

**LAS HISTORIAS DE VIDA DE VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL
GRADO SÉPTIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL DORADO DEL
MUNICIPIO DE ALBANIA CAQUETÁ**

SANDRA JOHANA SALAS NARANJO



FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
UNIVERSIDAD DEL CAUCA

PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Popayán, septiembre de 2017

**LAS HISTORIAS DE VIDA DE VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL
GRADO SÉPTIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL DORADO DEL
MUNICIPIO DE ALBANIA CAQUETÁ**

SANDRA JOHANA SALAS NARANJO



Trabajo para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN

Directora
Dra. Mary Edith Murillo Fernández

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Línea de Profundización en la Enseñanza del Español

Programa Becas para la Excelencia Docente
Ministerio de Educación Nacional

Popayán, septiembre de 2017

Dedicatoria

Dedico este trabajo elaborado con gran esfuerzo y cariño a mi familia, principalmente a mi esposo, que con su amor y apoyo incondicional me fortaleció día tras día para no desfallecer en el alcance de esta meta tan significativa para mi vida profesional.

A mis hermosas hijas Sharick e Isabella, que se constituyen en las dos razones más importantes por las cuales lucho para convertirme en su ejemplo de vida...

A Dios, ya que constituye el alfa y el omega de todo cuanto existe, por lo tanto, sin Él no habría sido posible conseguir este logro.

Agradecimientos

La realización y culminación de este trabajo de intervención pedagógica, trajo consigo grandes experiencias que a nivel profesional y personal generaron aprendizajes significativos y enriquecedores en mi labor como docente, agradezco la finalización de este proyecto a:

La Universidad del Cauca, que a través del Programa Becas para la Excelencia Docente me otorgó la oportunidad de realizar la Maestría en Educación, con la finalidad de aportar los elementos necesarios que enriquecieron mi práctica pedagógica y formación profesional, en aras de proyectar estos conocimientos para construir una mejor sociedad.

A mis maestros, que con su sapiencia supieron guiar cada uno de los procesos de manera asertiva, hacia la adquisición de conocimientos que proporcionaron elementos relevantes en la transformación de mi quehacer pedagógico.

A la maestra Mary Edith Murillo Fernández, quien me contagió el amor hacia la Literatura, como parte fundamental en la vida de cada ser humano.

A la Institución Educativa Rural el Dorado de Albania Caquetá, principalmente a los alumnos del grado séptimo quienes fueron el motor de este trabajo pedagógico.

Tabla de contenido

	pág.
Presentación	1
1. Referente conceptual.....	8
1.1 Marco legal.....	8
1.2 Enfoque didáctico del lenguaje	16
1.3 Definición de género	27
2. Referente metodológico y resultados.....	30
2.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	32
2.2 Fases de la secuencia didáctica	34
2.2.1 Primera fase.....	36
2.2.2 Segunda fase de desarrollo y producción.	41
2.2.3 Tercera fase de evaluación	66
3. Conclusiones y reflexiones	70
Referencias bibliográficas.....	76
Anexos	82

Lista de tablas

	pág.
Tabla 1. <i>Diseño de la secuencia didáctica basado en el modelo de Anna Camps</i>	35
Tabla 2. <i>Matriz del plan de acción</i>	44
Tabla 3. <i>Guía para la escritura de una historia de vida</i>	65
Tabla 4. <i>Evaluación de los objetivos de la secuencia didáctica</i>	67
Tabla 5. <i>Evaluación de los objetivos de la intervención pedagógica</i>	68

Lista de anexos

	pág.
Anexo 1. Rejilla para la evaluación de textos autobiográficos	82
Anexo 2. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Sexto a séptimo	83
Anexo 3. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Sexto a séptimo	84
Anexo 4. Primer ejercicio de escritura.....	85
Anexo 5. Segundo ejercicio de escritura.....	86
Anexo 6. Escrito final	87
Anexo 7. Encuesta Inspección El Dorado Víctimas del conflicto armado	88
Anexo 8. Formato datos alumnos grado séptimo.....	89
Anexo 9. Socialización de la propuesta a los alumnos y firma del acuerdo didáctico	90
Anexo 10. Acuerdo didáctico establecido entre docente y alumnos	91
Anexo 11. Socialización de la propuesta al Consejo Directivo	92
Anexo 12. Aceptación propuesta por el Consejo Directivo.....	93
Anexo 13. Socialización de la propuesta a los padres de familia del grado séptimo	94
Anexo 14. Consentimiento informado de la propuesta a los padres de familia del grado séptimo	95
Anexo 15. Socialización de la propuesta a la comunidad educativa de la institución	96
Anexo 16. Taller N°1 convivencia y paz en el posconflicto para alumnos de grado séptimo.....	97
Anexo 17. Taller convivencia y paz en el posconflicto para padres de familia grado séptimo	98
Anexo 18. Taller N° 2 Momentos que significan	99

Anexo 19. Taller N° 3 La paz es el cuento de todos.....	100
Anexo 20. Taller N° 4 Cuentos de paz en territorios de guerra.....	101
Anexo 21. Cuentos para actividades de lectura durante el taller N° 4.....	102
Anexo 22. Cuentos elaborados por los alumnos durante el taller N°4.....	103
Anexo 23. Taller N° 5 Mi vida es un cuento	104
Anexo 24. Taller N°6 El contexto en diálogo con el texto.....	105
Anexo 25. Taller N°7 La construcción de una historia de reconciliación	106
Anexo 26. Antes y ahora de la vida de una alumna.....	107
Anexo 27. Taller N°8 Memorias de guerra reconstruyen la paz.....	108
Anexo 28. Taller N°9 Voces del conflicto.....	109
Anexo 29. Taller N°10 Guía para el fin del conflicto con la escritura	110
Anexo 30. Fotografía alumnos grado séptimo	111

Presentación

El presente documento describe el diseño y desarrollo del trabajo de intervención pedagógica denominado, *las historias de vida de víctimas del conflicto armado en la producción de textos narrativos: Una secuencia didáctica para el grado séptimo de la Institución Educativa rural El Dorado del municipio de Albania Caquetá*; basado en el modelo de secuencia didáctica de Camps (2003).

El documento inicia con la presentación, continúa con el desarrollo a través de un referente conceptual que se subdivide en marco legal, enfoque didáctico del lenguaje y la definición de género; posteriormente, plantea el referente metodológico y los resultados, en donde precisa el tipo de investigación y el enfoque investigativo, especifica las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información y describe las 3 fases de la secuencia didáctica que están comprendidas en fase de preparación, fase de desarrollo y producción y la fase de evaluación; finalmente, establece unas conclusiones y reflexiones.

En relación con el contexto donde se desarrolló esta intervención pedagógica, hay que referir a la Institución Educativa rural El Dorado, la cual se encuentra ubicada en la Inspección El Dorado Municipio de Albania, zona sur del Departamento del Caquetá, a la altura del Kilómetro 19 vía al Municipio de Curillo, aproximadamente a 20 minutos de la cabecera municipal, con una extensión de 100 km cuadrados distribuidos entre las siguientes veredas: Vereda la Argentina, Aguas Claras, Lisboa, La Paz, Las Margaritas, La Cabaña, El Paraíso, Aránzazu, Mariano Ospina Pérez, El Diamante, Los Jardines, Bella Aurora, La Sonrisa y El Dorado.

Es una Institución Educativa de carácter oficial que funciona en la jornada de la mañana y ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, en la actualidad cuenta con una

población de 335 alumnos, matriculados a la fecha según el SIMAT (Sistema de Matrícula), esta cantidad de alumnos está distribuida entre la sede central El Dorado y sus 8 sedes aledañas (La Argentina, Aguas Claras, Las Margaritas, El Paraíso, Los Jardines, Bella Aurora, Mariano Ospina Pérez y Versalles); con la característica de ser población flotante, es decir, familias que residen temporalmente en el municipio.

En este momento la institución desarrolla a través del componente pedagógico modelos educativos flexibles; Preescolar escolarizado (grado 0), Escuela Nueva (grados de 1° a 5°), Post primaria (grados de 6° a 9°) y media académica 10° y 11° que se basan en el paradigma constructivista y el énfasis en Ciencias Naturales y Medio Ambiente. Por otro lado, es fundamental reconocer la orientación de carácter educativo, porque busca satisfacer las necesidades formativas de las comunidades del contexto, asimismo, el carácter pedagógico ya que presenta una metodología de enseñanza acorde a las exigencias y particularidades de la población estudiantil.

En cuanto a los alumnos, son en su mayoría provenientes de familias campesinas cuya actividad económica se basa en la ganadería de doble propósito¹, pollos de engorde, piscicultura, porcicultura y la comercialización de productos agrícolas como: la caña, el plátano, la yuca y la piña. Viven en centros poblados, veredas, y fincas cercanas, así mismo, el nivel escolar de los padres es mínimo, pues la mayoría han cursado grados correspondientes a la básica primaria, únicamente. Por consiguiente, los alumnos durante las jornadas complementarias dedican su tiempo a las labores propias del campo, dejando en un segundo plano el refuerzo académico y, por ende, las actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

¹ Es un sistema tradicional del trópico bajo latinoamericano en el cual se produce carne y leche simultáneamente utilizando como base vacas cebú/criollas o cruzadas con razas lecheras europeas, lo que generalmente va acompañado de la cría de terneros mediante amamantamiento (Restom, 1996).

Al intentar contextualizar el problema objeto de estudio y en dirección a entender por qué se recurre a las historias de vida de víctimas del conflicto armado, es necesario tener presente que durante las dos últimas décadas del siglo pasado y la primera del presente siglo, el Municipio de Albania y particularmente la Inspección El Dorado, fue escenario de la confrontación entre guerrilla, paramilitares y ejército colombiano, así como también la violencia generada por el narcotráfico; lo cual conlleva a que la mayoría de su población se encuentre en condición de víctimas del conflicto armado. Esta situación en particular poco se ha tenido en cuenta y aún hoy, deja una huella imborrable en la memoria de sus habitantes e incide de manera directa en profundas transformaciones de aspectos tanto económicos, políticos, ideológicos, religiosos, ecológicos, entre muchos otros, a los cuales, desde luego la educación no puede ser ajena.

Es así como los fenómenos sociales entretienen una relación directa con la escuela, siendo determinantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; tristemente en contravía con esta aseveración, la mayoría de los docentes establecen estrategias de enseñanza muy alejadas del contexto real de sus alumnos, lo que ha ocasionado un distanciamiento cada vez mayor entre la escuela, la sociedad y los procesos de conocimiento.

En este sentido, desde que se promulgó la Ley General de la Educación (Ley 115, 1994), se estableció un reto permanente al sistema educativo colombiano, que consiste básicamente en el mejoramiento de la calidad de la educación, lo cual ha representado una gran responsabilidad para cada una de las instituciones educativas del país. Este compromiso debe ser asumido por toda la comunidad educativa, sin embargo, son los docentes quienes están llamados a dirigir los cambios a nivel pedagógico y didáctico, sencillamente porque son los mayores garantes del proceso de enseñanza aprendizaje y es allí precisamente, donde se concreta la formación de alumnos competentes socialmente y constructores de un mejor país.

A propósito de esta relación entre enseñanza y aprendizaje, en la Institución Educativa Rural El Dorado del Municipio de Albania Caquetá, se ha notado que como consecuencia del bajo desempeño presentado por los alumnos en las pruebas SABER realizadas durante los años (2014, 2015 y 2016), específicamente en el eje de la interpretación y producción de textos, se genera una gran preocupación a nivel de los docentes (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES, 2014).

Asimismo, los docentes de los diferentes grados del ciclo de la básica secundaria a partir de las recomendaciones hechas durante las últimas evaluaciones institucionales, han venido trabajando en la solución a las dificultades presentadas en cuanto a la comprensión y especialmente la producción de textos, sin embargo, los logros en ese sentido no demuestran que se avance al respecto, lo cual hace que ello tenga una incidencia negativa en el desempeño de los alumnos, no solo en el área de Lengua Castellana y Literatura, sino también, en todas las demás áreas de su formación académica.

En consecuencia, se hace manifiesta la necesidad de plantear soluciones al problema del rendimiento académico y en particular a la producción textual de los alumnos del ciclo de la básica secundaria principalmente en el grado séptimo, por medio de estrategias metodológicas y temáticas que despierten su interés, que les orienten de manera más efectiva hacia el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades con el propósito de ir superando en forma progresiva las dificultades afines.

Retomar el tema de la historia de vida como estrategia didáctica para mejorar la producción de textos narrativos en el marco de la enseñanza en el área de Lengua Castellana y Literatura, implica reconocer las falencias que han existido a lo largo de muchos años en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje, como punto de partida para crear un vínculo sólido que aproxime de manera directa a los alumnos hacia el aprendizaje pragmático desde la realidad de su entorno.

En este sentido, para la Institución Educativa rural El Dorado, la producción escrita de textos se convierte en un reto, no sólo por la incidencia que ello tiene para el aprendizaje en el área de Lengua

Castellana, sino también en las demás áreas de formación académica de los alumnos de la institución educativa en mención. Si bien es cierto, que para optimizar el desarrollo de las habilidades en relación con este problema como en cualquier otro problema que se refleje a nivel del aula de clase, gran parte de la responsabilidad recae en los alumnos, también hay que reconocer que la forma como se está enseñando juega un papel determinante a la hora de establecer las causas.

Es por eso que paralelamente a la utilización de las historias de vida de víctimas del conflicto armado como contenido, se establece la pertinencia de la secuencia didáctica como herramienta metodológica para mejorar la producción de textos de los alumnos, por tal razón, se formuló el problema a partir del siguiente interrogante: ¿Cómo mejorar el aprendizaje de la escritura de textos narrativos a través del diseño de una secuencia didáctica asociada a las historias de vida de víctimas del conflicto armado, con los alumnos del grado séptimo de la Institución educativa rural El Dorado del municipio de Albania Caquetá?

Teniendo en cuenta la realidad social del contexto y las dificultades de aprendizaje que movilizan el presente trabajo, se plantea como objetivo general, diseñar y desarrollar una secuencia didáctica para el aprendizaje de la escritura de textos narrativos mediante las historias de vida de víctimas del conflicto armado, con alumnos del grado séptimo de la Institución educativa rural El Dorado del municipio de Albania Caquetá. Para su desarrollo se han formulado los siguientes objetivos específicos:

- Establecer las dificultades en la producción de textos narrativos, historias de vida, que presentan los alumnos del grado séptimo de la Institución educativa rural El Dorado del municipio de Albania Caquetá durante el desarrollo de la intervención pedagógica.
- Determinar la incidencia de la escritura de las historias de vida en el aprendizaje y mejoramiento del proceso escritural de textos narrativos en los alumnos del grado séptimo de la Institución educativa rural El Dorado del municipio de Albania Caquetá.

- Evaluar la pertinencia de la estrategia secuencia didáctica en la producción de textos narrativos, historias de vida para los alumnos del grado séptimo de la Institución educativa rural El Dorado del municipio de Albania Caquetá.

En virtud de lo anterior, este modelo de secuencia didáctica que parte de una problemática no solamente social si no también académica al reconocer las grandes falencias en cuanto a la producción textual de los alumnos de la Institución Educativa Rural El Dorado, establece un engranaje pertinente hacia la solución de dichos problemas y se constituye en un referente conceptual para lograr construir el aprendizaje de tópicos relacionados con las diferentes disciplinas, mediante la adaptación del contexto social a la formación académica .

En este sentido, el presente trabajo despliega una argumentación teórico-conceptual, que permite comprender como a partir del acercamiento de los alumnos con la realidad social de su municipio y recurriendo a la secuencia didáctica, es posible contribuir al mejoramiento de la producción de textos narrativos en la modalidad de historias de vida de víctimas del conflicto armado. Es preciso señalar que las historias de vida se sustentan en la construcción subjetiva y objetiva del contexto del alumno, enriqueciendo a la vez el proceso de enseñanza aprendizaje (Aceves, 1990)

Posteriormente, se hace referencia al diseño metodológico, donde se plantea el carácter cualitativo de la intervención y la presentación de las líneas generales de la secuencia didáctica, acompañada de las actividades específicas que se llevaron a cabo para dar cumplimiento con los objetivos propuestos.

Igualmente, conviene aclarar que la secuencia didáctica está estructurada en tres fases para su desarrollo: la primera de preparación, donde se construye la intervención pedagógica y se establece la tarea final, la segunda fase de desarrollo y producción que consta de la aplicación de 10 talleres además

de la presentación del escrito final de la historia de vida y la tercera fase de evaluación que se realiza de manera continua al permear la totalidad del proceso y retomar el carácter formativo.

Con base en la anterior descripción, la justificación de la propuesta se hace atendiendo las siguientes razones: Ante todo, se trata de una experiencia que es conveniente, toda vez que surge a partir de la escasa producción textual y de la reflexión sobre el bajo rendimiento académico de los alumnos, reflejado en los resultados de las pruebas SABER.

En igual sentido, hay que decir que el estudio tiene pertinencia, ya que emerge desde una realidad existente, concuerda con la necesidad de buscar salidas a las secuelas que deja la violencia en Colombia, busca crear canales de comunicación, diálogo, interacción y reconciliación a nivel de compañeros, familia, comunidad y escuela, además de recrear y recordar información acerca de lo que ha sucedido en los respectivos contextos, desde una perspectiva crítica de los alumnos frente a un escenario social todavía vigente.

De otro lado, las implicaciones prácticas no se hacen esperar, ya que se ocupa de solucionar un problema de los alumnos del grado séptimo de la institución educativa mencionada, en cuanto al mejoramiento de su desempeño en la producción de textos. En ese orden de ideas, se hicieron aportes para mejorar los procesos de construcción de textos narrativos.

Aunque, los resultados de esta intervención no conllevan al replanteamiento de ninguna teoría en especial, se puede hacer un reconocimiento a su valor teórico, en la medida en que actualiza la conceptualización sobre la didáctica para la enseñanza de la producción de textos, específicamente en lo pertinente al enfoque de la significación y la secuencia didáctica como herramienta para reflexionar críticamente e intervenir las limitaciones que se han originado con la utilización de la educación tradicional en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Conviene subrayar, que no se puede desconocer la utilidad metodológica, en el sentido de que, a partir de la evidencia de resultados concretos sobre el desempeño de los alumnos a nivel de dominio textual, dominio discursivo y práctica sociocultural, se estimula la reflexión sobre la metodología utilizada durante la enseñanza de la producción de textos y con base en ello se plantea una propuesta para innovar las prácticas en ese sentido.

Finalmente, la importancia del trabajo se traduce en la interacción del alumno con su realidad, ya que este proceso de reconstrucción personal y social donde intermedia la escuela directamente pone en juego la posibilidad de establecer el diálogo entre un problema académico y la vida misma del alumno. Adquiere valor al facilitar un reencuentro del ser, puesto que lograr que los alumnos víctimas del conflicto armado escriban su historia de vida también implica reconocer las distintas voces que emergen después de materializar las palabras mediante la escritura. Es visibilizar al alumno desde su reconocimiento como persona en proceso de sanación, es caminar a su lado y guiar su proceso de resiliencia hacia la construcción de un proyecto de vida.

1. Referente conceptual

1.1 Marco legal

En este apartado es importante considerar lo que se plantea desde los Lineamientos Curriculares, Estándares, Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje, ya que, son un punto de partida hacia lo que está estipulado desde el sistema educativo en Colombia, especialmente para el área de Lengua Castellana, de la misma forma, se establecen las categorías de estudio, que de acuerdo a los objetivos

propuestos, se refieren a las historias de vida, la producción de textos, el texto narrativo, la secuencia didáctica y las víctimas del conflicto armado.

En ese orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional (1998) crea los Lineamientos Curriculares, como aquellas orientaciones que ayudan a la planeación en cada una de las áreas básicas a partir de una fundamentación teórica, en concordancia con la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), teniendo en cuenta, que para el gobierno colombiano es muy importante el tema educativo, es por ello que a lo largo de muchos años se ha puesto en la tarea de construir colectivamente orientaciones de tipo pedagógico, que logren permear los diferentes procesos en el desarrollo de la educación.

Así mismo, el diseño de los Lineamientos por el MEN² (1998) “tiene como finalidad plantear unas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales.” (p. 4)

Para darle continuidad a esta labor titánica el Ministerio de Educación Nacional (2006), a través de las Facultades de Educación del país y de las secretarías de Educación, viene trabajando en la elaboración de los estándares básicos de competencias que se constituyen en “unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar.” (p.12).

Con la intención de alcanzar una educación de calidad y en respuesta al propósito por el cual fueron creados, el MEN (2006) afirma:

“los Estándares Básicos de Competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento

² Ministerio de Educación Nacional de Colombia

establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar.” (p. 9)

En este sentido es relevante conocer que, “Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad;” (MEN, 2006, p.11), por lo tanto, no son objetivos o metas.

Mientras que las competencias hacen posible que los alumnos adquieran conocimientos desde la transversalidad de las áreas, para que sean capaces de aplicarlos de forma pertinente en cualquier situación de su cotidianidad, es aquí donde se reconoce el papel fundamental del Proyecto Educativo Institucional como facilitador y a la vez como la carta de navegación que guía los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje en la institución educativa, el cual se estructura pedagógicamente a partir de los estándares y competencias, partiendo de la realidad del contexto.

