



**Una secuencia didáctica basada en narrativas digitales para fortalecer la producción escrita en los estudiantes del grado once de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero.**

**CARLOS ALBERTO ANGULO**

**DIANA PAOLA ALAPE**

**UNIVERSIDAD ICESI**

**ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**SANTIAGO DE CALI**

**2018**



Una secuencia didáctica basada en narrativas digitales para fortalecer la producción escrita en los estudiantes del grado once de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero.

CARLOS ALBERTO ANGULO

DIANA PAOLA ALAPE

Trabajo de grado para optar al título de magíster en educación

Asesor de investigación

HENRY ARLEY TÁQUEZ QUENGUAN

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2018

**Nota de aceptación**

Aprobado por el Comité de Trabajos de Grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad ICESI para otorgar el título de Maestría en Educación.

---

Director del trabajo de grado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Santiago de Cali, mayo 04 de 2018

## **Dedicatoria**

A Dios por darnos la oportunidad y la fortaleza para alcanzar nuestra meta.

A nuestras familias por apoyarnos y brindarnos su comprensión en este largo camino.

A nuestros queridos compañeros, que nos apoyaron y nos permitieron entrar en sus vidas durante estos dos años, por compartir conocimientos, alegrías y tristezas durante este proceso.

## **Agradecimientos**

Agradecimiento especial a nuestro tutor Henry Arley Táquez Quenguan por guiarnos y acompañarnos con sus conocimientos y profesionalismo.

Gracias a los estudiantes del grado once uno de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero por su disposición y compromiso en el desarrollo de la secuencia didáctica.

## **TABLA DE CONTENIDO**

	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>13</b>
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<b>14</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>17</b>
1.1 Justificación del problema	17
1.2 Pregunta del problema de investigación	25
<b>2. OBJETIVOS</b>	<b>26</b>
2.1 Objetivo General	26
2.2 Objetivos Específicos	26
<b>3. MARCO TEÓRICO</b>	<b>27</b>
3.1. Estado del arte	27
3.2. Aproximaciones conceptuales	36
3.2.1. Producción escrita, aprendizaje y conocimiento	36
3.2.2. Escribir en la red.	42
3.2.3. Aprendizaje - Aprendizaje Virtual.	44
3.2.4. Secuencia didáctica	47
3.2.5. Educación en las tic	53

3.2.5.1	El modelo TPCK de Koehler y Mishra	56
3.2.6.	Narrativa Digital.	60
3.2.7.	Evaluación	64
3.2.7.1	El objeto de la evaluación	66
3.2.7.2	Categorías para la evaluación efectiva y formativa	67
3.2.8.	Maestro reflexivo <sup>699</sup>	
3.2.9.	Conocimiento en la acción	71
3.2.10.	Reflexión en y durante la acción.	72
3.2.11.	Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.	73
<b>4.</b>	<b>MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>74</b>
4.1.	Métodos de investigación	74
4.2.	Estudio de casos	75
4.3.	Unidades de análisis	77
4.4.	Recolección de datos	77
<b>5</b>	<b>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>80</b>
5.1	Análisis cualitativo	81
5.1.1	Identificación de necesidades educativas	81
5.1.1.1	Intención	83
5.1.1.2	Tema	84

5.1.1.3	Público	86
5.1.1.4	Coherencia y Cohesión	87
5.1.2	Diseño de la secuencia didáctica	88
5.1.3	Aplicación de la secuencia didáctica	101
5.1.3.1	Presentación	102
5.1.3.2	Producción escrita	111
5.1.3.3	Planeación	111
5.1.3.4	Evaluación y cierre	117
5.1.4	Evaluación de los aprendizajes	118
5.1.4.1	Planeación de la secuencia	120
5.1.4.2	Desarrollo de la secuencia	120
5.1.4.3	Producción escrita	121
5.1.4.4	Uso de las TIC	122
5.1.4.5	Aprendizaje significativo	123
5.1.5	Evaluación de la secuencia	125
5.1.5.1	Docentes reflexivos	127
5.1.5.2	Saber en la acción	128
5.1.5.3	Reflexión en la acción	129
5.1.5.4	Reflexión sobre la acción	132

5.1.5.5	Uso de las TIC	134
5.2.	343	
<b>6</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>147</b>
6.1.	RECOMENDACIONES	154
<b>7.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>156</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>168</b>

### **LISTA DE TABLAS**

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1 Modelo tradicional virtual.</b>	<b>46</b>
<b>Tabla 2 Diseño general de la secuencia didáctica.</b>	<b>89</b>
<b>Tabla 3 Diario de campo - actividad diagnóstica.</b>	<b>104</b>
<b>Tabla 4 Diario de campo.</b>	<b>108</b>
<b>Tabla 5 Modelo ICT-TPCK.</b>	<b>136</b>

## LISTA DE FOTOGRAFÍAS.

	Pág.
<b>Fotografía 1 Actividad diagnóstica - Identificación de necesidades.</b>	<b>82</b>
<b>Fotografía 2 Actividad diagnóstica- Identificación de necesidades.</b>	<b>83</b>
<b>Fotografía 3 Actividad diagnóstica - Intención.</b>	<b>84</b>
<b>Fotografía 4 Actividad diagnóstica - Tema.</b>	<b>85</b>
<b>Fotografía 5 Actividad diagnóstica - Tema.</b>	<b>86</b>
<b>Fotografía 6 Actividad diagnóstica - Público.</b>	<b>87</b>
<b>Fotografía 7 Conceptualización narrativa digital.</b>	<b>107</b>
<b>Fotografía 8 Análisis de textos.</b>	<b>109</b>
<b>Fotografía 9 Plan de escritura.</b>	<b>112</b>

## LISTA DE GRAFICAS

	Pág.
<b>Gráfico 1 Resultados prueba de entrada y salida.</b>	<b>144</b>

## LISTA DE ANEXOS

	Pág.
<b>Anexo 1 Secuencia didáctica detallada.</b>	<b>168</b>
<b>Anexo 2 Primera versión de escritura.</b>	<b>171</b>
<b>Anexo 3 Segunda versión de escritura.</b>	<b>175</b>
<b>Anexo 4 Tercera versión de escritura.</b>	<b>179</b>
<b>Anexo 5 Escrito final.</b>	<b>184</b>
<b>Anexo 6 Prueba diagnóstica.</b>	<b>197</b>
<b>Anexo 7 Análisis de texto BABY HP</b>	<b>203</b>
<b>Anexo 8 Análisis de textos.</b>	<b>204</b>
<b>Anexo 9 Plan de escritura.</b>	<b>209</b>
<b>Anexo 10 Guion de escritura.</b>	<b>210</b>
<b>Anexo 11 Muestra diario de campo.</b>	<b>212</b>
<b>Anexo 12 Rúbrica para evaluar el plan de escritura.</b>	<b>210</b>
<b>Anexo 13 Rúbrica de evaluación primera versión del guion.</b>	<b>214</b>
<b>Anexo 14 Rúbrica para evaluar los elementos narrativos del texto.</b>	<b>216</b>
<b>Anexo 15 Rúbrica de evaluación versión final del texto.</b>	<b>217</b>
<b>Anexo 16 Rúbrica narrativa digital.</b>	<b>218</b>
<b>Anexo 17 Rúbrica para evaluar prueba de salida.</b>	<b>223</b>
<b>Anexo 18 Rúbrica de exposición oral.</b>	<b>225</b>
<b>Anexo 19 Lista de chequeo narrativa digital.</b>	<b>228</b>

<b>Anexo 20 Entrevistas.</b>	<b>229</b>
<b>Anexo 21 Evaluación final de la secuencia.</b>	<b>247</b>
<b>Anexo 22 Revisión del primer guion de escritura.</b>	<b>258</b>
<b>Anexo 23 Socialización y exposición de la narrativa digital.</b>	<b>259</b>
<b>Anexo 24 Cronograma</b>	<b>262</b>

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto tiene como objetivo general, evaluar la implementación de una secuencia didáctica basada en narrativas digitales que contribuya a fortalecer la producción escrita, en los estudiantes de grado once de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero. En consecuencia se optará por el diseño y aplicación de una secuencia didáctica enfocada en una serie de actividades y estrategias que posibiliten cumplir con los objetivos trazados. De tal manera que el proceso de investigación requiere en primera instancia, recurrir a la revisión de la literatura frente a lo que se ha realizado en torno al tema de producción escrita, aplicada a una secuencia didáctica y además que integre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Luego de ello se realiza el planteamiento del problema. Su descripción está construida con los antecedentes, caracterización de la población, y la pregunta de investigación. En seguida, se presentan los conceptos teóricos que sustentan este trabajo: La producción escrita, aprendizaje y conocimiento—la secuencia didáctica- El uso de las TIC en educación - La definición de lo que son las narrativas digitales y su aplicabilidad en la educación, y otras fuentes que permiten enriquecer y argumentar la investigación.

Finalmente, se explica la metodología desarrollada durante este trabajo desde un enfoque cualitativo que abarca: la selección de la muestra, el diseño de la investigación, los métodos de recolección de datos y la forma en que se analizarán. Por último las conclusiones y los

aprendizajes alcanzados. El lector se encontrará con una intervención significativa que enriquece el proceso enseñanza- aprendizaje de la producción escrita, la cual lleva a los estudiantes a aprender a expresar sus ideas a través de la escritura y además plasmarlas en una narrativa digital.

## **JUSTIFICACIÓN**

El trabajo investigativo que se presenta a continuación, tiene como fin evaluar la implementación de una secuencia didáctica basada en narrativas digitales que contribuya a fortalecer la producción escrita, en los estudiantes de grado once de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero.

La educación media, específicamente el grado once es una etapa donde los estudiantes deberían tener apropiadas las bases para hacer explícitas sus ideas escritas, es un momento en el que los jóvenes tienden a ser reflexivos sobre lo que esperan para sus vidas y la forma de ver su mundo y lo que esperan de él. Así pues, pueden generar excelentes maneras de expresarse y a su vez propiciar cambios importantes sobre cómo afrontar las nuevas experiencias de conocimiento de su contexto. Por lo que creemos que con la implementación de la propuesta se puede fortalecer y aportar en ese sentido.

La investigación es importante porque brinda la posibilidad de mejorar los niveles de escritura en los estudiantes de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero, dificultad que se observa

en las diferentes áreas del conocimiento, pero que se aborda desde la enseñanza de lengua castellana y tecnología e informática. Es una oportunidad para tomar decisiones didácticas pertinentes a las transformaciones positivas que queremos alcanzar con los estudiantes, sobre todo lograr superar las dificultades de producción escrita que hoy se ven evidenciadas en los bajos aprendizajes y que se reflejan en las pruebas externas y en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes en las instituciones educativas. De modo que el actual sistema educativo exige mejorar en este aspecto para poder integrar a los jóvenes en el mundo del conocimiento y la productividad.

En este sentido la investigación proyecta una metodología basada en la secuencia didáctica, entendida como un conjunto de actividades secuenciadas y articuladas donde se plantean unos objetivos de aprendizaje en pro del estudiante que luego se convierten en criterios de evaluación. Todo esto a partir de los conocimientos previos de los alumnos. Perspectiva que nos invita a construir un escenario de aprendizaje intencionado para mejorar la escritura en los estudiantes de once de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero.

Una herramienta, es la utilización de la narrativa digital como medio para potenciar la escritura. Por ello resulta imprescindible que se retomen las ventajas que ésta tiene en cuanto a la pertinencia y motivación de los estudiantes para el desarrollo de la propuesta, pues el manejo de herramientas digitales para contar historias resulta ser una actividad amena, creativa y a su vez desarrolla conocimientos. Bajo estas apreciaciones la propuesta de investigación puede aportar

unos elementos didácticos importantes en el contexto educativo y contribuir significativamente con nuestro objetivo principal de fortalecer la producción de textos escritos en los estudiantes.

En la actualidad los resultados de diferentes pruebas a nivel nacional e internacional muestran que nuestros estudiantes presentan dificultades en la producción de textos. Las pruebas internas y externas que miden esos procesos, a diario publican estadísticas que dejan evidencia de ello. Por lo que los resultados de la propuesta investigativa pueden contribuir a mejorar ese aspecto y sobre todo que a partir de ello, otras instituciones puedan también involucrar en sus prácticas educativas las secuencias didácticas contextualizadas para mejorar la competencia escritora. Finalmente, se pretende aprovechar el uso de las TIC enfocadas en la narrativa digital como un elemento que despierta interés en los jóvenes y por el fácil acceso que tienen ellos a estas nuevas tecnologías.

En definitiva la propuesta investigativa y su posible resultado, puede ayudar a mejorar la producción escrita en los estudiantes de grado once en la institución antes mencionada, ya que se puede lograr que los estudiantes comprendan que escribir es un proceso inacabado que requiere de planeación, ejecución y revisión y sería un gran avance educativo para los investigadores. Como consecuencia de ello se pueden subir los niveles de desempeño en la competencia escritora al presentar las pruebas internas y externas. También podrá servir como referente para otros contextos diferentes a la institución o a otras regiones colombianas.

En ese sentido, es importante resaltar el aporte didáctico del diseño de una secuencia didáctica utilizando las narrativas digitales para cumplir nuestro propósito, que podrá evidenciarse en la fundamentación teórico-práctica del diseño, la ejecución y los resultados del trabajo investigativo. Y por último, pero no menos importante, mejorar la calidad académica de los egresados en lo que tiene que ver con la competencia escritora, aspecto fundamental para que se incorporen al mundo productivo de la mejor manera.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Justificación del problema**

La escritura es una habilidad comunicativa esencial para entender el entorno de los sujetos. Esta actividad humana representa el pensamiento expresado a través de grafías convencionales que han hecho posible la transmisión de la información, la comunicación y la construcción de conocimiento de generación en generación, plasmando las letras y la historia de la humanidad en diferentes contextos sociales. De ahí la necesidad de educar para fortalecer y apropiarse a las generaciones de su pensamiento para que sea expresado de la mejor manera.

Dos componentes básicos de la expresión escrita: el código escrito y la composición del texto, son aspectos que permiten entender la forma como se deben organizar los mensajes en el emisor y la manera precisa para que sean entendidos por los receptores. Cassany (1989) Por ello cuando se enseña la expresión escrita, sin lugar a dudas se deben tener en cuenta los códigos

escritos y la composición como procesos necesarios en la enunciación de pensamiento e ideas coherentes y organizadas.

El contexto educativo de la enseñanza de la lengua nos revela que en los diferentes grados de educación básica y media los estudiantes muestran apatía y desinterés por la escritura, ellos la consideran como un ejercicio “aburrido” y difícil. Su actividad escritora se centra en relatar hechos, reproducir información que ya ha sido producida o leída por ellos mismos, para presentar informes, en muchas ocasiones solo para reproducir lo que el maestro ha expuesto en clase o simplemente para demostrar que han aprendido algo. Lo que quiere decir es que las actividades de escritura no generan ese espacio para la reflexión y el análisis, no buscan la transformación del conocimiento y no están direccionadas a aprendizajes significativos y con sentido. Un alto porcentaje de la escritura que efectúan los alumnos es mecánica, no estimula la construcción o exploración de sentidos, la generación y comunicación de ideas (Vacca y Linek, 1992; Applebee, 1981).

En la actualidad encontramos diferentes formas de expresión escrita que responden a la inmediatez y rapidez de la era de la tecnología, en ocasiones alterando los usos correctos del lenguaje escrito no solamente en su parte formal sino en el valor y el sentido que produce el ejercicio de escribir. Copiar y pegar información se ha convertido en el ejercicio de escritura por excelencia de los estudiantes, especialmente los de educación media, para ellos lo fundamental es entregar el informe o trabajo escrito sin ir más allá de la construcción de su propio

conocimiento. Lo anterior nos permite hacer un análisis sobre la realidad que se observa frente a la situación enunciada.

A pesar de todas las críticas que puedan hacerse a las pruebas internas y externas que son programadas a los estudiantes para medir su aprendizaje en lengua castellana, los datos estadísticos reflejan de algún modo lo que se percibe a diario en los salones de clase.

Como veremos a continuación en informes recientes sobre el resultado de Colombia en las pruebas de Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS). En este estudio, en el año 2001, Colombia obtuvo un promedio inferior al internacional; o en las PISA año 2006, en relación con Lectura, un 30,43% de los estudiantes del país no alcanzó el nivel mínimo de competencias y tan sólo un 0,61% alcanzó el nivel superior. Posteriormente, en la misma prueba en el 2008, el 47% de los estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel dos en el que están las competencias mínimas para participar efectiva y productivamente en la sociedad. (Colombia en PIRLS, 2012)

En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce, 2006) encargado de la evaluación del desempeño de los estudiantes de los grados tercero y sexto en Latinoamérica y el Caribe, los puntajes en lectura de los estudiantes colombianos estuvieron por encima del promedio regional, aunque el análisis detallado de los niveles alcanzados muestra que el porcentaje de estudiantes que se ubican en los menores niveles de desempeño es alto: el 51,61% de los estudiantes de grado sexto y el 65,39% de los estudiantes de grado tercero, sólo alcanzaron los niveles I y II.

En el contexto nacional se aplican las pruebas SABER, las cuales vienen detectando datos alarmantes que muestran falencias en la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita y lectura, es decir los niños de los grados terceros, quinto y noveno no presentan comprensión crítica ni reflexiva de lo que escriben. El resultado de las pruebas SABER once no es más alentador, sigue configurándose el problema de escritura y lectura en los estudiantes, en menos proporción que en años anteriores, sin embargo aún continuamos en niveles por debajo del promedio internacional. (Mineducación-Icfes, 2015)

En el contexto local, específicamente la institución educativa Alberto Carvajal Borrero de la ciudad de Cali no es ajena a esa problemática, pues también presenta grandes dificultades al escribir, de manera que los estudiantes al expresar sus ideas poseen problemas con el hilo conductor y progresivo de un tema específico y la utilización de marcadores y conectores que estructuren su texto escrito, razón por la cual hacen parte de la gran estadística nacional sobre pruebas internas y externas bajas en producción escrita.

Los jóvenes de once presentan apatía por producir sus textos escritos. Cuando se les pide que escriban textos realizados y pensados por ellos mismos, se quejan constantemente de que no les gusta, que “desarrollemos” preguntas, que copiemos...pero “no escribamos”. Y por supuesto al revisar lo que ellos producen se observan ideas copiadas de internet o de otros compañeros, ideas vagas, poco claras y con grandes falencias en su organización y redacción. De esta manera se percibe lo difícil que es para ellos definir una temática específica y desarrollarla con ideas claras y organizadas, porque en sus producciones se nota que no hay la claridad suficiente para definir

la intención de sus textos y suelen confundirse al escribir un texto porque terminan solo narrando, cuando lo que quieren es exponer una temática o convencer. Otro aspecto que se logra observar es que no tienen en cuenta el público al cual quieren que les llegue su comunicación.

Por otra parte, en la labor cotidiana con los alumnos en clase intentamos explicarles que la escritura es un proceso complejo que requiere de planificación, revisión, reescritura. Ellos lo que demuestran es un afán infinito por copiar información de cualquier fuente para entregarla rápidamente sin hacer una revisión concienzuda al texto escrito. Lo que nos lleva a pensar y a revisar las didácticas a las cuales han sido expuestos los jóvenes y cuál ha sido el papel del docente en la apropiación de este proceso escritor. En ese sentido es preciso identificar las dificultades en torno a los aprendizajes pero también en la enseñanza, de manera que esas barreras que se profundizan más en el acto de escribir y en construir el hábito, se transformen al iniciar un proceso más reflexivo sobre cómo se enseña y cómo se aprende la producción escrita desde una intención pedagógica contextualizada.

Otra situación evidente que hemos querido tomar como referencia son los aspectos formales en la producción de un texto escrito. Aunque ya es sabido que el resultado del proceso escritural con lleva a los niveles deseados de manejo del nivel formal de la lengua, es preciso tener en cuenta este aspecto porque la gran mayoría de nuestros estudiantes no utiliza la ortografía adecuada en sus textos escritos haciendo que se pierda el sentido de lo que quieren expresar y la forma como se debe expresar. Los signos de puntuación por ejemplo son prueba de que falta

claridad en su uso, en los escritos no delimitan las frases y la correcta expresión y comprensión del mensaje se pierde.

Al revisar la estructura de los textos escritos por ellos lo que encontramos son muchas dificultades en la organización de las oraciones y por ende de los párrafos. Cuando un estudiante escribe sus ideas no tiene en cuenta que éstas se deben agrupar en orden jerárquico y con secuencialidad, por tal razón la construcción de sus escritos son vacíos, sin estructura y poco entendibles. Como consecuencia de esa situación, los estudiantes se sienten poco motivados por escribir y su reacción es de apatía y desinterés cuando se les pide que escriban textos realizados por ellos mismos. Sin embargo, hay algunos que logran plasmar ideas creativas y fundamentadas que con una buena mediación podrían llegar a desarrollar unos excelentes textos escritos.

Es preciso decir que estas posturas de los jóvenes frente a la escritura tienen todo que ver con la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la escuela. Pues en la mayoría de ocasiones solo se escribe para responder preguntas, para hacer resúmenes, para tomar notas pero no para construir pensamiento y saber.

Por último, el uso de las computadoras y los teléfonos celulares favorece en diversas ocasiones el desarrollo de la escritura inadecuada en los jóvenes, ellos escriben cotidianamente mensajes, correos electrónicos y conversan en red (*chatean*) con abreviaturas de palabras y sin signos de puntuación ni acentos. Situación que ha trascendido a las aulas de clase y por lo tanto

encontramos jóvenes que escriben sus textos con la informalidad que permite la comunicación digital.

Estos aspectos demuestran que en este mundo de la tecnología, de la rapidez, de la informalidad y de la saturación de información los estudiantes se muestran más apáticos al aprendizaje de la escritura porque los obliga a pensar en lo que quieren escribir, para qué lo hacen y cómo lo hacen, De ahí que es necesario crear ambientes propicios para potenciar el valor superior de conocimiento que posee la producción de textos escritos, de lo contrario se puede seguir reproduciendo la misma forma tradicional de concebir la escritura. Por ello desde la escuela nos enfrentamos al reto de desarrollar y mejorar la producción escrita en nuestros estudiantes, lo que nos lleva a pensar en una idea de investigación que nos ayude a hacer frente a esta situación problemática de una forma diferente, utilizando esos mismos recursos digitales en ocasiones prohibidos por la institución, que con una intención pedagógica pueden llegar a ser herramienta eficaz en el aprendizaje.

En ese orden de ideas también surge la necesidad de mencionar el contexto socioeconómico para entender lo que ocurre en las aulas. La poca disposición de las familias para apoyar los procesos de aprendizaje que se planean en el colegio y que los involucra directamente. Muchos de los jóvenes de grado once se dedican a trabajar para ayudar a su sostenimiento y dejan de lado las responsabilidades escolares, la gran mayoría no tiene claro su proyecto de vida y por lo tanto se interesan muy poco por su aprendizaje. Es posible decir que todo ello se debe a que son familias de estrato uno, dos y algunos de tres y por lo tanto sus problemáticas son asociadas a este fenómeno social.

Con relación al tema de la investigación, se han realizado en Colombia diferentes investigaciones para estudiar y analizar los procesos de aprendizaje de la escritura, una de ellas es la de Martínez (1999). Un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. Un trabajo en el que plantea la necesidad de pensar en el tipo de enseñanza de la lengua materna privilegiada en la educación y la necesidad de buscar una teoría mediatizadora de la significación como un todo y no por partes separadas, que pueda ayudar a resolver el problema de la escritura en los estudiantes. Estudio que puede darnos luces sobre cómo se enseña la lengua en nuestro contexto y retomar sus aportes en el análisis de un ambiente educativo ideal para fortalecer el aprendizaje de la escritura.

Otros planteamientos desde el ámbito nacional colombiano los realizan Arias, Agudelo y Arias, (2010) en su estudio sobre las estrategias de enseñanza y la labor compleja de escribir y leer, procesos que según estos autores se deben planear partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes. Un enfoque desarrollado desde la investigación acción aplicado a maestros, arroja que los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela van más allá de limitarlos solo a los contenidos de escritos y lecturas, de manera que se deben potenciar los dos procesos.

Un trabajo de investigación realizado por Hernández, López y García (2015) evidencia que los estudiantes de grado once presentan dificultades al escribir sus producciones escritas especialmente en la coherencia y cohesión de sus ideas. Lo que establece la importancia de los procesos de aprendizaje en la escuela y hace necesario trabajar desde lo formal y desde el

contenido en este aspecto. Además proponen una estrategia desde la cibernética para mejorar la escritura y lectura. Sin embargo en las instituciones educativas hay poco rastro de proyectos encaminados a mejorar la escritura a partir de las TIC, enfocándose en las narrativas digitales, de ahí que consideremos importante hacer un aporte pedagógico en ese sentido.

Como puede observarse, los factores señalados que configuran el contexto educativo en lo que tienen que ver con las dificultades, el poco interés de los estudiantes al hacer sus producciones escritas y la falta de didácticas situadas y pensadas desde el estudiante por parte del profesorado, revelan que estamos frente a un problema, que debe ser abordado para contribuir a su mejoramiento y que pueda aportar al desarrollo cultural, histórico y social de la educación; entonces todo lo anterior nos lleva a plantearnos el siguiente problema:

## **1.2 Pregunta del problema de investigación**

¿De qué manera una secuencia didáctica basada en narrativas digitales contribuye a fortalecer la producción escrita en los estudiantes del grado once de la institución Educativa Alberto Carvajal Borrero?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo General**

Evaluar la implementación de una secuencia didáctica basada en narrativas digitales que contribuya a fortalecer la producción escrita, en los estudiantes de grado once de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar las necesidades educativas sobre producción escrita haciendo énfasis en la intención del texto, tipo de público y tema, en los estudiantes de la institución Educativa Alberto Carvajal Borrero.
  
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en narrativas digitales para fortalecer la producción escrita en los estudiantes del grado once de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero.
  
- Analizar los resultados obtenidos en la implementación de la secuencia didáctica basada en narrativas digitales que contribuya a fortalecer la producción escrita, para establecer los aspectos a mejorar en futuras implementaciones, así como aquellos

que permitieron alcanzar los objetivos propuestos en la secuencia con los estudiantes de grado once de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1. Estado del arte**

El presente estado muestra algunos ejemplos relevantes de investigaciones disponibles, que permiten identificar a grandes rasgos los análisis teóricos que en los últimos tiempos ha tenido el tema de la enseñanza de la producción escrita mediada por las TIC. La revisión bibliográfica se ha concentrado en algunos documentos que tienen puntos de encuentro conceptual e investigativo con nuestro proyecto de investigación desde diversas perspectivas. Experiencias que al relacionarlas con el campo de la escritura y al involucrar las TIC en ambientes de aprendizaje han logrado mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los datos presentados a continuación revelan el problema, cómo fue abordado y cuáles fueron las conclusiones finales de las investigaciones revisadas.

El trabajo investigativo realizado por Ochoa A.(2015) con Jóvenes De Grado Undécimo De La Jornada Tarde De La IED Aulas Colombianas en la ciudad de Bogotá, evidencia las dificultades de los estudiantes en la poca disposición que tienen para la producción textual, que

se traduce en escritos con enunciados sueltos e inconexos, carentes de conectores y signos de puntuación y muchas veces textos copiados de Internet, de los mismos compañeros o simplemente la no entrega del texto. Una situación que impide a los estudiantes el ejercicio de la escritura en los niveles descriptivo, narrativo, expositivo y crítico. Por consiguiente la docente en su estrategia se traza el objetivo de aprendizaje de incentivar la creación de diferentes tipos de textos a partir del tema de la Candelaria. Diseña los contenidos a partir de un contexto real; el reconocimiento histórico y cultural de “La candelaria” centro histórico de la ciudad de Bogotá. Para ello activa los conocimientos previos de los jóvenes con una fase de exploración sobre datos y personajes históricos del lugar, luego realiza una salida de campo al lugar y finalmente promueve la producción de tres tipos de texto: poéticos, “artesanales” (cuento) y crónica. Para llegar a la producción de los textos, la maestra les lleva las leyendas urbanas de La candelaria, les pide que hagan exposiciones (conceptualiza) y realiza juegos. La estrategia demuestra las decisiones didácticas curriculares que toma la maestra para hacer su intervención; diseña un plan de acción en el que inicia con un momento exploratorio (antes), luego un momento de ejecución que comprende la salida de campo y la conceptualización a través de explicaciones y juegos (durante) y finalmente un momento de re conceptualización donde los jóvenes muestran un producto resultado del proceso: escritura de una crónica (después).

Es preciso decir que esta experiencia nos aporta tres aspectos importantes. El primero tiene que ver con pensar actividades contextualizadas a partir de las necesidades reales y los intereses de los estudiantes, al igual que sus conocimientos previos. Lo segundo es pensar los momentos de intervención en el aula, ella está organizada en tres momentos; antes, durante y

después. Solé (1997) lo tercero, reflexionar sobre la práctica y hacer los ajustes necesarios a la metodología cuando se requiera.

La revisión de la literatura sobre el tema de la producción escrita nos exige referenciar la investigación hecha por (Figuroa y Pérez 2011) en estudiantes universitarios de primeros semestres. Consideramos que resulta pertinente tenerla en cuenta, pues los estudiantes de grado once de nuestras instituciones son los futuros estudiantes universitarios y lo que se evidencia es que llegan al nivel de educación superior con problemáticas de producción escrita similares al de estas investigaciones.

Su problema de investigación muestra que los jóvenes estudiantes universitarios confrontan una serie de problemas a la hora de comprender y de producir un texto. Por lo que resulta notorio que tienen dificultades para analizar e interpretar lo que leen, para hacer una inferencia, para expresar una opinión, para introducir un texto o concluirlo y para estructurar la información de una manera coherente. Además plantea que la responsabilidad no solo recae en los estudiantes sino en la enseñanza de la lengua que ha estado sustentada en la gramática y en la normativa, obviándose en muchos casos lo comunicativo-funcional.

El objetivo de aprendizaje de esta investigación fue producir textos escritos académicos teniendo en cuenta los tres procesos: Planificación, redacción o textualización y revisión. Para el desarrollo de la estrategia en la primera sesión, los alumnos reunidos en grupos se dedicaban a la planificación del texto, tomando en cuenta aspectos como destinatario y objetivo del mismo, ideas, estructura. En la segunda, los grupos revisaban la planificación hecha en la clase anterior y

posteriormente procedían a textualizar el escrito. Finalmente, revisaban el texto, y atendiendo la retroalimentación del docente, consideraban los aspectos formales y las ideas desarrolladas. Es de destacar que en el desarrollo de la propuesta el rol del maestro fue de acompañamiento constante en el proceso, brindando las herramientas necesarias para que los estudiantes hicieran metacognición y avanzaran en su aprendizaje.

Los resultados finales fueron: en planeación del texto se puede señalar que, al parecer, los alumnos no están habituados a planificar lo que escriben porque centraban más su atención en la versión del texto que será entregado al docente como producto final. En la textualización el resultado es que los textos presentan debilidades, la redacción parece ser una enumeración de párrafos y argumentos que no guardan un orden (poca coherencia y cohesión entre sí), que no inician ni concluyen en ciertos casos. Y para finalizar, en la revisión se observó que no respetaban absolutamente la planificación estipulada y fue necesario que hicieran una revisión constante de lo que escribían para que guardara coherencia con lo planeado. Por ello los investigadores concluyen que sus textos finales no tienen nada que ver con la calidad de un texto escrito.

El anterior trabajo contribuye a nuestra propuesta, porque deja en claro desde la teoría y las actividades desarrolladas la importancia de concebir la producción escrita como proceso y lo establece en tres momentos: Planificación, textualización y revisión (Bereiter y Scardamalia 1992). De esta manera podemos fortalecer la investigación a partir de lo que ya ha sido trabajado y hacer los respectivos ajustes, pues como vemos los resultados de la investigación lo que nos

anuncia es que muchos estudiantes universitarios están llegando con grandes problemas de escritura y probablemente es porque en su bachillerato no tuvieron las mejores bases.

Escribiendo mis ideas con TIC, es una investigación que nace por el interés de abordar los bajos niveles de la competencia comunicativa escritora en los estudiantes, como las dificultades para transmitir de manera clara sus ideas, bajo desempeño académico en las diferentes asignaturas y desinterés por las actividades escolares. Castiblanco y Pacanchique (2016)

Desde su pregunta de investigación ¿Cómo fortalecer la expresión de ideas de forma escrita, en los estudiantes de ciclo II de la Jornada tarde, del Colegio San Cristóbal Sur, a través de las TIC? los docentes diseñan una propuesta pedagógica enfocada en el constructivismo y el aprendizaje significativo en pro de un desarrollo humano. Sus objetivos fueron planteados desde las tres dimensiones del ser humano, y donde también se incorporan las TIC como alternativa innovadora para generar nuevas estrategias de trabajo. El diseño de una secuencia didáctica les permitió establecer actividades que involucran los conocimientos previos de los estudiantes. Se tuvo en cuenta los conocimientos que tenían los estudiantes sobre su entorno, y como los visualizaban, para ampliarlos y a partir de ellos mejorar su proceso de escritura contextualizadas. A partir de su localidad generaron la necesidad de abordar la escritura, involucraron el uso de las TIC y permitieron que hubiera interacción entre ellos con el trabajo en equipo.

El docente actúo como mediador, facilitador y orientador en el proceso generando confianza y motivación en el estudiante, brindando herramientas de manera planificada teniendo en cuenta los intereses, el entorno y las necesidades de sus estudiantes. El estudiante fue el centro del

proceso y constructor de su propio conocimiento, a partir de las herramientas dadas por el docente y sus saberes previos dando sentido a esta construcción. De igual manera los docentes se plantearon como como objetivo de aprendizaje la construcción de un álbum digital por parte de los estudiantes que contendría todos sus ejercicios y que sería compartido a los demás miembros de la comunidad, para ello les dan a los alumnos tareas auténticas de escritura con lectores o destinatarios reales, como la comunidad educativa o los padres de familia, generando así entusiasmo y desarrollando motivación en ellos por la escritura.

La propuesta pedagógica permitió que los estudiantes comunicaran, crearan e innovaran ya que la exploración y el uso de diferentes herramientas tecnológicas despertaron su motivación por expresar sus ideas tanto de manera escrita como gráfica. Así como también la creación de productos con un objetivo específico, Usar Las TIC como herramienta importante dentro de los procesos de enseñanza siempre que se empleen con un fin específico, y se seleccionen cuidadosamente, pensadas como un medio y no como un fin, permitió en los estudiantes que mejoraran su habilidad de expresar ideas de forma escrita. Les facilitó adoptar las fases de la escritura a lo largo del proceso, a través de su interés por conocer, explorar y emplear las diferentes herramientas propuestas.

Como podemos ver de esta experiencia se pueden rescatar distintos elementos que pueden enriquecen la nuestra. En primer lugar, planear teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes, en segundo lugar, tener claro los objetivos de aprendizaje, lo cual se ve reflejado en actividades que establecen tareas auténticas, con destinatarios reales como la comunidad educativa a quien se le presenta el producto final. Y por último, las decisiones metodológicas y curriculares, pues

vemos como el estudiante es el centro del aprendizaje, así como la importancia que le otorgan al trabajo en equipo y por supuesto el rol del maestro que actúa como mediador y a partir de su reflexión pedagógica elige cuidadosamente cada una de las actividades al diseñar el ambiente de aprendizaje.

Otro trabajo investigativo que se relaciona con nuestro trabajo es la Propuesta de comunicación y educación ambiental a través del Facebook y el uso de narrativas digitales. Es una estrategia que se desarrolló con jóvenes de cinco colegios en Palmira, Valle del Cauca. Que trata de responder a la problemática de ¿Cómo estructurar una propuesta de comunicación y educación que permita la apropiación de contenidos y la producción de medios para el fomento del desarrollo sostenible a través del uso de las TIC? Esta propuesta realiza primero un semillero para luego hacer un pilotaje en cinco instituciones educativas con una estrategia que pudiera integrar contenidos y TIC. La metodología que utilizan los investigadores es el taller investigativo porque les brinda las herramientas para hacer integración de manera participativa sobre las situaciones de investigación. Finalmente, direccionan el trabajo hacia varias herramientas TIC, sin embargo retomaremos solo la que nos da luces para nuestra propuesta: la narrativa digital, donde los estudiantes construyeron historias que les permitieron integrar los contenidos con situaciones reales, cotidianas o lúdicas. Badillo (2012).concluye la investigación estableciendo que:

La metodología de consolidar un tema, de sintetizarlo, de transformarlo en una narración audiovisual a través de un guion, implica una re-escritura del texto, y genera una reconfiguración de la superestructura. Así, esa primera idea se discutió y se plasmó

textualmente, para luego repensarla en imágenes, visionarla plasmada en imágenes y audio, lo cual implica una nueva construcción en tanto las lógicas del audiovisual representan otro lenguaje... (p.137)

La Propuesta Metodológica Para Potenciar Las Competencias Escriturales, Por medio De la Narrativa Digital en estudiantes, desarrollada por Damaris Prieto Calderón en la Institución Educativa Alexander Fleming, cuyo objetivo fue aprovechar el uso de medios digitales para mejorar la escritura en los estudiantes, se desarrolló con estudiantes de octavo grado. La metodología estuvo orientada hacia la enseñanza del mapeo de la historia y la práctica de la composición escrita (planeación y revisión) y de la narración oral, antes de introducir los elementos digitales. Esta investigación obtuvo resultados favorables para los procesos comunicativos y metodologías en el aula de clase en Lengua Castellana, porque los estudiantes aprendieron de manera significativa el proceso de escritura. Además resalta que para los estudiantes fue un reto darle buen manejo al idioma mediante el uso de las nuevas tecnologías. Es decir, en este trabajo se muestra el impacto positivo de las TIC en el aula. Prieto (2016).

Otro trabajo revisado sobre la Narrativa Digital: Una Estrategia Pedagógica para El Aprendizaje de la Historia Colombiana Forero (2016) desarrollado con estudiantes del grado noveno, es un trabajo investigativo que busca resolver ¿De qué manera la producción de narrativas digitales (vídeos y animaciones) favorece el aprendizaje de sucesos históricos? Pues bien, la docente decide diseñar una estrategia pedagógica a partir del objetivo de fomentar el aprendizaje histórico a través de la creación de narrativas digitales utilizando herramientas tecnológicas. Su metodología se fundamenta en el aprendizaje significativo y la evaluación por

competencias. Para el desarrollo de la propuesta opta porque sus estudiantes trabajen en equipo para realizar un rastreo bibliográfico proveniente de diversas fuentes (escritas y orales), sobre un suceso histórico asignado donde reunirán los elementos necesarios para la elaboración de su Storyboard. Luego propone que ellos para el proceso de investigación, consulten información, construyan el storyboard, y por último, el montaje, edición y socialización del producto final a partir del aprendizaje colaborativo.

La metodología está diseñada a partir de un formato con estructura de una historia. En el **inicio** el docente plantea la organización y socialización de la propuesta, en el **nudo** la recolección de la información, la conceptualización, elaboración de guiones y en el **desenlace** el montaje y la publicación del trabajo. Los estudiantes evidenciaron un amplio aprendizaje ya que fueron capaces de recurrir a múltiples fuentes, de discriminar la información en ellas recopilada y reutilizarla de manera adecuada en sus narrativas. La serie de actividades de trabajo en equipo y didácticas condujo a que los estudiantes establecieran nuevas interacciones y roles de participación dentro del grupo lo que fomentó pulcritud en los trabajos académicos y desarrollo de competencias.

De estas tres últimas experiencias podemos rescatar el uso de la narrativa digital para fortalecer y potenciar los aprendizajes desde diferentes disciplinas. Es una herramienta específica de las TIC, que por su versatilidad y combinación de elementos como la voz, la imagen y el sonido, motivan al estudiante para que se apropie de sus conceptos. Situación que nos permite hacer predicciones frente al diseño de nuestra propuesta, pues los jóvenes de nuestra institución educativa que desarrollen la estrategia pueden llegar a darle vida a los escritos que

han planeado, textualizado y revisado con anterioridad, mediante narraciones digitales amenas y creativas.

Las anteriores investigaciones logran aportar elementos claves a nuestro proyecto, en tanto que hay instituciones y docentes con las mismas problemáticas de escritura y se han pensado propuestas didácticas que brindan herramientas para el fortalecimiento de ese proceso, además han visto en las TIC un instrumento ideal para motivar los aprendizajes y algunas lo han realizado mediante la narrativa digital. De otro modo, las metodologías que han utilizado como el trabajo a partir de talleres investigativos, creativos, el trabajo en equipo, estudio de casos, mapeo de historias, la escritura como proceso de planificación redacción y revisión etc, por medio de ambientes de aprendizaje o secuencias didácticas, han arrojado resultados positivos frente a los objetivos propuestos en cada uno de los proyectos y han transformado las prácticas de aula construyendo un aprendizaje significativo.

### **3.2. Aproximaciones conceptuales**

#### **3.2.1. Producción escrita, aprendizaje y conocimiento**

Escribir es hacer uso de habilidades específicas para desarrollar un proceso complejo que implica la organización de ideas y producción de conocimiento. Es dar un paso a paso a partir de momentos, situaciones, contextos y destellos de imaginación. Es un proceso inacabado que necesita ser pensado y orientado desde las dinámicas escolares. Bajo esta perspectiva asumir la enseñanza de la producción escrita, es asumir grandes retos para un contexto social alfabetizado

e influenciado por los bajos niveles de lectura y por lo audiovisual, que en gran parte profundiza el desapego que tienen las personas y especialmente los estudiantes por el hecho de escribir. De la misma manera Cassany (1999) afirma que “escribir consiste todavía en disponer las palabras de modo que expresen con precisión lo que uno quiere transmitir a otros, y esto todavía sigue siendo difícil” Lo que ratifica nuestro postulado de que la enseñanza de la escritura es una tarea altamente compleja, reflexiva y dinámica.

La enseñanza de la producción escrita demanda de una didáctica reflexiva donde el diseño de actividades promueva el proceso de composición y el diálogo constante sobre el trabajo realizado. En esa medida el objetivo pedagógico se debe encaminar hacia la retroalimentación entre estudiantes, entre profesor y estudiantes, escuchar las opiniones de los otros, compartir los escritos y evaluar los escritos en términos del progreso en las producciones textuales. Cassany (1999). De manera que la enseñanza de la escritura va más allá de reproducir conocimiento, por lo que su intención debería orientarse a construir conocimiento a través de un proceso que en palabras de Miras(2000), da paso a la función epistémica de la escritura , pues ella se convierte en instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual para el desarrollo y la construcción de propio pensamiento, entonces podríamos afirmar que escribir facilita el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento sobre el sujeto y su realidad. El enfoque epistémico que aquí se menciona es un fundamento esencial para la propuesta de trabajo investigativo.

