

Desarrollo de habilidades relativas a la producción escrita. Análisis de una intervención didáctica mediada por los relatos de vida¹

ESPERANZA CASAÑAS VÁSQUEZ², YASMÍN ISABEL CUELLAR CAÑÓN³,
MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES⁴

Resumen

La producción escrita se considera una habilidad lingüística compleja que contempla los componentes semántico, sintáctico y pragmático en el texto. En el campo educativo, esta habilidad es fundamental para el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

El presente trabajo investigativo de tipo cuantitativo, con diseño cuasi-experimental, buscó determinar la efectividad de una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida, para mejorar la producción escrita en 25 estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco de la ciudad Santiago de Cali. Para lograr este objetivo se realizó un reconocimiento inicial de la producción escrita de los estudiantes en el nivel intratextual y extratextual (pre-test) utilizando un instrumento basado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. De igual modo, se diseñó y aplicó la didáctica propuesta a partir del desarrollo de cuatro fases. Posteriormente, se realizó un reconocimiento final de la producción escrita (pos-test). Los resultados obtenidos fueron analizados haciendo uso del programa estadístico SPSS.

El estudio determinó que la didáctica propuesta, mejoró la producción escrita de los estudiantes, la cual mostró un incremento del 33,0% en valoración satisfactorio frente al nivel intratextual y de un 35,6% en el extratextual. El proponer la escritura de los relatos de vida permitió a los participantes identificarse en el rol de escritores, desde el reconocimiento de sus propias vivencias como fuente de inspiración. Además fortaleció un camino de dialogicidad y respeto por el otro.

Palabras clave: producción escrita, relatos de vida, diversidad, secuencia didáctica, nivel intratextual, nivel extratextual, lineamientos curriculares.

1 Recibido: 21 de febrero de 2016. Aceptado: 06 de junio de 2016.

2 Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en lenguas Modernas de la Universidad Santiago de Cali. Docente de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco de Cali-Colombia. Correo electrónico: esperanzavasquezcasa@hotmail.com

3 Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Educación Pre-escolar de la Corporación Universitaria CENDA-Cali. Docente de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco. Correo electrónico: yasisa2011@gmail.com

4 Magister en Educación – Docencia; Especialista en Neuropsicopedagogía; Licenciada en Educación Especial. Docente investigadora de la Maestría en Diversidad. Correo electrónico: mcgrisales@umanizales.edu.co



Abstract

Development of skills related to written production. Analysis of a didactic intervention mediated by life stories

Written production is considered a complex linguistic skill, which includes the semantic, syntactic and pragmatic components in the text. In Education this skill is essential for strengthening communication skills.

This research work quantitative quasi-experimental design, sought to determine the effectiveness of an alternative didactic mediated by life stories, to improve written production, in 25 students of 6th grade of the School Jesús Villafañe Franco at Santiago from Cali city. To achieve this goal an initial survey of the written production of students was made, in intratextual and extratextual level (pretest) using the instrument based on the Curriculum guidelines on the Spanish language. Similarly, it was designed and implemented the didactic proposal from the development of four phases. Subsequently, a final recognition of the written production (post- test) was performed. The results obtained were analyzed using the SPSS statistical program.

The study found that the teaching proposal, improved student writing production, which showed an increase of 33.0% satisfactory assessment in the intratextual level and 35.6% in the extratextual. Proposing writing life stories, allowed participants to identify the role of writers from the recognition of his own experiences as a source of inspiration. It also strengthening a way of dialogicity and respect for others.

Keywords: written production, life stories, diversity, teaching sequence, intratextual level, extratextual level, curriculum guidelines.

Presentación

En la actualidad son conocidas las dificultades que presentan los estudiantes frente a la habilidad lingüística de la escritura, específicamente en la producción escrita. Esta situación conlleva a la búsqueda de alternativas didácticas que promuevan aprendizajes significativos en el aula, valorando igualmente, la diversidad presente en la población estudiantil.

Es así que esta investigación propone mejorar la producción escrita de los estudiantes, haciendo uso de la escritura de sus historias de vida como mediación didáctica, organizadas en actividades planteadas en una secuencia didáctica, la cual tiene en cuenta el nivel intratextual y extratextual de la producción textual. Las experiencias de vida ofrecen un camino hacia el reconocimiento de un sujeto

único, diverso y/o auténtico, que generan un nivel de confianza para el posible escritor, retomando su propia historia para ser transformada en letras. La didáctica propuesta, posibilita al estudiante, una escritura autónoma encaminada hacia el fortalecimiento de ésta habilidad lingüística.

Finalmente, la investigación plantea aportes para los docentes interesados en aplicar prácticas de enseñanza que promuevan la producción escrita, rescatando la diversidad a través del texto escrito.

Justificación

La presente investigación es importante en los procesos pedagógicos de la institución educativa Jesús Villafañe Franco, ubicada en Santiago de Cali, ya que busca mejorar la producción escrita en estudiantes que tienen dificultad para realizarla, a

partir de la escritura de sus experiencias de vida, como forma de desarrollar habilidades lingüísticas, indispensables para la formación académica, el desarrollo cognitivo y como medio de expresión de los pensamientos, emociones, deseos, entre otros aspectos.

Dentro del aula de clase se produce escritura que en ocasiones no establece una continuidad significativa, ya que algunos docentes utilizan prácticas repetitivas, como copia de textos ya establecidos, consultas que pasan por el proceso de revisión y olvido o incluso transcripciones que no tienen un tema de interés para el estudiante. Se hace necesario proponer una didáctica que promueva un desempeño actitudinal, cognitivo y procedimental frente al acto de escribir. Así, los relatos de vida transformados en letras, pueden proporcionar un acercamiento del estudiante al texto escrito.

Es indispensable entonces no solo identificar el tipo de dificultad que presentan los estudiantes al realizar sus producciones escritas, sino además diseñar una didáctica que reconozca el contexto socio-cultural de los mismos. Para lograrlo se aplica una secuencia didáctica de actividades que reconozcan los niveles intratextual y extratextual de la producción escrita, enunciados en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), articuladas con propuestas de escritura mediadas por los relatos de vida, dejando entrever la diversidad que tiene cada historia, sujeto que la cuenta y forma en que es plasmada en el papel.

La didáctica alternativa aplicada en este estudio sirve como herramienta importante para aquellos investigadores que tengan intereses particulares en torno a la temática de la producción escrita en estudiantes y a los relatos de vida de los mismos. Finalmente, se busca inspirar propuestas de enseñanza que involucren la realidad socio-histórica del estudiante, e igualmente generen aprendizajes significativos.

Antecedentes

A continuación se hace referencia y análisis de algunos trabajos de investigación que vinculan en su desarrollo las categorías de relato de vida, didáctica, producción escrita y diversidad, las cuales están relacionadas con el presente trabajo de investigación y aportan teóricamente al mismo.

Las siguientes investigaciones relacionaron la didáctica como parte de la pedagogía que permite la búsqueda de tareas o acciones encaminadas al mejoramiento de la enseñanza. En concordancia con ello, se destacan hallazgos en Bolaños, Cabrera, Goyes, Medina y Rosero (2014), quienes desarrollaron una didáctica alternativa fundamentada en la estrategia didáctica Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), a través de las dimensiones de planificación, supervisión y evaluación, observando así las habilidades metacognitivas necesarias para resolver problemas matemáticos. De esta manera, las habilidades metacognitivas de los estudiantes se fortalecieron después de la intervención de la didáctica propuesta. En este contexto, se destacó la importancia de tener en cuenta la realidad social del estudiante para el logro de los objetivos.

