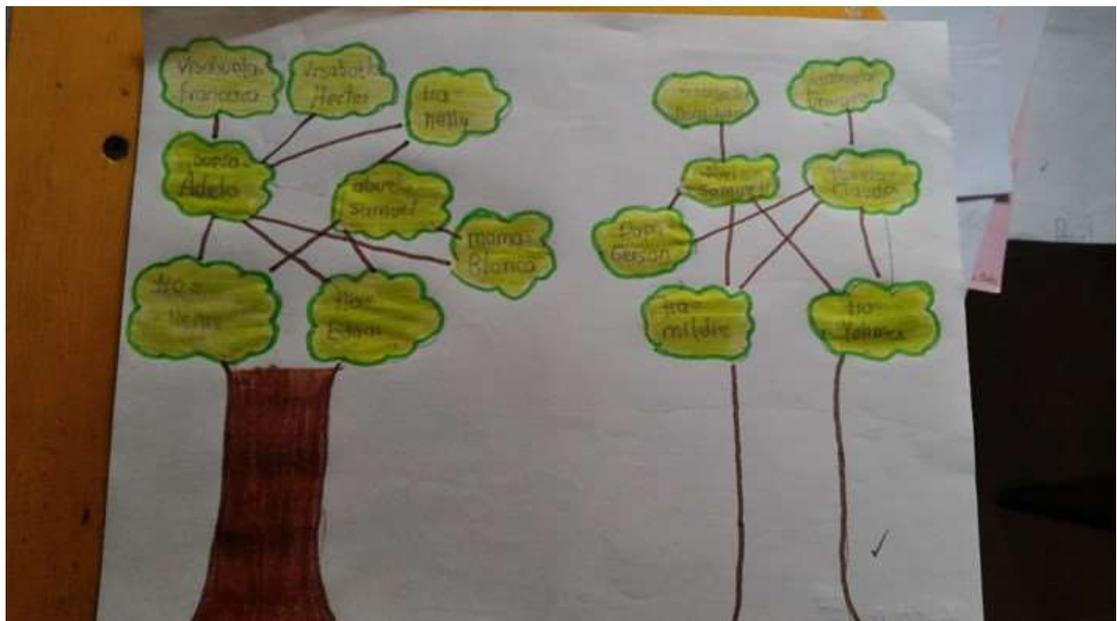
ANEXO E. Secuencia didáctica

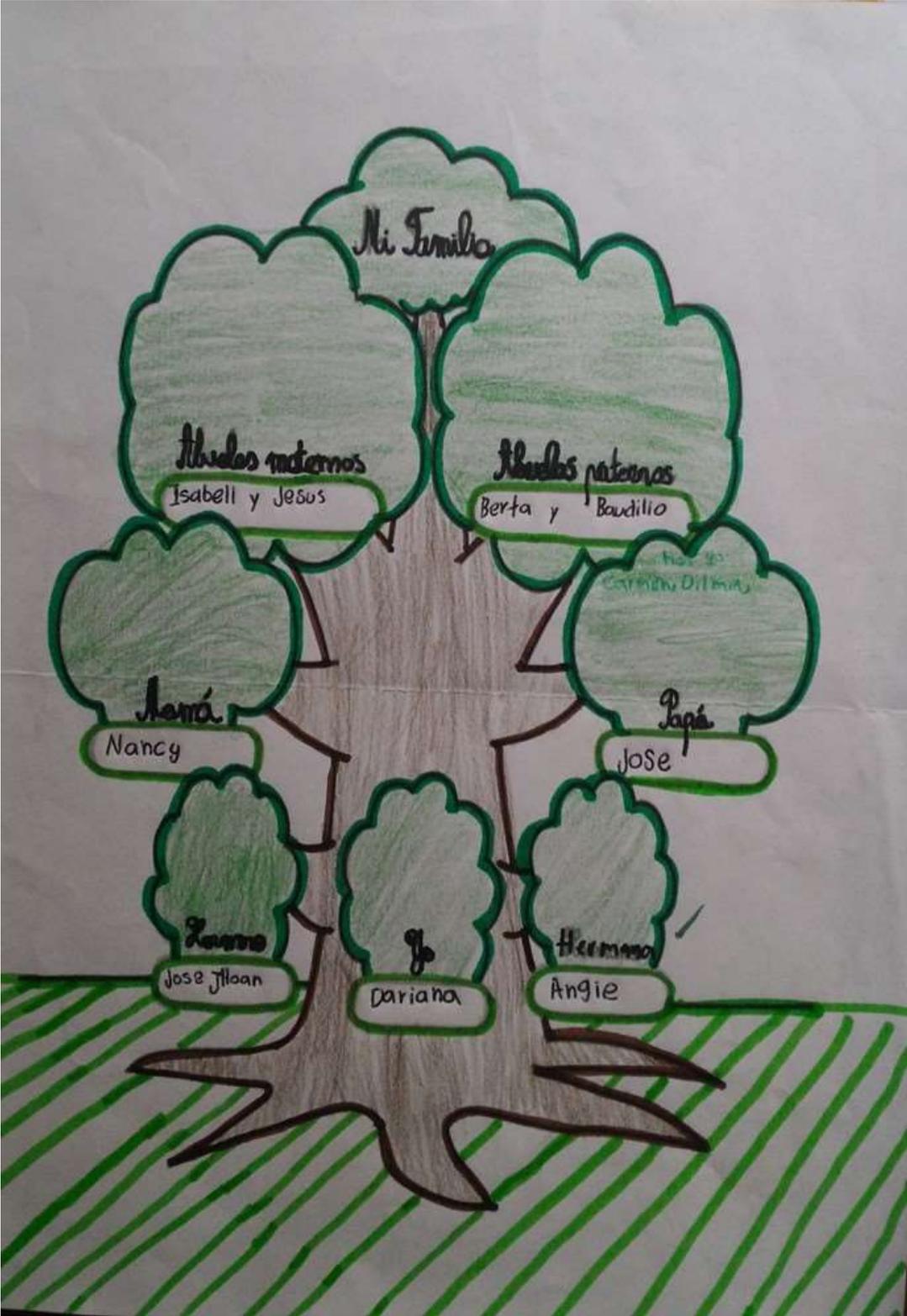
Nombre del proyecto	Con la escritura aprendo a conocerme	
Institución:	Colegio Reggio Amelia	
Responsables:	Natalia Orejuela	
Grupo	Octavo	Sección: 1
Área de aprendizaje	Humanidades	
Sub-área o énfasis del proyecto en el área	Lengua Castellana	
Lineamientos curriculares	<p>Estándar: Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual. Para lo cual: Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.</p> <p>Derechos básicos del aprendizaje: Aplica todas las etapas de la escritura en la elaboración de textos coherentes y cohesionados, con criterios cercanos a los de una publicación. Elabora un plan textual para guiar el desarrollo de las ideas y eventos de su escrito, de acuerdo al propósito de cada texto: narrar, explicar, dar información y/o argumentar. Escribe textos narrativos abundantes en acciones, detalles y matices.</p> <p>Escritura según los lineamientos curriculares: Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.³</p>	
Objetivos o propósitos del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar ejercicios de reflexión sobre los procesos de dominio identitario que imperan en la sociedad actual. • Investigar sobre elementos importantes que aportaron a la construcción de la propia identidad. • Dar espacio a la producción de textos escritos bien organizados. • Evaluar el proyecto llevado a cabo y las repercusiones que tuvo sobre las ideas previas de los estudiantes en las nociones de escritura e identidad. 	
Fundamentación (enfoque) pedagógica del proyecto	El proyecto se basa en un enfoque cualitativo constructivista en donde prima la investigación social. Se entiende que el objeto de estudio de este método investigativo es de carácter indefinido e ilimitado. Por esta razón, quien se enfoca en este tipo de estudios, queda inmerso en un trabajo que nunca terminará.	
Orientación didáctica del proyecto	<p>Frente a la manera de aprender propuesta dentro del enfoque cualitativo constructivista, el estudiante se puede ver como un individuo que busca construir nuevos conocimientos a partir de necesidades que él va encontrando como producto de su experiencia.</p> <p>Por esta razón, dentro de la intervención didáctica, el docente no tendrá la misión de determinar lo que se va a ver sin la motivación pertinente al estudiante. Es necesario entregar las herramientas pertinentes para que él descubra su verdadera necesidad de aprendizaje y lo construya. De esta manera el aprendizaje se torna significativo.</p>	
Evidencias (observables, medibles) del logro de los objetivos o propósitos del proyecto	Este proyecto podrá evidenciar el progreso en la producción escrita de los estudiantes a través de múltiples ejercicios, entre ellos están las respuestas escritas de preguntas específicas, la creación de un árbol genealógico y el producto final que será la autobiografía.	