Los estándares y las competencias están diseñados para el área de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y finalmente Competencias Ciudadanas. Por ejemplo, al hablar de lenguaje se puede afirmar que el ser humano es social por naturaleza y desde siempre ha sentido la necesidad de comunicarse. Por consiguiente, se considera relevante potencializar las capacidades comunicativas del ser humano desde la gestación y a lo largo de toda la vida, a partir de manifestaciones orales o escritas (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En ese sentido los Estándares Básicos de Calidad en el área de Lengua Castellana y Literatura del MEN (2004), expresan que:

“Ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran, es decir,

exhortan al área a orientar un trabajo de adquisición y aplicación de diversas maneras de lectura y producción de textos como un proceso significativo y cultural.” (p.22)

Por lo tanto, la responsabilidad del lenguaje en la escuela suscita una serie de cuestionamientos acerca de la dinámica del aula en la enseñanza de la lengua Castellana, bajo modelos tradicionales, que han traído desmotivación de parte de los alumnos hacia el área. Lo que realmente se busca es que puedan desarrollar las cuatro habilidades básicas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir desde los factores como producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación, con el fin de que los alumnos puedan usar estos conocimientos en la interacción social con los demás seres humanos.

Asimismo, MEN (2006) establece que “Se expresan en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en grupos de grados, estableciendo lo que los alumnos deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese grupo de grados” (pp.14 -15), para ello se han planteado los estándares y las competencias por grupos de (1° a 3°, 4° a 5°, 6° a 7°, 8° a 9°, y 10° a 11°).

En el caso del grado séptimo el primer factor se refiere a la producción textual del que se derivan dos enunciados identificadores:

Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas y produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

El segundo factor comprensión e interpretación textual asume como enunciados identificadores, comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual y reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.

En tercer lugar, el factor literatura tiene como enunciado identificador, comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.

El cuarto factor denominado medios de comunicación y otros sistemas simbólicos establece como enunciados identificadores los siguientes:

Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla y relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.

Finalmente, la Ética de la comunicación contempla como identificador: reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.

En cuanto a los Derechos Básicos de Aprendizaje, el reto del sistema educativo en Colombia con el plan decenal de educación es ser hacia el año 2025 el país mejor educado de América Latina, en consecuencia, se han planteado estrategias y programas por parte del Ministerio de Educación Nacional (2016) que apuntan a un nivel de excelencia. Este ambicioso propósito se materializa con programas como PTA (Programa Todos a Aprender), ser pilo paga, Día E³, Becas para la excelencia docente, Jornada única, Plan Nacional de Lectura y Escritura, Programa Nacional de Nuevas Tecnologías, entre otros.

En coherencia con este propósito el MEN (2015) presenta la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje, documento en el que los define como aquellos saberes y habilidades que debe aprender un alumno al terminar cada grado en la educación formal, los cuales se estructuran de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos Curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

³ Día de la excelencia, es aquel dónde todo el equipo directivo, administrativo y docente de una institución, se reúne a analizar los resultados, logros y oportunidades de mejorar para alcanzar la excelencia educativa.

Asimismo, establece que:

“los DBA⁴ por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales materializados en los planes de área y de aula”. (MEN, 2016, p. 6)

De acuerdo con lo anterior, el MEN (2016) en la segunda versión plantea los siguientes Derechos Básicos de Aprendizaje del área de Lengua Castellana para el grado séptimo:

1. “Clasifica la información que circula en los medios de comunicación con los que interactúa y la retoma como referente para sus producciones discursivas.
2. Reconoce las diferencias y semejanzas entre sistemas verbales y no verbales para utilizarlos en contextos escolares y sociales.
3. Establece conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se han producido.
4. Clasifica las producciones literarias a partir del análisis de su contenido y estructura en diferentes géneros literarios.
5. Comprende discursos orales producidos con un objetivo determinado en diversos contextos sociales y escolares.
6. Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales.
7. Construye narraciones orales, para lo cual retoma las características de los géneros que quiere relatar y los contextos de circulación de su discurso.
8. Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual.” (pp.32-35)

El presente trabajo de intervención pedagógica se encuentra articulado de manera pertinente con los Estándares, las Competencias, los Derechos Básicos de Aprendizaje y el Proyecto Educativo

⁴ Derechos Básicos de Aprendizaje

Institucional, en cumplimiento con las expectativas del Ministerio de Educación Nacional, ya que proporciona una estrategia acertada hacia la consecución y la búsqueda continua del mejoramiento de la calidad educativa (Institución Educativa Rural El Dorado, 2017).

De igual importancia, hay que decir que no se puede culminar este apartado sin hacer referencia a las víctimas del conflicto armado en Colombia, toda vez que las historias de vida con las que se trabaja en el presente estudio corresponden a personas que han sido afectados por este fenómeno en nuestro país.

En consecuencia, el conflicto armado se puede entender como una guerra asimétrica de baja intensidad, la cual se ha desarrollado en Colombia desde el año 1960, hasta el momento. En un comienzo, estuvieron involucrados como actores principales, el Estado y las guerrillas de extrema izquierda, pero posteriormente se le fueron sumando los grupos paramilitares de la extrema derecha, así como los carteles del narcotráfico y últimamente las bandas criminales (Ibáñez, 2008).

La época en la que se produjo el mayor recrudecimiento comprende entre los años 1988 y 2003, sin embargo, fue durante la segunda mitad de los años 90 cuando llega a presentarse la mayor degradación del conflicto como consecuencia de la generalización de las tomas armadas de los pueblos, la desaparición forzada, las masacres de forma indiscriminada de personas civiles, el fenómeno del desplazamiento forzado de manera masiva, sí como los secuestros colectivos tanto de civiles como de militares y políticos. Es de anotar que el momento cúspide de dicho recrudecimiento se vino a presentar en los gobiernos de Andrés pastrana y de Álvaro Uribe, pues justo ahí es cuando llega a confluir el accionar del Estado, de las guerrillas, de grupos de narcotraficantes, así como de los y paramilitares (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2010).

En el caso específico del departamento del Caquetá, el conflicto armado ha sido un factor determinante para el proceso social del territorio, que involucra a la mayoría de su población como víctimas directas e indirectas del enfrentamiento entre la guerrilla, paramilitares y el Estado.

Uno de los episodios más recordados quizás, es la silla vacía, suceso que tuvo lugar en San Vicente del Caguán, en el fracasado proceso de diálogo que se adelantaba durante el gobierno del presidente Andrés Pastrana en la zona de distensión o despeje, donde el jefe guerrillero Manuel Marulanda Vélez incumplió la cita que tenía con el entonces presidente de la República; esta zona comprendió 42.000 kilómetros cuadrados del territorio nacional, desmilitarizados y destinados a desarrollar un acercamiento entre las dos partes. El despeje tuvo inicio el día 7 de noviembre de 1998 y finalizó el 20 de febrero de 2002 a raíz de la infracción y violación de acuerdos por parte de la guerrilla de las FARC-EP. Uno de los hechos más violentos desarrollado durante esta época, fue la masacre de la familia Turbay Cote, perpetrada por la guerrilla el 29 diciembre del año 2000 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2010).

El conflicto se agudizó en el departamento del Caquetá durante más de una década, entre los años 1993 y 2005 desencadenando el desplazamiento forzado hacia los cascos urbanos como consecuencia del fin de las negociaciones, las fumigaciones a los cultivos de coca y la escalada militar para la recuperación del territorio, donde el municipio de Albania disminuyó su población en un 43%, Curillo 12%, Milán 31% y Valparaíso 57% (Wilches, 2013).

Es ese escenario de violencia generalizada que la población de todos los municipios del Departamento del Caquetá resulta involucrada, con las consabidas consecuencias como la pérdida de seres queridos, la desaparición, el secuestro, la extorsión y el desplazamiento forzado, entre otros.

Ahora, según la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448, 2011), asume a las víctimas como:

“personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1 de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos ocurridas con ocasión del conflicto armado interno” (Art. 3)

El impacto más sensible que deja permanentemente este conflicto es la ausencia de centenares de personas, arrancadas de manera violenta y cruel de sus entornos familiares, sociales y políticos, ausencia que reconfigura necesariamente las energías que impulsan la vida política, social y espiritual de la nación, haciendo que los vacíos sean copados de hecho por las energías de los victimarios, adicionando a la carga emocional y a las secuelas de penuria económica, multitud de estigmas familiares, sociales y políticos y frustraciones éticas profundas que necesariamente revierten en la persistencia del conflicto.

1.2 Enfoque didáctico del lenguaje

De la misma manera, es importante tener en cuenta que en esta secuencia didáctica se retoma la teoría de Vygotsky (1979), que considera al aprendizaje como aquel que activa procesos mentales mediante de la interacción con otras personas en diferentes contextos, reconoce al mismo tiempo la naturaleza social de lenguaje escrito, por lo tanto, registra la importancia de usar las historias de vida dentro de los entornos sociales del alumno en la construcción colectiva del aprendizaje significativo.

En cuanto a la producción textual se hace necesario precisar que es uno de los temas que sugiere mayor atención en el presente trabajo, por lo tanto, conviene reflexionar y profundizar en su contextualización a partir de diferentes perspectivas, desde el marco del desarrollo de la competencia comunicativa.

Se puede iniciar diciendo que el proceso de producción de textos es asumido en los términos que plantea Tolchinsky (2008), esto es, como un proceso complejo que involucra en el nivel más elemental,

el conocimiento de las convenciones alfabéticas y ortográficas que gobiernan el sistema de escritura; implica la coordinación de un tema, su desarrollo, presentación, selección de palabras para referirse a él y el orden. Este proceso se complica aún más cuando el sujeto está al mismo tiempo construyendo el sistema de escritura e intentando dominar las normas ortográficas convencionales. Sin embargo, los alumnos poseen una competencia lingüística que hay que poner en juego. Cuando se va a escribir un texto es necesario organizar, es decir, hacer uso de las estrategias que permiten acceder a la producción del texto, estas estrategias son inconscientes y nos posibilitan expresar lo que deseamos (Tolchinsky, 2008)

Se considera relevante tener en cuenta los aportes de Camps (1997), en torno a la redacción de textos. Plantea la autora en mención, que la actividad de escribir es de una gran complejidad y por ello, no es posible que desde su análisis se desprendan directamente modelos que, a modo de recetas, nos digan cómo hay que llevar a cabo su enseñanza. Sin embargo, una visión amplia de la actividad de escribir, al lado de una concepción de lo que es aprender y en qué puede consistir enseñar, pueden llevar a resumir unos conceptos que podrían guiar la enseñanza de la composición escrita.

Expresa Camps (1997), que la lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso y los usos de la lengua escrita son diversos, por lo que dan lugar a géneros discursivos que se crean y diversifican en la interacción social. Al referirse a las operaciones implicadas en la actividad de escribir, estima que son complejas y requieren habilidades y conocimientos de distinto tipo que se adecúan a las situaciones de comunicación.

Por otra parte, precisa que la lengua escrita requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística explícita, debido a que dichas concepciones inciden en los modelos actuales de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, por tanto, concibe que aprender a escribir sólo es posible si se atiende a la complejidad de elementos que se conjugan en estas situaciones: culturales,

discursivos, textuales y lingüísticos. En este sentido, establece que las propuestas de enseñanza deberían articularse en torno a secuencias didácticas complejas, a través de las cuales los alumnos puedan llevar a cabo actividades tendientes, por un lado, a escribir el texto teniendo en cuenta el desarrollo de operaciones de planificación y revisión, y, por otro lado, actividades que permitan apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo específico sobre el que se trabaja.

Asimismo, Camps (2011), dice que:

“la construcción de los contenidos escolares de la enseñanza de la lengua no se puede abordar sin contemplar la complejidad de interacciones entre saberes científicos, prácticas sociales, conceptos sobre qué es saber lengua y sobre la función de la escuela en este saber, sobre la función de la lengua en la construcción de los conocimientos, sobre cuáles son las formas de apropiación de las lenguas y del saber sobre la lengua y sobre las formas reales de construcción del conocimiento verbal en contextos determinados”. (p. 9)

Finalmente, determina que los conocimientos específicos: gramaticales y lexicales, se interrelacionan con las actividades de uso de la lengua. La lengua escrita propicia la actividad metalingüística que, en cierto modo, le es inherente. Ello permite que la enseñanza de la gramática cobre sentido para los alumnos desde el momento en que se convierte en instrumento para mejorar la comprensión y producción de textos. Este proceso de producción textual ocurre de manera consciente, al posibilitar la reflexión sobre su uso y funcionamiento además de activar las capacidades metalingüísticas y metacognitivas.

Por su parte el MEN (1998), el acto de escribir

“No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”. (p.27)

En este sentido el Ministerio de Educación Nacional (1998), en el mismo documento reconoce “el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas” (p. 36) para lo cual plantea, que la comprensión en la producción de diversos textos, se piensa mediante tres tipos de procesos:

En primer lugar, el proceso intratextual que se ocupa de las microestructuras y macroestructuras, por lo que tiene en cuenta aspectos de coherencia y cohesión dentro del texto, así mismo si se profundiza en el texto narrativo prioriza en marcas temporales, que supone el desarrollo de las competencias gramatical, semántica y textual. En segundo lugar, en cuanto al nivel intertextual, reconoce la relación del texto con otros textos y establece el desarrollo de la competencia enciclopédica y literaria y en tercer lugar está el proceso extratextual, que hace referencia al sentido social del texto en contexto, para lo cual, antepone la coherencia con la competencia pragmática (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

En relación con el concepto de texto, se adopta el punto de vista de aquellas tendencias científicas que lo consideran como un objeto de carácter comunicativo y estructurado, en el sentido lo que plantea Van Dijk (1980) es lo siguiente:

“La característica de objeto comunicativo se relaciona con la noción de texto como producto de una actividad verbal de carácter social, que manifiesta una intención del hablante y se encuadra en una situación de comunicación en la cual se produjo. Se asume, entonces, una definición de texto que tiene consenso de la mayoría de las corrientes: Texto es una unidad lingüística comunicativa que concreta una actividad verbal con carácter social en que la intención del hablante produce un cierre semántico-comunicativo, de modo que el texto es autónomo.” (p. 43)

Si lo anterior resulta relevante para esta experiencia pedagógica, los planteamientos de Van Dijk (1977), son aún más interesantes, toda vez que resaltan la importancia del conocimiento de las estructuras organizacionales del texto para orientarlo con sentido y de acuerdo a la intención que se le desea imprimir.

Al hacer referencia a la superestructura, Van Dijk (2007) la considera como las formas de organizar estructuralmente las diferentes clases de textos, mientras que

“la macroestructura semántica es la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto” (p.43), tiene que ver con los aspectos más relevantes del contenido semántico de un texto ya sea oral o escrito, en palabras del autor debe dar cuenta del contenido y coherencia global de un discurso. Así mismo, plantea que la microestructura “sirve para denotar la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y coherencia entre ellas.” (p. 45)

Para desarrollar este tema más a fondo, se tiene en primer lugar, la superestructura textual. Según Van Dijk (1977) “las superestructuras son esquemas constituidos por categorías formales que organizan el contenido del texto. Cada tipo de discurso tiene una superestructura particular que lo diferencia de otros” (p. 15). Por ejemplo, la narración evidencia una superestructura diferente a la que presenta la exposición.

Las categorías que conforman estas estructuras son independientes del contenido. Así, un mismo contenido puede organizarse en distintas superestructuras generando discursos diferentes que desarrollan el mismo tema. Aunque las estructuras textuales son independientes del contenido, influyen en la organización de éste. Por ejemplo, al describir un crimen, el énfasis está dado en las características del hecho; en cambio, al narrar el mismo hecho, el texto resultante puede focalizarse en los motivos que originaron tal acto (Bustos, 1996). Para el caso de la presente investigación, la superestructura narrativa involucra las siguientes categorías:

Presentación o Marco: implica una situación inicial en que se presentan los personajes, el tiempo y el espacio en que transcurren los hechos y el problema (o conflicto) que desencadena el relato.

Episodio: se exponen las acciones de los personajes, la meta u objetivo de los mismos, los obstáculos que enfrentan y sus posteriores consecuencias. Cada episodio cuenta con una situación inicial

(presentación del problema o conflicto), y su resolución (positiva o negativa). Los episodios se encadenan unos con otros y van constituyendo la trama del relato.

Final: se establece un estado nuevo y diferente al problema que desencadena la narración, lo que implica que ese evento es superado.

La macroestructura textual es el contenido semántico global que representa el sentido de un texto. Para que un texto se reciba como una unidad de comunicación ha de poseer un núcleo informativo fundamental, que es el asunto del que trata o tema. La macroestructura textual, es un concepto cercano al de tema o asunto del texto, reinterpretados en el marco del análisis del discurso (Van Dijk, 1977, p. 71). Si una secuencia de oraciones carece de tema global o macroestructura, el conjunto es percibido como una sucesión de enunciados incoherentes, y, por lo tanto, no llega a constituirse como texto. La macroestructura, en este sentido, es un mecanismo de coherencia textual (Gregoriano, 1992). El tema no tiene por qué estar nombrado explícitamente en el texto: si lo está, hablamos de palabra temática u oración temática, que tiene la relevante función de poner al lector en condiciones de construir la macroestructura correcta, pues señala el probable tema del resto del discurso, de modo que ya no es necesario que el lector lo construya.

La microestructura textual expresa gramaticalmente la ordenación de las ideas, la cohesión y el establecimiento de relaciones semánticas (Van Dijk, 1977, p. 85) Las oraciones se organizan en distintas relaciones: Causa – efecto, condición, entre otros aspectos. En este nivel, los conectores y los signos de puntuación juegan un rol importante al igual que aspectos léxico-semánticos, morfosintácticos y sintácticos.

Para concluir este apartado, se puede decir que las superestructuras y las macroestructuras semánticas tienen una característica común y es que no son definidas con relación a las oraciones o las secuencias aisladas del texto, tienen que ver con el texto en su conjunto. Las primeras permiten no solo

el reconocimiento de otra estructura más, de tipo espacial y global, sino también determinan el orden o la coordinación global entre las diferentes partes del texto, por lo tanto, una superestructura se ve plasmada en cada una de las estructuras de los diferentes textos, es decir, opera como una especie de esquema a la cual cada texto se debe adaptar.

Por otro lado, es importante destacar lo que en materia de sugerencias tanto metodológicas como didácticas hace Serafini (1989), en torno a las bondades de la enseñanza de la producción de textos en el aula de clase, dentro de las cuales se pueden destacar las siguientes:

“El escrito es el producto de un proceso largo y complejo en el que están inmersos otros subprocesos que el alumno debe realizar agrupados en cinco pasos:

1. Pre-desarrollo, el cual contiene los ejercicios de generación de ideas cuyo objetivo es estimular la creación y selección de los hechos e ideas antes de iniciar a escribir el primer borrador.
2. El desarrollo verdadero, es decir iniciar el proceso de transformación de las ideas en un primer borrador.
3. Las reacciones y comentarios, no solo del maestro, sino de otros maestros, compañeros y familiares.
4. La revisión, que incluye reescrituras totales o parciales teniendo en cuenta los comentarios recibidos.
5. La redacción, que consiste en la presentación final del texto.” (p. 32)

Por su parte, Camps & Castelló (1996), son mucho más didácticas y puntuales al animar a los docentes y a los alumnos a la hora de producir sus textos, pues consideran que “el escribir consiste en construir significados con palabras” (p. 4)

Entre sus consejos se tienen los siguientes:

1. “Utilizar su lenguaje: evitar palabras que desconozcan, buscar frases hechas que conozcan.
2. Explicar las ideas a partir de sus conocimientos previos: tener siempre en cuenta lo que saben y lo que no saben, para no repetir ni dejar de explicar lo necesario.
3. Poner ejemplos relacionados con su entorno y su realidad: pensar en su entorno, en sus intereses y adaptar los ejemplos y las explicaciones a ellos, emplear referentes colectivos.

4. Implicarles en el texto, con preguntas retóricas, exclamaciones o interpelaciones en segunda persona” (1996, p. 61).

Pasando a la categoría **texto** narrativo, este tipo de texto es el que constituye el referente principal a nivel de contenido, toda vez que el aprendizaje de la producción textual se desarrolla específicamente en torno a ello.

De acuerdo con Cassany (1991)

“el texto narrativo es un relato de acontecimientos desarrollados en un lugar determinado y llevados a cabo por personajes reales o imaginarios, siguiendo un orden temporal o causal. Si la narración es una modalidad textual que presenta hechos sucesivamente en el tiempo, la descripción, por el contrario, consta las características de un objeto de forma estática, sin transcurso de tiempo.” (p. 91)

La anterior definición conlleva asumir que la narración es un relato ordenado de sucesos reales o ficticios que guardan una relativa coherencia (Montolio, Garachana, & Santiago, 2000). Es posible encontrar narraciones desde los vestigios más remotos de civilizaciones extintas que nos legaron preciosos y elaborados testimonios de su cultura.

Las primeras narraciones que fueron registradas por escrito provienen de tradiciones orales difundidas con antelación. Por ejemplo, tanto la *Ilíada* como la *Odisea* constituyen un traspaso a la escritura de cantos que referían una historia. Lo que hoy se considera literatura es en parte la evolución de estos primeros esbozos de narraciones escritas.

Otro ejemplo de narración puede darlo la historia, aunque en este caso refiriendo a sucesos comprobables mediante fuentes. Obviamente, al tratarse de una disciplina que pretende alcanzar un grado importante de rigor, se sumaran otras pautas a seguir además de las propias de un relato convencional. Al igual que la historia, el origen de la narración ficticia debe rastrearse en la antigüedad (Adam, 1992).

Un criterio bastante divulgado sobre la organización de una narración es la división en introducción, nudo y desenlace (Montolio, Garachana, & Santiago, 2000). Este planteamiento constituye un aporte muy interesante a la hora de analizar un texto narrativo. Así, la introducción estaría constituida por la presentación básica de personajes y ambiente, el nudo por la elaboración de un conflicto y el desenlace por la conclusión, en donde se resuelven las dificultades. Algunos de estos elementos pueden faltar o pueden tener alterado su orden, pero su postulación sirve como panorama general.