Por su parte, Ordoñez y Galeano (2014), así como Bastidas, Cabrera, Domínguez y Pantoja (2014), propusieron en sus estudios determinar la efectividad de una didáctica no parametral. El primer estudio haciendo uso de la literatura infantil para el desarrollo del pensamiento creativo en el aprendizaje de la lengua castellana, mientras que el segundo utilizó las TIC y la minga de saberes en la educación ambiental, destacando el valor de la inclusión y respeto a la diversidad. En ambas investigaciones se evidenció la importancia del sujeto frente a su identidad dentro de un contexto determinado.

Betancourth y Madroñero (2014) realizaron un estudio sobre la implementación de una didáctica alternativa basada en la Enseñanza para la Comprensión (EpC),



con el fin de mejorar la interpretación de textos y producción oral y escrita. Esta didáctica permitió construir comprensiones e interpretaciones a través de la resolución de problemas de manera coherente. Se destacó de este modo el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo y el respeto por la opinión del otro.

Los siguientes autores encaminaron sus investigaciones hacia una mirada crítica de la forma en que se educa a los estudiantes frente a las habilidades escriturales, en donde el contexto adquiere un real protagonismo al momento de valorar sus producciones textuales:

Amaya (2012) analizó las producciones escritas espontáneas de los estudiantes y contribuyó una propuesta didáctica resaltando la importancia de la realidad social que rodea a éstos y sin dejar de lado la creatividad que le impregnan a sus producciones escritas. Otálvaro (2014, p. 81) busca realizar un aporte de algunas implicaciones importantes al proceso de enseñanza de la lecto-escritura, a la que le da el carácter de herramienta eminentemente social. Barragán (2013, p. 14) en su investigación, diseñó y validó criterios para transformar la didáctica relacionada con la producción de textos escritos.

En el estudio realizado por López (2013) se analizaron aquellos aspectos que identifican la escritura de niños con Trastorno por Déficit de Atención-Hiperactividad (TDAH), a través del recuento de un texto de tipo narrativo y haciendo uso de la sub prueba de recuperación escrita de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (2007), que sirvió como apoyo en la presente investigación. Este instrumento se basó en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), involucrando los niveles de la producción escrita.

De otro lado, se encontraron estudios enfocados en la diversidad aplicada desde las prácticas pedagógicas. Al respecto, Gómez, Guerrero y Buesaquillo (2013)

analizaron cómo se entendían estas prácticas pedagógicas desde la diversidad y enfatizaron en la importancia de la capacitación de los docentes para atender una sociedad estudiantil diversa que requiere las mismas oportunidades educativas. Así mismo, Quiñonez, Olarte y Ospina (2013) estudiaron las prácticas pedagógicas de los docentes que formaron a estudiantes en situación de vulnerabilidad cultural, ambiental y/o de entorno. Como hallazgo se revela que los educadores limitan sus prácticas pedagógicas con los grupos vulnerables, centrándose en la carencia y dejando de lado la atención a la diversidad, la cual permite reflejar la potencialidad de cada sujeto.

Andrade, Flórez, Mera y Grisales (2014), buscaron fijar una mirada crítica frente a la enseñanza de la lectura y escritura, teniendo como base la diversidad. Entre sus hallazgos se presentó la oposición entre el discurso y la acción con relación a las prácticas pedagógicas. Destacan así que la lectura y escritura son procesos mentales complejos que van de la mano con las prácticas sociales. Betancourt y Champutis (2015) analizaron la comprensión de los significados y sentidos acerca de la diversidad, desde la mirada específica de los estudiantes pertenecientes a la población indígena Quillasinga y el valor de su legado histórico por medio de las costumbres, la trascendencia del pensamiento, el respeto por el otro y su identidad. Se rescató las narraciones surgidas en la convivencia escolar y las prácticas que se generan a partir de ellas. Se destacó así la importancia de las interacciones sociales que se construyen en el espacio escolar y se convierten en proceso necesario para el reconocimiento del otro.

Planteamiento del problema

La práctica pedagógica busca que los estudiantes aprendan a escribir como acto esencial en la construcción del conocimiento y para lograrlo se aplican es-

trategias que suelen caer dentro de unos parámetros repetitivos, lo que obstaculiza un real interés por la producción escrita a la cual se desea que lleguen.

En la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco persisten prácticas en la enseñanza de la escritura, que alejan las posibilidades de desarrollar en los estudiantes, las destrezas básicas para la producción de textos escritos, como son la comunicación, la composición y el estilo.

Esta problemática se ve reflejada en el bajo desempeño de los estudiantes, por ejemplo en las pruebas Saber Grado 5°, los resultados obtenidos en el componente de lenguaje, en los años 2014 y 2015, fueron de un 20% y 48% respectivamente, estableciéndose en el nivel de valoración insuficiente, lo que evidencia el comportamiento de los estudiantes en la competencia comunicativa.

Por otro lado, los factores relacionados con el bajo nivel de escolaridad de los padres y madres de los estudiantes y su poca cultura en el ejercicio de la escritura, dificulta la adquisición de hábitos para fortalecer esta habilidad lingüística.

Pregunta de investigación

¿Una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida mejorará la producción escrita en los estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali?

Objetivo general

Determinar la efectividad de una didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida, para mejorar la producción escrita en estudiantes de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali.

Objetivos específicos

- Identificar el desempeño, en el nivel intratextual y extratextual, de la producción escrita en los estudiantes del grado 6°.

- Analizar comparativamente el desempeño en el nivel intratextual y extratextual de la producción escrita de los estudiantes del grado 6°, antes y después de la implementación de una didáctica alternativa basada en los relatos de vida.
- Reconocer los logros obtenidos en los desempeños del nivel intratextual y extratextual en la producción escrita del grado 6° después de la aplicación de la didáctica alternativa.

Hipótesis alternativa - Hi:

Una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida mejora la producción escrita en estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali

Hipótesis Nula – Ho:

Una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida no mejora la producción escrita en estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali.

Referente Teórico

El presente estudio se fundamenta teóricamente en cuatro aspectos importantes: la escritura como acto esencial para producir un texto, la didáctica alternativa como estrategia educativa, los relatos de vida como mediación didáctica y la diversidad desde la práctica pedagógica.

El acto de escribir... producir texto

El escribir da la sensación de libertad, donde se crea la necesidad de plasmar, con el código de escritura, una serie de ideas que a su vez van siendo transformadas por otras (MEN, 2007), las cuales van reflejando un contexto particular en el cual se encuentra inmerso el escritor.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera importante el pensamiento de



Vygotsky en su teoría “*Sociocultural*”, que fue divulgada en los años 60. El autor plantea que la relación del individuo con su aprendizaje del lenguaje escrito está estrictamente relacionado con su realidad socio-cultural, la cual le ofrece una serie de herramientas de aprendizaje (interpsíquico e intrapsíquico). Este pensamiento se asemeja a la idea de enseñanza de la escritura que plantea Freire (1999) en su “*Pedagogía crítica*”, donde propone prácticas pedagógicas que promuevan la conciencia crítica. Afirma que cuando se logra que lo que se diga esté conectado a lo que se pretende escribir, se desarrolla una confianza escritora que en últimas es el reflejo de nuestros pensamientos. “Es preciso que nuestro cuerpo que se va haciendo socialmente actuante, consiente, hablante, lector y “escritor”, (...) le dé al lenguaje oral y escrito, a su uso, la importancia que le viene siendo reconocida científicamente” (p.39, 49). El autor vincula desde su postura socio-crítica la escritura-pensamiento como actos paralelos cargados de emociones, de reflejos del mundo donde se sumerge el escritor, teniendo como base su entorno, comunidad y/o la sociedad donde se desenvuelve.