	Por otro lado, se podrá evidenciar las concepciones que ellos irán construyendo de identidad a partir de los escritos finales suyos. La capacidad de argumentación y defensa de lo propio por medio de un género textual tan necesario como la biografía y la autobiografía será observada detenidamente.			
Fecha de inicio	Junio 2017	Fecha de finalización	Agosto 2017	
Intensidad horaria semanal	3 horas 45 minutos	Intensidad horaria del proyecto	33 horas 45 minutos	
Lapso del periodo escolar del proyecto:	Aunque no se han establecido las fechas para el siguiente año (2017), normalmente los estudiantes inician su año escolar los primeros días de febrero y los finalizan a mediados de noviembre. Este proyecto didáctico se realizará durante parte del segundo y del tercer bimestre. Se escogió este bimestre académico porque los temas que se establecen como obligatorios para el estudio durante este tiempo podrán relacionarse perfectamente con los objetivos del proyecto.			
FASE (EN EL NOMBRE SE PUEDE MENCIONAR LA COMPETENCIA O LA META DE COMPRENSIÓN)	INDICADORES DE LOGRO (O DESEMPEÑO COMPRENSIVO) DE LA FASE	ACTIVIDADES	EVIDENCIAS	DURACIÓN PREVISTA Y PLANES DE SESIONES
¿Qué es libertad?	Argumenta a partir de sus presaberes sobre el concepto de libertad para luego confrontarse con las ideas de personajes célebres. Infiere las razones que motivaron los movimientos independentistas en Colombia. Produce textos de diferentes características que evidencian una investigación sobre sus antepasados.	Lluvia de ideas ¿qué es la libertad? Lectura y socialización de frases de personajes célebres sobre la libertad. Establecer un concepto unánime sobre la libertad a partir de las opiniones dadas por todos. Explicación de la literatura de la Independencia en Colombia. Enfocarse en las características que evidencian una investigación sobre esa época (la creación de un pasado que diera respuesta a sus problemas de identidad para poder enfrentar un futuro). Lectura del ensayo "Nuestra América" de José Martí. Identificar qué elementos caracterizan a un hombre natural y al hombre artificial. Producción de un artículo de opinión a partir de lo visto hasta el momento.	Respuestas a las preguntas hechas en clase. Artículo de opinión.	Plan de una sesión
La fuerza de mi pasado.	Evidencia la fuerza que tienen los ancestros en la formación de la propia identidad. Investiga sobre sus antepasados para	Cine foro a partir de la película: Mi nombre es Khan, de Karan Johar. Entregar algunas preguntas sobre la película. Enfocar las preguntas en la tenacidad como Khan es capaz de enfrentarse a un mundo de prejuicios a partir	Respuesta a preguntas hechas en clase. Árbol Genealógico.	Plan de dos semanas.

	realizar un árbol genealógico.	de las enseñanzas de su madre y el conocimiento de sus raíces. Elaboración de un árbol genealógico. Será expuesto a los compañeros.		
Autobiografía: mis orígenes	Indaga sobre la vida de sus padres y ancestros a través de una entrevista. Produce textos narrativos que den cuenta de su propio origen a través de la vida de sus padres.	Explicación del género textual Autobiografía. Crear una encuesta para los padres de familia sobre datos como: nacimiento, familia, manera como se conoció con la pareja. Comenzar a redactar en clase el primer capítulo de la autobiografía: mis orígenes. Revisión y corrección del primer capítulo de la autobiografía.	Primer capítulo de la autobiografía. Entrevista a los padres.	Plan de dos sesiones de clase.
Autobiografía: mis primeros años	Descubre acontecimientos representativos de sus primeros años que dieron espacio a la formación de lo que es actualmente. Realiza ejercicios de autoevaluación y coevaluación de las producciones realizadas desde un punto de vista			

ANEXO F. Árboles genealógicos hechos por los estudiantes.





ANEXO G. Registro fotográfico de la elaboración de los árboles genealógicos.



ANEXO H. Recuerdo con imágenes.

CUANDO ME DISFRACE DEL CHAVO DEL 8 EN 2012



MI CUMPLEAÑOS NUMERO 6 EN 2009



MIS RECUERDOS CON IMÁGENES.

MI CUMPLEAÑOS NUMERO 8 EN 2011



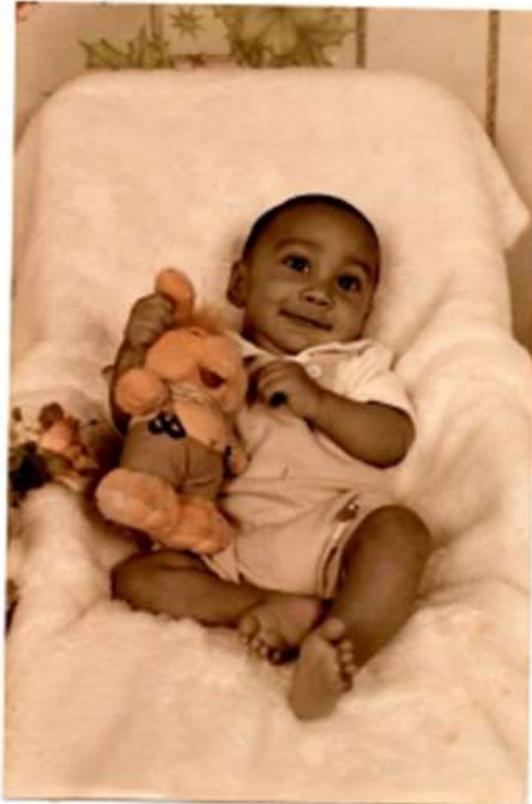
ANEXO I. Registro fotográfico de espacios de producción escrita individual y lectura en voz alta de textos.



