



**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA CREACIÓN DE RELATOS CON
ESTUDIANTES DE GRADO ONCE.**

Autores:

HÉCTOR JAIRO AMAYA FORERO

Código: 0742491

LADY JHOANNA PRIETO AYALA

Código: 0748353

Director:

DR. ÁLVARO BAUTISTA CABRERA

Monografía de pregrado presentada a la Escuela
de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE ESTUDIOS LITERARIOS
LICENCIATURA EN LITERATURA

Santiago de Cali, Julio de 2012

A Carmenza y Hernando,
quienes nunca han dejado de creer en mí.

Agradecimientos

Agradecemos a los profesores de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle, que han contribuido a nuestra formación académica.

A nuestro director de trabajo monográfico Álvaro Bautista.

RESUMEN

El presente trabajo monográfico da cuenta del diseño y la aplicación de una secuencia didáctica (SD) con estudiantes de grado once. La finalidad de la secuencia es fortalecer las competencias comunicativas de los educandos, partiendo de un enfoque sociocultural de la lectura y la escritura. De igual forma, la experiencia pedagógica es la herramienta para construir textos, en el aula de clases, que se relacionen directamente con la vida de los autores.

Así, se plantea que en la medida que se vinculen los contenidos curriculares con la vida de los estudiantes, se potenciarán los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVES

Competencias comunicativas, escritura, generación, lectura, lengua y literatura, secuencia didáctica, sociocultural.

TABLA DE CONTENIDOS

Índice	Página
Introducción	7
1. Contexto inicial de la Secuencia didáctica	11
1.1 Condiciones de inicio: colegio y grupo de estudiantes	11
1.2 El área de lengua castellana y el currículo	14
1.3 La enseñanza de la asignatura de lengua castellana en Colombia	17
1.4 Diagnóstico de las habilidades de lectura y escritura manejadas por los estudiantes	19
2. El marco de las secuencias didácticas en la educación colombiana	23
2.1 Qué es una secuencia didáctica	24
2.2 Cómo se aplica una SD	28
2.3 Didáctica de la lengua y la literatura en Colombia: discusión	32
3. La enseñanza de la lengua y la literatura desde un enfoque sociocultural y comunicativo	37
3.1 La escritura y la lectura como prácticas socioculturales	37
3.2 El objetivo comunicativo de la enseñanza de la lengua y la literatura	45
3.3 Los talleres de lectura y escritura en el aula.	48
4. Diseño y aplicación de la secuencia SD	54
4.1 Secuencia didáctica: Relatos de mi generación	55
4.1.1 Propósito	55
4.1.2 Condiciones de inicio	56
4.1.2.1 El colegio	56
4.1.2.2 El grupo de estudiantes	57
4.1.2.3 Textos de la SD	57
4.2 Aplicación de la Secuencia didáctica	59

4.1.3 Desarrollo de la SD	59
4.1.3.1 Cronograma de actividades	59
4.1.3.2 Sesión 1. Socialización, diagnóstico y concertaciones	60
4.1.3.3 Sesión 2. Lectura del texto eje	61
4.1.3.4 Sesión 3. Actividad de escritura (primera versión)	62
4.1.3.5 Sesión 4. Lectura de diversos géneros literarios	64
4.1.3.6 Sesión 5. Complemento audiovisual y segunda versión	64
4.1.3.7 Sesión 6. Autoevaluación de la segunda versión	65
4.1.3.8 Sesión 7. Coevaluación	66
4.1.3.9 Sesión 8. Entrega final, socialización de los resultados y conclusiones de la experiencia	67
5. Análisis de los resultados de la SD “Relatos de mi generación”	69
5.1 Resultados obtenidos vs condiciones de inicio	69
5.2 Hallazgos durante el desarrollo de la SD	72
5.3 Propuestas para el futuro	75
Conclusiones	79
Anexos	83
Anexo 1	83
Anexo 2	86
Anexo 3	91
Anexo 4	95
Referencias bibliográficas	118

INTRODUCCIÓN

En este trabajo monográfico nos ocuparemos de las debilidades en materia de lectura y escritura, que presentan los estudiantes de grado once del Liceo Brillante Juventud. Nuestra cercanía¹ con esta institución educativa, nos ha permitido observar que estos jóvenes muestran algunas falencias en sus competencias lingüísticas. Para realizar un trabajo efectivo, hemos problematizado el tema de la didáctica de la lengua y la literatura. Como resultado de nuestras investigaciones, establecimos que la aplicación de una “secuencia didáctica”, en nuestro caso, era la estrategia más eficaz.

Para clarificar la idea de secuencia didáctica recurrimos a Rincón (2006) y a Pérez (2005). Consideramos que los aportes de estos autores colombianos, en el campo de la educación, son notables y actuales. De igual forma, pensamos que las estrategias pedagógicas y didácticas dependen en un alto grado de las condiciones de inicio y del contexto. Hemos decidido desarrollar nuestra investigación, concerniente a las secuencias didácticas y la lectura y la escritura en las aulas de clase, a partir de de estos investigadores, con los cuales tenemos un contexto común. Creemos que de esta forma, podemos realizar un acercamiento más coherente con nuestra problemática en el Liceo Brillante Juventud.

¹ Lady Jhoanna Prieto trabaja como docente de lengua castellana en esta institución desde enero de 2012.

Tenemos claro que el trabajo que vamos a realizar debe enfocarse en lectura y escritura. Igualmente, es necesario tener una postura clara frente a estas dos competencias del lenguaje. Luego de investigar y problematizar el tema, hemos optado por asumir la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, que deben tener un propósito esencialmente comunicativo. Este enfoque lo hemos dilucidado a partir de las propuestas teóricas de Armando López y Eduardo Encabo (2002). Creemos que se debe acabar con la brecha que separa el uso del lenguaje cotidiano y el uso del lenguaje en el ámbito académico.

Adicionalmente a la concepción de lectura y escritura que acabamos de esbozar, pensamos que es pertinente traer a colación los textos de Aragón (2010) y Cecilia Dimaté y José Ignacio Correa (2010). Estos textos pertenecen al cuarto y quinto ciclo, respectivamente, de la escolaridad en Colombia. Estos ciclos corresponden a los grados séptimo, octavo, noveno, décimo y once. Los autores mencionados, abordan la lectura y la escritura, no sólo desde una mirada que se complementa con la nuestra, sino que incluyen en sus enfoques, la condición adolescente de los estudiantes de dichos ciclos.

Finalmente, en cuanto a las consideraciones que tuvimos para diseñar la secuencia didáctica, buscamos trabajar con textos que potenciaran la motivación de los estudiantes. Escogimos *¡Qué viva la música!*, *La pelota de letras* y canciones de moda, como referentes para la producción de los textos escritos. Optamos por estas representaciones artísticas, debido a su afinidad en la descripción de las generaciones jóvenes. Con esto, esperamos que los estudiantes, durante la secuencia, produzcan un texto escrito que dé cuenta de sus vidas y la de sus compañeros de generación.

Este trabajo monográfico se basa en la premisa, que de alguna forma hemos ido dilucidando unas líneas atrás: En la medida que la enseñanza de la lengua y la literatura esté íntimamente relacionada con la vida de los estudiantes, se podrán obtener mejores resultados y un desarrollo óptimo de las competencias involucradas en el proceso de aprendizaje.

Este trabajo de grado será presentado en cinco capítulos. En el primero de ellos, hablaremos de las condiciones de inicio (colegio y grupo de estudiantes), de los lineamientos curriculares de lengua castellana propuestos por el ministerio de Educación Nacional (MEN), de la enseñanza en la asignatura de lengua castellana, y de la prueba diagnóstica que realizamos con los estudiantes.

El capítulo 2 lo hemos dividido en tres partes. En primer lugar precisaremos el concepto de “secuencia didáctica”, qué es y cómo se estructura. En segunda instancia, hablaremos de los aspectos más relevantes en la aplicación y la evaluación de una SD. Por último, abordaremos lo concerniente a la discusión de la enseñanza de la didáctica de la lengua en Colombia.

El capítulo 3 se compone de tres apartados. En el primero hablaremos de la escritura y la lectura como prácticas socioculturales, pues consideramos que desde este enfoque podemos obtener mejores resultados. En el segundo apartado, hablaremos del propósito comunicativo de la didáctica de la lengua. Creemos que la enseñanza debe focalizarse en formar personas que se puedan desenvolver en cualquier situación comunicativa. En el tercer apartado, abordaremos el tema de los talleres de lectura y escritura.

En el capítulo 4 hablaremos del propósito de la secuencia didáctica, de las condiciones de inicio y del desarrollo de cada una de las actividades propuestas. Justificaremos las

decisiones tomadas a la hora del diseño, a medida que vamos desarrollando la descripción aplicativa de la secuencia. Así mismo, incluiremos las consignas diseñadas para cada actividad desarrollada en el aula de clases.

El capítulo 5 está dividido en tres partes y dará cuenta del desarrollo y los resultados de la secuencia didáctica. Compararemos el uso de las competencias del lenguaje antes y después de las acciones didácticas. Luego, expondremos los hallazgos producidos durante el desarrollo de la secuencia. Finalmente, haremos un balance del trabajo realizado, con el fin de aportar algunas luces para la construcción de futuras experiencias pedagógicas.

1. CONTEXTO INICIAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La didáctica y la pedagogía se desarrollan en un campo de acción teórico y práctico. Para incursionar de manera satisfactoria en estas disciplinas se precisa del diálogo constante entre teoría y praxis. Esta transición de saberes no siempre es sencilla porque existen diversas variables que influyen en este proceso. Consideramos fundamental manejar el término “adaptabilidad” para trabajar en didáctica y pedagogía. Entendiendo por adaptabilidad la capacidad de reformular algunos conceptos de estas disciplinas y, con esto, propiciar la coherencia con las condiciones de inicio y el contexto de trabajo.

En este capítulo hablaremos del contexto previo al desarrollo de la secuencia didáctica (SD). En primer lugar, expondremos las condiciones de inicio referentes al colegio y al grupo de estudiantes. Luego, hablaremos de los lineamientos curriculares propuestos por el MEN para el área de lengua castellana. Enseguida, hablaremos de las tensiones generadas a partir de la enseñanza de las competencias del lenguaje. Por último, expondremos los resultados de la prueba diagnóstica que realizamos antes de iniciar la SD.

1.1 Condiciones de inicio: colegio y grupo de estudiantes

En este apartado describiremos, de manera rápida, las características fundamentales del colegio y los aspectos inherentes a la vida escolar y social de los estudiantes. Estos elementos son esenciales para el diseño de cualquier actividad didáctica. En este sentido, no sólo los mencionamos para presentar el ambiente de trabajo en el que estaremos inmersos, sino para mostrar uno de los puntos de partida en la construcción de la SD.

Un colegio se debe entender como una institución entregada a la enseñanza y no sólo como un edificio ocupado por aulas y sillas donde los estudiantes aprenden. Es necesario pensar que el colegio va más allá del aspecto físico. Consideramos que las instituciones necesitan unas bases pedagógicas, sólidas y estructuradas, para desarrollar buenos procesos de aprendizaje. Estos fundamentos se establecen en las distintas instancias del colegio; es decir, en la filosofía, en los métodos de enseñanza, en el modelo pedagógico y en el manual de convivencia.

El colegio donde desarrollamos la SD es el Liceo Brillante Juventud. Está ubicado en la calle 43 A No. 6N, del barrio Popular, al nororiente de Cali. Pertenece a la comuna 4 y se encuentra en una zona económicamente activa, entre estratos 1 y 2. La institución educativa es de carácter privado y trabaja con el sistema de cobertura.

El Liceo Brillante Juventud fue fundado en el año de 1987; en 1991 recibió la aprobación para la Educación Básica Primaria; en 1999 la institución obtuvo la oficialización para los niveles de básica (sexto a noveno) y, en el año 2003 logró el reconocimiento oficial para la Media Técnica Comercial. Hasta la fecha se han graduado nueve promociones de estudiantes.

Este colegio trabaja con un modelo pedagógico constructivista² y con una filosofía enfocada a la formación integral de los educandos. Así, el colegio concibe la actividad escolar como una fuente de transformación del conocimiento, con objetivos sociales. Estas concepciones van de la mano con nuestra idea de la formación escolar: los conocimientos, actividades y procesos que se desarrollen en el aula deben estar relacionados con la vida actual y futura de los estudiantes.

El grupo de estudiantes (grado 11º) con que trabajaremos está compuesto por 7 mujeres y 16 hombres que oscilan entre los 15 y 16 años de edad. Estos jóvenes, quienes viven en las inmediaciones del colegio, pertenecen en su gran mayoría a los estratos 1 y 2. Estos adolescentes presentan un comportamiento disciplinario dentro de los parámetros normales, aceptan tanto en el colegio como en sus casas alguna figura de autoridad. Como la mayoría de los jóvenes, tienen planes inmediatos que van desde estudiantes universitarios y trabajadores técnicos, hasta modelos y cantantes de reggaetón.

En cuanto a las competencias del lenguaje, observamos que el grupo de estudiantes tiene facilidades comunicativas, tendencia a realizar textos escritos y poca disposición hacia la lectura. Así mismo, identificamos debilidades en el manejo de diferentes los niveles de lectura y la concepción de escritura, entendida por ellos como agrupación de palabras. Los estudiantes aseguran que dominan bastante bien las competencias lingüísticas; sin embargo, los resultados en Pruebas Saber y simulacros tipo ICFES muestran lo contrario. Según las directivas, los bajos resultados en el área de lengua castellana, obedecen a la falta de un

² Donde el docente ya no es el depositario del conocimiento, sino que es un facilitador para que el estudiante construya su propio saber.

docente de planta. Los profesores de años anteriores no permanecían en la institución, trabajaban por horas.

En el párrafo anterior mencionamos al ICFES como ente evaluativo. La incursión del gobierno en los planes y políticas educativas es un hecho imprescindible de la educación nacional. A continuación, seguiremos la descripción del contexto hablando de los estándares curriculares que establece el MEN para la asignatura de lengua castellana.

1.2 El área de lengua castellana y el currículo

Según el MEN Los lineamientos curriculares se crearon con la finalidad de brindar unas bases sólidas en la construcción de una sociedad con identidad. Así mismo, invitan a los docentes a reflexionar, investigar y retroalimentar los contenidos propuestos, más específicamente nos plantean lo siguiente:

Los lineamientos constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que nos invita a entender el currículo como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local (1998:2).

De esta forma, el MEN busca que los educadores tengan una herramienta que les permita desarrollar sus actividades de enseñanza de manera eficiente y con un propósito específico. Estos lineamientos son el derrotero que deben seguir todas las instituciones educativas. Algunos colegios lo ven como un medio de control y otros como un sistema de organización de los contenidos de enseñanza.

A los colegios de todo el país se les ha conferido la autonomía de crear su propio currículo. Sin embargo, el MEN formula los estándares de competencias que se deben manejar en todos los grados. La supuesta autonomía se termina desvaneciendo por completo con las pruebas Saber (para grados quinto y noveno) y las pruebas de estado ICFES. Con estos entes evaluativos, a las instituciones educativas no les queda otro camino que seguir los lineamientos curriculares.

El ICFES evalúa a todos los colegios del país en diferentes etapas de la escolaridad; mediante los resultados de dicha evaluación, categoriza a los colegios y al nivel de la enseñanza que se está impartiendo en las instituciones. Alrededor de este tema, se ha discutido y se sigue discutiendo el modelo evaluativo. Sin embargo, el gobierno sigue firme en sus políticas educativas y colegios como el Liceo Brillante Juventud construyen su malla curricular, teniendo como fin obtener buenos resultados en las pruebas de estado.

Actualmente el MEN ha definido los estándares de competencias por ciclos, conformados de la siguiente manera: primer ciclo (1° y 2°), segundo ciclo (3° y 4°), tercer ciclo (5° y 6°), cuarto ciclo (7°, 8° y 9°) y quinto ciclo (10° y 11°). Igualmente, para el área de lengua castellana se han establecido cinco criterios evaluativos, con un nivel de complejidad que varía de acuerdo al ciclo.

1. Producción textual.
2. Comprensión e interpretación textual.
3. Literatura y estética del lenguaje.
4. Medios de comunicación y sistemas simbólicos.

5. Ética de la comunicación.

Se espera, por parte del MEN, que con estos derroteros establecidos, los estudiantes lleguen a las pruebas en igualdad de condiciones. A pesar de esto, los resultados muestran que en lengua castellana, al igual que en las otras áreas, los estudiantes manejan diferentes niveles de competencias. Ante esta situación, los docentes e investigadores, conociendo la rigidez del gobierno con sus políticas educativas, han decidido revisar la forma en que se enseña la lengua y la literatura en las escuelas.

1.3 La enseñanza de la asignatura de lengua castellana en Colombia.

En este apartado hablaremos de la asignatura de lengua castellana y su enseñanza en la educación colombiana. Empezaremos mostrando la importancia de concebir la didáctica del lenguaje como una disciplina en construcción. Luego, a manera de recuento, hablaremos de los diferentes cambios que se han presentado debido a la reflexión constante sobre la enseñanza del lenguaje. Por último, expondremos nuestras ideas sobre la enseñanza de las competencias lingüísticas, como resultado de la discusión y las reflexiones previas en este campo.

“La enseñanza de la lengua materna se centró durante muchos siglos en la gramática tradicional” (Murillo, 2005:122). Desde la llegada de la primera cátedra de gramática, en el siglo XVI, se enseña bajo esta concepción. En las escuelas colombianas, luego de cinco siglos, se sigue enseñando el lenguaje mediante la gramática; la diferencia radica en que ahora nos preocupamos por mejorar la enseñanza. Así, el tema de reflexión entre los docentes de lengua castellana es ¿cómo enseñar la lengua materna de manera eficaz?

Murillo, tras un breve recorrido por la historia de la enseñanza de la lengua, propone que el objeto de enseñanza “no se centre en la lengua sino que cuente principalmente con los procesos de lectura y escritura” (2005:129). Este concepto, que sugiere a las competencias lingüísticas como foco de la enseñanza, tiene un gran valor en tanto que problematiza la didáctica de la lengua materna. Consideramos que los aportes a la enseñanza de la lengua y la literatura cobran relevancia en la medida que partan de una reflexión y generen futuras propuestas. Dudar de la enseñanza de la gramática, como único camino para aprender el lenguaje, ya es un gran avance.

El cambio realizado al currículo, por el MEN en 1998, también ha contribuido a que haya una discusión y reflexión frente a las políticas educativas. Con esto se abrió la puerta al debate sobre los modelos pedagógicos, didácticos y curriculares en todas las áreas de la educación. Mery Cruz³, afirma que gracias a las inquietudes que suscitan las distintas problemáticas, han venido surgiendo proyectos significativos para el mejoramiento de la calidad educativa. Todo esto generó en la educación colombiana un carácter evolutivo. Se incrementó la realización de proyectos y seminarios donde se propusieron nuevos métodos de discusión. Estos espacios se convirtieron en un medio de retroalimentación, donde se comparten las experiencias de aula vividas por los docentes.

Lo anterior muestra que la discusión, en Colombia, sobre la enseñanza de la lengua y la literatura está abierta. En los años 90s se trabajó la enseñanza de la lectura y la escritura como una estrategia. Autores como Colmer, Camps, Solé, Valls, entre otros, sirvieron de referentes para establecer una nueva concepción de la enseñanza de la lengua materna. Esta nueva visión, proponía las estrategias de lectura y escritura como los objetos de enseñanza del lenguaje. Esto

³ Cruz, M. *Ampliar los horizontes de expectativas: un desafío para la enseñanza de la literatura*. Poligramas 26, 2006.

movió de nuevo el ámbito educativo y se gestaron muchas experiencias siguiendo este modelo.

Del año 2000 en adelante, se empezaron a dilucidar los resultados del modelo anterior, Se evaluaron los procesos y se generaron nuevas propuestas. Pilar Choís, con base en las ideas de Mauricio Pérez y Delia Lerner, plantea que “el trabajo con estrategias tiene el mérito de ayudar a los educandos a construir competencias básicas en lectura y escritura, pero esto no garantiza lectores y escritores en el sentido sociocultural” (2005:29). Al igual que con la gramática, se replantearon las estrategias de lectura y escritura como objeto de enseñanza del lenguaje y se agregó el enfoque sociocultural.