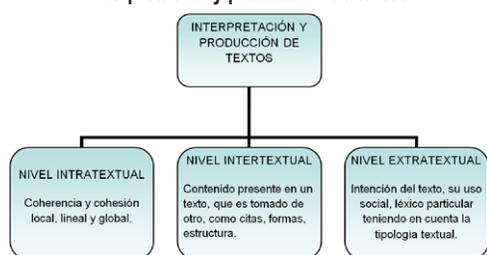
Tanto Vygotsky como Freire relacionan sujeto-contexto a la escritura, como un primer paso para el desarrollo de esta habilidad lingüística, en la cual el sujeto establece una comunicación con su entorno, rescata de éste lo que desea obtener o lo que éste le ofrece, y a su vez inicia un proceso de construcción del conocimiento a través de la adquisición de nuevos saberes. Teniendo en cuenta este último planteamiento, se vincula el acto de escribir con el desarrollo cognitivo del individuo. Al respecto, Flower y Hayes (1980) refieren la escritura como un acto de aplicación de funciones mentales. En su teoría del “*Modelo Cognitivo de la escritura*” señalan que el escritor debe aplicar la planificación, revisión y redacción al escribir un texto, además de tener claro el propósito del

escrito, su contenido, léxico adecuado, coherencia y demás. Por supuesto, para estos autores la idea de escritura deja entrever la necesidad de desarrollar la capacidad para construir el texto a través de un proceso básico que llegue claramente al lector.

Por su parte, Cassany (1990) y Van Dijk, T. (1992) reconocen la escritura no solo como un proceso vital en el fortalecimiento cognitivo, sino además como ese medio de comunicación entre el individuo quien lo crea y quien lo recibe, posibilitando la interpretación como la forma y el contenido del mismo. Es por ello que orientan sus estudios hacia un modelo de “*Teoría textual*”. El primero basado en los cuatro enfoques de la didáctica para la enseñanza de la expresión escrita: gramatical, funcional, procesal y enfoque de contenido. El segundo, a través de niveles establecidos dentro del texto, en tres unidades semánticas para ser comprendido, reconstruido y además guardado por dichas unidades estructurales llamadas microestructura, macroestructura y superestructura.

Al reconocer el texto como una construcción mental del mismo, en donde el sujeto lo realiza basándose en su conocimiento y/o experiencias con diferentes tipologías textuales, Van Dijk (1992) lo relaciona a una representación mental de saberes o conocimiento previos que permiten el procesamiento del texto, acompañado de la intencionalidad del mismo. Es por ello que el Ministerio de Educación Nacional Colombiano se apoya en este autor para fundamentar los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), a través de ejes de referencia orientados hacia la construcción de la significación y la comunicación. Uno de estos ejes es el del Proceso de Interpretación y Producción de Textos dado a nivel intratextual, intertextual y extratextual, clasificado teniendo en cuenta los siguientes componentes:

Gráfico 1 Niveles del Proceso de Interpretación y producción de textos



Fuente: Lineamientos curriculares de Lengua Castellana MEN, 1998

Nivel Intratextual: se caracteriza por tres componentes tales como la coherencia local o interna en la oración (concordancia de género, número y tiempo verbal - sujeto); la coherencia y cohesión lineal (conectores, frases conectivas y segmentación de unidades como oraciones y párrafos); y la coherencia global (eje temático, temas y subtemas).

Nivel Intertextual: se refiere a los temas o contenidos presentes en un texto que son tomados de otro, citas textuales, referencias, formas, estructuras, estilos y demás.

Nivel Extratextual: está relacionado con el contexto o situación de comunicación, la Intención de texto, su uso social, el reconocimiento del interlocutor y el léxico particular de las tipologías textuales.

La didáctica alternativa como estrategia educativa

Según Hernández (2010, p.10):

La Didáctica es algo más que el método de enseñar, ya que implica la intencionalidad educativa, la formación del discente, por tanto, no sólo se busca la instrucción, sino la formación. Prevalece la comprensión sobre la imitación.

Es así que la Didáctica como estrategia pretende que el docente mejore el aprendizaje de los estudiantes en diferentes tipos de contextos, recurriendo al uso de las didácticas alternativas. Éstas se ca-

racterizan por la planificación, reflexión y acciones diversas y flexibles. Una de estas didácticas alternativas es la “*Secuencia Didáctica*”, la cual conforma una serie de actividades que se articulan entre sí para desarrollar competencias en el estudiante (Frade, 2009).

Algunos investigadores han hecho sus aportes frente al tema de la didáctica alternativa y particularmente hacia la secuencia didáctica, en la enseñanza de la lengua oral y escrita. Es el caso de Nemirovsky (1999, p.124), quien crea secuencias didácticas para niños de pre-escolar y primaria, las cuales pretenden desarrollar las habilidades lingüísticas de escritura y lectura.

Camp (2003, p. 9) por su parte define la secuencia didáctica, como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”. La autora propone una escritura con sentido, promovida a través de actividades pesadas de forma creativa, llamativa y acorde a la intensión del escritor. En este sentido propende por el uso de secuencias didácticas que constan de cuatro fases o etapas fundamentales como se observa en el gráfico 2:

Gráfico 2. Fases de la Secuencia Didáctica según Anna Camp (2003)



Cada una de estas fases o etapas, diseñadas de manera ordenada y secuencial, permite pasar a los estudiantes por los estadios de conocimientos previos, procesos y resultados. Es de interés en esta investigación seguir la directriz planteada por Camp (2003) en cuanto a la manera de construir una secuencia didáctica para promover la producción escrita, ya que



posibilita entrelazar los relatos de vida con el reconocimiento de la estructura gramatical.

Relatos de vida como mediación didáctica

El relato de vida en la presente investigación es utilizado como mediación didáctica para mejorar la producción escrita. Al respecto, Bruner (1997), citando a Vygotsky (1995), plantea que las acciones humanas deben estar unidas a vínculos culturales que ayudan como andamiaje para la adquisición de saberes, que en este caso investigativo es referido al mejoramiento de la producción escrita. Reconociendo el relato como género literario perteneciente a la narrativa, el cual evoca historias llenas de descripciones, acciones y contextos, convirtiéndose en material importante para estimular la producción escrita, brindando confianza al escritor por lo que pretende escribir.

Cuando se habla de un relato damos cuenta a la vez de un sujeto protagonista. Ricoeur (1984) en su teoría de "La Interpretación" habla que como protagonista de los relatos de vida está el sujeto, quien intenta usar la lengua para definir una identidad y darle vida a ambientes que ya no están. Dice el autor que un relato de vida funciona como un mecanismo de comunicación interno, pero a la vez externo y pone a disposición la posibilidad de explorar un mundo personal de manera libre. Van Dijk T. (1992) fundador del "Análisis del Discurso" reconoce el relato como una forma de narrar de manera natural y dice que abre el camino en el reconocimiento de una estructura de tipología textual narrativa. "Las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo" (Van Dijk T, 1992, p. 153). Este autor suscita la posibilidad de adoptar los relatos de vida como camino de reconocimiento a la tipología textual narrativa. Sus aportes son significativos ya que permiten reconocer la narración de historias o relatos de

vida como fundamentales en la dimensión educativa, valorando al estudiante como un sujeto narrador, diverso y un posible escritor de su propia experiencia de vida.

La diversidad desde la práctica pedagógica

La escuela ha sido un espacio de encuentro y diversidad, de entornos familiares, de contexto social, de características individuales y demás. Pero en los últimos tiempos se viene presentando un tipo de diversidad, la del lugar de procedencia de los estudiantes y por ende de costumbres, dialectos y cultura. Es así que se reconoce la diversidad como un tema valioso en el campo educativo. De allí la importancia de identificarla para promover actitudes que impliquen cambios significativos dentro de las instituciones educativas. Uno de esos cambios es referido a la práctica pedagógica, la cual responde a formas o concepciones de los educadores frente al cómo movilizar el aprendizaje en los estudiantes. Al respecto, Gimeno (2005, p.43) plantea que la educación permite dar al ser humano, una nueva categoría de su identidad, un núcleo estable de su personalidad que le permite verse, ver el mundo y ver al otro. Dice además que la educación debe establecer un proyecto guía, que lo haga tener una mirada crítica frente al tema-problema de la diversidad. (Gimeno, 2006, p.13).