Es importante destacar que el acto de narrar es un modo de transmitir vivencias y experiencias entre pares y que dista de ser una labor para especialistas, siendo por el contrario un hecho intrínseco a la capacidad de comunicación del ser humano. El acto de efectuar una narración tiene como faceta ética que las experiencias compartidas por el relato eviten que los errores del pasado se multipliquen en el futuro y que los aciertos se repitan (Garrido, 1993).

No se puede ignorar que todo texto es un mensaje dentro de un proceso de comunicación ya que los elementos que intervienen en este proceso determinan el carácter y la forma misma del texto. Cada texto tendrá por tanto, sus propias características, que lo harán muy diferente de otros, pero también es posible observar ciertas regularidades, tanto en las técnicas expresivas y de composición como en la forma lingüística, que permiten hablar de diferentes tipos de textos (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Significa lo anterior que, de acuerdo a las necesidades de la comunicación, las características particulares y la subjetividad que se desea expresar en un mensaje, el contenido de un texto se puede estructurar de manera diferente, según la intencionalidad que se le quiera dar al mensaje en relación con quienes asumen el papel de receptores o destinatarios de la información contenida (Bal, 1985).

La siguiente categoría de estudio es la secuencia didáctica, la cual se ha asumido como la herramienta metodológica que se aplica para mejorar la producción de textos narrativos, razón por la que es importante conocer acerca de cuáles son sus características y su aplicación pedagógica.

Al profundizar un poco sobre el concepto de la secuencia didáctica, hay que decir que se trata de una visión de la elaboración de textos concebida desde la perspectiva de la escritura y la reescritura, como uno de los principios básicos de la enseñanza de la producción de textos en sus distintos géneros.

Dentro de sus metas principales está la de preparar a los alumnos para que hagan de su texto un objeto de trabajo, juzgándolo, analizándolo, transformándolo y llegando a mejorarlo, tal como si se estuviera trabajando con el texto de otro compañero. Puede decirse que los proyectos de producción textual se comienzan con la escritura del primer texto por parte de cada alumno, la cual se considera como una primera producción aún imperfecta (algo así como un trampolín para intentar mejorar la escritura de su texto definitivo). En otras palabras, lo que pretende la secuencia didáctica es lograr que, de ese primer texto inicial, se haga un medio y o soporte para inducir al pensamiento (Dolz & Schneuwly, 2010), de tal modo que se afine la imaginación y se tenga la claridad de lo que se desea expresar. Se pretende ejercer formas intermedias de producción textual adaptadas a las dificultades particulares del alumno, permitiendo tomar distancia y auto-reflexionar en torno al desempeño lingüístico. Todo ello transcurre en el marco de una concepción del aprendizaje de la escritura en la que se buscan situaciones, tareas, actividades y procedimientos que ayudan al cambio de las capacidades iniciales de los alumnos.

Desde dicha perspectiva, las secuencias didácticas se orientan a desarrollar en los alumnos una relación estrecha y voluntaria con su texto, permitiéndoles la elaboración de una representación sobre la actividad de la producción textual como el producto de un trabajo, de una elaboración en forma progresiva. Por su parte, los textos que trabajan los alumnos son de distintos géneros (narrativos, expositivos, argumentativos, entre otros). La idea es que los dominen bien, toda vez que los alumnos los realizan en conjunto con sus docentes y sus compañeros de la clase, a través de variadas y múltiples actividades.

Vale la pena tener en cuenta las contribuciones de Camps (1997), que se refiere a la secuencia didáctica para prever situaciones interactivas muy diversas. En tal sentido considera que el diálogo oral con el docente y con los compañeros, permite a los alumnos construir su conocimiento de los usos monologales que exigen tener en cuenta contextos en que los posibles destinatarios no están presentes o no son directamente conocidos por el escritor. En consecuencia, las secuencias didácticas para enseñar y aprender a escribir deben articular actividades de lectura y escritura y actividades orales interrelacionadas.

Camps (1997), considera la secuencia didáctica como una unidad de enseñanza aprendizaje de la composición escrita, en la que se desarrolla una actividad de investigación y otra de aprendizaje, la cual tiene como objetivo la producción de un texto durante un período de tiempo; forma parte de una situación discursiva que le proporciona sentido y parte de la premisa que texto y contexto son inseparables. Según el modelo planteado por la autora, la secuencia didáctica se divide en tres fases: Preparación, que es aquella donde se formula el proyecto a partir de la determinación del problema a solucionar, seguidamente, se plantea un objetivo global y por medio de una negociación, se define la tarea final. Para la fase de producción los alumnos escriben y reescriben sus textos hasta terminar con el producto final y la última fase plantea la evaluación de carácter formativo basada en los objetivos planteados.

Para Zayas (2011), el componente que debe integrarse a una secuencia didáctica es la actividad metalingüística, es decir, lo concerniente a la reflexión sobre la lengua, en adecuación del texto al contexto con la posibilidad de expresar la misma idea mediante formas sintácticas diferentes. (p.10)

1.3 Definición de género

A continuación, se hace referencia a las historias de vida, toda vez que estas se constituyen en el instrumento a través del cual se desarrolla la secuencia didáctica para mejorar la producción de textos narrativos. En este sentido Murillo & Sandoval (2005) retoman el concepto de autobiografía de Moliner (1986) donde se define etimológicamente, como aquella palabra que viene del griego "Autos" que significa uno mismo, "Bio", vida y "Grafos", escritura (p. 21). En este sentido las autoras expresan que, “es la escritura sobre la historia de la vida de un sujeto que es actor y autor de su narración”. Asimismo, expresan que:

“Escribir la autobiografía implica algo más que palabras en un papel blanco; implica trascender en el tiempo, abrir la puerta de nuestra historia habitada no sólo desde la ontogénesis sino de la filogénesis misma. El escritor autobiográfico construye procesos lectoescriturales en mundos habitados por alfabetos. Escribir la autobiografía es desnudarse ante la hoja de papel para la construcción de sí mismo y para la construcción del otro, para el lector de esas experiencias. Permite dibujarse y leerse en un proceso de conocimiento mediante el reconocimiento de las líneas trazadas en las esferas del tiempo, es develar y decodificar la vida misma como sujeto lector y como sujeto escritor importante y valioso.” (p. 23)

Como lo indican Murillo & Sandoval (2005), es un género discursivo que permite desnudar el alma mediante un proceso de escritura realizado por el autor, y a la vez de lectura, al posibilitar el acceso directo al mundo poco conocido del creador del relato, lo cual logra instaurar una conexión inmediata y difícil de romper, entre el lector y el autor, con la posibilidad de establecer cierta corresponsabilidad, al conocer la vida del otro e intentar entenderlo.

Por otro lado, Cornejo, Mendoza & Rojas (2008) establecen que:

“El relato de vida es una técnica que puede utilizarse de forma creativa, pero que requiere de un encuadre del que emerja su sentido y le otorgue rigurosidad. En este sentido, la utilización del enfoque biográfico conlleva numerosas implicancias metodológicas.” (p. 29)

La historia de vida es considerada entonces, como una técnica que permite hacer la reconstrucción de los acontecimientos de la vida de una persona. Así también, Taylor & Bogdan (1986), asumen las historias de vida como parte de la investigación cualitativa, sostienen que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación, por su parte Kvale (2007) expresa, que constan de ricas descripciones verbales y Berríos (2000) citado por Cordero (2012), en tal sentido, las considera como los estudios cualitativos que siguen unas pautas de investigación flexibles y holísticas sobre las personas, escenarios o grupos, objeto de estudio, quienes, más que verse reducidos a variables, son estudiados como un todo, “cuya riqueza y complejidad constituyen la esencia de lo que se investiga.” (Cordero & de Rio Piedras, 2012, p. 51).

Igualmente, la historia de vida es una forma de organizar y presentar los hechos ocurridos, que posibilita indagar sobre los sentimientos, emociones e intenciones de las personas, al realizar el análisis de las causas que han ido contribuyendo a configurar el presente y de esa manera favorecer la explicación del sistema social en el cual se está viviendo; es algo así como una recreación del pasado en el actual momento. Según de la Red (1993), la historia de vida permite a la vez conocer las interpretaciones que surgen sobre los valores y la manera como son concebidas las dificultades, las demandas y las necesidades y para Ferrarotti (1981) citado por Mallimaci & Béliveau (2006), “el relato de una vida debe verse como resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones en los que, día a día, los grupos humanos entran, salen y se vinculan por diversas necesidades.” (p. 24)

A tono con lo anterior, se considera que todas las personas tienen una historia que contar sobre sus propias vidas. Por lo tanto, al trabajar sus historias y compartirlas, los alumnos tienen la posibilidad de

construir una especie de biblioteca sobre los recuerdos y las experiencias de sus familiares, amigos o vecinos, percibiéndolos como personas únicas, sin detrimento de su similitud con los demás.

Por otra parte Beck (2003) afirma: qué cosa mejor que pretender estimular de la actividad grupal y de la interconexión entre el alumno y sus orígenes, ahondando en las raíces de la propia historia de vida de personas allegadas e interconectarla con la vida escolar.

Según Peña (1999), la estructura organizativa de la historia de vida es variada, pero lo importante para tener en cuenta aquí, es que se ajuste a los objetivos propuestos en la experiencia pedagógica de intervención. Sería conveniente conocer los siguientes puntos:

1. “¿Quién soy yo? Es importante registrar los datos básicos, tales como el nombre, la dirección, el teléfono.
2. Mi infancia. Tener en cuenta información relacionada con la fecha de nacimiento, el lugar, y el nombre de los padres y si se quiere describir el tipo de juegos, las amistades, el paso por la escuela, los hermanos, etc.
3. Mi adolescencia y juventud. Tiene que ver con el primer trabajo, las amistades, el ocio, los amores, el noviazgo, etc.
4. Mi madurez. Aquí se hace alusión a la boda, los hijos, las ocupaciones/s, las propiedades, las aficiones, las vacaciones, entre otros.
5. Así soy ahora. Ahora, se narra lo acontecido durante los últimos años de trabajo, la jubilación, el estado actual de la familia, el entorno actual, etc.
6. El antes y el ahora. Se trata de una comparación que se hace en primera persona, al igual que con la pareja, sus hijos, y otro tipo de relaciones que hayan resultado significativas.
7. El día a día. Tiene que ver con lo que se hace durante un día o una semana normal, cómo vive ahora.
8. Mis cosas. Son las aficiones del momento, las películas de interés, las manualidades, el tipo de juegos, libros, gastronomía.” (p. 66)

A través de esta estructura, se deben atender cuatro aspectos básicos relacionados con la vida de la persona:

Primero, las relaciones más importantes: familiares, amigos, compañeros con las que la persona guarda especial relación. Segundo, los lugares preferidos: el domicilio actual, el pueblo o región de origen, lugares visitados. Tercero, las anécdotas más interesantes, las experiencias vitales, viajes, entre otros. Cuarto, los intereses del momento y también se pueden incluir los proyectos o planes de futuro.

Se puede cerrar la reflexión de esta categoría de estudio diciendo que, mediante el conocimiento de las historias de vida, los alumnos desarrollan conciencia en torno a los relatos hechos por sus familiares, amigos o personas conocidas en general, quienes a través de su acto rememorativo ponen de manifiesto y dan convicción sobre la importancia que tiene la memoria histórica, pudiendo asimilar de una manera apropiada la relevancia que tiene la adquisición de identidad y de sentido de pertenencia tanto por el contexto local como por su escuela.

2. Referente metodológico y resultados

Se asume que el enfoque de la investigación es cualitativo, entendido como aquel desde el cual se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. En este sentido, lo que se pretende lograr es una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular (Taylor & Bogdan, 1986).

Lo anterior se traduce en un proceso de investigación en el que, sin manipular variable alguna y sin comparar el desempeño del grupo de alumnos con otros grupos, se da cuenta de las limitaciones que

estos presentan en la producción de textos narrativos autobiográficos, para posteriormente diseñar y desarrollar una intervención pedagógica que contribuya a mejorar dicha producción textual.

Asimismo, Cordero & De Rio Piedras (2012) afirman que:

“Se trata de conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, mantenimiento y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas. Para ello recurre a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre.” (p. 51)

Siguiendo la línea del enfoque cualitativo, antes relacionado, se trabaja a partir de la Investigación Acción Participativa IAP, la cual aplicada al campo educativo se utiliza para describir un conjunto de actividades que realizan los docentes en sus propias aulas. Según Rodríguez (2003), “estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio” (p. 38). Para el caso en el que se ocupa el presente trabajo, las actividades que se describen tienen que ver con el desempeño inicial de los alumnos del grado séptimo en la producción de textos narrativos a través de historias de vida, detectando las dificultades y aplicando la secuencia didáctica como una propuesta pertinente con el problema de investigación.

Desde dicha perspectiva, se pretendió que los alumnos fueran conscientes no sólo de las dificultades que en materia de producción de textos narrativos presentaron al inicio de la investigación, sino que reconocieran la importancia de la propuesta de mejoramiento de sus habilidades afines y por tanto, se comprometieran a participar activa y responsablemente en el desarrollo de la intervención, para finalmente establecer los resultados alcanzados al respecto.

En las condiciones anteriormente descritas y en las que los alumnos llegan a ser plenamente reflexivos acerca de sus limitaciones, específicamente sobre sus propias dificultades, estos asumen compromisos respecto al cambio de los procedimientos hasta entonces llevados a cabo, para mejorar su desempeño en la producción de textos narrativos autobiográficos.

2.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para efectos de la recolección de información, se recurrió a la observación participante, la encuesta y la entrevista, que sirvieron para extraer datos precisos sobre los alumnos, las familias y el contexto social de donde emerge la presente intervención pedagógica. Como instrumento se utilizó la *rejilla* cuyos indicadores se encuentran clasificados en tres niveles así: dominio textual (coherencia), dominio discursivo y práctica sociocultural (Ver Anexo N°1).

Esta rejilla para la *evaluación de textos autobiográficos* se aplica al inicio de la segunda fase de la secuencia didáctica, con el fin de conocer el desempeño inicial de los alumnos, en el intermedio evidenciando el avance de la producción escritural y al final para evaluar el desempeño posterior a la implementación de la intervención pedagógica.

En el caso de la observación participante se aplicó como técnica, considerando que durante los últimos años en el campo educativo ha ido de la mano con la investigación cualitativa, además, permite hacer una descripción detallada del contexto, los alumnos y las situaciones de interacción que ocurren en este caso en el aula, tal como lo afirman DeWalt & DeWalt (1998) citados por Kawilch (2005) que consideran que:

"la meta para el diseño de la investigación usando la observación participante como un método es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método." (p. 92)

En un primer momento durante la fase de preparación se utilizó para establecer el problema desde el cual se originó la propuesta de intervención y a lo largo del trabajo de implementación de la secuencia didáctica fue fundamental para tener una visión objetiva del proceso que se desarrollaba en el aula de clases.

Por otra parte, para establecer con exactitud datos relacionados con el proyecto en cuanto a la realidad social del contexto, los alumnos del grado séptimo se desplazaron por la Inspección El Dorado y aplicaron una encuesta directa, en la que consultaron a sus habitantes para determinar mediante una pregunta cerrada, si la población se consideraba víctima del conflicto armado; encuestan 50 familias de las cuales la mayoría clasifican dentro de las características de las víctimas directas del conflicto armado, al sufrir asesinatos, desplazamiento, tortura, desaparición forzada y reclutamiento, entre otras.

Posteriormente, los alumnos diligenciaron una ficha, esta información fue vital para reconocer diferentes aspectos relacionados con su entorno social, datos personales y familiares, sus intereses, gustos y metas (Anexo 8).

Sirvió para establecer y reafirmar que los alumnos prefieren realizar actividades de lectura y no de escritura, en segundo lugar, ante la pregunta ¿ha sido víctima del conflicto armado?, la mayor parte de las familias del grado séptimo se consideran víctimas del conflicto armado.

Finalmente, al referirse a la técnica de la entrevista, se evidencia su relevancia en el taller N°6 de la segunda fase del desarrollo de la secuencia didáctica, porque sirvió para establecer un diálogo directo con las familias de los alumnos del grado en el cual se desarrolló la intervención pedagógica. En este sentido, se considera que es fundamental para la extracción de datos que nutren el trabajo de investigación y facilita el acercamiento al entorno psicosocial del alumno.

Al llevar a cabo una entrevista a otra persona o familiar, los alumnos tienen la oportunidad de ir descubriendo hechos sorprendentes sobre los demás o sobre sí mismos, así como también, sobre el contexto en el que han vivido. Las entrevistas, son técnicas de recolección de información que se convierten en un recurso propicio para relatar o escribir la historia personal, la historia de otras personas y de su propia localidad, región o país.

Por otro lado, al referirse a la población, la intervención pedagógica se desarrolló con un total de 25 alumnos del grado séptimo de la Institución Educativa Rural El Dorado, de los cuales 12 son mujeres y los 13 restantes son hombres, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 18 años, esta diferencia de edades enmarca una situación compleja dentro de la dinámica de interacción entre alumnos y define aspectos significativos al interior del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que los alumnos mayores tienen otro tipo de intereses muy alejados de su formación académica, en este sentido cobra importancia la aplicación de la secuencia didáctica que se moviliza entre los intereses personales de los alumnos y los objetivos de aprendizaje expuestos por el docente.

Otra de las características de los alumnos es que son provenientes de familias de los estratos 0 y 1, por lo tanto, las condiciones económicas son limitadas. La mayoría de los padres de familia se desempeñan en distintas actividades del campo como la ganadería y la agricultura. Un grupo muy reducido son pequeños comerciantes, artesanos y jornaleros.

2.2 Fases de la secuencia didáctica

A tono con las características del tipo de investigación aplicada, se realizó una intervención pedagógica en el aula con el diseño y la implementación de una secuencia didáctica, que se desarrolla a través de las siguientes fases:

Tabla 1. Diseño de la secuencia didáctica basado en el modelo de Camps (2003)

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS A PARTIR DE HISTORIAS DE VIDA		
FASE DE PREPARACIÓN	FASE DE DESARROLLO Y PRODUCCIÓN	
	PRIMER MOMENTO	SEGUNDO MOMENTO
<p>Observación del entorno pedagógico (Aula de clase)</p> <p>Detección del problema</p> <p>Planteamiento del problema y la intervención pedagógica a partir de los saberes previos, aportes de los demás maestros del área en la institución y documentación que se constituyen en las bases teóricas y sustento conceptual.</p> <p>Negociación y acuerdo didáctico (Docente - Alumnos)</p> <p>Consentimiento informado del objetivo de la investigación.</p> <p>Socialización de la estrategia con la comunidad educativa.</p> <p>Definición de la tarea: El escrito final de la historia de vida</p>	<p>(Pre- test) Escritura Inicial</p> <p>La evaluación del texto mediante la guía o rejilla.</p> <p>Preparación y aplicación de talleres:</p> <p>Taller 1. Convivencia y paz en el posconflicto “Sana que sana”</p> <p>Taller 2. Reconstrucción de los momentos más significativos en la vida de cada uno. “Momentos que significan” (signos de puntuación)</p> <p>Taller 3. “La paz es el cuento de todos”</p> <p>Taller 4. Características de los textos narrativos –historia de vida (superestructura).” Cuentos de paz en territorios de guerra”</p> <p>Taller 5. La coherencia y la cohesión en la escritura de textos. “Mi vida es un cuento”</p> <p>Taller 6. “El contexto en diálogo con el texto”</p> <p>Taller 7. La intención al escribir el texto (aspecto pragmático). “La construcción de una historia de reconciliación”</p> <p>Taller 8. “Memorias de guerra reconstruyen la paz”</p> <p>Taller 9. “Voces del conflicto”</p> <p>Taller 10. “Guía para el fin del conflicto con la escritura”</p>	<p>Recopilación de las diferentes experiencias en la construcción de los escritos (Conversatorio)</p> <p>Producto individual final escrito de la historia de vida</p> <p>Conclusiones finales desde la perspectiva del docente</p>
	FASE DE EVALUACIÓN	
<p>Motivación hacia la posibilidad de desarrollar diferentes actividades y acciones que mejoren la producción escrita de textos narrativos (Docente - Alumnos)</p>	<p>Apropiación de la información de los talleres y la utilización de diferentes recursos durante la escritura de textos</p> <p>Mejoramiento de la producción textual</p> <p>Corrección de textos escritos</p> <p>Documentación e investigación (Docente)</p>	<p>Autoevaluación y Coevaluación de los alumnos en cuanto a los logros obtenidos. Aciertos y desaciertos.</p> <p>Matriz DOFA aplicada al desarrollo de la propuesta (docente)</p> <p>Escrito final</p> <p>Aplicación (pos test), comparación escrito #1 y escrito final.</p> <p>Evaluación de la pertinencia de la aplicación de la secuencia didáctica.</p>

Fuente: Elaboración propia

2.2.1 Primera fase.

En la primera fase se identificaron las dificultades o problemas en la enseñanza de la Lengua Castellana en el aula de clase; en este sentido las dificultades que suscitan el interés por el mejoramiento de la producción escrita de textos narrativos mediante la escritura de historias de vida, en el grado séptimo de la Institución Educativa Rural El Dorado del Municipio de Albania Caquetá, tienen que ver fundamentalmente con el desconocimiento de los alumnos sobre los niveles micro-estructural, súper-estructural, macro-estructural y pragmático.