En este momento de la discusión sobre la didáctica de la lengua y la literatura en Colombia, planteamos que el objeto de la enseñanza del lenguaje debe ser las competencias comunicativas, basándonos en las propuestas de López y Encabo (2002). Adicionalmente, precisamos que la lectura y la escritura deben entenderse como prácticas socioculturales, de acuerdo con lo expuesto por Dimaté y Correa (2010).

Es importante entender que la didáctica de la lengua requiere de un carácter moldeable y reestructivo. Consideramos que la didáctica es una disciplina dinámica y en constante evolución. Así, debemos capacitarnos en didáctica de la lengua y la literatura, diseñar proyectos, aplicar acciones y evaluar estos procesos para hacer los ajustes correspondientes.

Ya hemos problematizado el tema de la enseñanza en el área de lengua castellana, ahora iniciaremos con el diseño de nuestra propuesta didáctica. En el siguiente apartado expondremos los resultados del diagnóstico que realizamos con los estudiantes.

1.4 Diagnostico de las habilidades de lectura y escritura manejadas por los estudiantes

Todos los procesos de enseñanza y aprendizaje parten de unas condiciones iniciales, de unos saberes previos de los estudiantes. Igualmente, los proyectos didácticos surgen como una vía para solucionar problemas específicos de aprendizaje. Para establecer las competencias lingüísticas manejadas por los estudiantes antes de la secuencia, realizamos una prueba diagnóstica. La prueba también nos sirvió para divisar claramente las debilidades en materia de lectura y escritura que vamos a trabajar en la SD. A continuación, expondremos los resultados del diagnóstico realizado y formularemos los estándares que vamos a fortalecer en la experiencia pedagógica.

Los 23 estudiantes de grado once del Liceo Brillante Juventud realizaron el test de diagnóstico. Esta prueba consistía en un texto escrito y en una serie de preguntas que buscaban establecer la relación de los educandos con la lectura y la escritura. La consigna fue la siguiente:

Prueba Diagnóstico.

1. Escribe un texto, mínimo de una página. Tienes libertad para escoger el tema central e igualmente puedes escoger el género literario que más se acomode a tu escritura.
2. Responde las siguientes preguntas:
A) ¿Cuántos libros has leído en tu vida?
B) Si has leído más de un libro, ¿esta lectura se ha efectuado por iniciativa propia o por compromiso académico?
C) ¿En qué ámbitos diferentes a la escuela practicas la lectura y/o la escritura?
D) ¿Consideras que es importante tener buenas capacidades de lectura y escritura para tu desarrollo personal y social? Justifica tu respuesta.
E) Cuando quieres o necesitas obtener algún tipo de conocimiento, ¿qué método o herramienta usas?
F) ¿Qué aspectos te han parecido molestos o difíciles, con relación a la lectura y la escritura, durante tu formación académica?
Nota: recuerda que esta es una prueba diagnóstico donde no hay respuestas buenas ni malas y no tienes que marcarla con tu nombre.

Los resultados obtenidos (ver anexo 1) nos permitieron establecer que más de la mitad de los estudiantes no supera los cinco libros leídos, y en muchos casos no se ha realizado la lectura completa. Estos textos, que conforman la experiencia de lectura de los estudiantes, han sido abordados por cumplimiento académico; sólo dos estudiantes afirman leer por iniciativa propia.

Observamos que muchos estudiantes manifiestan haber abandonado la lectura de algún texto. Las principales razones que ellos exponen están ligadas al carácter aburrido o inentendible de la obra. Lo anterior indica que existe una debilidad en el manejo de los diferentes niveles de lectura y una falta de motivación, posiblemente ligada a la separación entre el contexto académico y la vida cotidiana de los estudiantes.

También pudimos establecer que el grupo de alumnos tiene una concepción de la escritura ligada a la gramática. Todos identificaron la ortografía y los signos de puntuación como la dificultad más grande en materia de escritura. Incluso, expresaban molestia con la reiterativa corrección de estos aspectos por parte de los docentes de lengua castellana. Esto nos lleva a pensar que los problemas gramaticales han sido evidenciados, desde tiempo atrás, por docentes y estudiantes pero que las acciones de enseñanza no han resultado efectivas.

Ante la pregunta ¿Consideras que es importante tener buenas capacidades de lectura y escritura para tu desarrollo personal y social?, todos contestaron de manera afirmativa, posiblemente por tratarse de una prueba correspondiente al área de lengua castellana. Sin embargo, en la justificación de la respuesta no se observaron razones de peso para dicha afirmación. Lo anterior corrobora la división, que mencionábamos párrafos atrás, entre el

ámbito académico y la vida social de los educandos. Los estudiantes no le encuentran una aplicabilidad a los contenidos del lenguaje aprendidos en la escuela.

Con relación a los textos escritos por los estudiantes, pudimos establecer que estos jóvenes presentan disposición para la escritura y que la consideran como un buen medio expresivo y comunicativo. A las falencias gramaticales expuestas anteriormente, se suman fallas en la coherencia y la cohesión textual. También pudimos evidenciar que existen fallas a la hora de establecer un destinatario para el texto escrito.

Finalmente, con base en los resultados obtenidos en este diagnóstico, seleccionamos los estándares de competencias básicas en el área de lengua castellana para grado once, que justifican la inclusión de la SD en los contenidos curriculares.

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

2. Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

3. Utilizo todos los elementos de la lingüística en sus elaboraciones textuales, evidenciando procesos de corrección y autocontrol sobre su uso.

Estos estándares, tomados de los Lineamientos Curriculares propuestos por el MEN, contienen las competencias que pretendemos reforzar en los estudiantes mediante la SD.

Hasta aquí, hemos presentado las condiciones de inicio y el contexto en el que llevaremos a cabo la SD. De este estudio preliminar obtuvimos algunas bases para el diseño de la secuencia. También, de manera general, observamos que los estudiantes están en una posición compleja frente al problema de la enseñanza de la lengua y la Literatura en Colombia. Existe la necesidad de adoptar la lectura y la escritura como prácticas socioculturales; los docentes de lenguaje se centran en la enseñanza de la gramática y/o de los contenidos impuestos por el currículo, dicho currículo es creado con base en las competencias que evalúa el ICFES, y en medio de todo esto, se encuentran los estudiantes intentando leer y escribir.

Consideramos que mediante la implementación de SD se pueden integrar los elementos mencionados en el párrafo anterior. A continuación, en el siguiente capítulo hablaremos del concepto de SD y de los elementos que la estructuran.

2. EL MARCO DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

La misión del ministerio de educación nacional (MEN), es lograr una educación de calidad que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para las personas y el país. Para este propósito, el MEN ha creado una serie de lineamientos curriculares y de estándares de calidad. Sin embargo, como pudimos observar en el capítulo anterior, existe una gran brecha entre las competencias y saberes mínimos que plantea el MEN y lo que realmente aprenden los educandos. Los problemas en el área de lengua castellana no son exclusivos de los estudiantes del Liceo Brillante Juventud, son dificultades recurrentes en el ámbito educativo nacional e internacional.

No existe una fórmula para resolver todos los problemas de aprendizaje, ya que estos obedecen a distintas características y dependen de múltiples variables. No obstante, creemos que el uso de Secuencias Didácticas puede facilitar las relaciones de enseñanza y aprendizaje debido a la capacidad de adaptarse a diversos contextos académicos y socioculturales.

A continuación, en este capítulo precisaremos, en primer lugar el concepto de secuencia didáctica, qué es y cómo se estructura. En segunda instancia, hablaremos de los aspectos más relevantes en la aplicación y la evaluación de una SD. Por último, abordaremos lo concerniente a la discusión de la enseñanza de la didáctica de la lengua en Colombia.

2.1 Qué es una Secuencia Didáctica.

Unas líneas atrás mencionábamos el problema que tienen los estudiantes para asimilar y apropiarse de los saberes académicos⁴. Sabemos que dichas dificultades de aprendizaje obedecen a diversas causas. Nos resultaría dispendioso abordar todas las causas posibles, por eso, planteamos la SD como una herramienta diseñada para un ambiente específico y para unos estudiantes en particular. En este orden de ideas, tenemos claro que la secuencia didáctica es la respuesta a nuestro problema, pero, ¿qué es una SD? ¿Cómo se aplica y evalúa? ¿Por qué se está implementando en Colombia y con qué propósito?

Para tener una idea clara de lo que es una SD consultamos diferentes textos escritos por autores que han realizado estudios minuciosos a cerca de este tema⁵. El término “secuencia didáctica” ha venido tomando fuerza en el campo de la pedagogía y la didáctica, hasta el punto que hoy en día resulta bastante familiar para las personas involucradas en la labor educativa.

Una originaria y muy buena aproximación a la SD la podemos observar a partir de autores como Dolz, J. (1994) Camps, A. (1994) y Vilá, M. (2002):

⁴ La mayoría de estudiantes memorizan algunas definiciones e interpretan los contenidos curriculares, pero presentan debilidades para argumentar, proponer, y evaluar críticamente.

⁵ Hemos escogido a Camps, Dolz Y Vilà por ser los pioneros en la formulación de SD, y a Rincón y Pérez por ser dos autores que están a la vanguardia en los temas de la educación en Colombia.

Las secuencias didácticas están formadas por un conjunto de pequeñas actividades o tareas que se articulan temporalmente y se relacionan con un objetivo global o tarea final que dará sentido a las actividades. Caracterizamos las SD del modo siguiente:

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea y articulado en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado.
3. Incorporan las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) a pesar de que prioriza una de ellas.
4. Las actividades se planifican desde una perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo.
5. Integran los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa. Se prioriza la evaluación formativa.
6. Está previsto el uso de pautas de observación o de control tanto durante el proceso de planificación del discurso como para el análisis de la producción final.
7. Tienen una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase.

(Vilà, 2010:8).

En la década de los noventa estos autores contribuyeron de manera notoria al campo de la didáctica. Los siete puntos anteriores se han convertido en la columna vertebral de toda SD, y en la base fundamental para consolidar el término dentro del ámbito pedagógico, investigativo y didáctico.

Con la ayuda del texto anterior, podemos ir dilucidando que una SD tiene que estar enmarcada en un tiempo específico, tener unas metas precisas (previamente socializadas con los estudiantes), contar con una serie de actividades que apunten hacia el objetivo trazado y presentar una interacción que involucre a docentes, estudiantes y objetos de enseñanza.

Actualmente, el conocimiento no tiene un carácter absoluto, se encuentra sujeto a diversas transformaciones. Por esta razón hemos considerado pertinente traer a colación, junto con el concepto de SD ya mencionado, los recientes aportes de Mauricio Pérez y Gloria Rincón. En uno de sus artículos Pérez Abril define la SD de la siguiente manera:

La Secuencia Didáctica SD está referida a la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones). Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre de los procesos y resultados involucrados. De otro lado, una SD no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo (2005:52).

En este texto podemos observar que Pérez conserva algunos elementos relacionados con la interacción, las metas propuestas, las actividades y el tiempo, ya expuestos por Camps, Dolz y Vilà. Sin embargo, el investigador colombiano agrega unos aspectos que consideramos de vital importancia: tener en cuenta las condiciones de inicio y entender la SD como algo flexible como una idea que puede ser probada o no.

Así, analizar las condiciones de inicio nos permite plantear metas realizables, acordes con el contexto académico de trabajo. De igual forma, concebir la SD como una hipótesis de trabajo potencia la interactividad entre estudiantes, docente y objeto de enseñanza; en el transcurso de la secuencia se pueden generar conocimientos y aportes que enriquezcan el proceso de aprendizaje.

Con relación a la enseñanza de la lengua y la literatura, Rincón (citada en DIMATÉ, C. y CORREA, J., 2010) nos ofrece una definición más específica de SD:

Para el caso del lenguaje una secuencia didáctica podría definirse, como, una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se

organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún (o algunos) proceso del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos. Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos (p. 47).

A diferencia de las citas anteriores, Rincón hace énfasis en la conexión que deben llevar las actividades propuestas y recomienda trazar un eje ligado a los procesos de lenguaje. A simple vista puede parecer bastante lógico que cualquier tipo de SD tenga un componente comunicativo y del lenguaje. Pero lo que Rincón pretende resaltar es que en una SD de lenguaje tiene que existir un género discursivo concreto, el cual debe ser entendido y asimilado por los estudiantes antes y durante el proceso de aprendizaje. En esta etapa se producen una gran cantidad de textos escritos y orales para las diferentes áreas del conocimiento. Estos textos, casi siempre, obedecen a las especificaciones del profesor y no a un género discursivo en particular (académico, científico, literario, por nombrar algunos).

Nuestra definición de SD está marcada en gran medida por los textos citados en este capítulo. Hemos tenido en cuenta los aspectos que consideramos más relevantes en cada autor y hemos agregado algunos elementos ligados a la concepción de SD que planteamos. De esta forma, podemos decir que una SD es una herramienta didáctica que está compuesta por múltiples actividades, dentro y fuera del aula de clases, que guardan una relación entre sí y se realizan en un tiempo específico para alcanzar ciertos objetos de aprendizaje.

Pensamos que el tiempo debe ser mayor a diez horas, como propone Dolz, puesto que en la mayoría de los casos las SD se implementan para conseguir que se aprendan conocimientos que han generado algún tipo de dificultad. Es inusual aplicar una SD con estudiantes brillantes que asimilen el contenido en pocas horas; por el contrario, trabajamos con

estudiantes que por alguna razón tienen problemas con el área de aprendizaje donde se pondrá en marcha la secuencia. Por este motivo, pensamos que se deben realizar SD más largas donde se pueda evaluar y replantear adecuadamente el objeto de estudio.

Compartimos el carácter flexible que debe tener una SD y la inclusión de un género discursivo como eje, como lo plantean Pérez y Rincón respectivamente, y agregamos dos elementos partiendo de nuestra hipótesis de trabajo: *en la medida que la enseñanza de la lengua y la literatura esté íntimamente relacionada con la vida de los estudiantes, se podrán obtener mejores resultados y un desarrollo óptimo de las competencias involucradas en el proceso de aprendizaje*. En este sentido, consideramos que toda SD debe estar enfocada para producir un inmenso efecto de motivación en los estudiantes y para relacionar el objeto de enseñanza con la vida diaria de los aprendices. En otras palabras, que los estudiantes sientan que pueden aplicar a sus vidas lo que están aprendiendo en la secuencia.

2.2 Cómo se aplica y evalúa una SD

Como ya hemos expresado y observado, la SD debe ser una herramienta flexible que permita una buena adaptación a un sin número de eventualidades. En este sentido, podría resultar contradictorio presentar una serie de ítems para la aplicación de las SD. Sin embargo, creemos que hay algunos aspectos indispensables a la hora de poner en marcha una SD, que son propios de las características que le hemos asignado a este tipo de prácticas pedagógicas.

Cada docente tiene la libertad y necesidad de diseñar la SD, de acuerdo a sus condiciones particulares de inicio, y de aplicarla de acuerdo a sus criterios de enseñanza. Pese a

este carácter libre y creativo, es preciso recordar que al momento de realizar una SD se debe tener en cuenta:

1. Socializar la experiencia pedagógica en el salón de clases. Cada uno de los estudiantes debe tener claro el problema de aprendizaje que está presentando, el objetivo de cada actividad de la SD y el propósito global de la experiencia. En el apartado anterior hablábamos de lo importante que era la interacción entre docente, estudiantes y objeto de aprendizaje, y para que esto suceda el estudiante debe conocer en qué está fallando, qué necesita aprender y a dónde debe llegar con la SD.

2. Debe existir un “contrato didáctico” adecuado entre docente y estudiantes. Gloria Rincón dice al respecto que el contrato didáctico “permite una aproximación a la relación social que se establece en la relación didáctica, a los derechos y obligaciones en la comunicación y en la relación con el saber que, así no esté escrito, preexiste a los contratantes (2006:7)”. La cita nos deja claro que en el aula de clases existen pactos entre el docente y el estudiante mediante los cuales cada agente entiende y asume su rol en las experiencias de aprendizaje.

Ahora bien, pactos hay en todos los salones de clases, pero debemos asegurarnos que el pacto que establezcamos le permita al estudiante indagar, comprobar y relacionarse con el objeto de conocimiento. Se le debe dejar claro al estudiante que durante la secuencia se le facilitará todo lo necesario para que alcance los objetivos propuestos.

3. La SD debe tener un contenido de motivación elevado. Es importante distinguir esta experiencia pedagógica de otras, que el alumno no vea la SD igual que las clases magistrales. Uno de los objetivos de las SD es inyectar el entusiasmo, por el conocimiento al estudiante, y aprovechar al máximo dicha motivación. Para este aspecto es importante estimar con mucha

cautela el tiempo de duración de la SD, ya que es indispensable que se trabaje con motivación y que ésta no decaiga.

Una vez establecidos los elementos imprescindibles en una SD, es importante saber qué criterios de evaluación se van a utilizar durante el proceso. Para escoger los modelos evaluativos es conveniente tener en cuenta que la SD está inmersa en el horario académico de los estudiantes, que se relaciona con unos estándares de calidad especificados por los lineamientos curriculares, pero que no tiene la dinámica de una clase ordinaria. Con esto queremos resaltar que el estudiante no debe buscar una nota en la SD y por tanto la evaluación debe realizarse cualitativamente.

Actualmente, existe una gran controversia entre evaluación cuantitativa y cualitativa. Más que optar por una u otra, deseamos resaltar que para el propósito de la SD que estamos llevando a cabo, es más viable trabajar con criterios de evaluación cualitativa. A continuación, presentamos las características fundamentales de este modelo evaluativo.

- La fuente primaria de la evaluación es el ambiente natural en que se desenvuelve el alumno al participar. El aula, el laboratorio, el taller, el patio de recreo, el gimnasio, ya sean presenciales o virtuales, constituyen el ambiente de aprendizaje (*Learning environment*).
- La pieza clave es el profesor como observador y generador de la interacción.
- El proceso es mayormente verbal (no numérico). Se obtiene de diversos instrumentos y medios de observación e interacción.
- Se enfatizan tanto los procesos como en los resultados.
- Se reformulan los resultados a medida que se van interpretando los datos.
- La confiabilidad y validez se logran al utilizar una gran variedad de instrumentos que permitan corroborar los resultados (triangulación de datos).

- Los datos no se recogen al final al aplicar una prueba, se van recogiendo durante el proceso enseñanza aprendizaje que es continuo.
- Los resultados no se someten a análisis estadísticos, no se manipulan, más bien se analizan y se interpretan.
- El análisis de los datos es inductivo. Se parte de situaciones particulares o específicas para llegar a conclusiones y generalizaciones.
- El proceso es mayormente de síntesis e integración de la información (Vera, 2007:2).

Como podemos observar, la evaluación cualitativa potencia la interacción de los estudiantes y permite una mayor participación. Otro aspecto que nos interesa de este modelo evaluativo es el seguimiento constante, en una SD se debe trabajar muy cerca del estudiante y no esperar al producto final. Cada actividad debe ser evaluada, bajo los criterios que el docente considere convenientes de acuerdo a la naturaleza de la actividad, porque con cada sesión se está reforzando un saber o una competencia.

Con la evaluación cualitativa no se le pide al estudiante que memorice ciertos datos o conocimientos, lo que se espera del alumno es que pueda aplicar dichos conocimientos en una situación específica. Para nuestro caso, una situación comunicativa. Pensamos que el propósito de la enseñanza de la lengua y la literatura debe ser el mejoramiento de las competencias comunicativas. En el capítulo siguiente profundizaremos esta idea.