En ese orden de ideas es posible pensar un modelo que aporte a la construcción de una didáctica pensada en fortalecer la producción escrita desde su función epistémica y que

contribuya a transformar el conocimiento y construir el propio. Para ello se ha identificado que un modelo estructurado puede llegar a potenciar la escritura en los estudiantes. De modo que algunos aportes teóricos como Álvarez y Ramírez (2006) que sustentan nuestra propuesta nos dicen que:

Un modelo es una construcción teórica que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes; busca unificar los dominios relevantes y es un soporte de la relación entre disciplinas; para este caso, producir textos en situaciones académicas. (p.30)

Atendiendo a este concepto y como ya lo hemos mencionado, la escritura que genere conciencia es la búsqueda constante y que permita escenarios de aprendizaje enfocados en la reflexión continua. Lo que pretende la propuesta es construir una estrategia fundamentada en un modelo que logre evidenciar cada uno de los procesos que lleva a cabo un escritor para alcanzar una producción escrita transformadora de conocimiento.

Es muy frecuente admitir que la escritura es una simple reproducción del habla con la cual se puede transmitir lo que pensamos, sentimos y queremos comunicar. Según esta concepción, si se tiene un buen manejo del código y se quiere compartir una idea, es considerado usted un escritor. Sin embargo, los teóricos han mostrado que la composición de escritos también es un elemento fundamental para transformar el conocimiento. Lo que quiere decir que tiene un valor superior. Parafraseando a Carlino (2005) escribir interviene en el conocimiento desde la coherencia porque un texto requiere establecer relaciones entre los diferentes conceptos, y entre éstos y los saberes que trae consigo el lector, lo que resulta en una mejor comprensión. Además es ver la escritura como una representación objetiva del pensamiento externa al individuo y que

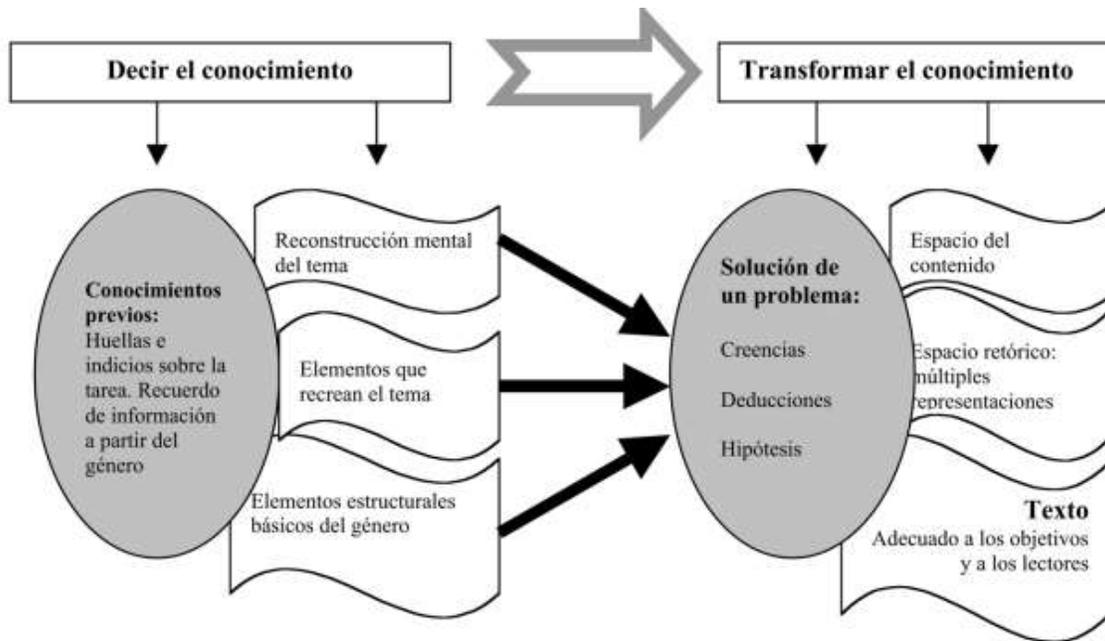
de esta manera permita que se distancie de su escrito y lo examine de manera reflexiva para poder evaluarlo.

La escritura como instrumento de aprendizaje atiende a unos procesos fundamentales; la **planificación y la revisión**. Es por ello que el proyecto considera pertinente asumir el modelo de enseñanza para la producción escrita propuesto por Bereiter y Scardamalia (1992) quienes plantean un modelo que alude a procesos cognitivos y metacognitivos asociados a la planificación, textualización, revisión y edición, con un enfoque sociocultural y basado en situaciones comunicativas concretas. Este modelo busca en el escritor un sujeto que planee, organice, infiera, haga hipótesis y que todo el tiempo reflexione sobre lo que quiere decir, cómo lo va a decir y a quien lo va a decir; tiene que ver con: La identificación de la complejidad que implica el proceso de escribir. — Conocer y reflexionar sobre la estructura textual. Lo que implica reconocer los elementos que permiten la cohesión y coherencia — Los procesos metacognitivos, en los que se tiene en cuenta: - el conocimiento de las propias capacidades y de la propia autorregulación; y por último la actitud frente a la tarea o el proceso de producción del texto escrito. El acto de escribir requiere de organizar ideas, buscar información en la memoria, planear lo que se quiere decir, ser crítico de su propio texto, para ello se debe leer cuidadosamente, y hacer los ajustes necesarios. Es evidente que cuando se realiza ese proceso se refuerza, activa y transforma el conocimiento. Bereiter y Scardamalia (1992). De ahí que El modelo de transformar el conocimiento se ajusta al tipo de escritor que busca ésta propuesta pedagógica.

El siguiente esquema *Desde decir el conocimiento hacia transformar el conocimiento.*

Tomado de Álvarez y Ramírez (2006, p.42) “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.” Nos permite entender lo que se busca con la propuesta.

**Esquema *Desde decir el conocimiento hacia transformar el conocimiento:***



Este modelo presentado por Álvarez y Ramírez (2006) que se fundamenta en el de Bereiter y Scardamalia, muestra el proceso de elaboración, cómo el escritor a través de sus revisiones avanza en decir el conocimiento hacia transformar el conocimiento y finalmente llega a la construcción del texto. Por lo que podemos establecer que cumple con la función epistémica de la escritura, que está estrechamente relacionado en dos sentidos, el primero tiene que ver con la función comunicativa y el segundo, con representar los objetos de nuestro pensamiento. Mirás (2000). Así pues, es decir el conocimiento es un proceso que nos debe llevar a un proceso

superior: transformar ese conocimiento. Por lo que el escritor se debe enfrentar, como lo muestra la gráfica a sus propias creencias, a armar deducciones, construir hipótesis y en esa maraña de complejidades y problemáticas lograr establecer un texto estructurado que responda a los objetivos trazados y por supuesto pensando en el lector al cual va dirigido. En ese orden de ideas podemos decir que la propuesta de investigación está fundamentada en el modelo de transformar el conocimiento porque brinda los elementos necesarios para que los estudiantes y docentes vean la escritura como proceso y constructo sociocultural y tomen decisiones importantes tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de ella.

Aprender y enseñar a producir textos escritos requiere de entender cómo la experiencia misma acerca a estudiantes y a docentes al proceso. Ya no puede ser visto como una herramienta de apoyo para el aprendizaje de conceptos. Al respecto muchos teóricos a lo largo de años han demostrado que “la escritura no es, no puede serlo, un mero instrumento, sino un proceso ordenador y cohesionador de los saberes. El instrumento es el lapicero, la máquina de escribir o el computador” (Jurado, 1992, p. 37) En ese sentido se deben reconfigurar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, haciendo de las estrategias una herramienta que ponga en juego el proceso y no el producto, la narrativa de fondo y no la narrativa de forma. Cuando se habla de enseñanza, encontramos sustentos teóricos que direccionan nuestra práctica, los cuales nos acercan a la producción escrita y están allí como base para ser desarrollados con los estudiantes. Los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje consideran la producción textual como uno de sus ejes fundamentales para el aprendizaje del lenguaje. Para nuestra propuesta el

concepto de producción textual es equivalente a la producción escrita y lo asumimos de igual manera.

De esta manera las orientaciones ministeriales al igual que la propuesta de secuencia didáctica buscan la formación de sujetos participativos, críticos y constructores de conocimiento. Porque “Una sociedad más igualitaria tendrá razón de ser en el momento en que los individuos puedan justificar sus saberes y cuestionar racionalmente los saberes propios y los de los demás. Y una didáctica reflexiva puede ser uno de los caminos más expeditos para la transformación de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la sociedad en pleno”. Cassany (2006)

Desde nuestra propuesta de secuencia didáctica se pretende crear pedagogías que configuren el quehacer del docente y el estudiante a partir de los estándares establecidos por el ministerio de educación nacional MEN, es de aclarar que se han hecho algunas adaptaciones según las necesidades de la propuesta.

### **3.2.2 Escribir en la red.**

La producción escrita a lo largo del tiempo ha venido sufriendo grandes cambios, el proceso al cual se hace referencia en la investigación, no se aleja de los cambios y transformaciones sociales de las nuevas formas de escribir. Por el contrario desde su carácter sociocultural diversifica los modos de entender y producir el pensamiento escrito. De tal manera que las

nuevas formas de representar las ideas a través del texto escrito derivadas del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, resultan necesarias y pertinentes en el camino de mejorar la producción escrita. Por tanto, “Internet, correo electrónico, páginas web, hipertexto... están produciendo cambios profundos y acelerados en nuestra forma de comunicarnos, esas tecnologías exigen capacidades de uso de la lengua escrita más flexibles que las que estábamos acostumbrados a aceptar” (Ferreiro, 2000, p.24). Por lo que se hace necesario idear escenarios de aprendizaje contextualizados que se apropien de las bondades de las nuevas tecnologías para enriquecerlos y llevarlas al aula con una intención pedagógica. El proyecto tiene la intención de usar las TIC como una herramienta fundamental para el aprendizaje del proceso escritural.

Tanto la lectura como la escritura han traspasado el papel y se encuentran ahora en formatos electrónicos, asunto que tiene fuertes implicaciones dentro y fuera de la escuela. Un ejemplo de ello, es el hecho de que en el aula no se pueda ser indiferente a los nuevos medios y mediaciones de la comunicación electrónica ya que los estudiantes del siglo XXI habitan constantemente estos espacios virtuales. Este proyecto investigativo pretende potenciar la competencia escritural desde el uso de herramientas tecnológicas, en específico una secuencia didáctica basada en narrativas digitales, en la cual se encontrarán unas actividades que darán a conocer o recordar a los estudiantes, temáticas relacionadas con la planificación, la redacción, la revisión y ajustes de los textos que escribamos y los relatos de diferentes temas como forma de expresión y argumentación en la narrativa digital.

El formato en red permite la exploración de la escritura de forma descentralizada, el escritor

busca fuentes que pueden enriquecer su texto, permite la retroalimentación de manera rápida. Por lo que la interacción y la creatividad nacen de la intersección de las múltiples posibilidades de conexión, permite la interacción con otros medios: fotos, videos, audio, blogs, revistas, periódicos, cuadros, pinturas. Ello implica saber leer y saber escribir, es decir, saber navegar por la red, buscar y valorar la información para hacer constructos. Estas búsquedas son la representación de un proceso mediado por el docente y apropiado por los estudiantes que finalmente concluye con la elaboración de una narrativa digital.

### **3.2.3. Aprendizaje - Aprendizaje Virtual.**

El aprendizaje resulta de las experiencias, de las vivencias, de la interrelación con el mundo externo, de los conocimientos. Para los seres humanos es una práctica constante que es comunicable y genera conocimiento. Todo en nuestra vida es aprendizaje. Por lo que para una gran variedad de personas es una de las mejores formas que tiene un ser para sentirse vivo. Sólo en función del aprendizaje y de estímulos sensoriales del mundo exterior, se puede procesar pensamiento y en función de ello actuar.

Cuando se habla de aprendizaje se hace referencia también a la enseñanza, es decir los diferentes actores que intervienen en estos dos procesos son necesarios para que fluya y se desarrolle de la mejor manera. Teóricos de todos los tiempos han realizado diversas investigaciones para comprender cómo las personas aprenden, Pozo (1997) retoma a Vygotsky y considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos,

transformándolos. Esto se produce gracias a las mediaciones que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Es decir, que un sujeto modifica su estímulo porque han intervenido instrumentos mediadores que permiten actuar y transformar el conocimiento. Dado que todas las personas nacen con la capacidad para aprender resulta necesario tomar acciones para posibilitar los aprendizajes. La cultura, los signos el mismo docente como mediador que incentive de manera natural el conocimiento permitirán que de manera espontánea logre un desarrollo superior.

La propuesta pedagógica que busca mejorar la producción escrita se fundamenta en el constructivismo y bajo la teoría vygostkiana del aprendizaje, donde el conocimiento es concebido como producto de la interacción social y de la cultura y se construye de manera genuina. De manera que el sujeto es constructor y es allí que él construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional. Por consiguiente, allí es donde radica la importancia de quien se piensa el escenario educativo de aprendizaje, pues el docente cumple las veces de mediador que es capaz de organizar de manera estructurada el ambiente o escenario para que confluyan los factores determinantes en el aprendizaje con enfoque constructivista.

En consonancia con la teoría constructivista podemos decir que hoy es necesario un aprendizaje “constructivo”, ya que los alumnos construyen activamente sus conocimientos y capacidades; “autorregulado”, puesto que las personas utilizan activamente estrategias para aprender; “situado” y mejor comprendido en su contexto, en lugar de abstraído del entorno; y “colaborativo”, ya que no es una actividad que se realiza individualmente. De Corte (2016)

### ¿Por qué un aprendizaje virtual?

El aprendizaje virtual utiliza instrumentos informáticos y computacionales para apoyar, modernizar y transformar el modelo tradicional de enseñanza. Las nuevas tecnologías de la información hoy más que nunca brindan un abanico de posibilidades para trabajar en diferentes entornos virtuales, realizar interacciones con pares y acceder a la información en menor tiempo. De esta manera generan en el estudiante habilidades para seleccionar, organizar información, autorregularse, avanzar a su propio ritmo y retroalimentar su trabajo con el de otros de manera rápida, en tiempos reales y desde cualquier lugar (no necesariamente el aula de clases)

**Tabla 1** Modelo tradicional-virtual

<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo virtual</b>
Elementos centrales: alumnado, docente y contenidos.	Elementos centrales: alumnado, docente, contenidos TIC
Relaciones a través de la interacción social.	Relaciones TIC, con nuevos canales, espacio y tiempos.
Metodología rígida y estática.	Metodología flexible.
Alumnado activo que construye su propio aprendizaje interactuando con el docente, los compañeros/as y el contenido único.	Alumnado activo que construye aprendizajes diversos interactuando con el docente, los compañeros/as y el contenido múltiple digital.

El docente agente mediador del aprendizaje, cuya actividad sirve para generar nuevos aprendizajes.	Las TIC median las actividades realizadas por el docente y alumno para generar nuevos aprendizajes
Se apoya en recursos impresos estáticos.	Permite la combinación de recursos multimedia dinámicos.
El contenido facilita la interacción entre el alumnado/docente.	El contenido digital modula la interacción alumnado/docente

Tomado de Prieto (2016) Fuente: De Zubiría (2007)

El uso de las TIC en el aula propician aprendizajes significativos, movilizan las capacidades cognitivas del sujeto (estudiante), abren las posibilidades de construir escenarios virtuales y colaborativos. El aprendizaje virtual favorece el desarrollo de prácticas educativas dirigidas a formar sujetos críticos, reflexivos y constructores de conocimiento. De ahí que la propuesta incorpore el aprendizaje virtual y se apropie de él para desarrollar experiencias más significativas en nuestros estudiantes y que logren reconocer el valor de la escritura como constructo social.

### **3.2.4. Secuencia didáctica**

La enseñanza de la lengua escrita supone un compromiso superior en cuanto a la responsabilidad de enseñar y de aprender, un proceso inherente a todas las disciplinas. Es así que

desde la didáctica emerge la secuencia didáctica como una unidad de enseñanza de la composición en la que se establecen objetivos a desarrollar por un periodo de tiempo, donde el texto y el contexto son inseparables y se plantean unos objetivos pensados en los estudiantes los cuales sirven como criterios de evaluación. Para llegar a construir esos niveles globales de sentido los alumnos construyen sus conceptos a partir de sus conocimientos previos. Camps (2008). Por lo que se logra establecer que con el trabajo centrado en secuencias didácticas el enseñante tiene la posibilidad de planear, organizar y ejecutar actividades secuenciales pensadas con un propósito dirigido a un producto final.

De esta manera podemos asumir los siguientes planteamientos de Camps (1994)

La secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición que definimos por las características siguientes:

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
3. Se plantea unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de

«foco» de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

4. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación.

Los planteamientos de Camps frente a la didáctica y a la producción nos han permitido identificar sus características, parafraseando a la autora; en primer lugar se establece un proyecto de trabajo con un objetivo claro; la producción de un texto escrito, para ello se piensa en un tiempo determinado según las necesidades y las características del texto. Luego se centra el foco en la producción del texto que es la base del proyecto, donde se crea una situación discursiva que le dará sentido al aprendizaje y partiendo de la base que texto y contexto son inseparables. Finalmente es necesario plantear unos objetivos de enseñanza y aprendizaje los cuales deben ser explícitos para los estudiantes porque se convierten en los criterios de evaluación.

Toda la didáctica de la secuencia no es más que una articulación del trabajo de producción global que se fundamenta en unos objetivos precisos y para ello los alumnos llevan a cabo la actividad general a partir de los conocimientos previos para orientarlos hacia unos nuevos objetivos de aprendizaje.

Según la misma autora, la secuencia está organizada en tres grandes fases; **preparación, producción y evaluación.**

Durante la etapa de **planeación** se prevé que el maestro haga la presentación de su secuencia, los objetivos de aprendizaje, las estrategias. Además que genere espacios para la lectura, los textos modelo, crear el vínculo entre el aprendiz y lo que se quiere aprender.

En la **producción** los estudiantes inician su proceso de escritura, ejercicio que puede realizarse de manera individual o colectiva. Lo importante en esta etapa es la retroalimentación de pares o del profesor que resulta indispensable para la realización de procesos adecuados en la escritura.

La **evaluación** que “debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es, por lo tanto, una evaluación formativa” Camps (2008) que permite valorar todo el proceso formativo del estudiante, es decir, ver progresivamente los avances de cada aprendizaje al momento de producir un texto escrito.

Lo que notablemente podemos resaltar de la postura teórica de Camps es esa posibilidad que nos brinda el trabajo basado en secuencias didácticas porque establece otro tipo de relación con el conocimiento, lo que implica nuevas estrategias para diversificar la enseñanza, pensar en los objetivos desde el estudiante y no tanto desde el docente, valorar los conocimientos previos de

cada estudiante, y ver la evaluación como un proceso más que un resultado final. Desde esta mirada el trabajo con secuencias busca trascender las paredes de la escuela para establecer una relación auténtica entre aprendizaje /contexto / vida.

La planeación rigurosa pensada desde las necesidades y los intereses de los estudiantes hace posible contextualizar a partir de situaciones reales de aprendizaje. Estas se ven reflejadas en la ejecución pormenorizada de cada una de las actividades articuladas con un propósito comunicativo que permite a los educandos encontrarle sentido a lo que aprenden. De ahí que el trabajo pedagógico centrado en la secuencia didáctica es un eje de vital importancia para este proyecto fundamentado en desarrollar la producción escrita.

Hablar de la enseñanza de lengua escrita significa entender el mundo de las letras más allá de las repeticiones gráficas, es concebir la escritura desde un concepto más amplio y diverso. Cuando la enseñanza de la escritura trasciende la escuela y se ubica en el contexto como eje central, es posible hablar de una mayor comprensión de lo que se escribe para comunicar. Entiéndase que el contexto según Camps (2003) está ubicado en diferentes concepciones, la que aquí nos convoca es la que se refiere al contexto como:

Esfera de actividad humana en que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural. En este enfoque la diversidad de elementos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción) pueden considerarse variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra, y no etiquetas excluyentes. (p.24)

Por ello las actividades propuestas desde la secuencia tienen que ver con la intencionalidad, el tema y los destinatarios, porque desde allí el escritor busca, indaga y representa de manera más clara lo que quiere comunicar, pero sin dejar de lado que se escribe para comunicar lo que se ha aprendido es decir, un texto escrito se convierte en el producto cultural y a la vez en herramienta de comunicación humana.

Como lo señala Camps (2003)

Para aprender a leer y escribir, los alumnos tienen que participar de actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades interlocutoras y ámbitos de interacción diversos para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con la particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que sean aprendidos.(p.30)

En ese sentido las situaciones comunicativas reales propuestas en el proyecto buscan que a partir de la secuencia se desarrollen actividades secuenciales, éstas se refieren a esa forma de conocimiento que requiere de ser entendida a través de un proceso que va avanzando en el tiempo. Una actividad se descompone en acciones. “Los individuos (o grupos) llevan a cabo la actividad mediante un sistema de acciones cada una de ellas realizada con un objetivo que no es el motivo de la actividad pero que se integra en ella”. (Camps, 2003, p.26) De manera que cada momento es hilado en acciones y actividades como procesos colectivos que dan sentido al proceso que los individuos realizan y con la intención de alcanzar un objetivo, para nuestro caso: desarrollar la producción escrita.

Por eso la secuencia didáctica se diseña desde la estructura de un texto de uso social y real en el que los estudiantes ven la necesidad de responder a unos propósitos comunicativos. En lo que se refiere a los conceptos, se debe tener en cuenta el nivel en el que se encuentran ubicados los estudiantes. Para ello nos apoyamos en lo mencionado por Camps donde propone que el escritor debe tener en cuenta la situación comunicativa, es decir, destinatario, enunciador, propósito del texto y temática exacta o contenido. Además de las características de la estructura global del texto. De esta manera el trabajo de producción escrita cobra sentido para quien lo enseña como para quien lo aprende.

### **3.2.5. Educación y TIC.**

Las TIC (Tecnologías de la Informática y la Comunicación), definidas en el Art.6 Ley 1341 de 2009 por la ley colombiana, como: “el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento transmisión de información como: voz, datos, textos, video e imágenes” se han vuelto parte de la cotidianidad, por lo tanto se hace imperioso su uso en la escuela. En Colombia las TIC, son reguladas por un ente nacional conocido como El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones ( MinTIC). Según la Ley 1341 o Ley de TIC, es la entidad que se encarga de diseñar, adoptar y desarrollar las políticas, planes, programas y proyectos del sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Dentro de sus funciones está incrementar y facilitar el acceso de todos los habitantes del territorio nacional a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y a sus beneficios.

Por su parte, El Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el fin de fortalecer las competencias del siglo XXI y atender a los restos demandantes de la sociedad de la información y del conocimiento, se ha dado a la tarea de proporcionar al ámbito educativo, vías facilitadoras para acceder a la alfabetización digital, y de esta manera generar propuestas de investigación e intervención, encaminadas a la integración de las TIC en las prácticas educativas, entre esos recursos se encuentra: : Apropiación de TIC, en el 2008; Computadores para educar, en el 2010; Prosperidad para todos, en el 2012; Competencias TIC para el desarrollo profesional docente, en el 2013 y el Proyecto Tit@ 2015 de la Secretaria de educación municipal; todo esto con el propósito de orientar a los docentes en el su proceso de formación y mejorar sus prácticas pedagógicas, o sea, se busca que el docente se repiense, reflexione sobre su quehacer diario.

Además, estas propuestas del MEN, han permitido que haya innovación en el aula, trayendo a las instituciones educativas equipos tecnológicos como: tablero interactivo, computadores, tabletas, conectividad; todo esto para que, tanto estudiantes como docentes sean competentes en el siglo XXI, generen cambios positivos en su entorno y lo puedan transformar, para mejorar la calidad de la educación colombiana. Tenorio y Lindsay (2015)

Actualmente, se promueve la perspectiva teórica y práctica que busca trascender una concepción limitada de las TIC, la cual la reduce a la adquisición y manejo del conocimiento y la información, hacia una mirada donde la construcción del conocimiento y el acceso a la

información- comunicación, sean parte de un proceso de retroalimentación entre la innovación y sus usos. Según esto, no solo se debe tener la información, sino que además se debe potenciar conocimiento, es así como “ El rol de las TIC en la educación en palabras de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) según su documento 'Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe' publicado en 2013 está orientado de la siguiente manera: "Las discusiones sobre TIC deben ir más allá de los temas de disponibilidad de equipos y conectividad, es necesario avanzar hacia el tema de los usos y sus impactos en los aprendizajes. Contar con alfabetización digital básica, es hoy una necesidad no solo para lograr mejores procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino también para tener más herramientas en el ámbito laboral".

Diferentes autores en el ámbito de la educación, comparten la idea acerca de que uno de los principales problemas de la tecnología educativa o la educación en las TIC, hace referencia a la ausencia de una estructura técnica y conceptual que de forma y guíe la investigación e intervención en el ámbito de la enseñanza- aprendizaje con tecnologías. Shulman (1987, 1986), propuso un enfoque teórico para la aproximación y comprensión del proceso de enseñanza, en tanto que reconoce los conocimientos específicos del profesor a la hora de interactuar en el aula, el cual está basado en su constructo PCK (Pedagogical Content Knowledge). Posteriormente, enriqueciendo su postulado, los autores Koehler y Mishra (2006,2008) han ampliado el modelo, el cual ha sido denominado TPCK, anexando un nuevo componente además del contenido curricular (CK) y el contenido pedagógico (CP), se incorpora entonces el (CT) que se refiere al contenido Tecnológico.

El modelo TPCK, tiene por objeto guiar a través de un desarrollo teórico e investigativo las buenas prácticas educativas con TIC, donde la efectiva integración de la tecnología presupone una conceptualización que debe ser necesariamente formulada a través de la interacción entre tecnología, contenido curricular y pedagogía.

En su artículo Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC, Valverde B Jesús, Garrido A María A., Fernández S. Rosa (2010), se resaltan características fundamentales del modelo TPCK, que permiten conocer la importancia de sus bases y su desarrollo en el contexto educativo a través del empleo de las tecnologías.

### **3.2.5.1. El modelo TPCK de Koehler y Mishra**

La enseñanza es una actividad altamente compleja que precisa muchos tipos de conocimientos. Lo que ofrece como novedad este enfoque es la articulación de las relaciones entre contenido curricular, tecnología y pedagogía. El conocimiento del contenido curricular (CK) es el conocimiento sobre el área de conocimiento, asignatura o disciplina que se enseña y se aprende; mientras que el conocimiento de la pedagogía (PK) es un conocimiento profundo sobre los procesos y prácticas o métodos de enseñanza y aprendizaje e incluye a los objetivos generales, valores y metas de la educación. Es una forma genérica de conocimiento que se aplica al aprendizaje del alumno, la gestión u organización escolar, la planificación docente y el desarrollo curricular o la evaluación de los aprendizajes. El conocimiento de la pedagogía requiere una

comprensión de teorías sobre el desarrollo humano, teorías cognitivas y sociales y como aplicarlas a los alumnos en el aula. Por último, el conocimiento de la tecnología (TK) es un tipo de conocimiento que está en estado de cambio continuo, se cree que existen ciertas formas de “pensamiento sobre” y de “trabajo con” la tecnología que puede aplicarse a todas las herramientas tecnológicas. Los autores hacen énfasis, que para el modelo, la tecnología va más allá de la tradicional noción de alfabetización computacional porque requiere que las personas comprendan las tecnologías de la información de forma suficientemente amplias y global, como para ser capaces de aplicarlas, de modo productivo al trabajo y a su vida cotidiana.

La enseñanza y el aprendizaje con tecnologías existen en una transacción dinámica de relaciones entre los tres componentes de la estructura. El modelo TCPK sugiere que C, P y T tienen papeles que jugar de modo individual y colectivo. Enseñar eficazmente con tecnología requiere continuamente crear, mantener y restablecer un equilibrio dinámico entre cada componente.

Los tipos de conocimientos que están implicados en TPCK son los siguientes: declarativo (saber que, lo cual incluye definiciones, términos, hechos y disciplinas), procedimental (saber cómo, es decir, secuencia de pasos para completar una tarea o subtarea) esquemático (saber por qué, se extrae de los dos anteriores conocimientos y crea principios y modelos mentales) y el estratégico (saber cuándo y dónde usar un determinado conocimiento y estrategias como planificación y solución de problemas junto con el control del progreso hacia una meta)

De esta forma, Lo que necesita saber un maestro dentro del modelo TPCK en un aula tecnológica hace referencia a:

1. Comprender la diversidad de alumnos y sus necesidades de aprendizaje.
2. Planificar y diseñar entornos de aprendizaje y experiencias que satisfagan la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos.
3. Desarrollar estrategias didácticas eficaces para atender adecuadamente a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos.
4. Identificar estrategias de gestión del aula para apoyar la diversidad de alumnos en un aula tecnológica
5. Evaluar a la diversidad de estudiantes en un aula mediada por las tecnologías.

Sin embargo, otros autores, partiendo del enfoque de Shulman (PCK) y de los mismos Koehler y Mishar (TPCK), difieren del acercamiento a reducir el modelo estrictamente a la integración del contenido, pedagogía y tecnología, colocando de manifiesto, la importancia de ampliar el modelo y centrar la mirada además, en el conocimiento que surge en la intervención con la diversidad de contextos y de los diferentes estilos de aprendizajes que pueden surgir en una práctica educativa.

Para efectos de nuestro trabajo de investigación, el modelo TPCK , representan una estructura teórica que nos acerca a la comprensión de la forma en como las TIC se integran al proceso de

enseñanza y aprendizaje, comprendiendo la educación en TIC, como un proceso que trasciende el manejo o manipulación de los artefactos o las herramientas tecnológicas, sino que en su complejidad la enseñanza de la tecnología es un medio integrador de procesos de aprendizaje que involucran la diversidad de posibilidades en las que la utilización de medios como las TIC, favorecen, promueven y orientan los procesos de enseñanza. Aprendizaje, que a su vez define y valora una buena práctica educativa con TIC.

Es así como los postulados que guían la presente investigación, se arraigan en el papel que deben desempeñar las TIC en la educación como facilitadoras, como un puente mediante el cual se hace más asequible el conocimiento. En esa medida es posible que los estudiantes puedan aprender desde la práctica, que se creen nuevos canales de comunicación y participación y se generen más y mejores competencias, las cuales no solo deben ser desarrolladas por el estudiante, sino que exijan ser apropiadas en primera medida por los educadores.

A la pregunta: ¿qué deben hacer las TIC en la educación?, la respuesta es clara, primero deben ser entendidas no como software y hardware, sino como mecanismos para potencializar el aprendizaje y en esa medida veremos que cumplen un rol importante para acceder, generar y transmitir información Tenorio y Lindsay (2015).

### **3.2.6. Narrativa Digital.**

Desde épocas remotas los seres humanos han utilizado su lenguaje para comunicarse y sobrevivir en comunidad. Sin embargo existe una forma de comunicación que ha perdurado en el tiempo y que de alguna manera garantizó y aún lo sigue haciendo que el conocimiento vaya circulando de generación en generación: “las narraciones”, entendidas como los relatos que expresan historias relacionadas con la cultura, la identidad, la vida misma. Es preciso decir que “La narración es la forma más antigua de enseñanza, de hecho las primeras comunidades humanas la utilizaban para responder a las preguntas de los niños sobre la creación, la vida y el más allá” (James, 2013, p.5). Y por tanto es una experiencia que desde pequeños y en muchas comunidades ha sido tomada para enseñar, entretener y reflexionar sobre situaciones que les ocurren a las personas. Para entender la dinámica de la narración y su importancia vale la pena decir que “La narración es el medio que se utiliza para describir la personalidad, la ideología, el trasfondo o antecedente de vida de una persona” (Greenhalgh, 2009, p.5). Por ello se convierte en elemento central para el desarrollo del presente trabajo, gracias a la cercanía de los relatos, los estudiantes se sienten más cómodos y seguros al producir escritos para ser narrados.

La narración según la National Storytelling Association (1997).

“Es el arte del uso del lenguaje, la comunicación, la emotividad, la vocalización, la psicología del movimiento (ademanes, gesticulación y expresión) y la construcción abstracta de elementos e

imágenes de una historia en particular para un público específico Lo que nos lleva a pensar que el compendio de procesos elaborados y complejos donde el narrador construye relatos y pone en juego diferentes saberes es un acto que construye y reconstruye el conocimiento. Un aspecto crucial de la narración es la retroalimentación o conexión con el auditorio para demostrar un suceso visual determinante que brinda detalles de la historia de una manera creativa.(p.6)

Razón por la cual se torna relevante para el proceso de enseñanza y aprendizaje porque permite establecer dinámicas de comunicación entre pares y muestra el resultado de un proceso de creación.

Desde este enfoque nos hemos propuesto trabajar la narrativa digital, porque nos brinda la posibilidad de escribir historias que luego son organizadas utilizando las nuevas tecnologías, lo que nos permite realizar paso a paso el proceso de producción de textos escritos. De manera que esta nueva forma de contar historias, con imágenes y sonidos es considerada perfecta para fortalecer las historias escritas que luego serán contadas en imágenes. Además que para su realización final se utilizan herramientas digitales como el video, los interactivos, el audio y otros recursos TIC.

Este tipo de narrativas han sido estudiadas por diversos autores, los cuales plantean diferentes tipos de estructura con una relación tripartita, sin embargo para nuestro proyecto se tiene en cuenta la propuesta Campbell (2001), según él, el héroe se define como el hombre o la mujer de la normalidad son capaces de enfrentar y triunfar sobre sus propios límites. Luego, una iniciación donde el personaje enfrenta pruebas, y por último, un retorno en el que el personaje comparte su

aprendizaje o vivencia con los demás en su regreso al origen o lugar de residencia. Nos hemos permitido hacer un ajuste a la estructura para asumir la estructura tradicional de la narrativa: Inicio, Nudo y Desenlace, porque consideramos que se acerca a lo propuesto por Campbell y que se logra adaptar a nuestro objetivo.

Bajo esta mirada la narración en el aula de clases da paso a un escenario de confianza en donde todos pueden ser héroes de sus propias historias. La estructura es determinante para el desarrollo de los relatos y facilita la intervención del docente y el uso de recursos digitales con los cuales se potencia la comprensión, producción escrita, la oralidad y el uso de herramientas tecnológicas que logran capturar la atención de los estudiantes.

Desde la pedagogía las narrativas digitales deben ser abordadas en un extremo, como la historia propiamente dicha y en el otro como un reporte analítico, en tanto que hay que trabajar en el medio de estas dos para construir el proceso que conduce a la indagación y el descubrimiento. De esta manera según Ohler (2006) lo que se persigue es

Que si las narrativas digitales van a sobrevivir en la educación, necesitan estar amarradas al Currículo y usarse para fortalecer el Pensamiento Crítico de los estudiantes, la escritura y habilidades de alfabetismo en medios. De modo que los docentes involucren en sus planeaciones curriculares las narrativas digitales y las bondades que ofrecen a los estudiantes como por ejemplo en la elaboración de reportes académicos que incluyen la presentación de información de hechos, la utilización de elementos narrativos los diferencia de ser simples

reportes. Los personajes de las historias deben solucionar problemas que se ven transformadas por el aprendizaje.(p.6)

En ese sentido la narrativa digital cobra gran importancia en la promoción de la escritura porque desde la enseñanza hay una intencionalidad didáctica que permite que las historias realizadas por los estudiantes sean planeadas minuciosamente a través de guiones, con objetivos claros y estructuradas. Además pueden ser contadas a través de herramientas digitales cercanas a sus mundos.

Otro aspecto en la narrativa digital es la oralidad, complemento que subyace al hecho mismo de narrar, en tanto que quien relata cumple con particularidades esenciales como la modulación de la voz grabada el cual debe ser convincente, con un tono muy personal. Los elementos claves en la oralidad, están condicionados al manejo de conceptos como el tono, timbre, vocalización expresión verbal y son parte de los conocimientos necesarios en la construcción de una narrativa digital.

En la ejecución del proyecto nos apoyaremos en herramientas Tic tales como: computador, Tablet, celular, internet, motores de búsqueda, correo electrónico, editor de audio y video, software multimedia y plataformas online como Thinglink, Powtoon, Storybird, Glogster, Storify. Estos dispositivos y plataformas buscan enriquecer el trabajo pedagógico y sirven como recursos fundamentales para cumplir con el objetivo de la investigación.

### **3.2.7. Evaluación**

La evaluación es una de las herramientas educativas más poderosas para desarrollar el aprendizaje efectivo, pero debe usarse de manera adecuada. El foco debe estar en que los profesores usen la evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje, de tal modo que aumente los logros de los estudiantes y no solo como un mecanismo para dar una valoración numérica y conceptual. Lo que implica que en un proceso evaluativo eficaz se debe: Proveer retroalimentación efectiva a los estudiantes; que se involucren activamente los alumnos en su propio aprendizaje; el ajuste de la enseñanza para que dé cuenta de los resultados de la evaluación; un reconocimiento de la profunda influencia que tiene la evaluación en la motivación y en la autoestima de los educandos, que son influencias cruciales en el aprendizaje; la necesidad de que los estudiantes sean capaces de evaluarse ellos mismos y entiendan cómo mejorar. (MEN. 2008)

La evaluación debe ser útil no sólo para detectar el resultado final de un proceso, es decir de carácter sumativo, sino, para contribuir a que el proceso de aprendizaje mejore en toda su extensión, a lo que alude la expresión evaluación formativa. “Cuando la evaluación se usa para desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo se dice que es formativa” (López s.f ,p.113) Para ello, el maestro tiene en cuenta diversos factores a la hora de valorar el aprendizaje, observa constantemente al estudiante, le hace preguntas, escucha lo que dice, cómo lo dice, sus

intereses... Este tipo de evaluación es integral tanto en la forma en que los objetivos de evaluación configuran el contenido como la función que desempeña en las interacciones de la enseñanza y el aprendizaje.

Por ello es casi obligatorio en el ámbito educativo, pensar en la evaluación como un proceso continuo, permanente y en función de mejora, estamos en ese camino, hoy los maestros se hacen preguntas acerca de lo que van a evaluar y cómo lo van a evaluar, por consiguiente es un logro educativo.

Hoy entendemos mucho mejor que antes cómo usar productivamente la evaluación. Debemos sustituir los pasados sistemas, marcadamente desequilibrados, por otros que satisfagan las necesidades de información de todos los usuarios: sistemas que, a la vez, verifiquen el aprendizaje y lo apoyen, desde el aula hasta la sala de juntas de las autoridades. Para conseguir el equilibrio tan necesario y tan largamente ausente, debemos implementar prácticas de evaluación en aula que se apoyen en una gama de aproximaciones a la calidad usadas estratégicamente de manera que mantengan la fe de los alumnos en sí mismos... es tiempo de sustituir la intimidación de la rendición de cuentas como principal motivación, por la promesa del éxito académico para todos los aprendices, como esa fuerza motivacional. El miedo a veces funciona, pero sólo motiva a los que tienen esperanza de tener éxito. Desafortunadamente, cuando se trata de aprender la desesperanza siempre pesa más que la intimidación. Una evaluación en aula efectiva puede y debe servir para desarrollar la esperanza en todos los alumnos. Stiggins (2008).

La propuesta específicamente concibe la evaluación bajo la perspectiva de una evaluación de carácter formativo McMillan (2007) lo que puede entenderse como la recolección, la evaluación y el uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Atendiendo a las implicaciones que ya se han mencionado y considerando los factores asociados al aprendizaje. “Un modelo de evaluación formativa es más que una etapa de recolección y procesos de datos. Es un modelo para el aprendizaje que corresponde directamente a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y a la teoría sociocultural del aprendizaje. Tal como lo visualizó Vygotsky (1978), la Zona de Desarrollo Próximo es la región, en un continuo imaginario de aprendizaje, entre lo que un niño puede hacer de manera independiente y lo que ese mismo niño puede hacer si lo ayudan”. Shepard (2006)

### **3.2.7.1. El Objeto de la Evaluación. ¿Qué Evaluar?**

Delimitar el objeto que se evalúa es una cuestión fundamental. De ella provienen, las decisiones sobre cómo se realiza la evaluación: los instrumentos, procedimientos, momentos, indicadores, criterios, que se utilicen en el proceso evaluativo.

Depende de los propósitos educativos encontrar una respuesta para responder a la pregunta. Además de las concepciones de enseñanza y de aprendizaje de los educadores; de los objetivos y contenidos de enseñanza; de las condiciones en que se realiza el proceso, que incluye la factibilidad y la facilidad para la selección de los instrumentos y procedimientos de captación y

valoración de la información sobre el aprendizaje de los estudiantes. Gonzales (2001) Esto permite al maestro pensar constantemente a quién evalúa, cómo lo evalúa y para qué lo evalúa, teniendo presente la autoevaluación del aprendizaje en cada uno de los estudiantes.

### **3.2.7.2. Categorías para la evaluación efectiva y formativa**

A continuación se toman de López (s.f) una serie de recomendaciones que los profesores pueden usar en sus clases para fomentar una evaluación formativa:

Ser transparente y claro en el proceso de evaluación. Los criterios desde los cuales se van a evaluar a los estudiantes deben ser claros para todos, así como las instrucciones que se den para la evaluación Linn (2006). Estos criterios se convierten en evidencia válida para la evaluación Brookhart (2007). El estudiante debe conocer el propósito de la evaluación, el tipo de preguntas que se van a usar, la forma como se van a calificar sus desempeños, la forma como se van a interpretar los resultados y las decisiones que se van a tomar con base en éstos.

Usar evaluaciones válidas y consistentes. Es importante usar actividades de evaluación auténticas y que estén alineadas con las actividades que se desarrollan en clase Webb (1997). Lo anterior requiere que las actividades estén contextualizadas y que haya un propósito claro para realizarlas. Así mismo, se debe asegurar que los conocimientos o habilidades (los constructos) que se desean evaluar estén alineados con el contenido y los objetivos del programa. Por otro

lado, es necesario buscar mecanismos para calificar los desempeños de manera consistente McMillan (2001). Una buena manera de hacerlo es a través de listas de chequeo, listas de chequeo con escala, matrices holísticas y rúbricas.

Ser equitativo en el proceso de evaluación. Se deben tener en cuenta las características del grupo al diseñar las evaluaciones de tal forma que no se esté poniendo a ningún grupo o individuo en situación de ventaja o de desventaja Linn (2006). Lo importante es tener en cuenta que todos los estudiantes deben haber tenido la oportunidad de aprender lo que se va a evaluar McMillan (2001). Lograrlo implica seleccionar actividades apropiadas para todos los estudiantes (niños o niñas, jóvenes o adultos, etc.).