Es así que la realidad sociocultural del estudiante merece ser reconocida como parte del respeto y valor por el otro, atendiendo a la diversidad en el aula, rescatando al sujeto diverso a través de la práctica pedagógica.

Como lo afirma Oliver (2003, p. 84):

...reconocer las diferencias y aceptarlas, por parte de la escuela, requiere poner en marcha mecanismos de actuación y reflexión que tiendan a lograr el equilibrio necesario entre ofrecer un currículum común, que facilite un acceso igualitario a la educación, y un trata-



miento pedagógico diversificado, en relación a las diferencias individuales o sociales.

Por tanto, el docente y el grupo de personas encargadas de la formación del estudiante, son las llamadas a buscar alternativas didácticas y/o metodologías que posibiliten atender a la diversidad en la escuela, cuyo objetivo primordial debe ser la aceptación del otro. Al utilizar prácticas pedagógicas que rescaten la diversidad, dando valor a la diferencia y teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes, es posible generar aprendizajes significativos en el aula. Por lo cual entender la diversidad desde la práctica pedagógica, debe ser un proceso acompañado por el respeto, como lo afirma López Melero (1993, p.40):

Reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no debe entenderse como que proclamamos la uniformidad de todos los alumnos, sino todo lo contrario: supone educar en el respeto a las diversidades.

Es así que Skliar (2002, p.26) por su parte, invita a mirar al sujeto sin ningún título que lo clasifique, permitiendo asegurar en él su propia identidad, reconociendo toda su esencia como importante y válida. De este modo, más que profundizar sobre educación prefiere hablar de pedagogía del otro como “pedagogías que capturan, ignoran, enmascaran, masacran o vibran con el otro”, dando relevancia más al fondo de lo que significa reconocer al otro, donde todo lo que emana de él es necesario dentro de un conjunto de posibilidades. Por tanto, diversidad desde la práctica pedagógica, contempla un sinnúmero de alternativas que posibilitan el reconocimiento del otro en el aula.

Metodología. Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo cuantitativo con diseño cuasi-experimental, tomando como base la totalidad de la

población objeto de estudio, en donde no existe aleatoriedad. En este sentido, el investigador influye sobre las variables independientes o sobre los procesos causales y los transforma de manera intencional para ver los resultados, pero no puede hacer un control estricto de variables extrañas, por lo cual no puede asegurar que los resultados hayan sido producto de otros factores (Hurtado, 2007). Se trabajó con 25 estudiantes del grado 6°, a los cuales se les aplicó un pre-test antes de la aplicación de una didáctica y un pos-test después del mismo.

Técnicas

Las técnicas utilizadas fueron la observación participativa y el uso del diario de campo. El estudiante fue observado en su desempeño frente a las actividades planteadas por el grupo investigador, efectuándose un registro de los acontecimientos de mayor relevancia. Igualmente, se realizó registro fotográfico que permitió enriquecer la recolección de información.

Instrumentos

Para la recolección de las producciones escritas de los estudiantes se utilizó la sub-prueba de recuperación escrita de La Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) de Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky (2007). Ésta consiste en un cuento de tipología narrativa llamado “*Bolita de Nieve*”, el cual contiene las características del texto en los niveles intratextual y extratextual como son coherencia y cohesión lineal, local y global, así como la intensión y superestructura textual.

Para el análisis de la información, con respecto al desempeño de los estudiantes en las producciones escritas, se utilizó una rejilla elaborada por López (2013), la cual se basa en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional Colombiano. En ella se definieron cuatro categorías de análisis así:



Nivel intratextual

- Coherencia y cohesión local: concordancia de género, número, tiempo verbal, identificación del sujeto y estructura de la proposición.
- Coherencia global: conservación del eje temático, progresión temática, características coherentes de los personajes en la historia.
- Coherencia y cohesión lineal: articulación de las proposiciones por medio de conectores, uso de signos de puntuación.

Nivel extratextual

- Pragmática, intención y superestructura: definición de un inicio, conflicto y desenlace de la historia.

Población

La Institución Educativa Jesús Villafañe Franco de Santiago de Cali es de carácter oficial, perteneciente a los estratos socio-económicos 1 y 2. El grado 6° de básica secundaria funciona en la jornada de la tarde y cuenta con 13 hombres y 12 mujeres, cuya edad se encuentra entre los 12 y 14 años. Los estudiantes objeto de estudio provienen en un 40 % de los departamentos de Chocó, Nariño o Cauca y el 60% son nativos de la ciudad de Santiago de Cali.

Recolección y sistematización de la información

Inicialmente se realizó una prueba piloto con 25 estudiantes, los cuales tenían características similares con respecto a la población de estudio. Estas características fueron: la edad, el grado escolar y estudiantes pertenecientes a la misma institución educativa.

La recolección de la información se realizó en tres etapas:

Primera Etapa: Se aplicó la sub-prueba de recuperación escrita de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), con el fin de medir las habilidades previas en la producción escrita de los estudiantes (pre-test). Los resultados se

evaluaron a la luz del instrumento rejilla para el análisis de las muestras de recuperación escrita de López (2013). Posteriormente se tabularon los resultados bajo las valoraciones poco satisfactorio (0), más o menos satisfactorio (1) y satisfactorio (2).

Segunda Etapa: Se aplicó una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida, los cuales dieron cuenta del contexto socio-cultural de cada uno de los estudiantes, a través de una secuencia didáctica conformada por cuatro fases, con una duración de 40 horas de clase distribuidas en cuatro horas semanales así:

1. Fase presentación: esta primera fase tuvo el propósito de despertar el interés de los estudiantes por aprender el tema propuesto como motivación para evocar sus recuerdos, vivencias personales, dejando entrever sus conocimientos previos. Con base en lo anterior se iniciaron actividades encaminadas al reconocimiento de intención y superestructura de los textos escritos. Esta fase se llevó a cabo durante 4 horas de clase.
2. Fase comprensión: en esta fase se pretendió que el estudiante conociera información importante para reconocer la naturaleza del texto narrativo, relacionada a la acción de contar, narrar situaciones hacia un público expectante, lo mismo que sobre su estructura, coherencia, conectores gramaticales particulares de su tipología e intencionalidad del mismo. Esta fase tuvo una duración de 16 horas.
3. Fase Práctica: en esta fase se realizaron talleres que permitieron ejercitar en el estudiante la habilidad para producir sus escritos. Se contó con el acompañamiento constante del docente, el cual fue guía para su formación. Aquí toma importancia la revisión y corrección de los textos creados por los estudiantes como proceso de reflexión sobre las competencias lingüísticas adquiridas. Esta fase se llevó a cabo durante 12 horas de clase.

4. Fase de la Transferencia: para adquirir un grado de significación del acto de escribir, se propuso a los estudiantes grabar sus escritos en forma digital (libro digital) para ser compartidos y a su vez como evidencia de lo que puede significar para los jóvenes o sus pares el ejercicio de escribir, donde la diversidad toma vida en cada letra. Esta fase se llevó a cabo durante 8 horas de clase.

Tercera Etapa: se aplicó nuevamente la sub-prueba de recuperación escrita de

la Bateria de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), para medir las habilidades adquiridas de la producción escrita de los estudiantes (pos-test). Después de aplicadas las pruebas de medición de las habilidades de producción escrita, se procedió a valorarlas haciendo uso del instrumento rejilla para el análisis de las producciones escritas de López (2103). Posteriormente se tabularon los datos obtenidos bajo las valoraciones satisfactorio (0), más o menos satisfactorio (1) y satisfactorio (2).

Hallazgos

El presente estudio entregó datos a partir de la aplicación del instrumento de valoración de la producción escrita, los cuales se analizaron haciendo comparación entre el pre-test y post-test. El análisis se respalda con una gráfica en la que se reconoce el comportamiento de cada categoría de análisis.