Seguidamente se seleccionó el tema disciplinar que se ha tenido en cuenta para el diseño de la secuencia didáctica en este caso es el *mejoramiento de la producción escrita de textos narrativos mediante las historias de vida de víctimas del conflicto armado*. Para lo cual se parte de unas bases teóricas o sustento conceptual en la enseñanza del tema.

Durante el diseño de la fase de preparación para la secuencia didáctica se plantearon los siguientes objetivos:

- Suscitar el interés por la producción de textos narrativos, a partir de historias de vida de víctimas del conflicto armado de la Inspección del Dorado del Municipio de Albania Caquetá.
- Realizar la producción inicial de un texto narrativo a partir de las historias de vida de víctimas del conflicto armado de la Inspección del Dorado del Municipio de Albania Caquetá.
- Diseñar de talleres de aprendizaje sobre la producción escrita de textos narrativos a partir de historias de vida de víctimas del conflicto armado de la Inspección del Dorado del Municipio de Albania Caquetá.
- Realizar la producción final de un texto narrativo a partir de historias de vida de víctimas del conflicto armado de la Inspección del Dorado del Municipio de Albania Caquetá.

Durante esta primera fase se desarrollaron las siguientes actividades:

a) Observación del entorno pedagógico (Aula de clase)

El punto de partida desde el cual se generó la propuesta de intervención fue la observación detallada de la dinámica dentro de la actividad académica del aula del grado séptimo, teniendo en cuenta, asimismo, la revisión de los cuadernos y los productos escritos, lo cual establece que los alumnos presentan diferentes problemáticas y grandes dificultades a la hora de escribir, no sólo en el área de Lengua Castellana, sino también en las demás áreas del conocimiento.

b) Detección del problema

Ante la solicitud de practicar la escritura para plasmar textos cortos, demostraban desmotivación, pereza, graves errores de ortografía, mala caligrafía, pobreza lexical y una producción muy escasa. Muchos manifestaron que todo se generó a partir del uso de las cartillas de Escuela Nueva a lo largo de toda la primaria, porque sus maestros les pedían que transcribieran páginas completas del texto y terminaban cansados después de tanta escritura, poco a poco el acto de escribir era una rutina poco motivante. En este sentido, expresaron mayor gusto hacia la lectura, en especial de textos narrativos.

Otro aspecto determinante que se tiene en cuenta es la realidad social del contexto de los alumnos, que involucra una población afectada por la violencia del conflicto armado, siendo un tema bastante complejo para trabajar desde el ámbito pedagógico.

c) Planteamiento del problema y la intervención pedagógica

Una vez detectada la problemática, se planteó el desarrollo de una estrategia innovadora dentro de las prácticas de aula, en donde se involucrara al alumno en la construcción de su propio conocimiento, sin alejarlo del contexto; según Vigotsky (1979), las representaciones del lenguaje se construyen, como el propio lenguaje, en el marco de la interacción social y son precisamente estas situaciones interactivas las que refuerzan tanto el aprendizaje del lenguaje como la construcción del saber acerca del mismo (Camps, 2000).

Para este autor (Vygotsky, 1979) la (ZDP) Zona de desarrollo próximo, consiste en la distancia entre el aprendizaje independiente y aprendizaje asistido, que permite a su vez la producción de conocimiento mediante la interacción entre la nueva información y los conocimientos previos, mediados por el diálogo con el docente quien lo ayuda en este caso a reconocer sus errores en la composición escrita, hasta llegar a la autorregulación en su proceso de aprendizaje.

La secuencia didáctica traza la ruta más pertinente para el desarrollo de las habilidades de escritura en los alumnos del grado séptimo de la Institución Educativa rural El Dorado, en este sentido, la construcción de la propuesta se llevó a cabo a partir de los saberes previos, aportes de los demás maestros del área de Lengua Castellana en la institución y la documentación, que se constituyen en las bases teóricas y el sustento conceptual.

d) Negociación y acuerdo didáctico (Docente - Alumnos)

Se socializó con los alumnos el 22 de agosto de 2016, la propuesta de intervención y se firmó un acuerdo didáctico, (Ver anexo N°10), que contemplaba los siguientes aspectos:

En cuanto a la parte académica se puede establecer que los alumnos presentan bajos resultados en las pruebas SABER, problema relacionado principalmente con las dificultades que poseen a nivel de lectura y escritura, por lo tanto, se plantea el siguiente acuerdo didáctico entre los alumnos del grado séptimo y la docente de Lengua Castellana: Sandra Johana Salas Naranjo.

El presente acuerdo comprende cuatro aspectos definitivos:

- A partir de un diagnóstico se logra determinar que los alumnos del grado séptimo demuestran dificultades en la producción de textos, para lo cual la docente propone una secuencia didáctica como estrategia pedagógica que se estructura en 10 talleres, encaminados a mejorar la práctica escritural de los alumnos.
- Los alumnos se comprometen a participar activamente en cada una de las actividades establecidas durante la secuencia didáctica.
- A lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica los alumnos presentarán borradores de la historia de vida con las correcciones pertinentes para mejorar su práctica escritural.
- El producto final será la historia de vida escrita por el alumno de manera clara, coherente y con la estructura que establece un texto narrativo.

e) Definición de la tarea: El escrito final de la historia de vida

Como quedó establecido en el acuerdo didáctico, los alumnos se comprometieron a presentar la historia de vida al final de la secuencia didáctica después de hacerle un trabajo de reingeniería y corrección teniendo en cuenta los aportes, observaciones y sugerencias del docente. Ver (Anexo 10)

f) Consentimiento informado del objetivo de la investigación

En reunión con los padres de familia del grado séptimo, el día 24 de agosto de 2016, se socializó la propuesta de intervención y se firmó el consentimiento de la participación de los alumnos en el desarrollo de las actividades. Seguidamente, se nombró una comisión mediadora y de participación como parte fundamental en el cumplimiento del acuerdo didáctico establecido entre los estudiantes del grado séptimo y la docente de lengua castellana, para lo cual se conformó el comité veedor del proceso. En este sentido, se designaron 2 padres de familia, 2 estudiantes, el rector y finalmente la docente; durante la reunión se les explicó claramente el origen del trabajo de intervención pedagógica, los objetivos dirigidos fundamentalmente hacia el mejoramiento en la producción textual y los compromisos que se debían asumir frente al desarrollo de las actividades planteadas. Ver (Anexo N°13-14)

g) Socialización de la estrategia con la comunidad educativa

Durante la asamblea general de padres de familia y en presencia de los miembros del consejo directivo de la institución educativa rural El Dorado, el día 26 de agosto de 2016, se socializó la propuesta de intervención a la comunidad educativa en general, mediante una presentación del trabajo a realizar con el grado séptimo, lo que permitió dar a conocer el objetivo principal que se enmarca en la necesidad de mejorar los resultados de las pruebas Saber y el rendimiento académico desde el perfeccionamiento de la práctica escritural. Ver (Anexo N°15).

El resultado de esta primera fase se puede definir desde los siguientes aspectos: se logró estructurar una Intervención Pedagógica a través de la utilización de la estrategia de secuencia didáctica, de manera

contextualizada, porque surge de una dificultad de aprendizaje manifestada en el aula, lo que determina coherencia entre el problema y pertinencia frente a la solución planteada.

Existió investigación social, en la medida en que permitió conocer nuevos datos sobre la realidad del alumno, es decir, en lo que se refiere al presente trabajo se pudo clasificar esta población como víctimas del conflicto armado y, por lo tanto, adentrarse en la dinámica social que emerge a partir de esta situación, al establecer problemas del entorno y buscar una solución desde el ámbito pedagógico.

Contó con la participación de los alumnos desde el inicio del proceso, a partir de sus intereses, como actores importantes en la negociación, lo que hizo posible establecer compromisos claros de parte de los alumnos y la docente en la firma del acuerdo didáctico, para la visualización de los objetivos.

La comunidad educativa en general, conoció la Intervención Pedagógica, con la información necesaria que logró establecer con claridad el origen del problema y los objetivos planteados y finalmente, la intervención pedagógica está articulada al Proyecto Educativo Institucional.

2.2.2 Segunda fase de desarrollo y producción.

Esta fase se ejecutó en dos momentos, el primer momento, por medio del desarrollo de 10 talleres de aprendizaje que refuerzan las temáticas relacionadas con la producción de textos, en este sentido, se concibe el taller como una estrategia de aproximación desde lo teórico hacia lo práctico, posibilitando en los alumnos actividades discursivas de cognición que conlleven al mejoramiento del uso de la lengua, además de enfatizar en la riqueza que le aporta el tema de las historias de vida para la construcción de procesos de reconciliación y superación de situaciones difíciles presentes en sus contextos sociales.

Se toma el taller porque parte desde el modelo constructivista donde el alumno es sujeto activo del conocimiento, en este sentido el taller plantea un sistema organizado de actividades con la posibilidad de adquirir conocimientos de manera práctica, esto es, aprender haciendo.

Asimismo, para Kisnerman (1998), citado por Siles & Crespo (2014) son unidades productivas de conocimientos a partir de una realidad concreta y para Reyes (2005), el taller es como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico.

Esta fase comprende las siguientes actividades:

- a) **(Pre- test) escritura inicial**, la evaluación del texto se realiza mediante la guía o rejilla. (Anexo N°1).

El objetivo de esta primera actividad de la fase de desarrollo era determinar los problemas más comunes en el proceso de escritura de los alumnos del grado séptimo, mediante la activación de los saberes previos sobre el tema de las historias de vida.

Para lo cual se aplica la rejilla a la primera producción textual, antes de la intervención pedagógica. Examinando los textos y teniendo en cuenta el primer nivel: Dominio textual, se puede decir que los alumnos del grado séptimo de la institución educativa rural El Dorado, en el primer ejercicio demuestran dificultades de cohesión al no hacer uso de conectores, la puntuación es casi inexistente, la progresión temática a lo largo del texto se puede evidenciar en algunos casos, en cuanto a la estructura textual no es completa y los errores ortográficos son constantes.

El segundo nivel denominado dominio discursivo en la categoría de intencionalidad, el propósito del autor es claro: contar la historia de su vida, sin embargo, existe una limitación narrativa que no le permite hacer un ejercicio de manera completa, ya que los alumnos escribieron textos muy cortos y la historia está acompañada de pobreza lexical, mediante el uso de un vocabulario muy limitado con expresiones bastante coloquiales, la repetición de palabras como entonces, porque, y, no favorece la narración.

En el tercer nivel, en cuanto a la práctica sociocultural se legitima la necesidad de establecer un camino de comunicación desde la realidad de cada alumno, con el fin de que alguien más escuche su voz mediante las palabras escritas y pueda acompañarlo en el proceso de resiliencia. Ver (Anexo N°4)

b) Preparación y aplicación de talleres:

La fase de desarrollo de la secuencia didáctica se estructuró a partir de 10 talleres con los alumnos y algunos con padres de familia del grado séptimo de la Institución Educativa Rural El Dorado, como actores significativos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, como en el caso del taller N°1 Convivencia y paz en el postconflicto. Iniciaron desde un trabajo psicológico en compañía de profesionales en esta área, lo que facilitó la inducción hacia la escritura. En este sentido, hay que rescatar la importancia de los pasos que se dieron para lograr un producto final.

Las historias de vida de alumnos víctimas del conflicto armado, refleja que a lo largo de su existencia han experimentado el fenómeno de la guerra muy de cerca, el escribir sobre ello, demuestra que han integrado los conocimientos adquiridos a partir de situaciones reales de su entorno y que tratan de superar las situaciones difíciles haciendo un proceso de catarsis que los conduce finalmente hacia la resiliencia.

Establece la importancia de acercar al alumno a su realidad en el desarrollo de la competencia comunicativa como lo expresa Camps (2008) “En cualquier caso la inserción de la producción en un contexto es imprescindible para una enseñanza de la escritura que tenga en cuenta la diversidad de textos y de situaciones discursivas que constituyen su base”. (p. 14)

Tabla 2. Matriz del plan de acción

TALLERES CREATIVOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
N°1 Convivencia y paz en el posconflicto “Sana que sana” “Proyecto de vida”	Reconocer la influencia de las experiencias de los primeros años de infancia en la vida actual y del juego y la fantasía, como lenguajes privilegiados de la niñez	Tejiendo redes Me gusta jugar Relajación Resiliencia Danza de los abrazos	Reconoce la importancia de las historias de vida en los procesos de reconstrucción personal y social Se identifica como sujeto social y se solidariza e identifica con las historias de vida de sus compañeros	Participación en las actividades desarrolladas
N°2 “Momentos que significan”	Realizar la reconstrucción de los momentos más significativos en la vida de cada uno. Usar adecuadamente algunos signos de puntuación.	Mis tesoros (traer a la clase un objeto, escribir ¿por qué es importante para cada uno? y compartir los tesoros con los demás) Los signos de puntuación y sus usos más comunes. Elaboración de la línea de la vida, de las historias de vida y Exposición	Reconstruye en orden cronológico situaciones importantes desde el nacimiento hasta la actualidad	Recopilación de la información necesaria para la reconstrucción de su historia de vida. El uso adecuado de signos de puntuación en los textos escritos.
N°3 “La paz es el cuento de todos”	Establecer una posición crítica frente a temáticas coyunturales dentro del proceso de paz	Conversatorio sobre el acuerdo del proceso de paz en Colombia (preguntas orientadoras) ¿Qué conoce del proceso de paz? ¿Qué opina de los acuerdos establecidos entre el gobierno y las FARC? ¿Si tuviera la oportunidad de votar en el plebiscito lo haría por el SI o por el NO? ¿Por qué? Dinámicas y dramatizaciones sobre guerra y paz	Establece su posición con respecto a las situaciones que se desarrollan dentro del proceso de negociación entre el gobierno y las FARC. Representa desde sus imaginarios lo que significa la guerra y la paz.	Argumenta de manera objetiva frente a las temáticas y preguntas orientadoras

TALLERES CREATIVOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
N°4 “Cuentos de paz en territorios de guerra”	Reconocer la estructura del texto narrativo a partir de la lectura de cuentos relacionados con la temática del conflicto armado en Colombia	Prelectura (realiza anticipación a partir del título de la obra y de la carátula del cuento) Lectura (conversatorio, análisis e impresiones) Post lectura (elaboración y solución de sopas de letras y rompecabezas, escritura de cuentos propios) Superestructura.	Interpreta y analiza el contenido del texto narrativo. “Gabriel camina mucho (Jairo Buitrago) y Flores caídas (Leonardo Jesús Muñoz)” Recomendados: La luna y los almendros, Rojo era el color de mamá y bajo la luna de mayo (Gerardo Meneses)	Realiza aportes significativos durante el conversatorio Establece la estructura del texto narrativo
N° 5 “Mi vida es un cuento”	Redactar la primera versión de la historia de vida. Conocer el uso adecuado de conectores dentro de un texto	Elaboración y presentación de la primera versión del texto de su historia de vida. Uso de conectores	Redacta el primer texto de la historia de vida a partir de las actividades desarrolladas en los talleres anteriores.	Comenta con el docente respecto a las partes del texto que requieren introducir mejoras.
N° 6 “El contexto en diálogo con el texto”	Ejercitar la habilidad para derivar situaciones específicas que forman parte de una etapa de la vida del autor del texto autobiográfico.	Entrevista a los padres de familia para conocer sus historias de vida. Registro organizado sobre la vida de los alumnos, apoyado con testimonios de personas conocidas. Presentación de un listado de situaciones específicas que forman parte de lo que se ha considerado como una etapa importante de la vida del alumno.	Desglosa las líneas gruesas del contenido de su historia de vida a partir de las diferentes situaciones específicas de su vida y lo narrado por sus padres. Utiliza en forma apropiada la información aportada por otras personas para enriquecer el contenido de su historia de vida.	Escribe un texto breve en el que relate uno de los hechos más importante de su vida. Escribe un texto en el que narre una situación suya que no conocía y que fue contada por otra persona
N° 7 “La construcción de una historia de reconciliación”	Elaborar esquemas que permitan la organización de la información a utilizar en el texto. Establecer la intención al escribir el texto (aspecto pragmático).	Presentación de la información recolectada a través de mapas y redes conceptuales.	Representa en forma estructurada el tema y los subtemas sobre los que redactará en el texto de su historia de vida.	Explica a sus compañeros de qué manera el esquema que hizo contribuye a la producción de su historia de vida.
N° 8 “Memorias de guerra reconstruyen la paz”	Realizar con ayuda de los compañeros, una revisión pormenorizada del texto inicial hasta obtener el texto final	Consulta con el docente sobre los asuntos gramaticales del texto y revisión colectiva del contenido y la estructura del texto. (microestructura y macroestructura)	Reelabora oraciones, párrafos y el texto en general, de acuerdo a las características de los textos narrativos historias de vida.	Redacta un texto breve en el que explica en qué consistieron las modificaciones que realizó en su texto.

TALLERES CREATIVOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
N° 9 “Voces del conflicto”	Entregar la versión final de la historia de vida	Impresión, ilustración y exposición de los textos producidos en forma definitiva para que sean sujeto de evaluación.	Con la ayuda de la docente, compañeros y familiares, mejora la presentación de su historia de vida que será expuesto en cartelera.	Explica las razones por las que considera que su texto reúne las características de un texto narrativo historia de vida.
N° 10 “Guía para el fin del conflicto con la escritura”	Fortalecer el proceso metacognitivo a través de la elaboración de una guía que sintetice el proceso de producción de textos narrativos – historias de vida.	Reconstrucción de los diferentes pasos del proceso de producción de cada texto y elaboración de una pequeña guía sobre cómo elaborar una historia de vida.	Explica el proceso llevado a cabo para la elaboración de un texto narrativo historia de vida.	Elabora un texto en el que narre las principales dificultades que se le presentaron durante la elaboración de su historia de vida y la forma como las fue superando.

Fuente. Elaboración propia.

- **Talleres de desarrollo de la secuencia didáctica**

Taller N°1: Convivencia y paz en el posconflicto “sana que sana”

Este taller se desarrolló el día 19 de septiembre de 2016 con 23 alumnos del grado séptimo de la Institución Educativa rural El Dorado, en el aula de clases y contó con una duración aproximada de 4 horas; previamente se había enviado la invitación a la psicóloga y trabajadora social del Municipio de Albania – Caquetá y de esta manera se pudieron realizar dos reuniones para acordar la temática que se desarrollaría, con el fin de llevar a cabo actividades que cumplieran con los propósitos de la intervención pedagógica a lo largo del taller. Así mismo se enviaron las notas informando del taller a los alumnos y padres de familia.

El propósito consistió en hacer un reconocimiento de la influencia que tienen las experiencias de los primeros años de infancia en la vida actual y del juego y la fantasía, como lenguajes privilegiados de la niñez, ya que las actividades estuvieron orientadas hacia el logro de un reencuentro con la época de la infancia, con el objetivo de identificar momentos adversos en la vida de cada alumno y transformarlos en oportunidades de mejoramiento personal mediante la posibilidad de fortalecer sus proyectos de vida.

En este sentido, se planteó trabajar el concepto de resiliencia de Garmezy (1991) que la define como “la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante” (p. 125), citado por Iglesias (2006), en este sentido señala que “la resiliencia, o capacidad de superar los eventos adversos, y ser capaz de tener un desarrollo exitoso a pesar de circunstancias infortunadas (muerte de los padres, guerras, graves traumas, etc.)” (p. 127), teniendo en cuenta que la mayoría de los alumnos han sido afectados por dificultades relacionadas con el conflicto armado en Colombia.

En la primera actividad “Tejiendo redes” dirigida por dos psicólogas y una trabajadora social, los alumnos se ubicaron en círculo, seguidamente, se le entregó a un alumno un ovillo de lana, al recibirlo debía presentarse y contar una situación relacionada con violencia intrafamiliar, violencia del conflicto armado o cualquier experiencia negativa de su vida, posteriormente, sin soltar el hilo de lana luego de hacer este ejercicio pasar el ovillo a quien deseara.

En el marco de la actividad los alumnos se mostraron tímidos ante la presencia de las orientadoras del taller y en un principio no contaron situaciones del ámbito personal más allá de lo que se conocía a través de la interacción diaria entre los compañeros, sin embargo, después de los interrogantes de las psicólogas dilucidaron algunas situaciones que pertenecían a su entorno social inmediato. Como relaciones familiares y entre compañeros, que de cierta manera influían en su comportamiento, consistió en un acto de escucha al otro de manera activa, reconociendo las diferentes voces dentro del salón. Un ejemplo fue el testimonio de un alumno E que dijo:

“cuando recién llegamos la situación fue difícil, un día mientras mi hermano y yo almorzábamos unas lentejas con arroz, mi papá estaba sentado cerca, yo le pregunté que porque no comía, él me dijo que no tenía hambre. Después me enteré que la situación era tan mala que mis papás preferían aguantar hambre para que mi hermano y yo comiéramos”.

Se entretejió una red de experiencias y perspectivas de los participantes, con la enseñanza de que esta red representaba las relaciones que existían entre el grupo y que finalmente son las que se deben consolidar fuertemente mediante la cooperación de todos, en la medida en que escucharon al otro y pudieron conocer un poco más allá de lo que a lo largo de muchos años de escolaridad y ser compañeros, ignoraban.

En la segunda actividad “Me gusta jugar” se les pidió a los alumnos que se ubicaran contra la pared dando la espalda a las orientadoras del taller, mientras tanto se colocaron en el centro del salón juguetes didácticos, muñecas, carritos, entre otros. Posteriormente los alumnos fueron llamados para que tomaran el juguete que más les llamara la atención y jugaran, inicialmente los alumnos por estar en edad adolescente⁵ les dio vergüenza tomar juguetes, ante la sugerencia de las orientadoras ellos reaccionaron un poco impactados, pero finalmente accedieron a usar los juguetes de forma individual o en grupo.