Evaluar continuamente. El proceso de evaluación debe ser continuo Reynolds, Livingston y Willson (2006), lo cual implica que se debe evaluar al principio, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y al final de éste. Las evaluaciones que se hacen al principio del proceso tienen un carácter más diagnóstico y permiten identificar las fortalezas y limitaciones de los estudiantes. Durante el proceso se evalúa para hacerles seguimiento a los aprendizajes y al final se evalúa para tomar decisiones definitivas sobre el proceso. También es importante evaluar usando diferentes criterios, ya que esto permite hacer mejores interpretaciones sobre los desempeños de los estudiantes McMillan (2001).

Empoderar a los estudiantes. Es importante que los estudiantes estén en el centro del proceso de evaluación Reynolds, Livingston y Willson (2006), y para lograrlo los estudiantes deben

participar activamente. Esto requiere que ellos reciban retroalimentación de las evaluaciones y que se utilice autoevaluación y coevaluación.

Retroalimentar a los estudiantes. Para que la evaluación sea verdaderamente formativa es indispensable que se retroalimente a los estudiantes Wiggins (1993). Pero esta retroalimentación debe ser: (1) inmediata, (2) continua y (3) relevante (López, 2008). Por retroalimentación relevante se entiende que los comentarios que se les dan a los estudiantes les permiten conocer dónde están, qué les hace falta y qué tienen que hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje.

### **3.2.8. Maestro reflexivo.**

Para la Real Academia Española, “reflexionar” se define como: “Pensar atenta y detenidamente sobre algo”. La práctica educativa debe responder a la reflexión constante; estudiar, analizar y actualizar los contenidos, al igual que nuestras formas de enseñar. El intercambio de ideas, el diálogo constante entre lo que somos y el mundo que nos rodea, nos permite debatir, escuchar, exponer, disentir y pensar. Es decir “reflexionamos”. Pensamos no sólo individualmente nuestro quehacer cotidiano, sino que compartimos un grupo social que se interroga sobre su funcionamiento y responsabilidad frente al conjunto de la sociedad que delega en nosotros la tarea de formar, educar, enseñar y construir conocimiento.

Al reflexionar se le dedica tiempo al ejercicio del pensamiento. Somos capaces de escuchar a los otros, aprendemos a escucharnos a nosotros mismos, podemos argumentar, analizar, sostener una opinión, valorar un juicio distinto al nuestro y somos capaces de interrogarnos permanentemente. Poder poner en evidencia sobre qué conjuntos de reglas, de supuestos, de preconceptos se trabaja en el aula, hacen que el ejercicio de la docencia sea enriquecido y probablemente transformado por quien asume el reto de reflexionar sobre su práctica. De ahí que resulte necesario considerar al docente desempeñando un rol activo en la formulación de sus objetivos y métodos de enseñanza, contrario al profesor que ejecuta contenidos programáticos diseñados desde el exterior de las aulas.

Los conceptos desarrollados alrededor de la idea de un profesional reflexivo se inician con John Dewey (1989) quien estableció una importante distinción entre la acción humana reflexiva y la rutinaria. Gran parte de lo que Dewey dijo a comienzos del siglo pasado sobre esta cuestión, estaba dirigido a los docentes y sigue vigente en el siglo XXI. Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Anijovich y Mora (2006). Stenhouse (1985) afirma que no puede producirse desarrollo del curriculum sin desarrollo del profesor, lo que significa desarrollo de sus capacidades reflexivas. Es necesario entonces, la adopción de los profesores de una “actitud investigadora”, que la define como “una disposición para examinar con sentido crítico y- sistemáticamente la propia actividad práctica”. Lo que implica que el docente comprenda su propio espacio de trabajo, el aula con sus complejidades, sus actores y su cultura.

Para Schön (1992) todo profesional, consciente o inconscientemente, elabora conocimientos a partir de su práctica cuando enfrenta problemas que debe resolver, cuando evalúa casos específicos, le da valor a sus cuestionamientos, vuelve a su práctica una y otra vez con el fin de explorar nuevas ideas que contribuyan a la mejora continua. Los docentes reflexivos son aquellos que preparan los programas, que seleccionan contenidos actualizados, que proponen actividades de aprendizajes adecuados e innovadores, que plantean preguntas críticas e interesantes, que proponen una variedad de recursos didácticos, que evalúan eficazmente el aprendizaje, que buscan constantemente la Experimentación, Innovación, Creación. Anijovich y Mora (2006).

Bajo estas perspectivas el presente trabajo ve la necesidad de centrar la evaluación no sólo en términos del proceso y resultados de los estudiantes sino de una autoevaluación constante que debe hacer el maestro. De modo que el modelo de profesional reflexivo que propone Schön para explicar el pensamiento práctico que pone a los maestros siempre en un estado de alerta académica, se tome como punto de partida en sus tres pilares fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

### **3.2.9. Conocimiento en la acción**

Mauricio Perez A. (s.f) quien a su vez cita a Schön abre el panorama sobre lo que plantea el teórico en este aspecto. “El conocimiento en la acción y la reflexión, forma parte de las

experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos”(1992). De manera que los docentes reflexivos parten de su conocimiento tácito para emprender su labor y afrontar un problema de carácter educativo. Ese reflexionar en acción no es otra cosa que actuar frente a una situación que necesita ser abordada.

### **3.2.10. Reflexión en y durante la acción.**

Luego de que usted como individuo cargado de creencias, cultura, prejuicios, pensamientos, actúa en la acción, se produce un pensamiento producto de ese momento. Schön determina ese momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta y viene acompañada de la inmediatez del momento. Pérez Abril (s.f) lo expresa claramente así “lo que él llama una reflexión en la acción, esta última consiste en un “pararse a pensar “durante la acción sin interrumpir dicha acción” Sin lugar a dudas un profesional de la educación que piensa, resuelve para tomar decisiones rápidas que no requieran de reflexionar- al menos no en el momento- es una pieza invaluable puesto que la labor de enseñar abarca las complejidades del ser y requiere de profesionales hábiles en este aspecto.

### **3.2.11. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.**

Este último momento es el análisis realizado después de... Es decir sobre los procesos, sus rasgos, las acciones mismas, las reflexiones sobre esas acciones. Schön lo explica como “El análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción”. Esa fase de la reflexión establece un elemento vital para el proceso de aprendizaje permanente del maestro, a través del cual logra determinar prácticas de mejora para reconducirlas y ajustarlas según la reflexión continua que ha hecho, este sería el resultado que involucra los dos momentos anteriores.

## **4. MARCO METODOLÓGICO**

### **4.1. Métodos de investigación**

Esta investigación es de tipo cualitativa porque se desarrolla en un ambiente natural y en un contexto donde el problema es la fuente directa. Su desarrollo se enfatiza tanto en los procesos como en los resultados, se analizan los datos de modo inductivo y su principal interés es conocer cómo piensan y actúan los estudiantes en un ambiente diseñado para la investigación. De ahí que se tenga en cuenta el siguiente concepto sobre el análisis cualitativo.

Para Mendoza (2006).

Tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible. (p.1)

Lo que evidencia es que desde lo cualitativo, nuestra investigación busca analizar una parte de la realidad que se vive en el entorno escolar con el fin de profundizar y descubrir los diferentes aspectos que confluyen en esa realidad y poder describirlos de acuerdo a las variables planteadas en el trabajo.

Desde lo descriptivo la investigación observa y describe el comportamiento de los estudiantes sin influir sobre ellos de ninguna manera, con el objetivo de conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes en los estudiantes. Entonces, cuando hablamos de los estudios descriptivos como aquellos que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, nos permiten desarrollar un proceso de investigación donde se busque mostrar de manera detallada el contexto real en que una situación de aprendizaje puede analizarse en profundidad. Sampieri (2010)

La investigación desde su implementación logró consolidarse a partir de los siguientes procesos: La identificación de la necesidades educativas a partir del diagnóstico, diseño de la secuencia didáctica, aplicación de la secuencia didáctica, donde se muestran las etapas de la producción propuestas por Camps y la evaluación de los aprendizajes y finalmente la evaluación de la secuencia didáctica, que involucra todo el proceso, el de enseñar y aprender a partir de esa estrategia.

## **4.2. Estudio de casos**

La propuesta se enfoca en la metodología del estudio de casos, pues a partir de la observación diaria de los estudiantes y sus mundos podremos entender los fenómenos que ocurren en el salón de clases con respecto a un ambiente diseñado específicamente para cumplir con los objetivos trazados. Este es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para

comprender en profundidad la realidad social y educativa. Stake (1998), afirma que este método consiste en el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Según el autor, la esencia del estudio de caso es la descripción, exploración o comprensión de un objeto, un entorno o una situación única, la cual se realiza de manera profunda y detallada.

De manera que estamos frente a un método ideal para hacer la descripción precisa del contexto escolar que nos hemos permitido investigar, de tal manera que describir los significados, las necesidades y los modos en que los estudiantes aprenden en ambientes naturales es tarea fundamental del enfoque al cual nos acercamos en la propuesta.

Así pues, nuestra propuesta opta por utilizar este instrumento, a través de un diario de campo que busca mostrar el escenario natural de aprendizaje durante todo el proceso de la investigación. El diario de campo es uno de los instrumentos que día a día nos aporta en la sistematización de nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”.

Otro instrumento de recolección de información que se pretende utilizar es la entrevista semiestructurada. Será aplicada al final de la intervención, se realiza con el fin de recuperar

información de los estudiantes frente al objeto de estudio y su proceso en el desarrollo de la propuesta.

#### **4.3. Unidades de análisis**

La investigación está enfocada en la institución Educativa Alberto Carvajal Borrero. Se toma información de todos los estudiantes de grado 11-1 que está conformado por 28 estudiantes de los cuales 18 son hombres y 10 mujeres, es un grupo diverso, sus edades se encuentran entre 16 y 19 años, pertenecen a estratos uno, dos y algunos al tres. Es un grupo heterogéneo que tienen diferentes ritmos de aprendizaje, por ser un grupo pequeño se pueden identificar con mayor facilidad sus procesos.

#### **4.4. Recolección de datos**

Para obtener los datos se utilizaron los elementos que se presentan a continuación los cuales están basados en el formato de la secuencia didáctica desarrollada en esta intervención.

Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes:

- Para el diagnóstico se utilizará una rúbrica para clasificar el nivel de los estudiantes en cuanto a la escritura de texto narrativo.
- Conocimientos previos a través de un cuadro comparativo (registrado en el cuaderno)
- Definición de tema: Registro auditivo.
- Entrega de la tarea: autograbación y consulta sobre las plataformas

- El plan de escritura elaborado por los estudiantes.
- Análisis de textos para identificación de público, tema, intencionalidad y tipo de texto. Se evalúa a través de una rejilla.
- Socialización de las diferentes versiones del texto donde algunos estudiantes retroalimentan a sus compañeros.
- Reescritura del guión.
- Lista de chequeo: insumos para la elaboración de la narrativa digital.
- Rúbricas: evaluación entre pares, exposiciones, narrativas digitales
- Escritura final del guión y elaboración de la narrativa digital
- Exposición del proceso realizado por cada grupo.
- Publicación de la narrativa y del guión de escritura en plataforma digital.

Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización:

Para la investigación se hace una revisión de la teoría y se decide utilizar dos instrumentos, la observación (participante) a través de un diario de campo y una entrevista semiestructurada.

- Diario de campo donde se registra los aspectos principales durante el desarrollo de todos los momentos de la secuencia didáctica.
- Audio exposiciones de socialización.
- Fotografías: diferentes actividades realizadas durante el desarrollo de la secuencia didáctica.
- Prueba de entrada y de salida.

- Entrevista a seis estudiantes que hayan finalizado su proceso, con el fin de identificar aspectos positivos y debilidades de la secuencia desarrollada.
- Evaluación de la secuencia a partir de un formato aplicado a los equipos de estudiantes.

## 5 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados de la presente investigación, enfocada en el objetivo de evaluar la implementación de una secuencia didáctica basada en narrativas digitales que contribuya a fortalecer la producción escrita, en los estudiantes de grado once de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero.

Es importante precisar que esta investigación se encuentra fundamentada en conceptos teóricos sobre producción escrita, narrativa digital y una secuencia didáctica como estrategia fundamental para cumplir con nuestro objetivo. En ese sentido se retoma lo que plantea Camps (1994) sobre la enseñanza de la producción escrita a partir de la secuencia didáctica.

Bajo esta mirada se revisa el trabajo pedagógico en aras de establecer criterios claros para nuestro análisis además de volver la mirada al trabajo epistémico de la escritura que propone Bereiter y Scardamalia (1992) quienes plantean un modelo que alude a procesos cognitivos y metacognitivos asociados a la planificación, textualización, revisión y edición, con un enfoque sociocultural y basado en situaciones comunicativas concretas.

A partir de estos conceptos claves para el proyecto investigativo, se tratará de mostrar el análisis y los resultados que pueden dar respuesta a nuestra pregunta de investigación. Para hacer más precisión en los resultados obtenidos, la información se presentará de forma cualitativa y cuantitativa.

## **5.1 Análisis cualitativo**

Para optimizar el análisis de los resultados en la investigación, se evalúa por categorías.

Las categorías son el resultado de la observación realizada por los investigadores al finalizar la etapa de trabajo de campo, desde la revisión de los diferentes documentos como diario de campo, grabaciones, audios, escritos de los estudiantes y entrevistas se logran establecer los aspectos fundamentales para la revisión de la información. A partir de la indagación y volviendo a los objetivos, al marco teórico y la praxis como tal, se analizan los tres procesos para la toma de decisiones sobre las categorías y subcategorías a analizar. Con razones sustentadas en los hechos y la teoría damos paso a las siguientes categorías de análisis.

### **5.1.1 Identificación de Necesidades educativas**

La profesión docente implica una constante interacción diaria con nuestros estudiantes, no solo desde la academia sino también en otros escenarios menos formales. Esta permanente correlación nos permite desde la óptica docente identificar falencias que presentan nuestros alumnos en diferentes aspectos, concretamente en la escritura.

Los textos producidos en clases, generalmente narrativos, carecen de cohesión y coherencia, además de darle poca importancia a aspectos formales de la escritura como la ortografía, puntuación, entre otros, que tanto enriquecen las producciones textuales.

Fotografía 1 Actividad diagnóstica.

TITULO DE LA HISTORIA	El valor de la vida El objetivo de la historia es contar o lo que el autor quiere decir con ella. Puede ser lo posible por el autor.
OBJETIVOS	El objetivo de la historia es contar o lo que el autor quiere decir con ella. Puede ser lo posible por el autor.
TEMAS	El tema de una historia es el asunto que trata. Puede ser lo posible por el autor.
LOCALIZACIÓN	El lugar donde ocurre la historia. Puede ser lo posible por el autor.
PERSONAJES	Los personajes de la historia. Puede ser lo posible por el autor.
CARACTERÍSTICAS	Las características de los personajes. Puede ser lo posible por el autor.
EVALUACIÓN	La evaluación de la historia. Puede ser lo posible por el autor.
MUESTRA	El texto producido por el autor. Puede ser lo posible por el autor.

Bajo (20)  
Básico (30)  
Coherencia: Básico  
Cohesión: Bajo  
Ortografía: Bajo

Además se realizó una prueba de entrada enfocada en la producción escrita, en ella se les pidió a los estudiantes realizar el plan de escritura de una historia en un formato preestablecido por los docentes, con la intención de crear a partir de este, una narrativa digital. Esta prueba diagnóstica permitió identificar claramente los aspectos en los cuales los estudiantes presentan mayor dificultad al momento de elaborar un texto. En esta etapa se evaluaron aspectos como, la intención, tema, público, coherencia, cohesión y ortografía, a través de una rúbrica diseñada para tal fin. A pesar de que los estudiantes contaron con ejemplos previos del tema se evidenciaron serias dificultades en la producción textual, principalmente en los ítems, público, cohesión y ortografía. Lo anterior se ve reflejado en el siguiente texto.

## Fotografía 2 Actividad diagnóstica.

El problema: (lo que desencadena el conflicto)	El problema es que un perro grande llegó y quería robar a la pequeña pero el perro al ver esto lo de tuvo pero y sus dos jirafas protegen a Kakashi y su padre que!
Nudo y climax: (el conflicto, crisis)	Josuke está hablando a Sakura la había llamado pero los perros pero de repente pero lo que no noto era que Kakashi está más adelante se enfrentaron y josuke fue a la una haciendo que se de un punto golpe y Kakashi se fue agitando
Resolución: (solución)	Kakashi y josuke estaban peleando cuando llegó sasori con la que el perro pero llegó y le abateo a los perros cuando ambos voltearon a ver Kakashi era muy serio y josuke igual
Desenlace: (Final de la historia)	Josuke dijo que no lo iba a robar con la única condición que decía que él sea otro guerrero aprendiz de la chica, Kakashi aceptó y no tuvieron más problemas.

Público : Bajo (20)

### 5.1.1.1 Intención

La intención, tomada como el objetivo que perseguimos cuando hablamos, escribimos o emitimos algún mensaje, juega un papel muy importante, ya que no puede comprenderse de una manera cabal atendiendo únicamente al emisor del enunciado, sino que debe considerarse también el rol que desempeña el receptor. Éste, efectivamente, participa de una manera activa en la construcción del significado discursivo, puesto que presupone que el emisor hace uso de la

lengua con un fin determinado, e interpreta el discurso del emisor en función de la hipótesis que hace sobre la intención.

Gracias al diagnóstico realizado en la prueba de entrada, se pudo identificar la dificultad que presentan algunos estudiantes para plasmar el objetivo que quieren alcanzar con el texto que construyen, confundiendo en varios casos con un resumen o sinopsis. Este problema se puede asociar a la falta de planificación de los textos que producen, como lo plantea Figueroa y Simón (2011) en su investigación referenciada en nuestro estado del arte, porque cuando los estudiantes hacen sus textos, al parecer, no están habituados a planificar lo que escriben por lo que centran más su atención en la versión del texto que será entregado al docente como producto final. Razón por la cual los alumnos tienden a desarrollar sus ideas sin pensar en un objetivo claro. Lo anterior se refleja en el siguiente texto.

### Fotografía 3. Actividad diagnóstica.

Estas participando de la escritura de una historia y te piden que organices la siguiente información:

TÍTULO DE LA HISTORIA	El Payaso desdichado
OBJETIVO: Cual es la intención de la historia:	Hacer pagar a una mujer por todo el daño que le causa llegando ya a tratar de matarla
TEMA:	

Bajo 4

#### 5.1.1.2 Tema

Entendido como una frase que sintetiza todo el texto o una exposición muy breve de la idea central del escrito en torno a la cual se organiza el significado del texto y que da sentido a los datos o acontecimientos concretos que presente el texto, el cual debe cumplir con unas características precisas en cuanto a, ser conciso, claro y concreto. Estos aspectos poco destacaron

en el texto inicial realizado por los estudiantes, algunos asumieron que el tema hacía referencia al título del texto y en otros casos como el titular de una noticia. Como se menciona en el apartado anterior, esta dificultad surge de la falta de planificación en la escritura, por lo que resulta necesario retomar una de las experiencias revisadas por esta investigación, la cual plantea la importancia de “consolidar un tema, de sintetizarlo, de transformarlo en una narración audiovisual a través de un guion, implica una re-escritura del texto, y genera una reconfiguración de la superestructura”. Badillo (2012). Por tanto es para los investigadores un punto de partida vital a tener en cuenta durante el proceso de escritura.

Como se evidencia en las imágenes.

#### Fotografía 4 Actividad diagnóstica.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALBERTO CARVAJAL BARRERO  
ANÁLISIS DIAGNÓSTICO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

NOMBRE: Esteban Alvarillo Padilla  
 FECHA: octubre 18/2012  
 GRADO: 5º-1

Estás participando de la escritura de una historia y se pide que organices la siguiente información:

TÍTULO DE LA HISTORIA	<u>La aldea</u>
OBJETIVO: ¿Cuál es la intención de la historia?	<u>Que el estudiante que se van a leer pueda una reflexión</u>
TEMA: De qué trata la historia (en sus frases)	<u>historia mítica</u>
Género: Real o Ficticio	<u>Ficticio</u>
FOCALIZACIÓN: Tipo de narrador	<u>omnisciente</u>
PERSONAJES: Quiénes intervienen en la historia	<u>1. El narrador 2. El lector 3. El personaje</u>

*Básico*  
*BÁSICO*

Fotografía 5 Actividad diagnóstica.

(5)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALBERTO CARVAJAL BORRERO

ANÁLISIS DIAGNÓSTICO EJE PRODUCCIÓN ESCRITA

NOMBRE: Dilan Mauricio Sainza

FECHA: 04, 10, 22

GRADO: 7º 1

Estás participando de la escritura de una historia y te piden que organices la siguiente información:

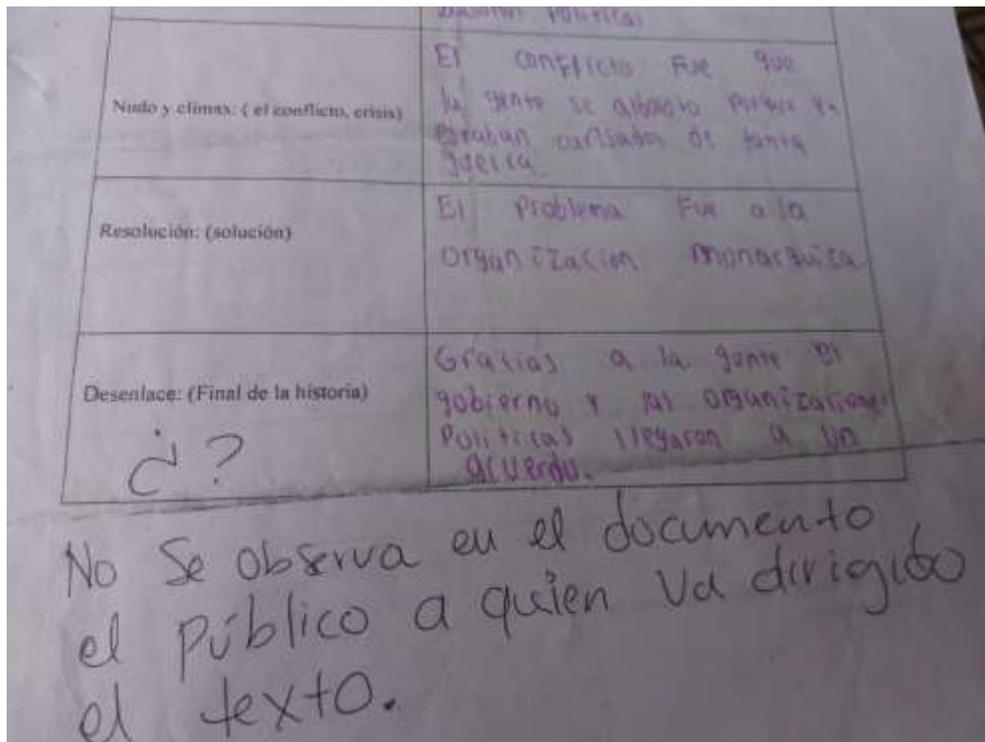
TÍTULO DE LA HISTORIA	<u>Entre las mentes</u>
OBJETIVO: Cuál es la intención de la historia.	<u>Demstrar que no importan las diferencias, ni físicas, ni sociales, demuestra que el amor va más allá de todo eso</u>
TEMA: De que trata la historia (en una frase)	<u>Siempre te amare, no importa lo que pase.</u>
Género: Real o Ficticio	<u>Ficticio</u>
FOCALIZACIÓN: Tipo de narrador	<u>omnisciente</u>
PERSONAJES: Quiénes intervienen en la historia.	<u>1. Veta 2. Maglo 3. Jairo</u>

*Básica*  
*Bajo*

### 5.1.1.3 Público

Hace referencia a las personas a las cuales está dirigido el texto. En este aspecto los estudiantes en un alto porcentaje olvidaron anexar a su escrito este ítem dentro del plan de escritura, por lo cual los resultados obtenidos fueron muy bajos. Esta problemática tiene que ver con la falta de experiencia y conocimiento de los estudiantes, sobre los elementos fundamentales para realizar un plan de escritura, el cual garantiza la estructuración adecuada de los textos producidos por ellos. Es preciso, retomar lo que dice el modelo Bereiter y Scardamalia(1.982) en los referentes teóricos de esta investigación, el cual busca que el escritor se haga consciente de lo que quiere decir, cómo lo va a decir y a quien lo va a decir. La siguiente imagen nos evidencia esta falencia:

## Fotografía 6 Actividad diagnóstica.



### 5.1.1.4 Coherencia y cohesión.

Según Bernárdez(1994), las propiedades del texto son la serie de principios que deben cumplir los discursos o textos para que la comunicación entre emisor- destinatario tenga éxito; entre las cuales están, la coherencia considerada la propiedad inherente a todo texto lo que hace que éste sea percibido como la unidad comunicativa y no como la sucesión inconexa de enunciados. Y La cohesión, es la manifestación lingüística de la coherencia, es decir un texto está cohesionado cuando hay mecanismos lingüísticos que revelan la relación coherente de sus partes.

En ese sentido, nuestro análisis sobre el diagnóstico logra establecer que frente a estos elementos los estudiantes tuvieron dificultades. En la cohesión por ejemplo, presentaban repetición de palabras, en ocasiones tuvieron problemas en la organización de la oración entre sujeto y predicado, es decir problemas de discordancia. Frente a la coherencia, se puede evidenciar que en la progresión temática no logran avanzar sino que se quedan en una sola parte del tema dejando de lado la jerarquización de las ideas y su secuencia. Esta situación nos indicó que se podían ir mejorando estos procesos durante la aplicación de la secuencia, pues solo algunos presentaron grandes dificultades de coherencia y cohesión. Es por ello que se decide fortalecerlos durante todo el proceso. Ahora bien, el tema de la coherencia y la cohesión estuvieron siempre presentes y se fueron retroalimentando para ser evaluados al final con las rúbricas diseñadas para ese propósito. De esta manera lo que pretendíamos era crear un espacio propicio para la escritura así se cometieran errores ortográficos o de puntuación etc. Porque si de tajo les señaláramos estos errores posiblemente debilitaríamos la creatividad al momento de escribir. Lo que queda claro es que los estudiantes requieren de fortalecer aspectos como la intención, el público, el tema, la coherencia y cohesión en los textos que produzcan.

### **5.1.2 Diseño de la secuencia didáctica**

Para el diseño de la secuencia didáctica se tuvo en cuenta el análisis de la práctica de aula, el contexto de la población estudiantil seleccionada. La temática para abordarla con los estudiantes la cual parte de una necesidad auténtica de comunicación y el interés de los mismos estudiantes y por último la revisión de los referentes teóricos que sustentan el proceso investigativo y la

metodología a aplicar. De esta manera el trabajo se proyecta en dos momentos, uno general y otro específico. El aspecto general establece lo macro de nuestra intervención como se puede observar a continuación en el cuadro.

**Tabla 2**

**FORMATO UNO: DISEÑO GENERAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA<sup>1</sup>**

<b>TÍTULO</b>	<i>ESCRIBIENDO PARA UN MUNDO DIGITAL.</i>
<b>PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA</b>	<i>Producción escrita.</i>
<b>POBLACIÓN</b>	<i>La estrategia didáctica se llevará a cabo en la institución educativa Alberto Carvajal Borrero de la ciudad de Santiago de Cali. La I.E. se encuentra ubicada al oriente de Cali y atiende a población estudiantil de estratos uno, dos y tres, está situada en la comuna ocho. Tiene una población estudiantil que está directamente afectada por la difícil situación socioeconómica, violencia, desempleo, pobreza, abandono y conflictos intrafamiliares. Por lo que sus</i>

---

<sup>1</sup> Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital.

	<p><i>estudiantes, en la mayoría de los casos, provienen de familias monoparentales y disfuncionales, madres cabeza de hogar, niños que dejan al cuidado de tíos, abuelos, primos o vecinos porque sus padres, por lo general, se dedican a trabajos informales todo el día (el rebusque), situación que conlleva a que permanezcan y se atiendan solos. De ahí que no respondan con sus actividades escolares de la mejor manera.</i></p> <p><i>La propuesta está diseñada para los estudiantes de grado 11-1 de la I.E. Alberto Carvajal Borrero, conformado por 28 estudiantes de los cuales 18 son hombres y 10 mujeres, es un grupo diverso; sus edades se encuentran entre 16 y 20 años. Es un grupo heterogéneo que tienen diferentes ritmos de aprendizaje. La característica que prima en la mayoría de ellos es el poco interés por el estudio en general y poca disposición para hacer sus trabajos escolares. Esta situación la podemos asociar a múltiples factores. Por ejemplo, ellos en su gran mayoría se dedican a trabajar para ayudar a su sostenimiento y dejan de lado las responsabilidades escolares, muchos no tienen claro su proyecto de vida y por lo tanto se interesan muy poco por lo que le puede aportar un aprendizaje en su futuro. Otro aspecto que se puede contemplar es que no hay la suficiente motivación para que le encuentren un verdadero significado a lo que enseñan en el colegio.</i></p>
<p><b>PROBLEMÁTICA</b></p>	<p><i>Las institución educativa Alberto Carvajal Borrero al igual que otras de la ciudad de Cali, tienen organizado su currículo en el proyecto Educativo</i></p>

*Institucional, uno de sus apartados muestra el plan de área de cada disciplina y desde allí se enmarca la enseñanza del área fundamental de lengua castellana.*

*Para el departamento de lenguaje se destinan unas horas al inicio del año con el fin de que los maestros hagan los respectivos ajustes a su plan de aula, formato que va dentro del plan de área. En estas reuniones lo que se logra evidenciar es que los docentes se rigen por su plan y en diversas ocasiones la única actualización que se le hace al documento es el año lectivo vigente. Situación que desencadena en la repetición de los mismos contenidos aislados y sin sentido durante los tres periodos escolares, año tras año. De la misma manera las clases de la mayoría de los docentes se repiten sin ninguna reflexión sino más bien atendiendo a cumplir con los contenidos curriculares, centrándose en el maestro y sus requerimientos y dejando a un lado los intereses y necesidades de los estudiantes.*

*En ese sentido, la secuencia didáctica que planteamos, busca como primera medida enfocarse en el estudiante como constructor de sus aprendizajes. Otro aspecto fundamental es considerar los gustos y las necesidades de los jóvenes, para ello se ha realizado una observación concienzuda sobre la motivación que los estudiantes tienen por las TIC y la evidente necesidad de mejorar sus producciones escritas, así pues, nuestra secuencia pretende cohesionar estos dos aspectos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes de grado once.*

*Por último esta estrategia considera pertinente construir sentido alrededor de lo que se lleva al aula de clases. Lo que buscamos es que las secuencias de las*

*actividades no sean aisladas y fuera de contexto, al contrario que sean acciones pensadas y relacionadas con el fin de cumplir con un objetivo, que las tareas escolares se den en situaciones concretas y significativas para los actores de la secuencia.*

*¿Cuál es la problemática o dificultad puntual que tienen los estudiantes y que considera se va a abordar mediante esta secuencia?*

*Los jóvenes de once presentan apatía por producir sus textos escritos. Cuando se les pide que escriban textos realizados y pensados por ellos mismos, se quejan constantemente de que no les gusta, que “desarrollemos” preguntas, que copiemos...pero “no escribamos”. Y por supuesto al revisar lo que ellos producen se observan ideas copiadas de internet o de otros compañeros, ideas vagas, poco claras y con grandes falencias en su organización y redacción. De esta manera se percibe lo difícil que es para ellos definir una temática específica y desarrollarla con ideas claras y organizadas, porque en sus producciones se nota que no hay la claridad suficiente para definir la intención de sus textos y suelen confundirse al escribir un texto porque terminan solo narrando, cuando lo que quieren es exponer una temática o convencer. Otro aspecto que se logra observar es que no tienen en cuenta el público al cual quieren que les llegue su comunicación.*

*Sin embargo hay algunos que logran plasmar ideas creativas y fundamentadas que con una buena mediación podrían llegar a desarrollar unos*

	<p><i>excelentes textos escritos. Y para terminar en el aspecto formal del texto presentan grandes dificultades porque la ortografía, la organización de las oraciones, la repetición de palabras, los errores de concordancia, entre otros, también forman parte del problema que tienen al escribir.</i></p> <p><i>Es preciso decir que estas posturas de los jóvenes frente a la escritura tienen todo que ver con la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la escuela. Pues en la mayoría de ocasiones solo se escribe para responder preguntas, para hacer resúmenes, para tomar notas... pero no para construir pensamiento y saber.</i></p> <p><i>La secuencia abordará la escritura partiendo de los intereses de los estudiantes, haciendo reflexión constante de sus producciones escritas, llevándolos a concebir la escritura como un proceso que requiere de organizar ideas, que busquen información en la memoria, en planear lo que se quiere decir, en ser crítico de su propio texto. Lo que implica leer cuidadosamente, y hacer los ajustes necesarios para posteriormente publicar y socializar lo aprendido.</i></p>
<b>OBJETIVOS</b>	<p><i>Objetivo de enseñanza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● <i>Fortalecer la producción escrita en los estudiantes del grado once por medio de la elaboración de una narrativa digital.</i></li></ul> <p><b><i>Para lo cual el estudiante deberá:</i></b></p>

- *Reconocer y comprender el concepto y las características de la narrativa digital.*
- *Contrastar diferentes temáticas para definir la adecuada en el desarrollo su narrativa digital.*
- *Identificar la intencionalidad, el público y el tema en diferente tipos de textos.*
- *Comprender la importancia de realizar un plan de escritura inicial que me permita organizar el trabajo de producción escrita.*
- *Identificar los elementos fundamentales que debe llevar un guion para elaborar la narrativa digital y a su vez como se integran con las multimedia.*
- *Construir textos narrativos que evidencien los conceptos aprendidos desde la intencionalidad, público, tema y aspectos formales de la escritura.*
- *Organizar argumentos con sentido, claros y coherentes que permitan mostrar de manera crítica cómo fueron los procesos de aprendizaje.*
- *Expresar los conceptos aprendidos a través de la elaboración y socialización de una narrativa digital.*

**REFERENTES  
CONCEPTUALES**

*La escritura como instrumento de aprendizaje atiende a unos procesos fundamentales; la planificación y la revisión. Es por ello que el proyecto considera pertinente asumir el modelo de enseñanza para la producción escrita propuesto por Bereiter y Scardamalia (1992) quienes plantean un modelo que alude a procesos cognitivos y metacognitivos asociados a la planificación, textualización, revisión y edición, con un enfoque sociocultural y basado en situaciones comunicativas concretas. Este modelo busca en el escritor un sujeto que planea, organice, infiera, haga hipótesis y que todo el tiempo reflexione sobre lo que quiere decir, cómo lo va a decir y a quién lo va a decir; tiene que ver con: La identificación de la complejidad que implica el proceso de escribir. — Conocer y reflexionar sobre la estructura textual. Lo que implica reconocer los elementos que permiten la cohesión y coherencia — Los procesos metacognitivos, en los que se tiene en cuenta: - el conocimiento de las propias capacidades y de la propia autorregulación; y por último la actitud frente a la tarea o el proceso de producción del texto escrito.*

*“El acto de escribir requiere de organizar ideas, buscar información en la memoria, planear lo que se quiere decir, ser crítico de su propio texto, para ello se debe leer cuidadosamente, y hacer los ajustes necesarios. Es evidente que cuando se realiza ese proceso se refuerza, activa y transforma el conocimiento”*

*Bereiter y Scardamalia (1992) De ahí que El modelo de transformar el conocimiento se ajusta al tipo de escritor que busca ésta propuesta pedagógica.*

*Nos hemos propuesto trabajar la narrativa digital, porque nos brinda la posibilidad de narrar historias utilizando las nuevas tecnologías, donde se evidencian procesos de elaboración y construcción de textos. Es decir, una nueva forma de contar historias escritas, pero con imágenes y sonidos. Estos relatos permiten referir esas historias con la ayuda de herramientas digitales como el video, los interactivos, el audio y otros muchos recursos TIC.*

*Este tipo de narrativas han sido estudiadas por diversos autores, los cuales plantean diferentes tipos de estructura con una relación tripartita, la que se ha querido trabajar es la siguiente:*

*1.Inicio: Un llamado a la aventura. La vida normal se ve interrumpida por un evento significativo, que desencadena, para el personaje principal, una travesía Física, emocional, intelectual o espiritual.*

*2.Conflicto: Una situación de problema/solución que involucra una transformación. Los personajes se enfrentan a problemas que resuelven mediante una transformación personal de diferente tipo. Esa transformación puede sucederse de muchas maneras que incluyen, la adquisición de habilidades, procesos de maduración, diferentes aprendizajes y auto descubrimiento.*

*3.Desenlace: Cierre. La Historia llega a un final significativo, no necesariamente feliz. A menudo, la conclusión implica realizar algo que tiene valor, de carácter moral, para el personaje principal o la evidencia de que algo o alguien ha cambiado.*

*Bajo esta mirada la narración en el aula de clases da paso a un escenario de confianza en donde todos pueden ser héroes de sus propias historias.*

*Desde la pedagógica las narrativas digitales según Ohler deben ser abordadas en un extremo, como la historia propiamente dicha y en el otro como un reporte analítico, en tanto que hay que trabajar en el medio de estas dos para construir el proceso que conduce a la indagación y el descubrimiento. De esta manera lo que se persigue es “Que Si las narrativas digitales van a sobrevivir en la educación, necesitan estar amarradas al Currículo y usarse para fortalecer el Pensamiento Crítico de los estudiantes, la escritura y habilidades de alfabetismo en medios”. En tanto que los docentes involucren en sus planeaciones curriculares las narrativas digitales y las bondades que ofrecen a los estudiantes como por ejemplo en la elaboración de “reportes académicos que incluyen la presentación de información de hechos, la utilización de elementos narrativos los diferencian de ser simples reportes. Los personajes de las Historias deben solucionar problemas y se ven transformados por el aprendizaje” (Ohler, 2006).*

*En ese sentido la narrativa digital cobra gran importancia en la promoción de la escritura porque desde la enseñanza hay una intencionalidad didáctica que permite que las historias realizadas por los estudiantes sean planeadas minuciosamente a través de guiones, con objetivos claros y estructurados. Además porque pueden ser contadas a través de herramientas digitales cercanas a sus contextos.*

	<p><i>REFERENCIAS:</i></p> <p><i>Bereiter y Scardamalia (1992) En: Angulo, T. Á. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura/Theories or models of text production in teaching and learning of writing. Didáctica: Lengua y Literatura, 18, 29-60.</i></p> <p><i>Ohler, J. 2006. URL: <a href="http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/NarracionesDigitales">http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/NarracionesDigitales</a>. Pág., 1-</i></p> <p><i>9. Revista "Educational Leadership" enero <a href="http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006.php">http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006.php</a></i></p>
<p><b>MOMENTOS DE LA SD</b></p>	<p><u><i>Momento 1: Presentación de la secuencia didáctica, diagnóstico sobre el proceso de escritura y exploración de saberes previos - construcción de una definición compartida - selección del tema (tiempo aproximado: 2 sesiones de dos horas clase)</i></u></p> <p><i>-Explicar qué se pretende con esta secuencia, cómo van a trabajar y cuál será el producto final del proceso (producción escrita y narrativa digital).</i></p> <p><i>- Actividad diagnóstica para identificar el estado inicial del proceso de escritura.</i></p>

-Exploración de saberes previos: qué saben los estudiantes acerca de la narrativa digital

-Observar ejemplos de narrativas digitales para luego, entre todos, construir y escribir una definición.

-Cada estudiante pensará en el tema central para realizar la narrativa digital y consultará en su casa sobre aplicaciones, plataformas y software utilizados en la elaboración de narrativas digitales que será compartirlo en clase.

Momento 2: Análisis de textos modelo, plan de escritura, elaboración de primera versión de guion (tiempo aproximado: 3 sesiones de dos horas clase)

-Organizar grupos de cuatro estudiantes. Entre ellos socializan la consulta realizada para definir el tema y el software que utilizarán en su producción final.

- El docente brinda el espacio de discusión para la elección del software o plataforma donde se elaborarán las narrativas.

- El profesor propone a los estudiantes elegir una de las narrativas digitales presentadas en la sesión anterior para ser analizado entre todos, y de este ejercicio, se derivan recomendaciones y pautas para iniciar a escribir.

- Con el propósito de llevar a los estudiantes para que logren construir su texto pensando en intención, tema y público se analizan esos aspectos en textos de diferentes clases.

- Elaboración de plan de escritura

-Elaboración del primer borrador de guion teniendo en cuenta las recomendaciones que surgieron al ver el modelo.

- Como trabajo extramuros los estudiantes deben crear un audio narrando su texto de borrador teniendo en cuenta la entonación, vocalización, el ritmo...

Momento 3: Revisiones y reescritura de la primera versión (tiempo aproximado: 1 sesión de dos horas clase)

-Se escoge un guión - audio para hacer el ejercicio de retroalimentación ante el grupo. Se realizan las revisiones de acuerdo a las recomendaciones y pautas. (rúbrica)

-Cada grupo de trabajo reescribe su segunda versión de texto atendiendo a la revisión colectiva, puede contar con la colaboración del profesor y/o de algún compañero.

-Se entregará una rúbrica para guiar la corrección.

Momento 4: Lectura grupal de la segunda versión y recomendaciones finales (tiempo aproximado: 2 sesiones de dos horas clase)

-Se organizan grupos de cuatro estudiantes. Leen sus guiones y los demás comentan de acuerdo con los criterios preestablecidos. El profesor lee las versiones para observar si hay algún aspecto más a tener en cuenta en la reescritura.

-Cada grupo escribe la versión definitiva recogiendo las sugerencias que considere pertinentes y las publica en la plataforma destinada para ello.

- se evalúa con la rúbrica de aspectos formales.

Momento 5: Elaboración de la narrativa digital y socialización (tiempo aproximado: 2 sesiones de dos horas clase)

-El grupo organiza su guion en el software elegido y realiza la producción final.

-Valorar los productos finales con los estudiantes (rúbrica)

-Organizar la socialización y presentación de las narrativas digitales, evento al que se invitará profesores y estudiantes de grados décimo.

Momento 6: Evaluación de la secuencia - prueba de salida (tiempo aproximado: 1 sesión de dos horas clase)

-El profesor diseña una actividad para evaluar con los estudiantes cómo les pareció la secuencia didáctica, si consideran que esta forma de organizar el trabajo en el aula funciona o no, por qué, qué aprendieron, si consideran que estos aprendizajes son de utilidad o no.

-Se realiza una prueba de salida que es un protocolo de producción escrita similar a la prueba diagnóstica que realizaron al inicio de la secuencia.