ANEXO J. Ejemplo de las producciones finales de los estudiantes.

Página 1

Historia de mi nacimiento



La historia de mi nacimiento fue así: Soy el segundo hijo del matrimonio de Santiago Cabarcas Pájaro y Martha Patricia Hernandez Borrero.

El 30 de agosto del 2002, un poco antes de lo previsto, mi mama ingreso muy temprano en las horas de la mañana con dolores de parto a la clínica Santa Teresa de la ciudad de Bucaramanga, nací por parto normal a las doce y cuarenta, del medio día, el parto fue normal, atendido por la doctora Isabel Eugenia Jáuregui, pese 2900 grs, y talle 48 cms.

Página 2

En las horas de la tarde, una vez mamá despertó y reaccionó de la anestesia, nos llevaron a una habitación sola, pasamos bien la noche y al día siguiente nos dieron el egreso.

Fue uno de los momentos más felices e importantes, de nuestras vidas.

Tuve un crecimiento y desarrollo normal, junto a mi hermana Angélica Sofía Cabarcas Hernández, mi madre y mi abuela Rosaura quien fuera un importante apoyo, en mis primeros años de mi vida.

Actualmente vivo con mis padres, y mi hermana de 16 años de edad: Mi padre es médico de profesión, y mi madre nutricionista.

Página 3

Historia de mis ancestros



ROSAURA BORRERO DE OCHOA:

Nació en Bucaramanga el 25 de julio de 1941 y falleció en Bogotá el 10 de octubre del 2011, hija de José María Borrero Calderón y Hermida Villamizar Jaimes, prósperos comerciantes, procedentes de la provincia de García Rovira, por lo cual tuvo acceso a prestigiosos colegios de la ciudad como el colegio de la Merced y finalmente obtuvo el grado de secretariado comercial del Gimnasio Moderno de los Sagrados Corazones en el año del 1961.

Agraciada damita de la sociedad, gustaba de participar de reuniones y eventos sociales importantes, donde contactó líderes políticos del momento, que la llevaron a ingresar como secretaria a la Gobernación de Santander, donde laboró por más de 20 años, hasta salir pensionada en la década de los años noventa. En año de 1965, conoció a Máximo Hernández Ditta: Abogado de profesión, que ejerciera el cargo de Juez Penal Militar de la Policía Nacional,

Página 4

con quien tuvo una relación sentimental de la cual nació su hija mayor Martha Patricia Hernandez Borrero (Mi madre), años más tarde conoció José Trinidad Ochoa quien la llevara al altar y fuera su esposo por más de 35 años, unión de la cual nació María, Adriana y Edgar José Ochoa (Mis tíos).

Mis primos de línea materna son; Daniel Alfonso Suarez Ochoa y Mariana Reales Ochoa, hijos de mis tias Adriana y Maria.

MI ABUELOS PATERNOS



Olga María Pájaro Miranda nació en Cartagena el año de 1932 fue la segunda en una familia numerosa de diez hermanos, de origen campesino y humilde, hija de Hermenegilda Miranda Rocha y Domingo José Pájaro Hurtado, procedentes del municipio de Arjona Bolívar, mujer emprendedora, que se dedicó a la modistería, profesión con la cual saco adelante a su familia, conoció a Agustín Cabarcas con quien compartió su vida durante 35 años, unión de la cual nació Santiago Cabarcas Pájaro mi padre y Nereida Cabarcas Pájaro mi tía.

