

¡CUÉNTAME TU VIDA!
EXPERIENCIAS QUE ESCRIBEN LA HISTORIA EN 603

Karen Julieth Bolívar Ardila


Asesor

Álvaro William Santiago Galvis

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ, D.C.
2017

Nota de aceptación


Dedicar la vida a la educación, como lo concebimos
algunas personas,
va de la mano con el trabajo diario y constante
por la transformación de la realidad de todos aquellos
que hacemos parte de esta nación,
además de la ilusión por la construcción de un mundo mejor
en memoria de todos aquellos que hoy no están,
dejando para quienes nos quedamos,
la semilla de la utopía y el amor
que nos permite seguir soñando.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	¡Cuéntame tu vida! Experiencias que escriben la historia en 603
Autor(es)	Bolívar Ardila, Karen Julieth
Director	Álvaro William Santiago
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 93 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PROCESO DE ESCRITURA; EXPERIENCIAS; CREACIÓN TEXTUAL.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado cuyo objetivo fue analizar la incidencia que tienen las experiencias de vida como recurso didáctico en el mejoramiento del proceso de producción escrita de los estudiantes del grado 603 del Instituto Pedagógico Nacional. Para ello, se realizaron 16 intervenciones en las que, además del desarrollo de textos, también se adelantaron talleres de ortografía y acentuación con los que se contribuyó a la mejora de la habilidad. Para generar la motivación por la escritura, el proyecto se apoyó en la producción de textos utilizando como base las historias de vida de los estudiantes como recurso didáctico, permitiendo así la creación de escritos propios en los que se pudiera escribir la historia de cada estudiante desde distintas miradas, abordando de esta forma los tres géneros literarios como parte de los contenidos de la asignatura.</p>

3. Fuentes
<p>Álvarez, T. (2012). Competencias básicas en escritura. Barcelona: Octaedro, S.L.</p> <p>Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. <i>Didáctica. lengua y Literatura</i>, 18, 29-60. Recuperado el 18 de Octubre de 2016</p> <p>Álvarez-Gayou, J. L. (2003). <i>Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.</i></p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

México D.F.: PAIDÓS.

Amaya, E., & Pinzón, P. (2015). La escritura autobiográfica: una apuesta pedagógica para la formación de lectores y escritores. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22. Recuperado el 24 de Octubre de 2016

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). Las cosas del decir. Manual de de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.

Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1995). La Cocina de la Escritura. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: PAIDÓS.

Castillo, W. (2014). Con mi escritura hago memoria y me reconozco en mi entorno: potenciación de procesos de escritura en el grado tercero de primaria del colegio Tomás Carrasquilla. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cazón, R., & Vazquez, P. (1999). La Palabra Sorprendida. Técnicas Creativas de Escritura. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Ferreiro, E. (1998). Alfabetización: teoría y práctica. Madrid: Siglo XXI Editores.

Fons, M. (2004). Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Barcelona: GRAÓ.

Hernández, C. (2006). Proyecto pedagógico "Recreando mi mundo" basado en un taller y guías de estudio como estrategia para la producción de textos cohesivos y coherentes en el grado sexto de la educación básica del Colegio Montferri. Bogotá: Universidad de la Salle.


Instituto Pedagógico Nacional. (2001). LA ESCUELA VIGENTE Y SU PROYECCIÓN - PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Olaya, M., & Villamil, N. (2012). La producción de textos como recurso didáctico para la escritura creativa. Bogotá: Universidad Libre.

Puyana, Y., & Barreto, J. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. *Maguaré*, 185-196. Recuperado el 25 de Octubre de 2016

Rodríguez, Y., & Muñoz, J. (2015). Propuesta para el desarrollo de la producción textual en estudiantes de educación media técnica del colegio Rufino José Cuervo IED en articulación con la Universidad Minuto de Dios. Bogotá: Universidad Libre.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Quality of Education</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4	

Sarabia, B. (1985). Historias de vida. *Reis*, 29, 165-186. Recuperado el 24 de Octubre de 2016

Taylor, M. (2002). *Action research In workplace education*. Quebec: Human Resources Development Canada. National Literacy Secretariat.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

4. Contenidos


El objetivo del presente trabajo investigativo fue el análisis de la incidencia que tienen las experiencias de vida como recurso didáctico en el mejoramiento del proceso de producción escrita de los estudiantes del grado 603 del Instituto Pedagógico Nacional. Para dar cuenta del cumplimiento de este, el documento inicia describiendo así la situación encontrada en la población. Posteriormente se presenta la información relacionada con el marco teórico, siendo este la base del proyecto. Así, se procede con la exposición del diseño metodológico, el cual estuvo desarrollado bajo el paradigma crítico social que se rige a los parámetros de la investigación acción. Posteriormente se encuentran las dos categorías de análisis y el trabajo de campo desarrollado con la población a lo largo de las intervenciones. Por último, se describen los resultados de la aplicación del proyecto, las conclusiones del mismo y las recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con el tema de la escritura.

5. Metodología

El trabajo ¡Cuéntame tu vida! Experiencias que escriben la historia en 603 se desarrolló como una investigación cualitativa que pertenece al paradigma crítico social, el cual se desenvuelve bajo los parámetros de la investigación acción, cuyo fin es realizar y lograr transformaciones en las realidades sociales, por lo que, durante la ejecución del trabajo investigativo, se contribuyó a la mejora de las prácticas de escritura de los estudiantes, partiendo de su ámbito personal, realizando así ejercicios de memoria con los 30 estudiantes del grado 603 del Instituto Pedagógico Nacional, para la construcción y reconocimiento de sí mismos. Además de ello, las intervenciones permitieron la creación literaria de los niños y niñas participantes, motivando de tal forma el desarrollo de esta habilidad no solo en el ámbito académico, sino también en su campo personal.

6. Conclusiones

Después de la aplicación del proyecto de investigación propuesto con los estudiantes del grado 603 del Instituto Pedagógico Nacional, de organizar la información obtenida a lo largo de las intervenciones y reconocer los resultados de la misma, se encontró que los estudiantes, en su mayoría, mejoraron la producción y calidad de sus textos. En este orden, se notó que fueron

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

adoptando la escritura como un proceso que requiere ser planeado, corregido y reescrito, y que para ello también es fundamental tener en cuenta el desarrollo de las ideas tanto principales como secundarias, las propiedades textuales y la intención comunicativa dentro del escrito. Asimismo, se asumió que las historias de vida son un factor que motiva el ejercicio de escritura, pues los estudiantes se animaron al transformar su vida en historias que podían relatar desde distintas formas literarias, utilizando sus emociones para ello; también pudieron hacer de sus experiencias algo diferente, dando paso a la creatividad y capacidad de creación.

Elaborado por:	Karen Julieth Bolívar Ardila
Revisado por:	Álvaro William Santiago Galvis

Fecha de elaboración del Resumen:	09	10	2017
-----------------------------------	----	----	------

CONTENIDO

1. PROBLEMA	10
1.1 Contextualización y delimitación	10
1.2 Pregunta de investigación	13
1.3 Objetivos	14
1.4 Justificación	14
2. MARCO TEÓRICO	17
2.1 Antecedentes	17
2.2 Referentes conceptuales	20
2.2.1 La escritura	21
2.2.2 Propiedades textuales	25
2.2.3 Modelos para la producción textual	30
2.2.4 Experiencias de vida para el auto-reconocimiento	32
3. DISEÑO METODOLÓGICO	34
3.1 Enfoque y tipo de investigación	34
3.2 Población	35
3.3 Unidad de análisis y matriz categorial	36
3.4 Instrumentos	38
4. TRABAJO DE CAMPO	39
4.1 Fase 1: Diagnóstico y Sensibilización	40
4.2 Fase 2: Memoria como pretexto para escribir	41
4.3 Fase 3: Evaluación. Esta es mi historia	42
5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS	44
5.1 Propuesta de intervención	44
5.1.1 Fase 1: Diagnóstico y sensibilización	45
5.1.2 Fase 2: Memoria como pretexto para escribir	50
5.1.3 Fase 3: Evaluación. Esta es mi historia	68
6. CONCLUSIONES	76
7. RECOMENDACIONES	78
REFERENCIAS	79
ANEXOS	81
Anexo 1. Encuesta de recolección de datos	81

Tabulación de la encuesta	82
Anexo 2. Prueba diagnóstica.....	85
Criterios para el diagnóstico	86
Tabulación del diagnóstico	87
Anexo 3. Resultados	90

ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Anécdota.....	45
Ilustración 2. Anécdota.....	46
Ilustración 3. Mito	47
Ilustración 4. Mito	48
Ilustración 5. Anécdota.....	49
Ilustración 6. Leyenda	51
Ilustración 7. Leyenda	52
Ilustración 8. Carta	53
Ilustración 9. Leyenda	54
Ilustración 10. Carta	55
Ilustración 11. Leyenda	56
Ilustración 12. Guion	57
Ilustración 13.Obra	58
Ilustración 14. Leyenda	59
Ilustración 15. Mi experiencia más.....	61
Ilustración 16. Obra	62
Ilustración 17. Carta	64
Ilustración 18. Carta (Borrador)	66
Ilustración 19. Carta	68
Ilustración 20. Historia	69
Ilustración 21. Historia	70
Ilustración 22. Historia	71
Ilustración 23. Historia	72
Ilustración 24. Historia	73

1. PROBLEMA

1.1 Contextualización y delimitación

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) se encuentra ubicado en el barrio Bella Suiza, perteneciente a la localidad de Usaquén. Cabe destacar que este colegio hace parte de la Universidad Pedagógica Nacional, razón por la cual es un centro de investigación y práctica docente, siendo este el principal proyecto de carácter institucional, de acuerdo con lo establecido en el PEI. En lo que concierne a los proyectos transversales de la institución, se destaca el énfasis que el centro educativo ha puesto en marcha desde el año 2001 sobre múltiples desarrollos, reconociendo que la institución presenta un gran índice de diversidad y pluralidad de inteligencias (PEI, 2001). Adicionalmente, la institución ha definido una variedad de proyectos que comprenden la formación integral de los estudiantes, teniendo programas de educación sexual, granja escolar, el proyecto ambiental escolar (PRAE), el proyecto institucional lectura, escritura y oralidad (PILEO), entre otros.

En relación con la población, eje de la presente investigación, se contó con 30 estudiantes, niños y niñas del grado 603 del IPN, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 13 años, de acuerdo con la encuesta realizada (Ver anexo 1). En lo relacionado directamente con la materia de español, se aplicó una prueba diagnóstica (Ver anexo 2), dividida en dos partes: la primera consistió en reconocer la importancia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana de cada estudiante con el fin de conocer sus hábitos frente a estas dos habilidades. Así, se halló que el 77% del grupo disfrutaba de lecturas como cuentos, cómics, novelas y libros de fantasía o misterio. El 60 % de la población señaló que

realizaban sus lecturas en casa, mientras que el resto señaló que leía en todas partes, lo que indicó que la lectura era un hábito muy arraigado en la vida de los estudiantes.

En cuanto a la práctica de la escritura, los estudiantes mostraron, en un 67%, que les gustaba escribir, sobre todo cuando se trataba de su vida personal, lo que señaló que había un interés y desarrollo en esta competencia en un ámbito fuera de lo académico, habilidad mediante la cual el 30% indicó que se podía desahogar y expresar. De otro lado, quienes no disfrutaban escribir, manifestaron que se debía a que era aburrido, les molestaba escribir mucho o se les iban las ideas.

En la segunda parte de la prueba se abordaron las cuatro habilidades comunicativas, y en relación con las observaciones, se encontró que el grupo tenía un buen nivel de escucha y oralidad, pues gran parte del tiempo estuvieron atentos a instrucciones y opiniones. Del mismo modo, eran capaces de expresar claramente sus ideas, dudas y comentarios en relación con un tema y un acto comunicativo específico. Respecto a la lectura y la escritura, la prueba, las observaciones y la revisión de cuadernos y tareas, se encontró que los estudiantes del grado 603 presentaban falencias en la lectura de textos cuando los veían acompañados de imágenes, puesto que al momento de realizar la prueba omitieron la lectura del párrafo que daba la contextualización, por lo que leyeron solo el título y así decidieron comenzar el texto, en el cual se encontraron distintos problemas como dequeísmo, falta de concordancia con los tiempos verbales, el uso de primera y tercera persona a la vez, confusión con el uso de V y B, C, S y Z, omisión de la H y de algunas tildes, pese a que el tema que se encontraban viendo en las clases era el de acentuación; finalmente, presentaban problemas con el uso de signos de puntuación, los cuales también estaban presentes en los textos de sus tareas y trabajos escritos.

En esta segunda parte del diagnóstico, el objetivo fue reconocer sus habilidades frente la escritura de textos basados en la lectura de imágenes en secuencia. Así, se les indicó que en las imágenes había un personaje que tomó una escalera y subió al cielo, pero se había quedado sin palabras para contar lo que allí había vivido, por lo cual cada uno de ellos debía imaginar que era dicho personaje y escribir la historia, o relatar lo que sucedía sin tomar el protagonismo; en la secuencia la historia no tenía final, así que también debían darle uno. El texto podía ser narrado en una extensión de máximo una página.

Teniendo en cuenta lo que se ha mencionado, para evaluar la prueba diagnóstica en relación con la escritura se establecieron cinco categorías: corrección gramatical, coherencia, cohesión, originalidad y fluidez. En la primera categoría se evaluaron los aspectos relacionados con la omisión de letras, el uso correcto de la tilde y la confusión entre letras, por lo cual se halló que el 93% de los estudiantes cometían errores gramaticales en sus textos, lo que dispersaba la atención durante la lectura de los mismos. Para la segunda categoría se tuvo en cuenta que el texto siguiera la estructura que tiene el carácter narrativo, además que los hechos que se estaban narrando estuvieran conectados entre sí de forma lógica, con una unidad temática que permitiera la buena transmisión del mensaje; de este modo, el 57% de la población escribió textos coherentes que promovían la comprensión de sus argumentos.

En relación a con la cohesión, se tuvo en cuenta el uso de sinónimos, conectores y puntuación; en este sentido, los resultados arrojaron que el 93% de los estudiantes tenían problemas con la cohesión de sus textos, pues el uso de ciertas palabras era redundante, la presencia de conectores no era adecuada de acuerdo con su uso y la puntuación no permitía la lectura de sus escritos. En cuanto a la originalidad se evaluó la capacidad creativa, donde

predominaran ideas distintas a la propuesta durante la explicación, por lo que el 63% de la población tuvo ideas originales, varias de ellas generadas desde lo pragmático, asociando la historia con alguna experiencia de vida. Así, frente a la última categoría, la fluidez se evaluó desde las aptitudes que tenían los estudiantes para plasmar sus ideas. De esta forma, el 33% de los estudiantes produjeron sus textos fluidamente, mientras que el 67% se limitó a la descripción de cada imagen dentro de la secuencia.

En consecuencia, considerando el núcleo de la investigación, el nivel de escritura allí presente era bajo en relación con lo manifestado acerca del gusto por escribir. Si se tiene en cuenta que uno de los elementos más utilizados en la actualidad para establecer procesos de comunicación es la escritura, se hace necesario replantear las medidas con las que este proceso se está llevando a cabo, pues si los estudiantes no desarrollan esta habilidad y todo lo que a ésta compete, será muy difícil que puedan continuar con el proceso que ellos dicen que disfrutaban, ya que la comprensión de sí mismos y de otros sería compleja y la comunicación se vería limitada únicamente al plano oral, lo que podría generar desinterés por la práctica de dicha habilidad.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo inciden las experiencias de vida como recurso didáctico en el mejoramiento del proceso de producción escrita de los estudiantes del grado 603 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.3 Objetivos

Objetivo general:

Analizar la incidencia que tienen las experiencias de vida como recurso didáctico en el mejoramiento del proceso de producción escrita de los estudiantes del grado 603 del Instituto Pedagógico Nacional

Objetivos específicos:

1. Caracterizar el proceso de escritura en los estudiantes del grado 603 del IPN.
2. Diseñar e implementar una propuesta didáctica que asuma las experiencias de vida como recurso didáctico para mejorar el proceso de producción escrita de los estudiantes del grado 603 del IPN.
3. Evaluar la incidencia que tiene la propuesta implementada en los procesos de producción escrita de los estudiantes del grado 603 del IPN.

1.4 Justificación

Como ya se ha manifestado anteriormente, la escritura tiene un papel fundamental en el desarrollo integral del ser, pues representa un aprendizaje básico para el desenvolvimiento de las personas en una cultura alfabetizada. Hoy en día la escritura en la escuela se ve ligada a las cuestiones literarias, ya sea desde las tareas en casa o la creación cualquier tipo de texto que contenga ciertos patrones estructurales o simplemente se utiliza para dar un mensaje corto que puede llegar a tener múltiples interpretaciones si no se escribe adecuadamente, según el contexto comunicativo.

En este sentido, la escritura en la escuela, además de estar relacionada solo con la clase de español, es también uno de los factores más investigados con el fin de mejorar los procesos de producción de los estudiantes en dicha área. Este proceso toma importancia cuando se tiene en cuenta que esta habilidad es uno de los elementos más utilizados para comunicarse; además de ello, es una herramienta de autoconocimiento con la que cada persona puede expresarse y materializar todo aquello que no quiere decir de manera oral, formándose para hacer parte de la cultura alfabetizada en la que la sociedad está inmersa.

Así, el propósito del presente trabajo de investigación consiste en tomar las experiencias de vida de los estudiantes del grado 603, como base para enriquecer y mejorar todos los aspectos en relación con la producción textual, siendo éstas una alternativa para potenciar el ejercicio y desarrollo de esta habilidad. De este modo, el hecho de que los estudiantes tomen sus experiencias y las transformen en textos, podría generar un cambio frente a la visión que se tiene sobre la producción escrita como algo meramente académico y complicado; empezar a escribir para sí mismos posiblemente facilitaría el ejercicio y conseguiría promover la creación, de manera más sencilla, de otro tipo de textos. Del mismo modo, se pretende trabajar con este tema para dar cuenta de que las experiencias no están constituidas únicamente por los hechos que afligen la vida de cada ser, por el contrario, a través de la escritura se espera dar a entender que cada suceso importante marca un suceso de aprendizaje y puede generar diversas emociones que servirán como lección para toda la vida. En este sentido, escribir sería una forma de hacer memoria de determinada experiencia.

Así pues, las estrategias planteadas para llevar a cabo el presente proyecto parten del gusto por escribir, esperando lograr que continúen con los hábitos frente a esta habilidad,

pero que lo hagan de manera pertinente para autocomprenderse, darse a entender claramente ante los demás y contribuir al desarrollo pleno de los ámbitos socioafectivo, cognitivo y creativo.

Por otra parte, teniendo en cuenta que actualmente se siguen llevando a cabo prácticas de carácter tradicional dentro del aula, este proyecto contribuirá a la formación desde un plano transversal, en el cual se generará la explicación y puesta en práctica del conocimiento a partir del contexto mismo de los estudiantes. Así, se podrá establecer una relación directa entre la escuela y la vida, además del fortalecimiento de los lazos de confianza entre el docente y el estudiante, lo que podría mejorar y amenizar el ambiente de aprendizaje, contando con que los estudiantes del grado 603 visualizan la lengua castellana como una de las materias en las que peor les va.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Partiendo del hecho de que la producción escrita es una de las habilidades más trabajadas y abordadas en el campo de la investigación educativa, se realizó una búsqueda de trabajos con el fin de hallar investigaciones, realizadas entre los años 2006 al 2015, que posibilitaran la continuación de la implementación de una propuesta didáctica que asuma las experiencias de vida como recurso didáctico para mejorar el proceso de producción escrita. Asimismo, la indagación de tales investigaciones tuvo como objetivo encontrar aspectos que permitieran no redundar sobre el tema, tomando como base los planteamientos expuestos en dichos trabajos. Para ello, se realizó una búsqueda que facilitara encontrar aspectos vinculados con la escritura en relación con las experiencias de vida y/o el reconocimiento de sí mismo a partir de la producción textual.

De este modo, la primera investigación que se tomó en cuenta para el presente proyecto tiene como título “Proyecto pedagógico de aula: “recreando mi mundo” basado en un taller y guías de estudio como estrategia para la producción de textos cohesivos y coherentes en el grado sexto de la educación básica del colegio Montferri” (Hernández, 2012). El propósito de esta investigación se orientó hacia el desarrollo de la competencia escrita en estudiantes de sexto grado. Para cumplir con este objetivo, la docente utilizó talleres y desarrollo de guías para que cada estudiante pudiera construir su historia de vida a manera de autobiografía. En este sentido, la maestra recurrió a un plan de acción en el que trabajó una serie de estrategias de manera secuencial desde un enfoque comunicativo, con el que fomentó ejercicios de oralidad y escritura en los que los estudiantes pudieron compartir sus experiencias. De este modo, para cumplir con este enfoque, la docente partió

desde la lectura, ortografía y redacción, narración y argumentación, con lo que generó el enriquecimiento de la semántica y el léxico. De esta manera, cabe resaltar que este trabajo aportó a la presente investigación la noción de la producción textual como un proceso que puede ser abordado desde distintas fases, de manera que, a partir de la elaboración de un plan, se puede lograr que los estudiantes escriban buenos textos, pues independientemente de la temática que allí se trabaje se puede aplicar la misma estructura.