### 5.1.3 Aplicación de la secuencia didáctica

La implementación de la secuencia didáctica se desarrolló a partir de un diseño estándar, tomado de la adaptación realizada a la versión original de Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013).

Durante el avance del trabajo investigativo se fueron ejecutando cada una de las etapas, se recogió la información pertinente y necesaria a través de los diferentes instrumentos. El formato dos (anexo 1) de la secuencia indica una descripción más detallada de cada momento implementado sesión por sesión. En él se especifican las actividades desarrolladas, los objetivos de aprendizaje, lo que se espera de los estudiantes durante cada intervención y las consignas del docente. Además, se enuncian los mecanismos previstos para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes y los instrumentos de recolección para el análisis.

#### 5.1.3.1 Presentación de la secuencia.

“Durante la etapa de **planeación** se prevé que el maestro haga la presentación de su secuencia, los objetivos de aprendizaje, las estrategias. Además que genere espacios para la lectura, los textos modelo, crear el vínculo entre el aprendiz y lo que se quiere aprender”. Camps (2008) De esta manera para el inicio de la secuencia se les presentó a los estudiantes los objetivos y un panorama general de lo que se trabajaría, además de generar la motivación y el deseo por aprender. Como se esperaba las reacciones de los estudiantes fueron de incertidumbre

para algunos, para otros de emoción como también de desagrado por el hecho de que se socialice el trabajo a profesores y estudiantes de otros grados.

Surgen en ese momento expresiones como:

*E1: “profe y por qué debemos mostrarlas”*

*E2: “es necesario que las mostremos a otros, califiquenos y ya...”*

*E3: “Profesora y los que no queramos exponerla... ¿nos rebaja en la nota? (Diario de campo, sept 27, 2017)*

Como se puede observar hay resistencia de algunos estudiantes por mostrar los productos finales lo que evidencia que están acostumbrados a que solo aprenden para la nota y posiblemente tengan miedo al rechazo, a ser vistos desde un ámbito diferente al aula de clases. Es una fuerte concepción de que solo se estudia para el momento y porque necesitan aprobar su materia, lo que sugiere es que estábamos frente a una situación auténtica de aprendizaje donde lo que aprendieran debía ser comunicado a otros. Y “Al orientar esas acciones hacia una finalidad compartida, los alumnos se comprometen en la elaboración de un producto -un caset, una carta de lector, etc.- que resulte satisfactorio y convincente para los destinatarios y para ellos mismos” Lerner (2001) De modo que después de una adecuada mediación los estudiantes asumieron el reto de iniciar su proyecto de trabajo. Se les mostró una narrativa digital ya terminada, recurso que fue elaborado por los dos profesores investigadores. Ese aspecto fue potente para la motivación y para terminar de convencer a los estudiantes del trabajo tan interesante que podían realizar.

E4: “ ¿profe usted hizo ese trabajo para nosotros?” E2:“ ahhh ahora si entiendo y algo así es como lo que vamos a exponer?”

Est:2 “se ve como bueno el trabajo , además que ya nos vamos y puede ser algo chévere”  
(Diario de campo, sept 27, 2017)

Como se esperaba también para este momento los objetivos planteados se evidenciaron en la ejecución de la prueba diagnóstica frente a la cual algunos estudiantes se mostraron apáticos, distraídos y finalmente muchos la realizaron en contra de su voluntad. Lo que nos permite inferir que era necesario fortalecer ese aspecto. Para este momento algunos jóvenes se ayudaron entre sí, pues la prueba les demandaba el conocimiento de ciertos aspectos que probablemente no recordaban, pero que conversando entre ellos lograron su texto escrito.

**Tabla 3 \*Diario de campo. Actividad diagnóstica 04 de octubre.**

Los estudiantes dialogan entre ellos sobre sus historias, sobre sus personajes, algunos se ríen, otros deciden narrar algo que les sucedió a un compañero.  
El tiempo se extiende porque los

El hecho de que ellos estén siempre ubicados en mesas de trabajo permite que dialoguen e intercambien ideas y puedan llegar a la concreción de su texto.

Preguntas como “profe los personajes como son” que debemos hacer allí? La profesora les explica que deben escribir los rasgos característicos, que ellos los están creando y pueden colocarle lo que quieran.  
 Víctor pregunta ¿profesora y si la historia es real y está transcurriendo en este momento?  
 La profesora le explica que él le da un final a su historia y por tanto allí se determina el tiempo.  
 Víctor: ¿Y la intención y el tema no es lo mismo? La docente le pregunta ¿qué quiere usted comunicar con su historia? Eso dónde cree que debe ir.

conocimiento a partir de la intervención de un compañero que sabe un poco más.  
 Cuando surgen preguntas como cuantos personajes, y de qué trata la historia... nos demuestra que los estudiantes están condicionados por lo que diga siempre el profesor y de ahí que su creatividad no fluye sino que esperan que el profesor les valide lo que han hecho pidiendo solo lo que él les ha exigido.  
 Vemos claramente que no tienen claro elementos como el

Como se observa en la tabla anterior los estudiantes construyen sus aprendizajes al lado de sus compañeros, se hacen preguntas, intercambian ideas y en el momento del acompañamiento del profesor vuelve esa práctica muy común en ellos que es la de hacer lo que diga el profesor, tal vez eso hace que ellos sean poco creativos en un comienzo, sin embargo con la interacción entre compañeros que fue provocada por los docentes al organizar mesas de trabajo, les fue posible dejar fluir sus ideas y avanzar en sus trabajos de manera más creativa.

Las intervenciones de la docente y demás compañeros durante la actividad les permitieron hacer una reflexión sobre los vacíos que tenían al escribir un texto aparentemente tan fácil como una historia.

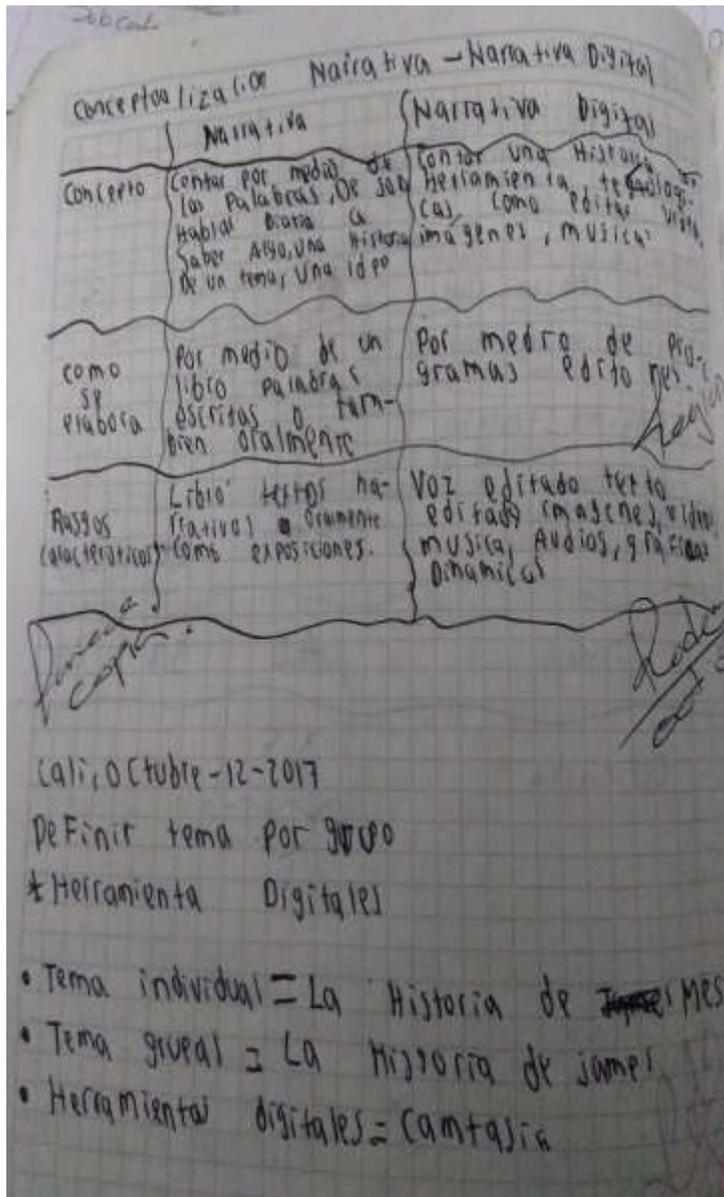
En sesiones siguientes se trabaja la conceptualización entorno a la narrativa digital y al tipo de texto que queríamos escribir para lograrla y cumplir con el gran objetivo.

En cuanto a las actividades que se realizaron, una muy importante fue la conceptualización. Para su construcción se muestran diferentes ejemplos de narrativas y narrativas digitales, además se parte de los saberes previos de los estudiantes donde se propone un intercambio de saberes y retroalimentación, lo que permite llegar a una conceptualización significativa para ellos, de esta

manera se logró que los estudiantes se empoderaran del concepto y la habilidad para construir conocimiento colectivo. Para la investigación era preciso que los estudiantes construyeran su propia conceptualización, apoyados en el constructivismo social, sustentado en el marco teórico, el cual se basa en que cada individuo es capaz de construir su aprendizaje, a partir de unos saberes previos, pero también de la aprehensión que este hace al comparar su manera de interiorizar saberes con la forma que otros individuos también lo hacen.

Para esta actividad después de observar los videos cada estudiante escribió su concepto de narrativa digital en el cuaderno de notas, luego en el tablero ellos lo escribían, finalmente fueron leídos entre todos y con ayuda de la docente construyeron un solo concepto que fue consignado en el cuaderno. Esto nos dio lugar para finalizar esta etapa de conceptualización con la elaboración de un cuadro comparativo entre el concepto de narrativa y narrativa digital ya que ellos mismos sintieron la necesidad a través de sus preguntas de establecer la diferencia. Observemos la siguiente imagen.

Fotografía 7 Conceptualización narrativa digital.



Los primeros hallazgos en esta actividad de entrada fueron contundentes. Lo primero que podemos interpretar es que la fase de planeación es vital cuando se da inicio a cualquier proyecto didáctico porque es la oportunidad perfecta para despertar el interés y la motivación y ello solo se hace cuando se presentan las estrategias y los objetivos a desarrollar, en palabras de Solé “tomamos

decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos” Solé (s.f) para hacer un ejercicio de metacognición y disponernos para la construcción de saberes.

Como se puede apreciar en las observaciones de campo “Hay intercambio de información entre ellos y otros compañeros, lo que demuestra que pueden construir conocimiento a partir de la intervención de un compañero que sabe un poco más y con la intervención de la docente”. (Diario de campo oct. 04) Y tiene todo que ver con lo mencionado por Vygotsky en su teoría sobre el aprendizaje sobre las mediaciones e intervenciones del maestro y otros compañeros de clase para colaborar en la construcción de saberes colectivos o como construcción social, “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (1979 P. 133). Es necesario volver sobre la importancia de reflexionar sobre lo aprendido y lo que falta por aprender. Como se puede observar en el diario de campo.

**Tabla 4 Diario de campo**

<p>Al final de la sesión la docente les pregunta ¿Qué aprendieron hoy? ¿De qué manera les va a servir para cumplir su objetivo? ¿Sienten que deben aprender otras cosas más? A lo que responden algunos estudiantes:</p> <p>E5: Pues a mí me parece que hoy logramos aprender la diferencia entre la narrativa y la digital...</p> <p>E6: Lo que más me gustó fue que con todo lo que dijimos entre todos hicimos un solo concepto.</p> <p>E7: Creo que nos falta aprender a escribir bien lo que queremos mostrar para ver cómo se organiza toda la historia.</p> <p>E8: <u>Mmm</u> también a manejar los programas.</p>	<p>En este ejercicio de retroalimentación y de metacognición podemos inferir que los estudiantes han encontrado la forma de interiorizar el concepto y de aprender a escuchar lo que otros saben para enriquecer los propios y además de hacer conciencia sobre lo que deben seguir aprendiendo.</p>
---	--

Durante la sesión siguiente de la secuencia se retomó el concepto de guion de escritura. En el video beam se les presentó ejemplos de guiones y para hacer énfasis en los procesos específicos que queríamos profundizar; la intencionalidad del texto, tema y público al que querían dirigir su texto, se realizaron análisis de diferentes textos, entre ellos guiones.

La estrategia utilizada fue el trabajo en equipo y luego la retroalimentación del cuadro entre todos los compañeros para verificar si estaban organizados de manera adecuada. El propósito de la actividad era que los estudiantes pudieran acercarse a diferentes tipos de texto y que identificaran los elementos que se iban a trabajar en la producción escrita realizada por ellos. Se observó que inicialmente algunos acertaron con el ejercicio y mientras se resolvió el trabajo entre todos, otros estudiantes lograron corregir e identificar en qué habían fallado y por qué estaban en ese error. De manera que se logra comprobar que hacer un trabajo de retroalimentación y construir conocimiento a partir del error es una estrategia que brinda más posibilidades a los estudiantes de aprender y no solo de quedarse en la equivocación y sacar una mala nota. Una muestra del trabajo realizado se ve en la siguiente imagen:

Fotografía 8 Análisis de textos.

TEXTO 5

INT. HABITACIÓN DE MARCOS - TARDE

Se ve una puerta al fondo. Marcos está recostado en la cama, con aspecto triste, tocando desafinadamente en su guitarra una canción romántica.

Rubén abre la puerta y entra vistiendo ropa deportiva y una pelota de fútbol bajo el brazo. Ve a Marcos con cara de sorpresa.

RUBÉN: ¿Qué te ha dado por desempolvar la guitarra?

Marcos para de tocar y mira a Rubén.

MARCOS: Bueno, necesito tocar un poco.

Rubén va al closet y guarda la pelota. Marcos sigue tocando. Rubén busca entre una caja, saca un libro y luego se dirige a Marcos.

RUBÉN: ¿Te gusta alguien? ¿Estás enamorado!

Marcos sigue tocando, mira de reojo a Rubén y sonríe en silencio.

RUBÉN: (saliendo del cuarto) Disfruta tu guitarra. Rubén cierra la puerta detrás de sí.

Marcos sigue tocando la guitarra, despreocupado.

TEXTOS	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4	TEXTO 5
GÉNERO TEXTUAL O TIPO DE TEXTO.	Texto Expositivo	Texto Expositivo	Texto Informativo	Infografía	Texto Narrativo
TEMA	Las características y la forma de vida de quienes nacieron en los 90's en adelante.	Como afecta el cambio ambiental y político en la vida socioeconómica de las personas.	Premio Nobel de medicina por "recal biológico".	Protección y promoción de seguridad informática.	La relación entre dos personajes en un lugar específico.
INTENCIÓN DE QUIEN ESCRIBE	Exponer el modo de vida de esta generación para poder entenderlos y comprenderlos.	Brindar cifras reales sobre la situación ambiental y migratoria de un grupo de mirado.	Informar sobre el descubrimiento de los neurotransmisores moleculares que controlan los ritmos cardíacos.	Concientizar sobre posibles riesgos cibernéticos.	Contar una corta historia sobre dos amigos y sus sentimientos al pasado por la guitarra.
PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDO.	Para padres, educadores y los mismos millenials.	A todas las personas de todas la geografías del mundo.	Científicos y personas interesadas en medicina y premios Nobel de medicina y actualidades.	A todos los que usan herramientas cibernéticas.	A todo público que le interese una breve historia o descripción de una pregunta en escena.

### **5.1.3.2 Producción escrita.**

Según Camps (2008) los estudiantes inician su proceso de escritura, ejercicio que puede realizarse de manera individual o colectiva. Lo importante en esta etapa es la retroalimentación de pares o del profesor que resulta indispensable para la realización de procesos adecuados en la escritura. Concepto que conecta muy bien con el proceso llevado a cabo en la implementación de la secuencia didáctica, pues los estudiantes inician de manera individual su ejercicio de escritura pero lo terminan en un trabajo colaborativo. Además de la revisión y retroalimentación de sus compañeros y de los docentes. Estos elementos fueron claves al momento de iniciar la producción de los textos.

### **5.1.3.3 Planeación.**

Para este momento lo primero que se realizó fue un plan de escritura, ese plan debía ser sobre un tema que quisieran expresar en la narrativa. La silueta del texto fue elaborada con el propósito de enfocarnos en los tres aspectos que hemos venido mencionando en la producción escrita. Volviendo al marco teórico encontramos que quien nos refuerza más esta idea en su modelo es Bereiter y Scardamalia(1992) al referirnos la planeación antes de la textualización. Observemos un ejemplo de lo realizado por los estudiantes:

Fotografía 9 Plan de escritura.

PLAN DE ESCRITURA

ÁREA: Lenguaje. Fecha 25-10-2012 Grado: 11-1  
 Nombre: Diana Carolina Manzano Muñoz

TEMA: La sociedad de los Jóvenes de antes y de ahora

OBJETIVO O INTENCIÓN DE SU TEXTO:  
Mostrar a los adolescentes como eran sus Padres los juegos de ellos a los que juegan ahora

A QUÉ PÚBLICO VA DIRIGIDO SU TEXTO a los jóvenes de 12 a 17

ACCIONES O IDEAS QUE FUNDAMENTAN EL ARGUMENTO DE SU TEXTO:

1. Me gusta este tema porque los jóvenes están tan distraídos en la sociedad como las redes sociales todos los jóvenes olvidaron que es ser niño en cambio sus Padres no conserdan el internet y su vida fue mejor que la de los jóvenes de ahora

2. con Para los los jóvenes de ahora y de antes para saber como eran sus juegos y los de ahora ya que todo se ha cambiado

3.0

Categoría	Superior (5.0)	AHO (4.0)	Basico (3.0)	Bajo (2.0)	CO.0
Intención del texto			Elabora un objetivo inicial pero no responde a la intención del texto.		
Intención del texto				El tema no es claro	
Público		Usa un público específico para su texto			
Ideas			Las ideas están en desorden pero tienen que ver con el tema		

\* Te hace falta aclarar el tema por que primero hablas de los jóvenes de antes y después y en la intención hablo de los juegos, tiene que haber coherencia.

\* Tiene que aclarar las ideas por que hablas de los juegos, luego de los padres, después de las redes sociales, y no hay un orden \*

\* Hay que tener en cuenta la ortografía.

\* Deberías volver a organizar tus ideas concretarlas y tener claro lo que quieres dar a conocer.

Este documento les llevó a pensar y reflexionar sobre lo querían escribir y los obligó a salirse de lo que ya están acostumbrados; a escribir ideas sueltas e inconexas sin un fin, ni pensar a qué audiencia. Como se puede observar hubo un ejercicio de retroalimentación entre ellos mismos, se intercambiaron los textos y basados en una rúbrica que se les mostró en el video beam, fueron revisando los trabajos. Se les insistió que le hicieran recomendaciones al texto que no se limitaran solo a verificar la rúbrica, el ejercicio fue muy interesante pues ellos se tomaron muy en serio el rol e hicieron unos aportes importantes a sus textos, lo que reflejaba que sí habían interiorizado los conceptos trabajados. Después de hacer las revisiones se sentaron con su par a dialogar y a hacer las precisiones necesarias. Durante este tiempo se les hizo acompañamiento pareja por pareja para aclarar dudas. Finalmente en los equipos de trabajo eligieron un solo plan de escritura para que fuera desarrollado y en ese era que iba a sustentarse la narrativa digital.

La **textualización** se inició con el plan de escritura ajustado y en equipos de trabajo conformados por cuatro estudiantes y se inició el proceso de escritura colectivo. Para ese momento se les había recordado qué era un guion de escritura, se les hizo entrega de una silueta del texto que iban organizando con sus ideas. Fue un trabajo fuerte porque inicialmente no seguían su plan de escritura, querían cambiar todo y eso les iba retrasando el trabajo. Algunas expresiones que lo muestran:

*E2: Profesora y no podemos cambiar el tema es que no nos gusta.*

*E7: K... pero yo no entiendo acá porque se debe hablar de los personajes, solo digamos y ya.*

*E5: A nosotros ya no nos gusta ese tema porque vamos a hablar de la vida de ella y ella no quiere que la vean.*

Es importante indicar que los estudiantes demostraron apropiación de los tres aspectos trabajados: intención, tema y público. Sin embargo cuando tuvieron que realizar el texto desarrollando la estructura narrativa tuvieron muchas dudas en lo que tiene que ver con el tipo de narrador y el género (real o ficticio).

El acompañamiento se realizó para cada grupo porque no se logró que avanzaran en la parte de los diálogos y el contexto aunque anteriormente ya se había conceptualizado en esos aspectos del guion. La reflexión de la sesión fue bien importante pues allí se pudo discernir que la mayoría de los grupos optó por hablar sobre sus experiencias personales, argumentando que como ya se iban querían mostrar una historia sobre lo que habían vivido en el colegio, lo que nos lleva a comprender que ellos ahora sí tienen algo para contar lo que se convierte en una situación auténtica de aprendizaje que quieren mostrarle a sus profesores y compañeros de décimo grado.

Desde el enfoque sociocultural de la enseñanza de la lengua escrita podemos entonces decir que estamos frente a una situación real de uso y práctica del lenguaje para comunicar lo aprendido. El trabajo además se enfocó en que los equipos de trabajo debían ir organizando una carpeta digital con todos los avances del trabajo: fotografías, entrevistas, imágenes, audios, videos que le pudieran ayudar para la elaboración final del trabajo. Para ellos fue muy

entretenido porque en cada momento se tomaban fotos, hacían tomas, se grababan a la par que iban construyendo su texto guion escrito.

La **revisión** es el momento propicio para identificar los aspectos que aún no se han podido concebir en el texto según lo planeado en palabras de Bereiter y Scardamalia se debe leer cuidadosamente, y hacer los ajustes necesarios, para ellos hicimos uso de la revisión entre pares en palabras de D'Aquino(2016) una Corrección colectiva, con la pizarra u otro medio de visualización disponible. Es muy útil cuando se trata de tematizar aspectos que interesan a todo el grupo. Para ello con autorización de uno de los grupos se presentó en el video beam la primera versión de guion de escritura. La revisión no se hizo al azar sino a partir de una rúbrica (anexo 13) que solo tenía en cuenta tres aspectos a evaluar, puesto que nuestro propósito para este primer borrador era centrarnos en el público, la intención y la temática del texto. Sin embargo al leer la totalidad del texto salieron otros aspectos sobre todo de la ortografía. Durante la actividad se les recomendó que fueran tomando apuntes y revisando sus propios textos para que les hicieran luego los respectivos ajustes.

En el diario de campo las siguientes expresiones logran evidenciar como los estudiantes se empoderan de su rol y hacen aportes muy interesantes al trabajo de sus compañeros para que revisen y hagan los ajustes pertinentes:

*E8: Compañeros yo creo que el tema está bien pero luego no lo desarrollan y se van por otro lado.*

*E9: El título no llama mucho la atención, yo lo cambiaría.*

*E10: Es un buen trabajo y se ve que es muy interesante porque nos van a mostrar sus experiencias de colegio.*

El proceso de escritura continuó y para la siguiente sesión trajeron su segunda versión de texto escrito. En este momento la revisión se hace con otro método de retroalimentación también propuesto por D´Aquino (2016) La Corrección cruzada. Consiste en pasar la producción de un alumno (o grupo) a otro alumno (o grupo) y revisarla. La realizamos porque consideramos al igual que la autora que es un método que nos permite darle la suficiente responsabilidad a ellos para que se apropien de su rol como participantes activos en su proceso y en el proceso de otros, además todos se encuentran en la misma situación y esto permite saber quién escribió el texto para aclarar dudas e imprecisiones y ser más productivos en la revisión. Para esta segunda revisión se tienen en cuenta los elementos propios de la narrativa y se hace a través de una rúbrica. Una muestra de la producción se puede observar en el (anexo 3)

La **Edición** es el momento en el cual se realizan los últimos ajustes del texto escrito para ser publicado. Para la escritura final del guión cada estudiante tuvo en cuenta las aclaraciones de sus compañeros, además luego cada grupo fue acompañado por los docentes investigadores para aclarar dudas que aún presentaban. La publicación final del texto la debían hacer en Google docs para crear un documento compartido y que todos pudieran colaborar en la edición final. La revisión final la realizaron los docentes, allí se estableció una rúbrica que recogía los aspectos de

producción escrita que tuvieron que ver con intención, tema, público, elementos narrativos y los aspectos formales que tienen que ver con coherencia, cohesión y ortografía. (Anexo 15)

El trabajo colaborativo en línea aunado a la carpeta digital con todo lo necesario para la realización del producto final, permitió durante todo el proceso llevar los dos aspectos tanto el analógico como el virtual a la par con el fin de relacionar los dos aprendizajes en torno al proceso de escribir desde lo analógico hasta llevarlo a lo digital.

Luego de esta etapa llegó el momento de organizar todo el guión y los elementos digitalizados en una narrativa digital. Los estudiantes emocionados porque ya iban a concretar su trabajo final se organizaron de tal manera que fueron llevados a la sala de sistemas para que editaran su trabajo. El tiempo de dos sesiones no nos alcanzó porque se presentaron problemas de conectividad. Decidimos separar la sala para otro momento y terminar. El producto final también fue compartido en google docs y luego se subió a la plataforma institucional.

#### **5.1.3.4 Evaluación y Cierre**

Este momento de la secuencia es donde se completa el proceso, aquí que se conocen los resultados. La actividad se realizó en dos sentidos, el primero con relación a los aprendizajes de los estudiantes y el segundo con la valoración de la secuencia didáctica y la reflexión docente.

#### **5.1.4 Evaluación de los aprendizajes**

La evaluación debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es, por lo tanto, una evaluación formativa Camps (2008) que permite valorar todo el proceso formativo del estudiante, es decir, ver progresivamente los avances de cada aprendizaje al momento de producir un texto escrito. Por eso es necesario decir que la evaluación no solo se limitó a este momento sino que durante todas las sesiones se hizo como un proceso continuo de mejora. Al final de todo ese proceso se realizó como ya se había acordado desde el inicio de la secuencia, una socialización del trabajo, al cual fueron invitados docentes, coordinadores y estudiantes de grado décimo.

Para este trabajo final de publicación y socialización se les compartió en google docs una carpeta con dos rúbricas de evaluación, una para la exposición y otra para la narrativa. (Anexo 16 y 18)

Ello les permitió ir mejor preparados porque tuvieron claro los criterios con los cuales iban a ser evaluados y en eso trabajaron. La experiencia fue muy enriquecedora porque ellos sentían la necesidad de mostrar un producto que en palabras de ellos mismos les costó mucho trabajo y trasnocho, pero que la gran satisfacción era estar allí para presentarlo. La exposición en diapositivas buscaba que ellos hicieran el ejercicio de metacognición y expresaran lo que aprendieron durante la puesta en marcha de la secuencia además de mostrar todo el proceso ayudándose de imágenes, textos, fotos etc. En las exposiciones algunos expresaban lo siguiente:

*E9: La idea es que ustedes todos pongan cuidado, llevamos mucho tiempo, muchos trasnochos para hacer este trabajo.*

*E10: Bueno aquí podemos ver las imágenes de las cinco versiones de texto que las hicimos en clase, es un proceso aburridor, cansón pero pues al final lo logramos.*

*E11: Elegimos este tema ya que nos inspira la idea de poder mostrarle a otros jóvenes nuestras experiencias, toda las cosas que hemos pasado.*

Como se mencionó anteriormente se les pidió que compartieran tanto el escrito como la narrativa para publicarlos en la página institucional. No todos lo hicieron por la premura del tiempo ya que estábamos terminando año y como eran los de once tenían muchas otras responsabilidades que se les cruzaron en su trabajo.

Por otro lado se les pidió que evaluaran la secuencia didáctica en términos de su pertinencia en el trabajo realizado a partir de las categorías; Planeación de la secuencia, desarrollo, producción escrita, uso de las TIC y aprendizaje significativo. Para ello se le entregó cinco preguntas a cada equipo, para que respondieran y luego en una puesta en común y se hizo la discusión final, en total fueron siete grupos de trabajo. Adicionalmente se realizó una entrevista semiestructurada que fue enviada previamente a seis estudiantes que hicieron parte de todo el proceso. (Anexo 20 y 21)

#### **5.1.4.1 Planeación de la secuencia.**

Frente a la pregunta de investigación planteada en este trabajo, se observa que los estudiantes valoran y se apropian más del trabajo cuando se les plantean objetivos claros y alcanzables como se observa en las siguientes respuestas de algunos de ellos:

*G3: Al tener un objetivo se tenía la idea y a partir de este fue más fácil realizar el trabajo.*

*G2: El objetivo más claro fue aprender a hacer buenos guiones de escritura. También el trabajo fue hacer videos y usar programas, con los cuales aprendimos mucho. El objetivo del trabajo se cumplió ya que la mayoría sabemos ya cómo hacer un guion.*

#### **5.1.4.2 Desarrollo de la secuencia didáctica.**

En la pregunta ¿Cómo les pareció el desarrollo de la S.D? Se puede evidenciar que los alumnos se motivaron a realizar su trabajo de producción escrita ya que se les presentaron diversas actividades que les facilitaron el proceso de elaboración del trabajo final. Se muestran algunas apreciaciones de los estudiantes:

*G3: La actividad me pareció que fue muy buena, aprendí muchas cosas que más adelante puedo utilizar al realizar un escrito.*

*G2: Nos pareció muy divertido, pero a la vez un poco complicado, debimos hacer tres guiones diferentes, cada uno mejor que el otro, hasta que quedara bien y decente. Nos reunimos en varias ocasiones y trabajamos en equipo para así desarrollar un buen trabajo.*

### 5.1.4.3 Producción escrita.

Varias de las preguntas realizadas en la entrevista permitieron identificar que los estudiantes avanzaron en sus aprendizajes y se apropiaron de su rol durante el desarrollo de las actividades durante cada uno de los momentos del proceso de escritura. Como se puede observar a continuación:

1. ¿De qué manera la elaboración del plan de escritura contribuyó a la producción de su guion?

E6: “pues, me ayudó a clarificar mis ideas para que el guion cogiera un rumbo fijo y para clarificar el mensaje que yo quería dar”.

2. ¿De qué manera la revisión y reescritura contribuyeron a mejorar la producción de su texto escrito?

E6: A medida que uno va escribiendo, por ejemplo la primera vez usted ve el guion o el texto y dices esta genial, está bien y lo vuelves a ver otro día y dices “ no pero yo le puedo cambiar eso” rehacerlo, reeditararlo y reescribirlo, me ayudo a ver cuáles eran mis falencias y me ayudo a mejorarlas.

3. ¿Qué aspectos destacarías de las retroalimentaciones que se hacían después de hacer las diferentes actividades?

E6: Que nos orientaban más sobre nuestros errores, en lugar de juzgarlos nos hacían saber de una forma positiva, en lugar de hacernos sentir mal nos hacían mejorar.

4. ¿Cómo describe su proceso de producción de texto desde el inicio hasta el producto final?

E6: Un proceso arduo, porque al principio uno creía que le había quedado bien, pero entre más lo miraba más errores le encontraba, al principio fue una idea un poco básica y en la medida

del tiempo “no, pero podemos agregarle esto o lo otro” entonces se había complementado más a una idea más compleja.

#### **5.1.4.4 Uso de las TIC.**

La implementación de las TIC en la secuencia fue determinante en los resultados obtenidos porque incentivaron a los estudiantes a escribir y a ver las ventajas de potencializar sus escritos por medio del procesador de texto, navegadores web, plataformas los cuales mejoraron los aspectos formales de sus escritos y apoyándose en la hipertextualidad para mejorar sus textos.

Como se observa a continuación:

1. ¿Qué aspectos del audio grabado de su voz considera que le aportó a mejorar en la redacción de su texto narrativo?

E6: Escuchar el audio y de lo que uno escribió, es como por ejemplo decir “no podemos quitar esta palabra y poner una más decente o una que suene mejor para que todos la puedan entender” y mejoró muchísimo gracias a eso.

2. ¿Cómo el procesador de texto contribuyó a mejorar su escritura?

E6: Lo hecho con una herramienta de escritura digital como Word nos ayudó a mejorar nuestro texto en los puntos y comas, nosotros no sabíamos cómo ejemplo “que después de un punto no sabíamos que la letra siguiente era mayúscula y lo corregía” y fuimos aprendiendo cayendo en cuenta de muchos errores.

3. ¿Cómo aportó a su trabajo final la búsqueda de información en línea?

E6: Primero para realizar todo el video, estuvimos viendo tutoriales en YouTube de cómo manejar el editor de video Sony Vega sprot, nosotros no teníamos ni idea de cómo se manejaba pero nos ayudó bastante, también buscamos en línea canciones que nos gustaran pero que a la vez fueran propias para la narrativa, que dieran un buen mensaje, que fueran muy suaves para que no chocaran con mucho con la voz.

#### **5.1.4.5 Aprendizaje significativo.**

Frente a esta categoría se evidencia que los estudiantes interiorizaron el proceso de escribir y le dieron una importancia verdadera a la planeación, además sintieron que lograron cumplir con el objetivo, generándole la satisfacción de la meta alcanzada, lo cual se evidenció en los trabajos socializados frente a la comunidad educativa. Como se puede observar a continuación:

A la pregunta ¿Qué aprendimos durante todo este proceso?

*G2: Aprendimos a escribir de una manera correcta, o sea el proceso que se tiene que realizar cuando vamos a realizar un escrito.*

*G3: Aprendimos a desarrollar una idea, a redactar, a trabajar en equipo, aprendimos a crear un video bien editado en plataformas y aprendimos a hablar mejor en público y no ser tan tímidos.*

Estos apartes son algunas respuestas de los grupos y nos permiten inferir que el trabajo realizado con la secuencia surtió unos efectos positivos en los estudiantes. Las preguntas completas y sus respuestas se pueden observar en el (anexo 20)

Aunque nuestro objetivo central fue la parte escrita, insistimos en que queríamos una excusa, por así decirlo para motivarlos a escribir. Así que también evaluamos la parte de la narrativa digital teniendo en cuenta los elementos de la narrativa, el manejo de herramientas digitales, la voz y la música. Esa evaluación se realizó al final con una rúbrica que se les envió con antelación (anexo 16) que luego fue evaluada por los docentes investigadores junto con la exposición y el guion final de escritura.

Es importante precisar que las valoraciones finales cuantitativas se otorgaron según el SIE de evaluación institucional donde 1.0 es la mínima nota y 5.0 es la máxima, el cual también se vio reflejado en las rúbricas que se realizaron para ello. Sin embargo debemos resaltar que en general no hubo preocupación alguna de los estudiantes por saber su nota cuantitativa, ellos más bien se interesaron fue por avanzar en sus trabajos y que todo les estuviera quedando bien hecho. Consideramos que este hecho obedece a la motivación constante que se les recalco por aprender a consciencia, por hacer un trabajo hecho por ellos mismos y que lograran mostrarlo con orgullo a otros compañeros, a decir verdad nunca se les habló de una nota sino que se les motivó a que mejoraran y mostraran lo mejor de ellos en ese proyecto. A su vez podemos relacionar la evaluación constante que se tuvo en todo el proceso y enriquecer los tres aspectos que también se encuentran establecidos en el SIE institucional de la I.E. Alberto Carvajal Borrero. La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Al terminar de implementar la secuencia se observó que estos procesos se llevaron a cabo durante toda la secuencia en el momento del diagnóstico, en las retroalimentaciones y las rúbricas evaluativas y no solo para un momento específico de finalización de periodo como lo tiene organizado la I.E. Por ello nos arriesgamos a

decir que fue un hallazgo interesante que enriqueció ese aspecto porque los estudiantes le vieron el valor real a esos aspectos para progresar en sus aprendizajes y lograr llevar a buen término el trabajo final y no solo como la oportunidad para subir una nota.

#### **5.1.4 Evaluación de la secuencia**

También se realizó una entrevista que fue enviada con anticipación por el correo electrónico a seis estudiantes, escogidos al azar, teniendo en cuenta aquellos que culminaron el proceso. Se realizó en un lugar apartado del salón de clases, para aislarlos un poco del bullicio del resto de estudiantes. Cada entrevista duró alrededor de cinco minutos, ya que los estudiantes sabían de ante mano cuales eran las preguntas, no obstante, hubo algunos estudiantes a quienes se les tuvo que explicar en el momento de entrevistarlos, pues manifestaban no tener claridad frente alguna pregunta.

Los dos instrumentos aplicados nos permitieron observar la viabilidad de la propuesta. Pues se logró evidenciar que la gran mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo con la forma en que se propuso la secuencia didáctica y que tuvieron claros los objetivos a trabajar desde el comienzo. En esa medida podemos inferir que con este método los jóvenes se acercan, se motivan y aprenden de manera más efectiva que con el método tradicional. Esto confirma lo planteado en el problema, en donde se manifiesta la apatía por escribir, por aprender algo que no les sirve para nada en palabras de ellos y que con nuestra intervención se logró mejorar.

Una parte importante dentro del proceso de escritura fue el plan de escritura y frente a esto la mayoría de los grupos reconoció lo importante que es tener una base y plataforma para iniciar a escribir y realizar con efectividad su proceso. Otro aspecto que ellos resaltan es el proceso de revisión y retroalimentación por parte de los compañeros y le atribuyen una gran importancia para corregir los trabajos escritos e irlos mejorando hasta llegar a la edición final. Lo que más se puede resaltar es que la mayoría reconoce que la escritura es un proceso que requiere de varias etapas de escritura, corrección y reescritura.

Frente al uso de las tecnologías para fortalecer este proceso de escritura, ellos manifiestan que les sirvió mucho sobre todo para la parte formal, en los acentos, la organización de los párrafos, los sinónimos y buscar información en línea fue muy necesario para la elaboración del trabajo final. (Anexo 20)

En la valoración final que ellos hacen de la propuesta resaltan su importancia para lograr mejor sus aprendizajes y manifiestan que el compromiso fue altísimo por parte de ellos y de sus profesores.

Como se puede observar consideramos que el impacto de la secuencia fue muy positivo para lograr unos aprendizajes más efectivos en nuestros estudiantes, prueba de ello son las manifestaciones que se logran capturar en el cuestionario y en la entrevista y por supuesto en los productos finales que lograron obtener. Sin embargo, hay aspectos que se pueden mejorar, por ejemplo el diseño de las actividades para un tiempo real ya que en las instituciones oficiales

siempre hay variables en el factor tiempo y al final terminan tanto los estudiantes como el maestro luchando contra esa variable. Lo ideal es que esta secuencia se implemente en el primer periodo escolar, cuando los estudiantes están menos llenos de ese sinnúmero de “cosas” que llegan a las instituciones sin orden ni propósitos pedagógicos claros.

Otro aspecto a mejorar es la verificación de los recursos TIC en la institución para evitar contratiempos y retrasos en las actividades propuestas. En cuanto a la producción escrita podemos decir que se pueden mejorar algunos formatos para el desarrollo de la escritura ya que se pudo observar que algunos estudiantes no estuvieron muy cómodos al escribir con un protocolo tan esquemático. Consideramos que si se tienen en cuenta estos ajustes para una futura implementación se pueden lograr mejores resultados.

#### **5.1.4.1 Docentes reflexivos**

Un maestro reflexivo requiere de pensar y repensar, reflexionar constantemente, estar consciente sobre las prácticas y sobre las de otros a través del diseño y la planeación rigurosa de metodologías y didácticas. En ese sentido nuestra propuesta estuvo determinada por la práctica reflexiva de cada uno de los investigadores desde el momento mismo de diseñar una secuencia didáctica, durante la implementación y después de su implementación. Desde la teoría Schön, (1978) habla del profesional reflexivo fundamento base para entender el pensamiento práctico. De esa manera nos sustentamos de su modelo para explicar cómo fue nuestra práctica reflexiva. Es bajo esta perspectiva que presentamos un análisis desde las tres categorías propuestas por el autor para sustentar la praxis educativa de los maestros en esta investigación.

#### **5.1.4.2 Saber en la acción**

El conocimiento / saber en la acción tiene que ver con el saber-hacer. Lo cual está relacionado directamente con la acumulación del conocimiento implícito y dinámico que se encuentra vinculado a las acciones espontáneas del individuo. “saber-en-la-acción” para destacar que precisamente el saber está en la acción Schön (1987). En palabras del profesor Cassís (2010) quien retoma a Schön, se trata de un conocimiento en la acción, que es tácito y no proviene de una operación intelectual. La secuencia de acciones se origina a través de un problema que se presenta al inicio de las acciones, que permite buscar estrategias concretas para llegar a una meta.

De este modo para la construcción de la propuesta didáctica las acciones que se tomaron tuvieron que ver con la identificación de un problema que necesitaba ser abordado, a partir de ese conocimiento los investigadores actúan en la planeación, el diseño, la implementación y evaluación, siendo conscientes que para llegar a su objetivo continuarían haciéndose preguntas y adaptando lo planeado según la necesidad. Esos saberes emergieron al hacer lectura del contexto; las necesidades de los estudiantes, sus intereses, los recursos humanos y físicos, revisión de la

literatura para tomar decisiones pertinentes, además de las experiencias de aula que ya se traían con el grupo elegido.

Una actividad determinante que sustentó nuestro trabajo de planeación fue el diagnóstico. Como producto de esa actividad comprendimos que todos los estudiantes no tenían claridad en elementos muy básicos de la narrativa e involucramos en la secuencia una actividad que nos permitiera reforzar la conceptualización. De modo que al analizar conscientemente la actividad diagnóstica pudimos hacerle los ajustes necesarios y pertinentes a la secuencia.

Como resultado de la reflexión realizada logramos consolidar los objetivos, las actividades, las consignas durante cada momento de la secuencia, prueba de ello es el nivel de aceptación que mostraron los estudiantes y los resultados de sus aprendizajes en términos de los productos finales que fueron socializados.

#### **5.1.4.3 Reflexión en la acción**

Este aspecto determina la mejora de la práctica al hacer reflexión sobre los hechos, es decir durante una situación concreta. Para Schön es una especie de conversación reflexiva con la situación problemática concreta que se ejecuta en la inmediatez del momento por lo que surge de lo inesperado. En palabras de Pérez (s.f, p.4) “Es un pararse a pensar durante la acción, sin interrumpir dicha acción”. Dicho lo anterior la práctica reflexiva al hacer la intervención didáctica fue constante. Se evidenció desde el comienzo de la secuencia a partir del diagnóstico

en la prueba de entrada, pues en un comienzo ya teníamos establecidos unos pasos, pero al revisar la información que obtuvimos en esa sesión, fue necesario replantear algunos aspectos fundamentales para el proceso y que debían ser apropiados por los estudiantes. En ese orden de ideas lo que podemos analizar es que frente a una situación concreta un docente reflexivo, se separa de su práctica y a través de cuestionamientos llega a conclusiones necesarias y reorganiza con miras a mejorar su trabajo.