ANEXO K. Cuadro análisis trabajos diagnósticos

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
<p>Contexto escolar. Una comunidad en donde existen diferentes roles. Se respira un ambiente académico y de cuidado a los estudiantes</p>	<p>El contexto literal donde se desarrolla la interacción es una evaluación. En este caso, la evaluación tiene unos significados tanto para el estudiante como para el docente.</p>	<p>En todos los casos, el objetivo de la interacción por parte del sujeto es explicar una costumbre santandereana a partir de un relato. Su lenguaje es sencillo</p>	<p>La interacción de estudiante-docente a través de la evaluación tiene un objetivo claro: analizar las características de la producción escrita y los elementos que ellos consideran característicos de su comunidad. Para ver de fondo si hay conciencia de elementos identitarios propios.</p>	<p>Está relacionado estrechamente con la paráfrasis del significado. En este caso, se entiende de manera más objetiva la interacción presente en una evaluación.</p>	<p>Informante 1 Suceso o acción: el suceso central es la adquisición de la yuca como alimento esencial dentro de la cultura santandereana. Complicación: surge por el desconocimiento que tienen los personajes principales sobre ese nuevo alimento. Resolución: la divinidad, en expresión de su sabiduría, les entrega la información buscada. Dicha resolución es tan importante para los personajes que terminan valorando más su nueva adquisición que la estabilidad que tenían en el paraíso. Marco: Se encuentran en el paraíso. El tiempo se determina como el origen de todo, pues los personajes son Adán y Eva, que dentro de los conceptos bíblicos son los primeros hombres en habitar la tierra.</p>	<p>Expresiones de apertura narrativa: Un día, En la antigüedad Había Cuenta la leyenda Se dice Hace muchos años</p>	<p>Relación maestro-estudiante: se mantiene una relación enmarcada dentro de lo esperado. El docente como el encargado de crear el ambiente propicio para el aprendizaje del estudiante. El estudiante confía en las actividades que el profesor asigna y la intenta cumplir a cabalidad (incluyendo la evaluación).</p>	<p>Se parte de la idea de que el docente tendrá como objetivo crear espacios de enriquecimiento académico para los estudiantes y que ellos realizarán las actividades planteadas por él.</p>

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
					Evaluación: el narrador ejecuta una relación de causa – consecuencia entre el episodio presentado y las características actuales de los santandereanos: comer mucha yuca.			
					<p>Informante 2</p> <p>Suceso o acción: la narración se desarrolla describiendo cómo un grupo indígena, con la ayuda de los dioses adquieren la costumbre de comer hormigas como una solución oportuna a la escasez de comida en la que vivían.</p> <p>Complicación: los indígenas se enfrentaron con un grupo de enemigos superiores a ellos en poder (españoles) que les quitaron la estabilidad alimenticia que siempre tenían. Piden ayuda a los dioses, pero estos deciden entregarles una herramienta (hormigas) sin que ellos supieran cómo utilizarla.</p> <p>Resolución: En la búsqueda de respuestas,</p>	<p>Conectores de tiempo y secuencia:</p> <p>Después</p> <p>Al cabo de unos días</p> <p>Un día</p> <p>Pero una vez</p> <p>A partir de ese momento</p> <p>Pasaron los años</p> <p>Era una mañana común</p>	<p>Relación del estudiante con su entorno social:</p> <p>El estudiante comprende aspectos identitarios elementales de la cultura santandereana. No los conoce de manera profunda, pero lo que alcanza a conocer le resulta útil para la elaboración del texto solicitado.</p>	<p>El estudiante podrá fortalecer su identidad individual a partir de ejercicios de conocimiento de su entorno.</p>

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
					<p>un(a) indígena descubre la manera idónea de utilizar las hormigas como alimento. Lo comparte con su comunidad y solucionan el problema de hambre presente.</p> <p>Marco: Especifican un tiempo "Cuando los españoles colonizaron nuestro lugar". Aquí también se especifica el lugar: es donde vive la narradora, solo que en una época diferente.</p> <p>Evaluación: la deja en evidencia la narradora cuando explica que de esta manera fue que se obtuvo la costumbre de consumir hormigas en Santander.</p>			
					<p>Informante 3</p> <p>Suceso o acción: las mujeres valientes enfrentan el peligro que amenaza su tribu y salen victoriosas.</p> <p>Complicación: Una tribu en la que las mujeres se caracterizan por velar por la seguridad de los suyos, se</p>	<p>Cierre narrativo: Cuando se acabó Cuando todos ya estaban reunidos.</p>	<p>Relación del estudiante con los procesos académicos: el estudiante comprende que el fin de los procesos académicos es su propio aprendizaje, por esto participa activamente</p>	<p>Debe encontrarse una finalidad clara para la escritura más allá de los objetivos netamente académicos para que ellos se sientan motivados a escribir y mejorar su destreza escrita.</p>

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
					enfrentan a un peligro incierto. Resolución: ellas logran defender a su pueblo y a las tribus circundantes. Marco: se habla de "La antigüedad" para hablar de un tiempo y de Santander para referirse a un lugar. Evaluación: el narrador hace una asociación donde se explica el porqué del carácter fuerte y valiente de las mujeres santandereanas.		en cada una de las actividades, pero en muchos casos se observa el rechazo por los procesos evaluativos.	
					Informante 4 Suceso o acción: se muestra la historia de un niño, que frecuenta comidas como el mote y utiliza el medio de transporte más conocido de Bucaramanga: el Metrolínea. Complicación: el niño se pierde en el bus. Resolución: no hay resolución. Marco: se podría decir que es un niño que vive en la época actual, pues el uso del Metrolínea solo se ve	Conclusión o análisis: Y por eso Desde ese día Se transformó en una costumbre en Santander Nos creó ese acento tan bonito que tenemos		