Jugaron a “la comidita”, al papá y a la mamá, a los medios de transporte; algunos quisieron tomar incluso los juguetes de otros sin permiso, otros de manera solitaria entablaron conversación con los peluches o muñecas, del mismo modo se pudo evidenciar el rol maternal, bastante definido de las niñas como cuidadoras de las muñecas y en la realización de las labores propias del hogar, por otro lado los varones se dedicaron a labores de trabajo que como ellos mismos lo manifestaron son más propias de los hombres.

⁵ La OMS define la adolescencia como el período de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años (Organización Mundial de la Salud, 2013)

Disfrutaron la actividad jugando libremente, sonreían, fueron conflictivos con los juguetes lanzándolos fuerte o incentivando la agresión entre un juguete y otro, después de un tiempo prudente cuando ya guardaron los juguetes se les preguntó ¿cómo se sentían jugando?, ¿cuál era su juguete preferido en la infancia?, ¿han sido maltratados en la infancia? Y ¿se les permitía jugar en la infancia?

Ante estos interrogantes todos manifestaron que sentían satisfacción al jugar sanamente; además los juguetes preferidos para las niñas eran las muñecas, los peluches, las ollitas, juegos de armar y para los niños los carros, aviones, pistolas, trompos, canicas, y aquellos con sonido; ante el tercer y cuarto interrogante exteriorizaron la tristeza porque en casa no les permitían jugar a algunos, ya que debían usar el tiempo libre ayudando a sus padres en labores propias del campo, revelaron que fueron víctimas de agresión verbal y que sintieron miedo porque crecieron con la presencia de grupos armados cerca de las fincas donde vivían, además tenían prohibido recoger cualquier objeto raro o brillante, en el camino, ya que podía tratarse de un explosivo. Otros por su parte, comentaron que les hubiese gustado tener en su infancia juguetes tan bonitos como los que utilizaron en el taller, en cambio usaron carritos elaborados con latas de sardinas o cajas de medicamentos para el ganado y las ruedas con tapas de gaseosa, las muñecas eran hechas de retazos de tela y relleno de algodón, los juegos de ollitas con recipientes vacíos de latas o gaseosas, los aviones y las pistolas hechas de madera de forma artesanal al igual que los trompos.

En el desarrollo del tercer ejercicio la “relajación”, a los alumnos se les pidió que se recostaran en el piso del salón, acompañados de música suave con sonidos de la naturaleza y la voz de la orientadora del taller quien indicó paso a paso lo que cada uno debía hacer. Esta actividad se realizó con el grupo de grado séptimo, pero trascendió a una experiencia personal e individual que llevó al participante a explorar su propio ser.

En primera medida se realizaron ejercicios de respiración con los ojos cerrados, para buscar tranquilidad a lo largo de la actividad, cuando se encontraron relajados se les sugirió que hicieran una regresión a la edad de 10 años, que recordaran ¿cómo vivían? ¿con quién vivían?, posteriormente imaginando un lugar hermoso, una quebrada y un largo camino se les pide que regresen a la edad de 7 años o menos de acuerdo a lo que elijan, que recorran la casa donde vivieron, las personas importantes durante esta época, que cuenten como era su relación con los padres con los abuelos, el contexto, la gente que vivía cerca, se les pide que recuerden si eran maltratados, humillados, si sentían temor a ¿quién le temían y por qué?

Después de varios minutos, en el salón se escucharon sollozos, se vieron lágrimas recorriendo el rostro de varios alumnos que afloraron sus sentimientos de tristeza, para lo cual la psicóloga pidió que sintieran su cuerpo, volvieran al camino, recogieran su mal recuerdo y entraran a la quebrada para limpiar el corazón y la corriente del agua se llevara los malos momentos, una forma de tratar de olvidar las situaciones que marcaron la infancia de cada uno. Regresaron al tiempo actual, abrieron sus ojos y volvieron a la realidad.

Para el cuarto ejercicio a los alumnos se les explicó la definición de “proyecto de vida” y se les entregó un papel en blanco en donde les propusieron plasmar los aspectos negativos que no le permitían alcanzar sus propósitos personales, los alumnos anotaron las siguientes palabras: pereza, irresponsabilidad, falta de puntualidad, desmotivación, tristeza, seguir el mal ejemplo, entre otros. Posteriormente, manifestaron el motivo por el cual habían escrito estas palabras, una vez terminada la intervención de cada uno, salieron del salón y se ubicaron alrededor de una hoguera, cada uno se dispuso a quemar lo que le impedía conseguir las metas. De regreso al salón los alumnos volvieron a escribir aspectos positivos que cada uno consideraba importantes para lograr sus proyectos, consecutivamente

fueron pegados como frutos en un árbol, símbolo de crecimiento personal hacia el alcance de los propósitos particulares en su proyecto de vida.

Finalmente, reunidos después de una reflexión manifestada por los alumnos, acerca de la importancia de plantearse metas y propósitos en la vida, como una forma de superar las dificultades o adversidades y construir un futuro mejor, se realizó “la danza de los abrazos” actividad en la que demostraron respeto, admiración y solidaridad con las vivencias de cada uno de sus compañeros, formaron un círculo con la unidad de todos y al terminar se dieron abrazos de manera individual.

Con la realización de las actividades de este taller se logró reconocer al alumno de manera personalizada, esto es que tuviera un nombre, una realidad y por lo tanto unos sueños. Desde las problemáticas y situaciones traumáticas en su vida personal, se posibilitó una forma de acercamiento que por lo general docente y alumno no tienen en el aula, hizo visible lo invisible, las dificultades que cada uno de ellos posee en su cotidianidad. Estas actividades estaban encaminadas a que el alumno iniciara su proceso de reconstrucción, de memoria para la articulación de los hechos significativos en la historia de vida, desde una regresión a los primeros años de existencia.

La idea del acompañamiento por parte de un psicólogo no solamente durante el primer taller si no a lo largo de la secuencia didáctica, establece una gran importancia en las estrategias que brindan estos profesionales para que cada persona redescubra el origen de sus problemas y pueda dar solución a éstos. Una de las terapias sanadoras se realiza a través de la escritura de los hechos que han enmarcado la vida de cada individuo, basada en la disciplina conocida como la ontoescritura creada por Mora (2010), que consiste en un trabajo de escritura hacia la búsqueda del Ser, mediante una reingeniería de la vida del sujeto, esto es, reconstruir la historia de vida con la posibilidad de corregir lo sucedido anteriormente de tal manera que viabilice un buen proyecto de vida. (Ver Anexo N°16).

Mediante este taller se desarrolló el Derecho Básico de Aprendizaje N.º 5. Comprende discursos orales producidos con un objetivo determinado en diversos contextos sociales y escolares y los estándares generales de competencia ciudadana: Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda) e Identifico mis emociones ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos a los míos y pienso cómo eso influye en mi trato hacia ellos. (Competencias emocionales y cognitivas).

Taller N°2: Momentos que significan

Para el desarrollo de este taller el 26 de septiembre de 2016, denominado “mis tesoros” se pidió a los alumnos que llevaran al colegio un objeto que tuviera una incidencia importante en la vida de cada uno y escribieran en clase la razón por la cual era relevante. Posteriormente, ubicados en círculo en medio del salón con los ojos cerrados, los objetos fueron colocados en el centro para que cada alumno tomara uno y tratara de adivinar a quien pertenecía. Una vez se pudo determinar el dueño, este debía expresar lo que significaba el objeto, a nivel personal y por qué lo había llevado a la clase.

Fue un momento en donde las emociones salieron a flote, una alumna E2, manifestó haber llevado el llavero que su tío le entregó, antes de verlo por última vez, con la promesa que después volvería para que ella misma le abriera la puerta de la casa. El tío jamás volvió, después de salir huyendo con su esposa e hijos, por amenazas de paramilitares fue perseguido y asesinado, “porque una vez estás en la lista negra la única forma de ser borrado es mediante la muerte” eso decían los paracos, asegura la alumna.

En medio de toda esta carga emotiva, otra alumna E3, llevó la foto de su padre que nunca conoció, hoy a sus doce años manifestó ella, “es el único recuerdo que conservo como un tesoro, porque mi padre

fue asesinado por la guerrilla cuando yo estaba muy pequeña”. Estos son testimonios reales de niños que han vivido la guerra muy de cerca; al cierre de la actividad cada uno fue escuchado y reconfortado mediante un abrazo.

Otra temática que se desarrolló en este taller fue la breve explicación sobre el uso del punto, la coma, los dos puntos, el punto seguido, el punto y aparte y el punto suspensivo, se les llevó el texto la herencia sin signos de puntuación, para que en grupos determinaran la forma de dejar la herencia a Juan, Luis, el sastre o a ninguno.

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo”. Los alumnos pasaron a explicar cómo resolvieron el ejercicio, apropiándose del uso correcto de los signos de puntuación en diferentes situaciones.

En la actividad sobre la “exposición de las historias de vida”, cada alumno lleva al aula cartulina, revistas, colbón, tijeras, marcadores y fotografías, para crear una cartelera que refleje su historia de vida desde el nacimiento, hasta la época actual y sus expectativas a futuro. Se realizó una investigación con anterioridad ya que la familia proporcionó datos importantes como fechas y situaciones que marcaron cada uno de los momentos significativos en la vida de los alumnos.

Finalmente, cada alumno realizó la exposición de su cartelera, ayudados por medio de fotos, imágenes de revistas o dibujos en caso de que no tuvieran álbumes fotográficos para pegar en sus carteleras. (Ver Anexo N°18)

Estas actividades permitieron recordar momentos significativos en la vida de cada uno, como estaba planteado en el objetivo, además, recolectar información importante que los alumnos en algunos casos desconocían y la organización de los datos encontrados para escoger los más trascendentales ya que son elementos vitales a la hora de reconstruir sus historias de vida.

En este taller se puso en práctica el Derecho Básico de Aprendizaje N.º 7: Construye narraciones orales, para lo cual retoma las características de los géneros que quiere relatar y los contextos de circulación de su discurso y el estándar específico de las competencias ciudadanas: Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas. (Competencias comunicativas e integradoras).

Taller N°3: La paz es el cuento de todos

Con el objetivo de establecer una posición crítica frente a temáticas coyunturales dentro del proceso de diálogo que se adelantó entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y el grupo armado de las FARC, se realizó un conversatorio con los alumnos del grado séptimo, quienes han sido afectados por el conflicto armado de manera directa y quien más que ellos como víctimas, son los llamados a fijar una posición subjetiva con respecto al proceso.

El conversatorio se desarrolló el día 04 de octubre de 2016 a partir de preguntas orientadoras que enriquecieron la actividad; uno de los cuestionamientos hizo referencia al siguiente interrogante, si tuvieran la oportunidad de votar en el plebiscito, por la aceptación de la firma del acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y las FARC ¿votaría por el sí o por el no?, los alumnos en su mayoría escogieron la opción no, basados en argumentaciones que más parecían percepciones de sus padres que de ellos mismos. Aducían que era improbable la desmovilización de la guerrilla de las FARC, que el programa familias en acción se terminaría ya que esta plata sería destinada a la manutención de los guerrilleros, que no perdonaban lo que la guerrilla le había hecho a su familia y que realmente la paz no sería posible. La contraparte argumentó que, si se votaba por el sí, las personas desplazadas como en el caso de muchos de sus familiares podrían regresar a sus fincas nuevamente, que no habría temor para ir de un sitio a otro y serían capaces de perdonar a los que les hicieron daño.

Después de esta actividad los alumnos se desplazaron al patio y divididos en dos grupos representaron unos la guerra (dibujaron con sus cuerpos tendidos en el piso, una pistola, la bala y los muertos) y otros la paz (representaron un corazón, escribieron la palabra paz).

De regreso al salón y esta vez divididos en tres grupos, uno de los cuales se ocupó de escribir palabras que les significaban guerra, los alumnos escribieron: violencia, guerrilla, muerte, odio, conflicto, crueldad, paramilitares, masacre, desplazamientos, secuestros, vandalismo, resentimiento, entre otros; el segundo grupo escribió, palabras constructoras de paz: confianza, amor, armonía, convivencia, tolerancia, honestidad, sanación, educación, amistad, cariño, respeto, etc. y el tercer grupo el nombre de las profesiones con las que soñaban y posiblemente ayudarían a Colombia para alcanzar la paz, en este sentido los alumnos escribieron: presidente, alcalde, abogado, doctora, veterinario, docente, policía e ingeniero, estos carteles fueron expuestos en las paredes externas del salón. Para elaborarlos se utilizaron marcadores y papel craf, en el cual se dibujó la silueta humana y dentro se escribieron las palabras anteriormente mencionadas. Seguidamente en el salón realizaron dramatizaciones relacionadas con acontecimientos reales del conflicto como el secuestro de personas, el reclutamiento forzado, las extorsiones a los finqueros y las posibles soluciones que los alumnos vislumbraban ante cada problema. (Ver Anexo N°19)

Esta actividad logró escuchar la voz de cada alumno y su percepción sobre el proceso desarrollado en Colombia para la búsqueda de la paz, saber el concepto que manejan de paz y guerra, persuadir en la solución de pequeños conflictos en el aula como una forma motivarlos a la solución del conflicto interior frente a su realidad, se constituyó en la alternativa para ayudarles en el proceso de catarsis y perdón hacia sus victimarios.

Para este taller se planteó el Derecho básico de Aprendizaje N. °1. Clasifica la información que circula en los medios de comunicación con los que interactúa y la retoma como referente para sus

producciones discursivas y el estándar general de competencia ciudadana: Respeto y defendiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad. (Competencias integradoras).

Taller N°4: Cuentos de paz en territorios de guerra

Para este taller desarrollado el 17 de octubre de 2016, se estableció como objetivo, reconocer la estructura del texto narrativo a partir de la lectura de cuentos relacionados con la temática del conflicto armado en Colombia, en este sentido se trabajó con dos textos del programa del Ministerio de Educación Nacional denominado “Leer es mi cuento” y “Leer es el cuento de la generación de la paz”. Ver (Anexo N°21)

El primer texto Gabriela camina mucho de Jairo Buitrago y el segundo, Flores caídas de Leonardo Jesús Muñoz, con los cuales se realizaron actividades de prelectura como la anticipación a partir del título y la carátula; para el caso de “flores caídas” a los alumnos se les pide que desde sus imaginarios expresen ideas con las que puedan definir la temática de la obra, en este sentido ellos enunciaron que se trataría de: Un árbol que se le caen las flores, amor perdido, amargura, corazón roto, familia afectada por la guerra, familia sola, país donde nacen flores, amor del pasado, flores marchitas, alguien que se marchita, personas tristes, desastre ecológico, cicatrices de la guerra, entre otras.

Posteriormente, lectura en voz alta y comentarios sobre las percepciones de la historia, en síntesis, se pudo evidenciar que la mayoría de los alumnos se sintieron identificados con la narración, ya que se trata de un niño que en medio del conflicto tiene que abandonar su pueblo y al regresar comienza un proceso de reconstrucción y de adaptación, ha perdido una de sus manos porque fue cortada por uno de los grupos armados de la zona. Hecho que se suscitó por que el niño le dio agua al integrante del grupo

enemigo, para lograr la sanación la bibliotecaria del pueblo le pide que escriba sobre lo sucedido y es así que el niño cuenta su historia. Con este ejemplo se les explicó sobre el texto narrativo, la definición, la estructura y las clases, para que los alumnos tuvieran claro la temática central del taller.

En los ejercicios de poslectura los alumnos dibujaron escenas del cuento pudiendo reconocer el inicio, nudo y desenlace, seguidamente, usando colores, plumones, cartulina, colbón y foamy, realizaron crucigramas, sopas de letras relacionadas con la lectura y para finalizar crearon sus propios cuentos de manera creativa y conservando una idea clara del texto narrativo. (Ver Anexo N°22)

Los alumnos del grado séptimo de la Institución Educativa Rural El Dorado, pudieron reconocer con claridad la estructura del texto narrativo y además realizar sus propias creaciones literarias en el desarrollo del Derecho Básico de Aprendizaje N.º 6. Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales y el estándar específico de competencias ciudadanas: Reconozco el conflicto como una oportunidad para aprender y fortalecer nuestras relaciones. (Competencias cognitivas).

Taller N°5: Mi vida es un cuento

A lo largo de este taller se les brindó una orientación acerca de la importancia del uso de conectores para la coherencia dentro del texto, se trabaja con ejercicios para unir dos oraciones simples y convertirlas en compuestas. La lectura de párrafos, completar frases y la búsqueda de los conectores lógicos que le proporcionen sentido al escrito.

Seguidamente, los alumnos del grado séptimo comienzan la escritura de su primer borrador de la historia de vida desde el 27 de septiembre de 2016 a la par con los diferentes talleres que nutren de información necesaria para la construcción y estructuración de la historia de vida de víctimas del

conflicto armado, con el fin de redactar los momentos significativos en la vida de cada uno, desde el nacimiento hasta la época actual, para lo cual recurren a las líneas del tiempo, carteleras e investigación hecha en sus casas como la principal fuente de información.

Se aprovechan momentos de las clases de Lengua Castellana y haciendo uso de los diferentes escenarios y espacios de la institución educativa, los alumnos escribieron sus primeras versiones de las historias de vida. (Ver Anexo N°23)

Tras la entrega del segundo trabajo de escritura de la historia de vida, escritos elaborados a mano en hojas block o cuadriculadas tamaño carta, se hizo nuevamente la revisión a partir del uso de la rejilla (Anexo N°1) en consecuencia, se obtiene como resultado a nivel general, en el primer nivel: Dominio textual, que los alumnos del grado séptimo de la institución educativa rural El Dorado, siguen demostrando poco uso de conectores, la puntuación empieza un proceso de acomodación en el texto, en cuanto a la progresión temática es más fácil de evidenciar que en el primer ejercicio, la estructura textual está completa y los errores ortográficos son menos constantes.

El nivel de dominio discursivo en la categoría de intencionalidad, evidencia de manera más directa el propósito del autor, que consiste en contar la historia personal, durante este ejercicio la historia adquiere otros matices y permite observar los hechos y acontecimientos ocurridos en la narración. Se notó la motivación para escribir y el conocimiento de datos muy completos acerca de sus vidas, aprovecharon ampliamente la información recolectada durante los diferentes talleres que se desarrollaron anteriormente. Tienen un concepto más claro acerca de lo que es un texto narrativo.

Persiste la pobreza lexical en menor nivel, ya que los alumnos manejan un vocabulario muy limitado y utilizan palabras propias del contexto como “jieron” refiriéndose a fueron, “amoto” para moto, entre otras.

En el tercer nivel, la práctica sociocultural establece cada vez más en este escrito la necesidad de ser escuchados mediante sus relatos de vida y el reconocimiento de una identidad hacia sus orígenes, que enriquece la producción textual. Por lo tanto, se evidenció el desarrollo del Derecho Básico de Aprendizaje N. °8. Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual y el estándar específico de competencias ciudadanas: Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas. (Competencias comunicativas e integradoras).

Taller N°6: El contexto en diálogo con el texto

Con el objetivo de ejercitar la habilidad para derivar situaciones específicas que forman parte de una etapa de la vida del autor del texto autobiográfico, se inicia con la visita a cada una de las viviendas de los alumnos del grado séptimo con el fin de establecer un mayor acercamiento a las familias para entrevistarlos y conocer de primera mano datos importantes que aún se ignoraban y se constituyen en materia prima para la construcción de la historia personal. (Ver Anexo N°24).

Dentro de todos los testimonios recogidos en la entrevista una de las familias expresó:

“Siendo las 6 de la mañana de un mes de abril, frente a nuestra casa, se encendieron a plomo la guerrilla y los del ejército, nos cogieron desprevenidos, nosotros si habíamos escuchado a los “guerros” pasar tarde de la noche por la finca, los perros latían y por eso nos dimos cuenta. Pero nunca pensamos que el ejército les cayera, entonces veíamos desde las rendijas como caían heridos y muertos, por eso es que a este muchacho no le gusta hablar del tema, mientras todo esto pasaba estaba escondido debajo de la cama. Después de eso tuvimos que salir de allí, porque los que quedaron vivos siguieron hostigando a los muchachos para que se metieran a la guerrilla”. (Entrevista realizada a familia desplazada, 25/10/2016).

La familia sugirió no colocar nombres, ya que temen todavía por sus vidas.

A partir de estas entrevistas los alumnos pudieron describir mediante un texto, el acontecimiento más importante de la vida de cada uno y también aquel suceso que desconocían hasta el momento, la actividad permitió recoger más información de fuentes confiables y precisas. Además, permitió conocer el contexto del alumno, su realidad social, datos como la distancia recorrida entre su casa y el colegio, la difícil situación económica de muchas familias, las labores que realizan para sustentarse económicamente y el gran esfuerzo que hacen estos niños para estudiar.

Se pudo conocer la narración de alumnos que se levantan a las tres de la mañana a ordeñar, el único techo que los refugia es el firmamento, en días de lluvia es casi imposible la labor, “*primero por el agua y segundo porque todo está oscuro, pero no se puede uno echar de pa tras*” afirma E4 un alumno, después de ordeñar, deben esperar para desacalorarse, luego darse un baño para quitarse el olor a ganado, en un “*cañito*” que queda a 100 metros de la casa, desayunan, cogen la bestia, la ensillan y dos horas después por caminos de herradura y terreno montañoso llegan al colegio. Entrevista hecha el día (20/10/2016)

Estas entrevistas tendieron un puente de acercamiento entre la familia y la escuela, como un modo de acercamiento a la dinámica intrafamiliar, permitió conocer datos importantes en la reconstrucción de la autobiografía y la implementación del Derecho Básico de Aprendizaje N.º 5. Comprende discursos orales producidos con un objetivo determinado en diversos contextos sociales y escolares y el estándar general de competencias ciudadanas: Reconozco que pertenezco a diversos grupos (familia, colegio, barrio, región, país, etc.) y entiendo que eso hace parte de mi identidad. (Competencias cognitivas).