Durante la implementación de la secuencia se tomaron algunas decisiones rápidas casi de manera inmediata, como la de retomar los conceptos sobre los elementos narrativos, porque se creía que los estudiantes de once ya los tenían claros, o la de revisar nuevamente el guion y la lista de chequeo porque en ese momento no había conectividad para realizar la narrativa entre otras; corriendo el riesgo de que se alterara el tiempo o la actividad principal de la clase. Entonces podemos decir que la práctica docente que implementamos se movilizó en actuar, reflexionar sobre ese actuar lo que desencadenó en un nuevo actuar, buscando la mejora continua.

Pero esos elementos no se dan de la nada, en ese mismo camino de la reflexión nos detuvimos a pensar cuáles instrumentos nos servirían como insumo para la conversación reflexiva como diría Shon, entre nosotros y las acciones que se concretan en la práctica de aula. Como consecuencia de ello el diario de campo, los videos, los audios y la observación directa que hicimos en el aula, fueron el apoyo fundamental para observar detalladamente los aciertos y desaciertos en torno a cada una de las actividades tanto de los resultados que esperábamos y los

reales como de las consignas dadas. Fue de gran valor escucharnos al final de las sesiones para retroalimentarnos y hacer tantas veces que fuera posible los ajustes necesarios. Prueba de ello es cuando en una de las actividades una integrante del grupo seis expresó que no quería continuar con la reescritura porque sus compañeros no estaban. Fue tan contundente que inmediatamente abordamos la situación y sobre la acción tuvimos que decidir que ella apoyara a otros compañeros porque estaba sola y no se sentía segura de lo que quería escribir. La sorpresa fue que después de apoyar a sus compañeros decidió que ya estaba preparada para asumir la responsabilidad de su grupo y retomó su trabajo.

E10: *“profesora yo hoy no voy a trabajar porque vea nadie de mi grupo ha llegado”*

Así mismo fueron otras las decisiones que se tuvieron que tomar, por ejemplo cuando falló la interconectividad para el proceso de digitalización de la narrativa, allí el docente tiene que hacer un pare, reajustar tiempos y actividades para avanzar y que el proceso se retrase mínimamente. Lo que mejor explica estas decisiones inesperadas está dicho en las siguientes líneas “El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal”.

Schön (1987 P.38)

Sin lugar a dudas esta experiencia fue una reflexión constante sobre los resultados de cada sesión, pero también sobre lo que se había vivido en aras de garantizar que todo saliera lo mejor posible, sobretodo en crear un ambiente adecuado para que los objetivos se cumplieran. Hubo

cuestionamientos sobre los tipos de texto que se llevó al aula, sobre el trabajo en equipo y la producción escrita lo que nos hacía que nos preguntáramos si realmente estaba funcionando la escritura en equipo. A tal punto que decidimos adicionar una actividad en línea que consistió en compartir un documento en drive entre los miembros del equipo, allí estaba el guión de escritura que ellos estaban trabajando en clase de manera física, ahora en el documento digital ellos tenían la responsabilidad de aportar a su escrito, debían ingresar al documento y aportar ideas, además dejar comentarios sobre lo realizado por sus compañeros. Esto les permitió hacer más efectivo el ejercicio de escritura colaborativa.

El trabajo que se realizó nos brindó la posibilidad de dialogar con nuestra propia práctica, apartarnos de ella para encontrar posibles soluciones a las complejidades que en nuestro quehacer diario están siempre presentes. Los hechos demuestran día a día qué tan importante es descubrirnos y aprender a desaprender viejas costumbres que con el devenir del tiempo nos han permeado. Entonces se descubre que es necesario mirar a nuestro alrededor y establecer esa armonía que tanto necesitan los estudiantes y nosotros mismos, porque el caos que surge de no poder relacionar y alinear lo que quieren los estudiantes con lo que pretende la escuela es todo un reto y tenemos la certeza que con intervenciones de aula como estas podemos llegar a lograrlo.

#### **5.1.4.4 Reflexión sobre la acción**

Esta fase final corresponde al análisis efectuado después de los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que

ha acompañado el actuar docente. Schön explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción.

El momento de la reflexión sobre la acción en vista retrospectiva nos ha permitido reflexionar sobre la experiencia vivida para poder contrastarla con otras experiencias y con otros saberes, hemos evidenciado la necesidad de volver sobre lo ya programado y flexibilizar tanto los tiempos, las actividades como la evaluación. Además de ser más conscientes del tipo de estudiantes que tenemos con el ánimo de potenciar en ellos su desarrollo y avanzar en lo que pretendemos que lleguen a ser. De modo que uno de los avances más significativos con esta propuesta es el hecho de que estamos repensando nuestra práctica y somos más conscientes de lo que significa ser maestro.

Al revisar nuestro actuar en la intervención, hemos podido identificar lo valioso que es tener en cuenta el contexto en el que se mueven los estudiantes, sus habilidades y sus carencias, los ritmos para aprender que son tan diferentes en todos los seres humanos. Además tener claro cuál es nuestro rol en un salón de clase. Esta secuencia se proyectó bajo un modelo donde los estudiantes fueron los actores principales, como se observa en el paso a paso de la planeación. Fueron ellos los que movilizaron su trabajo y los docentes investigadores apoyaban haciendo precisiones, retomando el norte, mediando en las retroalimentaciones y reconociendo su saber en el aula pero desde una postura más horizontal en las relaciones de la clase. Rincón (2012) lo afirma en sus planteamientos que este tipo de modelos (proyectos) permiten mejorar la relación

estudiante y profesor donde se deja de lado la verticalidad por la horizontalidad y se recupera ese vínculo entre maestro – estudiante lo que posibilita una mejora de los aprendizajes.

Este quizá es uno de los aspectos en el que se concreta el proceso que nos ayuda para seguir proyectando nuestro quehacer, continuar fortaleciéndolo y tomar nota precisa de lo que hay que mejorar. Tal es el caso del factor tiempo porque fue aquel que más nos afectó, por la premura en las entregas, por las actividades del colegio, por las interrupciones no planeadas a las cuales estamos expuestos en las instituciones, porque el grado once uno (población muestra) estaba terminando su año escolar y la cantidad de actividades que se les cruzaron fueron demasiadas a tal punto que hubo momentos de crisis tanto para ellos como para nosotros.

De este análisis podemos concluir que para lograr el buen desarrollo de este tipo de intervenciones didácticas se debe hacer uso del tiempo de la mejor manera posible, de tomar decisiones que subviertan el desorden institucional cuando se realizan actividades no planeadas, de poder realizar la secuencia en otro momento del año donde no se crucen tantas actividades de finalización del año escolar. Y como se ha mencionado durante los tres momentos de análisis de continuar haciéndonos preguntas sobre ¿Cómo lo haríamos mejor? ¿Qué nos falta por aprender? ¿Podemos lograr mejores resultados? Esa seguirá siendo nuestra tarea de aquí en adelante.

#### **5.1.4.5 Uso de las Tic**

El uso de las Tic en el aula durante el desarrollo de la secuencia didáctica constituyó un eje primordial para hacer visible el proceso de escritura llevado a una narrativa digital. Además de eso se pudo evidenciar un trabajo de redacción, de consulta y selección de información, de trabajo en línea colaborativo y para intercambio de información relevante en el proceso.

El sustento teórico que fundamentó el uso de las Tic en nuestra investigación está determinado por un modelo que se acopla totalmente a lo que realizamos con la secuencia. El ICT-TPCK de Angeli y Valanides (2009) nos propone la integración de cinco elementos a la hora de enseñar por medio de las tecnologías de la información, ellos son alumno, contenido, pedagogía, contenido y Tic. A continuación un cuadro que nos permite identificar claramente cómo se integró el modelo a la propuesta alineado a la secuencia didáctica.

**Tabla 5** Modelo ICT-TPCK de integración de las Tic a la secuencia didáctica. (Elaboración propia)

<b>ESCRIBIENDO PARA UN MUNDO DIGITAL</b>					
Caracterización de estudiantes.	Contexto.	Decisiones pedagógicas.	Objetivos de aprendizaje.	Decisiones tecnológicas	Resultados o productos finales.
La propuesta está diseñada para los estudiantes de grado 11-1 de la I.E. Alberto Carvajal Borrero, conformado por 28 estudiantes de los cuales 18 son hombres y 10 mujeres, es un grupo	Las institución educativa Alberto Carvajal Borrero tienen organizado su currículo en el proyecto Educativo	Después de analizado el tipo de estudiantes y su contexto escolar y familiar se tomó la decisión de trabajar a través de una secuencia didáctica. Se considera que es un dispositivo efectivo para realizar	<b>Saber conocer:</b>  Reconoce las características y herramientas de los sistemas operativos (Windows-Android).  - Identifica las herramientas para la edición de audio freeware y de pago, en	<b>hardware</b>  celular  Tablet  Computador  Filmadora  Video  proyector  Televisor  <b>Software</b>	Texto escrito en procesador de texto y publicado en la plataforma institucional.          Narrativa digital socializada a través de una exposición usando video beam, que se le presentó a parte de la

diverso; sus edades se encuentran entre 16 y 20 años. Es un grupo heterogéneo que tienen diferentes ritmos de aprendizaje. La característica que prima en la mayoría de ellos es el poco interés por el estudio en general y poca disposición para hacer sus trabajos escolares. Esta	Institucional, uno de sus apartados muestra el plan de área de cada disciplina y desde allí se enmarca la enseñanza de las áreas fundamentales entre las cuales se encuentran	actividades pensadas en los estudiantes con unos objetivos de aprendizaje centrados en los mismos y con ello fortalecer la escritura a partir del uso de las TIC en el aula. La secuencia se desarrolla en cinco momentos : Momento 1 : Presentación de la secuencia didáctica:	sistemas Windows y Android  <b>Saber hacer:</b> Maneja procesadores de texto online y offline. - Utiliza las herramientas para la edición de video (online-offline) freeware y de pago, en sistemas Windows y Android.  <b>Saber ser:</b>	Processor de textos  -Microsoft word  -Google docs  -open office writer  <b>*Editores de audio.</b>  -Audacity	comunidad educativa y publicada en la plataforma institucional.
---	---	---	---	--	---

<p>situación la podemos asociar a múltiples factores. Por ejemplo, ellos en su gran mayoría se dedican a trabajar para ayudar a su sostenimiento y dejan de lado las responsabilidades escolares, muchos no tienen claro su proyecto de vida y por lo tanto se interesan muy poco</p>	<p>tecnología e informática y lengua castellana. Los planes aula se organizan teniendo en cuenta los estándares y las competencias emanados del ministerio de educación</p>	<p>Proyección del trabajo a realizar por medio de diapositivas. Momento 2: Análisis de textos modelo: Presentación de diferentes narrativas digitales. Momento 3: Revisiones y reescritura de la primera versión: Elaboración de</p>	<p>- Muestra actitud crítica y reflexiva frente a la realización de las actividades de la secuencia didáctica.</p>	<p><b>-AVS Audio Editor</b></p> <p>-Grabadora de voz (Android)</p> <p><b>*Editores de video.</b></p> <p>-Movie maker</p> <p>- Sony Vegas</p> <p>- Camtasia Studio</p> <p>-YouTube</p> <p>Video Editor</p> <p>-wevideo</p>	
---	---	--	--	---	--

<p>por lo que le puede aportar un aprendizaje en su futuro. Otro aspecto que se puede contemplar es que no hay la suficiente motivación para que le encuentren un verdadero significado a lo que enseñan en el colegio.</p>	<p>nacional. Se cuenta con aulas mínimamente dotadas para las actividades académicas y con dos salas de sistemas que sirven de apoyo a los maestros para implementar</p>	<p>guion y auto grabación (audio) del mismo. Momento 4. Lectura grupal de la segunda versión y recomendaciones finales: Trabajo colaborativo de escritura a través de la plataforma google docs. Momento 5: Elaboración de la narrativa digital y</p>		<p>*Navegadores de internet.</p> <p>*software de presentaciones multimedia.</p> <p>-Power point</p> <p>-open office impress.</p>	
---	--	---	--	--	--

	el uso de las TIC.	socialización: - Construcción de la narrativa digital. - Socialización de la narrativa digital.			
--	--------------------	---	--	--	--

En el componente de estudiantes lo que se tuvo en cuenta fue el tipo de aprendiz que teníamos en nuestras aulas, para ello, como se puede observar en el cuadro hicimos un análisis detallado de las necesidades y fortalezas de los jóvenes. Igualmente se tuvo en cuenta el contexto institucional y familiar para pensarnos en las actividades e interacciones de ellos con las tecnologías.

Desde el inicio de la secuencia a los estudiantes se les hizo saber que el objetivo de todos era producir un guion escrito para convertirlo en una narrativa digital. Así que en la parte de contenidos ellos tuvieron que recordar el trabajo de programas de edición que ya conocían y se les propuso una serie de tutoriales que les apoyaron en el proceso, observación de narrativas digitales, además buscaron información en línea para fortalecer el concepto de narrativa digital y cómo elaborarla. Además tuvieron la oportunidad de hacer escritura colaborativa en documentos compartidos a través google docs.

Un momento importante para destacar fueron las decisiones pedagógicas que se asumieron. Se les diseñó un recurso educativo elaborado por los docentes investigadores el cual fue presentado durante el inicio de la secuencia como motivación hacia el trabajo que queríamos lograr. El resultado fue muy positivo ya que se logró nuestro propósito porque los estudiantes se motivaron y se sintieron felices que los profesores hicieran algo para ellos. Expresiones como:

E4: Que bonito profesora, y nosotros podemos hacer algo parecido.

E2: Y usted hizo eso para nosotros... le quedó muy bonito.

E10: felicitaciones profe es un trabajo muy chévere... y en qué piso es que vive (risas) (Diario de campo octubre 13)

También fue gratificante ver que la narrativa digital se presentó en la clase de informática a otros grupos como ejemplo para realizar un trabajo similar. Por lo anterior podemos interpretar que tal como lo plantea Pedró (s.f) en su trabajo sobre el uso de la tecnología para mejorar la educación; la utilización de recursos educativos elaborada por profesionales - docentes garantiza una mejor efectividad, Así mismo esos recursos dan apoyo a los libros de texto de manera que todos aportan al objetivo de aprendizaje según las características de los estudiantes.

Es de resaltar que los jóvenes tienen una habilidad extraordinaria para manejar las nuevas tecnologías de la comunicación, de manera que en esta parte del trabajo no hubo mayores inconvenientes pues el conocimiento que ellos ya tenían lo evidenciaron en unos trabajos excelentes. Sin embargo, sí tuvimos serias dificultades técnicas que no fueron responsabilidad de los estudiantes sino debido a la baja conectividad de internet que presenta la institución.

Definitivamente el modelo ICT-TPCK nos permitió alinear muy bien las TIC con la intención de fortalecer la escritura basado también en el modelo Bereiter y Scardamalia(1992) porque los dos le apuntan a transformar el conocimiento a partir de aspectos como el contexto, los conocimientos de los estudiantes, la recolección, manejo y clasificación de información, uso de la memoria entre otros. De ahí resulta importante resaltar que las decisiones tecnológicas que se tomaron en torno a la intervención contribuyeron al objetivo trazado, porque los estudiantes vieron la necesidad de planear todo el trabajo. Lo que les implicó utilizar procesadores de texto para revisar aspectos formales del texto como lo manifiestan ellos en las entrevistas finales. Los documentos compartidos les sirvieron como apoyo para hacer escritura colaborativa, fortalecer sus potencialidades y corregir errores, todo esto con el fin de organizar su trabajo final de

entrega. Y por último las herramientas para edición y producción fueron un dispositivo vital para la elaboración de su narrativa digital, en la medida que ellos fueron utilizándolos, también se arriesgaron a explorar sobre otras herramientas además de las que se les sugirieron en la secuencia y se dieron cuenta que existen muchas posibilidades en el mundo de las TIC para realizar excelentes trabajos. Todo este proceso culminó en un producto final que nos dejó plenamente satisfechos.

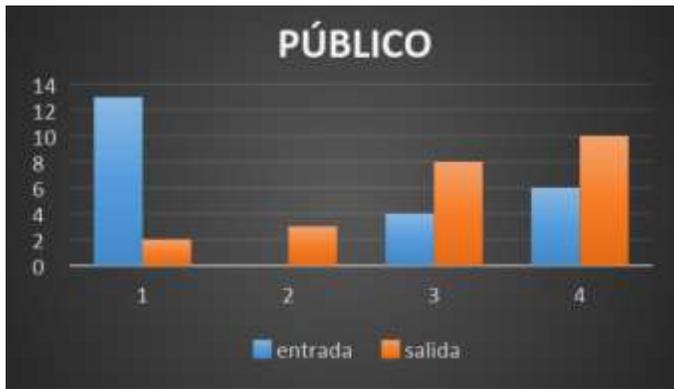
## **5.2. ANALISIS CUANTITATIVO**

El análisis cuantitativo tuvo en cuenta las pruebas de entrada y salida presentadas por los estudiantes de grado once, en las cuales se evaluaron específicamente los siguientes aspectos: intención comunicativa, tema, público. No obstante se tuvieron también en cuenta la coherencia, cohesión y ortografía, pues son aspectos formales que son muy importantes a la hora de realizar una producción escrita. Con una escala de valoración ubicada en los niveles bajo, básico, alto y superior.

La clasificación por subcategorías, permitió evidenciar en cada uno de los estudiantes su concepción sobre los aspectos a evaluar, identificar elementos esenciales en un texto narrativo, valorar la importancia de un plan de escritura como acto preliminar a la redacción de un texto.

### Gráfico 1 Resultados prueba de entrada y salida.

Comparación del avance desde el primer escrito hasta el escrito final.



Los gráficos representados se estructuran con la variable estudiantes, ubicada sobre el eje Y y la escala de valoración bajo, básico, alto y superior sobre el eje X. Interpretando la información obtenida en las pruebas de entrada y salida se puede observar, cómo a partir de una prueba diagnóstica donde se les pidió a los estudiantes aspectos básicos para iniciar un escrito, tales como: cuál es el objetivo del escrito, a quién va dirigido, cuál es el tema y el enfoque narrativo del tipo de texto, se evidencian falencias que eran necesarias intervenir durante la implementación de la secuencia. A partir de ese momento se tomaron decisiones para hacer la planeación y el desarrollo de la secuencia didáctica que fue sometida constantemente a procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que por ende promovieron varios espacios de reescritura, hasta llegar a un texto más elaborado y estructurado.

Después de todo el proceso de planeación, revisión, edición y textualización se realiza una prueba de salida, en la cual se puede evidenciar una notable mejoría en aspectos como la intención del texto, tema y público. Sin embargo otros aspectos como la coherencia, cohesión y ortografía a pesar de mostrar mejoría en el proceso, revelan que son los de mayor dificultad para los estudiantes al momento de redactar sus escritos.

Es importante destacar entonces la importancia de estos aspectos en la producción escrita que en algunas ocasiones solo se tiene en cuenta los aspectos formales y no otros aspectos relevantes como la reescritura en la elaboración de un texto, ya que como lo afirma Noé Jitrik (2000), tal actividad resulta de la instauración de una interpretación no necesariamente prevista en el

momento de la escritura. De esta manera es posible detectar errores de forma y fondo que posiblemente se pasan por alto en la primera versión de un escrito.

## 6 CONCLUSIONES

Se presentan las conclusiones a partir de los objetivos propuestos en este trabajo de investigación y que hacen referencia al fortalecimiento de la producción escrita a partir de una secuencia didáctica basada en narrativa digital, en los estudiantes de grado once de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero. Considerando los aportes teóricos, los datos recolectados y el análisis realizado, es posible afirmar que se evidencian resultados positivos para el alcance del objetivo de la investigación.

La escritura es un proceso que requiere de tiempo, paciencia y disposición. La complejidad que denota el proceso de escribir se ve reflejada en el paso a paso que se requiere para llegar a ser un buen escritor. Para ello, se realiza un plan de escritura que permita organizar la información que se quiere comunicar, luego, el proceso de textualización, revisión y edición con el objetivo de obtener un texto cada vez mejor estructurado. Precisamente fue en este sentido que se obtuvo una gran ganancia al desarrollar la intervención didáctica. En lo mencionado se puede observar al analizar cada uno de las versiones de los textos elaborados por los estudiantes, desde la primera hasta la última. En ese orden de ideas, se puede afirmar que a través de cada uno de los elementos planeados en la secuencia didáctica se fortaleció la escritura a partir de un guión que luego fue convertido en narrativa digital, de tal manera que al reconocer el proceso de producción escrita, los jóvenes adquirieron herramientas lingüísticas para escribir cualquier tipo de texto. Todo esto fundamentado en los aspectos que se tuvieron en cuenta para sus producciones; intención, público y tema. En el orden de los aspectos formales como ortografía,

coherencia y cohesión, podemos decir que se trabajaron durante todo el proceso, pues son aspectos inherentes a la escritura, por tanto es imprescindible que se tengan en cuenta al revisar un texto, en la implementación de nuestra secuencia estos aspectos se fueron construyendo de apoco y la producción escrita no se centró solo en ellos, sino en otros que ya se han mencionado. Lo anterior se puede corroborar en las entrevistas finales y la evaluación, porque la gran mayoría de los estudiantes reconoce la escritura como un proceso que necesita de varias revisiones y correcciones desde la producción de ideas organizadas hasta ortografía, pasando por la revisión de coherencia y cohesión, de modo que culmine en un texto mejor estructurado. En palabras de los estudiantes: “el que más nos guste”.

Otro aspecto a tener en cuenta en este proceso de producción es que a los estudiantes no se les coarte sus ideas iniciales revisando solo los aspectos formales como coherencia, cohesión y ortografía. Las decisiones que se tomaron al respecto fueron fundamentales para que su creatividad surgiera y a medida que se iba retroalimentando el proceso, los textos fueron tomando forma. No queríamos que de tajo en la primera versión, al estudiante le fueran señalados todos los errores de ortografía y de redacción, sino que paulatinamente se les fue llevando desde la reflexión constante sobre lo importante de cada momento en el proceso. Evidencia de ello es que al final los estudiantes reconocen que la ortografía es importante como un aspecto que se puede trabajar al final de la producción antes de publicar el texto, que durante las otras etapas lo más complicado es organizar lo que quieren comunicar.

Como parte concluyente de este proceso podemos considerar que “la composición del texto es un proceso recursivo en el que el autor genera, desarrolla, redacta, revisa y, finalmente, expresa unas ideas determinadas”. Cassany (1987) en el cual hemos intentado inscribir a los estudiantes para que escriban para sí mismos, para otros y que finalmente aprendan a seguir aprendiendo y hagan parte de la cultura escrita de la sociedad.

La intervención didáctica a partir del diseño de una secuencia y luego su implementación, permitió planear, organizar y ejecutar de mejor manera el proceso de enseñanza de la producción escrita. Lo que significó que el trabajo didáctico fue pensado con un propósito que se desarrolló a través de unas actividades secuenciales que nos permitieron observar el proceso en sí mismo, todo ello enmarcado en varios aspectos. Por un lado, permitió contextualizar el aprendizaje que pretendíamos lograr. Esto se logra a partir de la identificación de las necesidades y los intereses de los estudiantes, lo que deriva en un aprendizaje significativo para ellos donde le encuentran sentido a lo que aprendieron. Por otro lado, el proceso de ir gradualmente convenciéndolos, involucrándolos, haciéndolos sentir parte viva de la secuencia hizo que desde el momento de la presentación hasta la socialización y cierre, los estudiantes reconocieran la importancia de aprender, de su rol en el proyecto y lo que significaba llevar a buen término el trabajo final. En el diario de campo se evidencia como en la etapa final se sienten nerviosos y ansiosos porque ya se va llegar el momento de presentar sus productos finales.

En concreto podemos decir que se logró dinamizar el conocimiento a partir de una secuencia didáctica que propendió por un enfoque sociocultural cuya intención básicamente fue que se

lograra construir sentido con el otro y para el otro, de ahí que surge la necesidad de involucrar a la comunidad socializando lo aprendido en el proceso. Todo ello aunado a la concepción de que se aprende de manera significativa cuando se interactúa en contextos reales, y con la convicción de que los estudiantes construyen sus conocimientos con otros a partir de una buena mediación.

Respecto al proceso de evaluación desarrollado en esta propuesta de investigación, fue un proceso formativo de retroalimentación constante. La evaluación de todo el proceso nos permitió valorar los avances de los estudiantes en términos de aprendizaje, revisar las estrategias propuestas y las herramientas utilizadas para poder ir haciendo los ajustes pertinentes, además de ir reflexionando sobre nuestra propia práctica para tomar decisiones frente al trabajo.

En lo que tiene que ver con los aprendizajes de los estudiantes, lo fundamental fue la retroalimentación constante como oportunidad de mejora, al realizar una evaluación guiada a partir de rúbricas que les permitieron a los estudiantes ir mejorando sus textos, potenciando fortalezas y mejorando errores. De ahí que fue un elemento clave para que se hicieran conscientes del manejo del lenguaje al hacer las recomendaciones, recibir cordialmente las sugerencias de los compañeros, reconocer el saber del otro y asumir que se aprende de mejor manera con otros. Por consiguiente, en este proceso la revisión constante de las versiones de texto hasta llegar a la final, logra hacer avances significativos en los jóvenes porque comprenden que un texto se puede reescribir, evaluar para mejorar y finalmente quedarse con su mejor versión.

La decisión de manejar rúbricas para evaluar distintos momentos de aprendizaje posibilitó en gran medida que los estudiantes identificaran el estado real de su texto en cada una de las etapas. De ahí que tomar la medida de evaluar primero intención, público y tema, además de la estructura del texto narrativo y por último los aspectos formales del texto, fue significativo para ellos porque les permitió poner el foco sólo en lo que previamente sabían que iba a ser evaluado y lo que necesitaban escribir para ese momento.

Asociado a estos aspectos y de manera paralela los tres momentos de evaluación presentes durante todo el proceso evidencian su aporte al aprendizaje. En primer lugar, la autoevaluación para reflexionar sobre el nivel de aprendizaje en el que cada uno se encuentra y reconocer las fortalezas y las debilidades para continuar el trabajo de producción escrita. En segundo lugar, la coevaluación dinamizó potentemente el aprendizaje porque los jóvenes aprendieron a construir entre pares, a escuchar y a aprender de sus compañeros. Para ello, discuten, deliberan y en ocasiones logran tener más afinidad de aprender con el mismo par que con el docente. Y la heteroevaluación del maestro presente en todo el proceso, la cual contribuyó al mejoramiento constante de los textos escritos y de las narrativas digitales, cada vez que intervenía lo hacía como puente y mediador, preguntaba en lugar de responder y a partir de esos cuestionamientos los estudiantes despejaron dudas; su rol de evaluador se centró en aportar al conocimiento y no en valorar ese conocimiento, es por ello que se logra llevar a los estudiantes que aprendieran sin necesidad de centrarse solo en la nota numérica. Aunado a ese proceso se diseñó una rúbrica donde se revisó todo el avance del proceso hasta el nivel que alcanzaron los estudiantes. Es decir, la decisión del docente de otorgar una evaluación final a partir de una guía, constituye un

aporte de gran ayuda para que se pueda observar de mejor manera el grado de avance de los jóvenes, teniendo un panorama general del proceso realizado y asumiendo una postura más objetiva sobre el trabajo elaborado.

Con relación al uso de las Tic a partir de la creación de una narrativa digital, se puede notar que las decisiones tomadas lograron impactar los aprendizajes de los estudiantes. Utilizar los procesadores de texto, plataformas en línea y programas de edición con la intención de darle solución a un problema fue muy potente para ellos, puesto que necesitaban comunicar su texto escrito utilizando la tecnología. De manera que cuando se eligen estas herramientas no al azar sino con una intención educativa podemos encontrar en ellas el apoyo necesario para que el aprendizaje sea mejor. De manera que al hacer uso de éstas tecnologías se logra que el estudiante, busque, seleccione, organice información con la intención de comunicar lo que ya está escrito y además que sea capaz de exponerlo agregándole otros elementos como la imagen, el sonido y la voz. Fue un reto que les obligó a buscar soluciones que muy seguramente sin el uso de las Tic no hubiera tenido el mismo impacto. De ahí que pensar y planear rigurosamente cómo integrar las Tic en el aula si es posible, esta investigación lo realizó a partir del modelo ICT-TPCK, modelo que logra tener una articulación directa en la secuencia dado que los dos manejan elementos comunes para la toma de decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para concluir, la pregunta que direccionó el trabajo de investigación fue ¿De qué manera una secuencia didáctica basada en narrativas digitales contribuye a fortalecer la producción escrita en los estudiantes del grado once de la institución Educativa Alberto Carvajal Borrero?

Como respuesta a ella podemos establecer que los resultados del estudio revelan que la secuencia didáctica “Escribiendo para un mundo digital”, promueve en los estudiantes:

- El desarrollo de procesos de comprensión y producción los cuales les permite mejorar los textos escritos de manera progresiva, mediante la revisión continua y la reescritura para que al final el texto producido sea comunicado a otros. De manera que se logra entender la escritura como un instrumento de aprendizaje, capaz de transformar el conocimiento de quien se expone a ella.
  
- El acto de escribir para narrar lo que sucede en un contexto real permite la interacción social y cultural de los estudiantes con la comunidad educativa, lo que deriva en el reconocimiento de los relatos como construcciones significativas que pueden ser escuchadas por otros.
  
- La participación en situaciones auténticas de aprendizaje donde la relación recíproca entre el saber docente, el saber del estudiante con el lenguaje logran movilizar los aprendizajes para construir conocimientos significativos.

- La participación en trabajo colaborativo a partir del uso contextualizado de las Tic, logra desarrollar habilidades comunicativas, tecnológicas y de manejo de información que permiten mejorar el aprendizaje.

## **6.1. RECOMENDACIONES**

Después de realizar el análisis y obtener los resultados de la investigación, se hace necesario que la institución educativa Alberto Carvajal Borrero inicie un proceso de reflexión y revisión de las didácticas en lo que tiene que ver con la enseñanza del proceso de producción escrita. Donde se propenda por el diseño de estrategias didácticas que fortalezcan la competencia escritora dado que es una puerta que les abre camino a los estudiantes para vincularse a la cultura escrita de la sociedad, pues pertenecen a un mundo circunscrito al código escrito para acceder al conocimiento.

De manera que se recomienda abordar el conocimiento de las distintas disciplinas desde didácticas situadas, que involucren al estudiante como sujeto activo y constructor de su propio saber, donde se tengan en cuenta los conocimientos previos y el trabajo en equipo colaborativo. Una planeación rigurosa pensada desde unas posturas teóricas que evidencien la articulación de actividades conducentes a unos propósitos claros que les ayuden a los estudiantes y maestros a movilizar el aprendizaje y la enseñanza, todo ello se puede lograr a través de la implementación de las secuencias didácticas en todas las áreas del conocimiento.

Es necesario que los maestros asuman también el proceso de escritura en las áreas, no para la reproducción del saber disciplinar sino para la construcción de ese saber mismo. De ahí que se recomienda que los maestros reflexionen sobre su práctica y comprendan que la escritura les compete a todos y no solo a los docentes de lengua, además porque es un acto que moviliza el aprendizaje y lo potencia cuando se realiza con una mediación adecuada. Para ello es necesario asumirla como un proceso en construcción continua y no como un producto acabado.

Finalmente se sugiere que se vincule el uso de las Tic al aula de manera que haya una intención y ayude a los estudiantes a resolver problemas que le surgen en su aprendizaje, de esta manera estaríamos garantizando el uso adecuado de las tecnologías y por supuesto en el camino a desarrollar también la competencia tecnológica desde las disciplinas.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Achievement. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 1-28). New York: Teachers College.
- Álvarez y Ramírez (2006). En: Angulo, T. Á. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura/*Theories or models of text production in teaching and learning of writing. Didáctica: Lengua y Literatura, 18, 29-60.*
- Angulo, T. Á. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura/*Theories or models of text production in teaching and learning of writing. Didáctica: Lengua y Literatura, 18, 29-60.*
- Aportes en la enseñanza del Diseño y la Comunicación XIV Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (2006). P.15-266. ISSN 1668-1673.
- Atorresi, A. (2010) Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). UNESCO.

- Badillo, M.(2012) Propuesta de comunicación y educación ambiental a través del Facebook y el uso de narrativas digitales. Vol. 8 No. 1, 2012 (Enero - Junio). Entramado. Unilibre Cali.
- Bereiter y Scardamalia (1992) En: Angulo, T. Á. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura/Theories or models of text production in teaching and learning of writing. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 18, 29-60.
- Bonilla y Rodríguez (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.3ª Ed.Santafé de Bogotá, Ediciones Uniandes.
- Campbell (2001) En Observatorio de innovación educativa del tecnológico de monterrey.2017.Tecnológico de Monterrey: Storytelling (narración).
- Camps, A. (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.
- Carlino, P.(2005) Escribir , leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

- Cassany, D. (1999) Construir la escritura. Barcelona. Paidós, 2da. Edición, 2000.
  
- Castiblanco, R. D y Pacanchique, P. V. (2016). Escribiendo mis ideas con tic.  
Universidad de la sabana centro de tecnologías para la academia maestría en informática educativa chía.
  
- Colombia en PIRLS 2011 Síntesis de resultados 2012. Bogotá, D.C.
  
- D'Aquino H, A. (Sin fecha) Revista textos – 071. Enero 16 - Corregir, revisar y acompañar la escritura.
  
- De Corte E. (2016) La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica En: UNICEF OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO 2016, Oficina Regional para América Latina y el Caribe Calle Alberto Tejada, edificio 102, Ciudad del Saber Panamá [www.unicef.org/lac](http://www.unicef.org/lac)
  
- Dewey, J. (1989) Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano, Paidós. Barcelona.
  
- Duarte J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos (Valdivia) versión On-line ISSN 0718-0705 Estud. pedagóg. n.29 Valdivia [.http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705200300010000](http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705200300010000). Estudios Pedagógicos, N° 29, 2003, pp. 97-113

- Ferreiro E. (2000). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Conferencia plenaria, presentada en el 26 congreso de la unión internacional de editores, Buenos Aires, del 1° al 3 de mayo de 2000.pp. 53-61
- Figueroa M, R. y Pérez, J. R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, Mayo-Agosto, 119-147.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996) “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Lectura y vida.
- Forero C, D. (2016). Narrativa Digital: Una Estrategia Pedagógica para El Aprendizaje de la Historia Colombiana. Universidad de la sabana Centro de tecnologías para la academia. Maestría en informática educativa Bogotá D.C. Agosto
- González Pérez M.<sup>1</sup>(2001) La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica *Educ Med Super* v.15 n.1 Ciudad de la Habana ene.-abr. 2001.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412001000100010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000100010)
- Greenhalgh, (2009). En Observatorio de innovación educativa del tecnológico de monterrey.2017.Tecnológico de Monterrey: Storytelling (narración).

- Henao A. y Ramírez S. (2006). "Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), pp. 223-238.
- Hernández, S. (2010) Metodología de la investigación. Quinta edición, pág. 80. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V. México.
- Hunziga, (1987). en: Jiménez, R. Ambientes de aprendizaje espacios de interacción y desarrollo. Instituto latinoamericano de la comunicación educativa (ilce)[ruthj1@ilce.edu.mx](mailto:ruthj1@ilce.edu.mx).  
[ruthj1@ilce.edu.mx](mailto:ruthj1@ilce.edu.mx).  
[revista:e-formadores](mailto:ruthj1@ilce.edu.mx)
- James. (2013). En Observatorio de innovación educativa del tecnológico de monterrey.2017.Tecnológico de Monterrey: Storytelling (narración)
- Jurado, V. F. (1992). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. Forma y Función, 0(6), 37-46. Recuperado de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16910>

- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario / Delia Lerner.- México: FCE,. 193 p.; 13.5 x 21 cm - (Colee. Espacios para la lectura) ISBN 968~ 16~6399~3. Pág. 7
- Lobato A, Fernández E. Manchado A y Tenorio C. (2010).Estudio encuesta Métodos de investigación Educación Especial. Documento en PDF tomado de:  
[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/ENCUESTA\\_1\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/ENCUESTA_1_Trabajo.pdf)
- López A. (Sin fecha) La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. En Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 1, No. 2, 111-124 ISSN: 2215-8421 14, Colombia ([allopez@uniandes.edu.co](mailto:allopez@uniandes.edu.co)) Universidad de los Andes.
- Lorrie A. S. (2006). La evaluación en el aula. Campus Boulder Capítulo 17 de la obra Educational Measurement (4ª Edición) Editado por Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport. pp. 623-646. Universidad de Colorado.
- Márquez, A. (2014) Escritura con tic: Rasgos y desafíos desde la perspectiva docente en Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 1236.

- McMillan, J. H (2007). *Formative classroom assessment: The key to improving student.*
- Mendoza R. (2006). *Diferencias-y-limitaciones-de-la-investigacion-cualitativa-y-cuantitativa.pdf.* Piura Perú.
- Mineducación-Icfes.( 2015) Colombianos: conozcan los resultados de las Pruebas Saber 11° en las regiones del país. Disponible en:  
<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-354565.html>. Bogotá D.C., 29 de octubre.
- Miras M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Universidad de Barcelona Correspondencia con la autora: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona. Passeig Vall d'Hebrón, 171, 08035 Barcelona. Correo electrónico: mmiras@psi.ub.es © 2000 by Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN: 0210-3702 Infancia y Aprendizaje, 2000, 89, 65-80.*
- Muñiz, J. (2010). *Las teorías de los tests: Teoría Clásica y Teoría de Respuesta a los Ítems. Papeles del Psicólogo, 31(1), 57-66.*

- National Storytelling Association, (1997). En Observatorio de innovación educativa del tecnológico de monterrey.2017.Tecnológico de Monterrey: Storytelling (narración)
- Observatorio de innovación educativa del tecnológico de monterrey.(2017).Tecnológico de Monterrey: Storytelling (narración)
- Ochoa R. A.(2015). Propuesta Estratégica De Fortalecimiento De La Escritura En Jóvenes De Grado Undécimo De La Jornada Tarde De La IED Aulas Colombianas San Luis de la localidad de Santa Fé (Bogotá). Universidad de la sabana facultad de educación especialización en pedagogía e investigación en el aula chía.
- Ohler, J. (2006). URL: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/NarracionesDigitales>. Pág.19.Revista"EducationalLeadership"enero <http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006.php>
- Pedró, F. (Sin fecha). Tecnología para la mejora de la educación: experiencias de éxito y expectativas de futuro. Fundación Santillana. XXIX Semana de la Educación .p.17.
- Pérez, A.M. (Sin fecha).La práctica reflexiva una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald ShÖn. En perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna las lenguas y la literatura. Pontificia universidad Javeriana. Capítulo 29.

- Pozo J. I. (1997). Teorías cognitivas del aprendizaje. 2ª edición. Ediciones Morata  
Facultad de psicología universidad autónoma de Madrid. Pag.22.
- Prieto, D. (2016) Fuente: [http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9558/TE  
SIS%20DAMARIS%20PRIETO%20CALDER%20C3%93N.pdf?sequence=1](http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9558/TE%20SIS%20DAMARIS%20PRIETO%20CALDER%20C3%93N.pdf?sequence=1)
- Rincón, B. G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Red Colombiana para la Transformación de la Formación. Tejer la RED/3.
- Rincón, M. C y Borrero P. M, I. (2008). Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas Primera edición, septiembre. De la compilación: Fundalectura y Fundación Corona. Compilación. p. 25- 27. (PDF) (Nota de la editorial Fragmento reproducido con la autorización expresa de la autora y del editor de la siguiente obra:  
Camps, A (1994): Models d'ensenyament de la composició escrita. Barcanova, Barcelona, pp. 152- 160 Traducción: Carola Bedós. Tomado de textos de didáctica de la lengua y de la literatura, número 5. Julio de 1995. Ed. Graó: La lengua escrita en el aula)
- Salinas J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. Revista Pensamiento Educativo. PUC. Chile. 20,81-104.

- Sauvé, L. (1994). En: Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos (2003) (Valdivia) versión On-line ISSN 0718-0705Estud. pedagóg. n.29 Valdivia .<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705200300010000>. Estudios Pedagógicos, N° 29, , pp. 97-113.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós MEC.
- Serra (2004: 165) En: Álvarez C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 2. Pág., 268 .Universidad de Cantabria, a [lvarezmc@unican.es](mailto:lvarezmc@unican.es)
- Serrano J.M. y Pons, P. R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 13, Núm. 1. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Murcia Campus Universitario de Espinardo s/n, C. P. 30071 Murcia, España.
- Signos, Teoría y práctica de la educación (1997).página 16-23 Enero -Marzo ISSN 1131-8600.
- Solé. I. (Sin fecha) De la lectura al aprendizaje. pdf. Tomado de <https://sites.google.com/site/techiholic/Techi20/posgrado/Delalecturaalaprendizaje.pdf>

- Stenhouse, L. (1985) Investigación y desarrollo del curriculum. Morata. Madrid.
- Stiggins, R. (2008). Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems. Portland, Estados Unidos: ETS Assessment Training Institute.
- Vacca y Linek, (1992); Applebee, (1981). Tomado de Henao A. y Ramírez S. (2006) en: "Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura". Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), pp. 223-238.
- Velasco y Díaz de Rada, (2006). En: Álvarez C.(2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Estudios Pedagógicos XXXVII, Nº 2. Pág., 272  
Universidad de Cantabria, a [lvarezmc@unican.e](mailto:lvarezmc@unican.e)
- Velásquez N, J. (2008). Ambientes lúdicos de aprendizaje. Diseño y Operación. México: Trillas. Pág. 13. En: Jiménez, R. Ambientes de aprendizaje espacios de interacción y desarrollo. Instituto latinoamericano de la comunicación educativa  
(ilce)[ruthj1@ilce.edu.mx](mailto:ruthj1@ilce.edu.mx).revista:e-formadores.