En adición a lo anterior, se tomó otra investigación titulada “La producción de textos como recurso didáctico para la escritura creativa” (Olaya y Villamil, 2012). El objetivo propuesto para este proyecto fue incentivar la escritura creativa en estudiantes de quinto grado por medio de la producción de textos, de acuerdo con los contenidos planteados por los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana. En este orden, como propuesta pedagógica involucró una serie de estrategias didácticas que buscaban incentivar a los estudiantes para la creación de textos auténticos, dejando como resultado la producción de ciertos procesos mentales desde las dimensiones intelectual y afectiva, permitiendo la creación de tales escritos. De esta forma, este trabajo es importante para el proyecto propuesto, pues da cuenta de lo significativo que es incluir el contexto del estudiante desde distintas dimensiones en la producción escrita, ya que, de acuerdo con los resultados, a partir de conocimientos previos, vivencias y experiencias se hizo posible la creación de sus escritos.

A su vez, también se contó con la investigación “Con mi escritura hago memoria y me reconozco en mi entorno: potenciación de procesos de escritura en el grado tercero de primaria del colegio Tomás Carrasquilla” (Castillo, 2014). El objetivo de este proyecto fue fortalecer los procesos de escritura y aprendizaje de los estudiantes de tercero de primaria,

tomando como base el trabajo de memoria e identidad en los contextos del barrio, la escuela y la familia. La propuesta de esta investigación fue relacionar la escritura académica con el contexto real de los estudiantes, para lo cual se tomaron los sucesos que ocurrían en la cotidianidad. Lo anterior permitió rediseñar estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la escritura, con lo que finalmente se favoreció la escritura personal de los estudiantes. En este sentido, el proyecto mencionado contribuye con la implementación de estrategias utilizadas sobre la cotidianidad, pues evidencia que hay formas de relacionar la escuela con la vida, sin necesidad de llevar estos procesos por caminos diferentes.

Por otra parte, se encontró la investigación “La escritura autobiográfica: una apuesta pedagógica para la formación de lectores y escritores” (Amaya y Pinzón, 2015). El objetivo propuesto para la investigación fue caracterizar la escritura autobiográfica, específicamente de dos docentes, con el fin de transformar las prácticas de lectura, escritura y enseñanza para la construcción de una propuesta didáctica y pedagógica. Así, la propuesta didáctico-pedagógica tuvo como base el texto de Cassany “La cocina de la escritura”, con el cual se realizó el texto escrito de las participantes paso a paso, convenciéndolas de ser escritoras y, a su vez, de ser sujetos creadores partiendo de la lectura y la escritura como experiencias de vida, y de la autobiografía como una experiencia narrada. Gracias a dicha propuesta, se determinó que la autobiografía es un elemento que motiva; además de ello, fue posible generar un contacto entre el estudiante y la escritura extensa, facilitando la apropiación de sí mismos. De este modo, dicho proyecto fue importante para la presente investigación puesto que dio cuenta de los valiosos resultados que se pueden obtener a partir de la escritura como experiencia de vida; adicionalmente, también fue posible reconocer los

sentimientos y reflexiones de los estudiantes, potenciando dicha habilidad. Finalmente, se tomó de este los planteamientos de Cassany para fortalecer el proceso escrito.

Por último, se tuvo en cuenta el proyecto investigativo “Propuesta para el desarrollo de la producción textual en estudiantes de educación media técnica del colegio Rufino José Cuervo IED en articulación con la Universidad Minuto de Dios” (Rodríguez y Muñoz, 2015). Como objetivo general, los docentes plantearon el diseño de una propuesta didáctica mediante la cual se pudiera desarrollar la habilidad de escritura en los estudiantes de educación media técnica. Para cumplir con lo propuesto, los investigadores plantearon la aplicación de un taller de escritores desarrollado por fases, incluyendo una que generalmente se omitió en los trabajos anteriores: la sensibilización sobre la escritura: ¿Qué es?, ¿para qué sirve?, ¿por qué es importante? y ¿cuál es la necesidad de hacerlo? Las demás fases dieron cuenta del modelo de producción textual que parte de la pre-escritura a la escritura y pos-escritura, logrando revertir ciertas dificultades que los estudiantes presentaban en un principio. Así, este texto es significativo ya que reiteró los resultados que se pueden obtener a partir de la implementación de un modelo procesual para la producción textual, tal y como se ha evidenciado en los trabajos mencionados y que sirvieron como fuente para la realización del proyecto planteado con los estudiantes del grado 603 en el IPN.

2.2 Referentes conceptuales

Partiendo de los componentes presentes en este trabajo de investigación, fue necesario tomar determinadas teorías que apoyaran y sustentaran lo propuesto. Así, en primer lugar, fue indispensable acercarse a un concepto de escritura que se adaptara al

proyecto teniendo en cuenta las definiciones de coherencia y cohesión, además de originalidad, fluidez y corrección en esta habilidad. De la misma forma, se hizo necesario tomar en consideración los modelos para la producción textual. Por último, se abordó el tema de las experiencias de vida desde la perspectiva del auto-reconocimiento, tomándolas como un pretexto para escribir, de acuerdo con la población que participó en la realización y ejecución del proyecto.

2.2.1 La escritura

Ferreiro (1998) concibe la escritura como la manera en que se relaciona el sujeto con la palabra escrita, permitiendo a los grupos relegados la exteriorización de sus demandas y la expresión de su concepción de la realidad dentro de la sociedad. Así, desde esta perspectiva se encuentra que la escritura se concibe como un objeto de función social cuyo empleo es, desde una mirada práctica, comunicar o influir en la percepción que alguien más tiene sobre determinado tema, convirtiendo la producción escrita en una alternativa a la expresión oral. De este modo, para lograr el propósito que se traza mediante el desarrollo de esta habilidad, de acuerdo con la autora, es fundamental que el individuo reconozca todos aquellos elementos que a la escritura compete, es decir, que quien escribe debe dominar y reconocer el código escrito, lo cual hace referencia a la cultura alfabetizada.

Desde otro punto de vista (Fons, 2004), la escritura es asumida como ese proceso mediante el cual se produce un texto escrito, por lo que debe tenerse en cuenta el receptor, el mensaje, la intención que se quiere transmitir y demás factores que intervienen en el proceso de escritura y comunicación, yendo más allá de poner letras y signos, pues lo que se busca es generar un significado global y adecuado dependiendo de los elementos

mencionados. Según lo expuesto, la autora plantea dicha habilidad como un medio para desenvolverse socialmente, y dado que este desenvolvimiento es el principal objetivo de la escritura, es fundamental que la práctica y el uso redefinan el porqué o para qué escribir.

Además de ello, cabe resaltar los usos que Fons propone en relación con la producción escrita: el uso práctico, científico y literario. Con respecto al primero, se hace énfasis en el aspecto comunicativo del código escrito, ya que se enfoca en la cotidianidad y la autonomía de cada ser para satisfacer las necesidades dentro de una sociedad alfabetizada. Para el segundo caso, Fons sugiere que dentro de una cultura alfabetizada las personas tienen más acceso a la información, lo que convierte a la escritura en un elemento fundamental para el fortalecimiento del conocimiento. En cuanto al uso literario, éste consiste en considerar los aspectos atractivos del lenguaje, pues resalta la belleza de la escritura en términos de lo retórico, lo poético y lo estético.

Finalmente, Cassany define la escritura como “una manifestación de la actividad lingüística humana” (1999, pág. 24). A partir de esta definición, propone una serie de ocho elementos que conforman tal manifestación, aclarando que son rasgos comunes entre la oralidad y la escritura. En primer lugar, compartiendo este principio con lo expuesto sobre el concepto de Fons, Cassany resalta la importancia de reflejar claramente la intención del escritor en el texto, pues si la escritura es una manera de utilizar el lenguaje, ésta también busca alcanzar ciertos objetivos a través del propósito comunicativo en un entorno social; por consiguiente, es necesario considerar la importancia de saber interpretar el sentido del texto teniendo en cuenta el propósito mencionado, el contexto y la palabra.

En segundo lugar, el autor menciona el valor de la contextualización en la escritura, haciendo referencia a las circunstancias temporales y espaciales, además de los actores del

proceso comunicativo presente en la escritura. Dentro de este factor es adecuado mencionar el papel de estos últimos, ya que:

El lenguaje no es un código abstracto ni desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes que comparte una misma concepción del mundo, unos conocimientos enciclopédicos, unas rutinas comunicativas, en definitiva: una misma base cultural.

(Cassany, 1999, pág. 27)

En consecuencia, si los interlocutores no comparten entre sí una base cultural común o no se comprenden uno al otro, es difícil hacer uso de la escritura e incluso de la oralidad. En este orden de ideas, en el tercer elemento que se debe considerar para la escritura, se encuentra el uso lingüístico de esta habilidad, ya que es aquí donde se construye el significado de la producción escrita. Como cuarto factor, el autor menciona el discurso organizado, entendido como la identificación de las unidades lingüísticas que conforman el texto, es decir, la comprensión de párrafos, oraciones, sintagmas y palabras, a partir de las reglas de organización de dichas unidades: coherencia, cohesión, corrección y adecuación.

De otro lado, Cassany menciona los géneros y la polifonía, aludiendo al aspecto histórico que se ha generado dentro de la escritura, pues la producción de textos para cada escritor siempre estará permeada por lo que el autor llama la “tradición discursiva” dentro de una comunidad lingüística. Esto quiere decir que textos anteriores han generado en tal comunidad el desarrollo de estereotipos en la producción textual, lo que a su vez fomenta y garantiza que el proceso de comunicación sea eficaz. Posteriormente, el autor plantea un sexto elemento para considerar: la variación que se incluye en los textos, ya que al escribir

es fundamental saber elegir la variedad (dialecto) y el registro del contexto, además de la formalidad, especificidad y objetividad.

Adicionalmente, Cassany menciona la perspectiva crítica, pues el hecho de escribir contiene un trasfondo político debido a que la escritura es un medio para transmitir la visión de la realidad que tiene una persona, exponiendo a partir de ésta sus puntos de vista. En este sentido, de acuerdo con Van Dijk (citado en Cassany, 1999), la formación en el campo de la producción textual debe estar enfocada hacia el desarrollo de sujetos críticos que sean capaces de comprender y construir sus propias interpretaciones a partir de la escritura, alejándose de la reproducción de discursos ajenos. Como consideración final, el autor recalca la necesidad de tomar las habilidades lingüísticas como conjunto, puesto que sin desarrollar la lectura, la oralidad y la escucha, sería complejo lograr un buen ejercicio de producción escrita.

Teniendo en cuenta lo que se acaba de mencionar, se asumió como sustento teórico para el trabajo investigativo la concepción de escritura a partir de Cassany en adición al concepto propuesto por Fons, puesto que de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional MEN (2006), los participantes de este trabajo al finalizar el año escolar deben cumplir, en relación con la producción textual, ciertos requisitos tales como la elaboración de textos en los que tengan en cuenta el propósito, las características del interlocutor y los requerimientos relacionados con el contexto. Todo ello implica los aspectos gramaticales, de cohesión y coherencia que interfieren en la escritura, pero más allá de eso, estas concepciones se acoplaban a las necesidades y edades de la población, sobre todo cuando refieren a este proceso como una influencia en la percepción del mundo para cada persona,

el desenvolvimiento dentro de una sociedad alfabetizada y el uso de la escritura como medio promotor de autonomía y pensamiento crítico, factores que marcan la importancia de las realidades de los estudiantes a la hora de realizar un escrito y desarrollar sus discursos.

2.2.2 Propiedades textuales

Al hablar de escritura, diversos autores han propuesto desde sus concepciones, ciertas propiedades textuales que deberían ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar y analizar cualquier tipo de texto. De este modo, para la investigación planteada es imprescindible tomar estos aspectos para trabajar de lleno en el desarrollo de la habilidad escrita. Así, desde Calsamiglia & Tusón (2001), se considera la coherencia y cohesión durante la producción escrita, siendo éstas las bases para dar forma y sentido a un texto. De otro lado, en la teoría de la creatividad de Guilford, explicada por Cazón & Vázquez (1999), se da importancia a la originalidad y a la fluidez, en las que se hace alusión a la parte estética de un escrito. Por último, para Álvarez (2012), es esencial el tema de la corrección, pues es lo que finalmente contribuye a la realización de texto adecuado.

Coherencia

Uno de los aspectos fundamentales a la hora de escribir es la coherencia, ya que en todos los modelos de producción textual ésta juega un papel principal para referirse a la claridad del texto. Por tal motivo, diversos autores han intentado abordar la conceptualización de este término, presentando aspectos comunes, pero también llegando a ser contradictorios unos con otros. Es por eso que tras ahondar en múltiples definiciones que se adecuaban al trabajo de investigación propuesto, se tomó la coherencia desde la visión de Calsamiglia y Tusón, quienes afirman que este “es un concepto que se refiere al

significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto” (Calsamiglia & Tusón, 2001, pág. 221).

Asimismo, para llegar a una adecuada producción e interpretación del producto escrito, dicho término refiere a la macroestructura del texto, pues engloba en sí el contenido del mismo; además de la superestructura, la cual muestra la organización del texto. Del mismo modo, el anclaje enunciativo y las inferencias también componen la coherencia, estando la primera relacionada con el tema de los personajes, tiempo y espacio, y la segunda con la interpretación que se le puede dar al texto de acuerdo con los conocimientos previos que tiene el lector.

Cohesión

Teniendo un concepto claro de coherencia, es conveniente resaltar la importancia de la cohesión en la escritura, pues mientras la primera se encarga del significado del texto desde un sentido global, la segunda representa una expresión de la coherencia. Al respecto, tomando nuevamente la noción de Calsamiglia & Tusón (2001), la cohesión puede definirse como un conjunto de relaciones que se dan al interior del texto generando a su vez relaciones semánticas que establecen tal texto como unidad de significación. De este modo, la cohesión presenta los mecanismos de articulación de las ideas presentes en el texto haciendo uso de distintos elementos que componen la producción escrita; dado esto, se encuentra que las autoras, cuando se refieren a los mecanismos de la cohesión, presentan cuatro factores primordiales: procedimientos léxicos, procedimientos gramaticales, progresión temática y, por último, marcadores y conectores.

En relación con los procedimientos léxicos, cabe mencionar que los mecanismos que allí se emplean están directamente relacionados con los referentes, de modo tal que para mantenerlos se acude a las repeticiones, sustituciones por sinónimos, hiperónimos, metáforas, calificaciones valorativas y proformas léxicas. Igualmente, los procedimientos gramaticales también buscan mantener los temas, por medio de la deixis textual: uso de pronombres personales, marcas verbales de persona, pronombres relativos, cuantificadores, adverbios y posesivos; además de la elipsis para reducir la redundancia en el texto. Por su parte, la progresión temática apunta al avance de la información en el escrito refiriéndose a los temas que allí se abordan; para ello, se emplean los mecanismos de progresión lineal, progresión de tema constante y progresión de tema o rema extendido. Se finaliza con los marcadores y conectores cuya función es relacionar los enunciados.

Originalidad

Ya mencionados los aspectos de coherencia y cohesión es importante resaltar que, dentro de la producción de textos escritos, otro de los elementos fundamentales para su desarrollo y lectura es la originalidad, pues ésta refleja la creatividad del escritor con respecto a lo valioso que el texto pueda llegar a ser en determinado contexto. En ese aspecto, de acuerdo con Cazón & Vázquez (1999), la originalidad se define como el carácter novedoso y único que posee el escrito, generando en sí una ocurrencia diferente que refleja la subjetividad del escritor. Este factor se denomina valioso conforme al contexto, pues es éste el que resalta lo novedoso dentro del producto escrito; sin embargo, vale la pena señalar que eso que se ha llamado novedoso no implica que marque una tendencia en relación con los expertos en el campo de la escritura, sino que esto consiste en mostrar una idea o recurso estilístico nuevo para el contexto del escritor.

Sumado a lo anteriormente mencionado, Romo (citado en Cazón & Vázquez, 1999) menciona algunos aspectos que permiten evaluar el texto en términos de la originalidad. Así, plantea tres criterios para considerar: en primer lugar, la probabilidad de ocurrencia mínima, lo que hace referencia a que el texto debe marcar la diferencia con respecto a otros; en segundo lugar, las asociaciones remotas, lo cual apunta a las asociaciones de elementos que se consideran distanciados. Por último, se señala la calidad del texto, espacio donde se tiene en cuenta la subjetividad del escritor.

Fluidez

Otro de los elementos que se debe tener en cuenta durante la producción de textos escritos es la fluidez, dado que, de acuerdo con Cazón & Vázquez (1999), ésta consiste en las capacidades que tiene el escritor para producir múltiples ideas sobre un tema. Además, la fluidez le permite al escritor distinguirse en relación con la productividad de sus textos, es decir que, para la escritura de éstos, es necesario tener en cuenta las ideas, un número adecuado de palabras, adjetivos, verbos, sustantivos y adverbios, oraciones coordinadas y subordinadas, además de marcadores textuales, elementos que enriquecen el ejercicio y desarrollo de dicha habilidad. De este modo, según Wilson, Guilford, Christensen & Lewis (citados en Cazón & Vázquez, 1999), es posible hablar de distintos tipos de fluidez, tales como: fluidez verbal, asociativa, ideacional y de expresión.

Estos tipos de fluidez se valoran en relación con la producción; entonces, la fluidez verbal alude a las unidades simbólicas, mientras que la fluidez asociativa se refiere a las relaciones semánticas presentes en el texto. Por otra parte, la fluidez ideacional consiste en la producción de unidades semánticas; finalmente, es la fluidez de expresión la que demuestra el conocimiento del escritor sobre el significado de las palabras que utiliza.

Corrección

Siendo éste el último aspecto a tener en cuenta, dentro del trabajo investigativo, para la producción textual, fue necesario analizar las perspectivas que presentan distintos autores acerca de lo que es la corrección de los textos. En algunos casos, esta parte del proceso está enfocada a resolver aspectos que estén relacionados únicamente con las reglas que a una lengua competen. Por el contrario, para otros autores, como Álvarez (2012), cuya concepción se tomó para abordar este aspecto en la investigación, la corrección del producto escrito consiste en la identificación de logros y falencias del texto, de modo tal que se resalten tales fortalezas y se resuelvan las segundas con el fin de adecuar el texto para que sea coherente, cohesionado y cumpla su intención comunicativa; igualmente se busca que el producto escrito esté correcto en términos de léxico, gramática y ortografía.

Para la corrección de textos, el autor plantea distintos aspectos propios de la lengua cuya intervención es dada de acuerdo con ciertos niveles. En lo que atañe al nivel del paratexto se encuentran elementos como el título, subtítulo, bibliografía y demás. En el nivel del texto se tienen en cuenta aspectos como la estructura y organización de la información. Por otra parte, el nivel de la idea señala los conceptos, definiciones y descripciones, siendo el nivel del párrafo el que concierne a la relación entre ideas y conexión entre párrafos. El nivel de la frase y oración corresponde a la construcción lógica de estas oraciones, y el nivel de la sílaba a la segmentación de las mismas. Por último, se encuentra el nivel de la letra, allí se debe tener en cuenta la ortografía, caligrafía y puntuación.

2.2.3 Modelos para la producción textual

Ya que la escritura es una habilidad lingüística que se desarrolla, en principio, de manera procesual, fue imprescindible explorar diversos modelos que posibilitaran herramientas para llevar a cabo las respectivas intervenciones desde una perspectiva didáctico-pedagógica. En primer lugar, se tomó a Candlin y Hyland (como se cita en Álvarez & Ramírez, 2006), quienes fundamentan la producción escrita como proceso en relación con la práctica social, de modo que la escritura va más allá de los ámbitos académicos y profesionales, y se asume como un fenómeno cognitivo que parte de la construcción de la realidad e identidad. Precisamente, estos autores profundizan el proceso de escritura desde cuatro dimensiones: Expresión, interpretación, explicación y relación. En el primero, se alude al género, mientras que la interpretación se encamina hacia el propósito teniendo como base los aspectos cognitivos, sociales y culturales. El nivel de explicación se establece de acuerdo con las prácticas discursivas del escritor para determinada audiencia. Finalmente, la relación contribuye con los lazos entre la teoría y la utilidad de la misma dentro del texto.

En segunda instancia, se tomó la teoría de Grabe y Kaplan (1996) también citados en Álvarez y Ramírez (2006). Para estos autores, el proceso de producción de textos se da de manera etnográfica, pues al realizar el escrito se debe tener en cuenta los distintos tipos de textos, la producción del mismo en relación con el proceso y con el producto obtenido y la relación académica, social y cultural que se presenta durante la creación de éste. Es decir que este modelo permite determinar las preferencias culturales del escritor dando gran importancia a la expresión personal. En este sentido, estos autores plantean la escritura desde una serie de preguntas: ¿quién es la persona que escribe?, ¿qué escribe?, ¿a quién

escribe?, ¿con qué propósito?, ¿por qué escribe?, ¿dónde y cuándo escribe? y ¿cómo escribe? De esta manera, cada una de las preguntas son relevantes en cuanto a que contribuyen a la estructura procesual que conlleva la producción de un texto en general.

Como modelo final, se toman los planteamientos de Cassany (1995), quien propone un ejercicio de creación que conlleva a un beneficio personal dirigido bien sea desde la escritura académica, así como también para personas de distintas profesiones o que sencillamente disfruten del ejercicio de creación de textos. De este modo, el autor plantea tres fases para la producción textual: preescribir, escribir y reescribir. En la primera fase del proceso se debe tener claro el tipo de texto a realizar, de modo que se determina la formalidad o informalidad del mismo; además de ello, es esencial establecer las ideas sobre lo que se escribirá, en este punto de manera tal que se puedan realizar esquemas para desarrollar el cuerpo del texto. Durante la segunda etapa, se aborda la estructura, coherencia, cohesión, corrección gramatical y ortografía del escrito a partir de la creación de borradores. Finalmente, es en la etapa de reescritura donde se rehace el texto realizando las respectivas correcciones.