Taller N° 7: La construcción de una historia de reconciliación

En el aula de clases, tomando todos los elementos que la indagación aporta hasta el momento y con el objetivo de elaborar esquemas que permitan la organización de la información a utilizar en el texto, los alumnos el día 26 de octubre de 2016 en una hora de Lengua Castellana, de modo creativo, representan mediante bosquejos y de manera jerarquizada, los datos de la vida de cada uno, para no caer en la repetición y en la monotonía del texto. (Ver Anexo N°25)

En este trabajo los alumnos pudieron determinar el aspecto pragmático del texto, haciendo énfasis en la importancia del proceso comunicativo a partir de los elementos importantes para la vida de cada uno desde la visión subjetiva, graficaron escudos personales donde representaron sus gustos y proyecciones y fechas relevantes con sucesos que consideraron determinantes en sus vidas, todo esto con el fin de no omitir detalles que se narrarían en la historia de vida, ya que como lo dice Cassany (1991) “Escribir no es poner letras o signos en un papel blanco, sino elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia, utilizando el código escrito.” (p. 12)

Para el desarrollo de la actividad recurrieron a la utilización de plumones, marcadores, colores y cartulina que les permitieron elaborar las carteleras con los esquemas de sus historias de vida.

En este sentido, el taller permitió el desarrollo del Derecho Básico de Aprendizaje N.º 8. Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual y el estándar general de competencias ciudadanas: Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades (por ejemplo, la apariencia física, la expresión artística y verbal, y tantas otras...) y las respeto. (Competencias comunicativas).

Taller N° 8: Memorias de guerra reconstruyen la paz

Mediante un trabajo colectivo se destinan dos clases de Lengua Castellana los días 2 y 3 de noviembre de 2016, para que cada alumno en compañía del docente y otros compañeros se corrijan los errores que pueden tener en la historia de vida. La idea es que por medio de la lectura de historias diferentes a la de cada uno, los alumnos sean los que evalúen la estructura, coherencia y otros aspectos formales del texto narrativo del compañero.

El objetivo fue realizar con ayuda de los compañeros, una revisión pormenorizada del texto inicial de la historia de vida de cada estudiante, hasta obtener el texto final, por lo tanto, la dinámica resultó enriquecedora y productiva, ya que el trabajo se desarrolló en menos tiempo con la ayuda de todos. Un trabajo de lectura en parejas fortaleció la historia personal, en este sentido los alumnos corrigieron a sus compañeros de acuerdo con las observaciones que el docente les había hecho con anterioridad a sus propios textos. (Ver Anexo N°27)

El resultado del ejercicio fue el enriquecimiento del proceso de escritura mediante la autocorrección y la actuación como correctores del trabajo de otros compañeros, que sirvió finalmente para poner en práctica la experiencia y la perspectiva desde autobiografía, en la solución de las dificultades escriturales de los demás, de esta manera, se aportaron elementos importantes a la construcción de las historias de vida.

Permitió la implementación del DBA N.º 6. Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales y el desarrollo del estándar general de competencia ciudadana: Comprendo que el disenso y la discusión constructiva contribuyen al progreso del grupo. (Competencias comunicativas).

Taller N° 9: Voces del conflicto

En este taller, los alumnos de grado séptimo el día 09 de noviembre de 2016 llevaron a la clase diferentes materiales como: escarcha, foamy, colbón, tijeras, cosedora, cartulina, cartón paja, colores, vinilos, pinceles y fotografías, para decorar la carátula de sus textos, al terminar la clase realizaron la entrega de la última versión de la historia de vida. (Ver Anexo N°28)

Para la entrega del último trabajo de escritura se hizo una actividad en donde los alumnos se ubicaron en círculo dentro del aula y cada uno quiso mostrar su producción a los demás compartiendo lo más relevante.

Después de la revisión de la tarea final en el primer nivel: Dominio textual, los alumnos del grado séptimo, demuestran uso de algunos conectores, en cuanto a la puntuación aparece en el texto de manera más precisa, aunque no a lo largo de todo el escrito, la progresión temática es notable, la estructura textual tiene sentido y los errores ortográficos existentes son menos evidentes.

El nivel de dominio discursivo en la categoría de intencionalidad es claro y manifiesta por parte del autor, a lo largo de este proceso de reconstrucción de la historia personal, los alumnos dedicaron mucho más tiempo para apropiarse de la mayor cantidad de información, que hiciera posible nutrir esta experiencia de escritura. Es de rescatar el nivel de motivación para escribir, aunque no es una práctica que realicen a la perfección, si encontraron mediante la estrategia una forma de llenar hojas en blanco con historias de guerra que no esperan repetir.

El nivel lexical es limitado, pero ello no les dificultó producir sus historias personales cargadas de elementos de la narrativa que atrapan al lector.

Finalmente, en la práctica sociocultural establecen un vínculo directo con el contexto social, mediante este proceso de reconstrucción de donde emerge una realidad que lucha por ser olvidada

mediante este proceso de ontoescritura⁶. En esta actividad se pudo evidenciar el desarrollo del DBA N.º 8. Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual y el estándar general de competencias ciudadanas: Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas. (Competencias comunicativas e integradoras).

Taller N° 10: Guía para el fin del conflicto con la escritura

Para el desarrollo de este taller se estableció el DBA N.º 5: Comprende discursos orales producidos con un objetivo determinado en diversos contextos sociales y escolares y el estándar general de competencias ciudadanas: Escucho y expreso, con mis palabras, las razones de mis compañeros(as) durante discusiones grupales, incluso cuando no estoy de acuerdo. (Competencias comunicativas), con el fin de que en clase de Lengua Castellana se elaborara la guía para la construcción de una historia de vida, teniendo en cuenta los aportes de los alumnos desde la reflexión personal y las dificultades que se presentaron a lo largo de todo el proceso.

A continuación, se presenta el modelo:

⁶ La Ontoescritura es una disciplina creada por el escritor y filósofo Ziley Mora Penrose el año 2002, que consiste en llegar a lo genuino del SER vía el autorelato y análisis -recapitulación y resignificación- de la historia personal (Mora, 2010)

Tabla 3. Guía para la escritura de una historia de vida

GUÍA PARA LA ESCRITURA DE UNA HISTORIA DE VIDA			
1. INICIA LA AVENTURA DE ESCRIBIR		2. PINTANDO CON PALABRAS	3. REESCRIBO MI PROPIA HISTORIA
a. MOTIVACIÓN	e. INDAGACIÓN	a. ESCRIBIENDO	a. CORRECCIÓN DE MI ESCRITO
Antes de escribir se hace imprescindible iniciar con una motivación al alumno para que escriba sobre temas de su interés, ya que el enfrentarse a una hoja en blanco le resulta una práctica aburridora o poco interesante. Pero, si se presenta un tema atrayente y que llame la atención para el escritor, como en este caso la historia personal, se convierte en el detonante perfecto para lograr una buena producción textual.	En este proceso antes de la escritura se deben buscar fuentes de información respecto al tema, no necesariamente el uso del internet, ya que cuando se trata de escribir como en este caso sobre la vida del alumno, lo más probable es que en casa, con la familia, vecinos, álbumes fotográficos, entre otros, serán fuentes de información necesarias para obtener la información suficiente.	Al escribir el primer borrador de la historia de vida, se tiene que respetar las reglas mínimas para la escritura de textos narrativos, el título, tipo de texto, su estructura, ortografía, signos de puntuación, vocabulario, intención comunicativa, cohesión y coherencia, presentes en la producción textual para que le proporcione sentido al escrito.	Después de la revisión se toman en cuenta las observaciones y a partir de ellas se reconstruye el escrito, teniendo como referencia el esquema (línea del tiempo) y la intención comunicativa. En esta fase de acuerdo a la información recolectada inicialmente, según esta guía, se puede omitir información innecesaria y agregar otra que se considere relevante, además de establecer una jerarquía de ideas que posibiliten la estructuración de un texto de forma deductiva.
b. SENSIBILIZACIÓN	d. CAPACITACIÓN	b. VOLVER A LEER	b. AUTOREFLEXIÓN
En esta fase se encuentra inmersa la sensibilización en el caso de las historias de vida que vienen acompañadas de hechos traumáticos, por lo que se realiza mediante un trabajo psicológico que haga que el alumno utilice la escritura como una forma de sanar sus heridas y logre la catarsis ante una realidad de su historia personal.	En este apartado es relevante la información que el docente puede aportar con respecto a la tipología y estructura textual, en la medida que el alumno tendrá claro el tipo de texto del cual puede hacer uso para escribir su historia de vida.	Una vez finalizado lo escrito es necesario volver a leer, con el fin de hallar errores que en un primer momento de escritura no se pudieron evidenciar.	Es importante asumir una posición reflexiva y autocrítica que posibilite mejorar el escrito, por lo tanto, estar abierto a las sugerencias. En este sentido se elabora un escrito que manifieste las dificultades, aciertos y desaciertos durante el proceso de escritura de la historia de vida.
c. DELIMITACIÓN DEL TEMA	f. ESQUEMATIZACIÓN	c. DESDE OTRA PERSPECTIVA	c. LA HISTORIA REAL
Seleccionar el tema sobre el cual se quiere escribir, delimitando con claridad el contenido, en este caso el autor tendrá clara la intención al escribir, en lo posible tratando de aprovechar su conocimiento individual y la interrelación que éste establezca de acuerdo con sus propias percepciones con otros textos, en otras palabras, ¿establecer el qué y el para qué?	En el caso de la historia de vida mediante una línea del tiempo es posible establecer fechas, eventos especiales y significativos en la vida de cada alumno como punto de partida para poder escribir sobre su propia historia.	Es recomendable someter a revisión por parte del docente o desde otra mirada, el texto, principalmente para que encuentre los errores o dificultades presentes en el escrito según las características y la tipología textual.	Presentación de la versión final de la historia de vida.

Fuente: Elaboración propia

El segundo momento se desarrolló mediante la recopilación de las diferentes experiencias en la construcción de los escritos a través de un conversatorio, la recolección del producto individual final escrito de la historia de vida y las conclusiones desde la perspectiva del docente. (Ver Anexo N°29).

Los resultados de esta fase son los siguientes:

La temática de talleres fue pertinente al combinar la teoría con la práctica, facilitó reconocer el desempeño del alumno antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica, se observaron avances significativos (motivación, más y mejor producción escrita) y el acompañamiento de profesionales en psicología ayudó al desarrollo de la intervención, todo esto con el apoyo interinstitucional.

Por otro lado, el trabajo tejió lazos más cercanos entre las familias y la escuela, además, de constituirse en un tópico pertinente a la época coyuntural que posibilitó el trabajo interdisciplinario por considerarse una estrategia innovadora y motivadora hacia el proceso de escritura; facilitó la solución a problemas de aprendizaje desde el contexto social (Zona de Desarrollo Próximo) y ayudó en el desarrollo de la catarsis y la resiliencia mediante la ontoescritura.

2.2.3 Tercera fase de evaluación

La evaluación es un proceso complejo que permea cada una de las fases de la secuencia didáctica, considerada de tipo formativa, lo que transforma el concepto tradicional de tipo cuantitativo, por lo tanto, según lo menciona el MEN (1998) la “evaluación es holística porque no se enfoca únicamente a las informaciones obtenidas, sino que, considera también la historia de los sujetos evaluados, con sus temores, aptitudes y contexto sociocultural” (p.77).

Para la evaluación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos a evaluar:

- Demuestra un dominio textual a nivel de coherencia en conexión, cohesión, puntuación, progresión temática, estructura textual al igual que en ortografía y aspectos formales.
- Evidencia dominio discursivo a nivel de intencionalidad, tipo textual, narración, léxico en cuanto al reconocimiento de la práctica socio-discursiva.
- Reconoce la práctica sociocultural de su entorno a través del reconocimiento de la práctica socio-discursiva.

La autoevaluación se realizó teniendo en cuenta la redacción de un texto breve acerca de lo que consideraron los alumnos como los aprendizajes más importantes sobre la producción de textos narrativos a partir de historias de vida. La coevaluación parte de la discusión sobre el desempeño de cada compañero durante la secuencia didáctica.

Los aciertos y desaciertos se establecieron a partir de la evaluación conjunta entre docente y alumnos sobre las bondades de la metodología utilizada durante la secuencia didáctica, en relación con su incidencia en el mejoramiento del aprendizaje de la producción de textos narrativos a partir de historias de vida. En la tabla 2 y 4 se realizó el compendio de las percepciones tanto de los alumnos como la docente, para la evaluación del cumplimiento de los objetivos de la secuencia didáctica en primera medida y en segundo lugar de la intervención pedagógica.

Tabla 4. Evaluación de los objetivos de la secuencia didáctica

OBJETIVOS	DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	FORTALEZAS	AMENAZAS
1. Suscitar el interés por la producción de textos narrativos, a partir de historias de vida de víctimas del conflicto armado, con alumnos del grado séptimo de la Institución Educativa rural El Dorado del Municipio de Albania Caquetá.	Tratar el tema de las historias de vida genera una carga emocional que muchos no desean afrontar.	Mejorar los procesos de escritura en los alumnos de grado séptimo.	Los alumnos tienen afinidad con los textos narrativos y disfrutan de la lectura de éstos. Las historias de vida motivan al alumno a escribir, ya que, los convierte en protagonistas de su propia historia.	La negatividad de alumnos hacia la posibilidad de desentrañar situaciones traumáticas del pasado.

OBJETIVOS	DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	FORTALEZAS	AMENAZAS
2. Realizar la producción inicial de un texto narrativo a partir de las historias de vida de víctimas del conflicto armado, con alumnos del grado séptimo de la Institución Educativa rural El Dorado del Municipio de Albania Caquetá.	La falta de información de los alumnos con respecto a la temática historias de vida. Los problemas de generalizados en el campo de la escritura por parte de los alumnos	Reconocer las dificultades que cada alumno posee en su proceso de escritura. Establecerse unas metas de mejoramiento escritural	Iniciar su proceso de reconocimiento de sí mismo, en interacción con un contexto social El tema le interesa al alumno porque es autor y actor del texto autobiográfico.	La poca motivación de los alumnos hacia el proceso de escritura.
3. Diseñar de talleres de aprendizaje sobre la producción escrita de textos narrativos a partir de historias de vida de víctimas del conflicto armado, con alumnos del grado séptimo de la Institución Educativa rural El Dorado del Municipio de Albania Caquetá	La falta de material bibliográfico en la institución para el diseño de los talleres para la temática de escritura de historias de vida.	Fortalecer los proyectos de vida de los alumnos del grado séptimo de la Institución Educativa rural El Dorado Capacitar a los alumnos en temáticas que fortalecen el proceso de escritura	La población de alumnos participa activamente en los procesos académicos de la institución. Las directivas apoyan los diferentes proyectos que se desarrollen en la institución	La baja aceptación por parte de los docentes de nuevas estrategias para la enseñanza de la escritura.
4. Realizar la producción final de un texto narrativo a partir de historias de vida de víctimas del conflicto armado, con alumnos del grado séptimo de la Institución Educativa rural El Dorado del Municipio de Albania Caquetá	La apropiación de las temáticas de los talleres por parte de algunos alumnos.	Mejorar el proceso de lectura y escritura en la institución. Lograr un proceso de sanación mediante la ontoescritura. Motivar al alumno para continuar produciendo textos escritos.	La responsabilidad de los alumnos en la redacción y entrega de sus historias de vida. Logra narrar con detalle, sucesos de su vida que enriquecen el texto autobiográfico.	Las estrategias desactualizadas de los docentes de las diferentes áreas, en el desarrollo de actividades de escritura

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Evaluación de los objetivos de la intervención pedagógica

OBJETIVOS		EVALUACIÓN CUALITATIVA	CUMPLIMIENTO
GENERAL	ESPECÍFICOS		
Diseñar y desarrollar una secuencia didáctica para el aprendizaje de la escritura de textos narrativos mediante las historias de vida de víctimas del conflicto armado, con alumnos del grado séptimo de la Institución educativa rural El Dorado del municipio de Albania	1. Establecer las dificultades en la producción de textos narrativos -historias de vida, que presentan antes de la intervención, los alumnos de grado séptimo de la Institución educativa rural El Dorado del municipio de Albania Caquetá.	A partir de la producción de la primera versión de la historia de vida, se pudo establecer con claridad las dificultades que los alumnos presentaban en cuanto a la escritura de textos narrativos, fundamentalmente se hicieron evidentes en el planteamiento de la estructura, la intensidad comunicativa, problemas de cohesión y coherencia, mala ortografía, uso inadecuado de los signos de puntuación y vocabulario escaso y limitado; todos estos aspectos fueron evidentes en la primera revisión	Se logró establecer cuáles eran las dificultades de los alumnos en cuanto a la producción de textos narrativos, lo que viabilizó la aplicación de la secuencia didáctica.

OBJETIVOS		EVALUACIÓN CUALITATIVA	CUMPLIMIENTO
GENERAL	ESPECÍFICOS		
Caquetá.	2.Determinar la incidencia de la escritura de las historias de vida en el aprendizaje y mejoramiento del proceso escritural de textos narrativos en los alumnos del grado séptimo de la Institución educativa rural El Dorado del municipio de Albania Caquetá.	El escribir sobre el acontecer de cada uno les permitió a los alumnos explorar la posibilidad de ser autores de su propia historia y desde esta perspectiva suministrar los matices necesarios para proporcionarle sentido a su escrito. En un principio el enfrentarse a la hoja en blanco era desmotivante para los alumnos y casi aterrador, las palabras eran pocas y el texto muy corto, lo que no permitía encontrar una estructura clara en lo que escribían. Con la escritura y reescritura del texto narrativo historias de vida de víctimas del conflicto armado, se genera una producción más extensa que posee una estructura clara, cuenta una historia cargada de emotividad y a lo largo del escrito impregna al lector de ese viaje a los escenarios lúgubres donde ocurre la historia, pero además esa esperanza constante de la salida en donde se dibuja un proyecto de vida como meta final.	Se determinó la mayoría de los factores que incidieron en el mejoramiento de la práctica escritural en ese sentido, se hizo un trabajo de sistematización mediante la guía para la escritura de una historia de vida.
	3.Evaluar el desempeño de los alumnos del grado séptimo de la Institución educativa rural El Dorado del municipio de Albania Caquetá, en la producción de textos narrativos - historias de vida, después de implementar la secuencia didáctica.	Con la presentación de la versión final de la historia de vida de víctimas del conflicto armado, el desempeño en el acto escritural es mejor, se pudo notar el manejo de signos de puntuación, la corrección de errores de ortografía es evidente, así como también la coherencia y cohesión dentro del escrito que posee un engranaje pertinente dentro del objetivo del texto narrativo. En este sentido se pudo evidenciar crecimiento y progreso en los textos escritos por los alumnos.	La evaluación fue un proceso continuo a lo largo del proceso de escritura de las historias de vida, por medio de actividades de autoevaluación y coevaluación.

Fuente: Elaboración propia

Como resultado de esta fase se pudo establecer que la evaluación es de carácter formativo, a partir de una visión holística del desarrollo de la secuencia didáctica, flexible y permea todo el proceso, para lo cual los alumnos participan directamente en cada uno de los talleres evaluando su desempeño de manera objetiva. Se consigue reconocer el logro de los objetivos a lo largo de la implementación de la propuesta y de la secuencia, además de recibir los conceptos de los alumnos en cuanto a su percepción de cada una de las actividades ejecutadas, las dificultades que tuvieron al reescribir los escritos, las sugerencias que

fueron acogidas, de ahí, se establece la flexibilidad del proceso; por otro lado, se aplica la actividad metacognitiva, donde el alumno es consciente de sus dificultades, busca un proceso de retroalimentación que le permita lograr un aprendizaje en cuanto al proceso de escritura y establece un diálogo permanente con el docente.

3. Conclusiones y reflexiones

Una vez finalizada la intervención pedagógica: las historias de vida de víctimas del conflicto armado en la producción de textos narrativos: Una secuencia didáctica para el grado séptimo de la Institución Educativa rural El Dorado del municipio de Albania Caquetá, basada en el modelo de secuencia didáctica de Anna Camps, se plantean las siguientes conclusiones y reflexiones:

La investigación surgió mediante la observación de grandes problemáticas en los alumnos al escribir no sólo en el área de Lengua Castellana sino también en las demás áreas del conocimiento, al hacer referencia a los resultados del desarrollo de la intervención pedagógica para los alumnos del grado séptimo de la Institución Educativa Rural El Dorado, se pudo evidenciar que al iniciar el proceso la producción textual era muy limitada, existía pobreza lexical, errores de ortografía constantes, mal uso de los signos de puntuación, mínima coherencia de la microestructura del texto, la macroestructura no estaba definida y en cuanto a la superestructura carecía de un esquema claro.

Esto se pudo determinar mediante la aplicación de la rejilla para la evaluación de textos autobiográficos que contempla tres dimensiones: Dominio textual, dominio discursivo y práctica sociocultural; su aplicación se dio al inicio de la intervención y durante la entrega de cada versión de la historia de vida y su aplicabilidad, fue demostrando el avance significativo en cada una de las dimensiones.