- Velázquez P, Estrella A.; Ulloa R, Luis G.; Hernández M y Jorge L. (2007). Hacia el aprendizaje reflexivo en la formación del personal docente. *VARONA*, Enero-Junio, 14-17.
- [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co) , *micrositio del Foro Educativo Nacional (2008). En*  
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-162385.html>

# ANEXOS

## Anexo 1 Secuencia didáctica detallada

<b>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</b>			
<b>1. Momento No. 1</b>	Presentación de la secuencia didáctica, diagnóstico y exploración de saberes previos, construcción de una definición compartida y elección del tema.		
<b>2. Sesión (clase)</b>	Tiempo aproximado: 2 sesión de dos horas clase		
<b>3 Fecha en la que se implementará</b>	Octubre 04 – 06 – 11 - 2017		
<b>4 Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</b>	Los estudiantes aprenderán a : <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer el concepto y las características de la narrativa digital.</li> <li>● Identificar necesidades específicas de aprendizaje para lograr un producto final excelente.</li> </ul>		
<b>5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente</b>	En cada fila debe describirse una actividad o componente y en las columnas siguientes se indica cómo se espera que participen los niños y las intervenciones de la docente en éste.	Describir la manera como se espera que los niños se vinculen a la actividad en cada componente: ¿qué interacciones se espera generar?, ¿qué se espera que hagan?, ¿sobre qué aspectos se espera que reflexionen? No se trata de indicar las posibles intervenciones de los niños, sino de anticipar las posibles reflexiones, interacciones y acciones que cada momento suscita.	Escribir las posibles intervenciones del docente e indicar entre comillas las consignas que podrían guiar el desarrollo de la actividad en cada momento o componente.
	Componente 1. Explicar qué se pretende con esta secuencia, cómo van a trabajar y cuál será el producto final del proceso. Un guion que será representado en una narrativa digital.	Los estudiantes tendrán un panorama general de lo que se espera de ellos y se motivarán a participar del trabajo, se les invita a ser parte de la actividad para que realicen grabaciones de narraciones, que primero son escritas de manera planeada y organizada y que sus trabajos van a ser expuestos a otros compañeros y a docentes. Además de publicar sus experiencias y productos finales en sitios	Después de la explicación de lo que se quiere con este trabajo y de la actividad de escritura diagnóstica el (la) docente inicia mostrando a los jóvenes una narrativa digital elaborada por el (ella) sobre lo que acontece en un día como muestra (link) <a href="https://drive.google.com/file/d/5B8asCkU0XXAOwVFcXjPTIjNLWqVwv?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/5B8asCkU0XXAOwVFcXjPTIjNLWqVwv?usp=sharing</a>
	web, estos trabajos los van a realizar en equipos de trabajo colaborativo. Los jóvenes se acercarán al proceso que implica preparar un plan de escritura que luego se convierte en guion, la planeación, revisión y edición, para luego ser transformado en una narración digital utilizando las TIC. Ellos además podrán hacer sugerencias sobre el trabajo que se quiere realizar.		Luego les habla a los estudiantes de lo que siente y lo agradable que es compartir la experiencia de su día a día con ellos y lo importante que es poder mostrarles ese momento. De esta manera va creando un vínculo con el trabajo que se quiere realizar. "Les cuento que detrás de este producto hay un trabajo previo de planeación, organización y dedicación, donde mi colega y yo nos propusimos traerles una narrativa que pudiera representar lo que queremos trabajar con ustedes" Y la propuesta que les traigo se trata de esto jóvenes: de contar historias, contarlas a otros de una manera diferente y además que tengamos la oportunidad de publicarlas en la web"
Componente 2: Actividad diagnóstica sobre estado inicial de escritura.	Durante este momento los estudiantes se enfrentaran al desafío de escribir una historia bajo un protocolo que será entregado por el docente, (Anexo 1) Se espera que ellos escriban allí una historia con algunas especificaciones básicas de la narrativa. Los estudiantes indagarán, buscaran en su memoria hechos reales o imaginarios, podrán interactuar con otros, pero lo que más interesa es que al final escriban su propia historia y de esta manera observar cómo se encuentran en aspectos como la intención comunicativa de su texto escrito, un tema para su texto y el público.		Cuando el maestro termina de explicar el trabajo que se quiere realizar, les pide a los estudiantes que a manera de ejercicio de escritura individual: "vamos a escribir una historia en el formato que les he traído (anexo 1) El objetivo es que ustedes escriban allí la información que se les solicita y que construyan una narración. Al final lo entregamos, no se vale que le copien al compañero es un trabajo individual el cual nos permite ver el estado real de su escritura"

<p>Componente 3</p> <p>Exploración de saberes previos: qué saben los estudiantes acerca de qué es una narrativa digital y construir su definición.</p>	<p>3</p> <p>Después de realizar la actividad dialogística los estudiantes observan algunas narrativas digitales; dialogan y comparten sus ideas sobre cómo se llaman ese tipo de narraciones. Durante ese tiempo los estudiantes establecerán las diferencias entre una narración sólo textual y una narración utilizando las herramientas multimedia. Que logren comprender la importancia de realizar una buena argumentación de las historias y las herramientas que se pueden utilizar para tal fin.</p> <p>A partir de las narraciones digitales vistas, se espera que ellos aporten sus percepciones, es decir, que salgan comentarios como "Profesora yo también puedo contar un día con mis amigos o nosotros también tenemos mascotas etc...llevarlos a que vean que detrás de la historia hay un guion. Además que logren comprender que hay muchas historias que pueden ser contadas de manera real, ficcional, creativa, reales o imaginadas). Se espera que después del conversatorio ellos puedan elaborar un contraste entre las narrativas y la narrativa digital e identifiquen los pasos fundamentales para organizar su trabajo.</p>	<p>Traje algunas narrativas digitales que encontré y que me parece importante que las veamos</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=A-JuIGSUigQ">https://www.youtube.com/watch?v=A-JuIGSUigQ</a> : Historia de mi mascota.</p> <p>Link <a href="https://youtu.be/vZ_BV0EwEdk">https://youtu.be/vZ_BV0EwEdk</a> El derecho de soñar.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=WgactP8IM8Y&amp;t=38s">https://www.youtube.com/watch?v=WgactP8IM8Y&amp;t=38s</a> Titanic.</p> <p>Luego de que se observan las narrativas digitales la docente realiza las preguntas: "¿Qué elementos podemos rescatar de las tres narraciones?" Después del análisis pensamos cuál podría ser una definición acertada para este tipo de texto. "Escriban un concepto personal, luego lo leen para todos y se recogen sus ideas en el tablero y de esa manera las contrastamos y entre todos construimos un solo concepto." "¿Ustedes creen que se puede realizar un trabajo de narración digital sobre cualquier tema? ¿será que las hicieron con la primera idea que les surgió?" "Leamos la siguiente información <a href="http://www.educacion.es/blog/que-pasa-ahora-como-crear-una-narracion-digital-en-10-pasos-maestro-pautas">http://www.educacion.es/blog/que-pasa-ahora-como-crear-una-narracion-digital-en-10-pasos-maestro-pautas</a> y hagamos un cuadro comparativo en el cuaderno donde establezcamos similitudes y</p>
<p>Componente 4: Selección del tema y la plataforma para elaborar la narrativa digital.</p>	<p>Las estudiantes tienen su tema y han traído un listado de herramientas digitales que pueden ayudarles en sus trabajos. Cada uno se reúne en grupos de cuatro personas e intercambian sus temas y las listas de herramientas digitales. Se espera que dialoguen, argumenten por qué les gustaría trabajar ese tema y que finalmente se pongan de acuerdo y tomen la decisión de su temática sobre la cual van a elaborar.</p> <p>También se espera que discutan sobre las herramientas digitales más adecuadas para desarrollar su trabajo. Para ello un representante de cada equipo socializa a</p>	<p>diferencias entre narrativa y narrativa digital y los pasos que debemos seguir para hacer nuestro trabajo".</p> <p>Luego la docente les pide "Ahora pensemos en cuál podría ser el tema para elaborar nuestra narrativa digital"</p> <p>De manera individual cada estudiante escribe un posible tema para su narrativa digital.</p> <p>"Como tarea deben consultar sobre aplicaciones, plataformas y software utilizados en la elaboración de narrativas digitales, para compartirlo en clase".</p> <p>El maestro pide a sus estudiantes que se organicen en grupos de trabajo y les deja claro que son equipos colaborativos donde todos aportan al trabajo en común, en este caso a la elaboración de un producto final llamado narrativa digital.</p> <p>Les solicita que cada uno socialice su tema, que discutan y se pongan de acuerdo sobre cuál quieren trabajar. También que revisen la tarea de las herramientas digitales y por cuál de ellas se decidirían para elaborar el trabajo.</p> <p>Después de la discusión grupal el maestro les pide que un representante del equipo nos cuente a que acuerdo llegaron en cuanto al tema y a la herramienta que pretenden usar.</p>

		<p>todos sus compañeros el tema y cuál sería la herramienta digital que desearían trabajar.</p> <p>Al finalizar la sesión se busca que ellos definan el tema de su narrativa y la herramienta.</p>	<p>El docente interviene en la elección de las herramientas y les sugiere aquellas que son gratuitas y que no tienen restricciones de pago, además, para aquellos que no cuenten con acceso a internet, software offline.</p> <p>Les muestra un video tutorial sobre cómo utilizar <b>movie maker</b>.</p> <p>tutorial  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cF7bestCXVM&amp;t=274s">https://www.youtube.com/watch?v=cF7bestCXVM&amp;t=274s</a></p> <p>link descarga del programa:  <a href="http://www.windows-movie-maker.org/es/">http://www.windows-movie-maker.org/es/</a></p> <p><b>movie maker para windows xp y vista</b>  <a href="https://drive.google.com/open?id=0B5xpCkUL0XXAaUpWdENuZmY3T0E">https://drive.google.com/open?id=0B5xpCkUL0XXAaUpWdENuZmY3T0E</a></p> <p><b>movie maker para windows 7, 8 y 10</b>  <a href="https://drive.google.com/open?id=0B5xpCkUL0XXAcndGZU1qX0nKwGc">https://drive.google.com/open?id=0B5xpCkUL0XXAcndGZU1qX0nKwGc</a></p> <p>Finalmente el maestro retoma todos los tópicos de los grupos con el fin de que cada uno sea consciente de su compromiso en el inicio de su trabajo y les dice que no van a tener restricciones en cuanto al uso de la herramienta si ya cuentan con ellas en casa.</p>
--	--	--	--

6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	-Conocimientos previos a través de un cuadro comparativo (registrado en el cuaderno) -Definición de tema: Registro auditivo.
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Prueba diagnóstica de entrada. Texto Digitalizado en pdf. y Diario de campo</li> <li>❖ Conocimientos previos a través de un cuadro comparativo (registrado en el cuaderno) digitalizado en pdf.</li> <li>❖ Definición de tema: Registro auditivo del conversatorio y fotografías.</li> </ul>

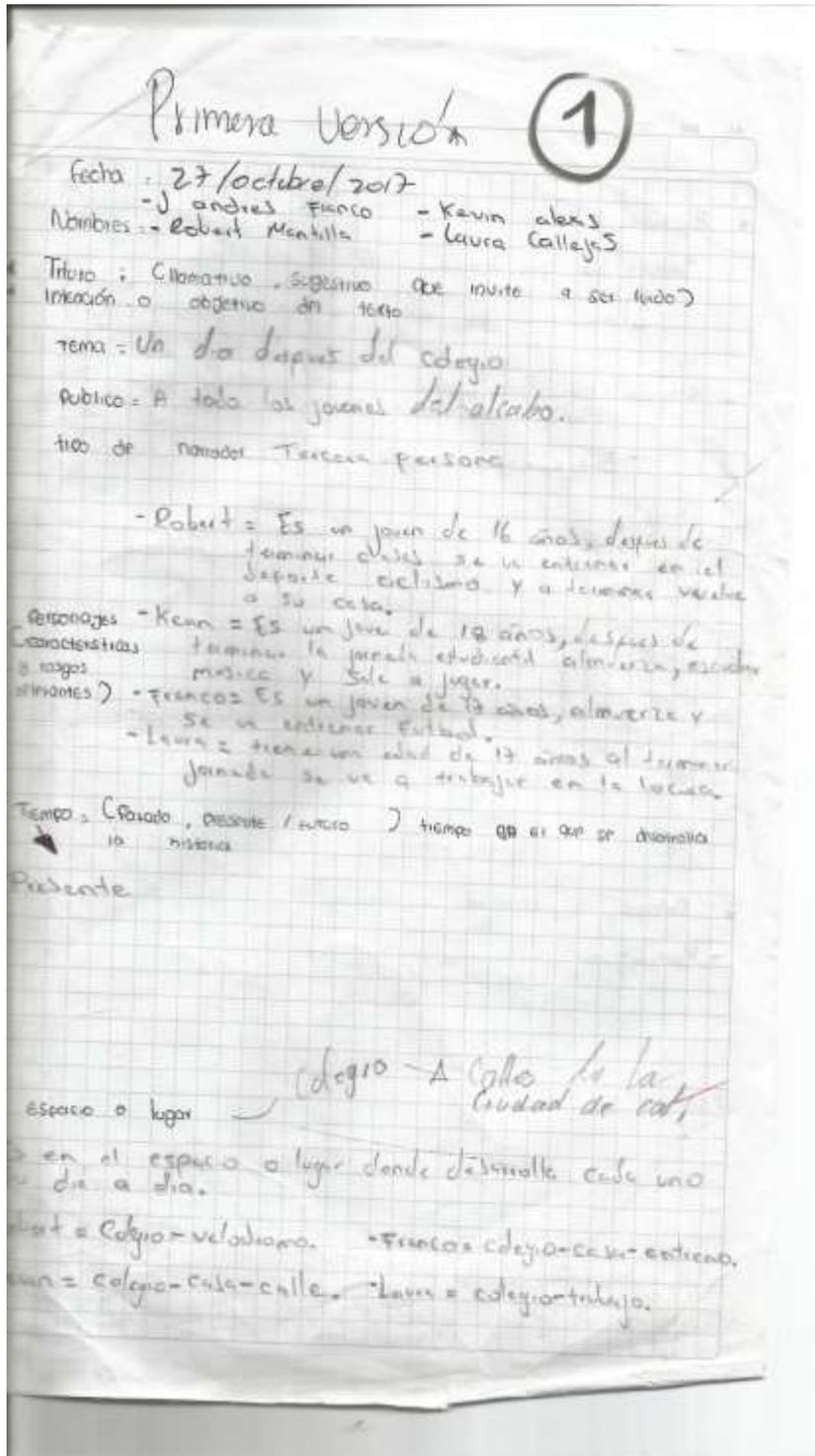
**Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)**

1. Momento No. 2	Análisis de textos modelo, conceptualización de plan de escritura y guion. Elaboración de plan de escritura.
2. Sesión (clase)	(tiempo aproximado: 3 sesiones de dos horas clase)
3 Fecha en la que se implementará	Octubre 13, 18 y 20 - 2017.
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p>El estudiante podrá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar la intencionalidad, el público y el tema en diferente tipos de textos.</li> <li>• Comprender la importancia de realizar un plan de escritura inicial que le permita organizar el trabajo de producción escrita.</li> <li>• Identificar los elementos fundamentales que debe llevar un guion para elaborar la narrativa digital y a su vez como se integran con las multimedia.</li> </ul>

5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	En cada fila debe describirse una actividad o	Describir la manera como se espera que los niños se vinculen a la actividad en cada	Escribir las posibles intervenciones del docente e indicar entre comillas las consignas que podrían

Anexo 2

Primera versión de escritura.



\* Argumento

Inicio: lo que hacemos después de terminar clase.  
Prácticamente cada uno, sale a su casa  
almorzar se alista y sale hacer sus actividades.

Conflicto: En determinado tiempo cada uno sale  
hacer sus actividades como:

- Entrenar, trabajar etc...

Final:  
Resolución y al finalizar sus actividades vuelven a sus  
Finis) casas a descansar y a vivir un nuevo día.

\* Dialogos , escenas , conflicto

- Robot

No hay

Escenas:

## Primera Version del Guion

Fecha: 27 / octubre / 2017

Nombres: Jose Luis Navia Perez  
Victor Manuel Rivera B.  
Yeiner Santrayo Granado U.  
Diana Carolina Munzuno

\* TITULO: El Contraste del tiempo.

\* Intencion u objetivo del texto:  
Mostrar como ha cambiado la sociedad a lo largo de los ultimos años

\* TEMA: La Sociedad del antes y despues.

\* Publico: Jovenes y Adultos.

\* Tipo de narrador: 3 persona.

\* Personajes:

Jose Luis Navia Perez: Narrador ✓

Diana Paola Alape: En entrevista ✓

Paula Sanchez: En entrevista ✓

Raul Beltran: En entrevista ✓

Leopoldo Munzuno: En entrevista ✓

Karol Dayana Enriquez: En entrevista ✓

Victor Manuel: Entrevistador ✓

Isabella Ossa: En entrevista ✓

Yeiner Santrayo Granado: Entrevistador. ✓

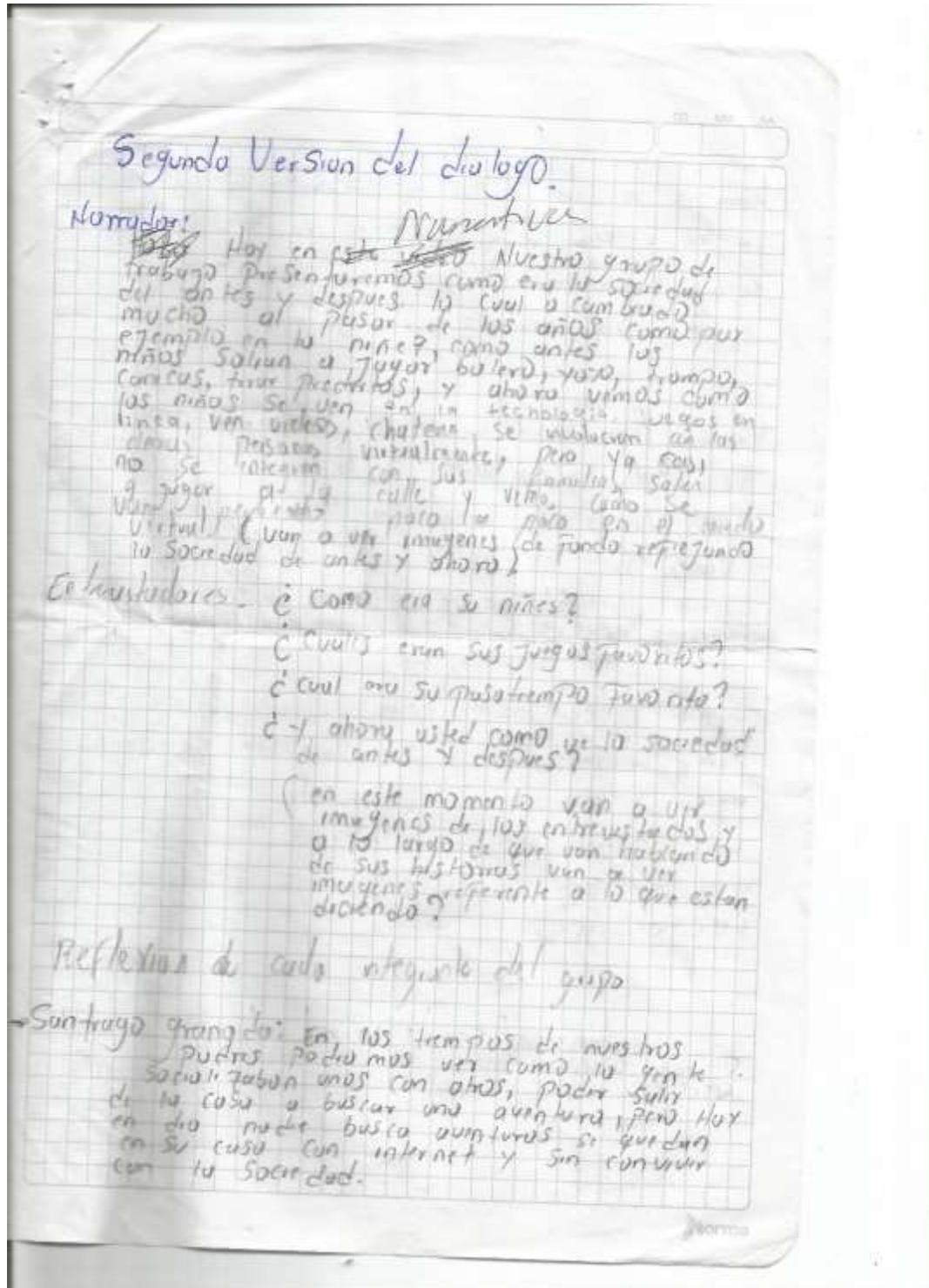
\* Tiempo: Pasado, Presente, Futuro

\* Espacio o lugares: Lugar de las entrevistas



Anexo 3

Segunda versión de escritura.



Diana: me reflejan el que la sociedad de antes y de ahora son muy diferentes: ya que los niños solían jugar en la calle y los de ahora sus juegos son virtuales.

Vicho: Hay en ella vemos como la sociedad ha tenido un contraste a lo largo del tiempo como los niños socializaban "cara a cara" hoy vemos que casi no es así se aprende en línea <sup>constante</sup> por que <sup>hoy</sup> <sup>socializan</sup> <sup>por</sup> <sup>virtuales</sup> <sup>ahora</sup>.

Jose: El contraste tan significativo que presenciábamos ahora en nuestros tiempos es muy drástico de como los jóvenes han cambiado su estilo de vida de ser más sociables a depender sus aparatos tecnológicos.

Franco = colegio - cultura - entreno

Laura = colegio - Gimnasio - Casa

Argumento

Inicio: la historia inicia mostrando lo que cada joven hizo después del colegio.

Conflicto: las actividades las cuales tienen que enfrentarse y poder cumplir a pesar del cansancio volver a comenzar

Final - Finalmente tener la satisfacción de poder cumplir y seguir...

## SEGUNDA VERSION 2

Nombre: Laura Valentina Callejas  
- Robert Montilla Rodriguez  
- Kevin Alexis  
- Junior Andres Franco

Titulo: Un día después del colegio.

Publico: jóvenes del colegio Alberto Carrizosa Bovero

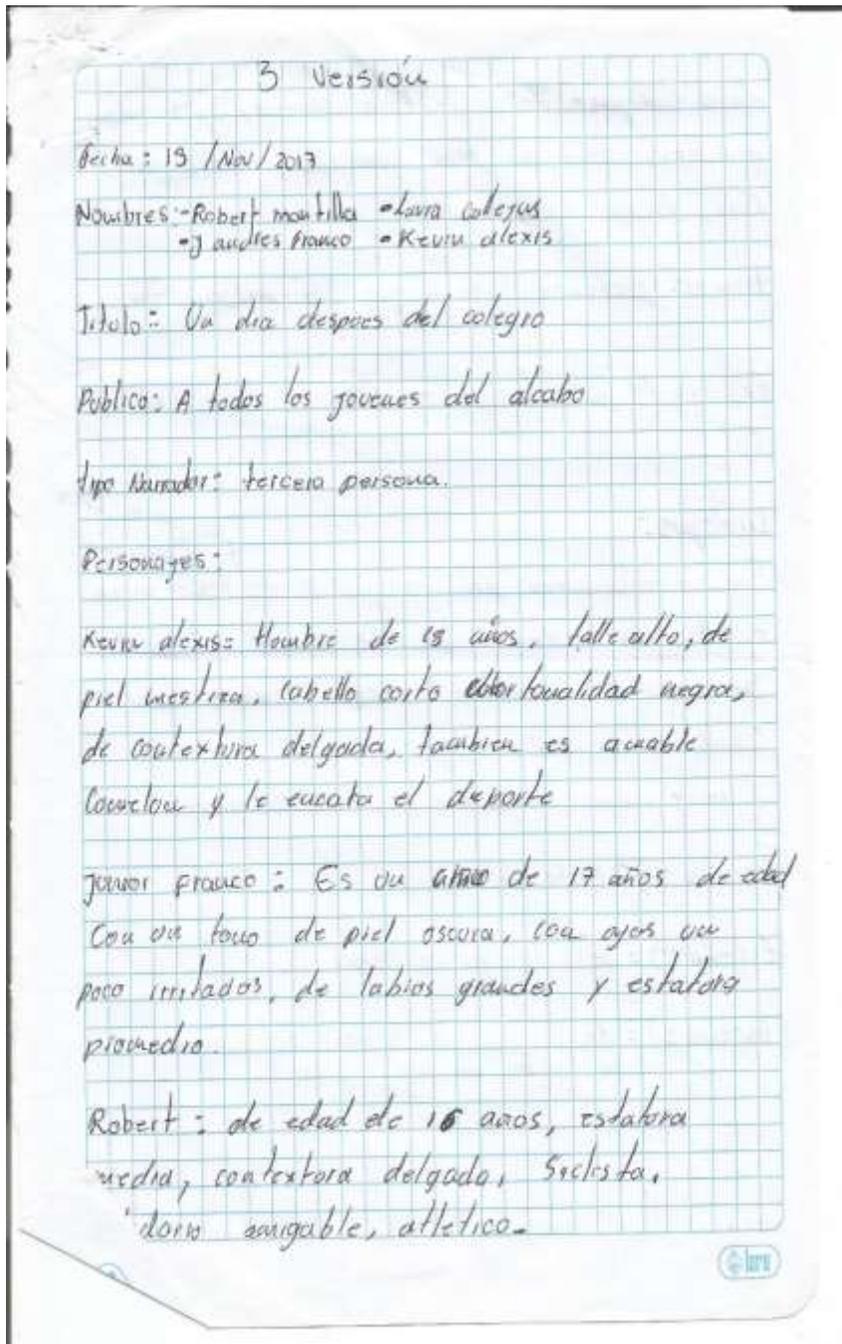
Tipo de Narrador: tercera persona

### Personajes:

- Kevin Alexis: Hombre de talla alta de piel morena, cabello corto de color negro, estructura delgada, tiene un pequeño tatuaje de un masquero de color rojo oscuro.
- Junior Andres: Es un chico de 17 años de edad con un tono de piel oscuro y claro, con ojos oscuros, estructura media, cabello negro, cejas y labios grandes.
- Robert Montilla: tiene una edad de 16 años, estatura media, estructura delgada, de ser izquierda, ojos oscuros, ojos pequeños.
- Laura Cardona: de constitución gruesa, ojos grandes nariz pequeña, color de piel amulio y cabello color castaño con gris.

## Anexo 4

### Tercera versión de escritura.



Laura Callejas: de complexión gruesa, ojos grandes, color de piel amarilla, nariz pequeña, Rara, Colaboradora, amable, trder.

Tiempo: presente (transcurre la historia en 7 días)

Espacio / Lugar: Colegio → Calles de la ciudad de Cali.

Dialogos:

Son 4 estudiantes del colegio alcaño <sup>de grado once</sup> que están entre las edades de 16 a 18 años,

Sus vidas comienzan aoger rumbo diferentes cuando salen del colegio.

(imag videos, musica de fondo, texto de apoyo)

(Escena 1) = Parte del colegio

(Escena 2) = del colegio a casa.

(Escena 3) = de la casa a diversas actividades que hacen en un día.

## Argumento.

**Inicio** = La historia empieza mostrando lo que un grupo de 4 estudiantes hacen en su día cotidiano. (Cuidados, música de fondo, texto de apoyo)

**Conflicto** = Las actividades las cuales tienen que enfrentar y poder cumplir a pesar del cansancio y así volver a comenzar, y seguir resistiendo hasta el final.

**Final** = Finalmente poder tener la satisfacción o desilusión de haber cumplido con todos los retos que cada día nos da la vida... y nos nos quedamos que seguir y seguir y seguir luchando por lo que deseamos...

Noviembre - 8-2017

### Tercer Plan del guion

Características rasgos de los personajes

Diana Alape como son

\* Personajes: Caracterización Física y Personal (Victor es el mejor).

\* Tiempo: Lineal, pasado, presente.

\* Argumento: Resaltar personajes

\* Mostrar problemas o ~~temáticas~~ acontecimientos.

#### Personajes

Entrevistadores

Jose Luis Navia Perez: Es alto, cabello oscuro, ojos marron, piel clara, es amable, buen amigo, es muy colaborador siempre nos ayuda si tenemos una duda

Victor Manuel Rivera: es buena persona siempre trata de subirme el animo, siempre trata de explicar las cosas con calma al igual de escucharte, es de complexura delgada, alto, inteligente, piel clara ojos color marron oscuros.

Yeiner Santiago Granada: Es de estatura alta, cabello corto negro, de complexura mediana, buena persona, buen amigo, siempre sabe escuchar.

Diana Carolina Manzano: cabello negro crespo, de baja estatura complexura gruesa, buena amiga, sabe escuchar, buena persona muy inteligente.

### Entrevistados

Karol Dayana Enríquez: Piel morena, cabello negro crespo un poquito incomprendible, extrovertida, es buena amiga, sabe escuchar.

Leopoldo Manzano: Piel oscura, cabello negro crespo, estatura promedio, complexión gruesa, buena persona, muy amigable, sabe escuchar.

Raul Beltran: Piel clara, cabello gris liso, estatura promedio, complexión gruesa, muy buena persona, leal, con visión bien lo, satiro.

Diana Paola: Piel clara, cabello negro, estatura promedio, complexión gruesa, buena persona, amable, serena, una persona paciente, pasión por su trabajo y de enseñar a los estudiantes.

## Anexo 5

### Escrito final.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALBERTO CARVAJAL BORRERO.

GUIÓN DE ESCRITURA.

*NOMBRES:* Kevin Alexander Perdomo- Karol Dayana Enriquez y Juan Sebastián Garzón *FECHA* 22

noviembre del 2017

GRADO: 11-1

TÍTULO DE LA HISTORIA		Promo de Oro 2017- 50 Años del ALCABO
OBJETIVO:Cuál es la intención de la historia		Narra seis años académicos del grado 11-1 de la institución educativa Alberto Carvajal Borrero, para homenajear la PROMO 2017
TEMA: De qué trata la historia (en una frase)		Amistad, compañerismo y perseverancia
Género: Real o Ficticio		Real
FOCALIZACIÓN: Tipo de narrador		Omnisciente

<p>PERSONAJES:</p> <p>Quiénes intervienen en la historia.</p>		<p>Linda</p> <p>Laura Valentina</p> <p>Helen</p> <p>Alejandro</p> <p>Kevin</p> <p>Karol</p> <p>Junior</p> <p>Cristian</p> <p>Sebastian</p> <p>Danilo</p> <p>Yeiner</p> <p>Robert</p> <p>Diana</p> <p>David</p> <p>Valeria</p> <p>Jose</p> <p>Jean Paul</p> <p>Kevin</p> <p>Angie Paola</p> <p>Victor Manuel</p> <p>Juan Sebastian</p> <p>Kelly</p>
---	--	--

		<p>Brayan</p> <p>Nicole</p> <p>Dilan Mauricio</p> <p>Jefrey</p> <p>offir</p> <p>adalguiza</p> <p>ernestina</p>
<p>Características y rasgos relevantes de los personajes.</p>		<p>Linda: una joven bajita explosiva, buena amiga, ojos grandes y cafes, pelo ondulado y largo.</p> <p>Laura Valentina Callejas: es una joven de tez blanca muy hermosas, pero con una actitud conflictiva, y rara.</p> <p>Helen: una joven bella, humilde, tierna, con ojos miel y cabello largo.</p> <p>Alejandro Cruz: alto ojeroso, tez blanca y engreído.</p> <p>Kevin: reservado y alto.</p> <p>Karol: extrovertida, altura media, trigueña, colaboradora e irritable.</p> <p>Junior Andres: delgado, ojeroso, reservado, extrovertido en las fiestas.</p>

	<p>Cristian: estatura promedio, trigueño, delgado, noble, honesto, sencillo.</p> <p>Sebastian: estatura baja, cabello negro ojos grandes, humilde, vanidosos, su presentación personal es impecable.</p> <p>Danilo Giraldo: excelente bailarín, contextura gruesa, barbudo, malgeniado y extrovertido.</p> <p>Yeiner: joven bello, estatura promedio, ojos cafés cabello corto, tierno amigable, humilde y honesto.</p> <p>Robert: buen deportista, respetuoso, estatura promedio y delgado.</p> <p>Diana: contextura gruesa estatura, baja, antipática, creida y mimada.</p> <p>David: estatura promedio mala actitud y buen amigo.</p> <p>Valeria: estatura promedio, responsable, humilde, buena amiga.</p> <p>Jose: Tacaño, agrandado, buen amigo, inteligente, alto, cabello negro, ojo cafés.</p> <p>Jean Paul: Buen amigo, descomplicado, alto, cabello castaño, ojos cafés.</p> <p>Kevin: Buen Amigo, se destaca por ser líder, contextura gruesa.</p>
--	--

		<p>Angie Paola: Descomplicada, imprudente, contextura gruesa.</p> <p>Victor Manuel: Flaco, ojos cafes claro, buena persona, humilde.</p> <p>Juan Sebastian: Inteligente, raro,</p> <p>Kelly: Alta, Trigueña, Pelo Negro, le gusta la fiesta, es alegre y descomplicada.</p> <p>Brayan: Flaco, ojos grandes, cabello castaño, buen amigo, humilde.</p> <p>Nicole: Contextura gruesa, ojos grandes, cabello corto y negro, buena persona, reservada, le gust leer.</p> <p>Dilan Mauricio: Engreído, Antipático, Metrosexual, estatura promedio, ojos cafes oscuro.</p> <p>Jefrey: Buen deportista, recochero, le gusta la fiesta, narizón, ojos café.</p> <p>offir: humilde, buena persona, piel blanca, se caracteriza por utilizar ropa con estampados y vestirse bien.</p> <p>adalgiza: bondadosa, buena persona, morena, se caracteriza por utilizar mucho la palabra escatologico.</p> <p>ernestina: buena persona, bondadosa, humilde, contextura gruesa, piel blanca.</p>
--	--	--

<p>TIEMPO: En qué momento transcurre la historia.</p>		<p>5 AÑOS (2012-2017)</p>
<p>ESPACIO: Dónde, en qué lugar transcurre la historia.</p>		<p>Institución Educativa A.C.B Y Otros Lugares de Cali</p>
<p>ARGUMENTO:  Planteamiento (comienzo de la historia)</p>		<p>en el año 2012 en la jornada de la mañana por medidas de coordinación la sede central del Alberto Carvajal Borrero contaba con dos grados sextos (6-1,6-2) cada uno con alrededor de 35 estudiantes, aunque para muchos de los hoy próximos graduandos fue conflictivo este grado, al año siguiente se hicieron pequeños cambios y la mayoría de los hoy estudiantes de 11-1 quedaron ubicados en el grado 7-1</p>
<p>El problema: (lo que desencadena el conflicto).</p>		<p>durante 5 años se pueden compartir muchos momentos, que pueden ser buenos y malos y en el proceso vas aprendiendo además de las materias, aprendes sobre la vida, la amistad, el compañerismo y se crean lazos tan grande e irrompibles, te enamoras, lloras, ríes, juegas y aprendes también a madurar</p>
<p>Nudo y clímax: (el conflicto, crisis)</p>		<p>muchas veces piensas en tirar la toalla y no seguir más y en el camino mucho de nuestros compañeros cayeron en el camino y se vencieron otros aún luchan por su sueños un poco atrasados pero lo que hoy aún seguimos seremos la PROMO DE ORO 2017</p>

<p>Resolución: (solución)</p>		<p>pero al final cinco años después haces un recuento hacia atrás y quedas muy enorgullecido de todo lo que has hecho y de las herramientas que posees para afrontar la vida , herramientas que te dio la vida en el colegio</p>
<p>Desenlace: (Final de la historia)</p>		<p>SE REALIZAR EL VIDEO CON TODAS LAS FOTOS Y VIDEOS QUE POSEEMOS PARA RECORDARLES A NUESTROS COMPAÑEROS LO MUCHO QUE VALEMOS Y MUCHO QUE NOS HEMOS AGUANTADO DURANTE ESTOS CINCO AÑOS</p>
<p>Diálogos y contexto. ( los diálogos palabra a palabra y en detalle todo lo que lleva su narrativa)</p>		<p>El Alberto Carvajal Borrero, un nombre que hoy nos llena de orgullo y que poco a poco hemos aprendido a cogerle cariño,¿el porqué? pues es el lugar que ha sido testigo de nuestra vivencias más profundas, las paredes que conforman esta gran institución a sido testigo de nuestros amores, nuestras lágrimas, triunfos, derrotas y hasta los entuques.</p> <p>los chicos de 6-1 eran Linda,Nicole, Jean Paul,Diana, Cristian, Juan Camilo y Alejandro mientras en el grado 6-2 estaban Karol,Sebastián,Helen,Valeria, David,Jeffrey, Victor,Brayan,Yeiner y yo... cada uno de nosotros aprendió durante este año lo duro que podría ser encajar en una sociedad o lidiar con los maestros, cada uno a su manera la directora del</p>

grado 6-1 era la docente Ernestina Gómez y en 6-2 la docente Luz Offir Polanía quien se caracterizó por siempre vestir bien y sus orejas rojas cuando se enojaba con el grupo, pero además de las existían otros docentes que en el proceso de estos cinco años se hicieron icónicos y dejaron una huella en nuestras vidas así sea para bien o para mal, por ejemplo quien no recuerdo la profesora Sandra Alvaran y su Onda hippie, además de ser buena muy buena docente tenía una calidad humana excelente además su acento daba sueño... otra docente que solía darte sueño era la docente Marta Moreno y sus largas historias sobre la vida de ella acompañada de la palabra “Queridos”

Al año siguiente mezclaron los grupos y quedó conformado el grado 6-1 con los ya mencionados además . de Sharon, Karen, Marlon Lerma, Marlon Ruiz, Katherine. el grado séptimo fue un año donde se afianzaron las amistades y el compañerismo y cada uno logró adaptarse según a su estilo en el grado octavo nos trasladaron a la Sede recién construida de la Cacique De Guatavita, éramos los mas grande y nuestra directora de grupo era la docente Luz Offri Polania quien durante los tres años que fue nuestra directora de rupo fue una de las mejores compartiendo momentos inolvidables con nosotros y se gano nuestro cariño hoy y siempre, como grupo lo que mas nos identificaba era los compartides que realizabamos muy frecuentemente desde hamburgesas hasta

	<p>una ensala de frutas que nos mando al baño por algunos días, ademas de ser un grupo unido, para grado noveno nos llevamos todos una sorpresa con el cambio de directora de grupo para mucho fue dramatico, la directora de grupo de 9-1 fue Adalgiza Piraquive una docente nueva para nosotros, que al principio nos vendio una imagen de una profesora fuerte, ruda y cero simpatica pero en realidad con el paso del tiempo nos enseñó que no se puede juzgar un libro por su portada ademas del significado de la palabra escatologico; ya en grado decimo todos aprendimos a tenerle un gran cariño a la profesora Adalgiza Piraquive por su apoyo en cada una de nuestras vidas, su analicis frente a nuestros problema personales que aunque era muy duros los comentarios a mucho nos ayudo a como si fuese una pequeña psicologa; en grado decimo los lazos de amistad entre cada uno de nosotroaa se fueron afianzando poco a poco aunque evidentemente dentro de nuestro salon existen distintos grupitos como son los cansones que se caraterisan por ser bromista, deportista y siempre leales entre ellos si alguno de los llamados “LOS DE LA BANDA” Comete una falta entre ellos no se soplan y si todos tienen que pagar por ello lo hacen con orgullo definitivamente si que conocen el significado de la palabra amistad, otro grupo muy carateristico son el mariposario un grupo caraterisido por ser hombres afeminados y muy extrovertidos, el grupo de los chicos del SENA</p>
--	--

		<p>conformados por los chicos que escogieron la modalidad sena en grado decimo, son chicos de oficina, muy serios todos pero tambien recocheros en fin como todos nosotros. En grado decimo fue una experiencia muy bonita para todos la escogencia de la modalidades casd o sena, al final terminamos en grado once el ultimo escalon del cierre de este ciclo de mas de cinco años donde haciendo un recuento hemos vividos muchas cosas inolvidables como paramuchos el unico libro que han leído completo es HISTORIA INTERMINABLE, o el espataucla musical que nos brindo Linda ensexto con la cancion MUJERES de Ricardo Arjona,la innumerables veces que meneses tenia que caragara con la culpa de las travesuras de la banda, la caida de karol al barro durante la clase de educacion fisica hasta la fiesta sopresa a la profesora Offir... son tantos recuerdos y tantas anecdotas que se quedan en nuestra mente y espiritu</p> <p>somos la promocion numero 50 del Albnerto Carvajal Borrero, somos una PROMOCION DE ORO, Once uno siempre quedara en nuestros corazones como un fino tatuaje porque aunque todos somos distintos cada uno de nosotros, todos convivimos en armonia teniendo en cuenta el respeto por la diferencia de cada uno, la tolerancia y a brindar un apoyo siempre al compañero que lo necesita, futuros graduandos y amigos les agradecemos por hacer parte de nuestras vida y</p>
--	--	--

		<p>tambien a los maestros que dia a dia nos enseñaron bases para ser seres humano y siempre buscar un proyecto de vida</p> <p>ARRIBA PROMO DE ORO</p> <p>ARRIBA MARIPOSARIO</p>
--	--	---

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALBERTO CARVAJAL BORRERO  
 GUION DE ESCRITURA

NOMBRES: Jean Paul Ochoa burgos, Cristian Andrés García troches, Jeffrey Uribe luna, David Steven Meneses Ramírez

FECHA: 15/11/2017

GRADO: 11-1

TITULO DE LA HISTORIA	La vida del 10 de Colombia
OBJETIVO: Cual es la intención de la historia	Que la gente conozca más sobre esta persona tan emblemática para Colombia
TEMA: De qué trata la historia (en una frase)	Trata sobre toda la vida de un hombre con enfoque desde lo futbolístico ( deporte futbol)
Género: Real o Ficticio	Real
FOCALIZACIÓN: Tipo de narrador	Tercera persona
PERSONAJES: Quiénes intervienen en la historia.	James Rodriguez
Características y rasgos relevantes de los personajes	Humilde, noble, bondadoso, alto, blanco mestizo, buen humor
TIEMPO: En qué momento transcurre la historia.	Pasado y presente ( la historia transcurre en 16 años )
ESPACIO: Dónde, en qué lugar transcurre la historia.	Colombia, España, Alemania, Portugal, argentina, Francia, Brasil
ARGUMENTO: Planteamiento(comienzo de la historia)	Una pequeña biografía de James Rodriguez, sus inicios como jugador desde niño, sus primeros clubes, sus primeros viajes y contrataciones, y como se dio a conocer a clubes cada vez más importantes
El problema: (lo que desencadena el conflicto).	Cuando lo ficho el Banfield un club de otro país, hay se desencadenan una serie de problemas y conflictos ya que se tiene que ir lejos de la familia, dejar todo por ir en busca de su sueño, vivir solo, etc.
Nudo y climax: ( el conflicto, crisis)	En esta parte de la vida de James es cuando es fichado por el Porto donde se dan a conocer sus habilidades futbolísticas y su talento, y empieza a mejorar su vida y la de su familia económicamente.
Resolución: (solución)	Se desarrollan una serie de cambios en su vida cada vez pasa a un club mejor y crece futbolísticamente, está más cerca de su familia y para por un muy buen momento de su carrera

Desenlace: (Final de la historia)	El club de la actualidad y su vida amorosa termina con su esposa Daniela Ospina y cumplió su sueño de ser un gran futbolista profesional ahora continua mentalizándose en conseguir más trofeos, logros, y triunfos
Diálogos y contexto. ( los diálogos palabra a palabra y en detalle todo lo que lleva su narrativa)	<p>Corta autobiografía de James Rodríguez, contada por un audio acompañada de imágenes</p> <p>Imágenes y videos de James niño</p> <p>Sus inicios en la ciudad de Ibagué donde entrenaba gracias a el apoyo de su madre</p> <p>Entrevista de James en el campeonato de PONY Fútbol en el cual se coronó campeón a los 12 años de edad</p> <p>Video de goles y jugadas de James en el PONY Fútbol</p> <p>Luego su paso al Envigado F.C donde empezó a dar sus primeros pasos como jugador profesional</p> <p>Entrevistas de James en el Envigado F.C</p> <p>Rompe record como jugador en debutar más joven profesionalmente a los 14 años de edad, su equipo descendió y ganaron el campeonato de la B y regresaron a la A, gracias a ello fue llamado e hizo parte de la selección Colombia sub-17 con la clasificó y jugó el mundial de Corea 2017</p> <p>Imágenes y videos de James en la selección Colombia sub-17</p> <p>Después de su buen periodo en el Envigado fue fichado por el Banfield quien lo adquirió en calidad de cedido durante dos años a comienzos del 2018</p> <p>Debutó en la primera fecha del Torneo Clausura 2009 contra Godoy Cruz. James se convirtió en el jugador extranjero más joven en debutar y marcar un gol en la Primera División del Fútbol Argentino con tan sólo 17 años</p> <p>Entrevistas de James en el Banfield</p> <p>Imágenes y videos de James jugando en el Banfield</p> <p>El 13 de diciembre de 2009 se consagró campeón del Torneo Apertura con Banfield a la edad de 18 años, siendo el extranjero más joven en salir campeón en la Argentina</p> <p>Luego de su gran campaña en Banfield le llegaban ofertas de equipos europeos al final fue fichado el 6 de julio de 2010 como jugador del Porto</p> <p>Debutó con el conjunto portugués en un amistoso de pretemporada en Alemania en el empate a un gol de su equipo contra el Preussen Munsler,</p> <p>En 2011 James logró alzar el trofeo de liga y la Supercopa de Portugal</p> <p>El 18 de mayo de 2011, derrotaron en la final de la segunda competición europea al Braga y logró coronarse Campeón del</p>

certamen, con su compatriotas y compañeros de club Radamel Falcao García y Freddy Guarín

cuatro días más tarde logran ganar la Copa de Portugal, donde marcaría su primer hat-trick como profesional, marco 3 de los 6 goles marcados por el Porto en la final que terminó 6-2 contra el Vitória Guimarães, consiguiendo así lo que es la cuarta competición ganada para el club blanquiazul en esta temporada.