Aunque las tres teorías presentaban ciertos aspectos en común en relación con el fin social y la construcción de identidad desde la escritura, el modelo de Candlin y Hyland no se adaptaba al proyecto llevado a cabo, pues tal teoría estaba más encaminada hacia la generación del discurso con el fin de producir textos para una población concreta, es decir que la escritura personal estaba alejada de esta perspectiva. Del mismo modo, el modelo expuesto por Grabe y Kaplan tampoco era adecuado para la investigación ya que éste no se ajustaba a la población participante de acuerdo con sus edades. Fue entonces el modelo de Cassany el más apropiado para las intervenciones didáctico-pedagógicas, ya que este

sugería el proceso de producción textual de manera muy detallada y dinámica, relacionando las realidades, y en el caso del presente proyecto, las experiencias de vida de los estudiantes durante el proceso de escritura.

2.2.4 Experiencias de vida para el auto-reconocimiento

Para el desarrollo de este concepto se toman en principio tres puntos de vista. El primero tiene como base la perspectiva de Bertaux (1999), quien indica que las experiencias de vida son aquellas interacciones que se producen entre el sujeto y el mundo, de modo tal que la persona genere en ello sus emociones y propias opiniones formando un “yo particular” sin alejar al ser de su esencia social. Dicho de otro modo, las experiencias de vida de un individuo están constituidas a partir de sus vivencias dentro de determinado contexto social logrando que, por medio de la narración de dichas experiencias, su intención esté más allá de hablar de sí mismo, mostrar al lector su visión del mundo.

Por otra parte, Sarabia (1985) toma las experiencias como historias y memorias que se basan en determinados momentos biográficos de la vida de una persona de acuerdo con las etapas que conforman el desarrollo de cada ser. Se puede decir entonces que las experiencias de vida están situadas en unos tiempos específicos que construyen la biografía de quien las ha vivido, de modo que no comprenden solo el relato de lo sucedido, sino también toda la información acumulada y el aprendizaje adquirido durante esos momentos particulares. Cabe resaltar que dichas experiencias, según el autor, no deben ser vistas únicamente desde plano individual, pues una vida se construye entre personas ya que el sujeto se desenvuelve dentro de un entorno social.

Finalmente, una tercera perspectiva presenta las experiencias personales como historias de vida mediante las cuales se generan distintos puntos de vista sobre la historia social: “La historia de vida permite traducir la cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social” (Puyana & Barreto, 1994, pág. 186). De acuerdo con esto, se puede plantear que las experiencias de vida hacen parte del desarrollo individual del sujeto sin alejarlo de su esencia social, lo que podría permitir la comprensión, en este caso emocional, de la generación de jóvenes que se encuentran actualmente en su etapa escolar y la autocomprensión de sí mismos. Además, para el trabajo investigativo se pensó que tales experiencias podrían llegar a ser medios generadores de los discursos propios mientras se fortalecía la habilidad y el hábito de escritura ante la posibilidad de plasmar tales historias en textos.

De esta manera, aunque los tres conceptos presentados mostraban ciertos rasgos comunes, se determinó que las visiones de Bertaux y de Sarabia tenían enfoques distintos al propuesto para la investigación llevada a cabo, pues éstas se limitaban ante las posibilidades en las que puede ser expresada una experiencia de vida. En ese caso, es la teoría planteada por Puyana y Barreto la que se adaptó al proyecto, puesto que estaba dirigida desde un panorama investigativo y brindaba distintas posibilidades ante las formas de aprovechar las experiencias de vida para el enriquecimiento tanto intelectual como personal de los individuos en su ámbito social, fortaleciendo sus relaciones inter e intrapersonales.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y tipo de investigación

Teniendo en cuenta la problemática identificada de los estudiantes del grado 603 pertenecientes al IPN, surge la necesidad de plantear alternativas que permitan fortalecer el proceso de producción textual, rescatando la importancia de esta habilidad del lenguaje en la práctica social y personal de todo ser humano. Así, el presente trabajo se desarrolla como una investigación cualitativa, aspecto que se aborda desde la teoría de Álvarez-Gayou (2003), en la cual lo cualitativo tiene como base tres elementos: la validez, la confiabilidad y la muestra. En este orden, se entiende la validez como el medio por el cual se llega a hacer una apreciación de la realidad que se pretende conocer; la confiabilidad, por su parte, se refiere a la seguridad de los datos obtenidos para alcanzar los resultados de la investigación. Finalmente, el muestreo permite la verificación de resultados utilizando el respectivo análisis de datos, en el que se representan tales resultados de manera descriptiva. Dicho esto, para el trabajo investigativo, es clave cumplir con la ejecución de la base de la investigación cualitativa, pues esto permitirá verificar los resultados frente al éxito o fracaso de la misma.

En el mismo orden, cabe reiterar que esta investigación, de carácter cualitativo, es perteneciente al paradigma crítico social que se desenvuelve bajo los parámetros de la investigación acción que, de acuerdo con Taylor (2002), es el estudio de una realidad social con el fin de realizar y lograr transformaciones en la misma, por lo que, para este caso, es una realidad social que parte desde el ámbito educativo. De este modo, para llevar a cabo la investigación propuesta, de acuerdo con Taylor (2002), es necesario considerar siete etapas

en las que se desarrolla la investigación acción: escribir sobre la investigación, identificar el problema, describir el problema, recolectar datos a partir de evidencias, observaciones, entrevistas y encuestas; el quinto paso consiste en analizar los datos recolectados estableciendo categorías para dicho análisis. Finalmente, los pasos seis y siete consisten en desarrollar estrategias de acción para aplicarlas en la investigación y promover el intercambio de conocimientos y experiencias, creando un reporte mediante el cual se dé cuenta del proceso investigativo con los resultados obtenidos. Cabe recordar que, dentro de la investigación cualitativa, es posible regresar a un paso anterior según los ajustes que requiera el estudio investigativo, pues el planteamiento del problema es modificable en cualquiera de las fases.

3.2 Población

La presente investigación contó con la participación de 14 niñas y 16 niños del grado 603 del Instituto Pedagógico Nacional, cuyas edades oscilaban los 11 y los 13 años. Más de la mitad de los estudiantes indicaron que vivían en un núcleo familiar común, el cual estaba compuesto por padres y hermanos, o solo padres, pues algunos eran hijos únicos. Otros manifestaron que vivían con sus abuelos y/o tíos o solo con su madre y hermanos, en el caso que los tuvieran. Además de ello, se encontró que las madres de los estudiantes, en su mayoría, contaban con estudios universitarios al igual que sus padres.

Por otra parte, los estudiantes también dieron a conocer sus preferencias académicas. Algunos indicaron que su materia favorita era educación física, seguida por artes y matemáticas; ninguno mencionó lengua castellana. En contraste, al hablar sobre la materia en la que peor les va, bastantes niños y niñas nombraron matemáticas, inglés y, en

adición a éstas, lengua castellana. Del mismo modo, también compartieron sus planes a futuro, cuando ya se gradúen del colegio, entre lo que se encontró que la mayoría quieren ir a la universidad y otros escogerían caminos militares o el deporte.

Por último, frente a sus prácticas de lectura y escritura, es importante destacar que la mayoría del grupo disfrutaba leer cuentos, cómics, novelas y libros de fantasía o misterio; mientras que en lo que concierne a la escritura, en su mayoría, el grupo manifestaba que le gustaba escribir, sobre todo cuando se trataba de hacerlo acerca de su vida personal, lo que evidenció que hay un interés y desarrollo en esta competencia en un ámbito fuera de lo académico, expresando que por medio de los textos se podían desahogar. A propósito, los que no disfrutaban escribir, manifestaron que se debía a que era aburrido, les molestaba escribir mucho o se iban las ideas cuando realizaban ejercicios de producción textual.

3.3 Unidad de análisis y matriz categorial

Partiendo de la pregunta de investigación que se ha planteado para el presente trabajo investigativo y que a su vez refleja las necesidades presentes en la población, se estableció la escritura como unidad de análisis, pues es en este campo del lenguaje donde los estudiantes del grado 603 presentaron más falencias en comparación con las demás habilidades.

En este sentido, fue necesario desarrollar una matriz categorial mediante la cual dicha unidad pudiera ser analizada de acuerdo con lo referido en el marco teórico. De este modo, dentro de la matriz se establecieron determinadas categorías y subcategorías, presentadas en la siguiente tabla con sus respectivos indicadores, que permitieron realizar un análisis pertinente a los resultados obtenidos en la propuesta de intervención.

Unidad de análisis	Categoría	Sub categoría	Indicador
Escritura	Propiedades textuales	Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora textos organizados que permitan evidenciar una estructura e intención comunicativa clara. • El texto presenta una progresión temática clara que favorezca el avance de la información.
		Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de conectores, signos de puntuación, sinónimos, pronombres y demás elementos que faciliten la comprensión de los textos.
		Originalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Da cuenta de la elaboración de ideas nuevas en comparación con lo convencional.
		Fluidez	<ul style="list-style-type: none"> • Produce textos cuyas expresiones e ideas son adecuadas con el tema y el tipo de texto.
		Corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el léxico adecuado con el tipo de texto y la situación comunicativa. • Emplea correctamente las normas de acentuación • Elabora textos en los que aplica reglas ortográficas.
	Proceso de producción textual	Preescritura	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el tipo de texto a realizar, al igual que el carácter formal o informal del mismo. • Plantea una idea sobre el contenido del texto a escribir a través de la creación de esquemas, mapas conceptuales y/o algún otro tipo de gráfico que le permita desarrollar el cuerpo texto.
		Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora borradores de los textos para posteriormente realizar correcciones y obtener la versión final.
		Reescritura	<ul style="list-style-type: none"> • Reescribe sus textos realizando las respectivas correcciones del borrador.

3.4 Instrumentos

Con el fin de obtener información que permitiera dar cuenta de las problemáticas presentes en la población, a lo largo del proyecto de investigación se tomó como instrumentos de recolección de información, en un primer momento, las observaciones, encuestas (Ver Anexo 1) y prueba diagnóstica (Ver Anexo 2), que involucró las cuatro habilidades del lenguaje; así se logró identificar la problemática del curso en relación con el área de lengua castellana. El uso de estos instrumentos tuvo como objetivo permitir un acercamiento a la población, conocer sus comportamientos, intereses, fortalezas y dificultades, además con esto se logró tener una mirada al contexto académico y familiar en el que cada uno se desenvuelve.

Posteriormente, durante las intervenciones realizadas en la clase de lengua castellana con los estudiantes del grado 603 del IPN, se utilizaron actividades en clase que permitieron ver los avances de los estudiantes en cuanto a lo que se propuso en el proyecto investigativo. Cabe aclarar que dentro de dichas actividades también se realizaron talleres para fortalecer los aspectos gramaticales, de coherencia y cohesión dentro de la escritura, por lo que, además de los ejercicios individuales de producción textual, la solución de los talleres por parejas también hizo parte de este proceso.

4. TRABAJO DE CAMPO

El presente proyecto de investigación surgió en el segundo semestre del año 2016, donde nació la inquietud por analizar la incidencia que tienen las experiencias de vida como recurso didáctico en el mejoramiento del proceso de producción textual, teniendo en cuenta las problemáticas encontradas en la población con relación a la escritura y las necesidades que ésta tenía, según el ciclo en el que se encontraban los estudiantes. Además de ello, tales necesidades también debían estar acordes con sus emociones, las cuales se ligaban a las experiencias con las que cada uno se ha visto enfrentado y que tenían gran influencia en su desarrollo.

Así, la puesta en acción de la propuesta, en la que se buscó recolectar la información necesaria para dar cuenta de la investigación, se desarrolló a partir de una secuencia didáctica que, en términos de Zabala, se entiende como “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (2000, pág. 16). Sin embargo, aunque dicha apreciación es válida para lo que se propone a lo largo del trabajo, se adiciona a dicha definición la postura de Camps (2003), quien profundiza en la escritura, pues señala que es una unidad de enseñanza que permite lograr la composición escrita.

Según lo dicho sobre el concepto de secuencia didáctica tomado para la ejecución de la investigación, éste, específicamente para lo que se ha venido proponiendo, debe desarrollarse basándose en proyectos cuyo fin sea únicamente la producción textual, en un largo o mediano plazo, teniendo como principio la relación entre el texto y el contexto, ejercicio que se buscó realizar en cada una de las actividades del trabajo aquí expuesto,

puesto que lo que la autora plantea sobre el lenguaje escrito dentro de la secuencia didáctica, es que éste es el recurso para construir el conocimiento del mundo, de sí mismo y del entorno social, lo que a su vez conforma las relaciones con esos tres aspectos mencionados. Es importante resaltar que, en la secuencia didáctica, es clave plantear objetivos de enseñanza–aprendizaje y socializarlos con los estudiantes, así se conocerán los criterios de evaluación.

Por otra parte, de acuerdo con la autora aquí abordada, una secuencia didáctica está constituida por tres momentos: preparación, producción y evaluación, los cuales se adecuaron a las tres fases en las que estuvo dividido el trabajo de campo. En este sentido, en el momento de preparación, que corresponde a la fase 1, se formula el proyecto que será llevado a cabo y los conocimientos que serán brindados a los estudiantes, con el fin de que los utilicen más adelante autónomamente. En el segundo momento, para este caso la fase 2, los estudiantes desarrollan su producción de acuerdo con las bases ya establecidas y teniendo como eje fundamental la interacción con el docente y con los demás estudiantes. Finalmente, la fase 3 que corresponde a la evaluación, la cual debe realizarse de manera formativa y procesual, esto quiere decir que es necesario verificar el cumplimiento de los objetivos interrelacionando las fases en las que se planteó el proyecto; en ese orden, el desarrollo de cada uno de esos momentos será presentado a continuación.

4.1 Fase 1: Diagnóstico y Sensibilización

El propósito de esta etapa, que corresponde al momento de preparación dentro de la secuencia didáctica, fue identificar y caracterizar el proceso de escritura en los estudiantes y así mismo dar un acercamiento a las experiencias de vida, pues éstas serían el recurso para

incentivarlos a desarrollar dicha habilidad. Justamente, a través de tres sesiones se tomaron los contenidos de la asignatura, estos estaban dirigidos hacia el mito y la leyenda, lo que permitió mostrar a los estudiantes que a la hora de contar sus historias pueden hacerlo desde distintas perspectivas, en este caso, desde distintos subgéneros narrativos.

Para cumplir con lo anterior, fue fundamental trabajar el tema de las emociones en la escritura para enfocar los ejercicios hacia el recurso tomado para ello. Así, la producción de sus escritos estuvo guiada por una serie de pautas acordadas entre todos, considerando la explicación de los temas y lo socializado en las clases. En cada uno de los textos, los estudiantes recibieron retroalimentación por parte de la docente en formación, que constaba de observaciones y recomendaciones relacionadas con las propiedades textuales, reconociendo que la escritura es un proceso que requiere un espacio de revisión, lo que dio paso a la segunda fase donde se abordó el modelo de producción.

4.2 Fase 2: Memoria como pretexto para escribir

Siendo ésta la segunda fase, que dentro de la secuencia didáctica se desenvuelve como la producción, se tuvo la finalidad de aplicar la estrategia diseñada para contribuir con el mejoramiento de la escritura en los estudiantes, asumiendo las experiencias de vida como recurso para alcanzar tal propósito. A lo largo de las sesiones se fue implementando la escritura como un proceso que implica la planeación, la ejecución, la revisión y la reescritura. Asimismo, se empleó como pretexto las experiencias de vida, dado que la escritura de éstas permite la expresión individual sin alejarse de la esencia social, pues se tomaron experiencias no solo individuales sino también relacionadas con su entorno.

Esta etapa se planteó para ser desarrollada durante quince sesiones de dos horas cada una, en las que se abordaron distintos subgéneros narrativos y líricos como formas alternativas para contar las experiencias de vida, pero esta vez, como se mencionó anteriormente, fue indispensable comenzar a plantear la producción textual como un proceso que requiere ser planeado. Así, en un primer momento se resaltó la necesidad de elaborar lluvias de ideas y esquemas previos a la escritura de acuerdo con el modelo de producción textual seleccionado para ser aplicado; esto se explicó por medio de textos escogidos por la docente en formación y algunos otros escritos por ella, ya que también participó en las actividades propuestas. Igualmente, fue necesario considerar las propiedades textuales al momento de realizar dicho proceso, por lo que se hizo énfasis en la organización del texto, coherencia, cohesión, originalidad, fluidez y corrección, mediante talleres y retroalimentaciones de los textos escritos por los estudiantes.

4.3 Fase 3: Evaluación. Esta es mi historia

En esta última fase, definida como la evaluación dentro de la secuencia planteada, el propósito fue evaluar la incidencia que tuvo la propuesta implementada en los procesos de producción escrita de los estudiantes. De este modo, esta etapa tuvo su desarrollo en cinco sesiones, mediante las cuales se buscó aplicar el proceso de escritura para la creación de un texto de carácter autobiográfico, por lo que los estudiantes tuvieron que tomar los ejercicios de escritura realizados durante las sesiones anteriores y elegir cuáles historias querían retomar para la elaboración de su escrito.

Para valorar tal incidencia, fue necesario tener en cuenta si se cumplió con cada uno de los pasos del modelo de producción aplicado durante la investigación y cómo estos

influyeron en el desarrollo del escrito en su versión final. Del mismo modo, se creó con los estudiantes una rejilla de evaluación dirigida principalmente a las propiedades textuales, puesto que éstas son las que permiten elaborar un texto que pueda ser leído y comprendido, teniendo como base la matriz categorial planteada anteriormente. Durante esta etapa también se seleccionaron los textos que entrarían en la antología de historias del curso 603, donde se corrigieron los ejercicios seleccionados por los estudiantes para agregar a su obra; cada uno de los niños y niñas escogió dos textos para agregar a dicha creación.

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS

A lo largo de este apartado se realizará el registro de los resultados alcanzados a partir de la propuesta implementada con los estudiantes del grado 603, en el Instituto Pedagógico Nacional. De acuerdo con esto, dicho análisis se desarrollará por las fases ya expuestas: Sensibilización, Memoria como pretexto para escribir y Evaluación. Así, durante cada una de las etapas se realizaron ejercicios de producción escrita en los cuales se fue aplicando lo que se había planteado desde el principio, de manera tal que estas actividades se fueron consolidando como un proceso para los estudiantes

Dicho lo anterior, se parte del hecho de que la base para realizar este análisis fue la matriz categorial presentada en el capítulo tres, por lo cual se establecieron dos categorías y ocho subcategorías. Comenzando así con la fase número uno, donde solo se tomó la primera categoría de análisis, pues esta era la introducción al proyecto; mientras que en las fases dos y tres, además de la categoría *Propiedades textuales* y sus subcategorías, se analizó también la categoría *Proceso de producción textual*, pues fue donde se implementó el modelo de producción. Además, se aclara que se tomó de manera aleatoria el 50% de la población para efectuar el análisis del proceso aquí propuesto.

5.1 Propuesta de intervención

Es importante recordar que, para cumplir el objetivo planteado, durante el desarrollo y ejecución de esta propuesta no solo fue necesario realizar ejercicios de producción escrita adecuados a los contenidos de la clase, los cuales estuvieron relacionados con los tres géneros literarios, sino que también se aplicaron talleres de ortografía y puntuación, pues durante el desarrollo de los textos se mencionó la importancia de la coherencia y la

cohesión en la escritura, así como la corrección gramatical. Así, en el presente capítulo será expuesto el resultado de este proyecto desarrollado en 16 intervenciones que, a su vez, conformaron las tres fases ya mencionadas como se verá a continuación.

5.1.1 Fase 1: Diagnóstico y sensibilización

Partiendo el análisis con esta primera fase, en la cual se realizó el diagnóstico y sensibilización con el grupo, se pudo establecer un estado inicial en relación con la escritura de los estudiantes, además de acercarlos al medio que les permitiría generar para sí mismos la creación de textos: las historias de vida; tomando estas como toda clase de sucesos que transforman la cotidianidad en palabras, potenciando su crecimiento cultural y sus relaciones intra e interpersonales, como se mencionó en el referente teórico.