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
					en las generaciones actuales. Evaluación: no presenta una evaluación.			
					<p>Informante 5</p> <p>Suceso o acción: se presenta una mujer que frecuentemente grita a los demás, en especial si son hombres.</p> <p>Complicación: los hombres, en respuesta al trato de dicha mujer, deciden sacarla del pueblo; pero, accidentalmente, la asesinan.</p> <p>Resolución: la protagonista encuentra la manera de prolongar su vida a partir de la posesión de la vida de otras mujeres.</p> <p>Marco: no se habla de un tiempo en específico, pero sí de un lugar: Santander.</p> <p>Evaluación: el narrador indica por qué las mujeres en Santander tienden a hablar muy fuerte, en especial a los hombres.</p>			

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
					<p>Informante 6 Suceso o acción: Se habla de un dios llamado Mano. Complicación: no aplica. Resolución: no aplica. Marco: no aplica. Evaluación: esta afirmación permite explicar el origen del término "Mano" utilizado con frecuencia por los santandereanos.</p>			
					<p>Informante 7 Suceso o acción: se enuncia a un dios que tiene por nombre "que hubo". Se muestran sus características más notorias y el hecho que más se resalta es la creación del hombre. Complicación: la problemática presentada es que el dios se sentía solo y tenía un límite de vida. Resolución: no la muestra. Marco: no presenta. Evaluación: no presenta.</p>			
					<p>Informante 8 Suceso o acción: dos niñas descubren la mata del café y, con esto, le brindan</p>			

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
					<p>solución al hambre que sufría su pueblo. Complicación: se presenta un pueblo con problemas serios de alimentación. Unas niñas salen de su pueblo en busca de soluciones. Resolución: un anciano sabio les presenta de manera fantástica la mata del café. Marco: no se especifica el tiempo, pero sí el lugar: un pueblo. Evaluación: no presenta una explicación o evaluación de lo narrado.</p>			
					<p>Informante 9 Suceso o acción: se describe el lugar y los momentos donde aparece un personaje denominado "La llorona". Complicación: no aplica. Resolución: no aplica. Marco: describe espacios como montañas y ríos. También hace referencia del tiempo cuando habla de las horas de la noche. Evaluación: no aplica.</p>			

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
					<p>Informante 10</p> <p>Suceso o acción: Un piropo emitido por un hombre santandereano (se descubre que pertenece a este pueblo por la forma en la que habla) a una mujer "arreacha" (un término santandereano para referirse a una mujer de mal carácter).</p> <p>Complicación: el hombre irrespeto a la mujer cuando habla de su belleza sin pedir permiso.</p> <p>Resolución: la mujer exige su lugar de respeto respondiendo tajantemente a los piropos del hombre.</p> <p>Marco: no se muestra con claridad el lugar ni el tiempo. La situación se presenta anteriormente.</p> <p>Evaluación: no aplica.</p>			
					<p>Informante 11</p> <p>Suceso o acción: un dios crea un acento especial a los santandereanos para diferenciarlos de otros pueblos.</p>			

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
					<p>Complicación: el dios manifiesta que los santandereanos son una comunidad muy especial y que necesitan ser distinguidos por algo (una forma de hablar particular).</p> <p>Resolución: el dios se pone en la tarea de crear un nuevo acento para los santandereanos y lo logra.</p> <p>Marco: se habla de un tiempo antiguo (no especificado) y de Santander como lugar donde se desarrollan los acontecimientos.</p> <p>Evaluación: el narrador emite un juicio cualitativo del acento que tienen los santandereanos (un acento bonito) y se involucra en esta comunidad al hablar en primera persona del plural.</p>			

ANEXO L. Cuadro de análisis escritos finales.