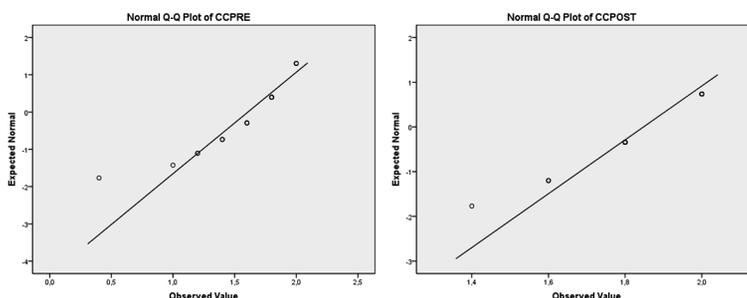
Nivel intratextual

(coherencia y cohesión local - coherencia Global - Coherencia y Cohesión Lineal)

1. Coherencia y cohesión local

El resultado de la prueba de normalidad para la categoría Coherencia y Cohesión Local resultó no significativo para aceptar la normalidad, dado que tanto para la prueba de Kolmogorov – Smirnov como de Shapiro Wilk, el $P = 0,001$ valor es inferior al 0,05 ($P \leq 0,05$). Por lo tanto, para probar las hipótesis se utilizó la prueba de Rango con Signo de Wilcoxon, la cual arrojó la conclusión de que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa.

Gráfico 3. Distribución de datos Categoría Cohesión y Coherencia local

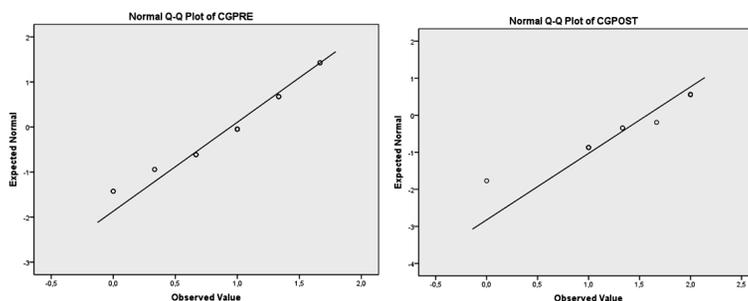




2. Coherencia global

El resultado de la prueba de normalidad para la categoría Coherencia Global resultó significativo para aceptar la normalidad, dado que el $P=0,298$ valor es superior a $0,05$ ($P \geq 0,05$). Por lo tanto, para probar las hipótesis se utilizó la prueba T de Student, la cual arrojó la conclusión de que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa.

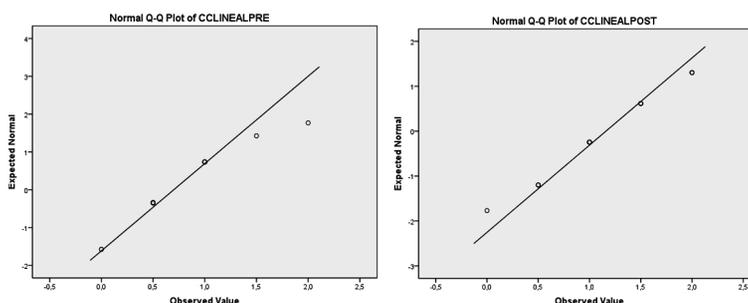
Gráfico 4. Distribución de datos Categoría Coherencia Global



3. Coherencia y cohesión lineal

El resultado de la prueba de normalidad para la categoría Coherencia y Cohesión Lineal resultó no significativo para aceptar la normalidad, dado que tanto para la prueba de Kolmogorov – Smirnov como de Shapiro Wilk, el $P=0,000$ valor es inferior al $0,05$ ($P \leq 0,05$). Por lo tanto, para probar las hipótesis se utilizó la prueba de Rango con Signo de Wilcoxon, la cual arrojó la conclusión de que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa.

Gráfico 5. Distribución de datos Categoría Coherencia y Cohesión lineal

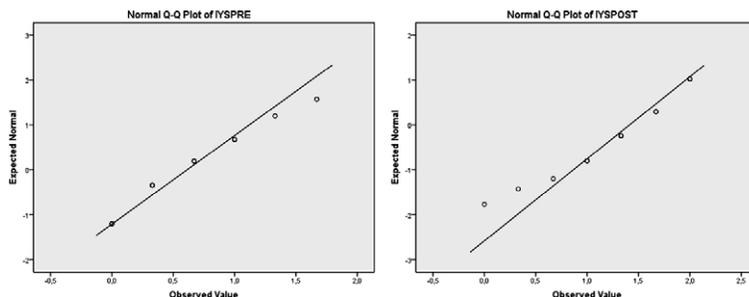


Nivel extratextual

(Pragmática - Intención y superestructura)

El resultado de la prueba de normalidad para la categoría Pragmática –Intención y Superestructura, resultó significativo para aceptar la normalidad, dado que el $P=0,101$ valor es superior a $0,05$ ($P \geq 0,05$). Por lo tanto, para probar las hipótesis se utilizó la prueba T de Student, la cual arrojó la conclusión de que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa.

Gráfico 6. Distribución de datos Categoría Pragmática- Intención y Superestructura



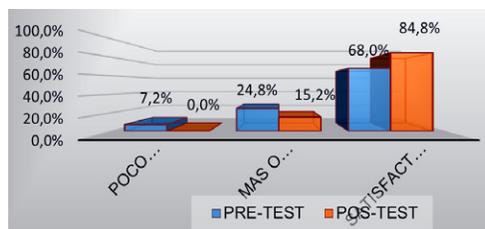
Análisis de los resultados del pre-test y pos-test en el nivel intratextual y extratextual

El resultado obtenido en las pruebas pre-test y pos-test para medir el desempeño de la producción escrita, en los estudiantes del grado 6° de básica secundaria de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, se exponen en valores porcentuales con medición poco satisfactorio (0), más o menos satisfactorio (1) y satisfactorio (2), apoyados con gráficas de barras para observar el comportamiento de cada categoría de análisis.

En el Nivel Intratextual se analizaron las categorías: coherencia y cohesión local - coherencia global - coherencia -cohesión lineal.

1. Coherencia y cohesión local

Gráfico 7. Porcentaje promedio de estudiantes ubicados en valoración poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio en la categoría Coherencia y Cohesión Local

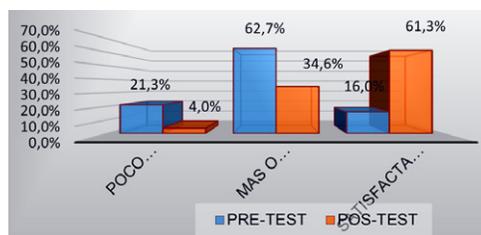


Se observa que en el pre-test el 68,8% de las muestras de recuperación escrita

de los estudiantes tuvieron un desempeño “satisfactorio” y un 84,8% con la misma valoración lo obtuvieron en el pos-test. Los resultados mostraron que la didáctica permitió cambios favorables en el 7,2% de las producciones escritas valoradas como “poco satisfactorio” en el pre-test, frente a un 0,0% obtenido en el pos-test. Así mismo, se reflejó disminución del pre-test al pos-test de un 9,6% de las muestras de recuperación escrita, las cuales fueron valoradas como “más o menos satisfactorio”. Este poco aumento en los porcentajes reflejó que la mayoría de los estudiantes no presentaban en un principio dificultad en cuanto a la concordancia de género, número y tiempo verbal en sus escritos. Sus cambios favorables se encontraron en la identificación clara del *sujeto* en las oraciones.