El MEN suministra una serie de lineamientos curriculares y con esto nos da una idea acerca de los contenidos. En el párrafo anterior hablamos de cómo debíamos evaluar. Igualmente, conocemos la pertinencia de aplicar acciones didácticas en las clases. Pero ¿cómo saber si se están aplicando adecuadamente estos saberes? ¿Qué es la didáctica? ¿Qué se enseña

mediante la didáctica de la lengua? Para esclarecer estas inquietudes, en el siguiente apartado se abordará el objeto de enseñanza en la didáctica de la lengua y la literatura.

2.3 Didáctica de la lengua y la literatura en Colombia: discusión

El objeto de estudio de la didáctica de la lengua y la literatura ha venido teniendo diferentes transformaciones en su concepción durante los últimos años. En el presente apartado hablaremos de este objeto de estudio a partir de Camps y de las diferentes tensiones que se han venido manejando al respecto en el ámbito de la educación colombiana. Luego, Trataremos de delimitar claramente el objetivo que tiene la enseñanza de la lengua y la literatura en estos momentos, así como los elementos que juegan un papel preponderante en la enseñanza de la asignatura de lengua castellana.

Anna Camps, que es una de las investigadoras que más ha aportado en materia de didáctica de la lengua nos introduce en este campo afirmando que:

El objeto de la investigación didáctica no son los hechos en «bruto», sino los hechos ya interpretados por los participantes en la actividad. Los problemas que la práctica plantea, la necesidad de dar mayor coherencia a las prácticas en relación con los cambios que los usos de la lengua experimentan en la sociedad, con las transformaciones sociales que inciden en la escuela, con las aportaciones de las diferentes ciencias en el conocimiento de la lengua, de sus usos, de sus relaciones con los hablantes, con el desarrollo mental, social y afectivo de las personas (2004:16).

Observamos, en primer lugar, que los aportes relacionados con la didáctica de la lengua nunca parten de cero, provienen de las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza, sobre las

experiencias vividas en el aula de clases. Podemos acotar que los docentes han realizado estas reflexiones desde mucho antes que se empezara a hablar de didáctica de la lengua; pero se pretende que estos cuestionamientos no se realicen individualmente sino que se socialicen, se debatan y se dejen sentados por escrito.

En segundo lugar, se deben tener en cuenta los usos de la lengua de manera informal y formal; las personas adoptamos diferentes discursos dependiendo de la situación o el contexto donde estemos. En las reflexiones sobre la didáctica de la lengua se deben incluir las prácticas no formales para garantizar que la lengua sea un todo compacto y no un compendio de elementos sujetos a divisiones y exclusiones.

En tercer lugar, se deben compaginar los hallazgos teóricos con la realidad propia de los estudiantes. La partición del contexto real y el ámbito académico de la lingüística entorpece la enseñanza de los contenidos relacionados con la lengua.

En Colombia ya se está discutiendo a cerca de la didáctica y la didáctica de la lengua dentro de un marco disciplinar, práctico y académico. Hay varias ideas sobre lo que es la didáctica, con similitudes y diferencias, pero lo importante es que se está discutiendo el tema.

- “una disciplina que explora y hace vivenciar la manera particular de ser, de sentir, pensar, entender y actuar en relación con un saber específico”;
- “una disciplina que modela el acto de enseñanza y aprendizaje”, “la teoría de las prácticas de enseñanza”,
- “un saber hacer conocer”,
- “una praxis que implica relaciones útiles con diferentes campos del conocimiento y que pretende dar a la labor docente un carácter profesional”; así mismo, como “los modos que construye un maestro para hacer de la enseñanza un acto de encuentro con el conocimiento”.

- “La didáctica ya no puede pensarse como una colección de estrategias de enseñanza sino que debe ser el resultado de un enfoque pedagógico que corresponda a conceptos claros, coherentes sobre formación, maestro, estudiante y relación pedagógica” (Rincón, 2006:2).

Estas son algunas de las impresiones recopiladas por Gloria Rincón en el marco del Primer coloquio de didáctica (Bogotá, Universidad Pedagógica, 2005). Como podemos ver están bastante influenciadas por la noción que citábamos anteriormente de Camps. Queda claro que en Colombia se entiende la didáctica como una “disciplina” que estudia los “procesos de enseñanza”; un campo teórico que estudia y reflexiona sobre un campo práctico. Así mismo, podemos observar que existe una preocupación por aprender a enseñar, a transponer⁶ conocimientos.

Con las dos últimas definiciones consignadas en la cita anterior, se nota que hay un interés porque la didáctica se entienda como algo que debe retroalimentarse como el saber científico. Los docentes no sólo tienen que prepararse adquiriendo los conocimientos específicos de su área, sino que tienen que profesionalizarse en didáctica, en aprender a enseñar. Aquí es preciso resaltar lo que nos propone la última intervención: no se trata de adquirir ciertas prácticas de enseñanza porque no en todos los casos funcionan de la misma manera.

De acuerdo con lo anterior, se puede pensar que son desalentadores los avances que se han realizado en didáctica. Hemos dicho que hay un problema en la enseñanza y que no hay una fórmula específica que resuelva todos los inconvenientes que surgen durante este proceso. Esta relativización del problema en principio causó desacuerdos, pues se esperaba que la

⁶ Hacemos referencia a la transposición didáctica, la cual alude a las modificaciones y manipulaciones que se le hacen a los conocimientos antes de llegar a los aprendices.

didáctica como disciplina encontrara la fórmula secreta para “enseñar”. Pero después de quitarle ese velo de universalidad y absolutismo a la didáctica, se pudo llegar al siguiente punto de la discusión: crear una herramienta de carácter flexible.

Utilizar una herramienta con esas características de flexibilidad suele generar reacciones encontradas en los docentes. Estamos acostumbrados a trabajar con base en modelos establecidos o en los modelos aplicados por nuestros profesores. Sin embargo, estamos de acuerdo con Rincón cuando asegura que “más que plantear la necesidad de hacer un listado de cada uno de estos contenidos para tenerlo presente en el momento de enseñar, lo que hoy se propone es la construcción de secuencias didácticas (2006:9)”. Entendiendo por contenidos las relaciones que se crean a partir del uso de la lengua y el conocimiento sobre la lengua. De esta forma, con la SD nos situamos frente a la herramienta de carácter flexible que mencionábamos en el párrafo anterior.

Pérez también se adhiere a la idea de concebir la SD como solución para los problemas de enseñanza que se presentan en la actualidad, en la medida que recalca que se debe organizar secuencialmente el trabajo en el aula de acuerdo con el contexto. Así mismo, este investigador colombiano, enriquece la discusión sobre la didáctica de la lengua en Colombia realizando dos propuestas para los propósitos que deberían tener las prácticas de enseñanza, a saber:

Un propósito que podemos nombrar como político - social: la inserción de los sujetos en prácticas socioculturales, propósito enmarcado en un proyecto de formación de los sujetos para la participación de la vida ciudadana, y que no excluye las prácticas académicas... El segundo propósito se refiere a la apropiación/construcción, por parte de los estudiantes, de conocimientos lingüísticos, textuales, semióticos y/o discursivos, propios de los discursos y textos que se estudian, a propósito de las prácticas que son objeto de trabajo (2005:57).

A menudo se dice que el propósito de la enseñanza es formar ciudadanos autónomos y críticos, que sean capaces de asimilar los conocimientos adquiridos de tal manera que puedan interpretar, argumentar y proponer. Y creemos que esto no es algo errado; sin embargo, las bases para obtener estos resultados están en la propuesta de Pérez, que podemos resumir en interacción entre docente, conocimiento y estudiantes y concepción sociocultural de los elementos propios de la enseñanza de la lengua y la literatura. A estos dos fines podemos agregar un tercero: el mejoramiento de las competencias comunicativas de los estudiantes. Si se focaliza la enseñanza en estos propósitos se obtendrán resultados muy satisfactorios.

Sintetizando la información consignada en este capítulo, podemos decir que la didáctica en Colombia es una disciplina que está tomando fuerza y que se apoya en las reflexiones, desde un marco académico, sobre los procesos de enseñanza.

La didáctica de la lengua tiene como objeto de estudio los contenidos lingüísticos y comunicativos en relación intrínseca con los usos que hacen los hablantes de la lengua.

La SD, gracias a su carácter flexible, ofrece una buena solución al problema de la enseñanza y sus múltiples factores de dificultad. Una SD debe resolver un problema de aprendizaje, ser diseñada a partir de unas condiciones iniciales, realizarse en un tiempo específico, tener un alto grado de motivación y provocar una interacción positiva entre docente, conocimiento y estudiantes.

Finalmente, la enseñanza de la lengua y la literatura debe realizarse concibiendo los contenidos de la lengua y la literatura como prácticas socioculturales con fines comunicativos. En el siguiente capítulo hablaremos de las competencias lingüísticas y comunicativas ligadas a

la vida cotidiana de los estudiantes, como elemento definitivo para conseguir el éxito en nuestra SD.

3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DESDE UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL y COMUNICATIVO

En este capítulo hablaremos de la escritura y la lectura como prácticas socioculturales, pues consideramos que desde este enfoque podemos obtener mejores resultados. Luego, hablaremos del propósito comunicativo de la didáctica de la lengua ya que creemos que la enseñanza debe enfocarse en formar personas que se puedan desenvolver en cualquier situación comunicativa. Por último, abordaremos el tema de los talleres de lectura y escritura como el complemento final que nos llevará al diseño de la SD.

3.1 La escritura y la lectura como prácticas socioculturales.

La SD, que intentamos diseñar y aplicar con los estudiantes del Liceo Brillante Juventud, surgió como una vía para mejorar las competencias de lectura y escritura de los alumnos de grado 11° de esta institución. Partiendo de esta idea, se torna imprescindible hablar de la escritura y la lectura en el quinto ciclo. Para mejorar dichas competencias

debemos tener claro ¿qué son? ¿Por qué es importante su desarrollo en este ciclo? ¿Dónde radican las principales falencias? Y ¿qué estrategias y conceptos se deben tener en cuenta para mejorar?

En este apartado abordaremos varios aspectos de la problemática ligada a la enseñanza de la lectura y la escritura con estudiantes de grado 10° y 11°. Inicialmente, abordaremos el tema de las concepciones que tienen los estudiantes y los docentes de la lectura y la escritura, como representaciones previas. Luego, a partir de una reflexión de Martín Betanzos, hablaremos de las representaciones comunes de la lectura y la escritura que generan confusión en los procesos de enseñanza. Después, como producto de la discusión anterior, presentaremos la visión de Cassany sobre la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural. Por último, a propósito de Dimaté y Correa, hablaremos de la importancia de la lectura y la escritura, como prácticas socioculturales, en la vida de los estudiantes del quinto ciclo.

Con los estudiantes del quinto ciclo, en particular, se debe considerar el hecho de que ya traen un bagaje importante en materia académica. Ya sea completa o parcialmente, estos jóvenes han asimilado una serie de conocimientos y tienen unos conceptos reforzados por el uso y la práctica iterativa durante más de diez años.

En este punto de la discusión, consideramos importante tener en cuenta que “Al conjunto de ideas, opiniones, creencias, prejuicios que existen entre los usuarios de la lengua acerca de la escritura, vamos a denominarlo ‘representaciones’. Estas representaciones se relacionan de manera compleja con las prácticas de enseñanza (Aragón, 2010:44)”. Estos saberes previos influyen directamente en la enseñanza pues constituyen un esfuerzo por sintetizar los conocimientos académicos. Los estudiantes manejan una serie de saberes, creen

manejar otros y piensan que jamás dominaran otros tantos. La SD debe aprovechar los primeros, replantear los segundos y posibilitar el aprendizaje de los terceros.

Vamos a realizar un recorrido por estas “representaciones”, tanto de alumnos como de docentes, que nos lleve hasta el concepto de lectura y escritura como prácticas socioculturales; extendiendo el término propuesto por Aragón para las ideas previas de la escritura, hasta los preconceptos de la lectura.

En primera instancia quisiéramos traer a colación una cita del investigador Francisco Javier Martín, no solamente porque desde su condición de académico realiza un aporte para la representación de la lectura, sino porque nos muestra algunos preconceptos usados habitualmente en la escuela por docentes y alumnos.

Se considera, erróneamente, que el alumno sabe leer y escribir ya a edades tempranas, cuando en realidad no es así. Estos alumnos llegan a Secundaria con un déficit en las técnicas instrumentales (en Primaria han trabajado mucho los conceptos cuando tenían que trabajar los procedimientos). La importancia de la lectura sobrepasa la escuela: para transitar por la vida o encontrar un empleo hace falta saber leer; leer en el sentido más profundo de la palabra. Saber leer y escribir es algo más que descodificar o codificar símbolos, y es ahí donde, en muchas ocasiones, está el error. Otra cuestión importante es el tratamiento que los medios de comunicación dan al problema, confundiendo y magnificándolo. Es absolutamente necesario diferenciar entre aprender a leer y leer para aprender (Martín, 2008:39).

Si bien, Martín Betanzos no propone una representación específica de lo que es la Lectura en esta cita, ni en todo el artículo, sí nos deja en claro cuáles son algunas representaciones nocivas en materia de lectura⁷.

⁷ En el sentido que dificultan el trabajo de lectura de acuerdo con lo que venimos planteando, más no son la causa principal del problema.

Es frecuente que tanto estudiantes como docentes utilicen las frases “saber leer” y “saber escribir” para designar las acciones de descodificar un código escrito y articular letras para formar palabras o incluso frases, respectivamente. En este orden de ideas, podemos observar estudiantes con 3 años de educación primaria que consideran que ya han terminado con el asunto de leer y escribir; incluso docentes, y esto sí es grave, que piensan que ya terminaron con sus alumnos en materia de lectura y escritura porque pueden leer y/o escribir un párrafo.

Atrás veíamos que las representaciones que se tuviesen de la lectura y/o la escritura eran beneficiosas en la medida que ayudaban para no partir desde cero en estas actividades. Sin embargo, consideramos que estas representaciones pueden ser orientadas de tal suerte que se conviertan en ideas que potencien la motivación de los estudiantes por aprender.

Con respecto a lo que plantea Martín, es importante que se entienda la lectura y la escritura, desde la escuela primaria, como objetos en construcción. Hacerle entender al niño de tercer grado en adelante, que ha dado un primer paso importante en materia de lectura y escritura, pero que dichas prácticas deben seguirse construyendo diariamente. Es desde este momento que los estudiantes deben empezar a comprender la lectura y la escritura como algo inherente a sus vidas que debe ir evolucionando junto con ellos.

Otro tema importante que toca Martín está relacionado con la discusión entre contenidos conceptuales y contenidos procedimentales en la enseñanza de la lectura y la escritura en la primaria. Al respecto se ha hablado y argumentado desde diferentes puntos de vista. Quienes defienden la enseñanza de contenidos conceptuales, en esta etapa, sostienen que es importante que el niño sepa el “por qué” de las actividades que realiza en el aula.

Nosotros consideramos que el enfoque anterior, es bastante acertado en la práctica de la enseñanza. Sin embargo, creemos que hay una saturación de contenidos conceptuales en la escuela primaria, sobretodo en el área de lengua castellana. Los niños llegan con una sobredosis de sujeto, verbo y predicado; inicio, nudo y desenlace; palabras graves, agudas y esdrújulas y, un cumulo de títulos de lecturas realizadas. Con esto no pretendemos decir que sea erróneo este aprendizaje, con lo que no estamos de acuerdo es con la certeza que se fija, en estudiantes y docentes, respecto a que “Ya” se aprendió todo lo concerniente a estos y otros aspectos de la lengua.

Así, Es frecuente que los estudiantes de grado 11° creen que necesitan más preparación, de cara al ICFES, en áreas como física, matemáticas, química o biología. Reconocen la importancia de la comprensión de lectura en las pruebas pero no establecen un plan de mejoramiento como en las otras áreas.

Como una alternativa viable a la discusión planteada en los dos últimos párrafos, recomendamos una selección moderada de contenidos procedimentales y conceptuales junto con propósitos y prácticas de enseñanza que incluyan el “para qué”. Es fundamental que los estudiantes sepan que se lee y se escribe para aprender. Pero no solamente aprender en el ámbito académico, leemos y escribimos para aprender sobre nosotros, sobre nuestro entorno social y afectivo, sobre el mundo en que vivimos.

Desde la perspectiva anterior, se empezó a dilucidar la lectura y la escritura con un enfoque más sociocultural, lo que nos lleva a la siguiente representación expuesta por Cassany:

Leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige decodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una

palabra. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto. Cambia nuestra manera de leer y escribir (2006:10).

Compartimos enteramente esta representación que hace Cassany de la lectura y la escritura adicionando el componente sociocultural. De alguna forma, todas las personas alfabetizadas tenemos unas nociones psicológicas y lingüísticas de lo que es la escritura y la lectura, y contamos con unas técnicas para llevar a cabo dichas actividades. Las precisiones que se hagan a estas representaciones, para mejorar la lectura y escritura desde estos campos de investigación, pueden resultar muy sencillas si existe una gran motivación por parte de los estudiantes para mejorar.

Para lograr la motivación en el estudiantado es preciso tener en cuenta diferentes elementos pedagógicos, didácticos, sociológicos e incluso psico-afectivos, en lo que atañe a las relaciones entre alumnos y profesores. Sin embargo, pensamos que estos aspectos deben ser propiciados a partir de la idea sociocultural del lenguaje.

De esta forma, no sólo compartimos el hecho de que la escritura y la lectura evolucionen y adopten características particulares dependiendo del tiempo y el contexto social en que se efectúen, sino que, específicamente para los ciclos cuarto y quinto de la escolaridad, deben asumirse estos componentes del lenguaje como prácticas socioculturales.

Los estudiantes del cuarto y del quinto ciclo son adolescentes, están buscando su identidad y una configuración del mundo en que viven. Ante esto, pensamos que el lenguaje es un elemento indispensable para la vida de estos jóvenes, ya que es la mejor herramienta para comunicarse con el mundo exterior y realizar una configuración de su Yo. Para comprender

mejor la importancia del enfoque que planteamos aquí, citamos a Dimaté y Correa en lo concerniente a los estudiantes del quinto ciclo y el lenguaje:

El ciclo trae consigo una demanda para que a través del lenguaje el estudiante se pregunte por su contexto y lo problematice y en forma progresiva encuentre las respuestas en el ámbito del saber que considere se corresponden más con sus intereses y expectativas (2010:31).

Del texto anterior podemos extraer dos elementos importantes. Es indispensable que los estudiantes sientan que los contenidos y usos del lenguaje están relacionados directamente con sus vidas y que pueden influenciar positivamente en la medida que se potencialicen. También, es preciso recordar que los estudiantes de este ciclo van a enfrentarse pronto a la vida laboral o universitaria, y que necesitan un derrotero para orientar sus vidas.

De igual forma, Dimaté y Correa responden a la pregunta de por qué acercar a estos estudiantes a la literatura: “porque son adolescentes, porque aún se encuentran en el proceso de configurar su identidad” (20120:43). Con frecuencia, escuchamos profesores de lengua castellana quejarse de la falta de interés de sus estudiantes por la literatura; también, oímos la típica frase “los muchachos de ahora no les gusta leer”. Pero sin importar si se trata de un texto literario antiguo o reciente, creemos que la literatura tiene todo lo que les interesa a los adolescentes.

Los temas más recurrentes en la literatura son el amor, la muerte, la sexualidad, la búsqueda de identidad, las esperanzas, las desilusiones, las relaciones humanas, las configuraciones sociales, los clanes, entre muchos otros aspectos inherentes a los seres humanos. Y ¿no son estos los temas que agobian a los adolescentes? Según lo vemos nosotros, el problema de la incomprensión de los jóvenes no está en su particular forma de sentir, sino en

la falta de referentes que los ayuden a identificarse con “otros”. Tal vez, lo mejor que pueden hacer estos chicos es buscar la solución a sus conflictos en otros mundos posibles⁸.

Hasta este momento hemos dicho que la lectura y la escritura son componentes del lenguaje que están sujetos a múltiples representaciones por parte de los estudiantes y los docentes. También se ha dicho, que el enfoque sociocultural de estas prácticas del lenguaje es el más adecuado para los estudiantes del ciclo quinto porque es imprescindible, para la motivación de estos últimos, sentir que la lectura y la escritura tocan directamente sus vidas.