En este sentido, se realizaron dos ejercicios de producción textual, en los que solo se dio el tema y la instrucción, encontrando que, de la población seleccionada, solo el 33% cumplió con el primer logro que alude a la subcategoría *coherencia*, pues durante la lectura de los textos se pudo observar que dicho porcentaje presenta textos organizados que cumplen con una intención comunicativa clara como se expondrá en el ejemplo a continuación:

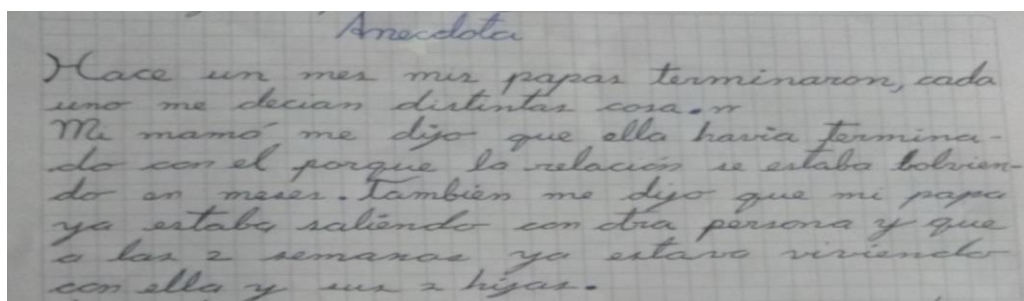


Ilustración 1. Anécdota

En este ejemplo, es posible observar que hay un inicio claro, el cual permite al lector conocer el contexto y la intención de la historia que allí se pretende contar. En este sentido, también se evidencia el cumplimiento del logro número dos, pues permite que haya una progresión temática dentro del texto, algo que cumplió el 47% del grupo. Sin embargo, el porcentaje restante produjo textos carentes de coherencia, ya que no cumplían con los indicadores establecidos para esta, como se presentará a continuación:

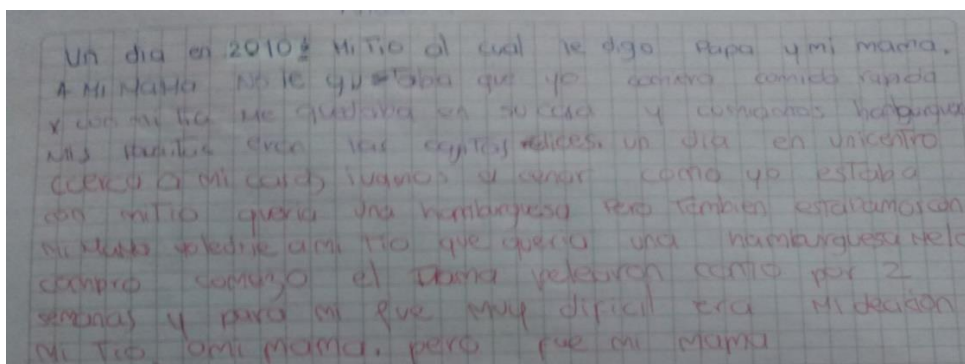


Ilustración 2. Anécdota

En este fragmento, se aprecia que no hay una progresión temática clara, pues la primera línea se desconecta de las siguientes; allí no hay organización y no permite al lector generar una idea de qué es lo que el estudiante, como escritor, pretende comunicar; error que se reflejó en el 67% del grupo. Del mismo modo, textos como este incumplen con el avance de la información, segundo indicador, pues de acuerdo con lo expuesto en el referente conceptual, en un texto coherente las palabras deben estar relacionadas en su interior, en lo cual el 53% de la población presentó falencias.

Por otra parte, en relación con la categoría de *cohesión*, si bien las falencias en términos de coherencia estuvieron presentes en una buena parte del grupo, frente a esta segunda categoría se encontró que solo el 13% de la población seleccionada fue capaz de desarrollar textos cohesivos.

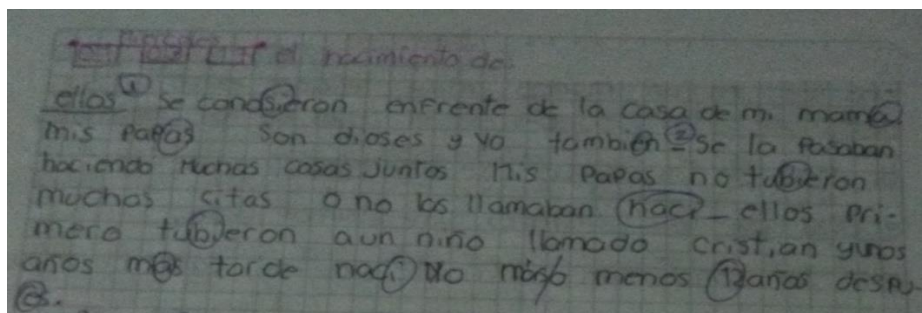


Ilustración 3. Mito

Con el ejemplo anterior, se puede resaltar la ausencia de conectores en el texto; error que se repitió en el 53% de la población. Del mismo modo, también se observa la falta de signos de puntuación, pues algunos estudiantes manifestaron que no sabían cuándo utilizarlos; esto se manifestó después de leer las observaciones hechas en cada uno de sus escritos durante esta primera fase.

Así, teniendo en cuenta que en primera medida se encontró una producción textual carente de sentido frente a la coherencia y la cohesión, se procede a exponer lo hallado en relación con la *originalidad*. De acuerdo con esto, se notó que el 87% de los estudiantes logran elaborar ideas nuevas en comparación con lo que se ha establecido de manera convencional en sus clases de lengua castellana, recordando pues que la originalidad refleja la creatividad del escritor y su carácter novedoso en la escritura, en este caso los estudiantes del grado 603, dentro de su contexto.

En uno de los dos textos realizados en la primera fase, el objetivo era contar cómo se habían conocido los padres de cada uno, ello a partir de la escritura de un mito sobre su nacimiento, tal y como se muestra en el siguiente fragmento. Se aprecia también cómo el estudiante relata de manera original el momento en el que se conocieron sus padres, evitando el plano literal y utilizando lo que se había conversado en clase, de modo que

generó, como se mencionó en el referente teórico, una ocurrencia diferente que se origina y refleja su subjetividad. Por otra parte, el 13% restante no cumplió con este logro, pues sus ejercicios no sobrepasaron el lugar común.

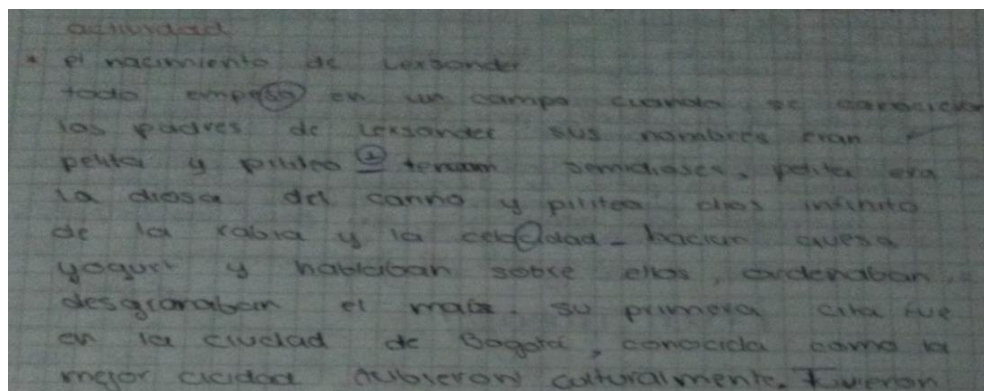


Ilustración 4. Mito

En relación con la *fluidez*, en el desarrollo y cumplimiento de la primera fase, se buscó saber si los estudiantes producían expresiones e ideas adecuadas con el tema y tipo de texto, puesto que, de acuerdo con la teoría tomada para abordar dicha categoría, ésta da cuenta de las habilidades que se desenvuelven en la escritura, de modo que sea evidente la productividad dentro de los textos escritos. Frente a ello, se encontró que el 80 % de los estudiantes producían textos fluidos, ya que, en su mayoría, los textos contaron con una cantidad adecuada de palabras y oraciones, lo que se puede evidenciar en los ejemplos anteriores.

Finalmente, en términos de *corrección*, se tuvieron en cuenta tres logros para el respectivo análisis de la subcategoría. Así, cabe recordar que el propósito de aplicar la corrección en los textos es poder identificar logros y falencias dentro de los mismos, con la intención de obtener un escrito coherente, cohesionado gramatical y ortográficamente adecuado y que, a su vez, cumpla con la intención comunicativa. Comprendiendo esto, se

encontró que el 87% de la población seleccionada utilizó un léxico apropiado con el tipo de texto que se propone y con la intención comunicativa de éste; sin embargo, el 13% restante no cumplió con tal logro como se podrá ver a continuación:

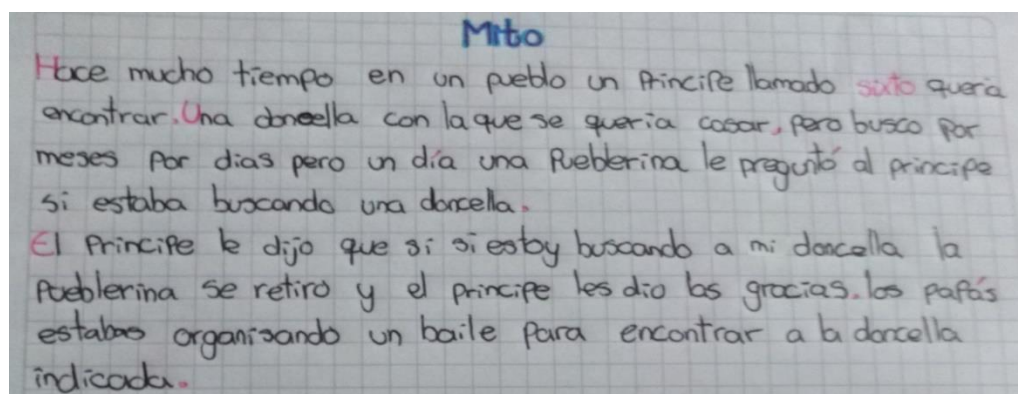


Ilustración 5. Anécdota

Este fragmento hace parte del texto número dos, en éste se buscaba que los estudiantes narraran una anécdota en la que ellos se hayan visto enfrentados con una situación en la que tuvieron que tomar una decisión difícil. En este ejemplo, el estudiante no evidencia una situación comunicativa clara, por lo que el léxico que utiliza tampoco es el adecuado con respecto al ejercicio que se sugirió desde el principio.

En segunda instancia, para el logro número dos de esta misma subcategoría, se encontró que solo el 13% de la población empleó correctamente las normas de acentuación, mientras que el 87%, no alcanzó tal logro, pues omiten la acentuación de ciertas palabras, utilizan mal la tilde e incluso, en algunos casos, no utilizan ninguna tilde a lo largo del texto. Se toma como ejemplo el fragmento anterior, en este el estudiante utiliza correctamente algunas tildes, pero en otros casos la omite, sobre todo cuando se encuentra con algunos verbos en pasado.

Finalmente, en el tercer y último logro referente a la subcategoría de *corrección* relacionado con las reglas ortográficas, se halló que solo el 7% de la población aplicó reglas ortográficas en sus producciones escritas, mientras que el 93% presentó falencias en este aspecto. Así, en los textos se encontró que algunos estudiantes presentaron confusiones con el uso de la “g”, la “b”, la “v”, la “h”, e inclusive, olvidaban el uso de la mayúscula en los nombres propios, inicio de párrafo y después del punto, como se puede evidenciar en los textos tomados como ejemplos anteriormente.

5.1.2 Fase 2: Memoria como pretexto para escribir

Siendo esta la segunda fase de la propuesta de intervención, lo que se pretendió fue aplicar el modelo tomado para la producción textual descrito por Cassany. En este sentido, se estructura el proceso de escritura a partir de tres momentos: pre-escritura, escritura y reescritura. En este orden, se realizó con los estudiantes la escritura de cuatro textos, mediante los cuales se fue aplicando el modelo ya puntualizado.

Así, se trabajó la importancia del borrador de un texto, teniendo allí las respectivas correcciones y recomendaciones, además de los comentarios hechos en los ejercicios de la primera fase en los que se resaltaba la importancia de la coherencia, además de la identificación y corrección de errores para lograr la elaboración de un texto final. Dicho esto, para el análisis de esta fase se tomaron las dos categorías de análisis: *Propiedades textuales* y *proceso de producción textual*, exceptuando el primer texto de la etapa, pues aquí se pretendió abordar la elaboración de esquemas para la escritura del borrador.

Tomando entonces la subcategoría *coherencia*, se halló que, en principio, después de leerlas recomendaciones y resaltar la importancia de este aspecto en la escritura, el 67%

de los estudiantes alcanzó a cumplir con el primer logro referente a esta propiedad en el primer texto de la fase, mientras que el porcentaje restante no lo hacía o no presentó la actividad. Asimismo, un 60% de la población cumplió con el segundo indicador, produciendo textos cuya progresión temática permitió el avance de la información y la comprensión del mismo.

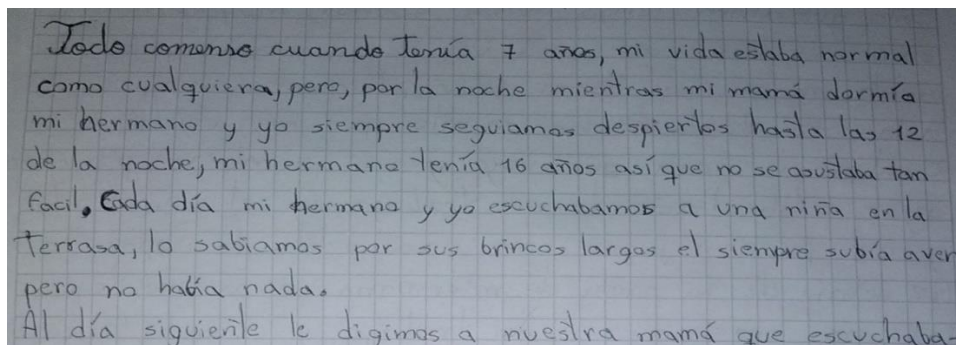


Ilustración 6. Leyenda

En este fragmento es posible evidenciar el principio de una historia, atendiendo a la estructura del mismo y a la intención comunicativa del estudiante al escribirlo, además de evidenciar el avance de la información gracias a la progresión temática que presenta la historia en sí, ya que el ejercicio consistía en la escritura de una leyenda partiendo de una experiencia que haya dejado algún impacto en sus vidas, de manera que, en este ejemplo, se comprende la temática, la intención y la idea de la narración.

Sin embargo, no todos los estudiantes cumplieron con este primer logro, pues se halló que el 27% no tenía una estructura clara que permitiera al lector conocer la intención comunicativa del autor, y, a su vez, la carencia de progresión temática no permitió la buena comprensión de la narración, como se presenta en el siguiente fragmento:

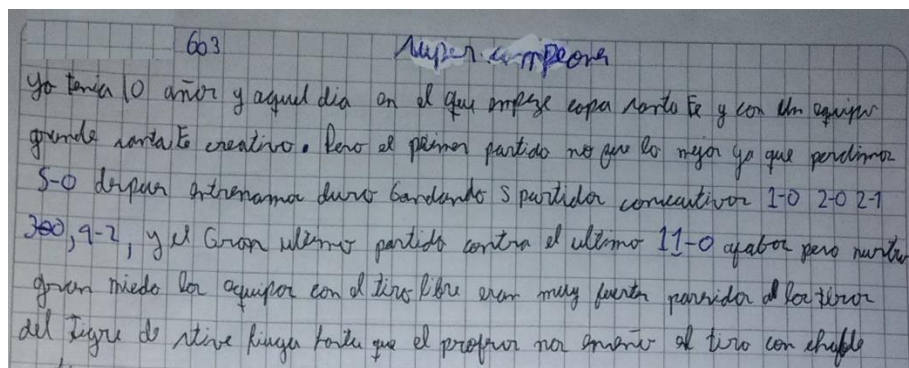


Ilustración 7. Leyenda

En este ejemplo, el estudiante no cumple con el primer logro, pues su narración comienza con una idea suelta, lo cual evita que sea un texto estructurado y sin intención comunicativa alguna, ya que no se entiende si lo que el estudiante pretende es dirigirse al lector para comunicarle un hecho o simplemente escribir para sí mismo.

No obstante, al mencionar la importancia de la coherencia en la escritura a través de las recomendaciones realizadas durante la revisión de los textos, se evidenció cierto progreso en el desempeño de los estudiantes. Así, en la revisión del segundo texto escrito durante esta fase se encontró que la cifra, frente al cumplimiento de este primer indicador aumentó, mostrando que el 73 % del grupo manejó una buena estructura en su escritura; en el tercer texto el 87% cumplió con dicho indicador, manteniéndose la cifra en el cuarto y último texto elaborado en esta etapa del trabajo investigativo.

Por su parte, el segundo indicador perteneciente a esta subcategoría también presentó un avance, pues mientras en el primer texto fue el 60% como ya se mencionó, en el segundo texto el 73% de la población tuvo una buena progresión temática en su escrito. Así, en el tercer y cuarto texto el 87% de los estudiantes mantuvo tal indicador.

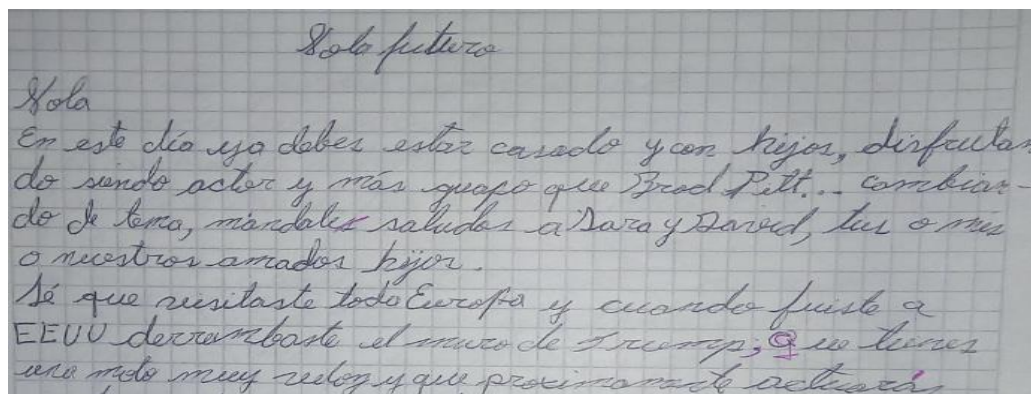


Ilustración 8. Carta

De tal forma, en la ilustración se puede evidenciar la introducción de un texto organizado, cuya estructura permite al lector comprender la idea del mismo, sabiendo así la intención del escritor, pues es claro que lo que allí plasma es un texto para ser leído por sí mismo, precisamente, en eso consistía el ejercicio, ya que lo que se pretendió fue escribir una carta para su “Yo” de 30 años; en ésta se expresaría la visión que tienen de sí mismos, sus sueños y planes futuros, elementos que se evidencian por completo gracias a la forma en la que se construye el texto. Con esto se puede decir que la población presentó un avance en cuanto a la producción de textos coherentes, todo ello gracias a la corrección de errores, relectura del texto y el seguimiento de las recomendaciones puestas en las observaciones.

En lo que corresponde a la subcategoría *cohesión*, a partir de la información recolectada se encontró que, en primera medida, solo el 6% de la población logró cumplir con el indicador propuesto para esta propiedad. Tomando la cohesión como todos aquellos mecanismos que permiten articular las ideas presentes en el texto, mencionado esto en el referente conceptual, se halló que la falencia de los estudiantes, en relación con tales mecanismos, estaba principalmente en el uso de los signos de puntuación y pronombres, como se puede observar en este fragmento:

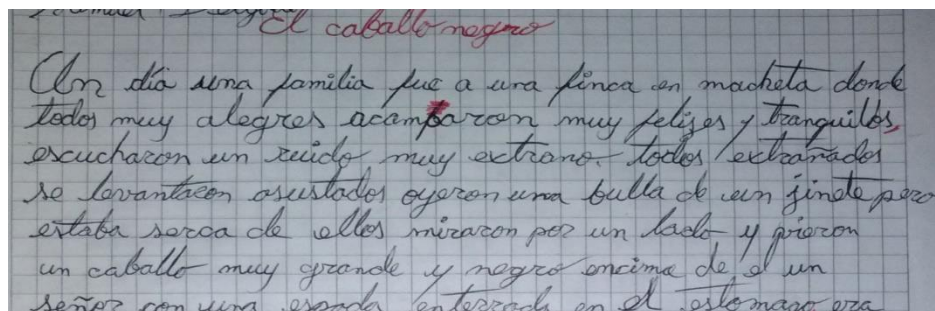


Ilustración 9. Leyenda

En el ejemplo anterior, es posible observar el uso de conectores, pronombres y sinónimos en el desarrollo del texto. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la mayor dificultad para desarrollar una escritura cohesiva radicó en el uso de los signos de puntuación, lo que a su vez, no permitió llegar a la producción de un texto coherente, pues no se puede olvidar que la cohesión es un aspecto clave para ello; en algunos textos se encontró la omisión de signos, mal uso de la coma e incluso del punto. A pesar de ser un tema trabajado durante el año anterior, fue necesario retomarlo para poder continuar con lo que se había propuesto, de modo que se realizó un taller de puntuación.

A partir de la ejecución de dicho taller, y continuando con las recomendaciones durante la revisión de los textos, se observó que hubo una mejora en esta propiedad, pues en la realización del segundo texto correspondiente a esta fase, el 67% de la población escribió textos cohesivos, esto posiblemente se debió al ejercicio que se realizó posterior al taller, además de ser el primer texto en reescribirse. Sin embargo, en el ejercicio tres se encontró que hubo un retroceso frente a tal progreso, ya que solo el 47% de los estudiantes cumplió con el indicador, mientras que en el texto cuatro, el 57% de los estudiantes produjo textos cohesivos, obteniendo este resultado de los textos reescritos, no de los borradores.