El 4 de agosto de 2012, James publicó en su cuenta de Facebook su nuevo dorsal para la temporada 2012-13, el cual fue el número 10. El lunes 8 de octubre se dio a conocer que fue escogido por los aficionados de la liga portuguesa como el mejor jugador de agosto y septiembre. El 1 de febrero de 2013 el Porto dio a conocer que adquirió la totalidad de sus derechos deportivos, 13. Al finalizar su paso por el fútbol portugués, Rodríguez convirtió 32 goles en 107 partidos jugados siendo pieza clave del club y volviéndose un ídolo.

Videos de jugadas de James en el Porto

El 24 de mayo de 2013 se dio a conocer su fichaje por el Mónaco firmando un contrato por cinco años. Fue uno de los fichajes más caros de la Ligue 1 de Francia, 14 siendo en la época el segundo jugador colombiano más costoso de la historia después de Radamel Falcao.

-Al final de temporada, terminó con 33 partidos de Liga y 10 goles anotados, además fue el Máximo asistente de la Liga Francesa con 14 asistencias. Gracias a la gran temporada de James, sería incluido en el Once Ideal de la Ligue 1 junto a su compañero de equipo Kurzawa, siendo el jugador más joven de la lista con sólo 22 años.

Videos de jugadas, goles, asistencias de James en el Mónaco

-El 22 de julio de 2014 fue presentado como nuevo jugador del Real Madrid para las próximas seis temporadas, 16 jugando su primer partido oficial —y como titular— con el club el 12 de agosto en el partido correspondiente a la disputa de la Supercopa de Europa frente al Sevilla.

Al finalizar su primera temporada realizó un total de 17 goles y 18 asistencias, que le valieron para el 15 de junio ser incluido en el once ideal de la temporada junto a su compañero de equipo Cristiano Ronaldo, siendo el centrocampista con más goles y asistencias del campeonato.

El 23 de abril de 2017 marca su primer gol en un clásico en la derrota 2-3 frente al Barcelona en el Estadio Santiago Bernabéu siendo el primer colombiano que logra marcar en un clásico, tres días después vuelve a marcar doblete en la goleada 6-2 como visitantes en casa del Deportivo La Coruña, y una semana después vuelve a marcar doblete como visitante contra el Granada.

	<p>-Logros y trofeos de James en el Real Madrid</p> <p>-Videos de jugadas de James en el Real Madrid</p> <p>-Finalmente, el 11 de julio de 2017 se oficializó su cesión al Bayern de Múnich por dos temporadas con opción a compra al finalizar dicho periodo.<sup>2324</sup> Se reencuentró allí con Carlo Ancelotti, uno de sus entrenadores en su etapa en Madrid. Debutó de manera oficial el 9 de septiembre en la derrota 2-0 frente a TSG 1899 Hoffenheim</p> <p>James fue convocado a la selección sub 20 de Colombia en el torneo Esperanzas de Toulon por el técnico Eduardo Lara quien le dio el brazalete de capitán. En este torneo James hizo una gran actuación y logró llevar a Colombia hasta los octavos de final quien México le logró tronchar el sueño a la selección colombiana. James tras jugar muy bien y demostrar ser un líder José Néstor Pekerman le dio la oportunidad en la selección absoluta de Colombia y lo convocó el 29 de septiembre del 2011 para las eliminatorias Brasil 2014, James debutó el 11 de octubre frente a Bolivia quien terminó siendo la figura del partido. Tras varios juegos de buen rendimiento James se ganó el respeto de varias leyendas del fútbol colombiano por el sacrificio que muestra en la cancha. Colombia terminó clasificando al mundial Brasil 2014 y James Rodríguez fue una de las mejores figuras del torneo por no decir el mejor de todo el torneo, James quedó goleador del mundial con 7 tantos anotados y se ganó la Bota de Oro por ser el máximo anotador del certamen. Colombia fue eliminada en los cuartos de final del mundial por Brasil.</p> <p>Imágenes y videos de James en el mundial Brasil 2014</p> <p>En 2015 Colombia le tocó volver a empezar desde cero en las eliminatorias del mundial de Rusia 2018 quien jugó James grandes partidos y fue figura en muchos de ellos, en el último partido James fue la gran figura con el gol que le dio la clasificación para el mundial de Rusia 2018.</p> <p>Video después de obtener la clasificación al mundial de Rusia 2018</p> <p>-Toda la historia sentimental de James Rodríguez y Daniela Ospina contada por audio y acompañada de imágenes</p>
--	---

**Nombre:** Nicol Soria José

**Tema:** Avioncito de papel

**Objetivo:** Llegar donde ella está

**Público:** Todo Público

**Acción:** Era una tarde que llevábamos meses escribiéndonos. ¡No se daban cuenta y nos separaban!...

En el día siguiente voy al techo y le susurro al papel y escribo su nombre hago el avioncito de papel lo lanzo fuertemente y lo sigo.

Cae y pregunto ¿Quién es la dueña del avioncito de papel? ¡Llega al lugar donde ella está por primera vez me regresa con un desahogo sin esperanza. Vuelvo...

al ir caminando diviso un árbol grande y hermoso con lagrimas en los ojos me dirijo a él le cuento mi tristeza, le susurro su nombre siento que el tiempo se detiene y escucho el viento susurra entre las hojas y le digo mañana vuelvete a primera hora ayúdame a encontrarla dirige mi avioncito de papel hacia ella otra vez quírame por los caminos donde crees que ella está.

¡¡ Llévame llévame donde ella está !! el viento dejó de soplar y me quede dormido escucho un susurro. No te ardas no te ardas encuentrame! Con mucha esperanza y fe escalo el árbol me quedo perplejo al divisarlo el paisaje vuelve y le susurro al papel llévame donde ella está lo lanzo fuertemente sigo el avioncito no ha parado de volar me afezo con esperanza de encontrarla esta vez cae particularmente cae el avion como cae la noche me siento en la soledad desconsolado levanto mi mirada y veo una persona con una mirada triste y profunda me dice que buscas a mi mejor amiga ¿no? ¿no te conozco, no la he visto pero me dio lo que no tuve esperanza y fe....

me dice con voz quebrantada y suspiros queda  
afónico, Como se llama.

¿ Nunca me lo dijo de eso de tratar? por meses  
nos hacíamos aviones de papel  
con pistas de nuestros nombres; Ella sabe el mío!  
yo hasta el momento no lo he descubierto.

Umm umm ¿? Como has echo para  
llegar hasta aqui? he seguido el avioncito donde  
Cate dejo uno con una pista y lanzo otro.

El Concancio y la bunta me juegan socio me estan  
destruyendo.

Vuelvo y escucho ¡ no te vayas no te vayas  
encuentrame!

me levanto y miro los nuevos zeros de col y  
algo un acatón de avioncitos de papel...

me pongo nervioso y los pimientos me tiemblan llego  
al final de la Calle hay un árbol y un columpio  
una hermosa joven en silencio de piel pálida  
y mejillas sonrojadas me mira con una leve  
sonrisa quedo paralizado a su lado el sonido  
de la otra noche! dice: di di di tu nombre!  
para ver si se va se para se va solo hace  
lanzas avioncitos de papel esculto tu nombre  
llega a mi búscame no te vayas Angel y el  
entiendo cual era su nombre Esperanza. Cate  
hacia el se miran y dicen mi mejor amigo.

## Anexo 6

### Prueba diagnóstica

*INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALBERTO CARVAJAL BORRERO  
ANÁLISIS DIAGNÓSTICO: EJE PRODUCCIÓN ESCRITA*

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_

GRADO: \_\_\_\_\_

*Estás participando de la escritura de una historia y te piden que organices la siguiente información:*

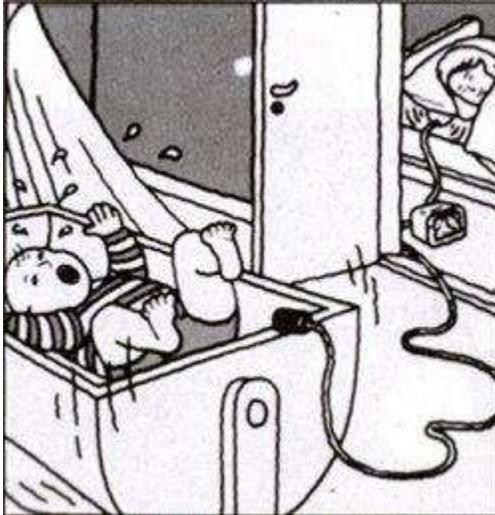
<i>TÍTULO DE LA HISTORIA</i>	
<i>OBJETIVO: Cuál es la intención de la historia</i>	
<i>TEMA: De qué trata la historia (en una frase)</i>	
<i>Género: Real o Ficticio</i>	
<i>FOCALIZACIÓN: Tipo de narrador</i>	
<i>PERSONAJES: Quiénes intervienen en la historia.</i>	1. 2. 3. 4. 5.
<i>Características y rasgos relevantes de los personajes.</i>	1. 2. 3. 4. 5.
<i>TIEMPO: En qué momento transcurre la historia.</i>	
<i>ESPACIO: Dónde, en qué lugar transcurre la historia.</i>	

<p><i>ARGUMENTO:</i></p> <p><i>Planteamiento (comienzo de la historia)</i></p>	
<p><i>El problema: (lo que desencadena el conflicto).</i></p>	
<p><i>Nudo y clímax: ( el conflicto, crisis)</i></p>	
<p><i>Resolución: (solución)</i></p>	
<p><i>Desenlace: (Final de la historia)</i></p>	

## Anexo 7

### Análisis de texto

#### BABY HP



Señora ama de casa: convierta usted en fuerza motriz la vitalidad de sus niños. Ya tenemos a la venta el maravilloso Baby H.P., un aparato que está llamado a revolucionar la economía hogareña.

El Baby H.P. es una estructura de metal muy resistente y ligera que se adapta con perfección al delicado cuerpo infantil, mediante cómodos cinturones, pulseras, anillos y broches. Las ramificaciones de este esqueleto suplementario recogen cada uno de los movimientos del niño, haciéndolos converger en una botellita de Leyden que puede colocarse en la espalda o en el pecho, según necesidad. Una aguja indicadora señala el momento en que la botella está llena. Entonces usted, señora, debe desprenderla y enchufarla en un depósito especial, para que se descargue automáticamente. Este depósito puede colocarse en cualquier rincón de la casa, y representa una preciosa alcancía de electricidad disponible en todo momento para fines de alumbrado y calefacción, así como para impulsar alguno de los innumerables artefactos que invaden ahora, y para siempre los hogares.

De hoy en adelante usted verá con buenos ojos el agobiante ajeteo de sus hijos. Y ni siquiera perderá la paciencia ante una rabieta convulsiva, pensando que es fuente generosa de energía. El pateo de un niño de pecho durante las veinticuatro horas del día se transforma, gracias al Baby H.P., en unos útiles segundos de tromba licuadora, o en quince minutos de música radiofónica.

Las familias numerosas pueden satisfacer todas sus demandas de electricidad instalando un Baby H.P. en cada uno de sus vástagos, y hasta realizar un pequeño y lucrativo negocio, transmitiendo a los vecinos un poco de la energía sobrante. En los grandes edificios de departamentos pueden suplirse satisfactoriamente las fallas del servicio público, enlazando todos los depósitos familiares.

El Baby H. P. no causa ningún trastorno físico ni psíquico en los niños, porque no cohibe ni trastorna sus movimientos. Por el contrario, algunos médicos opinan que contribuye al desarrollo armonioso de su cuerpo. Y por lo que toca a su espíritu, puede despertarse la ambición individual de las criaturas, otorgándoles pequeñas recompensas cuando sobrepasen sus récords habituales. Para este fin se recomiendan las golosinas azucaradas, que devuelven con creces su valor. Mientras más calorías se añadan a la dieta del niño, más kilovatios se economizan en el contador eléctrico.

Los niños deben tener puesto día y noche su lucrativo baby H.P. Es importante que lo lleven siempre a la escuela, para que no se pierdan las horas preciosas del recreo, de las que ellos vuelven con el acumulador rebosante de energía.

Los rumores acerca de que algunos niños mueren electrocutados por la corriente que ellos mismos generan son completamente irresponsables. Lo mismo debe decirse sobre el temor supersticioso de que las criaturas provistas de un Baby H.P. atraen rayos y centellas. Ningún accidente de esta naturaleza puede ocurrir, sobre todo si se siguen al pie de la letra las indicaciones contenidas en los folletos explicativos que se obsequian con cada aparato.

El Baby H.P. está disponible en las buenas tiendas en distintos tamaños, modelos y precios. Es un aparato moderno, durable y digno de confianza, y todas sus coyunturas son extensibles. Lleva la garantía de fabricación de la casa J.P. Mansfield & Sons, de Atlanta, III.

*Juan José Arreola*

## **Anexo 8**

### **Análisis de textos.**

A continuación encuentran 5 textos. De cada uno de ellos analicen los aspectos que aparecen en la tabla:

### **TEXTO 1**

#### **LOS MILLENNIALS Y LA EDUCACIÓN**

Ellos son consecuencia de la democracia, el consumismo y las nuevas tecnologías. Para poder acompañar a esta generación tenemos que cambiar radicalmente la forma de educar. Se han llamado millennials, milénicos o generación "Y" a los nacidos desde los años noventa y que han llegado a la adultez con el cambio de siglo. La mirada psicosociológica los describe como la generación que nace y crece pegada a la pantalla y vive en la red. Pero además la que sufrió el embate operativo de la democracia y por lo tanto la generación incluyente, libre de prejuicios y que ha demolido con valientes actos la modernidad. Por eso son los hijos de la posmodernidad.

Son descritos como nativos digitales, hiperinformados y sufren de pánico al desconectarse de sus aparatos. Se declaran totalmente independientes sin realmente serlo, viviendo con frecuencia con

sus padres. Creativos y rebeldes, no aceptan jefes y han generado el modelo de la “empresa anárquica” con grandes resultados. Sin lugar a equívocos, están cambiando el mundo. Al fin y al cabo el porvenir es suyo. Su descontento con todos los ismos, su ateísmo y su molestia con la política van a llevar el futuro a espacios no imaginables.

**Guillermo Carvajal**

***Revista semana del 08 al 15 de octubre de 2017***

## **TEXTO 2**

### **EL CONTINENTE AFRICANO, UNO DE LOS MÁS CASTIGADOS POR LAS MIGRACIONES AMBIENTALES.**

Las migraciones por razones ambientales se convertirán en uno de los principales problemas políticos de este siglo XXI: un fenómeno complejo con respuestas políticas que actualmente tienden a centrarse más en el impacto de las catástrofes naturales repentinas, que en las consecuencias a largo plazo de la degradación ambiental. Actualmente, existen 25 millones de desplazados por causas ambientales y se estima que el 10% de los movimientos de población estaría motivado por este tipo de factores (informe “Cambio Ambiental y Escenarios de Migración Forzada” del Instituto de Desarrollo Sostenible y Relaciones Internacionales presentado en la Cumbre de Cambio climático de Poznan-Polonia). Fenómenos como el cambio climático, la deforestación, la desertificación o el agotamiento de los recursos están provocando ya continuos desplazamientos de población, sobre todo en el continente africano, hacia los núcleos urbanos de sus países de origen. Un goteo de población difícilmente cuantificable, aunque según las estimaciones de Naciones Unidas el número de desplazados ambientales podría llegar a los 50 millones en 2010 y hasta el 60% de los movimientos migratorios podrían tener su origen en cuestiones ambientales. El continente africano será uno de los más castigados. El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) señala que, sólo en África, podría haber 50 millones de ‘desplazados ambientales’ en 2060. Los pronósticos del catedrático Norman Myers de la Universidad de Oxford apuntan a que en el 2050 habrá 200 millones de migrantes ambientales en todo el mundo.

***Tomado de: <http://www.fundacion-ipade.org/sostenibilidad/el-continente-africano-uno-de-los-mas-castigados-por-las-migraciones-ambientales>***

### TEXTO 3

## NOBEL DE MEDICINA A TRES ESTADOUNIDENSES POR ESTUDIOS DEL “RELOJ BIOLÓGICO”

Los estadounidenses **Jeffrey C. Hall, Michael Rosbash y Michael W. Young** recibirán el **Premio Nobel de Medicina 2017**, por sus “descubrimientos de los mecanismos moleculares que controlan el **ritmo circadiano**”, anunció este lunes la Asamblea Nobel del Instituto Karolinska de Estocolmo.

Los galardonados han explicado “**cómo plantas, animales y humanos han adaptado su ritmo biológico**” para “sincronizarlo con las rotaciones de la Tierra”, lo que se entiende como el “**reloj biológico**”, y que se aplica tanto al “jet lag” que producen los viajes transatlánticos como la función clorofílica de las plantas.

Este **reloj adapta nuestra fisiología de forma “drástica”** a las distintas fases del día, al denominado ciclo circadiano, regulando desde la conducta a los niveles hormonales, la **temperatura corporal o el metabolismo**, explicó el jurado en su fallo.

Los galardonados aislaron el gen que controla el ritmo biológico diario al **codificar una proteína que se acumula en las células** durante la noche y se degrada durante el día.

Además, identificaron componentes adicionales de las **proteínas que influyen en el reloj interno de las células**, apunta la argumentación del Instituto sueco. *El Espectador, Ciencia, 2 Oct 2017*

## TEXTO 4



## TEXTO 5

### INT. HABITACIÓN DE MARCOS - TARDE

Se ve una puerta al fondo. Marcos está recostado en la cama, con aspecto triste, tocando desafinadamente en su guitarra una canción romántica.

Rubén abre la puerta y entra vistiendo ropa deportiva y una pelota de fútbol bajo el brazo. Ve a Marcos con cara de sorpresa.

RUBÉN :¿Qué te ha dado por desempolvar la guitarra?

Marcos para de tocar y mira a Rubén.

MARCOS: Bueno, necesito tocar un poco.

Rubén va al closet y guarda la pelota. Marcos sigue tocando. Rubén busca entre una caja, saca un libro y luego se dirige a Marcos.

RUBÉN: ¿Te gusta alguien? ¡Estás enamorado!

Marcos sigue tocando, mira de reojo a Rubén y sonríe en silencio.

RUBÉN: (saliendo del cuarto) Disfruta tu guitarra. Rubén cierra la puerta detrás de sí.

Marcos sigue tocando la guitarra, despreocupada.

TEXTOS	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4	TEXTO 5
GÉNERO TEXTUAL O TIPO DE TEXTO.					
TEMA					
INTENCIÓN DE QUIEN ESCRIBE					
PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDO.					



## Anexo 10

### Guion de escritura

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALBERTO CARVAJAL BORRERO.

GUION DE ESCRITURA.

NOMBRE: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

GRADO: \_\_\_\_\_

TÍTULO DE LA HISTORIA	
OBJETIVO:Cuál es la intención de la historia	
TEMA: De qué trata la historia (en una frase)	
Género: Real o Ficticio	
FOCALIZACIÓN: Tipo de narrador	
PERSONAJES: Quiénes intervienen en la historia.	
Características y rasgos relevantes de los personajes.	
TIEMPO: En qué momento transcurre la historia.	
ESPACIO: Dónde, en qué lugar transcurre la historia.	
ARGUMENTO: Planteamiento(comienzo de la historia)	
El problema: (lo que desencadena el conflicto).	

Nudo y clímax: ( el conflicto, crisis)	
Resolución: (solución)	
Desenlace: (Final de la historia)	
Diálogos y contexto.	

## Anexo 11

### Diario de campo

#### DIARIO DE CAMPO

Diario de campo: (Observación)

Fecha: Septiembre 27 a 06 de diciembre 2017

Lugar: Salón de clase de lenguaje

Grado: 11-1

Objetivo: Registrar y analizar a través de una rúbrica el comportamiento e interacción entre los estudiantes del grado 11-1 antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica para fortalecer la producción escrita

ACTIVIDAD	LO QUE OBSERVO	LO QUE ANALIZO
Presentación de la secuencia didáctica” escribiendo en un mundo digital” septiembre 27. Tiempo: 2 horas clase	Los estudiantes están atentos, escuchan y se hablan entre ellos mismos sobre el tema. La docente les pide que hagan sugerencias y ellos se quedan callados. Cuando se les explica la metodología de trabajo deciden quedarse trabajando con los equipos que ya tienen conformados. Cuando se enteran que sus productos finales van a ser expuestos en la web y socializados a otros estudiantes, a algunos no les llama la atención la idea y se muestran resistentes, salen frases como Est 1: “profe y por qué	Se puede interpretar que los estudiantes no aportan a la propuesta de la maestra quizá porque no son tenidos en cuenta en los planeaciones de sus trabajos escolares y están acostumbrados a hacer lo que dice el profesor. Podemos ver que hay resistencia de algunos estudiantes por mostrar los productos finales ya

	<p>debemos mostrarlas” Est2: es necesaria que las mostremos a otros, califiquenos y ya...”</p> <p>Est3: “profesora y los que no queramos exponerla...¿nos rebaja en la nota?”</p> <p>Sin embargo la docente les explica lo importante que es exponer lo que hemos aprendido y que otros vean en ellos un referente de aprendizaje. Al final los dos o tres jóvenes que no querían, estuvieron de acuerdo con la propuesta manifestaron que est:2 “se ve como bueno el trabajo , además que ya nos vamos y puede ser algo chévere”</p> <p>La docente les pide que en los grupos identifiquen sus habilidades ya que es un trabajo colaborativo y cada uno debe aportar y comienzan a indagar en cada grupo quien es bueno para lo digital, edición, efectos de sonido... quien tiene habilidad para escribir y para ser creativo... van ubicando sus roles en el grupo. Expresiones como “ yo soy bueno para la edición y yo tengo mucha creatividad,</p>	<p>que están enseñados a que solo aprenden para la nota y posiblemente tengan miedo al rechazo, a ser vistos desde un ámbito diferente solo al aula de clases.</p> <p>Algo de resaltar es que después que escuchan la totalidad de la propuesta se motivan y empiezan a identificar sus fortalezas para aportar al trabajo y en sus caras se ve la emoción de hacer un trabajo que va a ser valorado por otros. Así que es un buen indicador de que la SD es una buena opción para despertar el interés y la motivación por</p>
--	--	---

	a mí me gusta escribir” surgen alrededor de la actividad.	aprender logrando dar un sentido a su aprendizaje.
--	---	--

## Anexo 12

### Rúbrica para evaluar el plan de escritura.

CATEGORÍA	SUPERIOR 5,0	ALTO 4,0	BÁSICO 3,0	BAJO 2,0
INTENCIÓN DEL TEXTO. (OBJETIVO)	Escribe de manera clara y precisa un objetivo para su texto escrito en el que se plantea claramente cuáles es la intencionalidad de su texto.	Redacta un objetivo para su texto escrito	Elabora un objetivo inicial de su texto escrito que no responde a la intención del texto.	Presenta dificultades al establecer un objetivo para su texto escrito.
TEMÁTICA DEL TEXTO	Muestra un tema claro y preciso sobre lo que quiere escribir en su texto escrito.	Elabora un tema para su texto escrito.	Presenta algunos acercamientos al tema de su texto, pero aún no es claro.	Presenta dificultades para establecer un tema para su texto escrito.
IDEAS O ARGUMENTOS.	Las ideas están muy bien organizadas, son claras y coherentes al tema.	Hay una organización de ideas que corresponde al tema planteado.	Las ideas están en desorden pero sí tienen que ver con el tema propuesto.	Las ideas están desordenadas y no corresponden al tema propuesto.

PÚBLICO	Define el público según la intención y el tema del texto.	Ubica un público específico para su texto.	El tipo de público que elige no es el adecuado a la intención de su texto.	Se le dificulta definir el tipo de público al que dirigirá su texto.
---------	---	--	--	--

### Anexo 13

#### Rúbrica de evaluación primera versión de guion.

CATEGORÍA	SUPERIOR 5,0	ALTO 4,0	BÁSICO 3,0	BAJO 2,0
INTENCIÓN DEL TEXTO. (OBJETIVO)	Escribe de manera clara y precisa un objetivo para su texto escrito en el que se plantea claramente cuál es la intencionalidad de su texto.	Redacta un objetivo para su texto escrito	Elabora un objetivo inicial de su texto escrito que no responde a la intención del texto.	Presenta dificultades al establecer un objetivo para su texto escrito.
TEMÁTICA DEL TEXTO	Muestra un tema claro y preciso sobre lo que quiere escribir en su texto escrito.	Elabora un tema para su texto escrito.	Presenta algunos acercamientos al tema de su texto, pero aún no es claro.	Presenta dificultades para establecer un tema para su texto escrito.

<b>PÚBLICO</b>	Define el público según la intención y el tema del texto.	Ubica un público específico para su texto.	El tipo de público que elige no es el adecuado a la intención de su texto.	Se le dificulta definir el tipo de público al que dirigirá su texto.
----------------	---	--	--	--

## Anexo 14

### Rúbrica para evaluar los elementos narrativos del texto.

Segunda versión de guion.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

CRITERIOS	Superior 5.0	Alto 4.0	Básico 3.0	Bajo 2.0
Título	El Título es acorde al tema.	El Título tiene poca relación con el tema	El título no tiene relación con el tema.	El texto no cuenta con un título
Estructura	Aparecen claramente el inicio, desarrollo y desenlace.	Aparecen dos elementos de la estructura	Aparecen menos de dos elementos de estructura.	El texto no cuenta con una estructura definida.
Inicio	Describe personajes, lugar y contexto	Describe personajes y lugar en su texto	Describe los personajes de su texto.	Se le dificulta describir los personajes, lugar y contexto en su escrito

Desarrollo	Está claramente expresado el conflicto o problema.	El conflicto o problema se evidencia parcialmente.	El conflicto o problema no está claramente expresado.	Su texto carece de un conflicto o problema.
Desenlace	Presenta claramente la solución del problema.	La solución al problema se evidencia parcialmente	Poca claridad en la solución del problema.	No presenta la solución del conflicto.
Elementos del texto	Aparece el narrador, personajes, acontecimientos, lugar y tiempo.	Su escrito cuenta con al menos 4 elementos del texto narrativo.	Aparecen menos de tres elementos del texto narrativo.	Su escrito no cuenta con elementos del texto narrativo

## Anexo 15

### RÚBRICA DE EVALUACIÓN VERSIÓN FINAL DE TEXTO (ASPECTOS FORMALES)

COHERENCIA	Ordena de manera lógica la información relevante en la historia de manera que sea entendida por cualquier lector y logra transmitir sus ideas en la historia a través de una secuencia adecuada.	Ordena la información relevante y la organiza según el propósito de la historia.	Ordena la información relevante de la historia.	Presenta dificultades al hacer la diferenciación entre información relevante e irrelevante de la historia.
COHESIÓN	Emplea los conectores como: pero/sino, puesto que, porque, sin embargo. De manera que las	Emplea algunos conectores para relacionar ideas en oraciones y párrafos.	Emplea los conectores que logra identificar, solo para lo necesario.	Tiene dificultades para distinguir adecuadamente el uso de conectores empleados en la escritura de la historia.

	oraciones se ven relacionadas, con sentido y completas.			
<b>ORTOGRAFÍA</b>	Resuelve todas las dificultades ortográficas como el uso correcto de la v, b, s, c, h... y acentúa todas las palabras.	Resuelve algunas dificultades ortográficas y acentúa otras palabras.	Acentúa solo palabras que logra identificar y logra escribir muy pocas palabras con ortografía.	Presenta dificultades al escribir con correcta ortografía.(acentuación y uso de la b, v, c, s, x...)

## Anexo 16

### Rúbrica narrativa digital.

ASPECTOS	<b>Superior 5.0</b>	<b>Alto 4.0</b>	<b>Básico 3.0</b>	<b>Bajo 2.0</b>
Propósito	Se establece un propósito inicial y se mantiene este enfoque claramente a lo largo de la narración. Se evidencia en la película que se tiene algo importante que comunicar.	Se establece un propósito inicial y mantiene el enfoque durante la mayor parte de la narración.	Hay pocos errores en el enfoque o el propósito es bastante claro.	Es difícil distinguir el propósito de la narración.
Audiencia	En el diseño se evidencia una conciencia clara de la audiencia a la cual está dirigida la narración. Los estudiantes pueden explicar por qué el vocabulario, el audio y las imágenes que seleccionaron son adecuadas para su audiencia.	Los estudiantes pueden explicar parcialmente por qué el vocabulario, el audio y las imágenes que seleccionaron son adecuadas para el público al que va dirigida la narración.	Los estudiantes encuentran que es difícil explicar cómo el vocabulario, el audio y las imágenes que seleccionaron son adecuadas para el público al que va dirigida la narración.	Se evidencia una conciencia limitada de las necesidades e intereses del público al que va dirigida la narración.

Drama	El contenido es enganchador. Deja en la audiencia ideas provocadoras y/o la historia se desarrolla de manera diferente a las expectativas iniciales de la audiencia. La narración es útil para provocar discusiones y diálogos. La historia busca entender y resolver conflictos, explorar oportunidades o superar obstáculos.	El contenido es interesante. Deja en la audiencia ideas provocadoras y/o la historia se desarrolla de manera diferente a las expectativas iniciales. El corazón de la historia corresponde a la solución de un conflicto.	La narración presenta algunas sorpresas y/o puntos de vista, pero su realización apenas difiere de la expectativa inicial de la audiencia. El uso del lenguaje se puede mejorar.	La narración es predecible y no muy interesante. La realización y las expectativas iniciales de la audiencia no difieren. Hay que mejorar el uso del lenguaje.
Voz - Consistencia	La calidad de la voz del estudiante es clara y consistentemente audible durante la narración. Se evidencia el uso correcto del lenguaje.	La calidad de la voz es clara y consistentemente audible durante la mayoría (85-95%) de la narración. Se evidencia el uso correcto del lenguaje.	La calidad de la voz es clara y consistentemente audible durante alguna parte (70-85%) de la narración.	La calidad de la voz necesita más atención.
Voz - Ritmo	El ritmo de la voz está acorde con el argumento de la narración e invita a la audiencia a involucrarse en la historia. La estructura y el ritmo de la historia, así como el compromiso emocional que conlleva, ayuda a recordar	Ocasionalmente habla muy rápido o muy despacio según el argumento de la narración. El ritmo de la voz es relativamente atractivo para la audiencia. La estructura y el ritmo de la historia, así como el compromiso emocional que	Trata de usar el ritmo adecuado de la voz, pero con frecuencia se nota que no está acorde con el argumento de la narración. No es consistentemente atractivo para la audiencia. La estructura y el ritmo de la	No intenta igualar el ritmo de la voz al argumento de la narración o a las expectativas de la audiencia. La estructura y el ritmo de la historia, así como el compromiso emocional que conlleva, no ayuda a recordar información importante.

	información importante.	conlleva, ayuda a recordar información importante.	historia, así como el compromiso emocional que conlleva, poco ayuda a recordar información importante.	
Guión - Planeación / Estilo / Composición	El guión evidencia buena planeación y contribuye a la claridad, el estilo y al desarrollo de las escenas. Incluye diálogos, escenas, secuencias y una descripción minuciosa de lo que sucede en cada escena. Se usa un estilo conversacional a lo largo de la narración. El guión evidencia análisis y uso de técnicas y lenguaje mediático. La composición del guión está redactada con buen nivel de detalle. No es ni muy corto ni muy largo. La escritura es clara y argumentativa. Los textos tienen buena ortografía.	El guión evidencia buena planeación y las fallas al ejecutarlo no distrajeron del argumento. Incluye diálogos, escenas, secuencias y una descripción de lo que sucede en cada escena. Se usa un estilo conversacional la mayoría (85-95%) del tiempo. El guión evidencia análisis y uso de técnicas y lenguaje mediático. La composición del guión, por lo general, es buena, pero parece rezagarse en algunas partes o necesita un poco más de detalle en una o dos secciones. La escritura es clara y argumentativa.	El guión tiene algunos problemas de planeación y las fallas al ejecutarlo distrajeron del argumento. Los diálogos, escenas, secuencias y descripción de lo que sucede en cada escena son imprecisos. Se usa un estilo conversacional buena parte (70-84%) del tiempo. El guión evidencia análisis y uso de técnicas y lenguaje mediático. El guión necesita más edición. Se puede notar que una o más secciones de la narración es muy larga o muy corta. La escritura no es clara o	El guión no evidencia planeación y al ejecutarlo se distancia del argumento. No se incluyen diálogos, escenas, secuencias y descripción de lo que sucede en cada escena. El estilo de la narración es principalmente el monólogo. El guión no evidencia análisis y uso de técnicas y lenguaje mediático. El guión necesita reelaborarse. Es muy largo o muy corto. La escritura no es clara ni argumentativa. Los textos tienen mala ortografía.

		Los textos tienen buena ortografía.	argumentativa. En los textos hay problemas de ortografía.	
Banda Sonora - Emoción	La música provoca una respuesta emocional acorde con el argumento de la narración.	La música provoca una respuesta emocional acorde con el argumento de la narración.	La música está bien y no distrae, pero no le añade mucho a la narración desde el punto de vista emocional.	La música distrae, es inapropiada o no se utilizó.
Imágenes	Las imágenes y/o fotografías crean una atmósfera que refuerza el mensaje de la narración; comunican simbolismos y/o metáforas. La mayoría de las imágenes son fotografías o dibujos propios.	Las imágenes y/o fotografías crean una atmósfera que refuerza el mensaje de la narración. La elección de imágenes es lógica. Algunas imágenes son fotografías o dibujos propios.	Se intentó usar imágenes y/o fotografías para crear una atmósfera que refuerza el mensaje de la narración, pero necesita más trabajo. La elección de imágenes es lógica. La mayoría de las imágenes son fotografías o dibujos de terceras personas.	Poco o ningún esfuerzo se hizo para usar imágenes que crearan una atmósfera apropiada. Las imágenes seleccionadas no guardan relación con el tema de la narración. La totalidad de las imágenes son fotografías o dibujos de terceras personas.
Video	La totalidad del video utilizado es de calidad en cuanto a imagen/sonido. El video es pertinente y contribuye a darle fuerza a la narración.	La mayor parte del video utilizado es de calidad en cuanto a imagen/sonido. El video contribuye a darle fuerza a la narración.	El video utilizado no es muy bueno en cuanto a calidad de imagen/sonido. El video contribuye a darle fuerza a la narración.	El video utilizado es de mala calidad en cuanto a imagen/sonido o este no contribuye a darle fuerza a la narración.
Otros contenidos digitales	Se incluyeron otros contenidos digitales tales como	Se incluyeron al menos dos contenidos	Se incluyeron al menos un	No se incluyó ningún contenido adicional de entre los

	animaciones, textos y carteles que apoyan tanto el mensaje de la narración como el componente emocional de la misma.	digitales de los siguientes tipos: animaciones, textos o carteles y estos apoyan tanto el mensaje de la narración como el componente emocional de la misma.	contenido digital de los siguientes tipos: animaciones, textos o carteles para apoyar tanto el mensaje de la narración como el componente emocional de la misma.	siguientes tipos: animaciones, textos o carteles o se incluyeron pero no apoyan ni el mensaje de la narración ni el componente emocional de la misma.
Integración	Las diferentes piezas (guión, imágenes, sonidos, videos, animaciones, etc) están unidas y editadas en una película corta (2 a 4 minutos de duración), grabada en un formato de archivo de video común (avi, mwv, etc). Las herramientas digitales están al servicio de la narración de la historia y esta es persuasiva. El proceso de traducir ideas en una forma de expresión mediática (película) evidencia síntesis, imaginación, creatividad, investigación y pensamiento crítico.	Las diferentes piezas (guión, imágenes, sonidos, videos, animaciones, etc) están unidas y editadas en una película. Sin embargo, esta es muy corta o muy larga o no está grabada en un formato de archivo de video común (avi, mwv, etc). Las herramientas digitales están al servicio de la narración de la historia. El proceso de traducir ideas en una forma de expresión mediática (película) evidencia síntesis, imaginación, creatividad, investigación o	Las diferentes piezas (guión, imágenes, sonidos, videos, animaciones, etc) están unidas y editadas en una película. Sin embargo, esta es muy corta o muy larga y no está grabada en un formato de archivo de video común (avi, mwv, etc). El proceso de traducir ideas en una forma de expresión mediática (película) evidencia poca síntesis, imaginación, creatividad, investigación o pensamiento crítico.	La película final no corresponde a las especificaciones dadas. Se requiere reelaborar el video. Se resalta el medio pero se sacrifica el mensaje, produciendo un evento técnico en lugar de una historia. El proceso de traducir ideas en una forma de expresión mediática (película) no evidencia síntesis, imaginación, creatividad, investigación o pensamiento crítico.

		pensamiento crítico.		
Créditos	Se atribuyen todos los créditos por los recursos utilizados en la narración y que fueron elaborados por terceras personas/organizaciones (audio, video, imágenes, textos, ideas). Se presentan los permisos obtenidos de los autores o las licencias de Creative Commons que permitan su libre utilización.			No se reconocen los créditos de algunos recursos utilizados en la narración y que fueron elaborados por terceras personas/organizaciones (audio, video, imágenes, textos, ideas).

## Anexo 17

### Rúbrica para evaluar la prueba de salida de guion de escritura.

CATEGORÍA	SUPERIOR 5,0	ALTO 4,0	BÁSICO 3,0	BAJO 2,0
INTENCIÓN DEL TEXTO. (OBJETIVO)	Escribe de manera clara y precisa un objetivo para su texto escrito en el que se plantea claramente cuál es la intencionalidad de su texto.	Redacta un objetivo para su texto escrito	Elabora un objetivo inicial de su texto escrito que no responde a la intención del texto.	Presenta dificultades al establecer un objetivo para su texto escrito.
TEMÁTICA DEL TEXTO	Muestra un tema claro y preciso sobre lo que quiere	Elabora un tema para su texto escrito.	Presenta algunos acercamientos al tema de su texto,	Presenta dificultades para establecer un tema para su texto escrito.

	escribir en su texto escrito.		pero aún no es claro.	
PÚBLICO	Define el público según la intención y el tema del texto.	Ubica un público específico para su texto.	El tipo de público que elige no es el adecuado a la intención de su texto.	Se le dificulta definir el tipo de público al que dirigirá su texto.
TÍTULO	El Título es acorde al tema.	El Título tiene poca relación con el tema	El título no tiene relación con el tema.	El texto no cuenta con un titulo
ESTRUCTURA	Aparecen claramente el inicio, desarrollo y desenlace.	Aparecen dos elementos de la estructura	Aparecen menos de dos elementos de estructura.	El texto no cuenta con una estructura definida.
INICIO	Describe personajes, lugar y contexto	Describe personajes y lugar en su texto	Describe los personajes de su texto.	Se le dificulta describir los personajes, lugar y contexto en su escrito
DESARROLLO	Está claramente expresado el conflicto o problema.	El conflicto o problema se evidencia parcialmente.	El conflicto o problema no está claramente expresado.	Su texto carece de un conflicto o problema.
DESENLACE	Presenta claramente la solución del problema.	La solución al problema se evidencia parcialmente	Poca claridad en la solución del problema.	No presenta la solución del conflicto.
ELEMENTOS DEL TEXTO	Aparece el narrador, personajes, acontecimientos, lugar y tiempo.	Su escrito cuenta con al menos 4 elementos del texto narrativo.	Aparecen menos de tres elementos del texto narrativo.	Su escrito no cuenta con elementos del texto narrativo
COHERENCIA	Ordena de manera lógica la información relevante en la historia de	Ordena la información relevante y la organiza según el	Ordena la información relevante de la historia.	Presenta dificultades al hacer la diferenciación entre información relevante

	manera que sea entendida por cualquier lector y logra transmitir sus ideas en la historia a través de una secuencia adecuada.	propósito de la historia.		e irrelevante de la historia.
<b>COHESIÓN</b>	Emplea los conectores como: pero/sino, puesto que, porque, sin embargo. De manera que las oraciones se ven relacionadas, con sentido y completas.	Emplea algunos conectores para relacionar ideas en oraciones y párrafos.	Emplea los conectores que logra identificar, solo para lo necesario.	Tiene dificultades para distinguir adecuadamente el uso de conectores empleados en la escritura de la historia.
<b>ORTOGRAFÍA</b>	Resuelve todas las dificultades ortográficas como el uso correcto de la v, b, s, c, h... y acentúa todas las palabras.	Resuelve algunas dificultades ortográficas y acentúa otras palabras.	Acentúa solo palabras que logra identificar y logra escribir muy pocas palabras con ortografía.	Presenta dificultades al escribir con correcta ortografía.(acentuación y uso de la b, v, c, s, x...)