A continuación, en el siguiente apartado trataremos el tema de la didáctica de la lengua desde un enfoque comunicativo, pues hablar de prácticas socioculturales implica interacción con otras personas, comunicación.

3.2 Objetivo comunicativo de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Acabamos de ver la importancia de reconocer la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural. En este apartado hablaremos de la estrecha relación entre dicho enfoque sociocultural del lenguaje y la comunicación. Luego, desarrollaremos el concepto de competencia comunicativa, como fin primordial de la didáctica de la lengua. Todo esto, a partir de las teorías desarrolladas por los investigadores Armando López Valero y Eduardo Encabo Fernández.

En el capítulo dos, señalábamos que uno de los propósitos más importantes de la didáctica de la lengua y la literatura era desarrollar en los estudiantes las competencias

⁸ Esta alusión a la literatura debe entenderse como otra versión de la realidad, que ayude a los jóvenes a ampliar sus perspectivas del mundo, pero no como un escapismo al mundo hostil.

necesarias para que se pudieran desenvolver de manera adecuada en cualquier contexto comunicativo. Luego, mencionamos que era preciso leer y escribir desde un enfoque sociocultural para que estas actividades tuviesen una aplicación directa en la vida de los estudiantes y generara mayor motivación. Partiendo de estas dos ideas, planteamos que se deben trabajar en el aula de clases las competencias de lectura y escritura de tal manera que los estudiantes puedan entender y entenderse con su entorno sociocultural; es decir, comunicarse de manera satisfactoria.

La reflexión anterior, nos lleva a un artículo escrito por López y Encabo en el que sostienen que “la situación ideal es la de llevar a la práctica durante el curso académico un programa que desarrolle la competencia social, incidiendo en la educación social y afectiva. Dicho programa se secuenciará partiendo del conocimiento y comunicación interpersonal (2011:199)”. En este pasaje podemos observar el concepto de competencia social, que en primera instancia podríamos relacionar con la enseñanza de valores y competencias ciudadanas, bastante difundida en las escuelas colombianas. Sin embargo, estas competencias adoptan matices diferentes en la medida que se establecen sus propósitos. Pueden tener rasgos similares como el diálogo, el respeto por los diferentes puntos de vista, la participación en la vida social, entre otros, pero esto no las hace iguales. El fin comunicativo les imprime un elemento de motivación extra, pues cuando nos comunicamos nos esforzamos al máximo por ser entendidos y entender el mensaje del emisor de turno.

Partiendo de las ideas expuestas atrás, queremos recalcar que las competencias del lenguaje deben estar destinadas a objetivos comunicativos. Todas las personas tenemos la necesidad de expresarnos, de establecer nexos con nuestro entorno. Es imprescindible para nosotros conseguir la reafirmación del Yo, y esto sólo lo podemos obtener a través de nuestros

semejantes, necesitamos comunicarnos con ellos para obtener el reconocimiento que buscamos durante toda la vida⁹.

A continuación, hablaremos de las habilidades que se deben desarrollar para llevar a buen término la comunicación.

Para establecer el concepto de competencia comunicativa López y Encabo primero precisan la diferencia entre actuaciones lingüísticas y actuaciones comunicativas: “la comunicación la debemos unir a aspectos sociales en los cuales participa más de una persona, mientras que lo lingüístico puede quedar restringido a la labor individual que pueda suponer la lectura de un libro, la escritura de un texto (2002:80)”. Esta diferenciación es clave para entender que aunque tengan elementos del lenguaje similares, las competencias comunicativas y lingüísticas, difieren en el proceso de elaboración e interpretación del mensaje. También, esta concepción singular y plural de una y otra competencia nos lleva a relacionar lo lingüístico con una abstracción, como un proceso interno, y lo comunicativo con lo funcional y lo social.

Una vez delimitados los conceptos anteriores, López y Encabo plantean que en el entramado donde se desarrolla la comunicación, que es un espacio social, están presentes tres tipos de competencias: la lingüística, la semiótica y la comunicativa como producto de las dos primeras. En este orden de ideas, plantean que la competencia lingüística está constituida por múltiples subcompetencias como la fonológica, la sintáctica, la semántica y la léxica. La competencia semiótica esta también conformada por otras subcompetencias como la cinésica, la proxémica y la paralingüística. Y como consecuencia de la interacción en un entorno social, López y Encabo definen la competencia lingüística como el “resultado de la mejora de las

⁹ Según Todorov en *La vida en común*: todas las relaciones entre humanos están marcadas por la obtención o concesión de reconocimiento.

destrezas lingüísticas y semióticas de la persona dentro de un contexto de interacción con otras personas a través de acciones realmente relevantes en el discurrir de la vida (2002:81)”.

Podemos decir que, una persona competente comunicativamente hablando es aquella que posee y usa las habilidades propias del lenguaje para producir efectos relevantes dentro del marco social. Al igual que en el caso anterior, cuando mencionábamos la relación entre competencia social y competencias ciudadanas en el ámbito escolar, debemos entender que el fin comunicativo es lo que potencia la importancia de las competencias del lenguaje. La enseñanza y el aprendizaje de las competencias lingüísticas toman un gran valor en la medida que tengan un propósito comunicativo dentro del ámbito social; de lo contrario, seguirán siendo para los estudiantes conceptos estáticos, desprovistos de funcionalidad.

Hasta este punto hemos hablado del objetivo comunicativo que se le debe imprimir a las competencias propias del lenguaje, para lograr que éste sea eficiente dentro del marco sociocultural. Una vez establecidos los propósitos de la enseñanza de la lengua y la literatura, tenemos que centrarnos en las estrategias para alcanzar dichos objetivos.

3.3 Los talleres de lectura y escritura en el aula.

Estamos llegando al momento en el cual debemos actuar. Ya tenemos un objeto de enseñanza, un problema relacionado con dicho objeto, unas condiciones de inicio y unos enfoques y propósitos específicos.

A continuación, en este apartado hablaremos de los talleres de lectura y escritura desde un enfoque sociocultural y para un propósito comunicativo. Iniciaremos precisando el concepto

de taller que se adapta a nuestras propuestas y finalizaremos con las consideraciones en materia de lectura y escritura, que nos ayudaran a desarrollar exitosamente el taller a partir de esta concepción previa.

Durante muchos años se han venido implementando los talleres en las aulas de clases, con buenos y malos resultados. Creemos que gran parte de los fracasos corresponden a la idea que se tiene del taller, más que a las actividades que se realizan en éstos. Consideramos que la falla radica en implementar los talleres como herramienta evaluativa, o como una actividad que rompe con la monotonía de las clases magistrales.

Debemos entender los talleres como un proceso más del aprendizaje, de carácter dinámico y en constante reestructuración. Pensamos que es crucial entender los talleres como estrategias¹⁰. Existen unos propósitos comunicativos, unas dificultades iniciales y el taller es una de las estrategias, quizás la más poderosa, para alcanzar la meta comunicativa.

Pero ¿cómo diseñar esta estrategia? El taller de lectura y escritura, al igual que los talleres de otras competencias, nos ofrece una alta flexibilidad en su creación e implementación. Sin embargo, creemos que es vital para la configuración de los talleres de lectura y escritura comprender que “se trata de desmontar el lenguaje, de deformarlo, para luego producir nuevas estructuras marcadas por la importancia conferida por las personas protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje (López y Encabo, 2002:102)”.

Si pensamos el taller, al igual que el lenguaje, como elementos dinámicos tenemos que propiciar lo necesario para que en el proceso ocurra una creación y construcción del lenguaje. No se trata de comprobar mediante el taller si los estudiantes leen o escriben acertadamente. Lo

¹⁰ En la medida que se deben planificar metódicamente para conseguir un fin específico: mejorar las competencias comunicativas en nuestro caso.

ideal es que el taller genere oportunidades de interactuar con el lenguaje, de experimentarlo y probar nuevos usos. Se busca que los estudiantes construyan configuraciones de sentido que estén sujetas a la socialización. Cabe mencionar que todo este proceso debe realizarse con un acompañamiento permanente del docente; no se debe esperar obtener el producto final para evaluar.

Otro elemento que consideramos importante para el buen diseño de los talleres de escritura y lectura es la visión del docente implicado. Más que adherirse a un modelo pedagógico determinado, el docente debe mostrarse inclusivo. Es preciso que se reconozcan las individualidades del grupo y a partir de ellas se configure el trabajo en conjunto.

Silvia Berkoff en un artículo para la Universidad de Palermo, cita a Bauman para mostrar el reto que tiene el docente de lengua y literatura: “el lenguaje es una forma de vida y cada lenguaje es una forma de vida con derecho propio (2008:37)”. Con base en esto, podemos establecer que el docente que realice un taller de lectura y escritura deberá configurar las actividades desde una perspectiva de interacción social que potencie las competencias comunicativas, pero teniendo siempre presente que la escritura y la lectura tienen un alto grado de subjetividad.

La interacción de cada estudiante con la lectura y la escritura no puede estar sujeta a un resultado estandarizado porque cada proceso se experimenta de forma diferente. Lo que debe estar en cada uno de los productos elaborados por los estudiantes es el fin comunicativo.

Para evitar la rigidez que acabamos de desaprobar, consideramos que es indispensable realizar una precisión concerniente a la lectura y la escritura, respectivamente, en los talleres desarrollados.

Con respecto a la lectura, valoramos conveniente la concepción que de ésta realiza Gustavo Aragón cuando la concibe como una re-enunciación: “la lectura es, pues, la construcción de un conjunto de sentidos, a partir de un objeto semiótico (2010:40)”. A partir de esta representación de la lectura, Aragón nos plantea un enfoque que trasciende la mera decodificación de códigos escritos, basado en la cooperación textual. Para lograr que los estudiantes reconstruyan el sentido del texto, este autor colombiano, recomienda trabajar la lectura de acuerdo con los niveles propuestos por la Asociación Colombiana de Semiótica (ACS): nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-intertextual.

De esta forma, los estudiantes cuando lean un texto deberán estar en capacidad de entender el significado de las palabras que lo componen, hacer inferencias con base en lo que el texto sugiere, pero que no expresa denotativamente, y realizar valoraciones críticas y contraposiciones frente a otros textos.

En cuanto a la escritura, existe una fuerte discusión sobre si es conveniente, o no, enseñar gramática en los talleres de escritura. Joaquim Dolz (en una entrevista realizada por Francisco Luna), reconoce la importancia del enfoque comunicativo y social del lenguaje, pero no está de acuerdo con que “para trabajar la expresión, no haga falta ningún tipo de gramática, porque además de producir y comprender hay otros objetivos que sirven de base y apoyo (2003:33)”. Desde este punto de vista, Dolz, plantea que para conseguir los anhelados propósitos comunicativos y sociales es indispensable el buen uso de la gramática. Estamos de acuerdo con esta afirmación, pero la enseñanza sistemática de la gramática, en las escuelas, no ha arrojado muy buenos resultados. Sobre todo cuando es entendida como una serie de reglas que rigen la escritura pero que no se relacionan aplicativamente con el lenguaje cotidiano.

Aragón también realiza un aporte frente a esta discusión y plantea que el problema radica en que “no se entrega al otro, al sujeto que escribe, el problema de caracterizar su escritura y modificarla, de mejorarla, y el saber acerca de ella se sitúa en el maestro (2010:49)”. Pensamos que esta idea nos brinda una luz importante para tratar de encontrar una buena alternativa a la discusión planteada, en la medida que cuestiona la forma en que se enseña la gramática y no la enseñanza de la gramática en sí.

En el orden de las ideas planteadas, estamos de acuerdo con Dolz cuando expresa la importancia de la enseñanza de la gramática en los talleres de escritura. De igual forma, pensamos que los estudiantes del ciclo quinto, los cuales ya poseen mal que bien un recorrido gramatical, deben asumir en gran porcentaje el aprendizaje de la gramática.

La misión del docente será entonces complementar este aprendizaje y sobre todo despertar la motivación por la gramática en sus alumnos. En la medida que los estudiantes sientan que ellos son el discurso que escriben, se preocuparán por escribir gramaticalmente bien. Además, independientemente del lugar que se le dé a la enseñanza de la gramática en el taller de escritura, es importante entender la escritura como un proceso con varias etapas de reescritura.

Para lograr la motivación que mencionamos en el párrafo anterior, es preciso que los aprendices de escritura elaboren discursos que estén intrínsecamente relacionados con sus vidas. En una entrevista que Rafael Miralles le hace a Jesús Martín-Barbero, este último habla acerca de una experiencia pedagógica realizada en Bogotá, con adolescentes, y propone para la motivación de los jóvenes que “la única manera es ponerlos a ellos a contar sus historias con esos medios, con esos lenguajes (2009:48)”. Esta postura es coherente con todo lo que hemos

venido diciendo a cerca de la motivación y la importancia de relacionar en lenguaje con la vida de los estudiantes. No en vano, el título de la SD que diseñamos y aplicamos es “Relatos de mi generación”.

Hasta este punto hemos dicho que la lectura y la escritura deben asumirse como prácticas socioculturales, como objetos vivos que se van construyendo y modificando a la par con la evolución de los seres humanos. También, dijimos que para desarrollar este enfoque sociocultural es necesario plantearse un fin comunicativo y desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes. Estas competencias se logran mediante el uso adecuado de las competencias del lenguaje para producir nexos efectivos y relevantes en un entorno social.

De igual forma, se expresó que los talleres de lectura y escritura debían mirarse como estrategias para superar las dificultades comunicativas mediante la reestructuración del lenguaje. En estos talleres es fundamental que los estudiantes puedan relacionar sus vidas con los discursos planteados para una mayor efectividad y motivación.

La lectura debe trabajarse en tres niveles, literal, inferencial y crítico-intertextual para asumirla como una actividad de re-enunciación, de construcción de sentido. La escritura debe trabajarse en diferentes etapas, con reescrituras, y soltando a los estudiantes, en gran medida, la responsabilidad del aprendizaje de la gramática.

4. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA SD

En el primer capítulo hicimos un diagnóstico para evaluar las competencias lingüísticas de los estudiantes de grado once del Liceo Brillante Juventud. Los alumnos escribieron textos libres y contestaron algunas preguntas referentes al área de lengua castellana. Con base en esta actividad pudimos establecer que la mayoría de los estudiantes presenta debilidades en comprensión y análisis textual, en producción de textos escritos, en aptitudes comunicativas y en gramática.

En el capítulo 2 abordamos el tema de la SD como estrategia para resolver problemas de enseñanza y desglosamos cada uno de los elementos de su estructura. En el capítulo 3 hablamos de la escritura y la lectura como prácticas socioculturales con un propósito esencialmente comunicativo y discutimos a cerca del manejo de estas competencias en los talleres de lengua castellana. Ahora vamos a actuar; en este capítulo presentaremos el diseño y la aplicación de la SD “Relatos de mi generación”.

La SD que mostraremos enseguida, es el resultado del discurso expuesto en los tres primeros capítulos. Hemos realizado el diseño de la secuencia y la implementación de la misma, buscando siempre la coherencia con lo expresado en cada uno de los apartados de este trabajo monográfico.

En este Capítulo, hablaremos del propósito de la SD, de las condiciones de inicio y del desarrollo de cada una de las actividades propuestas. Justificaremos las decisiones tomadas a la hora del diseño, a medida que vayamos desarrollando la descripción aplicativa de la SD.

4.1 Secuencia didáctica: “Relatos de mi generación”

La SD “Relatos de mi generación” se llevó a cabo durante siete semanas y media (en el espacio de la asignatura de lengua castellana). Se trabajaron 23 horas en el aula y algunas horas complementarias por fuera del horario de clases. La SD se implementó para fortalecer en los estudiantes la comprensión y el análisis textual, la producción de textos escritos y las habilidades comunicativas y gramaticales.

De igual forma, diseñamos la secuencia con base en la siguiente hipótesis de trabajo: “En la medida que la enseñanza de la lengua y la literatura esté íntimamente relacionada con la vida de los estudiantes, se podrán obtener mejores resultados y un desarrollo óptimo de las competencias involucradas en el proceso de aprendizaje”.

4.1.1 Propósito.

Propiciar en los estudiantes el aprendizaje y/o mejoramiento de las competencias de lectura y escritura a partir de la interacción en el aula con textos escritos y audiovisuales. Como resultado de esta experiencia pedagógica, se realizará una antología de textos donde se incluirán los 10 mejores relatos escritos por los participantes de la secuencia didáctica.

Los estándares básicos de competencias¹¹, propuestos por el MEN, que contienen las habilidades lingüísticas que pretendemos mejorar son los siguientes:

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

2. Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

3. - Utilizo todos los elementos de la lingüística en sus elaboraciones textuales, evidenciando procesos de corrección y autocontrol sobre su uso.

4.1.2 *Condiciones de inicio.*

Toda SD se realiza en un espacio determinado (espacio formal en este caso), con un grupo específico de personas y con unos textos seleccionados previamente por el docente. A continuación describiremos estos elementos.

4.1.2.1 *El colegio.* El Liceo Brillante Juventud fue fundado en el año de 1995 y hasta la fecha ha graduado nueve promociones de estudiantes. Esta institución educativa es mixta, de carácter privado y trabaja con el sistema de cobertura. El colegio alberga en la jornada de la

¹¹ El MEN establece los estándares básicos de competencias del lenguaje para todos los grados de escolaridad. Los 3 estándares mencionados hacen parte de los lineamientos curriculares establecidos para grado 11°.

mañana aproximadamente 400 estudiantes (que cursan grados de transición a 11°) y cuenta con una planta física bastante limitada. Está ubicado en el barrio Popular, al nororiente de la ciudad de Cali, pertenece a la comuna 4 y se encuentra en una zona comercial. El colegio tiene un énfasis académico y se rige bajo un modelo pedagógico crítico-humanístico.

4.1.2.2 *El grupo de estudiantes.* (De grado 11°) está compuesto por 7 mujeres y 16 hombres que oscilan entre los 15 y 16 años de edad. Estos jóvenes pertenecen en su gran mayoría a los estratos 1 y 2, y viven en las inmediaciones del colegio. Estos adolescentes presentan un comportamiento disciplinario dentro de los parámetros normales, aceptan tanto en el colegio como en sus casas, alguna figura de autoridad. En materia de lectura presentan algunas debilidades en el análisis textual, han leído algunos textos literarios pero, según la mayoría, por obligación y/o incompletos. En cuanto a la escritura, presentan problemas de coherencia, de cohesión, de sintaxis y de ortografía.

4.1.2.3 *Los textos de la SD.* Los textos que usamos en la SD tienen como elemento común que sus protagonistas son jóvenes que hablan con su propio lenguaje a cerca de sus vidas y/o la de sus compañeros de generación. Los textos utilizados fueron los siguientes:

¡Qué viva la música! (2009), De Andrés Caicedo, es el texto eje de la SD. Trabajamos con un fragmento de la novela que va desde la página 44 a la 85, (escogimos un fragmento por razones de tiempo y para dejar la relectura de la obra completa a consideración de los alumnos). Este fragmento corresponde a los momentos en que la narradora y protagonista de la novela cuenta cómo entró en el mundo de la noche, de la rumba y del rock. En estas páginas

se describe de manera amena y clara como eran las costumbres, las ideologías, los gustos, los miedos, los sueños y las modas de los jóvenes de Cali en los años 70. La novela está escrita en un lenguaje coloquial, impregnado del habla cotidiana y de fácil entendimiento; así mismo su secuencia lineal facilita la interpretación de la obra.

La pelota de letras (2005), de Andrés López, es un texto audiovisual que pertenece al género *Stand up comedy* y describe con humor las características de las diferentes generaciones colombianas.

Así soy yo de barrio (2009) de Arcangel, canción escogida por los estudiantes que junto con la canción *Mi generación* (1995) de Poligamia, escogida por nosotros, hablan de las costumbres de los jóvenes de una época en particular.

Fentanyl (2007), de Mauricio González, es una crónica narrada con un ritmo frenético y cuenta la historia de un joven que se volvió adicto a esta droga.