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
<p>Aunque también está presente el contexto escolar, que es donde se hace tangible la producción escrita y la interacción por este medio con los otros elementos, se reconoce también la presencia de un contexto familiar, pues de esta manera se profundiza en el conocimiento de su origen. Importante para el desarrollo de las autobiografías.</p>	<p>Se necesita realizar una paráfrasis de lo que es una autobiografía.</p>	<p>El sujeto que escribe la autobiografía busca hacer una exteriorización de la forma en la que observa su vida. Espera ser leído y comprendido por alguien. Hay un acuerdo implícito entre quien lee y quien escribe, como en todos los procesos de lectura.</p>	<p>En este nivel se debe tener en cuenta los objetivos tanto del profesor, quien fue el que propuso la actividad. Aquí se repasa un poco los objetivos de la secuencia didáctica. En cuanto al estudiante, se podría observar en algunos casos un verdadero interés de exteriorizar. En otros, solo el afán de cumplir con lo planteado por la docente.</p>	<p>El estudiante cumple un primer papel de investigador. Al ser el protagonista de la secuencia didáctica, toma un papel activo en el proceso. Busca datos sobre su origen, se acerca a su familia en busca de información, la organiza y socializa luego de haber terminado. El docente cumple su papel de mediador, teniendo en cuenta el enfoque constructivista de la secuencia didáctica. Establece los momentos y da espacio para una socialización oportuna y enriquecedora.</p>	<p>1- Forma del lenguaje: a) narración, b) en prosa: los estudiantes han escrito sus textos autobiográficos en prosa. Les resulta más sencillo porque durante todo el año escolar han estado haciendo producciones escritas y ha predominado la prosa. Las narraciones les permiten organizar secuencialmente los acontecimientos de los que se quiere hablar. La temporalidad vuelve a jugar un papel fundamental en la producción de sus obras.</p>	<p>En su rol de investigador, los escritos realizados por los estudiantes tienden a transmitir un tono de seriedad y objetividad por medio del lenguaje utilizado. Procura no incluir sus sentimientos y percepciones, solo cuenta los acontecimientos que ocurrieron en esa experiencia en específico. Hizo falta más cercanía con el texto. Puede ser por no haberse concluido. Faltó mucho más por explorar.</p>	<p>Relación docente – estudiante: se resalta el rol de mediador y orientador que tiene el profesor. El estudiante participa en las actividades propuestas entendiendo que fueron diseñadas para su beneficio. En algunos casos, se puede observar que no existe la confianza necesaria por parte del estudiante para expresarse con total libertad sus percepciones sobre aspectos de su existencia o de la vida</p>	<p>Se pudo observar que la recolección de datos y a investigación antes de la producción escrita facilita la creación de material más completo con la tendencia al uso de nuevo vocabulario y una mayor libertad en la escritura.</p> <p>La relación estudiante – maestro es fundamental. El docente se muestra aquí como un guía que genera confianza en una situación en donde el estudiante debe encontrarse consigo mismo, interpretar su pasado y expresar de manera catártica sus sentimientos.</p>

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
					<p>2- Tema tratado: vida individual, historia de una personalidad: Aunque el objetivo de la autobiografía es la expresión de la vida individual. Se observa en los escritos de los estudiantes que la forma de narración no refleja tanto su interpretación de los hechos sino una descripción que busca ser fidedigna a la realidad. Podría interpretarse como una manera de mostrar el aspecto fidedigno de la obra.</p>		<p>de las personas cercanas a él. Relación estudiante – entorno: se centra más en la cercanía que propició el desarrollo de la investigación acerca de sus antepasados y</p>	<p>Los procesos de escritura requieren un trabajo continuo. Sobre todo si se busca la elaboración de un texto como las autobiografías, en donde debe existir un constante ciclo de investigación, escritura, evaluación y corrección.</p>
					<p>3- Situación del autor: identidad del autor (cuyo nombre reenvía a una persona real) y del narrador. El autor de las obras analizadas son los propios estudiantes. Ellos plasman en sus escritos una manera</p>		<p>Relación estudiante – proceso académico: se mantienen algunos aspectos observados en el análisis diagnóstico tales como el poco</p>	

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
					<p>de escritura que permite relacionarlos directamente con ellas. Su sencillez en la escritura, su forma concreta de describir las acciones, el uso de faltas ortográficas relacionadas con la forma de escritura propia de esa edad, aún a pesar de las observaciones hechas por la profesora, deja ver que sí existe una relación estrecha entre el narrador y el autor.</p> <p>4- Posición del narrador: a) identidad del narrador y del personaje principal En complemento con lo dicho anteriormente, la identidad del narrador aquí sí concuerda con la identidad del autor, sin embargo, los personajes difieren de estos dos. Este rasgo lingüístico es el que básicamente impide</p>		<p>interés evidenciada en los trabajos realizados. Sin embargo, hay casos concretos que dejan ver un avance en la composición: Informante 2, 4, 7 y 11.</p>	

Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.	Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el contexto literal de la verbalización que le acompaña.	Explicación de la intención del sujeto que interactúa.	Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.	Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.	Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.	Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.	Explicación de las relaciones generales.	Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.
					<p>ver los textos producidos por los estudiantes estrictamente como autobiográficos.</p> <p>b) perspectiva retrospectiva de la narración, el espacio reflexivo e interpretativo de los acontecimientos que se narran no es muy evidente en los textos de los estudiantes. Por el contrario, y tal como se ha dicho anteriormente. Prima un interés de ser rigurosos en los datos.</p>			

ANEXO M. Rejilla de evaluación secuencia didáctica.