Al final, con la entrega del último escrito y versión de la historia de vida los alumnos cometieron menos errores ortográficos, usaron el punto, la coma, con mayor precisión, el vocabulario se enriqueció con el uso de sinónimos, pero aparecen muchas palabras que hacen parte de su contexto, la producción es más extensa, la narración es más fluida y demuestran una intención comunicativa. En la microestructura hay un engranaje coherente que conecta con la macroestructura y la superestructura.

Debido a la flexibilidad de la secuencia didáctica como estrategia, las diferentes posibilidades que brinda y el enriquecimiento a lo largo del desarrollo para poder adaptarse al contexto, es posible mencionar que como valor agregado se logra que los alumnos puedan llevar a cabo un mejoramiento de la práctica escritural para subsanar un problema académico y además, emerge como una estrategia viable para que a través de la ontoescritura logran hacer catarsis y facilitar en gran medida la resiliencia.

De igual importancia, emergen otras conclusiones a partir de los siguientes interrogantes:

¿Es posible mejorar en los alumnos la producción de textos narrativos a través de las historias de vida?

A lo largo del presente trabajo de intervención pedagógica se han mencionado las bondades de utilizar las historias de vida para potencializar las habilidades de escritura en los alumnos, una vez terminado este proceso es de anotar que, aunque no se constituye en la única estrategia de solución para la producción de textos narrativos, sí es posible que mediante la escritura de historias de vida, se alcance a dilucidar la posibilidad de utilizar herramientas similares que motiven al alumno para escribir y mejorar la producción textual.

En este sentido, no se trata solamente de escribir cumpliendo unos parámetros específicos dentro de la gramática, este proceso es uno de los más complejos y fascinantes cuando se cultiva en el alumno la

motivación suficiente para que mediante el lenguaje escrito sepa materializar sus pensamientos. Como lo expresa Pérez (2000)

“Es producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que, como tal, obedece a unas reglas sociales y lingüísticas de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular, en atención a la cual se selecciona un tipo de texto pertinente.” (p. 10)

Por ejemplo, en nuestro país existen muchas historias que aún no han sido contadas, ya que sus voces enmudecen ante las tragedias personales de quienes han tenido que padecer la guerra, esa guerra que lleva medio siglo de destrucción en Colombia, donde lo que se anhela es una verdadera reconciliación y perdón. Por consiguiente, la escritura se convierte en el puente de comunicación entre el lector y la realidad más íntima de aquellas personas, que, en medio de todo, lo único que buscan es que sus voces no sean silenciadas y en la medida de lo posible ser reconocidas.

Desde esta perspectiva, los alumnos que fueron partícipes de la escritura de las historias personales conocen la tipología textual del texto narrativo y su estructura, conservan una coherencia a lo largo del texto, pero, más allá de esto, se motivaron hacia la escritura, actividad considerada por muchos como aburridora. En este sentido, es de aclarar que aún persisten algunos problemas de redacción, pero en menor grado al presentado antes de la aplicación de la intervención pedagógica.

Precisamente los textos autobiográficos enamoran al alumno, lo hacen el autor de su propia historia y le permiten recrear situaciones tan detalladamente que para cualquier lector le será difícil escapar a la mística de estos relatos. En este sentido, las historias de vida de víctimas del conflicto armado suscitan desde el título, una determinación absoluta por constituirse en el eco de las personas que conservan vivas situaciones traumáticas por efectos de la violencia. Permite adentrarse en el universo infinito de cada alumno y reconocer la polifonía de su voz.

¿Cuáles son los aspectos más difíciles de mejorar durante el aprendizaje de la producción de textos narrativos mediante la escritura de historias de vida?

Poseer la solución a todos los problemas de escritura que acaecen en el contexto escolar, es imposible, en este sentido, para el caso de esta intervención pedagógica y teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo, es difícil acabar de raíz con dificultades que emergen desde los primeros años de escolaridad.

Después de la implementación de la secuencia didáctica y la presentación de los escritos finales, los alumnos presentan errores de coherencia local, que se trataron con total atención, ya que a través del análisis de las tres versiones de las historias de vida, suscitaban de manera reiterativa correcciones constantes, por otro lado, es de rescatar que los alumnos tienen clara una estructura narrativa, reconocen la intencionalidad al momento de escribir, conservan una progresión temática, lo que le proporciona sentido global al texto, además, manifestaron sentirse identificados con la escritura de los textos autobiográficos o historias de vida.

¿Qué tanto aporta la metodología de la secuencia didáctica a los procesos metacognitivos de los alumnos?

La metodología establece una conexión continua entre el alumno y su proceso de aprendizaje, en donde se pone en juego la posibilidad de que éste interactúe directamente con temáticas relacionadas a su contexto y mediante los talleres tiene la oportunidad de conjugar la teoría con la práctica, esto es, “aprender haciendo”. En este sentido el alumno logra un acercamiento a sus procesos metacognitivos, en efecto, es consciente de la actividad de aprendizaje desarrollada, puede autorregular su evolución y además evaluar los conocimientos adquiridos.

Asimismo, la secuencia didáctica es una herramienta valiosa de carácter flexible, en donde la evaluación es permanente y se enmarca en una práctica formativa, permite el trabajo interdisciplinar y contribuye a la metacognición del alumno, en este sentido, provee elementos definitivos que lo inducen hacia el aprendizaje como una manera de especular entre sus intereses, posibilidades, conocimientos y la utilidad de ellos en su vida cotidiana.

¿Cuál es la visión transformadora de la práctica pedagógica del docente?

Esta experiencia permitió reafirmar que la profesión de maestro y específicamente la enseñanza de la lengua, es una posibilidad transformadora que enriquece el que hacer pedagógico; además, permite construir una visión clara de la historia antes y después de la intervención pedagógica; la pretensión no es ahondar en las situaciones anteriores a la época actual en la vida de un docente, la idea es compartir los aciertos que se evidencian al nutrir la práctica mediante nuevas estrategias, aplicables al área de Lengua Castellana en la solución de problemas cotidianos de lectura y escritura.

En este sentido, las secuencias didácticas como unidades de aprendizaje se convierten en herramientas útiles para realizar cambios profundos y llevar a cabo procesos de mejoramiento en la escritura de los alumnos, eso es evidente. Así mismo, la práctica docente se retroalimentó mediante este trabajo y permitió innovar las estrategias para el desarrollo de las temáticas del área.

Trabajar con historias de alumnos víctimas del conflicto, leer sus relatos, conocer la realidad de cada familia, hace que el docente se cuestione cada vez más, acerca de la importancia de darle una identidad propia a los alumnos, anteriormente quizás, eran un número más en la lista, hoy por hoy, son aquellas personas que hacen posible la labor, quienes luchan por salir adelante después de pasar situaciones

realmente difíciles. Le ponen la cara a la vida con una fortaleza inquebrantable, en muchos casos, fortaleza que la mayoría de las personas no tienen.

Indudablemente, trasciende del aula al contexto del alumno, lo que permite llegar al ser, reencontrarse consigo mismo y como valor agregado contribuir en su proceso de catarsis y sanación; estas situaciones en particular movilizaron un interés constante por continuar con el trabajo. Actualmente, los alumnos se sienten incentivados hacia la escritura de textos, han mejorado aspectos del proceso de escritura, se han potencializado sus expectativas de vida y sobre todo tienen claro un proyecto de vida, como lo manifiesta E5:

“Hoy en día tengo 12 años, para mí fue difícil olvidar lo que sucedió en mi pueblo, al recorrer las calles vienen a mi mente algunas imágenes que he decidido borrar. Me he vuelto amante del fútbol, aunque no soy buena jugadora, pero mi entrenador me motiva y siempre trato de seguir sus instrucciones, me cuesta mucho, pero le pongo todo el empeño. No pienso ser futbolista profesional porque sueño con ser una gran veterinaria, viajar por el mundo y seguir estudiando otra carrera”. (Fragmento historia de vida)

Es recomendable que como docentes de Lengua Castellana se reconozca que la escritura no es una actividad fácil de realizar, el solicitar a un alumno que se enfrente a la hoja en blanco sin ninguna orientación clara, simplemente con la idea de que escriba un tipo de texto en donde demuestre dominio, coherencia y cohesión, es sin duda alguna, una castración directa, que aleja cada vez más la idea de convertir al docente en mediador de los procesos de lectoescritura. Antes de cualquier intento por mejorar la escritura en los alumnos se hace necesario brindar la fundamentación teórica suficiente que lo familiarice con los conceptos y haga posible producir un escrito que cumpla con lo solicitado inicialmente por el docente.

Referencias bibliográficas

- Aceves, J. (1990). Bibliografía comentada. sobre historia oral e historia de vida. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III(9), 235-254. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31630913.pdf>
- Adam, J. (1992). *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. París, Francia: Nathan.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid, España: Cátedra.
- Beck, U., & Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, España: Paidós.
- Berríos, R. (2000). La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. *Paidea Puertorriqueña*, 2(1), 1-17.
- Bustos, J. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Signos Teoría y Práctica de la Educación*(20), 24-33. Obtenido de https://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/escribir_camps.pdf
- Camps, A. (2000). Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. *Lenguaje y Textos*(15), 37-50. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177685>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Graó.
- Camps, A. (2008). Escribir y aprender a escribir. *Aula de innovación educativa*(175), 10-14.
- Camps, A. (2011). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/219-objetos-modalidades-y-mbitos-de-la-investigacin-en-didctica-de-la-lenguapdf-gWo1I-articulo.pdf>

Camps, A., & Castello, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo, & I. Solé, *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (págs. 321-342). Madrid, España: Alianza.

Cassany, D. (1991). *Describir y escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2010). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad, Informe general*. Bogotá D.C.: Presidencia de la República - DPS. Obtenido de <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

Cordenó, M., & de Río Piedras, R. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-68. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1775-1782-1-SM.pdf

Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé (Santiago)*, 17(1), 29-39.

de la Red, N. (1993). *Aproximaciones al Trabajo Social*. Madrid, España: Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Siglo XXI.

DeWalt, K., & DeWalt, B. (1998). Participant observation. En R. Bernad, *Handbook of methods in cultural anthropology* (págs. 259-300). Walnut Creek: AltaMira Press.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2010). *Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita*. Barcelona, España: Ministerio de Educación. Obtenido de http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_escribiresreescribir_dolz_schneuwly.pdf/af6797dd-50a8-4ca6-bd72-f6fdd8ff218c

- Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Laterza, Roma: Bari.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- Garrido, A. (1993). *El texto narrativo*. Madrid, España: Síntesis.
- Gregorio, M. (1992). *Coherencia y Cohesión en el texto*. Buenos Aires, Argentina: Fragmento Plus Ultra.
- Ibáñez. (2008). *El desplazamiento forzoso en Colombia: Un camino sin retorno hacia la pobreza*. Bogotá D.C.: Universidad de Los Andes - Colección CEDE. Obtenido de https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/Desplazamiento_Forzoso.pdf
- Institución Educativa Rural El Dorado. (2017). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Albania, Caquetá, Colombia: Entidad.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES. (12 de diciembre de 2014). *Resultados Pruebas Saber 3°, 5° y 9° Institución Educativa Rural El Dorado*. Recuperado el 9 de mayo de 2017, de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jsp>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: qualitative social research*, 6(2), 1-32.
- Kisnerman, N. (1998). *Pensar en el trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Humanitas.
- Kvale, M. (2007). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ley 115, Diario Oficial 41.214. Por la cual se expide la Ley General de Educación (Congreso de Colombia 8 de febrero de 1994).

- Ley 1448, Diario Oficial 48.096. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones (Congreso de Colombia 10 de junio de 2011).
- Mallimaci, F., & Béliveau, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. *Estrategias de investigación cualitativa, 1*, 23-60.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje ciencias naturales- DBA v.1*. Bogotá D.C.: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Calidad en el área de Lengua Castellana y Literatura*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Moliner, M. (1986). *Diccionario del uso del español*. Madrid, España: Gredos.
- Montolio, E., Garachana, M., & Santiago, M. (2000). *Manual Práctico de Escritura Académica. Volumen II*. Madrid, España: Editorial Ariel S.A.
- Mora, P. (2010). *Escribir para sanar. Manual de ontoescritura. La escritura autobiográfica como psicoterapia del destino*. México D.F.: Editorial Amate & ITESO.
- Murillo, M., & Sandoval, C. (2005). *Autobiografía y Lengua Materna*. Popayán, Cauca, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

- Organización Mundial de la Salud. (4 de marzo de 2013). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado el 3 de junio de 2017, de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Peña-Casanova, C. (1999). *El libro de la memoria (Historia de vida)*. Barcelona, España: Fundación La Caixa. Obtenido de http://www.afabenavente.com/alze/LibroAlzmemoria_esp.pdf
- Pérez, A. (2000). Hacia una pedagogía del discurso: Elementos para Pensar la Competencia Argumentativa en los Procesos de Escritura de la Educación Básica. En A. Pérez, *Competencias y proyecto pedagógico* (pág. 22). Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <http://interactiva.eafit.edu.co/ei/contenido/micrositios/1551000/ContenidosMauricio/documentos/ArgumentacionUnidad4.pdf>
- Restom, B. (5 de mayo de 1996). Ganado de doble propósito: leche y carne simultáneas. *El Tiempo*, pág. 3. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-343307>
- Rodríguez, J. (2003). *Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa*. Lima, Perú: DOXA.
- Serafini, M. (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Siles, A., & Crespo, L. (2014). Fundamentación de talleres para las relaciones interdisciplinarias para la superación de los docentes de la Educación Superior. *Pedagogía Universitaria*, 19(1), 19-35.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tolchinsky, L. (2008). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, España: Editorial Anthropo.
- Van Dijk, T. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, España: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.

- Van Dijk, T. (2007). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria*. Madrid, España: Siglo XXI Editores S.A. de C.V. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=J94FCtlue68C&printsec=frontcover&dq=van+dijk+2007&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj7toPIuofWAhUE7yYKHcPyAn0Q6AEIJzAA#v=onepage&q=van%20dijk%202007&f=false>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Wilches, W. (2013). *Caquetá: conflicto y memoria*. Florencia, Caquetá, Colombia: Centro de Memoria Histórica.
- Zayas, F. (2011). *Leer para escribir, escribir para leer. Palabras para hablar de los sentimientos*. Madrid, España: Ministerio de Educación. Obtenido de http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_leerparaescribir_felipezayas2.pdf/c7217216-7a82-486d-b40c-6090ef63e15c

Anexos

Anexo 1. Rejilla para la evaluación de textos autobiográficos

Institución Educativa Rural el Dorado

Albania Caquetá

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	NIVEL			
		A	B	C	D
DOMINIO TEXTUAL (Coherencia)	1. Conexión				
	2. Cohesión				
	3. Puntuación				
	4. Progresión temática				
	5. Estructura textual (secuencia textual)				
	6. Ortografía y aspectos formales				
2. DOMINIO DISCURSIVO	7. Intencionalidad				
	8. Tipo textual				
	9. Narración				
	10. Léxico				
3. PRÁCTICA SOCIO-CULTURAL	11. Reconocimiento de la práctica socio-discursiva				

A: INSUFICIENTE

B: MÍNIMO

C: SATISFACTORIO

D: AVANZADO

Anexo 2. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Sexto a séptimo

Al terminar séptimo grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL		
Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.	Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.	Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.	Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Defino una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos. Formulo una hipótesis para demostrarla en un texto oral con fines argumentativos. Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en un texto con fines argumentativos. Elaboro un plan textual, jerarquizando la información que he obtenido de fuentes diversas. Caracterizo estrategias argumentativas de tipo descriptivo. Utilizo estrategias descriptivas para producir un texto oral con fines argumentativos. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Defino una temática para la producción de un texto narrativo. Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo. Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas. Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno. Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...). 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc. Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente. Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros. Caracterizo rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, autoría colectiva, función social, uso del lenguaje, evolución, recurrencias temáticas, etc. Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático. Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos.

Fuente, MEN (2006), Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, (p. 36),

Guía sobre lo que los alumnos deben saber y saber hacer con lo que aprenden, Colombia

Anexo 3. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Sexto a séptimo

LITERATURA	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS		ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.	Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla.	Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.	Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región. • Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros. • Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos. • Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros. • Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva. • Selecciono y clasifico la información emitida por los medios de comunicación masiva. • Recopilo en fichas, mapas, gráficos y cuadros la información que he obtenido de los medios de comunicación masiva. • Organizo (mediante ordenación alfabética, temática, de autores, medio de difusión, entre muchas otras posibilidades) la información recopilada y la almaceno de tal forma que la pueda consultar cuando lo requiera. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo obras no verbales (pintura, escultura, arquitectura, danza, etc.), mediante producciones verbales. • Cotejo obras no verbales con las descripciones y explicaciones que se han formulado acerca de dichas obras. • Comparo el sentido que tiene el uso del espacio y de los movimientos corporales en situaciones comunicativas cotidianas, con el sentido que tienen en obras artísticas. • Propongo hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales, obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, entre otras. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío. • Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras. • Evidencio que las variantes lingüísticas encierran una visión particular del mundo. • Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.

Fuente, MEN (2006), Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, (p.37),

Guía sobre lo que los alumnos deben saber y saber hacer con lo que aprenden, Colombia.

Anexo 4. Primer ejercicio de escritura

EL PEOR CASO DE MI VIDA

EN 2007 EL 8 DE MAYO NACIO UN NIÑO HOMBRE
CON EL NOMBRE LEIDER RENDÓN ROJAS.

CUANDO EL NIÑO TENIA 7 AÑO LOS PARAMILITARES
DESAPARECIERON A SU HERMANA QUE TENIA 79
AÑOS, CUANDO CUMPLIO LOS 79 MESES DE EDAD
LAS FARC MATARON A SU PADRE Y POR ESAS
RAZONES SU MADRE CORDO SUS 3 HIJOS Y ABANDONO
SU FINCA DESDE ESE MOMENTO MARIA ROJAS
SE DEDICO A TRABAJAR DURO PARA LEVANTAR
Y SEGUIR ADELANTE CON SU FAMILIA.

HOY EN DIA NO (E) PODIDO SUPERAR AQUELLOS
MOMENTOS DE MI NIÑE(

Anexo 5. Segundo ejercicio de escritura

**Puerta sin
Límites**

En el km 13 vivíamos dos familias estábamos trabajando en una finca. Cuando llegamos una mañana 3 hombres armados estaban rodeando la casa estábamos con mi hermana y mi tía solas porque mi papá y mi tío estaban trabajando cuando se fueron y más tarde estamos desallunando cuando volvieron nos hicieron salir de la casa nos pidieron las cédulas y ellos no querían devolverlas pero más tarde esa noche volvieron otra vez a que abriéramos la puerta y nosotros

nos acostamos mucho...
Decían somos guerrilleros necesitamos que nos ayuden tenemos un herido abra nos pero no le abrimos porque esa gente era muy peligrosa y esa noche dormieron en el corredor de la casa y se fueron en la madrugada y al otro día llegaron y nos preguntaban que porque no le habríamos la puerta que ellos querían hablar con nosotros pero le dijimos que nos había dado miedo porque ellos no tenían compasión de nadie.
Entonces nos amenazaron que no nos mataban pero

que nos fuéramos de allí y mi tía y mi tío se fueron pero nos quedamos allí nosotros y pues desafortunadamente volvió uno de ellos de noche se habían dado cuenta que estábamos allí y nos dejaron una nota con machos de sangre "De van o acabemos con ustedes así como hemos hecho con otros que no obedecen, nos fuimos de ese lugar y no vinimos para la casa de mi padre era tanto cosas que se vivían de tanta ese tiempo de miedo frustración y no podía nos hacer cosas fuera de casa por miedo de esa gente, pero venían muy pocos meses así y después se fueron para otro lado y no han

volvía a molestar ni a hacer personas importantes que los hechaban en campos y no volaban los hechaban al río o los colocaban en cualquier parte por eso rogamos a Dios que no volvieran por acá todo estos tiempos tranquilos vivimos sin miedo y muy unidos.



Anexo 6. Escrito final

MI HISTORIA DE VIDA.

Mi madre es Paola Andrea barrios Saavedra y mi padre es Samir Timaná Bolaños. Mi madre tenía tres hijos, ellos se conocieron en una fiesta un 24 de diciembre en Florencia Caquetá, desde cuya fiesta se hicieron amigos tiempo después comenzaron a salir durante cuatro años después de tanto tiempo decidieron formar un hogar, un día de diciembre del dos mil tres, mi madre le dio la noticia que estaba embarazada, fue una noticia agradable pues llevaban tiempo esperando esta fecha especial. Días después padre llevo a mi madre a su primera ecografía en el hospital María Inmaculada, cuando el resto de la familia lejana se enteró de cuyo embarazo viajaron para consentir a mi madre, mi tía Erika Timaná me consentía desde el vientre de mi madre, mi abuela parterna Domitila Bolaños quería que sus dos nietas fueran igual a mi padre. el día 4 de octubre del 2004 a las 12:00 del mediodía mi madre dio a luz a una hermosa bebe Erika Xiomara, tres minutos después nació una bebe más, cuya bebe nació muerta... a las 6:30 le dieron salida a mi madre era un día lluvioso pero muy alegre para mis padres, dos días después me registraron como Erika Xiomara, en la notaria segunda de Florencia Caquetá, mi madre y mi padre no se ponían de acuerdo con el nombre, mi madre quería el nombre Bellota por que le parecía muy hermoso y único.

Cuando tenía siete años de edad me traslade a Florencia a vivir con mi mamá, mi padre para ese tiempo ya trabajaba en la vereda Las margaritas, estude un año en el colegio la industrial, la pasaba bien tenía muchas amigas casi siempre ocupaba los dos primeros puestos, pero por motivos de salud y porque siempre pase mis primeros años con mi padre en las tardes la pasaba muy triste mi padre decidió llevarme otra vez con él.