Berenice (1998), de Andrés Caicedo, es un cuento que narra la historia de unos jóvenes estudiantes, de la ciudad de Cali, alrededor de una prostituta.

Diario de Andrés Fava (1995) de Julio Cortázar, es un texto autobiográfico estructurado en forma de diario personal que narra las impresiones de un joven estudiante.

Recursos utilizados: los estudiantes deben conseguir el texto eje (*Qué viva la música*), material fotocopiado, hojas de block, reproductores para el material audiovisual.

4.1.3 Desarrollo de la secuencia.

A continuación, mostramos el cronograma de actividades y una ampliación de cada una de las sesiones realizadas en la SD.

4.1.3.1 Cronograma de actividades.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES			
Número de Sesiones	Nombre de la sesión	Fechas 2012	Duración
Sesión 1	Socialización, diagnóstico y concertaciones.	Abril 18	2 h.
Sesión 2	Lectura (texto eje).	Abril 25	3 h.
Sesión 3	Escritura (primera versión).	Mayo 2	2 h.
Sesión 4	Lectura de diversos géneros literarios.	Mayo 9 y 16	6 h.
Sesión 5	Complemento audiovisual y segunda versión.	Mayo 23	3 h.
Sesión 6	Autoevaluación (segunda versión).	Mayo 30	2 h.
Sesión 7	Coevaluación.	Junio 6	2 h.
Sesión 8	Entrega final y socialización de la experiencia.	Junio 8	3 h.

4.1.3.2 *Sesión 1. Socialización, diagnóstico y concertaciones.* La socialización de la secuencia se realizó de acuerdo a lo planteado por Mauricio Pérez¹², respecto a la socialización de la SD. Se habló de la importancia que tienen la lectura y la escritura en los ámbitos académicos y en la vida cotidiana; acto seguido, expusimos la secuencia didáctica. Consideramos necesario que los estudiantes supieran cuándo, qué, cómo, por qué y para qué se iba a realizar dicha secuencia.

Luego, en concordancia con un texto de Alicia Coquet¹³, realizamos una prueba diagnóstico con los estudiantes. Esta actividad se llevó a cabo con el fin de establecer fortalezas y debilidades en las competencias de escritura y lectura. Esta evaluación fue el punto de partida para establecer los estándares básicos que se reforzaron durante la SD. La consigna fue la siguiente:

Consigna 1.

1. Escribe un texto mínimo de una página. Tienes libertad para escoger el tema central e igualmente puedes escoger el género literario que más se acomode a tu escritura.
2. Responde las siguientes preguntas:
A) ¿Cuántos libros has leído en tu vida?
B) Si has leído más de un libro, ¿esta lectura se ha efectuado por iniciativa propia o por compromiso académico?
C) ¿En qué ámbitos diferentes a la escuela practicas la lectura y/o la escritura?
D) ¿Consideras que es importante tener buenas capacidades de lectura y escritura para tu desarrollo personal y social? Justifica tu respuesta.
E) Cuando quieres o necesitas obtener algún tipo de conocimiento, qué método o herramienta usas?
F) ¿Qué aspectos te han parecido molestos o difíciles, con relación a la lectura y la escritura, durante tu formación académica?
Nota: recuerda que esta es una prueba diagnóstico donde no hay respuestas buenas ni malas y no tienes que marcarla con tu nombre.

¹² Pérez, M. (2005) *Un marco para pensar las configuraciones didácticas del lenguaje, en la educación básica. La didáctica de la lengua materna.*

¹³ Coquet, A. (2009) *Lenguaje y comunicación.*

Finalmente, realizamos un “contrato didáctico”, término usado por Gloria Rincón¹⁴. Escuchamos propuestas para trabajar con canciones de moda y se habló del compromiso que debíamos tener para desarrollar la experiencia de manera exitosa. De igual forma, se asignó como consigna una tarea investigativa que permitiera una aproximación al autor y a su obra, en este caso Andrés Caicedo.

Consigna 2.

1. Realiza una investigación acerca de la vida y obra del escritor caleño Andrés Caicedo. De igual forma, reúne información sobre el contexto de la ciudad de Cali durante los años 60s y 70s.
Nota: para la segunda búsqueda se pueden usar tanto materiales bibliográficos como entrevistas a personas que hayan vivido durante ese tiempo.

4.1.3.3 *Sesión 2. Lectura del texto eje.* Para esta primera parte de la actividad hemos tenido en cuenta las consideraciones para quitar la complejidad de los textos expuestas por Maximiliano Bongiovanni¹⁵. Realizamos la anticipación de lectura retomando, a modo de socialización, la tarea pendiente acerca de la vida del autor (Andrés Caicedo) y su obra. Se complementó sobre este tema y se explicó claramente por qué se escogió esta obra para realizar la SD y qué elementos podían ayudar para la construcción del texto escrito.

La segunda parte de la actividad la realizamos partiendo de los niveles de lectura propuestos por la ACS, y recomendados por Gustavo Aragón¹⁶, para lograr un mejor análisis textual desde una perspectiva sociocultural. Consideramos importante que los estudiantes tomaran la lectura como una práctica sociocultural y entendieran que ésta también implica

¹⁴ Rincón, G. (2006) *La didáctica de la lengua castellana: reconceptualizaciones y retos actuales*.

¹⁵ Bongiovanni M. (2009) *La nueva cultura académica y el docente inclusivo*.

¹⁶ Aragón, G. (2010) *Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo*.

descifrar un código, el del autor. Para esto trabajamos con los niveles de lectura literal, inferencial y crítico-intertextual.

Una vez presentados los modelos de lectura procedimos a realizar el ejercicio de la misma en clase. La lectura se orientó mediante diferentes preguntas, las cuales se formularon con el fin de desarrollar cada uno de los niveles de lectura propuestos.

Consigna 3.

1. Después de leer (en voz alta) el fragmento de la novela <i>Qué viva la música</i> , conforma grupos de trabajo (de 2 a 4 personas) para que discutas y respondas las siguientes preguntas:
Nivel literal a. Resume brevemente el texto leído. b. ¿Qué tipo de música se escuchaba y qué valor tenía para los jóvenes? c. ¿Cómo era el “norte” que describe la narradora? d. ¿Qué ideales y pensamientos tenían los jóvenes de ese entonces?
Nivel inferencial e. Identifica las voces narrativas y analiza su función en el texto. f. ¿Cuál crees que es el papel en la sociedad que desempeñaba la generación de esa época? g. ¿Cuáles crees que son las razones por las cuales los personajes asumen el comportamiento que presentan? h. ¿Qué pretende el autor al escribir la historia? Justifica tu respuesta.
crítico-intertextual i. ¿Qué opinas del texto y del lenguaje que usa el autor? j. ¿Qué opinas de la ideología del autor? k. ¿Qué otros textos o historias que conozcas puedes relacionar con el texto de Caicedo? l. ¿Qué elementos estilísticos y característicos del texto te pueden servir para tu propósito de escritura?
2. Escoge un portavoz de tu grupo y socializa tus respuestas en el salón de clase.

4.1.3.4 *Sesión 3. Actividad de escritura (primera versión).* De acuerdo con nuestra hipótesis de trabajo hicimos énfasis en la escritura como práctica sociocultural: somos lo que escribimos. Nos propusimos que cada estudiante entendiera que mediante el ejercicio de escritura ellos darían cuenta de lo que han sido y de lo que son, y que podían reflejar el sentir de muchos jóvenes como ellos mediante sus textos. También, dejamos claro que la escritura

requiere una o varias reescrituras y que esta actividad sólo era el primer ejercicio escrito, que se debía ir puliendo a media que se desarrollara la secuencia didáctica.

La actividad se realizó usando uno de los métodos para escribir propuestos por Cassany , referente a los mapas y redes de ideas ¹⁷. Se inició realizando la selección del tema central y con una lluvia de ideas. Con el tema definido y analizado desde varios puntos de vista, se les pidió a los estudiantes que dieran rienda suelta a su creatividad, teniendo claro que se trataba de la primera versión.

Consigna 4.

- | |
|--|
| 1. Escoge un posible tema central para tu texto escrito, a continuación realiza una lluvia de ideas relacionadas con el tema. |
| 2. Selecciona las ideas que más te interesen o las que puedas manejar con mayor propiedad y escribe un texto donde desarrolles cada una de estas ideas. Recuerda que el texto debe tener un planteamiento previo, desarrollo de ideas y un cierre. |

Finalmente, de acuerdo con López y Encabo ¹⁸, se les recordó a los estudiantes el fin comunicativo que debían tener sus textos, y se les planteó que tuvieran en mente la idea de llegar a otras personas, de “comunicar” sus ideas. Para esto de les pidió que investigaran (con amigos, familiares, en redes sociales, libros, revistas) para ampliar la visión que tenían de su propia generación.

Consigna 5.

Tarea: Una vez establecido el tema central y las ideas principales consulta todo lo que puedas respecto al tema y las ideas importantes (puedes investigar en internet, en libros, en revistas, con personas que sepan del tema etc.).
--

¹⁷ Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*.

¹⁸ López, A. y Encabo E. (2002) *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*.

4.1.3.5 *Sesión 4. Lectura de diversos géneros literarios.* Los textos escritos deben obedecer a una estructura narrativa específica. Esta actividad se realizó con el propósito de que cada estudiante tuviese claro en qué género narrativo iba a incursionar. Para esto efectuamos una dinámica de lectura (retomando los niveles de lectura vistos anteriormente) con el fin de recordar y esclarecer las nociones de crónica, cuento y diario. La idea era leer y analizar las características de cada texto para que los estudiantes pudiesen elegir el género narrativo más acorde a su plan de escritura inicial.

Consigna 6.

- | |
|--|
| 1. Después de leer en voz alta los textos <i>Fentanyl</i> (Mauricio González), <i>Berenice</i> (Andrés Caicedo) y <i>Diario de Andrés Fava</i> (Julio Cortázar) conforma grupos de 2 a 4 personas para discutir un texto en particular. Básate en los niveles de lectura aprendidos y discute la estructura narrativa del texto. |
| 2. Si consideras necesario anota lo más importante de la discusión anterior, elige un porta voz para socializar los resultados ante toda la clase. |

Consigna 7.

Tarea: escoge uno de los tres géneros, vistos en clase, e investiga todo lo relacionado con dicho género. Recuerda que debes elegir el tipo de texto que más se acomode a lo que quieres expresar en tu relato. Se recomienda leer otros textos pertenecientes al género por trabajar, que puedan servir como guía.

4.1.3.6 *Sesión 5. Complemento audiovisual y segunda versión.* Nos preocupamos porque los estudiantes pudieran clasificar y seleccionar la información que iban a incluir en los textos escritos. Para esto realizamos una actividad con el video de Andrés López *La pelota de letras* y con las canciones *Así soy yo, de barrio* de Arcangel y *Mi generación* del grupo Poligamia. Luego de ver el video y escuchar las canciones se realizó una discusión sobre los

rasgos característicos que se presentaban en cada texto. Finalmente, se realizó un taller donde se integró el análisis del texto eje, el video y las canciones.

Consigna 8.

1. Reúnete con tus compañeros en grupos de 2 a 4 personas para discutir y responder las siguientes preguntas, relacionadas con el video y las canciones de la actividad.
 - a. ¿Cuáles son los hábitos y rasgos característicos de la generación “Y”?
 - b. Al tener las canciones una menor extensión se selecciona mas cuidadosamente el contenido de las mismas ¿Qué aspectos tienen mayor prioridad para los autores, cuál es su naturaleza?
 - c. ¿Qué elementos comunes y qué diferencias encuentras entre el texto eje, el video y las canciones?
 - d. ¿Qué recursos utiliza cada autor para narrar los hechos relevantes de la generación mencionada y cómo es el tono en cada una de las narraciones?

Teniendo ya claro el género que se iba a trabajar, luego de haber leído algunos textos de dicho género, de reunir información sobre el tema y de fijar los aspectos característicos de la generación por narrar, se pidió a los estudiantes que realizaran una segunda versión incluyendo todo lo abordado luego de la versión inicial.

Consigna 9.

Tarea: realiza una segunda versión del texto escrito donde integres lo mencionado respecto al narrador, los recursos narrativos, el tono, la estructura del género escogido, el ambiente y los rasgos más importantes de tu generación (extensión: mayor a una página).

4.1.3.7 *Sesión 6. Autoevaluación de la segunda versión.* Consideramos importante que los estudiantes adquirieran criterios de evaluación para analizar los textos propios y los textos de sus compañeros. En esta sesión repasamos las micro-estructuras y las macro-estructuras textuales. Luego, cada estudiante volvió sobre el texto (que había escrito en la casa como tarea), resaltó los errores cometidos y llenó una rejilla de evaluación. Por último se recogieron los trabajos para ser evaluados por parte de los docentes.

Rejilla de evaluación.

Comentario	Evaluando la intención comunicativa	Evaluando la estructura narrativa del género literario	Evaluando la coherencia y la cohesión textual	Evaluando la puntuación y la ortografía	Evaluando otros aspectos
De acuerdo al nivel literal					
De acuerdo al nivel inferencial					
De acuerdo al nivel Crítico-intertextual					
De acuerdo a otros criterios					

Consigna 9.

1. Teniendo en cuenta lo visto acerca de las microestructuras y macroestructuras, resalta con un lápiz los posibles errores que presentes en materia de coherencia y cohesión en las oraciones y los párrafos de tu texto. Puedes agregar otras correcciones pertinentes.
2. Llena la rejilla evaluativa escribiendo comentarios en los niveles que consideres necesarios. Los comentarios pueden ser resaltando virtudes o identificando falencias.

Una vez que los estudiantes hubieran entendido la importancia de la revisión textual y la autoevaluación se les pidió que investigaran acerca de las reglas gramaticales.

Consigna 10.

Tarea: Investiga y prepara ejemplos para ilustrar en clase el uso de las reglas ortográficas. También prepara ejemplos para el uso de los diferentes signos de puntuación.
--

4.1.3.8 *Sesión 7. Coevaluación.* Para esta actividad seguimos tomando en cuenta el modelo de evaluación cualitativa propuesto por Vera¹⁹. Consideramos que para realizar una evaluación que permita mejorar el proceso de aprendizaje es preciso incluir a los estudiantes como agentes activos. En esta actividad de coevaluación se devolvieron los textos recogidos

¹⁹ Vera, L (2007) *La evaluación cualitativa*.

en la sesión anterior y se pidió a los estudiantes que usaran los criterios investigados para evaluar los textos de sus compañeros.

Consigna 11.

1. A cada estudiante se le ha asignado un texto diferente al suyo, con un lápiz de color diferente marca los errores que puedas encontrar a nivel de ortografía y signos de puntuación. Por cada error que marques agrega una sugerencia o explicación.
2. Llena la rejilla evaluativa de acuerdo con las valoraciones que hagas del texto de tu compañero.

Finalmente, de acuerdo con Joaquim Dolz y Bernard Schneuwly²⁰, se planteó el último ejercicio de reescritura. Se pidió a los estudiantes que realizaran una tercera y definitiva versión teniendo en cuenta las correcciones propias, las hechas por el docente y las de sus compañeros.

Consigna 12.

- Tarea: Realiza la versión final del texto escrito, aplicando los elementos repasados y las correcciones realizadas.

4.1.3.9 *Sesión 8. Entrega final, Socialización de resultados y conclusiones de la experiencia.* En este punto los estudiantes presentaron el producto final de la SD, se leyó en voz alta cada texto y luego se realizó una socialización acerca de los resultados y conclusiones de la experiencia pedagógica.

Hasta aquí hemos hablado del diseño y la aplicación de la SD, tratando de relacionar cada componente de la secuencia con una o varias partes del discurso expuesto en los

²⁰ Dolz, J. y Schneuwly B. () Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita.

capítulos anteriores. A continuación, en el siguiente capítulo hablaremos de las impresiones, hallazgos y conclusiones obtenidas a partir de la SD realizada.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA SD “RELATOS DE MI GENERACIÓN”.

En el capítulo anterior presentamos el diseño y la aplicación de la SD “Relatos de mi generación”. En este capítulo, como fase final de la experiencia y del trabajo monográfico, analizaremos los resultados obtenidos y los procesos desarrollados durante las actividades didácticas que realizamos. En primer lugar, desde un enfoque cuantitativo, compararemos el uso de las competencias del lenguaje, antes y después de las actividades didácticas. En segundo lugar, desde un punto de vista cualitativo, expondremos los hallazgos producidos durante el desarrollo de la secuencia. Finalmente, haremos un balance del trabajo realizado, con el fin de aportar algunas luces para la construcción de futuras experiencias pedagógicas.

5.1 Resultados obtenidos vs condiciones de inicio

En el capítulo 1 definimos tres estándares básicos de competencias para trabajar durante la SD. Igualmente, planteamos que debíamos reforzar en los estudiantes los niveles de lectura, algunos aspectos gramaticales y la coherencia y la cohesión textual. En este apartado revisaremos los resultados obtenidos con relación a los estándares propuestos. Primero hablaremos del estándar correspondiente a la producción escrita, luego del estándar relacionado con el análisis textual, después del estándar referente a las estrategias de autocontrol y corrección y por último, de las habilidades gramaticales.

“Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual”. Con relación a este primer estándar podemos decir que el resultado obtenido es satisfactorio, todos los estudiantes realizaron el ejercicio de escritura. Se escribieron cuentos, crónicas y anécdotas reales y ficticias. Los estudiantes plantearon diferentes temáticas sobre la ciudad de Cali; relacionadas con los equipos de fútbol, la música del momento, los bailes, las actividades de moda y los sitios más frecuentados. La mayoría de los textos presentan un lenguaje coloquial, marcados por expresiones del habla cotidiana de los estudiantes.

En la mayoría de los textos (ver anexo 4) pudimos observar que existe una amplia intención comunicativa. Al revisar las producciones escritas, notamos que éstas habían sido concebidas pensando en un lector diferente al docente de lengua castellana. En los textos se evidencia la intención de llegar a un público numeroso. En la socialización (ver anexo 3), varios estudiantes manifestaron que les gustaría que sus textos fuesen leídos por otros jóvenes, e incluso por personas mayores.

Manejamos tres estrategias de producción textual. La elaboración de mapas de redes temáticas, la apropiación de un género literario específico para trabajar por emulación y la reescritura. La primera estrategia ya la dominaban, con la segunda y la tercera se realizó un trabajo novedoso, para ellos, que generó buenos resultados y deseos de seguir aplicándolos.

“Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto”. Con relación a este estándar, podemos decir que las competencias de lectura

mejoraron ostensiblemente. Los estudiantes manejaban el nivel literal bastante bien y se acercaban a los otros niveles eventualmente. Las preguntas, ligadas a cada nivel de lectura les sirvieron de base para leer desde los tres niveles propuestos. Sin embargo, todavía falta ejercitar estos niveles de lectura.

Mediante el ejercicio de investigación del contexto de la obra *¡Qué viva la música!*, los estudiantes se acercaron a la vida de sus padres y personas adultas conocidas. Esto les sirvió para leer teniendo en cuenta el contexto de la obra, para comparar su generación con la de sus padres y para entender que la lectura es una práctica sociocultural, en la cual se puede ver reflejada una sociedad y una época.

Así mismo, después de las actividades de lectura, los estudiantes tomaron consciencia de que al igual que en el lenguaje de la vida cotidiana, los textos también tienen formas comunicativas que se deben manejar y entender para la construcción del sentido.

“Utilizo todos los elementos de la lingüística en las elaboraciones textuales, evidenciando procesos de corrección y autocontrol sobre su uso”. Con relación a este estándar, podemos decir que los estudiantes, procurando darle un sentido a su texto, utilizaron los elementos de la lingüística en sus producciones escritas. Trataron de contextualizar las palabras que usan coloquialmente, para que el texto se pudiera entender o, en ocasiones, aclararon dentro del texto dichas expresiones.

Durante la SD no sólo evidenciamos el uso de elementos lingüísticos por parte de los estudiantes, sino también, el proceso de corrección y autocontrol sobre el texto. Observamos que los alumnos se concentraron para escribir, que se preocuparon por entender los elementos lingüísticos para que sus historias contaran exactamente lo que ellos querían expresar.