2. Coherencia global

Gráfico 8. Porcentaje promedio de estudiantes ubicados en valoración poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio en la categoría Coherencia Global



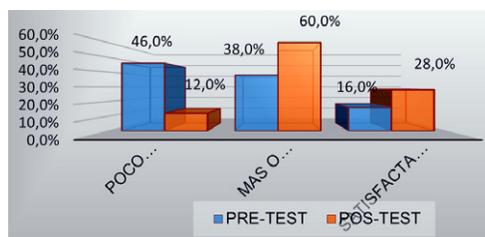
Los resultados mostraron una mejoría significativa en las muestras de recupera-



ción escrita con valoración “satisfactorio” en el pos-test de un 61,33%, frente a un 16,0% obtenido en el pre-test, lo que significó un incremento favorable del 45,33%. A su vez, el 62,7% de las muestras valoradas como “más o menos satisfactorio” disminuyeron a un 34,6%, y un 21,3% de las producciones escritas, medidas como “poco satisfactorio”, pasaron a un porcentaje de 4,0%. Se considera entonces que la implementación de la didáctica favoreció el desempeño de los estudiantes, evidenciándose en textos elaborados con secuencialidad y avance de la temática a lo largo de la narración, aumento en la longitud o el número de palabras escritas y coherencia en las características y acciones de los personajes.

3. Coherencia y cohesión lineal

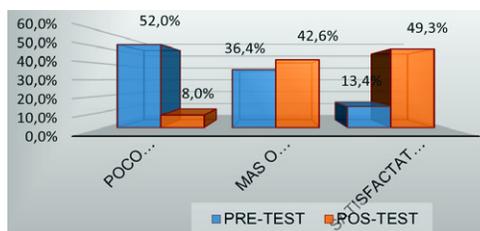
Gráfico 9. Porcentaje promedio de estudiantes ubicados en valoración poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio en la categoría Coherencia y Cohesión Lineal



Al analizar el pos-test se encuentra que un 28% de las muestras obtienen valoración “satisfactorio”, un 60,0% “más o menos satisfactorio” y un 12,0% “poco satisfactorio”. El cambio más favorable fue en este último porcentaje, ya que disminuyó en un 34,0%, lo que significa que hubo cambios en las producciones escritas, dando posibilidad de ascenso a los otros niveles de valoración. Los textos mejoraron en cuanto al uso de signos de puntuación como el punto y la coma, lo que permitió proposiciones más organizadas y coherentes.

En el Nivel Extratextual se analizó la categoría: Pragmática, Intención y Superestructuras.

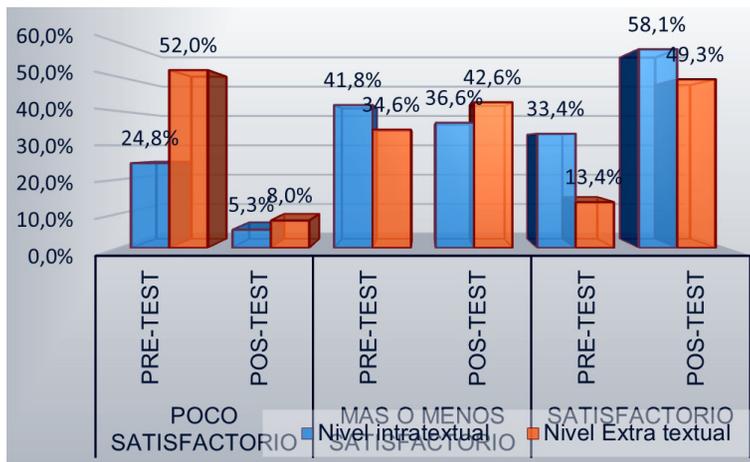
Gráfico 10. Porcentaje promedio de estudiantes ubicados en valoración poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio en la categoría Pragmática-Intención y Superestructura



Los resultados obtenidos en esta categoría mostraron cambios contundentes del pre-test al pos-test. El 52,0% de las muestras valoradas como “poco satisfactorio” reflejaron dificultad de los estudiantes en sus producciones escritas, evidenciándose en textos con una superestructura gramatical parcial que reconocía inicios en los textos, pocos conflictos y casi nulos finales en los mismos. Después en el pos-test esta valoración disminuyó a un 8%, reflejando un mejoramiento en las producciones escritas de los estudiantes. Este cambio significativo se observó además en la valoración “satisfactorio” que aumentó de un 13,4% en el pre-test a un 49,3% en el pos-test. El 34,4% como “poco satisfactorio” en el pre-test, pasó a un 42,6% en el pos-test, debido a los movimientos presentados del nivel más bajo hacia el nivel intermedio. Se puede afirmar que la didáctica alternativa utilizada mejoró la producción escrita, ya que los textos de los estudiantes mostraron aumento en cuanto a la longitud o al número de palabras, tuvieron en cuenta un conflicto y final en la narración, dado a través de una descripción de lo acontecido y detalles escritos que permitieron la comprensión de la misma.

Análisis comparativo de los resultados obtenidos

Gráfico 11. Porcentaje promedio de estudiantes en el nivel intratextual y extratextual en las valoraciones de las producciones escritas.



Nivel Intratextual de la producción escrita

Dentro del Nivel Intratextual la categoría que presentó mejor resultado fue la de “*Coherencia Global*”. La valoración “poco satisfactorio” pasó de un 21,4% en el pre-test a un 4,0% en el pos-test, con una diferencia favorable del 17,3%. La valoración “más o menos satisfactorio” pasó de un 62,7% en el pre-test a un 34,0% en el pos-test, con una diferencia favorable del 28,1%. La valoración “satisfactorio” pasó de un 16,0% en el pre-test a un 61,3% en el pos-test, con un aumento significativo del 45,3%. Con base a los resultados, después de la aplicación de la didáctica, se muestra una tendencia favorable en la valoración de “satisfactorio” y una disminución favorable en la escala “poco satisfactorio”. Las producciones escritas de los estudiantes mejoraron en la conservación del eje temático, lo que permitió una progresión en el texto. Las características y las acciones de los personajes mejoraron su coherencia a lo largo de la historia.

La segunda categoría con mejor desempeño fue “*Coherencia y cohesión lineal*”.

Se observó una valoración 46,0% “poco satisfactorio” en el pre-test y un 12,0% en el pos-test, con un diferencia favorable del 34,0%. En valoración “más o menos satisfactorio” se obtuvo un 38,0% en el pre-test, frente a un 60,0% del pos-test, aumento dado por las muestras de recuperación escrita ubicadas en “poco satisfactorio”, que pasaron a “más o menos satisfactorio”. En la medición “satisfactorio” se pasó de un 16,0% en el pre-test a un 28,0% en el pos-test, con una diferencia a favor de un 12,0%. Los resultados, después de la aplicación de la didáctica, mostraron una disminución significativa en la valoración “poco satisfactorio” y un aumento favorable en la valoración “satisfactorio”.

Las producciones escritas de los estudiantes en el pos-test mostraron mejor uso de la coma y el punto, pero aún existe un grupo bajo de estudiantes que a pesar de utilizarlos lo hacen erradamente. Lo mismo sucede con la articulación de las proposiciones mediante conectores y frases conexas. Aunque hubo cambios importantes aún existen estudiantes que deben seguir trabajando para mejorar este desempeño.



En cuanto a la “*Coherencia y cohesión local*”, se pasó de valoración “poco satisfactorio” del 7,0% en el pre-test a un 0,0% en el pos-test, de un 24,0% en “más o menos satisfactorio” del pre-test a un 15,2% en el pos-test, con diferencia favorable de un 9,6%. En valoración “satisfactorio” pasó de un 68,0% en el pre-test a un 84,8% en el pos-test, con una diferencia favorable del 16,8%. Con relación a los resultados, después de aplicada la didáctica, las valoraciones indicaron un baja disminución favorable en la medición “poco satisfactorio” y “más o menos satisfactorio” y también bajo aumento favorable en la escala “satisfactorio”. Esto fue debido a que los estudiantes, objeto de investigación, tenían en su gran mayoría claridad en cuanto al sujeto, número y tiempo verbal en sus proposiciones, por consiguiente hubo poca posibilidad de mejorar en aspectos que no lo requerían. Los cambios reflejados se observaron en la identificación clara de los sujetos en las oraciones, ya que en ello existían falencias.