## Anexo 18

### Rúbrica exposición oral

<b>CATEGORÍA</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Conocimiento y preparación del tema</b>	Demuestra solvencia y confianza al expresar sus conocimientos, presentando la información más precisa y	Demuestra confianza en sus conocimientos, presentando la información más precisa para el desarrollo del tema.	Demuestra confianza en sus conocimientos, pero falla en algunos momentos al tratar de ofrecer la	Demuestra poco conocimiento del tema y escasa información relevante.	Demuestra falta de conocimientos del tema. La información que da es irrelevante.

	pertinente para el desarrollo del tema.		información más precisa.		
<b>Expresión de un punto de vista personal</b>	Argumenta sus ideas a partir de conocimientos válidos sobre el tema elegido, así como el énfasis en las ideas centrales.	Argumenta sus ideas a partir de conocimientos válidos sobre el tema elegido, así como el énfasis en alguna idea central.	Argumenta sus ideas a partir de conocimientos válidos sobre el tema elegido, aunque no logra sostenerse en una idea central.	Ofrece ideas personales sobre el tema sin establecer ninguna relación entre ellas o la información ofrecida.	Expresa ideas impertinentes respecto del tema de la exposición.
<b>Estructura y orden</b>	Ofrece una exposición altamente organizada, respetando los tiempos establecidos, facilitando la captación de su discurso desde el inicio hasta el final de su intervención.	Ofrece una exposición bien organizada, terminando aproximadamente en el tiempo establecido, facilitando la captación de su discurso en la mayoría de momentos.	Ofrece una exposición organizada de manera adecuada, aunque sin terminar en el tiempo establecido y dejando algunas ideas sueltas.	Ofrece una exposición desorganizada, sin respetar el tiempo establecido y causando confusión en el público.	Ofrece una exposición carente de orden o cuidado por la organización del tema.
<b>Uso formal del lenguaje</b>	Establece un permanente contacto con el público a través del dominio de un registro lingüístico adecuado, un buen tono de voz, el código	Establece un permanente contacto con el público a través de la preeminencia de un registro adecuado, un buen tono de voz	Establece cierto contacto con el público mediante la intención de mantener un registro adecuado y un	Expresa sus ideas de manera poco comunicativa, así como un registro informal y un tono de voz inadecuado.	Expresa ideas incoherentes, sin establecer un mínimo contacto con el público.

	gestual y el contacto visual.	y el contacto visual.	buen tono de voz.		
<b>Uso del tiempo</b>	La duración de la presentación está entre los 9 y 15 minutos	La duración de la presentación está entre los 7 y 8 minutos	La duración de la presentación está entre los 5 y 6 minutos	La duración de la presentación está entre los 3 y 4 minutos	La duración de la presentación es inferior a los 3 minutos o superior a los 15 minutos

Adaptada de:

<https://sites.google.com/site/lenguaje1usil/rubrica-para-las-exposiciones-orales>

Anexo 19

**Lista de chequeo.**

**LISTA DE CHEQUEO NARRATIVA DIGITAL**

Estudiantes: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

ITEM	ASPECTO	SI	NO	N/A	OBSERVACIÓN
1	¿Cuento con una versión final del guion escrito?				
2	¿He definido el software o plataforma en la cual desarrollaré la narrativa digital?				
3	¿Cuento con el Hardware necesario para la elaboración de la narrativa digital?				
4	¿He realizado las grabaciones de audio (narración) pertinentes para la construcción de la narrativa digital?				
5	¿Tengo una carpeta organizada con las imágenes (fotos, dibujos, ilustraciones, mapas, gráficos, etc.) que emplearé en la narrativa digital?				
6	¿He realizado las grabaciones de video pertinentes para la construcción de la narrativa digital?				
7	¿Tengo una carpeta organizada con la música (banda sonora) que emplearé en la narrativa digital?				

## Anexo 20

### Entrevistas

#### Entrevista 1

1. D: ¿De qué manera la elaboración del plan de escritura contribuyó a la producción de su guion?

E1: La elaboración del plan de escritura me sirvió muchísimo porque, obviamente hizo parte de nuestro proceso, pero es como la plataforma donde nosotros nos guiamos para iniciar nuestra narrativa, entonces fue de mucho apoyo, la elaboración del plan de escritura.

2. D: ¿De qué manera la revisión y reescritura contribuyeron a mejorar la producción de su texto escrito?

E1: La revisión y reescritura del proceso contribuyeron muchísimo, porque cada vez que nosotros reescribimos nuevamente y hacíamos nuevamente el proceso, teníamos un avance de las clases pasadas y volvíamos a mirar que cosas fallaban y que teníamos que cambiar, entonces cada vez que cambiábamos la escritura hacia resaltar más errores y el producto final fue pues, básicamente todo perfecto.

3. D: ¿Qué aspectos destacarías de las retroalimentaciones que se hacían después de hacer las diferentes actividades?

E1: La parte donde la profesora nos decía de que teníamos que tener una idea central, un título específico, como tener unas ideas claras para que nuestra narrativa digital tuviera una idea central y que la gente pudiera guiarse. Los aspectos que destacaría de las retroalimentaciones que tuvimos en las clases, es cuando nuestros compañeros nos decían que estaba bien y que estaba mal de nuestra narrativa digital. En el caso de algunos compañeros cuando una amiga saco como un texto de un libro, entonces nosotros le decíamos que tenía que tener un inicio, un nudo y un desenlace del proceso que tenía. Entonces eran cosas que realmente nos sirvieron porque en el proceso final todo quedo acomodado como era y pudimos dar lo mejor de cada uno.

4. D: ¿Cómo describe su proceso de producción de texto desde el inicio hasta el producto final?

E1: Realmente, yo en la primera clase no estuve presente pero después que mi compañero había hecho el trabajo me di cuenta que tenía muchos errores, yo por lo general leo entonces tengo conocimiento de algunas cosas y puede que no hubiese tenido tantos errores como él. Pero entonces, a partir de eso empecé como a darle una perspectiva diferente a él y explicarle que cosas estaban bien y que cosas podíamos cambiar para que nuestro producto final fuera el mejor. En el proceso aprendí de que tenemos que tener como una idea central y algo específico para poder desarrollar el producto, aprendí también que no se necesita tener buena ortografía para que el trabajo salga bien, simplemente en el proceso puedes tener algunos errores pero al final si lo puedes arreglar, es como algo irrelevante la parte de la ortografía en ese sentido. También aprendí que obviamente trabajar en grupo es importante porque así aprendes de los errores de los demás y ellos también van a aprender de tus vivencias en el proceso.

5. D: ¿Qué aprendió en el desarrollo de esta secuencia didáctica?

E1: A parte de lo que acabe de decir anteriormente, a manejar cantansia y algunos efectos, porque la verdad no la manejaba de muy buena manera: entonces aprendí a recortar, a subir el volumen de las voces, a bajarle el fondo. Aprendí que obviamente es importante la entonación de voz, a acomodar mejor las ideas para tener un mejor producto final.

6. D: ¿De qué manera el uso de las tecnologías lo motivo a escribir? ¿Cómo fue ese proceso colaborativo de escritura?

E1: Bueno, al inicio yo tenía una visión muy, muy grande de lo que quería, nuestro proyecto se llamó “Un día después del colegio” entonces quería como mostrar las diferentes perspectivas

que tiene cada persona y las actividades que una persona puede hacer, y conocer que el mundo es muy grande y que hay diferentes cosas que la gente realiza y que nosotros no nos damos cuenta. Es como si estuviéramos en el cuerpo de él y poder ver lo que la otra persona hace. Entonces la verdad tenía algo que era muy grande, pero después que empecé a desarrollarlo en si en la parte tecnológica que fue en cantasia estudio, para nosotros fue muy complicado porque la organización de las ideas en si para que todo concordara fue un poco complicado, el sonido de fondo, por ejemplo que hacíamos un corte y se sentí muy grotesco la parte del sonido, entonces teníamos que mirar como bajarlo y que todo concordara.

El uso de las tecnologías en qué manera me motivo a escribir, la verdad tenía una perspectiva de lo que quería del trabajo, pero a la hora de realizarlo en cantasia quería hacer muchísimas cosas en el proceso, quería: cortar, añadir, esto y lo otro, entonces en realidad la parte digital cuando estás viendo como el producto final de lo que estas realizando te sientes como orgullosa de lo que has hecho y que en la parte tecnológica se pueden hacer muchísimas cosas.

El proceso colaborativo de escritura fue un poco complicado porque yo ya me había cambiado de grupo, yo dije voy a ingresar a otro grupo entonces la colaboración del otro puede ser mejor. Hubieron dos compañeros que fueron muy desmotivados, de hecho yo y otro compañero hicimos la narrativa digital: o sea los escritos, la primera, la segunda y la tercera toma, la verdad solamente el trabajo fue de dos personas, nos atrasamos porque dos compañeros no querían enviar los videos, pero al final como todo buen colombiano enviaron los videos y se pudo realizar el trabajo. Entonces en si una colaboración de grupo no fue, solamente de dos personas y finalmente yo termine haciendo el trabajo, no quiso participar en la elaboración de las diapositivas, entonces no había bastante unión.

7. D: ¿De qué manera la elaboración de un guion contribuyo a la producción de su narrativa digital?

E1: Contribuyó en muchísimas cosas, porque como decía anteriormente el proceso se estuvo haciendo, se corrigieron los errores que se tenían, y con base a ese guion que teníamos nosotros hicimos ya la parte digital, entonces el guion es muy importante cuando uno va a desarrollar un trabajo, porque es la base de todo.

8. D: ¿Qué aspectos del audio grabado de su voz considera que le apporto a mejorar en la redacción de su texto narrativo?

E1: En ese sentido no tengo mucho que decir, normalmente hago audios y los comparto por redes de sociales, no creo que haya aportado algo más.

9. D: ¿Cómo el procesador de texto contribuyó a mejorar su escritura?

E1: La parte del procesador de texto, fue muy importante porque si corregí algunos errores ortográficos que teníamos y también nos ayudaba como a buscar sinónimos para que no repitiéramos la palabra y no sonara redundante el texto.

10. D: ¿Cómo aportó a su trabajo final la búsqueda de información en línea?

E1: Aportó muchísimo, porque la verdad no sabía manejar muy bien cantasia aunque el año pasado nos hubieran explicado, buscábamos en YouTube, como se podía cortar, bajar el volumen, como editar y bajar el color de la imagen para que todo tuviera como una concordancia, entonces fue muy importante, nos sirvió muchísimo y lo que más manejamos fue YouTube. También utilizamos el conversor de audio a video, descargamos por medio de una aplicación videos que fue como el inicio de nuestra narrativa digital y al final en la parte

de los créditos como quería ponerle algo como de película entonces también descargamos varias cosas para el final.

11. D: ¿Qué experimentó cuando socializo la narrativa a los demás compañeros y docentes?

E1: pues la verdad, sentía primero un descanso, porque ya había hecho el proceso, y ya tenía todo listo, segundo fue una experiencia muy bonita porque después de tanto trabajo y tanto tiempo que estuvimos realizando el proceso y finalmente tener algo concreto y que la gente pueda ver fue una experiencia increíble. Que la gente pudiera ver todo el trabajo, esfuerzo y el empeño que hiciste para realizarlo.

## **Entrevista 2**

1. D: ¿De qué manera la elaboración del plan de escritura contribuyó a la producción de su guion?

E2: A mi equipo de trabajo y a mí el guion nos contribuyó mucho, ya que nos ayudó a mejorar cada día más con nuestro plan de escritura, también mejorando cada día más nuestra escritura.

2. D: ¿De qué manera la revisión y reescritura contribuyeron a mejorar la producción de su texto escrito?

E2. Nos ayudó a mejorar porque al principio hicimos varios escritos y en el primero tuvimos varios errores, entonces los revisamos y eso nos ayudó a mejorar más, por ejemplo en las palabras que estaban mal escritas o mal puntuadas, nos ayudó a mejorar más el guion y tener un guion cien por ciento mejorado.

3. D: ¿Qué aspectos destacarías de las retroalimentaciones que se hacían después de hacer las diferentes actividades?

E2: Destaco que los compañeros fueron muy participativos con nuestro grupo, gracias a ellos, es que nuestro título no estaba muy claro, nos ayudaron a mejorar ese tema y ese texto para poder llevar a cabo la finalidad del guion.

4. D: ¿Cómo describe su proceso de producción de texto desde el inicio hasta el producto final?

E2: Lo describo como, al principio estábamos los cuatro integrantes, estábamos como conectados “vamos a hacerlo de esto” y vamos llevando esto y lo otro, al principio vamos a hacerlo de los niños como eran antes y ahora como son, y así fue creándose el producto que al final terminó muy bien, gracias a que con mis compañeros pudimos como conectarnos conjuntamente, siempre desde el inicio supimos cómo es que era y como lo íbamos a hacer.

5. D: ¿Qué aprendió en el desarrollo de esta secuencia didáctica?

E2: Realmente aprendí mucho, gracias a que como lo dije antes nos ayudó en la escritura, en la dicción, en todo eso, porque nos ayudó a mirar como estábamos realmente en nuestra escritura y a mejorar cada día más, con la profesora y nuestros compañeros y eso nos ayudó a mejorar nuestra expresión en la escritura.

6. D: ¿De qué manera el uso de las tecnologías lo motivo a escribir? ¿Cómo fue ese proceso colaborativo de escritura?

E2: Realmente fue muy motivante, por que eh formamos lo escrito, pero también lo tecnológico, emocionante porque prácticamente lo vivimos a diario, con nuestros celulares y computadores, siempre lo manejamos a diario, nos motivó y nos ínsito a hacer mejor la producción. El proceso e n lo colaborativo, para mí fue muy chévere porque los cuatro nos complementamos en la escritura, y cada uno como que yo hago esto o lo otro y nos fuimos

ayudado sucesivamente y nuestro equipo fue muy compenetrado desde el principio hasta el final.

7. D: ¿De qué manera la elaboración de un guion contribuyo a la producción de su narrativa digital?

E2: Contribuyo mucho, ya que al principio es como difícil hacer una narrativa digital sin antes tener un guion, entonces con ese guion nos basamos para hacer la narrativa digital y llevarla muy bien.

8. D: ¿Qué aspectos del audio grabado de su voz considera que le apporto a mejorar en la redacción de su texto narrativo?

E2: Aportó mucho, gracias a que mi compañero fue como el narrador de ese proceso, entonces iba contando cada suceso, para que cada persona llegara como más clara, porque muchas veces abre un video y no tienen como esa voz que los guie y se pierden fácilmente y con esa voz del narrador, creo que mejoro mucho esa experiencia.

9. D: ¿Cómo el procesador de texto contribuyó a mejorar su escritura?

E2: Nos ayudó con los puntos, las comas, a mejorar las palabras ya que muchas veces nosotros como jóvenes, manejamos un diccionario y realmente no es así, sino que tenemos que acoplarnos a como son realmente, muchas palabras nuevas cambiaron, muchas veces las queremos acortar o alargar: como “ Que hace... con una Q”, nos ayudó a mejorar en esa parte.

10. D: ¿Cómo aportó a su trabajo final la búsqueda de información en línea?

E2: Aportó mucho, ya que sacamos imágenes, porque nuestra narrativa digital hablaba de como era antes la niñez y como es ahora, colocamos varias imágenes por ejemplo de cómo los niños jugaban con valeros y ahora como juega con tables, entonces la búsqueda en línea nos ayudó a que estuviera más clara con las imágenes.

11. D: ¿Qué experimentó cuando socializo la narrativa a los demás compañeros y docentes?

E2: Fue una experiencia muy agradable ya que fue un proceso tan largo que uno a lo último quiere descansar y fue gratificante al ver que nuestros compañeros, porque habían dos grados 11-1 y 10-1 y ver qué tanto a ellos como a nosotros nos gustó este proceso final fue algo gratificante, porque fue prácticamente todo el periodo que estuvimos trabajando en la narrativa digital y el guion, porque realmente fue algo que nos esforzamos mucho en este proceso y al final y al cabo fue algo inolvidable.

### **Entrevista 3**

1. D: ¿De qué manera la elaboración del plan de escritura contribuyó a la producción de su guion?

E3: Contribuyó de buena manera, ya que el plan de escritura nos dio las bases para poder tener el guion bien elaborado, para poder que en la narrativa digital se viera reflejado todo el trabajo que hicimos con la profesora.

2. D: ¿De qué manera la revisión y reescritura contribuyeron a mejorar la producción de su texto escrito?

E3: La escritura no es algo fácil, se tiene que hacer demasiadas veces y revisar muchísimo, eso fue lo que hicimos con la profesora, eso nos ayudó muchísimo, al principio como todo, estaba demasiado mal el guion, los textos escritos, fueron como cinco revisiones que hicimos junto a ella, cada vez que leíamos encontrábamos un error diferente y lo pudimos acomodar para que al final quedara totalmente bien el guion escrito.

3. D: ¿Qué aspectos destacarías de las retroalimentaciones que se hacían después de hacer las diferentes actividades?

E3: La retroalimentación es importante porque los compañeros tenemos diferentes puntos de vista y diferentes maneras de pensar, tal vez la profesora nos pasó algún error, pero los otros compañeros nos hacían ver los errores, nos decían cambiales esto, colócale esto, quítale esto, fue bastante bueno porque nos ayudó bastante en el trabajo, al igual que la profesora Paola y al igual que lo hicimos nosotros también con los otros grupos de trabajo.

4. D: ¿Cómo describe su proceso de producción de texto desde el inicio hasta el producto final?

E3: La verdad al principio estábamos muy reacios con lo del trabajo, no teníamos mucho interés de hacerlo porque nos parecía demasiado trabajo o algo demasiado cansón. Pero a medida que fue pasando el tiempo le fuimos cogiendo como el hilo a lo de escribir, ya viendo que teníamos bases muy buenas como para hacer trabajos excelentes, al final ya le dimos la importancia verdadera al trabajo y lo acogimos con cariño y lo realizamos de una buena manera.

5. D: ¿Qué aprendió en el desarrollo de esta secuencia didáctica?

E3: Como lo dije anteriormente, lo que me dejó marcada, fue que yo pensé que la escritura era algo fácil “Que se escribía y ya” pero con la profesora me di cuenta que para poder escribir hay que hacer demasiadas correcciones, no es solo una, son muchísimas, es lo que más aprendí.

6. D: ¿De qué manera el uso de las tecnologías lo motivó a escribir? ¿Cómo fue ese proceso colaborativo de escritura?

E3: La tecnología nos motivó bastante a escribir, ya que la profesora eligió este tema para nosotros el grado 11-1, sobre las narrativas digitales y las tic ya que ella considera que somos un grupo bastante tecnológico, mantenemos siempre en el celular, pendientes de lo que pasa en la red y la tecnología. Nos motivó bastante ya que es un tema que nos llama la atención. El trabajo en grupo para mí fue bastante fácil, porque mi grupo colaboro totalmente en todo, uno hacia el video, otro editaba, otro ponía las imágenes, fue bastante bueno porque teníamos como las

mismas ideas de lo que queríamos realizar, y al final se dio un muy buen resultado, con el excelente trabajo de grupo, con la profesora y el salón.

7. D: ¿De qué manera la elaboración de un guion contribuyó a la producción de su narrativa digital?

E3: contribuyó mucho, ya que era como un libreto por así decirlo, cada paso que nosotros estábamos haciendo en la narrativa digital ya todo lo que teníamos escrito, fue muchísimo más fácil solamente leer la hoja y decir sigue esto, sigue esto, fue una manera mucho más organizada de poder realizar la narrativa digital.

8. D: ¿Qué aspectos del audio grabado de su voz considera que le ayudo a mejorar en la redacción de su texto narrativo?

E3: al leer cada uno el texto nos parecía perfecto, pero cuando lo leíamos en voz alta, como con apreciación con esas ganas, nos dimos cuenta que había cosas que no encajaban correctamente en el texto, eso nos ayudó a terminar de corregir errores y acomodar, ya para terminar el trabajo.

9. D: ¿Cómo el procesador de texto contribuyó a mejorar su escritura?

E3: El procesador en este caso es Microsoft Word, pues nos ayuda muchísimo ya que nos ayuda a buscar sinónimos, las acentuaciones de las palabras, organizar las ideas o los textos por párrafos de una manera muchísimo más fácil de cómo lo haríamos a papel y lápiz.

10. D: ¿Cómo aportó a su trabajo final la búsqueda de información en línea?

E3: nos ayudó muchísimo para poder utilizar la herramienta para editar el video, como era nuevo para nosotros tuvimos que ver demasiados tutoriales, leer por google como se usaba, como poner una imagen, como recortar el video, también nos ayudó a encontrar fotos antiguas. Nuestra narrativa digital trato de nuestra historia en el colegio, me ayudó para

encontrar fotos viejas mías y de mis compañeros y buscar información, la cual necesitábamos en el video.

11. D: ¿Qué experimentó cuando socializo la narrativa a los demás compañeros y docentes?  
E3: de verdad, me sentí orgullosa de mis compañeros y de mí, porque fue un proceso

demasiado largo, que acaparó todo el tercer periodo, cuando tú ves los resultados del trabajo que hiciste con tanto esfuerzo, te sientes orgullosa de saber que lo hiciste tú y que fue necesario y valió la pena todo lo que hiciste para que saliera de la manera como esperabas.

#### **Entrevista 4**

1. D: ¿De qué manera la elaboración del plan de escritura contribuyó a la producción de su guion?

E4: Me ayudó como para tener una idea de lo que yo quería en el guion, lo que yo quería plantear, y pues fue de mucha ayuda.

2. D: ¿De qué manera la revisión y reescritura contribuyeron a mejorar la producción de su texto escrito?

E4: Es muy importante no quedarse con lo primero que uno tiene, entonces escribimos y escribimos, si no lo leemos puede que queden muchos errores, es bueno leer y volverlo a escribir, hasta que se pueda decir que quedo algo bien hecho.

3. D: ¿Qué aspectos destacarías de las retroalimentaciones que se hacían después de hacer las diferentes actividades?

E4: era algo muy importante, porque uno puede que vea lo que uno escribió y para uno esté bien, pero puede que otra persona te pueda ayudar diciendo a mí me parece que debemos de cambiar esta parte. Eso lo hicimos a través de rúbricas que hicimos en el salón de clase con

nuestros compañeros, y eso nos sirvió muchísimo para mejorar algo que pensamos que estaba bien y no era así en realidad.

4. D: ¿Cómo describe su proceso de producción de texto desde el inicio hasta el producto final?

E4: Para mí fue muy difícil, yo soy de las personas de las que escribió bien cuando estoy enojada, porque me altero y eso me da para escribir, yo me dejo guiar mucho por mis emociones y ese entonces estaba un poquito tranquila o estresada también por eso, y se me dificulto bastante la producción de eso y porque no estoy muy acostumbrada a escribir.

5. D: ¿Qué aprendió en el desarrollo de esta secuencia didáctica?

E4: aprendí a tener mucha paciencia, y aprendí a que la escritura lleva de un proceso, que no se puede escribir algo y decir que ya está listo. Hay que releerlo y analizarlo para ver que quedo malo y pedir también ayuda para revisarlo para estar más seguros de lo que estamos haciendo está bien.

6. D: ¿De qué manera el uso de las tecnologías lo motivo a escribir? ¿Cómo fue ese proceso colaborativo de escritura?

E4: Yo la verdad soy muy mala para eso de los computadores, pero me motivo un poquito más que no tenía que estar todo el tiempo en una hoja en un papel escribiendo y escribiendo, sino que teníamos otros recursos más llamativos, cuando nos encargábamos de la búsqueda de las fotos que íbamos a poner a cada uno de los audios, fue muy chévere, me motivo mucho a investigar más.

El trabajo colaborativo fue muy agradable, porque cada uno se dedicó a lo que le tocaba y nos apoyábamos, que teníamos algo malo y nos decíamos entre sí. Fue un muy buen grupo y por eso logramos el trabajo ideal, un muy buen trabajo lo que hicimos.

7. D: ¿De qué manera la elaboración de un guion contribuyo a la producción de su narrativa digital?

E4: Contribuyo en que ya teníamos una idea de lo que íbamos a hacer, lo que escribimos fue prácticamente lo que dijimos en los audios y fue más fácil y ya teníamos un plan ya listo y fue lo que seguimos.

8. D: ¿Qué aspectos del audio grabado de su voz considera que le apporto a mejorar en la redacción de su texto narrativo?

E4: cuando leímos las cosas en voz alta, veíamos como que no encaja y no cuadra, íbamos cuadrando, hicimos dos narrativas digitales, vimos cuando la presentamos a la profesora que le faltaba algo más a los audios, en la presentación oficial le mejoramos cosas y quedo muchísimo mejor.

9. D: ¿Cómo el procesador de texto contribuyó a mejorar su escritura?

E4: nos ayudó mucho en la ortografía, aunque no teníamos tantos errores, mas qe todo era en las tildes y todo ese tipo de cosas, fue de mucha ayuda para no salir con una cosa toda fea.

10. D: ¿Cómo aportó a su trabajo final la búsqueda de información en línea?

E4: Pues, le dio mucha vida, anteriormente no le habíamos puesto la música y le quisimos dar vida agregándole música en ciertas partes, además buscamos más fotos de nosotros porque tenía muchas fotos de google.

11. D: ¿Qué experimentó cuando socializo la narrativa a los demás compañeros y docentes?

E4: fue bastante agradable, porque todos estaban como callados pendientes a lo que decía el texto y estaban muy concentrados a pesar de que fueron once minutos, lo gozaron porque fue

algo sentimental, fue muy chévere ver que un trabajo de nosotros haya causado tanto impacto en ellos.

### **Entrevista 5**

1. D: ¿De qué manera la elaboración del plan de escritura contribuyó a la producción de su guion?

E5: Nos reunimos en la casa de varios compañeros, comenzamos a trabajar hasta elegir el tema. Queríamos hablar sobre James Rodríguez, que la gente supiera más sobre él, los logros y los que equipos en los que había estado, su carrera profesional.

2. D: ¿De qué manera la revisión y reescritura contribuyeron a mejorar la producción de su texto escrito?

E5: Gracias a la profesora nos corrigió varias veces, hasta tener un texto de la mejor manera para el día de la exposición.

3. D: ¿Qué aspectos destacarías de las retroalimentaciones que se hacían después de hacer las diferentes actividades?

E5: Nos ayudó mucho, corregir bastantes cosas, porque en los trabajos que vimos que nos hacían falta bastantes cosas en nuestro trabajo y eso nos retroalimentó para que el día de la exposición el trabajo fuera de la mejor manera.

4. D: ¿Cómo describe su proceso de producción de texto desde el inicio hasta el producto final?

E5: Me sentí muy bien, porque creo que fue una idea muy buena de la profesora, además me gusto el tema porque se trataba de escoger un tema, el que uno quisiera, nosotros elegimos a James Rodríguez, porque es futbolista y es lo que uno más le gusta y casi todos los jóvenes que practican el fútbol se saben casi toda la historia de él.

5. D: ¿Qué aprendió en el desarrollo de esta secuencia didáctica?

E5: Aprendí que un texto hay que corregirlo varias veces, nuevas palabras, vocabulario, cosas como a la hora de hacer el video.

6. D: ¿De qué manera el uso de las tecnologías lo motivó a escribir? ¿Cómo fue ese proceso colaborativo de escritura?

E5: Nos motivó a escribir ya que todos los días usamos celular y porque tenemos varios conocimientos en diferentes programas. El proceso colaborativo a la vez fue complicado porque nos teníamos que poner de acuerdo a la hora de escribir el texto y llevo bastante horas para que el texto quedará a la perfección.

7. D: ¿De qué manera la elaboración de un guion contribuyó a la producción de su narrativa digital?

E5: El guion nos ayudó mucho a la hora ya de sentarnos a hacer la narrativa digital pro que ya teníamos la idea clara, ya sabíamos el dialogo que íbamos a tener y los personajes que íbamos a utilizar en la narrativa digital.

8. D: ¿Qué aspectos del audio grabado de su voz considera que le apporto a mejorar en la redacción de su texto narrativo?

E5: Nos ayudó mucho el audio que grabamos a la hora del video para darles a saber todo sobre James Rodríguez, la idea clara.

9. D: ¿Cómo el procesador de texto contribuyó a mejorar su escritura?

E5: Nos ayudó mucho en la biografía, nos ayudó a corregir al a hora de la puntuación, de la coma.

10. D: ¿Cómo aportó a su trabajo final la búsqueda de información en línea?

E5: Nos facilitó a la hora de hacer el trabajo porque nos ayudó a buscar la biografía, las imágenes, a la hora que trabajamos en cantasia, ya que teníamos bastante conocimiento del programa para hacer la narrativa digital.

11. D: ¿Qué experimentó cuando socializo la narrativa a los demás compañeros y docentes?

E5: Experimentamos que la gente que estaba viendo nuestro trabajo le gusto, además porque es un personaje que le gusta a todo el mundo, a la profesora le gusto como lo trabajamos, como quedo hecho y nos sentimos bien cuando presentamos nuestro trabajo.

## **Entrevista 6**

4. D: ¿De qué manera la elaboración del plan de escritura contribuyó a la producción de su guion?

E6: pues, me ayudó a clarificar mis ideas para que el guion cogiera un rumbo fijo y para clarificar el mensaje que yo quería dar.

5. D: ¿De qué manera la revisión y reescritura contribuyeron a mejorar la producción de su texto escrito?

E6: A medida que uno va escribiendo, por ejemplo la primera vez usted ve el guion o el texto y dices esta genial, está bien y lo vuelves a ver otro día y dices “ no pero yo le puedo cambiar eso” rehacerlo, reeditararlo y reescribirlo, me ayudo a ver cuáles eran mis falencias y me ayudo a mejorarlas.

6. D: ¿Qué aspectos destacarías de las retroalimentaciones que se hacían después de hacer las diferentes actividades?

E6: Que nos orientaban más sobre nuestros errores, en lugar de juzgarlos nos hacían saber de una forma positiva, en lugar de hacernos sentir mal nos hacían mejorar.

7. D: ¿Cómo describe su proceso de producción de texto desde el inicio hasta el producto final?

E6: Un proceso arduo, porque al principio uno creía que le había quedado bien, pero entre más lo miraba más errores le encontraba, al principio fue una idea un poco básica y en la medida del tiempo “no, pero podemos agregarle esto o lo otro” entonces se había complementado más a una idea más compleja.

8. D: ¿Qué aprendió en el desarrollo de esta secuencia didáctica?

E6: Aprendí mucho a mejorar mi ortografía, los signos de puntuación, aprendí más que todo se me desarrolló mucho mi parte artística ya que para realizar el video cada vez que iba leyendo el guión se me ocurría una nueva idea y en eso lo pude emprender.

9. D: ¿De qué manera el uso de las tecnologías lo motivó a escribir? ¿Cómo fue ese proceso colaborativo de escritura?

E6: Estamos en una época en el que la pereza a veces nos gana, para mí que hayamos implementado las tecnologías en nuestro proceso de escritura fue como un motor porque no a todos nos gusta pasar horas y horas en un papel borrando y corrigiendo, cuando lo podemos hacer por medio de un texto digital y borrarlo ahí mismo y podemos ponerlo más extenso sin necesidad de cansarnos nuestra mano, cosas así.

10. D: ¿De qué manera la elaboración de un guión contribuyó a la producción de su narrativa digital?

E6: A medida que íbamos leyendo el texto se me iban ocurriendo nuevas ideas y características que podíamos enfocar en la narrativa en el proceso digital, iba leyendo el texto, mi guion y pensaba pero se puede agregar esto o lo otro y poco a poco fue creciendo una nueva idea, y como iban creciendo las ideas, también iba creciendo el texto.

11. D: ¿Qué aspectos del audio grabado de su voz considera que le aportó a mejorar en la redacción de su texto narrativo?

E6: Escuchar el audio y de lo que uno escribió, es como por ejemplo decir “no podemos quitar esta palabra y poner una más decente o una que suene mejor para que todos la puedan entender” y mejoró muchísimo gracias a eso.

12. D: ¿Cómo el procesador de texto contribuyó a mejorar su escritura?

E6: Lo hecho con una herramienta de escritura digital como Word nos ayudó a mejorar nuestro texto en los puntos y comas, nosotros no sabíamos cómo ejemplo “que después de un punto no sabíamos que la letra siguiente era mayúscula y lo corregía” y fuimos aprendiendo cayendo en cuenta de muchos errores.

13. D: ¿Cómo aportó a su trabajo final la búsqueda de información en línea?

E6: Primero para realizar todo el video, estuvimos viendo tutoriales en YouTube de cómo manejar el editor de video Sony Vega sprot, nosotros no teníamos ni idea de cómo se manejaba pero nos ayudó bastante, también buscamos en línea canciones que nos gustaran pero que a la vez fueran propias para la narrativa, que dieran un buen mensaje, que fueran muy suaves para que no chocaran con mucho con la voz.

14. D: ¿Qué experimentó cuando socializo la narrativa a los demás compañeros y docentes?

E6: cuando ellos vieron la producción final nos hizo pensar en que nuestro trabajo realmente valió la pena porque les gustó, aplaudieron se rieron, disfrutaron el momento, casi tanto como nosotros disfrutamos realizar el trabajo.

## Anexo 21

### Evaluación final de la secuencia

#### INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALBERTO CARVAJAL BARRERO EVALUACIÓN FINAL DE LA SECUENCIA.

Respondan las siguientes preguntas sobre el proceso realizado en la construcción de su producción escrita y narrativa digital. Prepárense para socializar ante el grupo.

1. ¿Cómo les pareció el desarrollo de la secuencia didáctica?

---

2. ¿De qué manera organizar el trabajo contribuye al desarrollo de la

---

3. ¿Qué aprendieron durante todo este proceso?

---

4. ¿Cómo lo que aprendieron les puede servir para su vida?

---

5. De 1 a 5 siendo uno el mínimo y cinco el máximo. ¿Qué calificación le daría al desarrollo de la secuencia, si se tiene en cuenta el nivel de compromiso de los estudiantes y el maestro? ¿por qué?

---

## Evaluación de la secuencia didáctica "Escribiendo para un mundo digital"

En equipo responde:

1. Como les pareció el desarrollo de la SD
2. De que manera organizar el trabajo con un objetivo claro, contribuyo al desarrollo de la clase.
3. ¿Que aprendimos durante todo este proceso?
4. Como lo que aprendieron les puede servir para su vida
5. De 1 a 5 ¿que calificación le daría al desarrollo de la SD? (nivel de compromiso de los estudiantes y del maestro) ¿Porque?

Integrantes: Sebastian Garzon  
Karol Enriquez

## Solucion

1. Fue un proceso un poco complejo el cual dispuso de mucho tiempo, trabajo en equipo, rubricas, ediciones digitales y entre otras cosas. A pesar de todo fue una secuencia muy gratificante en el cual se logro proyectar lo que planifico.
2. nos contribuyo en la forma de que al tener un horizonte claro, nos podiamos concentrar en determinado tema y por ende dar el maximo para lograr la S.P.
3. fue realizar un escrito y una produccion digital son cosas que requieren de mucho tiempo
4. nos sirve para comprender que todas las cosas de la vida tienen un proceso de edificación para lograr un objetivo, por otro lado sirve para comprender que las cosas no van faciles o dificiles, solo se necesita un objetivo.
5. (S) porque fue un proceso de trabajo duro en el cual se le noto mucho compromiso a la docente encargada revisando y ayudando a potenciar nuestro proyecto por otro lado por parte de este grupo el trabajo fue muy equitativo en todos los sentidos.

6/12/2017

## Evaluación de la secuencia didáctica "Escribiendo para un mundo digital"

En equipo responden:

1. Como les pareció el desarrollo de la S.D?
2. De que manera organizar el trabajo con un objetivo claro, contribuya al desarrollo de la clase
3. Que aprendimos durante todo este proceso?
4. Como lo que aprendieron les puede servir para su vida?
5. De 1 a 5 ¿Que calificación le daría al desarrollo de la S.D? (Nivel de compromiso de los estudiantes y del maestro ¿Porque?)

### Solución

1. muy buena, aunque hubo un muchísimas correcciones para llegar a la S.D. Final. Fue un buen trabajo
2. Contribuyo a hacer mas facil el desarrollo de la actividad, y a no tener errores a la hora de exponer
3. Aprendimos que escribir no es proceso facil, que debemos tener muchas cosas en cuenta para poder llegar al proceso final de escritura.
4. Nos puede servir en la manera de saber organizarnos de una manera correcta y tambien para comprender que todo es un proceso que contiene tiempo el cual se ve reflejado al final del trabajo.
5. Le daremos 4, ya que el trabajo de la profesora fue excelente, pero no faltan los estudiantes desinteresados.

6/12/201

Evaluación De La Secuencia  
Junior Andres D. didáctica "Escribiendo Para Un  
Alexis Diaz Mundo Digital  
Laura Calleja

- 1) Como les parecio el Desarrollo de la S.D.
- 2) De que Manera Organizar el trabajo  
Con Un objetivo claro, Contribuyo al  
Desarrollo de la clase
- 3) ¿ Que aprendimos durante todo este  
Proceso
- 4) como lo que aprendieron los puede servir  
Para Su Vida?
- 5) De 1 a 5 ¿ que Calificación le daría  
al desarrollo de la S.D.? ¿ Nivel de  
Compromiso de los Estudiantes  
y del maestro? ¿ por que?

Solución

1) La actividad me parecio que fue muy buena aprendi muchas cosas  
que mas adelante pueda utilizar al realizar un escrito.

2) al tener un objetivo se tenia la idea y apartir de este  
fue más facil realizar el trabajo.

3) Aprendimos a escribir de una manera correcta, osea aprendimos  
el proceso que se tiene que realizar cuando vamos a Empezar  
un escrito. aprendimos que es un texto narrativo,

4) Nos Puede Servir Como Se Comporta Nuestros  
Compañeros después de Clase.

Ya sea En Sus hogares, Entrenos O con  
Su familia.

5) Nosotros le daríamos una calificación de 5, ya que fue muy bueno  
desarrollarlo, a los estudiantes un 5, ya que se esforzaron para  
el desarrollo de la clase, y la profesora le daríamos un 4  
ya que nos ayudo un poco a como desarrollar el ejercicio...

## Evaluación de la secuencia Didáctica

- ① Como les pareció el desarrollo de la S.D
- 2 De que manera organizar el trabajo con un objetivo claro contribuya al desarrollo de la clase
- 3 que aprendimos durante todo este proceso
- 4 Como lo que aprendieron les puede servir para su vida
- 5 De 1 a 5 que calificación le daría al desarrollo de la S.D (nivel de compromiso de los estudiantes y del maestro) por que

### Respuesta

- 1 A nuestro equipo el desarrollo de la S.D fue divertido ya que aprendimos a ser mas responsables y puntuales a la hora de hacer el trabajo tambien en como una idea se pudo convertir en una historia.
- 2 Aunque algunas no estuvieron en clase y no les gusto el tema, lo dejaron por que no habia mas tiempo para decir otra fue algo complicado pero lo bueno fue que a pesar de todo los contactamos y pudimos terminar la S.D y hacer el

video.

- 3) pues lo que aprendimos fue a trabajar en equipo y utilizar programas diferentes a los que solíamos utilizar
- 4) Si por que casi en todas las trabajos de parte trabajaba el equipo y subo, escu chero las opiniones de los demás.
- 5) le daire un 4.0 por que el compaer mio de mis compañeros casi no me ayudaban y era yo la que hacia todo y el de la profesora fue excelente ya que ella me indicaba que era lo que estaba bien o que cambiaba algo que no conocedaba en la historia.

Nicol Scovic Jose  
Angie peola Quila  
Dilan Scovic

Nombre: Diana Carolina Manzano - Victor Rivera - Jose Luis Nuvia  
Yeiner Granada  
6/02/2012

### Escribiendo Para un mundo digital

- 1) Como les parecio el desarrollo de la S-D
- 2) De que manera organizar el trabajo con un objetivo claro, contribuyo al desarrollo de la clase
- 3) Que aprendimos durante todo este proceso
- 4) Como lo que aprendieron les puede servir para su vida
- 5) De 1 a 5 ¿que calificacion le daria al desarrollo de la S-D? (Nivel de compromiso de los estudiantes y del maestro) ¿Por que?

### Desarrollo

1. Nos parecio muy buena, porque aprendimos a trabajar en grupo, y a desarrollar un guion y un plan de escritura los cuales nos ayudaron mucho para el trabajo final y futuros trabajos
2. Nos ayudo a uniros como grupo, a tener cada cosa bien organizada y a tener una secuencia para mejorar nuestra escritura y lenguaje tambien a fluidos al escribir
- 3) Aprendimos a hacer un guion el cual tambien nos ayudo a trabajar en equipo a escuchar sugerencias y aplicarlas para mejorar nuestra escritura.
- 4) aunque uno solo crea trabajar en equipo facilitara para un futuro no todos los procesos fueron faciles pero al fin y al cabo supimos ~~sorteamos~~ las cosas y asi aprendimos a elaborar un mejor guion

6/12/2017

## Evaluación de la Secuencia Didáctica 'escribiendo para un mundo digital':

En equipo respondan:

- 1) Como les pareció el desarrollo de la S.D
- 2) De que manera organizar el trabajo con un objetivo claro, contribuye al desarrollo de la clase.
- 3) Que aprendimos durante todo este proceso.
- 4) Como lo que aprendieron les puede servir para su vida.
- 5) De 1 a 5 de que calificación le daría al desarrollo de la S.D.C (Nivel de compromiso de los estudiantes y el maestro) (Por que?)

### Desarrollo.

- 1) Nos pareció que estuvo bien explicada paso a paso, desde lo menos complicado hasta el producto final para así ir aprendiendo cada clase aún más.
- 2) el objetivo nos sirvió para plantearnos, la intención a la que queremos llegar y esta nos sirvió que durante todas las clases la podríamos desarrollar con éxito.
- 3) este proceso nos ayudo para desarrollar habilidades diferentes para trabajarlas en equipo con la intención de cumplir nuestro objetivo.
- 4) lo que aprendimos si nos puede servir para la vida ya que en el futuro podemos volver a necesitar estas habilidades como en el ambito laboral, personal, social o academico.

Anexo 22

**REVISIÓN DE PRIMER GUION DE ESCRITURA.**





## Anexo 23

### Socialización y exposición de la narrativa digital