Igualmente, con la SD se generó la idea de la escritura en varias etapas, con autoevaluaciones y coevaluaciones que culminaron en la reescritura.

Por último, con relación a la gramática pudimos observar un avance significativo frente a las condiciones iniciales. Sin embargo, aún quedan aspectos que mejorar gramaticalmente hablando; lo positivo lo evidenciamos en la preocupación porque sus textos quedaran bien escritos. Mediante las autoevaluaciones y las coevaluaciones se mejoró bastante el tema de la coherencia textual. En cuanto a la cohesión, todavía se debe mejorar. En varios textos evidenciamos el afán por contar muchas cosas y se perdía la idea central.

5.2 Hallazgos durante el desarrollo de la SD

En esta segunda parte del capítulo, realizaremos una evaluación, con un carácter cualitativo, de los procesos más destacados durante la SD. Presentaremos los aspectos relacionados con la socialización inicial de la secuencia, los pormenores en las actividades de lectura, las intenciones comunicativas de los textos, los procesos de escritura y reescritura, los géneros literarios usados en las producciones escritas y la motivación resultante del carácter sociocultural de la SD.

Resultó determinante para el desarrollo de la SD que los estudiantes conocieran con antelación los propósitos y las metas establecidas. Con esto, los alumnos no sólo se plantearon un reto, sino que se involucraron positivamente con la experiencia pedagógica. Incluso, en algunas de las actividades participaron con la toma de decisiones. Por ejemplo, en la inclusión de la canción *Así soy yo de barrio* (Arcángel) y en la estrategia de lectura fuera del aula.

Realizamos la lectura del texto eje como lo habíamos planteado: leyendo en voz alta en el salón de clases. Al terminar, los estudiantes dieron cuenta de los aspectos jocosos de la obra, pero reconocieron que tenía muchos vacíos para configurar el sentido del texto. Ante esto, ellos propusieron leer en el patio del colegio ya que así se podían concentrar en la lectura individual y estarían más cómodos. Aceptamos esta propuesta ya que observamos que se estaban involucrando con el proyecto. Sin embargo, mantuvimos la lectura en voz alta porque esta práctica es útil para reconocer el uso de los signos de puntuación.

Una estudiante, mientras leía en voz alta, pronunció mal el término “fabrica”, pronunciándola como “fábrica”. Ella desconocía que la tilde cambiaba el sentido de la palabra. Al preguntarles cómo entendían ellos una palabra acentuada dentro de un texto, confesaron que no le prestaban importancia a las tildes. Con esto entendimos que muchos estudiantes leían sin reconocer exactamente cada término; se preocupaban por poner las palabras en el contexto de la oración y darle un sentido aproximado. Con base en lo anterior, consideramos necesario formular estrategias de lectura donde se trabajen en conjunto los aspectos globales o de análisis y los usos fonéticos o de carácter sintético.

Otro factor importante frente a la lectura es la motivación; más cuando se trabaja con un grupo de estudiantes poco familiarizados con esta práctica. Salir del aula, genera siempre un estado de motivación en los estudiantes. Durante la SD, algunos jóvenes se reunieron en pequeños grupos y otros prefirieron la soledad. La mayoría se acostaron en el suelo, otros apoyaron la cabeza en las piernas de sus compañeros y fueron muy pocos los que se quedaron leyendo sentados. Este modo de realizar la lectura produjo mejores resultados que el inicial.

Otro aspecto que generó una alta motivación en los estudiantes fue el lenguaje de los textos trabajados en la SD. De los textos de Andrés Caicedo les gustó que hubiera palabras que no se encontraban en el diccionario y que eran propias del lenguaje cotidiano de sus padres en esa época. El grupo de alumnos observó que las canciones que ellos escuchan provenían de un texto escrito, al igual que el texto audiovisual. Esto los entusiasmó bastante ya que podían escribir los textos usando su lenguaje habitual. Así, las producciones escritas estuvieron cargadas de palabras como “entucar” (besar), “foforro” (fiesta), “ponche” (grupo de amigos), entre otras expresiones coloquiales.

Quizás el caso más notorio, en cuanto al uso de lenguaje coloquial, es el de un estudiante que pertenece a las “barras bravas” del Deportivo Cali. En su anécdota (ver anexo 4) se observa el uso de términos que sólo se dan en el estadio. Cuando le preguntamos al estudiante el porqué de su elección narrativa, respondió que le gustaría que si un “radical”²¹ leía el texto se sintiera identificado, y que otras personas conocieran el lenguaje que ellos usan. Este episodio ocurrió durante la actividad de coevaluación y lo usamos como ejemplo para recalcar la pertinencia de la inclusión del interlocutor y el contexto a la hora de leer y escribir.

Los ejercicios de autoevaluación y coevaluación sirvieron para que los estudiantes se preocuparan por la ortografía y la buena redacción de sus textos. El cambio fue notable antes y después de estos ejercicios de corrección (ver anexos 2 y 4 respectivamente). Los estudiantes se burlaron unos de otros durante este proceso debido a las palabras que escribían mal o a las frases mal construidas. Los estudiantes vociferaban cuando se evidenciaba un error en alguna

²¹ Integrante de las barras bravas del Deportivo Cali.

palabra sencilla, debido a que lo concebían como un crimen a la gramática. Esto generó en la mayoría motivación por corregir sus textos y desmotivación en unos pocos casos.

Cuando se inició el proceso de reelaboración del texto, observamos que cada estudiante tenía mucho cuidado a la hora de escribir. También, aumentaron las preguntas acerca de la forma correcta de escribir alguna palabra o frase. Se usó más el diccionario en la reescritura que en la primera versión. Sin embargo, hubo algunos casos en los que la estrategia de corrección, mencionada atrás, obró como un factor desmotivante y la reelaboración del texto no presentó los cambios esperados.

Otro aspecto que no resultó como esperábamos fue la apropiación de un género literario en particular. Esta parte se explicó en clase mediante algunos ejemplos (leyendo cuentos, crónicas, diarios y anécdotas) y se dejó como tarea la profundización del género literario escogido para el texto escrito. Muchos no realizaron esta tarea, y en los textos se evidenciaron fallas en la estructura. El género que mejor trabajaron fue la anécdota y quedaron aspectos por mejorar en las crónicas y en algunos cuentos.

Por último, señalamos como uno de los logros más relevantes la relación que establecieron los estudiantes entre sus vidas y el desarrollo de la SD. Estos jóvenes se apropiaron por completo de la experiencia, en todo momento relacionaron los textos con episodios de sus vidas. Durante las socializaciones pudimos observar que siempre terminaban relacionando los temas discutidos con algún pasaje de sus vidas o con anécdotas conocidas por ellos. De igual forma, el grupo quedó muy satisfecho con el resultado de la SD. Realizaron una petición a los directivos del colegio para publicar, a final de año, los textos en un pequeño volumen para conservarlo como recuerdo.

5.3 Propuestas para el futuro

En este último apartado, formularemos algunas propuestas para la elaboración de futuras configuraciones didácticas. Durante la SD identificamos varios aspectos por mejorar y otros que funcionaron eficientemente. Cabe mencionar, que cada experiencia es única y no pretendemos formular parámetros rígidos. Las consideraciones plateadas en este apartado deben asumirse como sugerencias flexibles, sujetas a modificaciones, acordes con las condiciones de inicio y el contexto de aprendizaje.

A continuación, formularemos a manera de conclusiones las reflexiones realizadas a partir del análisis de los dos apartados anteriores y de de la socialización de la SD con los estudiantes.

1. Las SD son una vía eficiente para trabajar en circunstancias donde no se haya podido establecer un proceso de aprendizaje consolidado. Lo ideal sería trabajar la pedagogía por proyectos, con la participación activa y democrática de los estudiantes. Sin embargo, para este último modelo de configuración didáctica se requiere haber fomentado la cultura participativa, autónoma y democrática en los estudiantes. Por eso, planteamos la SD como un estadio anterior a la Pedagogía por proyectos.

2. Es necesario que cuando se creen las estrategias para enseñar a leer y escribir también exista una preocupación por la gramática. Sin embargo, el peso del aprendizaje gramatical debe recaer en mayor medida sobre los estudiantes. Las habilidades gramaticales deben surgir como una preocupación del estudiante por lograr su objetivo comunicativo. Frente a la gramática, la coevaluación entre estudiantes genera mejores resultados que la evaluación por parte del docente.

3. La coevaluación es una buena estrategia de corrección textual; sin embargo, debe realizarse bajo circunstancias de respeto y aceptación por parte de los estudiantes. De lo contrario puede causar efectos negativos, en la medida que se preste para burlas e improperios entre los estudiantes.

4. Es necesario que los aprendices conciban la literatura y la escritura, no sólo como actividades estrictamente académicas, sino que puedan trasladarlas al campo social. Que la escritura y la lectura formen parte esencial de la vida de los estudiantes. Así, estarán ejercitando, revisando y mejorando paulatinamente sus competencias comunicativas.

5. La inclusión de distintos tipos de texto (cuentos, crónicas, diarios, anécdotas) facilita la enseñanza de los niveles de lectura. Esta propuesta puede mejorar el camino de la lectura literal hacia la lectura inferencial y de ésta hacia la lectura crítica-intertextual. La circulación de diferentes géneros literarios, propician mejores posibilidades en los procesos de lectura.

6. Los contenidos del lenguaje deben tener una intención comunicativa, y dicha intención debe estar atravesada por lo sociocultural. Adicionalmente a esto, los estudiantes deben comprender que no son sujetos que realizan actividades sin entender los propósitos. Es necesario que se cuestionen sobre lo que aprenden y para qué lo aprenden.

7. Consideramos conveniente que las lecturas de tipo analítico se hagan acompañadas de guías, al menos mientras se familiarizan con los niveles de lectura. Cuando los estudiantes cuentan con pistas que les ayudan a rastrear estos niveles de análisis textual, producen configuraciones de sentido más elaboradas.

8. La inclusión de diferentes géneros literarios enriquece las estrategias de análisis textual. Sin embargo, con relación a los textos escritos, es pertinente trabajar un solo género literario durante la configuración didáctica. El docente debe elaborar las estrategias apropiadas para que sus educandos dominen satisfactoriamente el tipo de texto trabajado.

Hasta aquí, hemos presentado el análisis de los resultados obtenidos y de los procesos realizados en el marco de la SD. Nos queda la satisfacción de haber desarrollado una configuración didáctica capaz de propiciar múltiples hallazgos. En didáctica y pedagogía no existen éxitos totales o fracasos rotundos. De lo que se trata es de investigar y replantear constantemente las prácticas de enseñanza, a partir de los marcos teóricos y de experiencias como esta.

CONCLUSIONES

Una vez concluidos los procesos de investigación, diseño, aplicación y evaluación de la SD, hemos establecido una serie de conclusiones como fruto de nuestro trabajo teórico y práctico. A continuación, presentaremos los hallazgos identificados tras el desarrollo de cada uno de los capítulos de este trabajo monográfico. Finalmente, presentaremos una conclusión global de toda la experiencia.

La discusión sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en Colombia está atravesada por tres factores. Se debe trabajar con un modelo educativo que permita emparentar los saberes de la escuela con la vida de los estudiantes. El docente de lengua castellana debe enseñar gramática y los contenidos curriculares, pero sin focalizar los procesos de enseñanza y evaluación, únicamente en estos objetos de estudio. Se deben trabajar las competencias que evalúa el ICFES. El reto consiste en realizar configuraciones didácticas que integren estos tres factores de manera satisfactoria.

La SD, gracias a su carácter flexible, ofrece una adecuada solución al problema de la enseñanza y sus múltiples factores de dificultad. Una SD debe resolver un problema de aprendizaje, ser diseñada a partir de unas condiciones iniciales, realizarse en un tiempo específico, tener un alto grado de motivación y provocar una interacción positiva entre docente, conocimiento y estudiantes.

La lectura y la escritura deben asumirse como prácticas socioculturales, como objetos vivos que se van construyendo y modificando a la par con la evolución de los seres humanos. Para desarrollar este enfoque sociocultural es necesario plantearse un fin comunicativo y desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes. Estas competencias se logran mediante el uso adecuado de las competencias del lenguaje para producir nexos efectivos y relevantes en un entorno social.

Los talleres de lectura y escritura deben mirarse como estrategias para superar las dificultades comunicativas mediante la reestructuración del lenguaje. En estos talleres es fundamental que los estudiantes puedan relacionar sus vidas con los discursos académicos planteados para una mayor efectividad y motivación.

Las estrategias de lectura y escritura deben ir atravesadas por la gramática. Sin embargo, el peso del aprendizaje gramatical debe recaer sobre los estudiantes en mayor medida. Las habilidades gramaticales deben surgir como una preocupación del estudiante por lograr su objetivo comunicativo.

Es preciso que los estudiantes conciban la literatura y la escritura, no sólo como actividades estrictamente escolares, sino como prácticas que se mueven entre lo académico y lo sociocultural. La escritura y la lectura deben entenderse como parte esencial de la vida de los estudiantes. De esta manera, se fortalecen las competencias comunicativas mediante el uso de la lengua.

Finalmente, después de haber pasado por el proceso de construcción de esta SD, podemos concluir que los proyectos de aula son una herramienta valiosa para el fortalecimiento de la didáctica de la lengua y la literatura como disciplina. La investigación, la

aplicación y la retroalimentación son los tres conceptos claves para trabajar las configuraciones didácticas. Los conocimientos didácticos son de carácter dinámico y replanteable; por esto, necesitan de los conceptos mencionados anteriormente, para una constante evolución.

ANEXO 1.

Encuesta sobre lectura y escritura.

Desarrollo

- 1 R/ pues la verdad desde primero hasta once me he leído seis pero ninguno lo he entendido y no le he puesto cuidado. Ahora leer angelitos empantanados, sangre de un campeón, y en estos momentos me estoy leyendo el alquimista.
- 2 R/ El de angelitos empantanados a pesar de que me lo mandaron del colegio me gusta mucho. y los otros dos porque me nació de corazón leerlos y además le dan una enseñanza muy buena.
- 3 R/ En mi casa.
- 4 R/ Si porque para todo hay que tener buena ortografía y leyendo uno aprende en donde van los tildes, pronunciación, y nuevas palabras etc.
- 5 R/ pues la verdad uso el internet, y si es español en ocasiones libros.
- 6 R/ El uso de tildes, y los puntos seguidos, aparte y el básico que es el final.

preguntas

① ¿cuántos libros has leído en tu vida?

R 3 libros

② ¿si has leído un libro, ¿esta lectura se ha efectuado por iniciativa propia o por compromiso académico?

R por compromiso académico

③ ¿En que ambitos diferentes a la escuela practicas la lectura o la escritura?

R en la casa

④ ¿consideras que es importante tener buenas capacidades de lectura y escritura para tu desarrollo personal y social?

R si porque nos sirve para escribir correctamente

⑤ ¿cuando quieres o necesitas obtener algún tipo de conocimiento, que metodo o herramientas usas?

R internet o libros

⑥ ¿que aspectos te han parecido molestos o difíciles, con relación a la lectura y la escritura durante tu futuro académico?

R puntos y comas

Preguntas:

1. ¿Cuántos libros has leído en tu vida?

R11 - Yo en mi vida he leído 2 libros

2. Si has leído más de un libro, ¿esta lectura se ha defectuado por iniciativa propia o por compromiso académico?

R11 - Yo lo he hecho por compromiso académico

3. ¿En que ambientes diferentes a la escuela practicas la lectura y la escritura?

R11 - la lectura la practico en la casa y la escritura cuando de pronto me dejan trabajos como este

4. ¿consideras que es importante leer y escribir para tu desarrollo personal y social?

R11 - si me parece muy bueno por que aprendemos a leer y a escribir mejor

5. ¿cuando quieres o necesitas obtener algun tipo de conocimiento que metodo usas?

R11 - pues cuando tengo un diccionario en la mano lo busco y conozco mas y si estoy en mi casa por medio de internet

6. ¿Que aspectos te han parecido dificil o molesto con relacion a la lectura y escritura?

R11 - Me han parecido dificiles los aspectos de coma, tilde y los puntos.

Desarrollo

1- he leído 4 libros que se llaman:
El Relato de un naufrago, la gata
que se fue para el cielo, el lugar
mas bonito del mundo y la Maria .

2- Lo he hecho por compromiso academico

3- lo practico en mi casa por que
es menos estresante

4- si por que sin esas 2 cosas
elementales para la vida
la gente seria un fracaso

5- utilizo el internet por que
casi no me gusta leer

6- No tanto la lectura si no en
la escritura con el tema de
las tildes

ANEXO 2.

Escritura (primeras versiones) y coevaluaciones.

Me estan Buscando

Ayer por la mañana me toca madrugar otra vez. Comienza mi mamá a alegar, que me cayó la tarde, que me van a cerrar la puerta del cole, bla bla... Salí de la casa pero no fui al cole. Estaba con Mariana y Vivian en San Antonio allá conocí a David, ese día fue super especial conmigo desde que llegamos comenzó a tirarme los perros. Sinceramente yo me había gustado cuando supe que era un pandillero, él está lleno de problemas pero si me gusta que le vamos a hacer ahora yo también estoy empleada por esas vueltas de David pero el culpable de todo es Sergio.

Apenas cerré la puerta de mi casa me fui para el parque a verme con mis amigas. Agarramos un bus y nos fuimos para la casa de Ricardo, fuimos allá porque él estaba de entuque con Vivian entonces de una vez les hacíamos el cuadro, nosotras llevábamos bastante trago la estábamos pasando lo más de bien, bailamos comimos recochamos hasta que Ricardo se emborrachó y se alió todo, obvio nosotras nos fuimos que manera aguantarse a ese man y saliendo de la casa nos encontramos a Luis, el tampoco había ido a estudiar, es tres veces más vago que nosotras, a eso de las 10 de la mañana con él arrimamos a una casa que quedaba al otro extremo de nuestro barrio y bastante extraño, no tenía las puertas ni las ventanas abiertas, solo había un rotiro en cada una de las 2 ventanas, Luis pasó un billete por uno de esos rotigos y le dieron unos cachitos. Sinceramente yo nunca había probado alguna casa de ese tipo pero ese día me convencieron, fuimos a San Antonio y vi arcas con estrellas a decir verdad jamás me había relajado en mi vida.

David se metió con quien no debía. Cuando se acabó la última rumba a la que fui con él, le quito un celular a una pelada ella estaba medio borracha pero el novio se dio cuenta, lo más fue que él era de otra pandilla, el tipo era bastante temido por esa zona, en fin le hizo reclamos a mi novio; David se puso a pelear con el novio de la pelada y en esas llegó la policía y todo el mundo se abrió pero David amenazó al tipo, solo por asustarlo, por que el man...

Corregido por Juan Camilo Pinta

- Mejorar las tildes
- Buena historia.

"FELICES VACACIONES"

En el año pasado me mandaron de vacaciones pa donde mi prima yo no quería ir porque ella siempre fue muy Sara y me hacía pegar, mi cucha cansada de mi holgazanería me empaco la ropa y me despacho pa donde mi Prima.

Cuando llegué mi prima se había puesto muy bonita lo que hizo que mis vacaciones se convirtieran en los dos meses más felices de mi vida. Entre semana nos levantábamos tarde y nos la pasábamos metidos en el computador mirando el face. En la tarde jugaba fútbol con los parceros de la cuadra, después nos íbamos pa una panadería a tomar gaseosa y ver pasar las nidas.

Los sábados nos íbamos de rumba Sara y yo después de habernos puesto bien bonitos nos íbamos a buscar un perreo para pasar la noche.

Así pasaron los dos meses al final no me quería venir ni Sara ni yo nos queríamos despedir durante estos dos meses entre nosotros habían pasado cosas, bueno finalmente yo era el hombre y tenía que despedirme primero le di un beso y me fui triste porque se terminaron las mejores vacaciones de mi vida.

Carlos Andres Rosales Rivera.