Nivel Extratextual de la producción escrita

La categoría “*Pragmática -Intención y Superestructura*” pasó en la valoración “poco satisfactorio” del 52,0% en el pre-test a un 8,0% en el pos-test, con una diferencia favorable del 44,0%. Con porcentaje de un 36,4% en “más o menos satisfactorio” del pre-test pasó a un 42,6% en el pos-test, con diferencia favorable de un 6,2%. En valoración “satisfactorio” paso de un 13,4% en el pre-test a un 49,3% en el pos-test, con una diferencia favorable del 35,9%. Los resultados, después de la aplicación de la didáctica, mostraron una disminución importante en la valoración “poco satisfactorio” y aumento significativo en “satisfactorio”. Esto se reflejó en las producciones escritas con un aumento de palabras en cuanto a su longitud. Se evidenció textos estructurados con un inicio claro, un conflicto detallado y un final reconocido.

Discusión de los resultados

La investigación tuvo como objetivo determinar la efectividad de una didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita en estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali. La implementación de la didáctica permitió cambios significativos en las producciones escritas de los estudiantes, evidenciados en las variaciones porcentuales presentes en la diferencia del pre-test al pos-test, respecto al nivel intratextual y extratextual, dando como resultado una respuesta afirmativa a la pregunta de investigación y una confirmación a la hipótesis alternativa.

Los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test del nivel Intratextual, tomando como referencia la valoración “satisfactorio”, permitieron determinar que el 16,8% de las producciones escritas de los estudiantes mejoraron en la categoría de “Cohesión Local”. Tomando como referencia la valoración “poco satisfactorio” se observó un incremento del 19,5% del pre-test al pos-test. Ambos porcentajes se mostraron bajos dado que los estudiantes, en su mayoría, tenían claridad en el pre-test del género, número, tiempo verbal y la estructuración adecuada en la proposición. Por consiguiente, en el pos-test no se esperaba mejorar lo que ya estaba bien. Esta situación permitirá en futuras investigaciones replantear la modificación de la rejilla para el análisis de las muestras de recuperación escrita cuando sean realizadas con muestras poblacionales similares. Se destaca que el cambio más significativo se mostró frente a la evidencia clara del sujeto en las oraciones de la producción escrita. Los relatos de vida como didáctica alternativa permitieron dar vida a los personajes inmersos en el mundo del estudiante, los cuales cobraron importancia al momento de ser plasmados en el papel. Freire (2006, p.105) plantea que “la lectura del mundo precede siempre



a la lectura de la palabra”. Cada estudiante desde su posición de escritor, y protagonista activo de su propia historia, percibió que el personaje, que en este caso era él mismo, debía estar presente como testigo activo de la historia.

En la Categoría “*Coherencia y Cohesión local*” solo el 12,0% mejoraron en la valoración “satisfactorio”. El aumento significativo del 34% se mostró en la valoración “poco satisfactorio” entre el pre-test y pos-test. Se evidenció que algunos estudiantes querían contar sus historias, dándole valor a la coherencia y a la organización de las proposiciones a través de los signos de puntuación y conectores, pero la costumbre de no hacerlo a lo largo de su escolaridad hacía que se cometieran errores en los intentos por mejorar. Es importante entonces incrementar las actividades de práctica planteadas en la secuencia didáctica en esta categoría, pues el 60,0% con valoración “poco satisfactorio” del pos-test deja entrever la necesidad de hacerlo. Los autores Flower y Hayes (1980) señalan que el escritor debe aplicar funciones mentales como planificar, revisar y redactar para lograr producir un texto, fortaleciendo de esta forma la práctica de esta habilidad lingüística. Al respecto, Betancourth y Madroño (2014) afirman que es necesario un continuo proceso de aprendizaje en el trabajo de lectura y escritura, no solo en los primeros años de escolaridad sino hasta la secundaria.

La “*Coherencia Global*” es la categoría con mejores resultados en el nivel intratextual, con un aumento del 45,3% en la valoración “satisfactorio” del pre-test al pos-test. Los relatos de vida permitieron develar información importante, mostrando detalles en cuanto a los personajes y sus acciones. Los estudiantes estimaron su propio protagonismo en los escritos, ya que el contar desde su propia vivencia, permitía conservar un hilo conductor valioso para el autor. Las experiencias personales permitieron rescatar la identidad en cada estudiante, conservando en las historias ese sujeto activo que tiene unas

características únicas que lo hacen diverso. En este sentido, Gimeno (2005) plantea que la educación puede rescatar en el ser humano su identidad, fortaleciendo su personalidad, lo que le permite mirarse y mirar a los demás. Descubrir en el texto a cada sujeto estudiante es tarea valiosa para el educador. Freire (1997, p108) afirma que “el educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él”. Cada vivencia acercó a los docentes investigadores a reconocer un sujeto estudiante más humano.

Los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test del Nivel Extratextual, teniendo como referencia la valoración “satisfactorio”, permitieron determinar que el 35,9% de las producciones escritas de los estudiantes mejoraron en la categoría de “*Pragmática -Intención y Superestructura*”. El escribir las historias de vida motivó en el estudiante la necesidad de registrar los acontecimientos, de tal forma que el lector pudiese enterarse de un principio, un conflicto y un fin determinado, lo que incrementó el número de palabras escritas en cuanto a su longitud. Las experiencias de vida estuvieron cargadas de hechos reales, que reflejaban un quién, cómo, dónde, cuándo y porqué de la misma. Hubo relatos con historias felices, así como otras cargadas de dolor, pero a la vez de esperanza, las cuales cuestionaron a los docentes investigadores sobre la importancia de rescatar esa realidad socio-cultural de cada uno de ellos, como parte del respeto por la forma de vida del otro. Al respecto, Skliar (2002) invita a mirar al sujeto sin ningún título que lo clasifique, permitiendo asegurar en él su propia identidad, reconociendo su esencia como importante y válida. Es así como Betancourth y Champutis (2015) en su investigación hablan acerca de la escuela como un escenario para el reconocimiento de la diversidad y que ésta debe ser vista no como un defecto, sino como un valor donde los pre-juicios y la clasificación deben ser eliminados.



Finalmente, se destaca que la didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida, es una forma de acercamiento a los estudiantes para mejorar la habilidad lingüística de la escritura, logrando un valor agregado marcado por el camino de la dialogicidad y confianza que cada uno de ellos entregó al momento de contar sus experiencias. Así, esa lectura del mundo de la cual nos habla Freire (1997), la oralidad de Van Dijk (1992), el contexto comunicativo de Cassany (1999) y, por supuesto, el respeto por la diversidad de López Melero (1993), entre otros, fueron caminos transitados que dejaron huella durante la investigación. Al entrelazar los relatos de vida de los estudiantes con el enfoque semántico comunicativo que plantea el Ministerio de Educación Nacional colombiano, a través de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), se valoró el uso del lenguaje, rompiendo un poco los esquemas tradicionales en la enseñanza de la escritura. El crear una secuencia didáctica que tuviera en cuenta los relatos de los estudiantes, fue más allá de la producción escrita como tal, permitiendo rescatar los elementos socioculturales característicos de la población de estudio.

Conclusiones

Aplicar una didáctica que involucre las experiencias de vida facilita el acto de escribir, convirtiendo en texto escrito las vivencias del mundo propio y generando confianza frente a la intención de contar.

Entrelazar los relatos de vida con los elementos necesarios para la construcción de un texto escrito, permite trabajar no solo una intención semántica comunicativa del mismo, sino que además brinda la posibilidad de atender a la diversidad en la escuela.