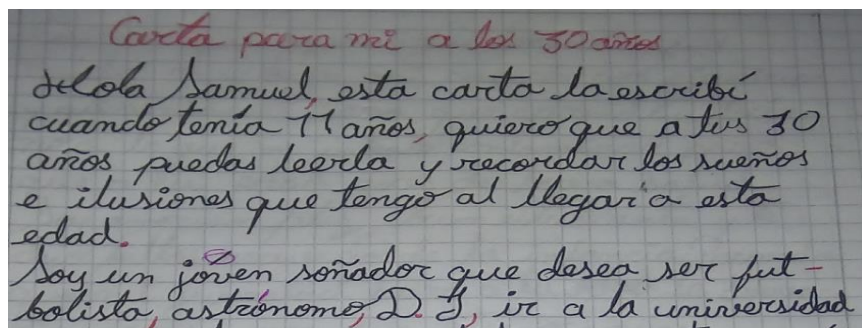


Ilustración 10. Carta

En el fragmento anterior, es posible notar el cambio que se produjo en la presente subcategoría, puesto que no es un texto redundante, presenta una buena progresión temática, lo que a su vez lo hace coherente, las ideas y los párrafos están conectados entre sí, presentando un texto bien estructurado, situación que se logró alcanzar con parte del grupo. Por el contrario, a pesar de los ejercicios de reescritura, correcciones y recomendaciones, hubo estudiantes que no consiguieron elaborar textos cohesivos hasta esta fase, radicando el problema, como se expuso al principio, por los signos de puntuación.

Abordando ahora la subcategoría *originalidad*, se evidenció que en el primer texto, en comparación con los escritos realizados en la primera fase, hubo una disminución frente a esta propiedad, pues considerándola como el carácter novedoso del producto escrito, se pudo notar que en el primer ejercicio de la fase, el 67% de la población cumplió con el indicador, mientras que el 27 % no cumplió y el 6% restante no presentó el texto.

En este sentido, la falla de ese 6% se debió a que no hubo comprensión del ejercicio que se debía realizar, como se puede observar en la ilustración número 7, el estudiante lo que hizo fue narrar una historia cualquiera sobre un partido de fútbol, desatendiendo las características de la leyenda, de modo que si no hay un desarrollo adecuado de la actividad no podría concluirse la originalidad del texto. Por el contrario, los estudiantes que

elaboraron un escrito con carácter original se distinguieron ante los demás, como será visto en el siguiente ejemplo:

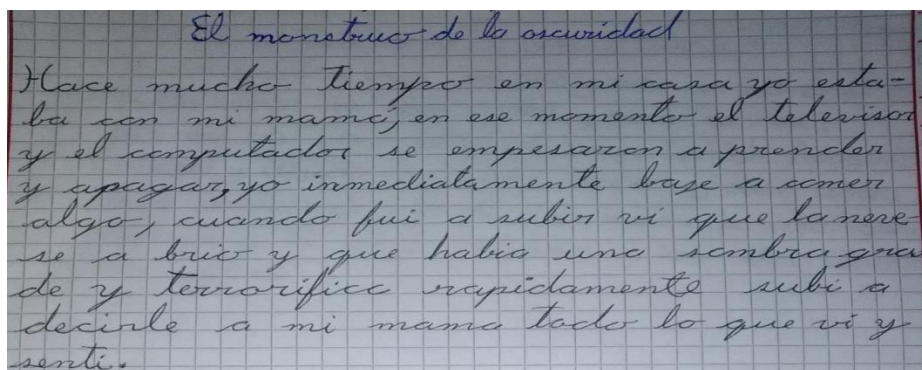


Ilustración 11. Leyenda

Aquí, aunque no se muestre el texto en su totalidad, el estudiante cumple con las indicaciones planteadas para la actividad, de manera que desarrolla una narración de carácter original, pues su texto sobresale gracias a su subjetividad. Teniendo en cuenta que son las historias de vida el eje para la producción textual, el estudiante tomó una de sus experiencias más terroríficas y, utilizando su creatividad, la convirtió en leyenda, siendo esta diferente de las demás historias, alejándose de lo convencional.

Esta subcategoría, perteneciente a la categoría de las *propiedades textuales*, también presentó un avance en los textos escritos durante esta fase, ya que se evidenció que para el ejercicio número 2 ya no era el 67% el que elaboraba textos originales, sino que el indicador fue alcanzado por el 73% de la población. Por su parte, el progreso en ejercicio número 3 se vio afectado porque dos de los estudiantes no entregaron su texto, por lo que el porcentaje disminuyó nuevamente al 67%. Sin embargo, en el texto número 4, fue posible notar que el 87 % fue capaz de realizar escritos originales, dejando una falencia de solo el 13%.

Con respecto a la *fluidez* como propiedad textual, se encontró que en la revisión del primer texto, el 93% del grupo realizaba textos fluidos, teniendo cuenta tal propiedad como la que determina la productividad del texto considerando todo lo que al desarrollo de la escritura concierne. Así, se halló que este porcentaje cumplió con el indicador propuesto en esta subcategoría, mientras que el 7% restante no presentó el ejercicio, aquí no hubo índice de textos que no fueran fluidos.

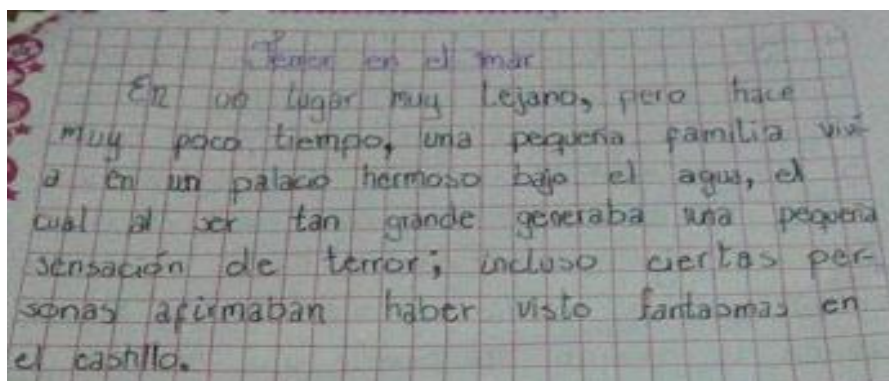


Ilustración 12. Guion

Este fragmento evidencia la fluidez, pues allí es posible observar que las expresiones utilizadas y las ideas son acordes al tipo de texto, demostrando el conocimiento de la estudiante sobre las palabras que utiliza, la relación entre las mismas, además de todos aquellos elementos que enriquecen el desarrollo del texto, contribuyendo a la cohesión y coherencia del mismo.

Teniendo así un buen desempeño frente a esta propiedad, se esperaba que hubiese habido un avance o que se mantuviera la cifra. Sin embargo, a medida que se realizaban los ejercicios de esta segunda fase, se observó que el nivel de fluidez descendió en el grupo, pues para el segundo texto el 87% del grupo cumplió con el indicador; en el tercer texto cumplió el 67% y finalmente, en el último texto se concretó que el 73% de los estudiantes

produjo escritos cuyas ideas y palabras fueron adecuadas con el tema y tipo de texto, como se esperaba en el indicador.

Por otra parte, se evidenció entonces que en el segundo texto, el 13% restante del grupo no cumplió con lo esperado en el indicador; en el tercer ejercicio esta cifra aumentó al 20% y cabe resaltar que 13% de la población no presentó la actividad; ya para el cuarto texto se encontró que el 27% no cumplió con esta propiedad, como en este ejemplo:

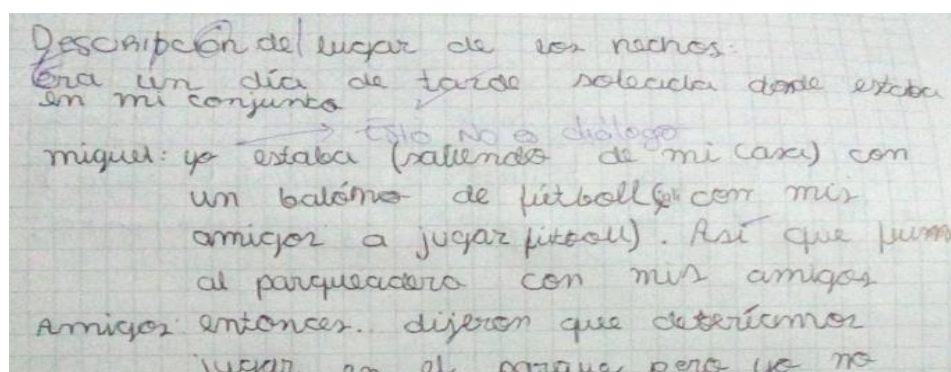


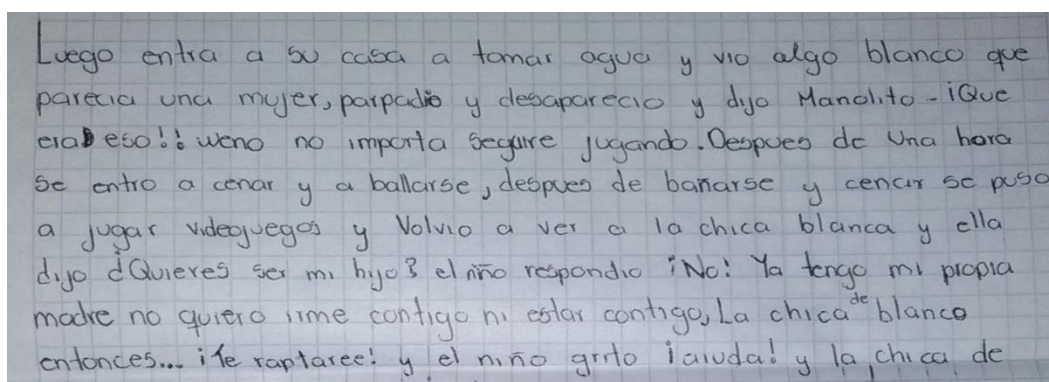
Ilustración 13. Obra

En este texto se puede dar cuenta de lo que se ha mencionado anteriormente, pues es posible observar que éste no es un escrito productivo en relación con lo que se planteó para el desarrollo del mismo. En primer lugar, la actividad muestra que no hubo comprensión del ejercicio, por lo cual las ideas y expresiones utilizadas por el estudiante no son acordes con el tema y tipo de texto, lo que permite deducir que no es un escrito fluido. De esta forma, se podría afirmar que la disminución de esta propiedad en los productos escritos de los estudiantes pudo haberse causado por la falta de comprensión de los temas y los ejercicios a realizar.

Por otra parte, abordando ahora la quinta subcategoría *corrección*, cabe señalar que ésta contiene tres indicadores de análisis, y, de acuerdo con la propuesta de Álvarez (2012),

se entiende como el reconocimiento de logros y falencias dentro del texto. De acuerdo con esto, en el indicador número uno se halló que el 87% de la población logró desarrollar el primer texto con un léxico apropiado al tipo de texto y la situación comunicativa. Un ejemplo claro de ello se vio en la ilustración 11, en la que la estudiante utiliza expresiones acordes con la situación y el tipo de texto que elaboró.

Ahora bien, si se compara el ejemplo anterior con la siguiente ilustración y se tiene en cuenta que se habla de un escrito para la clase de lengua castellana, el siguiente ejemplo daría cuenta del incumplimiento del indicador, pues es importante que las elaboraciones de los escritos contengan expresiones que se adecúen al buen uso del lenguaje, de manera que el único texto que no cumplió con este indicador fue a causa de ciertas expresiones inadecuadas dentro de la producción:



Luego entra a su casa a tomar agua y vio algo blanco que parecía una mujer, parpadó y desapareció y dijo Manolito - ¡Que era eso!! weno no importa seguire jugando. Después de una hora se entro a cenar y a ballarse, después de bañarse y cenar se puso a jugar videojuegos y volvió a ver a la chica blanca y ella dijo ¿Quieres ser mi hijo? el niño respondió ¡No! Ya tengo mi propia madre no quiero irme contigo ni estar contigo. La chica^{de} blanco entonces... ¡te raptaree! y el niño grito ¡aiuda! y la chica de

Ilustración 14. Leyenda

Si bien es cierto que el ejemplo anterior da cuenta de la elaboración de un texto cuyo carácter es literario, es necesario señalar que las expresiones “weno” o “aiuda”, no son las más adecuadas para utilizar allí, ya que el desarrollo de la historia se da únicamente de manera escrita, y aunque sea una historia propia o que parte de algún hecho real, no se ajusta a la naturaleza académica del mismo; sería diferente y apropiado el uso de dichas

expresiones, para producciones como el cómic, ya que allí se les podría asignar un tono distinto al diálogo de los personajes.

En este orden, esta subcategoría presentó una cifra menor en el segundo texto. Sin embargo, para el tercer y el cuarto texto, el porcentaje de estudiantes que realizaban estas producciones fue mayor. En el cuarto texto, se mostró un avance que indicó que la población realizaba, en un 80%, producciones con un léxico adecuado; ya para el último texto, fue el 93% de la población la que cumplió y tuvo como guía los comentarios y recomendaciones para desarrollar a cabalidad lo que ese esperó en este indicador.

En relación con el segundo logro, lo que se esperaba era que los estudiantes cumplieran con las normas de acentuación en sus escritos, pues esto también hace parte de la corrección. De esta forma, se observó que en la leyenda, siendo este el primer texto de la fase, sólo el 6% de la población cumplió con ello, lo que equivale a un estudiante. Mientras que el 87% no logró cumplir con el indicador y el 7% no presentó el texto.

Los fragmentos que han servido de ejemplo para los indicadores anteriores pueden dar cuenta de lo que se ha acabado de mencionar, pues en estos se evidencia que los estudiantes no hacen uso de las normas de acentuación y que presentaban confusiones en el uso de la tilde, como es el caso de los verbos en pasado. Es por ello por lo que una de las intervenciones estuvo dedicada al tema de la acentuación; en ésta se retomaron y explicaron las reglas que vieron en quinto grado, por lo cual, se les comenzó a exigir más en sus producciones.

En consecuencia, fue posible notar un mejoramiento en la acentuación, ya que para el segundo texto, un 27% de la población cumplió con las normas de acentuación; mientras

que en el tercer y cuarto texto la cifra se mantuvo con el 53%, siendo este el porcentaje de estudiantes que utilizaban las normas vistas y/o corregían este aspecto en la revisión y reescritura de los textos, allí, los estudiantes tenían más consciencia sobre el uso de la tilde.

Ahora, abordando el logro número tres de esta subcategoría, se alude a las reglas ortográficas en los textos. Así, se halló que en el primer escrito solo el 6% de los estudiantes manejaron favorablemente los aspectos ortográficos, mientras que el 87% no tuvo en cuenta las reglas ortográficas en la escritura y el 7% no presentó el texto. Por otra parte, en el texto número dos se pidió tener en cuenta las recomendaciones hechas en el primero, se puso en el tablero un listado de palabras en las que los estudiantes fallaban y se explicó la diferencia entre otras que generaban confusión. De este modo, se logró que el 27% de los estudiantes cumplieran con el indicador teniendo menos errores en sus producciones.

Observando estos resultados, se deduce que, al igual que en el indicador anterior, en principio, solo hubo un estudiante que tuvo un buen desempeño en estos elementos, pero abordando el tema de manera procesual los errores fueron disminuyendo. En esto se encontró que los estudiantes que seguían fallando presentaron confusiones entre letras, omisión de otras y mal uso de la mayúscula, como se verá a continuación:

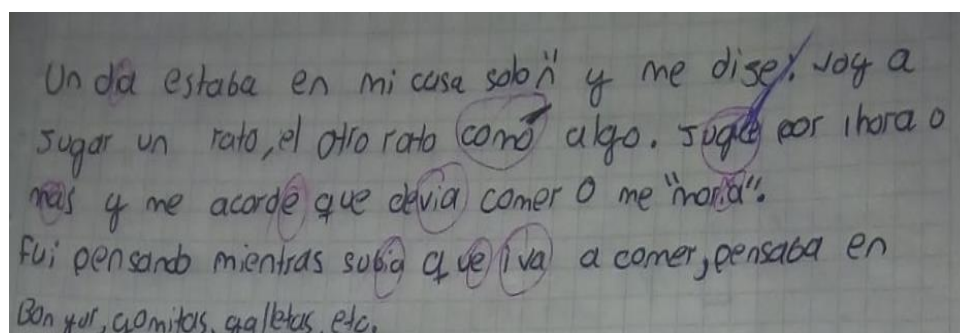


Ilustración 15. Mi experiencia más

En este fragmento puede verse, además de las falencias en la acentuación que se mencionaron en el indicador anterior, las fallas ortográficas. En este orden, es claro que había una confusión respecto al uso de la letra “g” seguida de la vocal “e”, pues para conjugar el verbo “jugar” en pasado con la primera persona del singular se está omitiendo la “u”. Además de esto, también fue visible la confusión frente al uso de la “b” y la “v”, tema que también tuvo que abordarse antes de realizar los ejercicios posteriores, dedicando un espacio al inicio de cada sesión para resaltar y corregir los errores más recurrentes entre todo el grupo con un listado que reunía estos errores.

Finalmente, en los dos textos posteriores como se mencionó anteriormente, el índice de errores descendió. Esto pudo haber sido producto de la escritura y reescritura como se explicará más adelante, y aunque no cumplieron perfectamente con el indicador, los errores dejaron de presentarse reiteradamente como puede verse en el siguiente ejemplo:

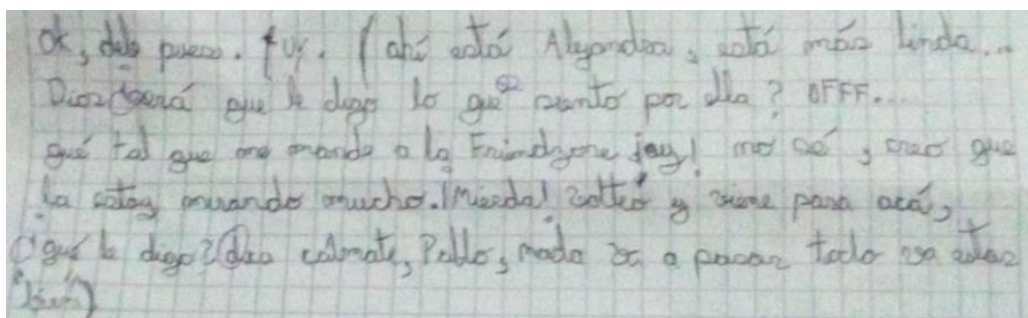


Ilustración 16. Obra

Este fragmento da cuenta de lo que se ha mencionado acerca del mejoramiento de la ortografía en algunos estudiantes, partiendo primero del ejercicio activo de la escritura, el proceso de planeación, escritura y reescritura, además del seguimiento de las observaciones y recomendaciones realizadas durante la revisión. En el ejemplo, a lo largo del párrafo no se evidencian errores de ortografía, en cambio sí hay de acentuación, lo que permite

concluir que fue el aspecto que más se les dificultó a los estudiantes, pues la ortografía, con práctica, mejoró.

Concluyendo de tal manera con la primera categoría de análisis, se procede a abordar la segunda, la cual refiere al proceso de producción textual. Es importante recalcar, como se mencionó anteriormente, que la aplicación del modelo de producción textual elegido para el proyecto se fue dando de manera procesual; en la elaboración de la leyenda se introdujo a los estudiantes a la elaboración de esquemas previos a la escritura. Ya para el texto número dos se realizó la elaboración del borrador, comenzando así con la escritura para proceder con la reescritura; proceso que se realizó con todos textos hasta finalizar la aplicación de la propuesta.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la escritura del primer texto se les indicó a los estudiantes que hay diferentes tipos de texto y que su carácter puede ser formal o informal, que la lluvia de ideas les permitiría adoptar una idea fija para la escritura del mismo y que la elaboración de esquemas que les posibilitaría un mejor desarrollo de su escrito. De este modo se implementó la primera parte del modelo de producción textual, la *preescritura*; ésta estuvo conformada por dos indicadores, el primero que determinó el carácter del texto, y el segundo que corresponde a la planeación del texto.

Tomando entonces el primer indicador, por medio de la lectura y revisión de los textos, se determinó que en el primero el 73% de los estudiantes comprendió el tipo de texto, pero el 20% no. Como ejemplo de esto, valdría la pena remitirse a la ilustración número siete, donde se evidencia que el estudiante no comprendió el tipo de texto a realizar. Sin embargo, a lo largo del proceso, se elaboraron distintos escritos, por lo que su rango de comprensión fue variable, pues éste aumentó al 93% en el segundo, disminuyó al

67% en el tercero, teniendo en cuenta que el 13% no presentó el ejercicio, y volvió a aumentar en el cuarto con el 87%, a pesar de la dificultad que les generó éste por ser un guion y no un texto narrativo.

Por otra parte, en relación con el segundo indicador, las evidencias mostraron que en el primer texto el 53% de la población utilizó gráficos para desarrollar el cuerpo del texto, mientras que el 20% se limitó a la escritura sin preparación previa, a pesar de la indicación dada. Esto influyó en el desarrollo de la actividad, pues quienes realizaron el esquema, lograron entregar el texto completo, por el contrario, quienes no lo utilizaron, tuvieron más dificultad a la hora de escribir, por lo que faltando pocos minutos para terminar la clase escribieron cualquier historia, sin utilizar una propia como se les había indicado, ejemplo de esto es la ilustración 9.

Al realizar la observación frente a lo ocurrido, a través del ejemplo propio de la docente en formación, se manifestó la importancia del momento de preparación, agregando también la escritura del borrador. Así, el cumplimiento del indicador mejoró, ya que en el segundo texto el 87% del grupo utilizó esquemas previos, manteniéndose tal indicador hasta el último texto de la fase.