Corregido por Nathalia Meneses

Mejorar tildes, puntuación, se repiten palabras como no, y...

"Como una niña cualquiera"

Las estrellas fluorescentes que hay en el techo son muy lindas, las veo en la noche cuando imagino lo que quiero. Me levante bien tarde, mire el facebook y habia un poema de Esteban en el muro, tambien decia que porque me habia ido sin despedirme. -Vea que saludes de Esteban- ¿Cual Esteban? (yo haciendome la loca, si ese niño esta rebuen!) -Digale que lo mismo-, el me esta mirando y está tocando mi canción (ven y jena ni dolo la la) y yo que le mando una mirada de esas que me enseñó la carolina (nunca los he practicado) y me invito a bailar ese baile me parece vulgar, pero aqui no importa eso, y me dice que me voy linda y no se que. Obvio si soy la mas linda tengo que andar con el mas lindo de la cuadra, el me iba a dar un besito pero en eso llega andrés a interrumpir! Como lo insulte (esta vez puedo hacerlo) se fue triste y tras de todo le habia dicho que no cuando se me declaro pues imaginese como estaba pero es que el es muy intenso! El poema de Esteban era muy patético habia suponer que fue otra de mis víctimas habia porque esa misma noche me entrego a Camilo Juan como esta de bueno!. Luego Esteban me invito a salir me voló todo el día.

En fin ya faltaré a clases, ya baile reggaeton, me charké a un niño y si pienso todas esas cosas que estaban en mi cabeza hace unos segundos, prefiero leer libros, ir a clases, que los niños me conquisten, vestirme bien y que mi mente haga el resto del trabajo.

*Tildes y COMAS.

Nathalia Arias

UNA VIDA "LOCA"

Había una vez en un parche que se panchaba en las cuatro esquinas un man al que le apodaban **PERRU**, ese man era bien tirado a loco y se bajaba a todo el que le caiga mal o lo mire rayado.

Una cheno cuando iba tirado con sus paiceros pa la discoteca del barrio dijo: **Qhubo** mami para dónde es hoy, la hembra ni siquiera lo echó a mirar. De inmediato su paicero continuó diciendo: "Ja no le bates más corriente a esa china, depla sana, y abramosnos de una vez".

Cuando llegaron a Sonos que era la discoteca subieron, compraron la entrada, buscaron el pedazo donde se panchaban siempre y se les cruzaron los manes del otro lado, cuando las horas pasaron y los tragos se fueron sobiendo, se formó la pelea durante el revolú se dijeron frases como, queón no le tires así, metele los tragos con ganas que de aquí vamos es tirados hasta mañana niño.

Al día siguiente, y a la misma hora de siempre, estuvieron ahí en el pedazo para comentar lo sucedido en la cheno, en ese momento el que le dicen **CACA** dijo: jmn parece ayer estaba muy creazy, Cuando llegó la mujer y lo vio parchado donde no le gustaba uno paso y le dijo: parece aqueque el ala que **allá** viene su jermu ofendida.

De inmediato cogió la conya y todos lo empujaron a coger de bate porque parecía cagatera escondiéndose de una hembra como ella. Pero al final se abrió para la casa con **ella** donde lo dejaron estendido teniendo una muerte brutal el viejo.

NATALIA HENTSES 11°

EL CID

Corregido por:

Daniela Oroburo Ruiz

Observaciones

- * En el cuento no se utilizan las tildes en algunas palabras
- * En algunas partes del cuento se utiliza el dialecto diferente, no se obtuvo la coherencia deseada.
- * Tuvo algunos errores de ortografía
- * falta el uso de la coma.

ANEXO 3

Socialización e impresiones de la SD.

Gisela Martínez Meneses

Secuencia Didáctica

Al realizar una actividad como esta, donde se escribe y se va analizando lo escrito, me parece un buen modo de ir aprendiendo reglas ortográficas, nuevas palabras etc.

Por otro lado, uno al analizar y al escribir, pienso que se tendrá mejor expresión, puesto que se va conociendo otras formas al hablar, al escribir, etc.

Respecto a mis compañeros de clase opino que se vio muy agradable cuando corrigieron lo escrito, ya que al intercambiar con cada persona se dieron cuenta su forma de escribir, sus errores, si su letra fue regular y bien u otras cosas más.

Esta actividad al verla transcurrir a medida que iba pasando cada clase, me gusto porque vi relación entre todos, compartieron un rato de cada uno y fue chistoso ver tantos errores.

Mi experiencia en lo vivido con esta actividad, a mi favor fue agradable porque se va aprendiendo distintos formas de interpretar, expresarse, relacionarse, etc.

También me gusto porque al ir yo escribiendo, me fui acordando de cosas pasadas, chistosas o agradables.

#ELCID

NATALIA MENESES

¿COMO ME PARECIO LA SECUENCIA DIDACTICA?

Fue una experiencia enriquecedora porque a medida en que iba escribiendo se fue viendo como mi imaginación salía a flote, en estos ejercicios también me di cuenta de como podemos cambiar una escritura haciéndola pasar por cambios lingüísticos y gramaticales.

Dep también una enseñanza que nos dejó ver los errores y las cosas buenas que resaltaban de la escritura que hacíamos.

Se disfrutó haciendo esta secuencia porque como uno tenía errores los demás también lo que fue dinámico ya que nos reíamos al saber la historia que alguien más había vivido y al conocer palabras que nunca antes habíamos escuchado o leído.

Nos enseñó también que en ocasiones vivimos situaciones que dejamos en el olvido al vivir esta experiencia nos reencontramos, entendemos, y aprendemos a vernos de esos recuerdos sean malos o buenos.

Cuando me corrigieron me pusieron los puntos para tener en cuenta que no utilice tildes, tampoco utilice comas ni puntos, y que no mantuve coherencia en el tema, que mezcle temas que no llevaban la secuencia.

Yo en cambio corregí a mi compañero porque mezclo mayúsculas y minúsculas no puso tildes y porque se mantuvo en el mismo pedazo toda la historia obstruyendo el avance para llegar al final.

Daniela Capurro Ruiz.

^{Parece probable que no originamos}
¿Cómo me a mi la secuencia didáctica?

la experiencia fue muy buena ya que con esta secuencia aprendí a conocer en qué cosas estaba mal y que a través de esta experiencia supe y tuve más conocimiento acerca de mi ortografía, las tildes que no colocaba, el momento de dar una pausa para colocar la coma o la terminación de una idea para un punto aparte. También comenzar a escribir y redactar de forma diferente con un vocabulario callejero.

Al momento de corregir el cuento de mi compañera observe que ella no tenía mucha coherencia por tratar de emplear el vocabulario callejero, también tenía algunos errores de ortografía. Como "aya", yo tuve algunas complicaciones al corregir la ortografía y la forma de escribir el vocabulario callejero.

Respecto a mi cuento tuve un error de ortografía, la falta de comas y repetí palabras en una misma idea. Cuando vi la corrección de mi cuento me solté a reír ya que era un error de ortografía muy feo.

Me sentí muy bien al saber que errores cometí y de cierto modo ayudarte también a mi compañera con sus debilidades.

(Juan Camilo Pinta)

¿Cómo te pareció la secuencia didáctica?

R/ Pues a mí me gustó mucho porque pude hablar del tema que más me gusta, La Pasión que tengo por el Deportivo Cali. También, me gustó que pude mostrar algo de lo que se vive en las barras bravas y no me limitaron para usar algunas palabras que se usan en el estadio. Así las otras personas pueden aprender el lenguaje que usamos y darse cuenta de la pasión que llevamos dentro.

y pues mejoramos algunos errores de ortografía cuando hicimos la revisión entre estudiantes, fue visible y a la vez aprendimos algunas cosas.

ANEXO 4

Antología: Relatos de mi generación.

Un encuentro inolvidable

Ring, ring, ring "Mami Conteste que esos niños deben estar desesperados". Me dijo mi amiga, Karol cuando íbamos llegando a palmeta. Mi celular tenía 15 llamadas perdidas, lo miré dudando, pero al fin no contesté "que tal que sean esos que están ahí... tienen cara de depravados... ja ja ja". Le dije mientras entrábamos en el Centro Comercial. Allí habíamos quedado de vernos con dos niños, para una cita a ciegas.

Karol y yo seguimos nuestro plan: 1 Vestirnos diferente, dijimos que llevábamos faldas pero veníamos en jeans. 2 No contestar hasta no identificarlos. 3 Llegar, entrar al ascensor, y desde el segundo piso mirar a las personas del bar "Bora Bora" hasta reconocerlos. Así que nos hicimos estratégicamente para poder ver a la gente del bar, parecíamos espías secretas, dos Sexys y bellas espías de 16 años.

"Ángie... yo creo que son los que están tomando ron" me dijo mi amiga. Sonreí. "Vos te imaginás que nos vea alguien de por la casa con esos viejos... Van a decir que somos unas adalita tumbas... ja ja ja" le respondí. Pero mi amiga dijo que no estaban tan viejos, que parecían de 35 y que el más flaco aguantaba. Estos dos eran unos posibles candidatos para nuestra cita.

Seguimos mirando y el resto eran parejas. Hasta que de pronto llegaron otros dos hombres. Uno era un niño hermoso, como de 15 años, gomecito y vestía ropa de marca. El otro tenía por ahí 24 años y tenía cara de malo y fumaba sin parar. "El del cigarrillo es tuyo" me dijo Karol mientras sonreía. "Ja, oí loca" le contesté. "No te sacrificarías por mí ja ja ja, presiento que el gomecito es mi amor de internet."

Estábamos en esas cuando el tipo del cigarrillo se paró y fue a hablar con los dos viejos. Algo no andaba

bien antes no se saludaron, se suponía que no eran amigos, y ahora están charlando como si nada.
"Nos esperan los 4?" Nos preguntamos con la mirada mi amiga y yo. "No marda vamos, aquí pasa algo raro... en la internet hay mucho psicópata" le dije a mi amiga desesperada. Ella estuvo de acuerdo.

Volvimos a mirar y el tipo del cigarrillo había desaparecido. "Y ahora... Seguro nos está esperando afuera" dijo Karol. Yo estaba petrificada, cuando de pronto ring ring, sonó el celular. Entonces empecé a temblar "¿por qué hacemos..." dije, pero no esperé respuesta; Volteé para salir corriendo y me entrellé con un hombre grande. Dijo a puro Cigarrillo. Yo caí sin fuerzas al suelo. "Buenas don Roberto" dijo Karol, saludando a mi tío que venía a saludarnos. "Sí quiere que nos encontremos pa que nos arrime a la casa."

Nathalia Meneses.

Confesión

Kammy es la omeguita ket kelo de todas, sorry (lo estoy haciendo de nuevo) lo haré a tu modo para que me entiendas: Camela es mi mayor amiga, tú la debes conocer o al menos hablarla un rato, ella es la más linda y popular de mis compañeritas. Yo siempre he querido ser la más bonita, pero sé muy bien que eso es algo imposible, y sí! No importa lo que digas yo sé que es verdad así que no vuelvas a decir que soy hermosa jamás. OK! Bueno, es obvio que no seré como Camela nunca: me sobran estos estúpidos lentes, los alambres de mi boca y todo mi ropero; no entiendo tu manía de comprarme la ropa más horrible, barata y pasada de moda que existe, como te podrás dar cuenta lo único que me quedaba era hacer algo horrible, a falta de gracia y glamour sólo tenía ofrecer la osadía de mis ojos: porque cuando eres parte de un grupo de amigas temas que dar algo, si no te van es abriendo del parche por no servir para nada. Tú también tuviste trece años y seguramente un grupo de amigas (no tan lindo y genial) como el mío pero debiste ser parte de alguna, entonces no me digas que jamás te esperaste eso de mí, por que debes saber perfectamente que uno siempre

algo que disfrutara, esto es la hora en que no
he podido olvidar aquella escena tan vulgar,
pero mi amiga estaba encantada con mi actuación,
tanto así que me dijo "hagámoslo otra vez. Pero
ahora sare Becky una torra de New York". lo res-
pondí que me sentía horrible y ahí fue cuando
la llamé para que vinieras por mí, quería dormir
contigo y no al lado de una extraña: ya no sabía
como llamar a mi amiga, pero obvio, de lo que
estaba segura era de que nunca más sería Kammy
la amigueta ke + ke lo de todas.

Abril Perez

FRV: MI PASIÓN

Era miércoles, y como siempre había pinis esa noche: Cali - Aberica. (Jajaja). Si uno falta a un partido es pasable, pero faltar a un clásico... eso no se perdona, hay que ir y tirar aguante. Entonces, yo debía ir al estadio como fuera, lo malo es que no tenía papelito. "No hay de otra papi, toca tirarnos pa santercho y pedir plata" me dijo Juan-Chanclas. Entonces, nos tiramos de una, como a las 2 de la tarde ya estábamos cerca del Pascual.

No crea que migar es fácil mi pez, hay muchas garnapias que no dan ni lastima. Pero sin mente, nos pusimos la cajaca del poderoso y empezamos que tin, que tan, que allá y a eso de las 5 de la tarde ya teníamos hasta la plata de la vitamina. El secreto está en pedir carácter y en azarar a los más chingas.

Le llegamos de una a Morgan, un revendedor que nos lleva en la buena: "Dos sures papi" le pasamos la money y el pirata nos entregó los dos boletos. No hay nada más nítido que asegurar la entrada, pase lo que pase esta noche alentamos al verde con toda.

Antes de entrar arrimamos donde Pepas un jíbaro que nos surte la vitamina para cantar y saltar todo el partido. Pepas nos pasó los productos y nos dijo: "chingas, les encargo a esta pelada"

nosotros voltiamos y vimos una gordita vestida toda de verde y con dos escudos del cali pintados en la cara. "Mami, vino sola" le preguntó Juan-Chanclas. "Sí, mi gente me salió calceta pero yo nunca faltó" contestó la niña.

"Tan alforrita esta chimbita, vamos a ver si tira aguante cuando esté en el averno" le dije a mi parcerio y ella como que me oyó porque dijo: "pur de pirobos, ahí hay unas cubras, vamos a ver quien es más parado"

Era verdad, venían como 30 hinchas del amierda y nosotros sólo éramos 3... entonces esta gorda malparida les paró brinco y empezó a gritar "si sos del rojo, puta, te quiero matar" Las cubras de una ms enfocaron: "mirá esos vaginales", dijo uno, "vamos a quitarles esos trapos del culo" dijo otro. Y claro, nos encimaron porque eran más, a la gorda la empujaron y a chanclas y a mí nos dieron un tren de pata y puño.

Ese fue el día que más me sentí humillado. Pero eso no son penas papí... ya con los radicales del bloque centro ubicamos a esas cubritas, ya sabemos donde ponchar y le vamos a caer con toda la artillería. pa que aprendan a respetar a un radical.

FIN (Juan Camilo Pinta).

"Como una niña cualquiera"

Hay muchas estrellas fluorescentes son muy lindas, también es lindo observar el techo a estas horas de la noche, cuando la habitación está oscura. Así imagino cosas, es como cuando leo libros: puedo vivir todo aquello que no me permite en la realidad. Me levante bien tarde a revisar el Facebook. En mi muro vi un poema de Esteban acompañado de un dpic que te fuiste sin despedirte? Fue él mi segunda víctima.

- Uea mamá, que estaban le mando saludos

-Cuál Esteban?

Haciendome la que no sé y obvio todo el mundo conoce a ese niño; es el más lindo de la Cuadra, o sea, el más lindo de la fiesta de Juliana.

- Dígale que lo mismo

Él está mirándome desde la puerta, junto al grupo de donde escuchó mi canción (ven y sana mi dolor tienes la cura de este amor hago este llamado la la la) y claro, me motivo, y le mando una mirada de esas que me enseña Carolina (miradas que no te practicado nunca, a decir verdad). Hehe él sonríe, se acerca y me invita a bailar ese baile de ahora, bien pegadito. Normalmente me parecería vulgar bailar de esa forma pero eso ya no importa, aquí no importa. En fin, Salimos a bailar, me susurra al oído diciendo que soy muy linda, que los shorts cortitos me quedan mejor, que tengo el mejor cuerpo del mundo, que porque no le

doy el Facebook, que me va a publicar algo bonito en el muro. Obvio si soy la más bonita de la cuadra, tengo que andar con el mejor niño. Por eso le di mis datos y seguimos bailando así pegadito yo sé que me iba a dar un beso, estoy segura, pero en esas llega Andrés oye mucho metido: le digo yo.

- Parece Usted no se había ido: mejor vaya mire a ver que hace con esa cara tan fea, en vez de estar interrumpiendo!

Esta vez tengo derecho a decir lo que se me ocurra porque es mi noche, porque aquí no importa... Se va triste el niño, mis palabras se sumaron al no rotundo que le di después de que se me declarara el día del amor y la amistad. Es que es muy intenso! Buena seguí hablando con Esteban y le di un beso, de esos que matan, porque aquí da igual que yo sea quien besa primero al otro... Después voy al baño a retocarme, no iba a estar como una gacina delante de él. En eso se me acerca Camilo, me puso la mano en la cintura y sus labiecitos empezaron a tocar los míos. Él es muy lindo, antes me gustaba mucho. Me burlé de él y me fui hahaha. Pobrecito. Me largué de esa fiesta.

El poema está bastante patético lala. No es que yo sea mala pero en este momento observo las estrellas fluorescentes, el cuarto está oscuro y veo el techo. Sonó el celular. Era Esteban, me llamó pa decirme que me quería mucho y esas cosas que ya he escuchado antes hahaha. Sob que esta vez no iba a ser la perdedora, lo traté con mucha indiferencia y así y todo me invita a Salir! yo acepté que gaste algoito ve!

Ese día falté a clases y fuimos a cine allí hice muchos amigos, unos que iban con Camilo, porque justo nos lo encontramos, él nada más me miraba con rabia, pero con esperanzas de repetir lo que pasó. Bueno, ya estuve en una fiesta chévere, besé a un niño, me vestí diferente, falté a clases y ya me dio sueño ↓ y si recuerdo lo que pasaba por mi cabeza hace unos segundos como que no es lo mío, prefiero quedarme en casa los fines de semana, prefiero que los niños me conquisten a mí y no al revés, ir a clases y ser quien soy, y que mi mente haga el resto del trabajo.

Nathalia Arias

"Felices vacaciones"

En las vacaciones de julio del año pasado me mandaron por donde mi prima Sara. De una armé full tropel, porque quién iba a pasar dos meses donde una pelaíta tan sapa y tan cansona... Pero nada, mi cucha cansada con mi holgazanería no me dejó chistar. Me empaqué la ropa en una chuspa del Supermercado y me despachó pa donde Sarita.

Buena, en realidad Sarita no es que fuera tan sapa... y eso fue hace muchos años. Cuando llegué ella tenía quince y estaba más buena que levantarse tarde. Así que apenas entré "quibbo Primaad" y le sampe su pico, andeniado, pa que supiera a que atenerse conmigo.

Ya sé qué se están imaginando: este man se comió a la prima, jajaja. Pero nada, eso se los cuento al final, pa que no se me vayan antes de tiempo. Donde mi prima pasé los dos meses más felices de mi vida.

Entre semana nos levantamos a las 11 de la mañana a desayunar con puro kelos (cosa nueva para mí). De una nos metíamos al face pa ver qué se decía y pa tirar risa con las publicaciones o pa empezar con la tiradera. A las 3 de la tarde salía. Por la cuadra habían unos parceritos aficionados al soccer y nos colabamos en una iglesia mormona pa jugar en esas canchas bacanas que tienen ellos. Acababamos como a las 7 y nos ponchabamos en una panadería a tomar gaseosa y ver pasar los culos. "Mami que el de azul le manda saludes", "que gracias pero está muy feo" y juajua. Por último me entraba a la casa

EL CID

a ver televisión con Sarita, los dos solos, mientras todos dormían...

Los sábados eran de rumba toda la tarde nos íbamos pa donde los niches a escuchar buena música y a tirarnos los cortes. Como a eso de las 10pm nos íbamos mi prima y yo a buscar perreo. Los finchos nunca fattó la rumba.