Pregunta	Sí	No	Observaciones
CONTEXTO			
¿La actividad se inserta en un contexto comunicativo?	X		Las autobiografías, como cualquier otro texto discursivo incluyen perfectamente los elementos que componen un contexto comunicativo.
¿Tiene un propósito comunicativo?	X		
¿El aprendiz sabe por qué está realizando la actividad?		X	El estudiante asocia la producción de una autobiografía con cualquier otra actividad de producción escrita que se puede dar en la asignatura de español. No se le explicó la intención subyacente de mejorar las habilidades de escritura y permitir espacios de relación que permitan fortalecer elementos de su identidad individual (familia, amigos, compañeros, etc.).
AUTENTICIDAD			
¿Se utiliza la actividad en un lenguaje real en situaciones reales?		X	La creación de una autobiografía no es una actividad que el estudiante muy probablemente vaya a hacer más adelante en situaciones concretas cuando deba utilizar sus habilidades de escritura en un contexto real, no creado por la docente.
¿Se trata de un lenguaje auténtico?	X		Dentro de las características que tiene este texto está la libertad en el uso del lenguaje. El nivel de formalidad del lenguaje utilizado por el escritor no afecta la intención comunicativa.
DISCURSO			
¿La actividad obliga al aprendiz a trabajar con discursos o textos completos?	X		Es importante resaltar que, en este caso, no se alcanzó la totalidad de la composición.
¿El discurso mantiene la estructura y el estilo propios de su estilo?	X		
HABILIDADES COMUNICATIVAS			
¿El aprendiz practica la producción y la recepción de textos orales y escritos?	X		De manera complementaria, siempre se trabajaron diferentes exposiciones orales de las investigaciones realizadas y se crearon borradores de los escritos que ellos hicieron.
VACÍO DE INFORMACIÓN			
¿La actividad produce un vacío de información intelectual (datos, opiniones, etc.) o afectiva (emociones, actitudes, etc.)?	X		El hecho de investigar información desconocida para ellos ya deja clara la presencia de vacíos de información. Por otro lado, el reencuentro con imágenes y recuerdos representados en ellos permite descubrir vacíos afectivos (no visto desde el punto de vista psicológico sino como una información faltante para el desarrollo de su escrito acerca de las percepciones que se tuvieron en un momento dado de su vida).

Pregunta	Sí	No	Observaciones
ELECCIÓN			
¿Puede elegir el aprendiz lo que dice? ¿La tarea tiene un grado de incertidumbre?	X		El estudiante siempre contó con unos parámetros y una finalidad establecida para la elaboración de sus textos. Sin embargo, la manera de expresarlos y la información que quisiera compartir era elección propia.
¿Puede elegir cómo decirlo?	X		
RETROACCIÓN			
¿Tiene retroacción la actividad? ¿Permite que el aprendiz evalúe si ha conseguido su propósito comunicativo?		X	Aunque en muchos momentos el estudiante contó con espacios de heteroevaluación y coevaluación. Al final, él mismo no pudo evaluar si mejoró en sus habilidades escritoras. El hecho de no saber desde un principio la finalidad de la actividad aporta al hecho de no conocer si se alcanzó o no esa meta.
DINÁMICA DE GRUPOS (MANAGEMENT) Y FUNCIÓN (ROL) DEL APRENDIZ			
¿El aprendiz trabaja individualmente, en pareja o en grupos?		X	La mayoría de su trabajo fue individual. La socialización se daba después de haber elaborado algún tipo de producción escrita. La comunicación instantánea es una característica más cercana a la oralidad que a la escritura.
¿La actividad exige la solución de un problema?		X	
¿Qué grado de control tiene el aprendiz sobre la actividad y sobre el material? ¿Tiene posibilidades de tomar iniciativa?	X		El estudiante tiene control sobre el material en el sentido de que puede crearlo con total libertad. Sin embargo, no puede cambiar el tipo de texto que se quiere crear.
IMPORTANCIA DE LOS ERRORES			
¿Qué significación tienen los errores en relación con el objetivo de la realidad?			La corrección ortográfica y sintáctica es inevitable. Pero es realizada por los mismos compañeros, lo cual permite una mayor flexibilidad. Las correcciones hechas dan la oportunidad de mejorar, no aportan una calificación definitiva.
¿Qué criterios de corrección se utilizan: comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto?			Todos los criterios son utilizados. Pero el que predomina es el de comunicabilidad. Es decir, que el texto sea claro en su intención comunicativa.