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Soy buen Amigo.	A veces molesto
Soy muy Social.	Hablo mucho
Soy Rápido	Me levanto del Puerto
Ayudo a mis amigos	A veces me río s. de los que algunos
les hago favores	No escuchan las advertencias que me dan

Ilustración 17. Carta

En este ejercicio, antes de escribir el borrador de la carta se les sugirió hacer un esquema en el que resaltaran sus aspectos positivos y negativos a nivel intra e interpersonal, de este modo podrían tener un acercamiento al diálogo consigo mismos para desarrollar la actividad. En el caso de este estudiante, el ejercicio le fue útil para resaltar sus fortalezas y escribir sobre todo lo que deseaba ser y hacer en el futuro.

Para concluir con esta subcategoría, se debe resaltar el avance que esta etapa del proceso generó en algunos estudiantes, pues como se pudo notar, el desarrollo de la habilidad mejoró considerablemente. Sin embargo, otra parte del grupo consideró irrelevante la planeación de sus textos, lo que probablemente explica el por qué el 13% restante no utilizó el recurso gráfico.

Con respecto a la siguiente subcategoría, la cual Cassany (1995) nombra como la *escritura*, se debe tomar en cuenta que es el segundo paso para la producción textual, pues después del uso de los esquemas viene la escritura del borrador. En este sentido, lo que se buscaba en esta parte del proceso era el desarrollo de las ideas, de modo que cuando terminaran el borrador y lo leyeran se pudiera resaltar la importancia de la coherencia y la cohesión en el texto; asimismo, en cada actividad se recordó la necesidad de mantener el estilo frente al tiempo y la persona gramatical, además del desarrollo de la idea principal y las secundarias en la producción escrita.

Justamente, es necesario recordar que el borrador comenzó a utilizarse a partir de la escritura del segundo texto de la fase. Así, en la elaboración del primer borrador se observó que el 87% de los estudiantes cumple con el indicador propuesto, teniendo pues como objetivo realizar las correcciones necesarias para el desarrollo de un texto final, Sin

embargo, el 13% restante no realizó el borrador, por lo que solo escribieron una versión de sus textos sin oportunidad alguna de corregir.

Para el segundo texto, en lugar de haber un avance, fueron menos los estudiantes que cumplieron con el indicador, pues se halló que el 73% del grupo logró satisfacer lo propuesto, mientras que el 14% no utilizó el borrador y el 13% no presentó el texto. Sin embargo, en el cuarto texto se mantuvo el 87% del principio, teniendo nuevamente un desacuerdo del 13%. Frente a esto, se evidenció que hubo una notoria diferencia en la calidad del texto entre los que realizaron el borrador y los que no, siendo algunos textos reescritos muestra de esta afirmación como se mostrará a continuación:

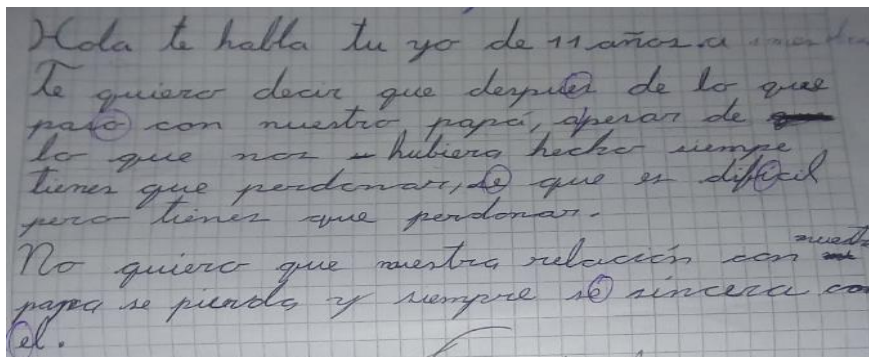


Ilustración 18. Carta (Borrador)

Este fragmento es uno de los borradores realizados durante la actividad, en este, como se mencionó anteriormente, lo más importante era plasmar las ideas, por lo que se admitieron los tachones y añadiduras, que de acuerdo con el modelo aplicado, es válido para la organización de las mismas. De esta forma, por medio de la realización del borrador y la lectura de éste, la estudiante pudo agregar y eliminar lo que le pareció conveniente antes de entregar un escrito final, además de ello, gracias a la revisión pudo elaborar un mejor texto.

Teniendo el ejemplo anterior, posterior a la revisión y lectura del borrador, se buscó rehacer el texto, pues de acuerdo con el modelo de producción textual aplicado, es el espacio para elaborar el escrito aplicando las correcciones. Así, se procede a realizar el análisis de la subcategoría *reescritura*, siendo ésta la última etapa del proceso de escritura. En este sentido, se halló que en el primer texto reescrito el 60% de los estudiantes construyó su escrito final teniendo en cuenta la observación, revisión y lectura propia de su texto base. Sin embargo, el 40% restante no entregó el texto y/o no atendió a las correcciones que se les sugirió.

En adición a lo que se acabó de mencionar, se empezó a implementar la escritura de los textos por sesiones, es decir que, en una sesión de clase se realizaba la planeación y escritura del borrador y en la siguiente se hacía la lectura de éste junto con las recomendaciones y correcciones. En la mayoría de los casos, se les pidió que recordaran lo explicado en relación con la coherencia, cohesión y corrección, además de los ejercicios realizados para la práctica de ortografía y acentuación.

Así, al revisar los siguientes escritos elaborados durante esta segunda fase, se encontró que el cumplimiento del indicador mejoró considerablemente, pues en el tercer ejercicio el 80% logró elaborar textos siguiendo las correcciones e incluso cambiando ideas que los mismos estudiantes, en su rol de escritores, consideraron irrelevantes y agregando otras que consideraban importantes. Ya en el texto final, el 87% utilizó el borrador para elaborar su guion; solo un 13% no cumplió con este logro, bien sea por no elaborar el borrador o simplemente porque no entregaron el texto final, razón por la que mantuvieron una sola versión de su escrito. Este avance se puede evidenciar con el escrito final del borrador presentado en la ilustración anterior:

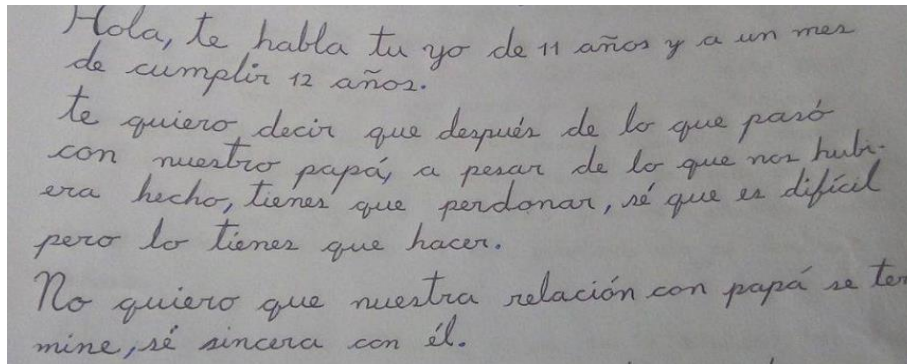
A photograph of a handwritten letter on lined paper. The text is written in cursive and reads: "Hola, te habla tu yo de 11 años y a un mes de cumplir 12 años. te quiero decir que después de lo que pasó con nuestro papá, a pesar de lo que nos hubiera hecho, tienes que perdonar, sé que es difícil pero lo tienes que hacer. No quiero que nuestra relación con papá se termine, sé sincera con él." The paper shows signs of editing, with some lines crossed out and others rewritten.

Ilustración 19. Carta

Este fragmento permite evidenciar el uso del borrador, ya que como se puede observar, en esta versión final la estudiante añadió información que consideró importante, cambió la redacción en algunas líneas, posibilitando la claridad y comprensión del texto. Asimismo, corrigió aspectos gramaticales, puntuación, ortografía y acentuación en la relectura del mismo.

De este modo, al aplicar el modelo de producción textual con los estudiantes del grado 603, fue posible evidenciar un avance si se tiene en cuenta los resultados presentados durante la fase de diagnóstico y sensibilización. Al final de esta etapa, debido al ejercicio activo de escritura, corrección y reescritura, parte del grupo comenzó a redactar mejor sus ideas y a mantener el estilo, produciendo textos más coherentes y cohesivos, cuya lectura pudo ser comprendida sin dificultad, a pesar de ciertos desaciertos ortográficos, de puntuación y acentuación.

5.1.3 Fase 3: Evaluación. Esta es mi historia

Siendo entonces la evaluación la última fase del proyecto, se realizó un ejercicio final que consistió en la escritura de la historia de vida, o por elección, la historia que más ha contribuido a su formación como sujeto en todos los ámbitos. Dicha historia podía ser

relatada creativamente, es decir, como los textos anteriores en los que se convirtieron las historias propias en textos literarios; o simplemente narrarla teniendo en cuenta al lector.

En este sentido, para el análisis de este último texto se tomaron las categorías y subcategorías presentadas en la matriz categorial, y utilizadas para mostrar los resultados de las fases anteriores. De esta forma, se halló que para el primer indicador de la subcategoría *coherencia*, el 93% de la población logró elaborar textos organizados, que a su vez, evidenciaron una estructura e intención comunicativa clara como en el siguiente ejemplo:

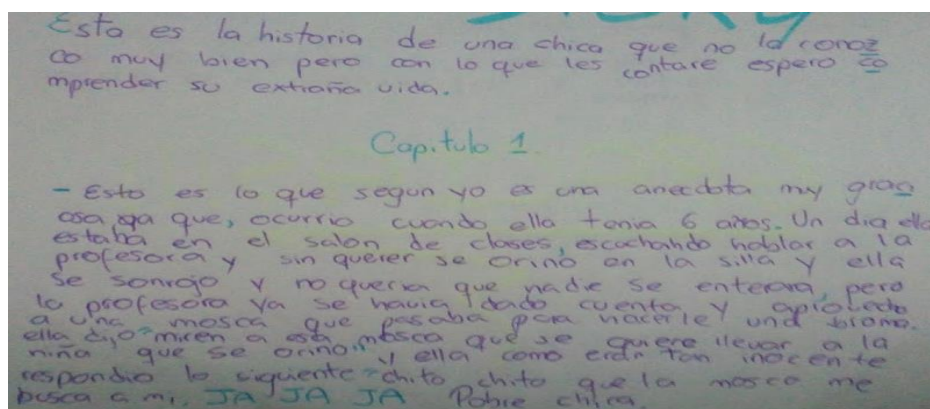


Ilustración 20. Historia

En este ejemplo, desde el principio se evidencia una estructura clara en el texto, la estudiante maneja la escritura por capítulos cortos, en los cuales comienza a desarrollar la historia, relatando anécdotas que le permiten construir todo el texto en general. Al inicio de cada párrafo da a conocer la idea principal, de forma que a medida que va transcurriendo dicha historia desarrolla el suceso en el que se enfoca. No obstante, el 7% restante tuvo dificultades al establecer una estructura, pues la falencia en términos de cohesión y organización no permitió la realización de un texto progresivamente claro.

Mencionando entonces el tema de la progresión, para el segundo indicador perteneciente a esta misma subcategoría, se observó que el 93% de los estudiantes cumple

con una progresión temática que favorece el avance de la información consignada en el texto, proponiendo como ejemplo de ello el fragmento anterior. Con respecto al 7% restante, se encontró que la mayor dificultad fue la organización de las ideas y la distribución de párrafos.

Procediendo con la subcategoría *cohesión*, los resultados arrojaron que del 100% de la población seleccionada, solo el 33% presentó el incumplimiento del indicador determinado para ésta, pues se les dificultó el uso de sinónimos y pronombres, pero aún más el de puntuación. No obstante, también se halló que el 63% logró cumplir con tal indicador, obteniendo así textos en los que fue posible evidenciar, con pocos errores, el uso de conectores, sinónimos, pronombres, signos de puntuación y demás elementos que contribuyen a la construcción clara del texto.

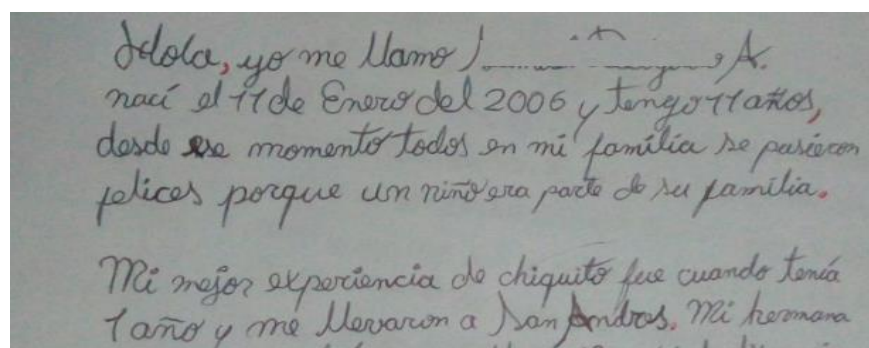


Ilustración 21. Historia

La historia anterior se caracteriza por ser un texto fácil de comprender, pues gracias al buen manejo de la puntuación y los conectores, permite que este sea un texto bien estructurado y facilita al lector la identificación de las ideas y la intención comunicativa que pretende generar el estudiante como escritor. En este sentido, y comparando éste con los resultados anteriores, se prueba que la puesta en práctica de la propuesta de intervención

fue útil para mejorar el proceso de gran parte de los estudiantes; si bien no funcionó con todos, sí se notó un fortalecimiento de la habilidad.

Con respecto a la subcategoría *originalidad*, se determinó que el 100% de los textos realizados por los estudiantes fueron originales, ya que a que este texto final consistía en la narración de su historia de vida o la experiencia que más les haya contribuido para su construcción como sujetos, sus escritos resaltaron ante lo convencional, pues una historia no podía haber sido igual a otra.

Por otra parte, la subcategoría *fluidez* también presentó un progreso si se compara con los resultados del último texto de la fase anterior. En ésta se observó que el 87% de los estudiantes escribió textos fluidos, por lo que de acuerdo con el indicador, determina que las expresiones e ideas utilizadas son adecuadas con el texto, como se puede observar en los ejemplos anteriores. Por el contrario, se notó que la falencia del 13% restante, estuvo más relacionada con la economía lingüística por la que atraviesa la escritura hoy en día.

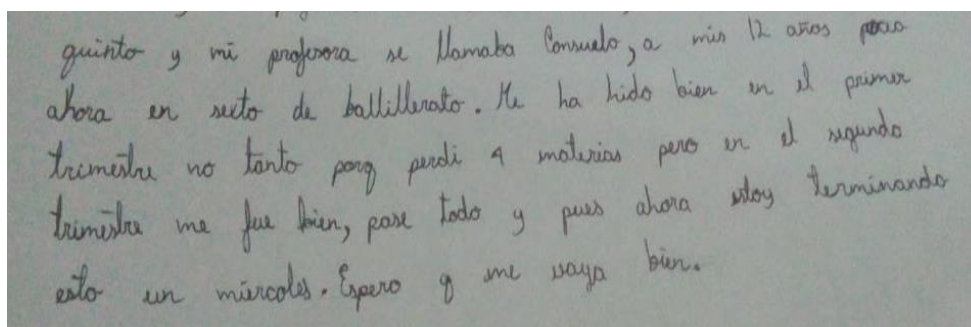


Ilustración 22. Historia

Este fragmento da cuenta de lo que se acaba de mencionar acerca de la fluidez; aquí se presenta un caso de economía lingüística en el que la palabra “que” es reemplazada por la letra “q”. Esto evita que haya fluidez en el escrito, ya que no es una expresión acorde con

el tipo de texto si se tiene en cuenta que es un ejercicio cuya intención es ser leído por diversas personas.

En adición a lo que se ha mencionado sobre esta última fase, pasando a la subcategoría *corrección*, se encontró que en el primer indicador el 100% de la población seleccionada utilizó el léxico adecuado en relación con el ejercicio propuesto. Antes de la elaboración de éste, y posterior a la revisión de los borradores, se les indicó que había ciertas palabras que no eran adecuadas con el texto que estaban realizando, de manera que fueron más cuidadosos con el vocabulario utilizado. Además de ello, en sus producciones se puede evidenciar que pensaron en el lector durante la escritura, de modo que utilizaron léxico y expresiones que pudieran ser comprendidos por cualquier audiencia e incluso que dicho lector se sintiera parte de la historia, como se puede ver en este ejemplo:

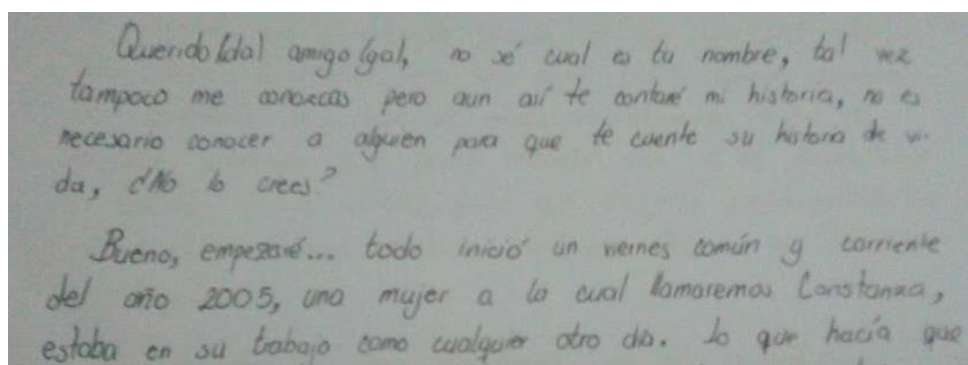


Ilustración 23. Historia

Aunque en este primer indicador se reflejó un progreso positivo en los estudiantes, en el segundo indicador se evidenció que solo el 47% logró emplear de manera correcta las normas de acentuación, como se puede observar en la ilustración anterior; mientras que el 53%, que señala a más de la mitad del grupo, continuaron cayendo en los mismos errores. A partir de ello, es pertinente decir que uno de los aspectos que más se dificultó a la

población fue el uso de la tilde, pues no adecuaron, totalmente, sus textos a las normas que hay para ello.

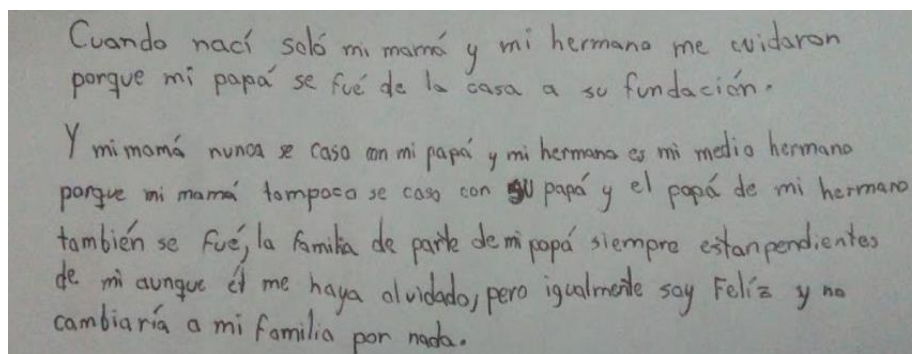


Ilustración 24. Historia

Este fragmento es un ejemplo para comprender lo que se acaba de mencionar. Aquí, aunque en buena parte del texto hay un uso adecuado de la tilde y se muestra el progreso que hubo frente a ello, también se puede evidenciar el uso excesivo de las mismas. En algunos casos los estudiantes asumieron que todos los verbos en pasado debían llevar la tilde o que al sentir el acento de una palabra éste debería marcarse con dicho signo. De esto se concluye que es necesario continuar reforzando este aspecto, que la práctica de escritura es útil en este sentido, ya que al desarrollar los ejercicios, los estudiantes fueron más conscientes al momento de aplicar las normas de acentuación, pese a ciertas dudas y equivocaciones.

Finalmente, el indicador número tres de la subcategoría *corrección*, señaló que el 53% de los estudiantes logró aplicar reglas ortográficas en la escritura de sus textos, mientras que para el 47% hubo dificultades, manteniendo así los resultados presentados en el último texto de la tercera fase. Dentro de estos resultados se encontró que los errores ortográficos se cometieron debido a la confusión que les generaba el uso de la “c”, “z” y “s”, errores que son visibles si se observan las ilustraciones anteriores. Sin embargo,

también se encontró que hubo una mejora en el uso de la “g”, la “h” y se despejaron algunas dudas sobre el uso de la “b” y la “v”.

Por otra parte, abordando ahora la categoría que abarca el proceso de producción textual, se halló que en el primer indicador, el 100% de la población comprendió el ejercicio a realizar. Esto pudo haberse debido a la motivación que cada uno tenía por la realización del ejercicio, pues además de tener una forma libre para ser escrito, de acuerdo con los textos que se vieron anteriormente y que ellos escribieron, también tenían dos alternativas de historia para narrar, cumpliendo todos con las indicaciones dadas para ello: contar su historia de vida o una experiencia que haya fortalecido su construcción como sujetos.

Sin embargo, a pesar de la motivación y el interés por la actividad, se evidenció que la población no cumplió en su totalidad con el segundo indicador para esta subcategoría. Para este caso, se observó que solo el 73% de la población utilizó algún tipo de esquema o apoyo gráfico para abordar el contenido del texto, de manera que pudiesen comenzar la escritura del borrador. El 27% restante comenzó la escritura de éste sin planeación, probablemente porque encontraban en el borrador la manera de plasmar sus ideas y la corrección de las mismas, o tal vez porque significaba más trabajo en la actividad.