Así pasaron los dos meses. Al final no me quería venir, estaba re amañado. Alisté mi ropa pa irme y Sara se metió a mi cuarto. "ya se va...", "aja" "mmm ya". Ninguno de los dos se quería despedir. Pero yo era el hombre y tenía que actuar primero. "Bueno mami... muy rico todo pero me habro de este parche." "Sí muy rico todo... ah y otra cosa ya puede estar tranquila, Salio negativa" jajaja "chau bb".

Carlos Andres Basales Rivera.

Entre semana nos levantamos a las 11 de la mañana a desayunar con puro helado (para nusa para mí). De uno nos metíamos al face pa ver que se veía y pa tirar risa con las publicaciones o pa empezar con la tiradita. A las 3 de la tarde salía. Por la noche habían unos parameños aficionados al soccer y nos colábamos en una iglesia mormona pa jugar en esas canchas bonitas que tienen ellos. Acabábamos como a las 9 y nos ponchábamos en una pandero a tomar gaseosa y ver pasar los autos. "Noma que el de azul le manda saludes", "que gracias pero está muy feo" y juaruarua. Por último me entraba a la casa

Daniela Capurro R

Noche alterada

Me llamo Daniela, Siempre me he caracterizado por interesarme muy poco los rumbos con un ambiente muy pesado, donde abunde el alcohol, vicios y donde los animos esten exaltados; Pero lamentablemente mis panas no pensaban lo mismo que yo, solo les interesaba, los rumbos, viejas, manes, guaro y pefo.

Mis Pensamientos u opiniones siempre me la han respetado y yo también; Pero esta noche no me importó mucho el ambiente, el alcohol y nada de esos cueros y me decidí a ariecquime.

Todo empezó una noche muy suave en la que las ganas de tirar paco me tenía Cracy, me fui con mis panas a feriar. Cuando llegamos mi Prima Camila me dijo:

- "Dani, hoy la vamos a pasar una chimba pero hoy que timbramos porque esas Perros nos están mirando raro".

- "Camila, no te preocupes esas viejas tienen es una tusa que no las deja vivir... jaja vamos y la gozamos, no va a pasar nada".

La rumba siguió su rumbo normal, a más horas más tomados, el ambiente cada vez más pesado y esa gente sólo esperaba a que terminara el play para comenzar con el tropel

"Pum" el primer trote, se escuchó un silencio y después unos gritos desesperantes; salí corriendo con los paíños y mi prima para los baños para guardarnos, mientras tanto se escuchaban mesas y sillas cayendo al suelo, tiroteo incontrolable. Cuando llegamos a los baños agregé:

- "No marica, esos manes bajaron la rumba y lo parchada que estaba, muchos japos."

- "Dani no te preocupes que la rumba no acaba aquí ahora rematamos en otro disco"

Todo iba pasando, cuando salí vi un poco de marianito con los tombos llevándose a los Culicagados y quitándolo:

- "Este poco de Pelao, deberían estar durmiendo ahora sus papás lo van a tener que recoger en la estación por alborotados".

Yo apenas vi y escuché eso, cogí un pique para que esos tombos no me pillaran, Culo de Corrida la que me metí por esos maricas y lo peor fue que una de nuestras amigas estaba muy tomada, mientras corría vomitaba. Hasta que llegamos a la avenida y cogimos un taxi.

Cuando me subí y el Carro arrancó dije:

- "Y para menos mal cogí ^{Pique} porque sino estuviera en la mariana, ve y Cami, ve Camila donde

está". Juan un amigo que habíamos conocido en las tascas me respondió:

- "No te preocupes, Camila se fue a llevar a Thita a la Casa, pero ella se devuelve, no ve que esa vieja estaba muy loca."

De repente paró el taxi en "ALOHA" una discoteca, Pero esta es mucho más relax después de este susto tan higuemadre que me hizo hasta llorar.

Cuando entré, llegué a bailar y después de unos temas, vi entrar a Camila. Con un suspiro al verme a mí. De nuevo comentó el party con gente nueva, ambiente nuevo y mucho más calidosa. Al final nos fuimos para mi Casa, mamada con los tacones y después de una noche parchada me enchuspé.

Al día siguiente nos levantamos como si no hubiera pasado nada, pues Camila me dijo:

- "Parece, no vaya a comentar nada de esto en la Casa por que nos regañan por el riesgo que corrimos en esa balacera"

- "Obvio marica, pero la próxima vez miremos con quién y para donde vamos a rumbear, para que no sucedan estos cuentos."

Al final me di cuenta que vale la pena salir a una parte sana y una rumbar relax, que estar corriendo por maricadas que uno no tiene que ver. y de nada sirve tirarse a la ^{nada} calle sin saber a donde va a parar, que peligros corremos, uno solo se centra en salir a rumbar sin un control.

El hecho es gozarse la vida con mucha responsabilidad, ya que este susto no lo quiero volver a pasar.

MI Primer día de Clase : Un día inolvidable

Me encontraba acostada en la cama, pensando un poco en cómo sería el primer día de clase en el nuevo colegio. Después de tanto pensar decidí levantarme a desayunar y a organizar un poquito el apartamento en el que vivía con mi madre, la mañana se me pasó tan de prisa que cuando menos pensé eran ya las once; entonces empecé a organizarme para estar lista cuando llegara el bus escolar.

Cuando llegué al colegio me sentí un poco incómoda porque todo era nuevo para mí, la verdad no sabía qué hacer, no conocía a nadie, era un mundo completamente extraño por descubrir. A todos los estudiantes nos hicieron formar en el coliseo para darnos la bienvenida, para presentar a los docentes que dirigirían cada grupo y también para asignarnos el salón correspondiente. Después de todo ese cuento, nos hicieron pasar a los salones con nuestro director de grupo, al ingresar al salón me senté en un pupitre que quedaba en la primer fila; el profesor inició contándonos acerca de los propósitos que tenía para el grupo. Posteriormente realizó una actividad de integración, en la cual debíamos decir el nombre completo, la edad y de qué colegio veníamos en caso de ser nuevos. Luego de dos horas y media sonó el timbre para salir al descanso, en este instante empecé a extrañar aún más a mi anterior colegio y mis amigos. La verdad no comprendía por qué mi madre había decidido cambiarme de colegio, pero bueno mejor dejé de pensar en eso, fui a la tienda escolar me compré una ensalada de frutas y luego me fui a recorrer todas las instalaciones del colegio porque era demasiado grande y bonito, encontré una zona verde encantadora entonces me senté a esperar que pasara la media hora de descanso, mientras observaba a unos niños jugar, estaba tan entretenida, y de repente se me acercó un chico, el más lindo que había visto en mi vida y me dijo:

- ¡Hola! ¿Cómo te llamas?
- Le respondí mi nombre es Adriana ¿y el tuyo?
- Santiago... ¿Eres nueva verdad? ¿En qué grado estás?
- Sí soy nueva y estoy en décimo ¿y usted?
- Mmm, yo estoy en once y también soy nuevo en este colegio.

El se sentó a mi lado, seguimos charlando y conociéndonos un poco más, al pasar aproximadamente quince minutos sonó el timbre para ingresar de nuevo a los salones, me despedí de Santiago y quedamos de vernos al día siguiente en el descanso. Al terminar la jornada de clase, salí del

colegio a esperar que llegara el bus escolar a recogerme, mientras tanto solo pensaba en Santiago, ahora si creía en el amor a primera vista, era el chico más lindo que podía existir en el planeta tierra.

Al llegar a casa, mi madre estaba empacando maletas, la saludé y le pregunté qué sucedía, ella me dijo:

- Adriana empaca tus maletas porque nos vamos para Bogotá me resoltó un trabajo mejor y debemos irnos es por nuestro bienestar.

Yo le dije - No mami, yo no me quiero ir y además ¿qué pasará con mi estudio? Apenas empecé hoy y ya pagaste la mensualidad.

- Hija eso es lo de menos allá encontraremos un buen colegio y tendrás más oportunidades para estudiar, mejor apurate que debemos estar en la terminal a las diez.

Entonces me dirigí a mi cuarto con una gran tristeza y empecé a empacar la maleta, sentí que el mundo se me venía encima, justo cuando creía haber encontrado el amor de mi vida me sucede esto, pero sabía que debía ir con mi madre porque no tenía con quien quedarme en Cali. Lo que me ponía más triste era saber que jamás volvería a ver a Santiago y que no tenía como ubicarlo, ya que no sabía por lo menos su número celular.

fin

Vivian Andrea Valencia Patiño.

Me Están Buscando

Ayer por la mañana me tocó madrugar otra vez. Comienza mi mamá a alegar: que me cogió la tarde, que me van a cerrar la puerta del cole, blabla... Sali de la casa pero no fui al cole. Me fui con Mariana y Vivian para San Antonio donde conocí a David ese día él se portó super especial conmigo, desde que llegamos comenzó a tirarme los perros. Sinceramente yo me había gustado. Cuando supe que era un pandillero, él está lleno de problemas, pero si me gusta que le vamos a hacer. Ahora yo también estoy emproblemada, por esas vueltas de David, pero el culpable de todo es Sergio.

Apenas cerré la puerta de mi casa me fui. Para el parque a verme con mis amigas, abordamos un bus y nos fuimos para la Casa de Ricardo. Fuimos allí porque él estaba de entuque con Vivian, entonces de una vez les hacíamos el Cuadre. Llevábamos bastante trago, la estábamos pasando lo más de bien: bailamos, comimos, recocchamos hasta que Ricardo se emborrachó y se alejó todo. Obvio nosotras nos fuimos, que manera aquantarse a ese man. Saliendo de la Casa nos encontramos a Luis, él tampoco había ido a estudiar, es tres veces más vago que nosotras. A eso de las diez de la mañana con él arrimamos a una casa que quedaba al otro extremo de nuestro barrio. Todo estaba cerrado en esa vivienda, solo había un ratico en cada una de las dos ventanas. Luis pasó un billete por uno de esos raticos y le dieron unos cachitos. Nunca había probado alguna cosa de ese tipo pero ese día me convencieron: fuimos a San Antonio y vi arcairís con estrellas, ¡a decir verdad jamás me había relajado tanto en mi vida.

David se metió con quien no debía. Cuando se acaba la última rumba a la que fui con él, le quitó el celular a una pelada. Ella estaba medio borracha pero el novio se dio cuenta, lo malo fue que él era de otra pandilla, el tipo era bastante temido por esa zona. Le hizo reclamos a mi novio. David respondió con violencia y en esos llegó la policía. Todo el mundo se abrió pero David amenazó al tipo solo por asustarlo, porque el man lo revolcó horrible. David lleno de

lo revolco horrible le dijo que iba acabarle hasta con el nido de la perra. los días pasaron y la vieja del celular resulto muerta. Claro a david le hicieron la culpa y a la que están buscando es a mi, el día que la vieja se murió mi novio estaba en medellin visitando a su papá, que se había ido de la casa cuando david tenía 12 años.

Una noche Sergio me llamo para decirme que nos vieramos en la casa de Ricardo yo le dije que si e invit a mis amigas. Si Sergio no me hubiese llamado para que fuéramos a la casa de Ricardo yo no tendria miedo de salir a la calle.

Gisela Martinez

Todo pasó por la compra de una Percha.

Todo pasó un 24 de Diciembre, Daniela estaba de malgenio porque su cucha no le había comprado la percha para estrenar esa noche, ella con su poteria llamaba a su cucha a cada instante para que la llevara a comprar la percha, la cucha harta de tanta llamadera le contesto y le dijo:

- Que quieres?

Daniela empuetecida le contesto

- Vamos a comprar mi ropa para esta noche

la cucha le dijo

- Alístate rápido y te espero en el centro a las 3 en punto y no me vas a llegar tarde porque no te compro nada.

Daniela muy contenta pensaba en la percha que iba a comprar, y en su mente decía:

- me voy a comprar una blusa bien chisuita, un pantalón o una falda bien elegante y unos buenos tacones.

Ella muy contenta se baño y se arreglo muy rápido, cogió su maleta y se fue a coger el buseto para irse para el centro, ella esperando el buseto se acercaron unos manes, uno de ellos estaban tan borracho que entre ellos lo sostenían porque si lo saltaban se pegaba su buen totazo, Daniela nomas lo miraban pero ella siguió quieta en su lugar esperando el buseto.

Los pelados estaban al lado de Daniela, seitaron al borracho en el piso y en ese momento el borracho vomito.

y le alcanzaron a caer muy frcos en los Pies de Daniela,
ella al ver el vomito en sus Pies le dio mucha Pena y
los Pelados que estaban con el joven le dijeron:

-Huy mami disculpe al pelado, es que esta full borracho
y ni sabe lo que hace

Daniela les contesto

-no hay problema mis socios, yo entiendo al socio, mejor
me voy para mi rancho a lavarme y a cambiarme de
zapatos

Ella se fue corriendo para su casa, se lavo con un estropajo
y arto jabón, fue tanta la Putena que tenía Daniela que
los pies le quedaron muy rojos. Salio del baño y se puso
rápido otras sandalias, estaba tan cogida del tiempo que
se puso las sandalias sin secarse los Pies, al ir de salida
vio el reloj y faltaba un cuarto para las 3, Daniela ya esta
ba Puta de la rabia que tenia, y salio corriendo de su
rancho.

y fue tan salada que le toco que irse en un taxi que
le cobraba mucho mas que el buseto, tras de que iba
bien tarde se encuentra con un tracion de Kilos, ella
ya con ganas de llamar a su cucha y decirle que ya
no quiere comprar nada, no pierde la esperanza y le dice
a taxista que hiciera lo posible por llegar rdeido,
Daniela se tranquilizo y se relajo un poco, llego al
centro y vio a su cucha enforecida, Daniela ni siquie
ra la dejo hablar y le empezó a explicar todo lo que
le paso ese día, su cucha la entendió y se fueron
a comprar la Percha para ese día en la noche.

Wendy Ibarra

Cuando un Sueño Puede Más que el Miedo

Había una vez una muchacha que le gustaba mucho esa vida de la ropa barata, ella se sentía realizada cuando el maridito que tenía le compraba algún trapito. Esta hembra desde muy chamacuita le tocó coger marido, porque su cucha se murió y ella se quedó sola con tan solo 14 años cagados años.

Un día, la muchacha le dijo a su marido que ella quería estudiar cualquier maricada que tratara sobre aprender a vestirse bien y eso de la moda, el marido le dijo que dejara el visaje, que ella era tan inservible que no podría estudiar. La fea se quedó muy achantada por lo que su marido le comentó, y decidió estudiar sin que su marido se diera cuenta.

La muchacha estaba muy metida en su cuenta del estudio, era la mejor estudiante del curso. Un día cuando la hembra estaba saliendo del curso vio que en la otra calle estaba su marido esperándola, el cual le dio una golpiza, le volvió la cara mierda y le dijo que le había salido el tiro por la culata por que tenía que salirse de ese cursito de mierda, la joven se quedó pensando por un segundo y decidió dejar a su marido y seguir sus estudios.

Algunos años más tarde, terminó su carrera, se convirtió en una exitosa diseñadora y llegó a montar su propia microempresa.

EL CID

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAICEDO, A. (2009). *¡Qué viva la música!*. Bogotá: Norma.
- CAICEDO, A. (1998). *Calicalabozo*. Bogotá: Norma.
- CAMPS, A. (2004). Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 32, 7-25.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (2006) *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- CHOIS, P. VÁSQUEZ, F (editor). (2005). Sobre la lectura y la escritura en la escuela: ¿qué enseñar?. *La didáctica de la lengua materna Estado de la discusión en Colombia*. Seminario y coloquio sobre las didácticas de las lenguas y la literatura (Cali 2004, congresos, conferencias y exposiciones). Cali: Universidad del valle
- CORTÁZAR, J. (1995). *Diario de Andrés Fava*. Madrid: Alfaguara.
- CRUZ, M. (2006). Ampliar los horizontes de expectativas: un desafío para la enseñanza de la literatura. *Poligramas*, 26.
- LÓPEZ, A. Y ENCABO, E. (2002). Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico. Barcelona: Octaedro, S.L

MURILLO, M. VÁSQUEZ, F (editor). (2005). *Hacia una didáctica de la lengua materna. La didáctica de la lengua materna Estado de la discusión en Colombia*. Seminario y coloquio sobre las didácticas de las lenguas y la literatura (Cali 2004, congresos, conferencias y exposiciones). Cali: Universidad del valle

Pérez, M. VÁSQUEZ, F (editor). (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. *La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia*. Seminario y coloquio sobre las didácticas de las lenguas y la literatura (Cali 2004, congresos, conferencias y exposiciones). Cali: Universidad del valle.

TODOROV, T. (1995). *La vida en común*. Madrid: Santillana.

FUENTES ELECTRÓNICAS

ARAGÓN, G. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje del cuanto ciclo*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito. Extraído el 10 de febrero de 2011 desde <http://es.scribd.com/doc/61650387/ciclo-4-cerlalc-GUS>

ARIAS, S. (2007). Fentanyl. *El malpensante*. 77. Extraído el 15 de febrero de 2012 desde http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=308

BERKOFF, S. (2009). Observación, experimentación, creación. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación XVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* 2009. Año X. Vol. 11. Extraído el 18 de marzo de 2012 desde

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/125_libro.pdf

BONGIOVANNI, M. (2009). La nueva cultura académica y el docente inclusivo. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación XVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* 2009. Año X. Vol. 11. Extraído el 18 de marzo de 2012 desde

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/125_libro.pdf

COQUET, A. (2009). El lenguaje y la comunicación. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación XVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* 2009. Año X. Vol. 11. Extraído el 18 de marzo de 2012 desde

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/125_libro.pdf

DIMATÉ, C. y CORREA, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje del cuanto ciclo*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito. Extraído el 10 de febrero de 2011 desde

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_5_cerlalc.pdf

DOLZ, J. y SCHENEUWLY, B. (2009). *Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita*. España. Extraído el 10 de febrero de 2011 desde

http://docentes.leer.es/files/2009/05/art_prof_ep_eso_escribiresreescribir_dolz_scheneuwly.pdf

LÓPEZ, A. Y ENCABO, E. (2011). La senda educativa ante la aparición de conflictos psicosociales : una propuesta de actuación. *Revista de educación*. 21, 197-202. Extraído el 15 de abril de 2012 desde <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/601>.

LUNA, F. (2003). Joaquim Dolz No es suficiente practicar la lengua, hay que observarla. *Cuadernos de pedagogía*. 330,32-46. Extraído el 10 de febrero de 2012 de la base de datos CUADERNOS DE PEDAGOGÍA.

MARTÍN, J. (2008). Por un dominio experto de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*. 380,38-41. Extraído el 10 de febrero de 2012 de la base de datos CUADERNOS DE PEDAGOGÍA.

MIRALLES, R. (2009). Jesús Martí-Barbero Hemos de dejar que los jóvenes nos cuenten su propia historia. *Cuadernos de pedagogía*. 386, 46-50. Extraído el 10 de febrero de 2012 de la base de datos CUADERNOS DE PEDAGOGÍA.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2002). *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. Extraído el 18 de marzo de 2012 desde

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2002). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Extraído el 18 de marzo de 2012 desde

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

RINCÓN, G. (2006). *La didáctica de la lengua castellana: reconceptualizaciones y retos actuales*. Extraído el 20 de octubre de 2011 desde

www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to.../pages/.../C041.pdf

VERA, L. (2007). La evaluación cualitativa. Extraído el 20 de octubre de 2011 desde www.galeon.com/sinifana/img/eval_cualitativa.doc

VILÁ, M. (2010). Didáctica del español como lengua extranjera. *Monográficos*, 10, 153-160. Extraído el 20 de marzo de 2012 desde www.todoole.net/teoriabib/Teoria_maint.asp?TeoriaPage=4...756

MATERIAL AUDIOVISUAL

ARCANGEL. (2009). *Así soy yo de barrio*. San Juan.

LÓPEZ, A. (2005). *La pelota de letras*. Bogotá.

POLIGAMIA. (1995). *Mi generación*. Bogotá.