El cambio más significativo mostrado en el Nivel Intratextual, de las producciones escritas de los estudiantes, se refleja en la coherencia global del texto, que destaca la importancia de los protagonistas en la

historia y las características y acciones que los identifican. Es así que los relatos de vida, dentro de la didáctica, posibilitan el rescate de ellos mismos como sujetos activos de la narración, favoreciendo la conservación del eje temático en sus producciones escritas.

En el Nivel Extratextual de la producción escrita se identifican cambios favorables en la categoría de Pragmática- Intención y Superestructura, en cuanto al aumento del número de palabras, reflejando la intencionalidad del texto narrativo con un inicio, conflicto y desenlace. Los relatos de vida contados desde sus protagonistas permiten conservar tal superestructura.

A pesar de los logros obtenidos, tanto en el Nivel Intratextual como en el Extratextual, los datos estadísticos indican que aún hay estudiantes que presentan dificultades en la aplicación de los conectores y frases conectivas en sus producciones escritas.

La Secuencia Didáctica de actividades, creada para esta investigación, puede tener modificaciones según las necesidades y contextos particulares.

Se destaca que la didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida, permite establecer un valor agregado, marcado por los beneficios de la dialogicidad y el respeto hacia el otro.

De todo lo anterior se concluye que la didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida, mejora la producción escrita en estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco.

Recomendaciones

En las actividades planteadas en la secuencia didáctica se debe respetar la decisión, por parte de los estudiantes, de no relatar ciertos eventos de su vida, dándole opciones frente a las experiencias que desee contar.

En la secuencia Didáctica creada para este estudio se pueden incluir más actividades dentro de las cuatro fases, las cua-

les deben fortalecer el uso de conectores y frases conectivas.

Las actividades lúdicas incluidas en la secuencia didáctica propuesta en esta investigación, pueden ser modificadas dependiendo de las costumbres o situaciones particulares del contexto en el cual se utilicen.

Se identifica que los estudiantes objeto de estudio, casi en su totalidad, tienen claro el uso del género, número y tiempo verbal en sus producciones escritas, por

lo cual se puede replantear en futuras investigaciones el evaluar o no esta categoría de análisis en estudios que tengan características similares.

Los docentes, tanto de básica primaria como de secundaria, pueden motivarse a buscar nuevas alternativas didácticas que ayuden en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto que rodea a cada uno de ellos.

Bibliografía

- Amaya, J.O. (2012). La escritura de los adolescentes, estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación. En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782253.pdf> (Recuperado el 16 de enero de 2015)
- Andrade A, S M; Flórez V, E J, Mera C, L F & Grisales, Ma C. (2014). Lectura y escritura: una mirada a la diversidad. En: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/764/848> (Recuperado el 26 de diciembre de 2015)
- Barragán, E. (2013). Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425584> (Recuperado el 22 de febrero de 2015)
- Bassi, J. (2014). Hacer una historia de vida: Decisiones clave durante el proceso de investigación. En: <http://atheneadigital.net/article/view/v14-n3-bassi/1315-pdf-es> (Recuperado el 23 de septiembre de 2015)
- Bastidas B, D C; Cabrera A, J A; Domínguez Chauza, L, & Pantoja Vallejo, M del R. (2014). Didáctica no parametral mediada por la minga de saberes y las tic en el aprendizaje de la educación ambiental, para el desarrollo de habilidades metacognitivas en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Cunchila. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1573/DIDACTICA%20NO%20PARAMETRAL%20Y%20HABILIDADES%20METACOGNITIVAS.pdf?sequence=1> (Recuperado el 22 de diciembre de 2015)
- Betancourt T, M X & Champutis V, A C. (2015). La escuela: un escenario para el reconocimiento de la diversidad. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2107/trabajo%20investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1> (Recuperado el 3 de enero de 2016)
- Betancourth C, M E; Madroñero C, E S. (2014). La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal La Victoria de Pasto. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1864/TESIS%20ENSE%20PARA%20LA%20COMPRESI%C3%93N.pdf?sequence=1> (Recuperado el 22 de enero de 2015)
- Bolaños, L E; Cabrera, A del R; Goyes, J A; Medina, S N & Rosero, O J. (2014). Desarrollo de las habilidades metacognitivas para el aprendizaje de las matemáticas a través de una didáctica basada en problemas y mediada por los juegos autóctonos y tradicionales, en estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Escuela Normal Superior. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1812/Sandra_Medina_Galvis_2013.pdf?sequence=1 (Recuperado el 2 de febrero de 2015)
- Bruner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje - Visor.
- Camps, A. (2003). Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Editorial Graó.



- Cassany, D. (1990). Enfoques Didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm (Recuperado el 14 de enero de 2015)
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
- Flower, L. (1989). Cognition, context, and theory building. Illinois: College Composition and communication.
- Frade R, L. (2009). Planeación por competencias. México: Ed. Inteligencia educativa.
- Freire, P. (1997). La Educación en la ciudad. Sao Pablo: Siglo XXI
- Freire, P. (1999). Cartas a quien quiere enseñar. Sao Pablo: Editores Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). La importancia de leer y el proceso de liberación. Sao Pablo: Siglo XXI.
- Gimeno S, J. (2005). La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Gimeno S, J. (2006). Atención a la diversidad. España: Editorial Grao Educativo.
- Gómez O, E; Guerrero M, del R & Buesaquillo B, M. (2013). Prácticas pedagógicas y diversidad. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/210/109_Gomez_Ordo%C3%B1ez_Eliana_2013.pdf?sequence=1 (Recuperado el 18 de Enero del 2015)
- Hernández F, A. (2010). Didáctica como disciplina pedagógica. En: http://www4.uaen.es/~ahernand/documentos/efdgmagtema_1.pdf (Recuperado el 29 de abril de 2015)
- Hurtado de Barrera, J. (2007). El proyecto de Investigación. Quinta edición. Caracas: Ediciones Quirón-Sypal.
- López M, M. (1993). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante. Granada: Alas para Volar.
- López, A. (2013). Narrativa escrita en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad de la ciudad de Manizales. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/953/1/NARRATIVA%20ESCRITA%20EN%20NI%C3%91OS%20CON%20TRASTORNO%20POR%20DEFICIT%20DE%20ATENCION%20HIPERACTIVIDAD%20DE%20LA%20CIUDAD%20DE%20MANIZALES.pdf> (Recuperado el 23 de enero del 2015)
- Matute, E; Rosselli, M; Ardila, A & Ostrosky, F. (2003). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). México: Manual Moderno
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Nemirovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Oliver V, M C. (2003). Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Ordoñez O, Y E & Galeano B, S M. (2014). Didáctica no parametral mediada por la literatura infantil en el aprendizaje de la lengua. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1923/INFORME_FINAL_PROYECTO_DE_INVESTIGACI%C3%93N_%20junio%206.pdf?sequence=1 (Recuperado el 12 de diciembre de 2015)
- Otálvaro G, S J. (2014). La lecto-escritura "Más que simples letras". En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786019> (Recuperado el 18 de enero de 2015)
- Quiñonez S, D M; Solarte F, E A & Ospina L, M H. (2013). La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/209/109_QUI%C3%B1onez_Sandoval_Doly_Magaly_2012.pdf?sequence=1 (Recuperado el 16 de noviembre de 2015)
- Ricoeur, P. (1984). La vida: un relato en busca de narrador. Barcelona: Antrophos.
- Rodríguez, G A. (2009). Seis Propuestas Didácticas. Colectivo de maestros de Cali. Colombia: Universidad del Valle.
- Unesco. Org. (1991). Constitución Política de Colombia. En: http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf (Recuperado el 15 de marzo de 2015)
- Van Dijk, T. (1992). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós
- Vygotsky, L. (1962). Pensamiento y lenguaje. París: Sociales.