Teniendo en cuenta lo anterior, y en comparación con tal indicador, se encontró que en el logro propuesto para la subcategoría *escritura*, el 80% de los estudiantes realizaron su texto previo al escrito final. En este comenzaron la historia a narrar, al igual que en el último ejercicio de la fase dos, les fue útil el hecho de tachar, agregar ideas que parecían sueltas, e incluso, releerse durante la siguiente sesión y decidir cambiar de idea, bien sea

porque no era suficientemente significativa o simplemente porque no se adecuaba a lo que se había indicado durante la actividad.

En adición, se determinó que el 20% restante no elaboró borrador, de manera que en su escrito final presentaron ciertas falencias como la organización de sus ideas, el salto de persona gramatical, además de ciertos errores de ortografía y acentuación. De esto se podría decir que, si no hay un momento de planeación y revisión antes de la elaboración de un texto, probablemente se seguirá cayendo en los errores del principio. No obstante, quienes adoptaron el modelo de producción implementado, a pesar de no obtener un texto perfecto, sí presentaron cambios notorios, los cuales dan muestra del éxito del proceso en ellos.

Por último, en la categoría *reescritura*, se mantuvieron los resultados de la anterior, pues para este caso el 80% de la población reescribió sus textos de acuerdo con las recomendaciones y observaciones realizadas durante la revisión de éstos. Este ejercicio permitió que, quienes estaban motivados con el ejercicio, entregaran textos muy completos en términos de las propiedades textuales, siendo aptos para que cualquier lector pudiese comprender el texto en sí y la intención comunicativa del escritor. Por otra parte, se dedujo que quienes presentaron los índices bajos en las actividades, fueron quienes no estuvieron interesados en la clase y los ejercicios que allí se realizaban, a tal punto de apurarse al final por la nota del ejercicio y entregar la actividad solo por eso, posiblemente sin importar si fue claro o no.

6. CONCLUSIONES

A partir del análisis y los resultados obtenidos en el trabajo investigativo propuesto con los estudiantes del grado 603 del Instituto Pedagógico Nacional, se puede concluir que las historias de vida y experiencias propias permitieron a los estudiantes mejorar su proceso de producción escrita, pues estas generaron en el grupo motivación e interés por contar sus vivencias de manera distinta, lo que a su vez generó en los niños y niñas la disposición para entregar un producto bien escrito en términos de coherencia, cohesión, originalidad, fluidez y corrección.

Teniendo en cuenta lo que se acaba de mencionar y respondiendo a la pregunta planteada desde el principio, se podría afirmar que el recurso didáctico empleado fomentó en los estudiantes la lectura de sí mismos, de su entorno y de sus vidas, posibilitando que cada uno de ellos generara sus textos de manera más sencilla, pues acudieron directamente a la subjetividad y también cumplieron con los requerimientos y pautas propuestas para los ejercicios desarrollados, con lo que establecieron una relación estrecha entre los contenidos de la clase y su capacidad de creación, situación que permitió y permite contribuir con la construcción de su identidad y fomentar la visión de la escritura como un hábito o un ejercicio que les permite crecer, y no como un castigo o como un requisito estrictamente académico.

Finalmente, la implementación de la escritura como proceso influyó en el mejoramiento de la producción textual en los estudiantes que adoptaron la práctica de planear, revisar, corregir y reescribir sus textos, ya que se obtuvieron escritos de mejor calidad, lo que se puede corroborar en el análisis de los resultados, ya que se presentaron grandes cambios si se observan los textos de la fase de sensibilización y se les compara con

los productos de la fase de evaluación, ejercicio que se expuso en el desarrollo de dicho análisis.

No obstante, cabe mencionar que fue difícil promover lo que se propuso a lo largo del trabajo con los 30 estudiantes del grado 603, puesto que no todos tuvieron el mismo interés que ya se ha mencionado. Es por ello que, de acuerdo con los resultados obtenidos durante el proceso, fue posible observar que el impacto de este proyecto no fue beneficioso para todos, pues algunos estudiantes no tuvieron una participación activa durante la ejecución del mismo o solo cumplieron con las actividades para obtener la nota correspondiente. Aun así, como se mencionó anteriormente, con los demás estudiantes se logró cumplir a cabalidad el objetivo trazado para esta investigación.

7. RECOMENDACIONES

Como todo trabajo de investigación, lo que se espera con este proyecto es que contribuya con investigaciones que se desarrollen en el mismo eje o afines, permitiendo que el desarrollo de la habilidad de escritura continúe mejorando progresivamente. En este sentido, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y las conclusiones presentadas en el apartado anterior, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Es necesario seguir concibiendo la escritura como un proceso que requiere ser planeado, ejecutado, revisado, corregido y reescrito, obteniendo así textos coherentes, cohesivos, fluidos y originales en su totalidad.
- Se recomienda generar motivación en los estudiantes para dejar de lado el imaginario de la escritura como castigo dentro y fuera de la escuela, sino que, por el contrario, se favorezca la visión de ésta como un medio para materializar las ideas y creatividad.
- Para continuar fortaleciendo este proceso, en relación con las propiedades textuales, se recomienda trabajar con más profundidad cada una de estas. Esto puede ser a partir de talleres, pues posterior a la aplicación de éstos durante las intervenciones fue posible evidenciar una mejora en estos ámbitos, además de la producción consciente de textos, prestando atención no solamente a su contenido, sino también a su estructura y corrección.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2012). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. lengua y Literatura*, 18, 29-60. Recuperado el 18 de Octubre de 2016
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F: PAIDÓS.
- Amaya, E., & Pinzón, P. (2015). *La escritura autobiográfica: una apuesta pedagógica para la formación de lectores y escritores*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22. Recuperado el 24 de Octubre de 2016
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La Cocina de la Escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: PAIDÓS.
- Castillo, W. (2014). *Con mi escritura hago memoria y me reconozco en mi entorno: potenciación de procesos de escritura en el grado tercero de primaria del colegio Tomás Carrasquilla*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cazón, R., & Vazquez, P. (1999). *La Palabra Sorprendida. Técnicas Creativas de Escritura*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Hernández, C. (2006). *Proyecto pedagógico "Recreando mi mundo" basado en un taller y guías de estudio como estrategia para la producción de textos cohesivos y coherentes en el grado sexto de la educación básica del Colegio Montferri*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2001). *LA ESCUELA VIGENTE Y SU PROYECCIÓN - PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Olaya, M., & Villamil, N. (2012). *La producción de textos como recurso didáctico para la escritura creativa*. Bogotá: Universidad Libre.
- Puyana, Y., & Barreto, J. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. *Maguaré*, 185-196. Recuperado el 25 de Octubre de 2016
- Rodriguez, Y., & Muñoz, J. (2015). *Propuesta para el desarrollo de la producción textual en estudiantes de educación media técnica del colegio Rufino José Cuervo IED en articulación con la Universidad Minuto de Dios*. Bogotá: Universidad Libre.
- Sarabia, B. (1985). Historias de vida. *Reis*, 29, 165-186. Recuperado el 24 de Octubre de 2016
- Taylor, M. (2002). *Action research In workplace education*. Quebec: Human Resources Development Canada. National Literacy Secretariat.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta de recolección de datos

ENCUESTA DE RECOLECCIÓN DE DATOS N° 1

Apreciado estudiante, la presente encuesta tiene como fin el mejoramiento del proceso de aprendizaje en el área de Lengua Castellana, de modo que el objetivo es recolectar información que permita dar a conocer detalles del contexto. Por ello, es muy importante responder las preguntas de manera sincera. Toda la información aquí aportada se manejará anónima, así que no es necesario escribir el nombre.

1. ¿Cuántos años tienes?

2. ¿En qué barrio vives?

3. ¿Con quién vives? Marca con una X las opciones que se ajusten a tu respuesta

Mamá

Abuela

Papá

Abuelo

Hermano (s)

Otro ¿Quién? _____

4. Marca con una X el nivel de educación de tu mamá

Primaria

Secundaria

Técnico / Tecnológico

Universitario

5. Marca con una X el nivel de educación de tu papá

Primaria

Secundaria

Técnico / Tecnológico

Universitario

6. Marca con una X el nivel de educación de tu hermano/a o tus hermanos

Primaria

Secundaria

Técnico / Tecnológico

Universitario

7. ¿Cuál es la materia en la que te va mejor?

¿Por qué?

8. ¿Cuál es la materia en la que te va peor?

¿Por qué?

9. ¿Vas perdiendo alguna materia?

Sí _____ No _____

¿Cuáles materias y por qué vas perdiendo?

10. ¿Has perdido cursos?

Sí _____ No _____

¿Cuáles?

11. ¿Qué es lo que más disfrutas hacer?

12. ¿Has sufrido de alguna enfermedad?

Sí _____ No _____

¿Cuál?

13. ¿Qué te gustaría hacer cuando te gradúes del colegio y por qué?

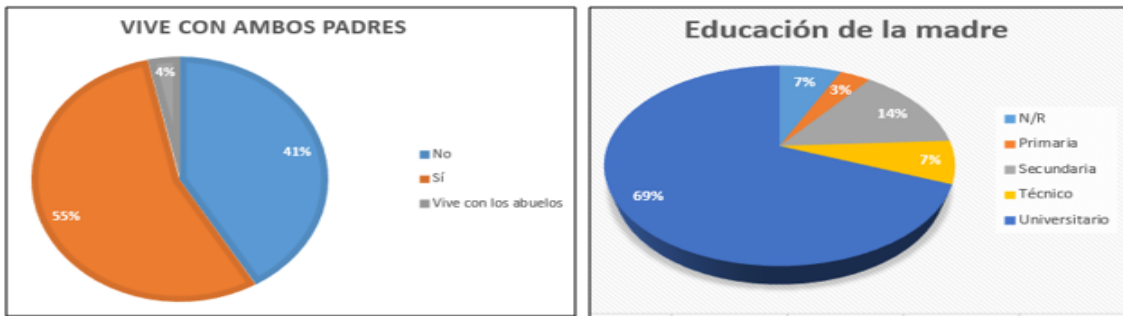
¡Gracias por tu colaboración!

Tabulación de la encuesta

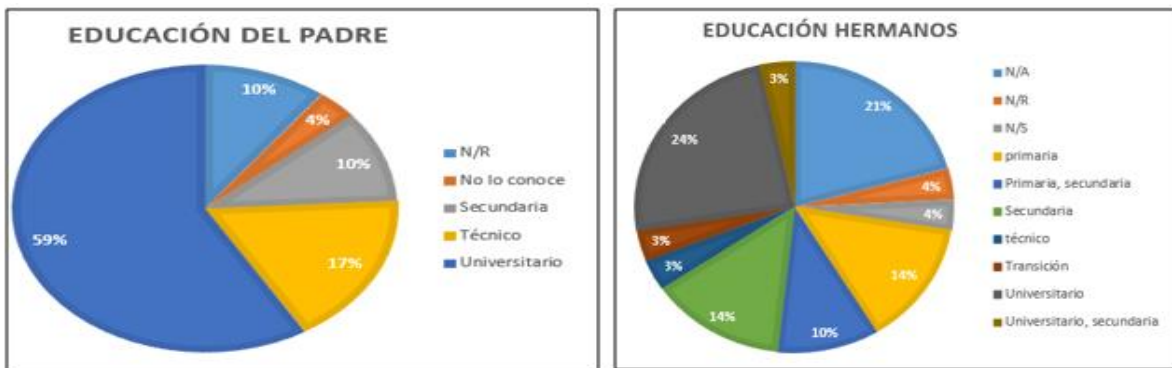
A continuación, se presentará la tabulación de la encuesta realizada a los niños y niñas del grado 603 en el Instituto Pedagógico Nacional.

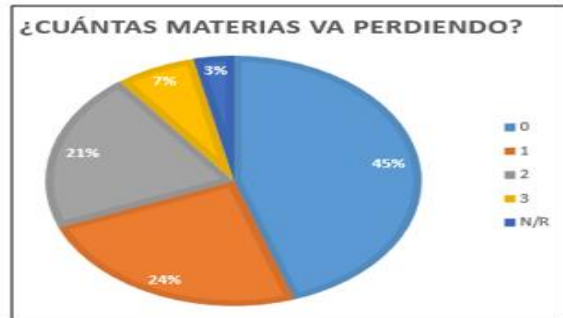


De acuerdo con las respuestas que seleccionaron frente a la pregunta “¿con quién vive?”, se pudo determinar si vivían o no con ambos padres.

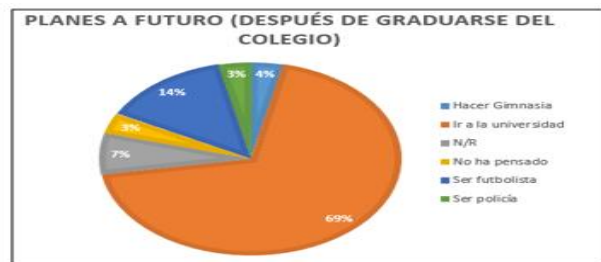


Las casillas con la respuesta N/A indica que la pregunta no aplica para ese estudiante; mientras que la casilla N/R señala que el estudiante no respondió a la pregunta y la respuesta N/S es porque indicaron que no sabían la respuesta de esa pregunta. En el gráfico que muestra el nivel de educación de los hermanos, algunas veces se muestran dos opciones, esto ocurre porque tienen más de un hermano.





Con relación a la pregunta que refiere a los planes futuros, los estudiantes que colocaron profesiones que requieren hacer una carrera universitaria fueron unificados en la casilla “Ir a la universidad”.



Anexo 2. Prueba diagnóstica



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

KAREN JULIETH BOLÍVAR ARDILA

Diagnóstico N° 1

Nombre: _____

Fecha: _____

Lee atentamente y responde las siguientes preguntas

1. ¿Te gusta leer?
2. ¿Qué lees?
3. ¿Dónde lees?
4. ¿Te gusta escribir?
5. ¿Sobre qué escribes?
6. ¿Qué es lo que más te gusta cuando escribes?
7. ¿Qué es lo que menos te gusta cuando escribes?
8. ¿Te sientes bien cuando escribes?

¡Nos hemos quedado sin palabras!

La siguiente secuencia de imágenes es una historia que nunca se contó porque el personaje no pudo pronunciar ni una sola palabra. Tu misión será darle vida y voz a este personaje imaginando que eres tú el protagonista. Deberás crear una historia corta (una página) donde nos cuentes qué está pasando. No olvides el final, pues en las imágenes no está.



Criterios para el diagnóstico

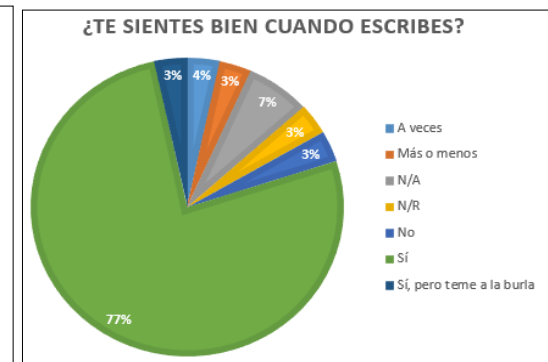
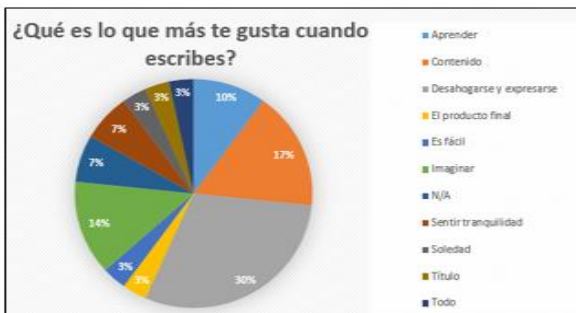
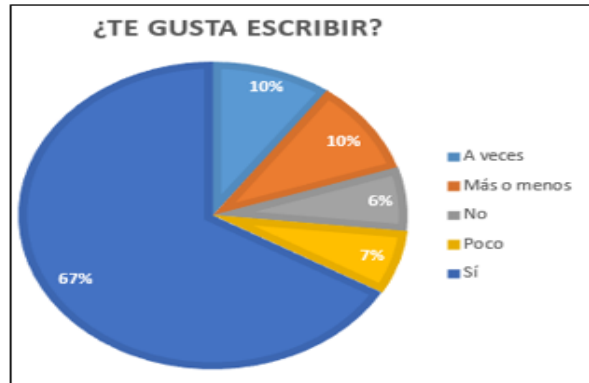
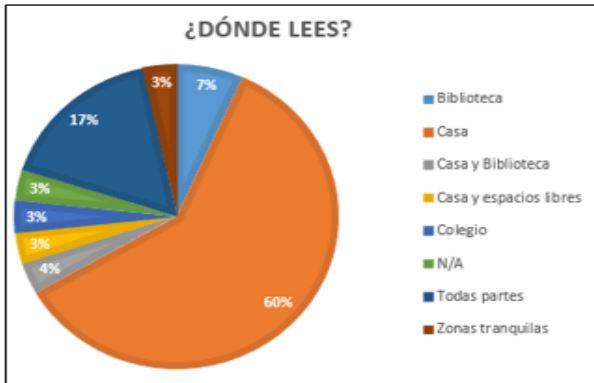
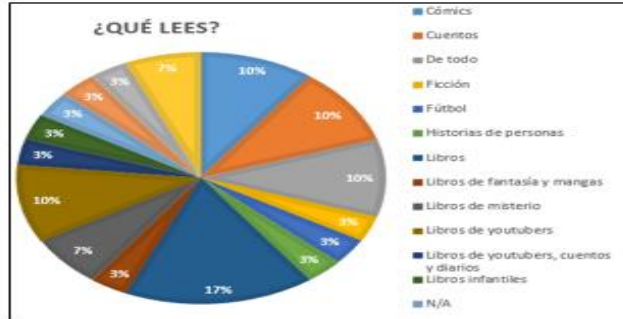
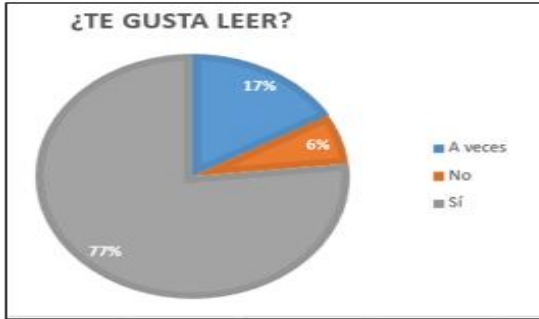
HABILIDAD	CRITERIOS	BAJO	MEDIO	ALTO
	1. Es atento frente al seguimiento de instrucciones para realizar las tareas asignadas.	4	5	21

Escucha	2. Escucha de manera respetuosa las preguntas e ideas que expresan sus compañeros.	0	27	3
Oralidad	1. Expresa claramente sus ideas y/o dudas ante el docente.	8	6	16
	2. Se expresa con claridad hacia sus compañeros de acuerdo con la situación comunicativa.	0	2	28
Lectura	1. Identifica la idea global en una secuencia de imágenes.	2	11	17
	2. Comprende las partes del texto narrativo dentro de una secuencia de imágenes.	10	24	6
	3. Infiere y crea nuevas hipótesis para dar un argumento a la lectura de imágenes en secuencia.	3	16	11
Escritura	1. Elige un tema para desarrollar la escritura de un texto narrativo.	14	11	5
	2. Tiene en cuenta aspectos gramaticales en la producción textual.	23	5	2
	3. Presenta coherencia en sus textos.	13	0	17
	4. Muestra un buen nivel de cohesión en el desarrollo del texto.	28	0	2
	5. Presenta un nivel de originalidad en la producción textual, donde da cuenta de la elaboración de ideas nuevas en comparación con lo convencional.	4	7	19
	6. Muestra fluidez en la producción textual, de manera que plantea situaciones más allá de las indicaciones propuestas	12	8	10

Tabulación del diagnóstico

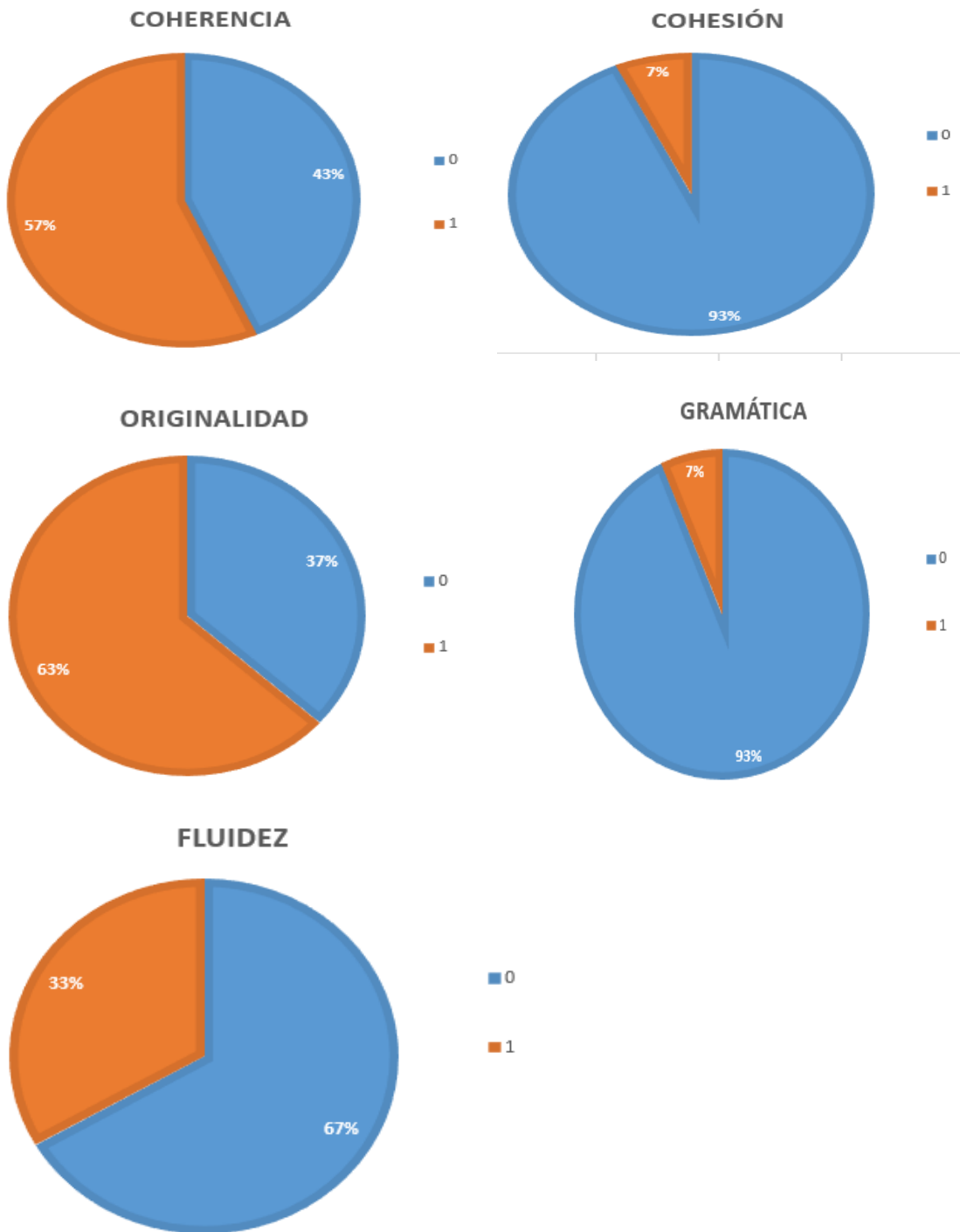
Parte 1

En la primera parte fueron tabulados los intereses y gustos de los estudiantes de acuerdo a las respuestas consignadas por ellos mismos.



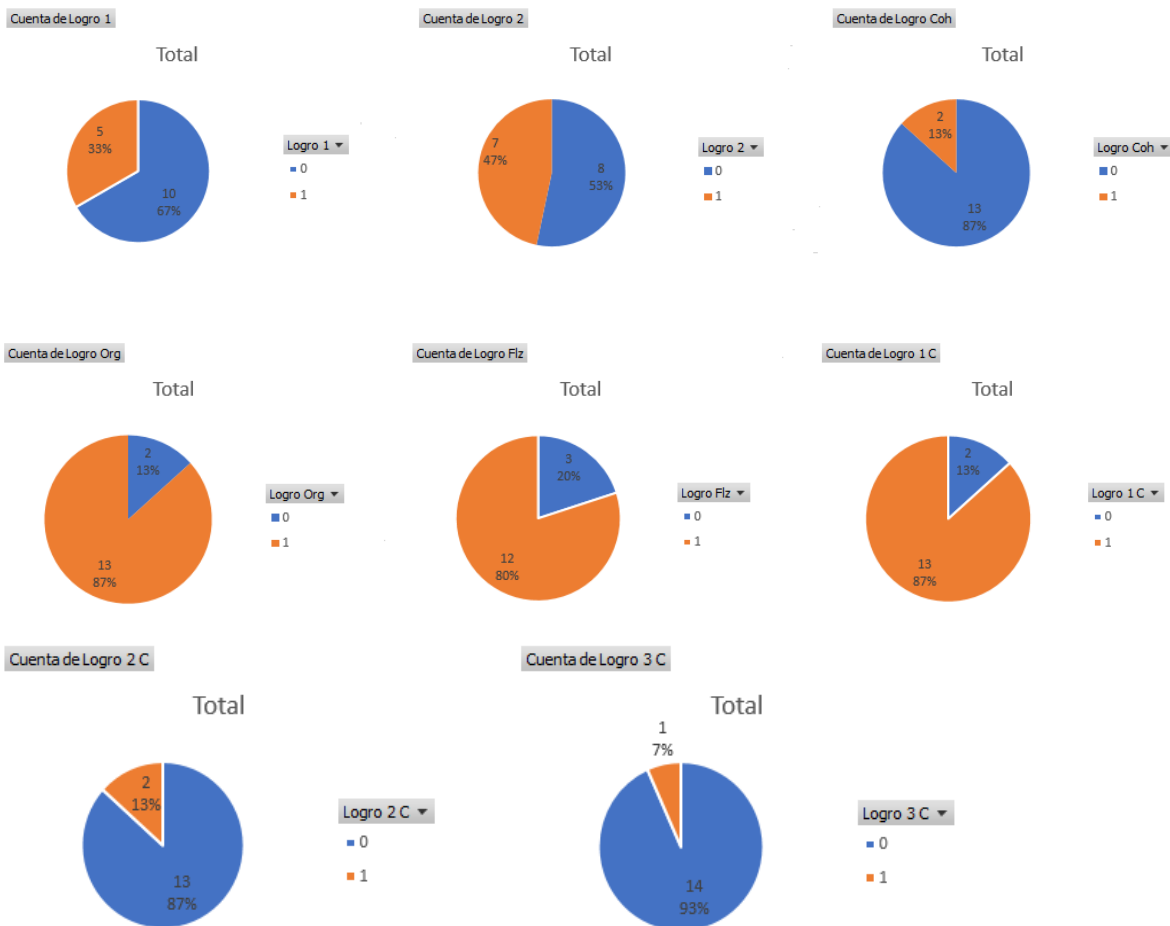
Tabulación de la segunda parte del diagnóstico

Para tabular los resultados con relación a la producción textual de los estudiantes, se planteó asignar el valor de 1 si el estudiante cumplió con la categoría; en cambio, si no cumple con lo establecido en tal categoría, el valor consignado era 0.



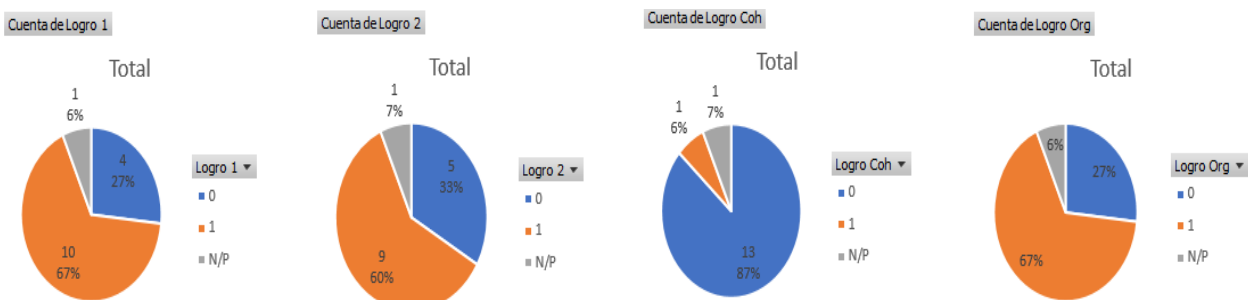
Anexo 3. Resultados

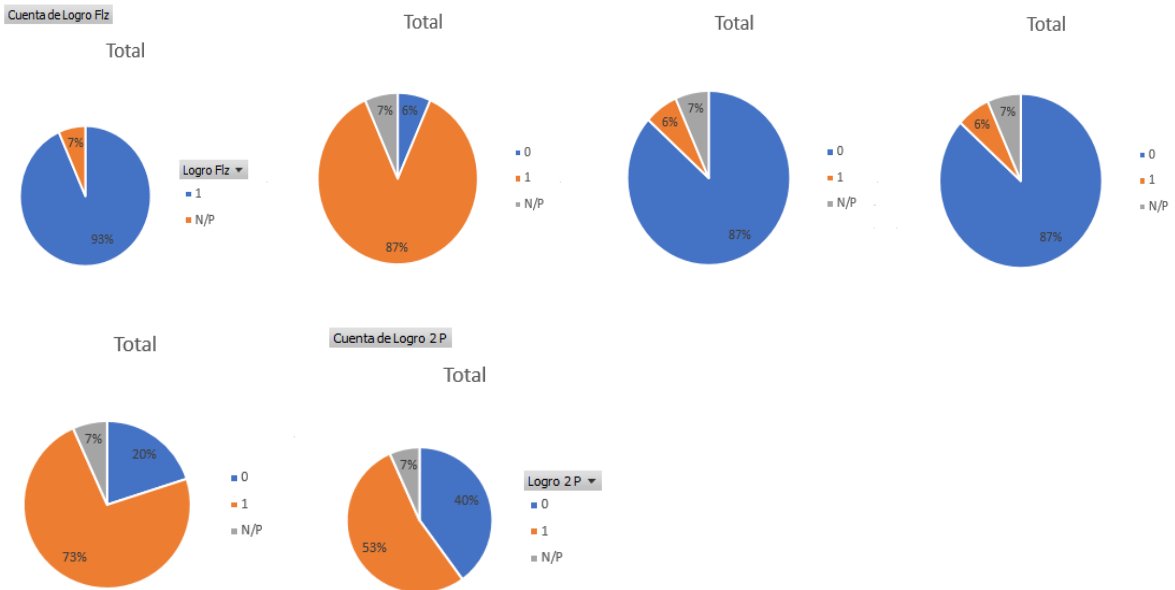
Fase 1.



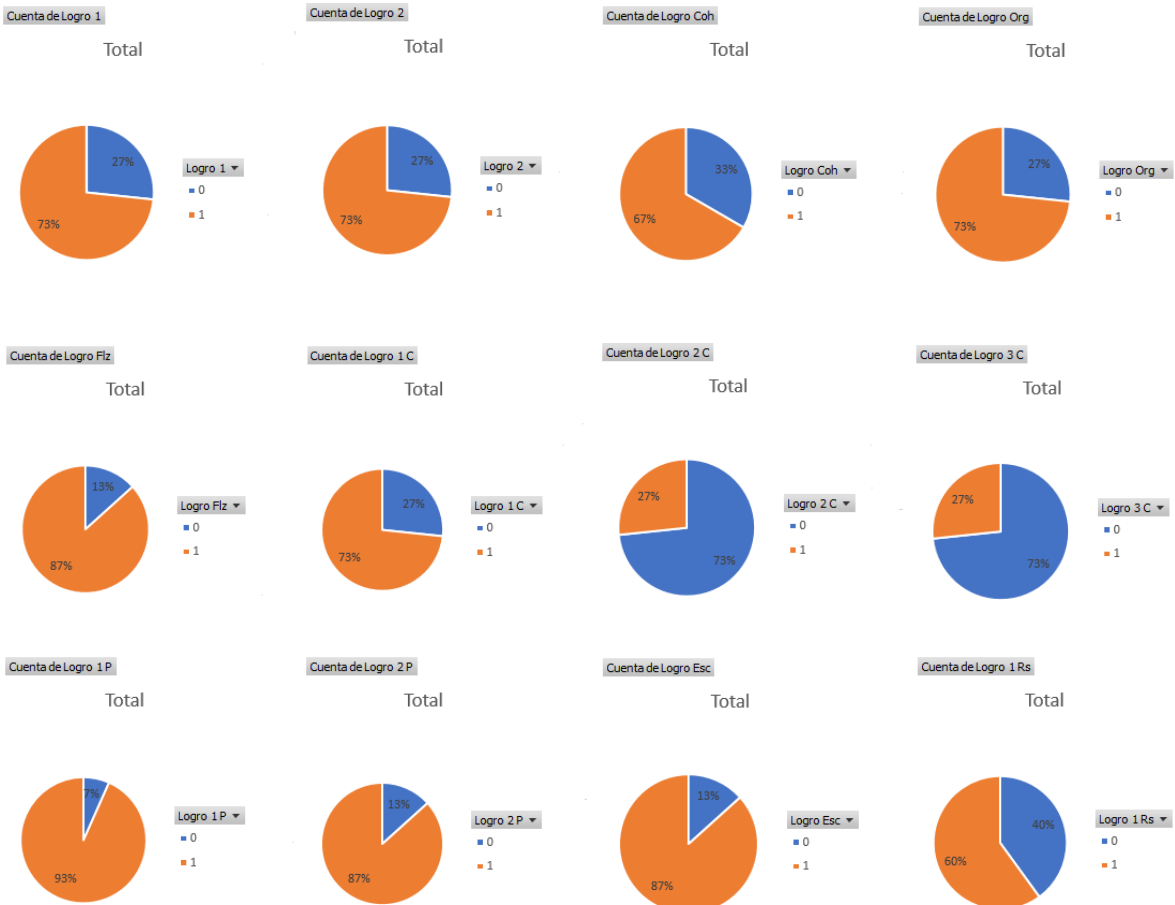
Fase 2.

Texto 1: Leyenda

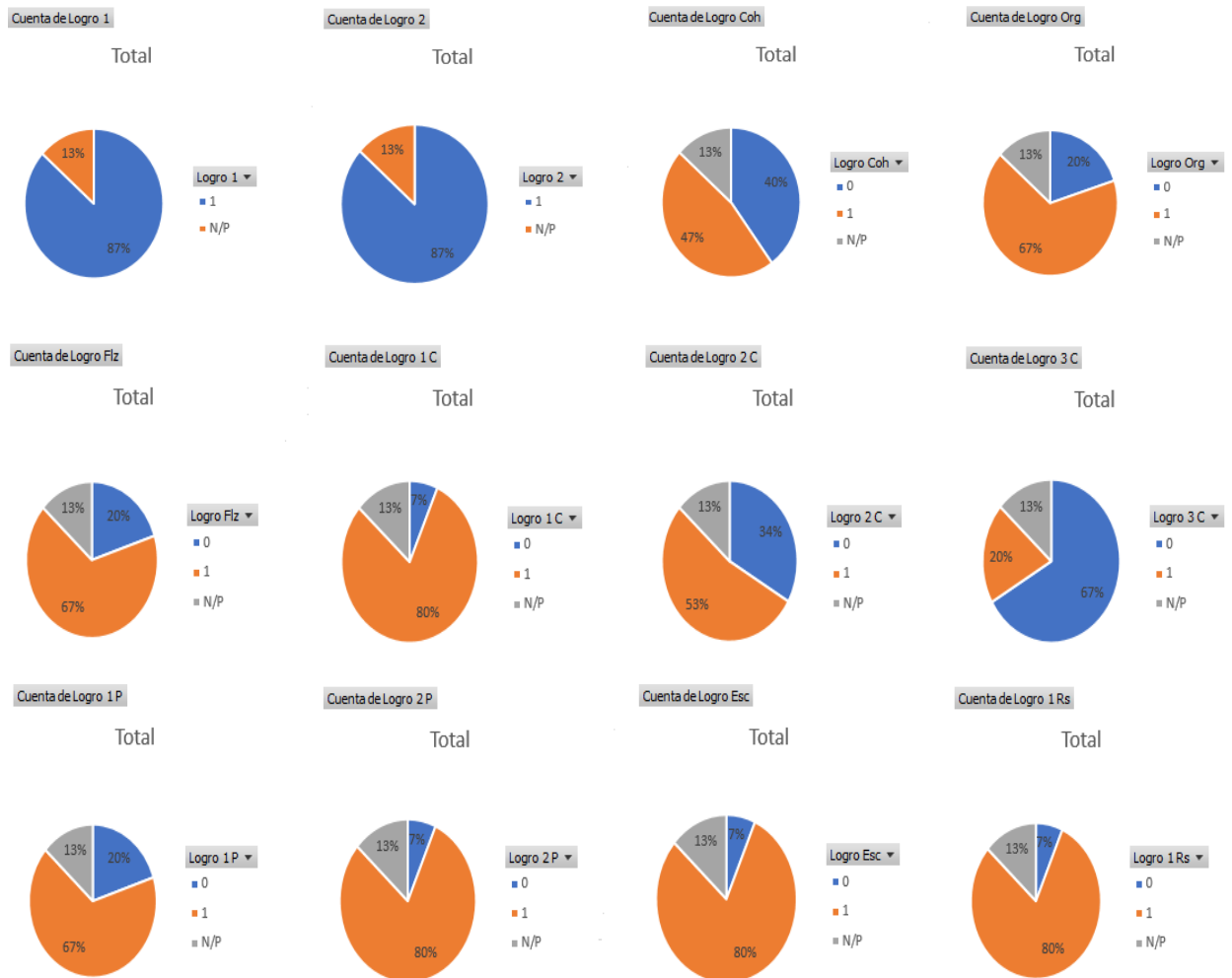




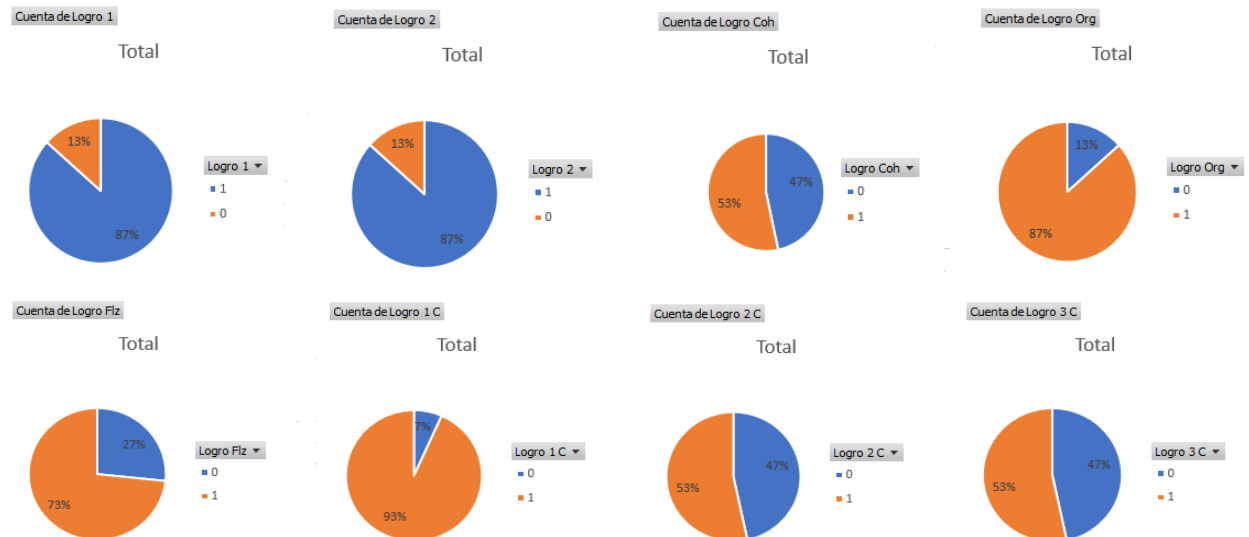
Texto 2: Mi experiencia más feliz, triste, o terrorífica



Texto 3: Carta a mi “yo” de 30 años

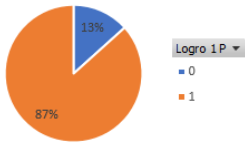


Texto 4: Obra



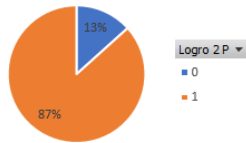
Cuenta de Logro 1 P

Total



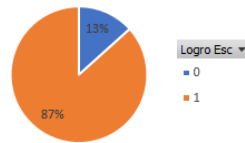
Cuenta de Logro 2 P

Total



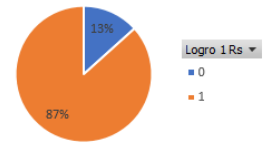
Cuenta de Logro Esc

Total



Cuenta de Logro 1 Rs

Total

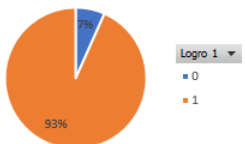


Fase 3.

Historia

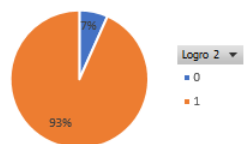
Cuenta de Logro 1

Total



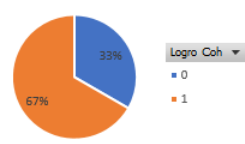
Cuenta de Logro 2

Total



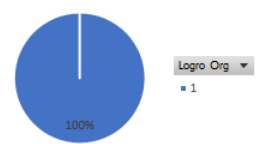
Cuenta de Logro Coh

Total



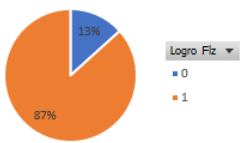
Suma de Logro Org

Total



Cuenta de Logro Fiz

Total



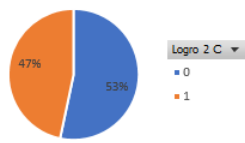
Cuenta de Logro 1 C

Total



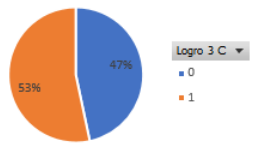
Cuenta de Logro 2 C

Total



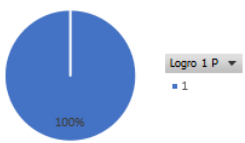
Cuenta de Logro 3 C

Total



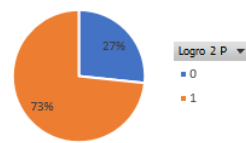
Cuenta de Logro 1 P

Total



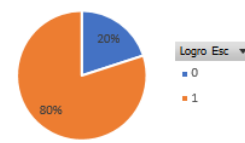
Cuenta de Logro 2 P

Total



Cuenta de Logro Esc

Total



Cuenta de Logro 1 Rs

Total