Ese año tuve muchos problemas de salud, uno de ellos era un fuerte dolor de cabeza, la causa era una enfermedad que se produce por el pelo de gato, a causa de esta enfermedad viaje a Bogotá y Neiva para solucionarlo, los médicos mediaron un tratamiento por un año y hasta el momento no he vuelto a presentar inconvenientes de salud; a los ocho años sufrí de pulmonía pasaba mucho tiempo en el hospital pero era divertido mis hermanos iban a visitarme y salíamos a jugar, pero no me gustaba por que no podía dormir tenían que aplicarme inyecciones era muy feo despertar y ver tantas medicinas. Mi mamá me contaba historias pero como ya me la sabía todas, me contaba sucesos de la vida.

Al salir del hospital recibí muchas visitas de mis familiares y también tuve un ahorro enorme, porque todos me llevaban dinero, frutas y muchos dulces.

Anexo 7. Encuesta Inspección El Dorado Víctimas del conflicto armado



Anexo 8. Formato datos alumnos grado séptimo

ESPACIO EXCLUSIVO PARA EL ESTUDIANTE	
NOMBRES Y APELLIDOS: Leidy Rocío Rojas Rojas	EDAD: 13
FECHA DE NACIMIENTO: 16 de abril del 2004	LUGAR DE NACIMIENTO: ALBANIA CAQUETÁ
TIPO DE IDENTIFICACIÓN: CC <input type="radio"/> TI <input checked="" type="radio"/>	Nº DE IDENTIFICACIÓN: 1066549598
TIPO DE SANGRE: O+	COLOR FAVORITO: Verde claro
NÚMERO DE CONTACTO: 3133780797	DIRECCIÓN DE RESIDENCIA: Inspección el dorado
TIEMPO QUE TARDA EN LLEGAR AL COLEGIO: 5 MINUTOS	UTILIZA DIFERENTES TRANSPORTES PARA LLEGAR A LA INSTITUCIÓN: <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> NO
¿QUÉ MEDIOS DE TRANSPORTE UTILIZA PARA LLEGAR AL COLEGIO?:	PREFIERE LEER <input checked="" type="radio"/> ESCRIBIR <input type="radio"/>
MÚSICA FAVORITA: REGETON	DEPORTE FAVORITO: Micro
ACTIVIDADES PREDILECTAS: ver tv	MATERIA FAVORITA: MATEMÁTICAS
COMIDA FAVORITA: LECHONA	
METAS A FUTURO: Mis metas son que quiero ser un futbolista profesional haciendo deporte se me parece que quiero ser como James un famoso, también porque amo el fútbol.	

ESPACIO EXCLUSIVO PARA LOS PADRES		
NOMBRE DE LA MADRE: Edelmira Rojas	EDAD: 46 años	OCCUPACIÓN: AMA DE CASA
LUGAR DE RESIDENCIA: Inspección el dorado	NÚMERO DE CONTACTO: 3203365089	
Nº DE IDENTIFICACIÓN: 26631969	LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO: 29 Noviembre - 1969	
GRADO DE ESCOLARIDAD: 3- primaria	HA SIDO AFECTADA POR LA VIOLENCIA DE GRUPOS ARMADOS DE MANERA DIRECTA O INDIRECTA: <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> NO	
NOMBRE DEL PADRE: Ever Rojas	EDAD: 47 años	OCCUPACIÓN: MOTOTAXISTA
LUGAR DE RESIDENCIA: Inspección el dorado	NÚMERO DE CONTACTO: 3133780797	
Nº DE IDENTIFICACIÓN: 17683397	LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO: 22 Julio - 1968	
GRADO DE ESCOLARIDAD: 2- primaria	HA SIDO AFECTADO POR LA VIOLENCIA DE GRUPOS ARMADOS DE MANERA DIRECTA O INDIRECTA: <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> NO	

Anexo 9. Socialización de la propuesta a los alumnos y firma del acuerdo didáctico

Anexo 10. Acuerdo didáctico establecido entre docente y alumnos


INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL DORADO
 ARAUCA - COLOMBIA
 2018

Acuerdo didáctico

La Institución Educativa Rural El Dorado está ubicada en el territorio Municipio de Atarés al sur del departamento del Cauca, con más de 40 años de trayectoria al servicio de las comunidades rurales se concibe como primera de procesos educativos de desarrollo integral a nivel departamental, es así que a lo largo de todos estos años ha guiado por la senda del conocimiento a cientos de estudiantes que como egresados de esta honorable Institución se constituyen en un ejemplo de vida para sus familias y su contexto social.


La realidad que emerge a partir de la dinámica existente en la región, propia de manera directa la escuela, que en este caso se convierte en mediadora y constructora de procesos que inducen hacia el desarrollo de nuevos proyectos de vida enmarcados en la necesidad de proyectarse un futuro mejor.

Como un caso en medio del paramilitarismo, la guerra y la bonanza coqueña, la Institución Educativa Rural El Dorado, se abre camino convirtiéndose en un hito que establece el punto de partida hacia el logro de una educación de calidad con el fin de mitigar estos problemas sociales que fueron una constante a lo largo de muchos años en este Municipio.

Hoy en día se puede decir que la educación no ha sido ajena al llamado de construir territorio y por lo tanto a pesar de haber nacido desde sus aulas impregna en sus estudiantes una formación integral y consolidada cada vez más el papel preponderante de la educación en un país abatido físicamente por la guerra. Lo que convierte al acto educativo en la única forma de contrarrestar los males que aquejan la sociedad.

En cuanto a la parte académica se puede establecer que los estudiantes presentan bajos resultados en las pruebas SABER, problema relacionado principalmente con las dificultades que poseen a nivel de lectura y escritura, por lo tanto se establece el siguiente acuerdo didáctico entre los estudiantes del grado séptimo y la docente de Lengua Castellana, Sandra Johana Salas Narango.

Las Actrices de vida de víctimas del conflicto armado como mediadoras en la construcción de futuros académicos


INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL DORADO
 ARAUCA - COLOMBIA
 2018

El presente acuerdo comprende cuatro aspectos definitivos:

1. A partir de un diagnóstico se logra determinar que los estudiantes del grado séptimo demuestran dificultades en la producción de textos, para lo cual la docente propone una secuencia didáctica como estrategia pedagógica que se estructura en 10 sesiones encadenadas a través de prácticas escrituras de los estudiantes.
2. Los estudiantes se comprometen a participar activamente en cada una de las actividades establecidas durante la secuencia didáctica.
3. A lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica los estudiantes presentarán donaciones de la historia de vida con las conexiones pertinentes para mejorar su práctica escritural.
4. El producto final será la muestra de vida escrita por los estudiantes de manera clara, coherente y con la estructura que establece un texto narrativo.

Para constancia firman las partes:

NOMBRES Y APELLIDOS	ROL	FIRMA
Dubey Juliana Rojas Trujillo	estudiante	Dubey
Yudrey Herrera Nieto	estudiante	Yudrey
Camila Andrea Gomez Rojas	estudiante	Camila
Nancy Carolina Esteban Niño	estudiante	Nancy Carolina
EMMA XIMENA TIMANA BARRIOS	ESTUDIANTE	EMMA XIMENA
Lorena Tenorio Alzate	estudiante	Lorena
Natalina Camilo Cebal	Estudiante	Natalina Camilo
Athana Marcela Caldera Alape	estudiante	Athana Marcela Alape

Las Actrices de vida de víctimas del conflicto armado como mediadoras en la construcción de futuros académicos


INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL DORADO
 ARAUCA - COLOMBIA
 2018


NOMBRES Y APELLIDOS	ROL	FIRMA
WILFREDO RAMIRO PATERNI	estudiante	Wilfredo
Kevin Garcia	estudiante	Kevin
Yllian Fredy Lopez	estudiante	Yllian
Natalia Olivi Carabali	estudiante	Natalia
Carlos Hugo Torres	estudiante	Carlos
MIGUEL ANGEL BARRIOS	estudiante	Miguel
Man Jesus Jesus Caza	estudiante	Man Jesus
Aide Valdemora Rojas	estudiante	Aide
Luis David Rojas Rojas	estudiante	Luis
JOSÉ DAVID GARCÍA	estudiante	José David
Adriana Lucia Beltrán Torres	estudiante	Adriana Lucia
Sandra Ines Trujillo H.	estudiante	Sandra Ines
Yared Trujillo H.	estudiante	Yared
Wilson Gomez Rojas	estudiante	Wilson
Hugo Armando Bedoya	estudiante	Hugo Bedoya
ROSITA MARCELA BARRIOS ESPINOZA	estudiante	ROSITA BARRIOS
Sandra Johana Salas Narango	Docente	Sandra Johana

Las Actrices de vida de víctimas del conflicto armado como mediadoras en la construcción de futuros académicos

Anexo 11. Socialización de la propuesta al Consejo Directivo



Anexo 12. Aceptación propuesta por el Consejo Directivo


 REPUBLICA DE COLOMBIA
 DEPARTAMENTO DEL CAQUETÁ
 MUNICIPIO DE ALBANIA
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL DORADO
 CREADA MEDIANTE DECRETO N° 9019 DEL 04/10/2003
 CARGO CIVIL 21902900003
 NIT: 800071306

**EL CONSEJO DIRECTIVO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL
 EL DORADO**


CERTIFICA

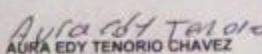
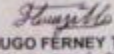

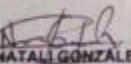
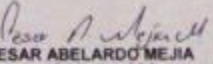
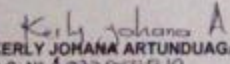
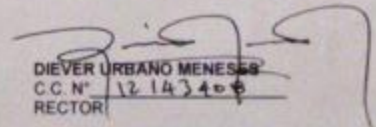
Que conoce la propuesta de intervención denominada "Las historias de vida de víctimas del conflicto armado en la producción de textos narrativos. Una secuencia didáctica para el grado séptimo de la Institución educativa rural el Dorado del municipio de Albania Caquetá", por consiguiente apoya todos los procesos relacionados con el desarrollo de la estrategia pedagógica en la medida en que está orientada hacia el beneficio de la comunidad educativa de la institución.

Siendo conocedores de los grandes problemas que presenta la institución educativa rural el Dorado en cuanto a los procesos de lectura y escritura que se evidencian en los resultados poco satisfactorios de las pruebas internas y externas (pruebas saber), vemos pertinente, necesaria y conveniente la aplicación de la propuesta que se articula al PEI y responde a lo planteado en el PMI.

Dada en la inspección el Dorado, municipio de Albania Caquetá, a los 05 días del mes de diciembre de 2016.

En constancia firman,


 REPUBLICA DE COLOMBIA
 DEPARTAMENTO DEL CAQUETÁ
 MUNICIPIO DE ALBANIA
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL DORADO
 CREADA MEDIANTE DECRETO N° 9019 DEL 04/10/2003
 CARGO CIVIL 21902900003

 AURA EDY TENORIO CHAVEZ C.C. N° <u>40077491</u> Rep. Sector Productivo	 HUGO FERNEY TRUJILLO PEÑA C.C. N° <u>17681500</u> Rep. Padres de familia
 CARMENZA ROJAS C.C. N° <u>40093037</u> Rep. Padres de familia	 JOSE ARLES TOVAR COLLAZOS C.C. N° <u>1460287</u> Rep. Ex alumnos
 NATALI GONZALEZ REINA C.C. N° <u>107322465</u> Rep. Docentes de las sedes	 CESAR ABELARDO MEJIA C.C. N° <u>98333236</u> Rep. Docentes sede Principal
 KERLY JOHANA ARTUNDUAGA C.C. N° <u>8077953319</u> Rep. De los estudiantes	 DIEVER URBANO MENESES C.C. N° <u>12143400</u> RECTOR

Anexo 13. Socialización de la propuesta a los padres de familia del grado séptimo

Anexo 14. Consentimiento informado de la propuesta a los padres de familia del grado séptimo



INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL DORADO
ALBANIA - CAQUETÁ
2016



Consentimiento Informado

La Institución Educativa Rural El Dorado está ubicada en el hermoso Municipio de Albania al sur del departamento del Caquetá, con más de 40 años de trayectoria al servicio de las comunidades rurales se considera como pionera de diferentes procesos educativos de desarrollo integral a nivel departamental es así que a lo largo de todos estos años ha guiado por la senda del conocimiento a cientos de estudiantes que como egresados de esta honorable institución se constituyen en un ejemplo de vida para sus familias y su contexto social.


La realidad que emerge a partir de la dinámica existente en la región golpea de manera directa la escuela, que en este caso se convierte en mediadora y constructora de procesos que inducen hacia el desarrollo de nuevos proyectos de vida, enmarcados en la necesidad de proyectarse un futuro mejor.

Como un paso en medio del paramilitarismo, la guerrilla y la bonanza coquera, la Institución Educativa Rural El Dorado se abre camino convirtiéndose en un hito, que establece el punto de partida hacia el logro de una educación de calidad con el fin de mitigar estos problemas sociales que fueron una constante a lo largo de muchos años en este Municipio.


Hoy en día se puede decir que la institución no ha sido ajena al llamado de construir territorio y por lo tanto a paso agigantado desde las aulas impregna en sus estudiantes una formación integral y consolida cada vez más el papel preponderante de la educación, en un país abalado ferozmente por la guerra. Lo que convierte al acto educativo en la única forma de contrarrestar los males que aquejan la sociedad.

En cuanto a la parte académica se puede establecer que los estudiantes presentan bajos resultados en las pruebas SABER, problema relacionado principalmente con las dificultades que poseen a nivel de lectura y escritura, por lo tanto se establece el siguiente acuerdo didáctico entre los estudiantes del grado séptimo y la docente de Lengua Castellana: Sandra Johana Salas Naranjo.

Los hijos/as de vida de víctimas del conflicto armado como mediadoras en la construcción de territorios nuevos



INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL DORADO
ALBANIA - CAQUETÁ
2016




El acuerdo comprende cuatro aspectos definitivos:

1. A partir de un diagnóstico se logra determinar que los estudiantes del grado séptimo demuestran dificultades en la producción de textos, para lo cual la docente propone una secuencia didáctica como estrategia pedagógica que se estructura en 10 talleres encaminados a mejorar la práctica escritural de los estudiantes.
2. Los estudiantes se comprometen a participar activamente en cada una de las actividades establecidas durante la secuencia didáctica.
3. A lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica los estudiantes presentarán borradores de la historia de vida con las correcciones pertinentes para mejorar su práctica escritural.
4. El producto final será la historia de vida escrita por el estudiante de manera clara, coherente y con la estructura que establece un texto narrativo.


En constancia de que conocen el acuerdo y actuarán como veedores del proceso firman:

NOMBRES Y APELLIDOS	ROL	FIRMA
Luis Alberto Gomez	padre	Luis Alberto Gomez
Anabelle Ortiz	mamá	Anabelle Ortiz
Consuelo Torres	mamá	Consuelo Torres
Mileda Camilo	mamá	Mileda Camilo
ANTI Paula Manojos N. Homana		ANTI Paula
Wilma Morales Montecarlo	mamá	Wilma Morales M
ONELION Nieto ANARRE	mamá	ONELION Nieto

Los hijos/as de vida de víctimas del conflicto armado como mediadoras en la construcción de territorios nuevos




INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL DORADO
ALBANIA - CAQUETÁ
2016




NOMBRES Y APELLIDOS	ROL	FIRMA
Duberney Rojas Ortiz	padre	Duberney Rojas
Sandra Johana Salas Naranjo	padre	Sandra Johana Salas Naranjo
Javier Tacora R.	padre	Javier Tacora R.
WILMORA GONZALEZ	MAMÁ	WILMORA GONZALEZ
Estelina Rojas	mamá	Estelina ROJAS
Luzmary Espinoza Padua	mamá	Luzmary Espinoza
Yolaly Hincande Hen	representante	Yolaly Hincande Hen
Manuel de Hoyos	representante	Manuel de Hoyos
Johanna Cruz Parra	representante	Johanna Cruz Parra
Nuvia ROJAS	mamá	Nuvia ROJAS

Los hijos/as de vida de víctimas del conflicto armado como mediadoras en la construcción de territorios nuevos



INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL DORADO
ALBANIA - CAQUETÁ
2016



COMISIÓN MEDIADORA Y DE PARTICIPACIÓN

Como parte fundamental en el cumplimiento del acuerdo didáctico establecido entre los estudiantes del grado séptimo y la docente de Lengua Castellana Sandra Johana Salas Naranjo y cuyo principal objetivo está dirigido hacia el mejoramiento en la producción textual, se confirma el siguiente comité veedor del proceso:

<u>Yomara Timaná</u> ERKA XIMARA TIMANA Representante de los estudiantes	<u>Daladier Espinosa</u> DALADIER ESPINOSA B. Representante de los estudiantes
<u>Sandra Johana Salas Naranjo</u> SANDRA JOHANA SALAS Docente Investigadora	<u>Duberney Rojas</u> DUBER ROJAS Veedor 16/06/2017
<u>Nuvia Rojas</u> NUBIA ROJAS Veedor	<u>Duberney Urbano M</u> DUBER URBANO M Veedor

Los hijos/as de vida de víctimas del conflicto armado como mediadoras en la construcción de territorios nuevos


Anexo 15. Socialización de la propuesta a la comunidad educativa de la institución



Anexo 16. Taller N°1 convivencia y paz en el posconflicto para alumnos de grado séptimo

Anexo 17. Taller convivencia y paz en el posconflicto para padres de familia grado séptimo




 INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL DOMINIO
 ALVARO - CAQUETA
 2014
 CONTROL DE ASISTENCIA
 TALLER "CONVIVENCIA Y PAZ EN EL POSCONFLICTO"
 PADRES DE FAMILIA

NOMBRES Y APELLIDOS	N° DE IDENTIFICACIÓN	FIRMA
Andrés Ortiz	102670226	Andrés Ortiz
Vilma Acosta Montecristin	25.597.557	Vilma Acosta M.
Algebra Camilo	102670226	Algebra Camilo
Andrés Acosta Montecristin	2027202036	Andrés Acosta M.
Orlando Acosta Montecristin	2027202036	Orlando Acosta M.
Jaime Alcántara Vergara	102670226	Jaime Alcántara
Verónica Acosta Montecristin	102670226	Verónica Acosta M.
Dulce María Rojas Castañeda	16.198.059	Dulce María
Luis Ángel Espinosa Castañeda	26.631.913	Luis Ángel
Edelmira Rojas	26631269	Edelmira Rojas
ARMENIA ROJAS PINO	10.00663	Armenia
Luis Alirio Sánchez Luna	4.961.232	Luis Alirio
Andrés Acosta Montecristin	2027202036	Andrés Acosta
Diana Patricia Sánchez Castañeda	199630092	Diana P.S.
Sonia Juliana Beltrán	76772077	Sonia T.B.
Edna Yara Sosa Sotillo	10.00663	Edna Yara
Luis Alberto Gomez	11.656.384	Luis Alberto

Los miembros de cada familia del conflicto asistieron como mediadores en la construcción de
 estos acuerdos.

Anexo 18. Taller N° 2 Momentos que significan



Anexo 19. Taller N° 3 La paz es el cuento de todos



Anexo 20. Taller N° 4 Cuentos de paz en territorios de guerra



Anexo 21. Cuentos para actividades de lectura durante el taller N° 4

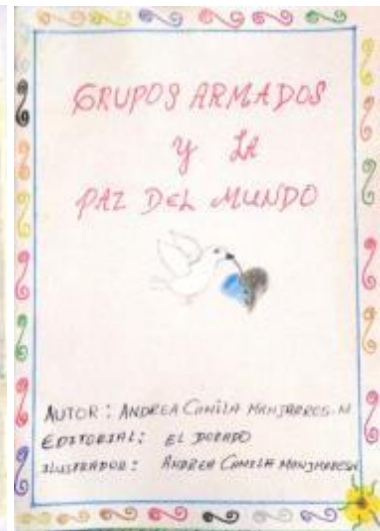
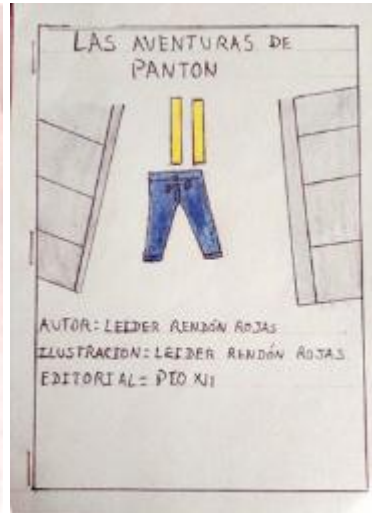


Hay noches en que sueño con mi mano derecha. Entonces me veo recogiendo los tamarindos maduros en el patio o las flores que deja caer el inmenso campano a la entrada de la casa. Veo mis manos mojadas a través del agua clara de la ciénaga. Veo el lunar que tengo en mi dedo corazón. Muevo mis dedos al aire. Todo lo olvido hasta que despierto en la madrugada. Sé que en la vida no vuelven a crecer las manos que han sido cortadas. Uno de esos Goleros me cortó la mano porque yo le había dado un vaso de agua a un hombre Pantera. La tía Doris me curó las heridas con telarañas. Todavía no me acostumbro a haberla perdido.

6



Anexo 22. Cuentos elaborados por los alumnos durante el taller N°4



Anexo 23. Taller N° 5 Mi vida es un cuento



Anexo 24. Taller N°6 El contexto en diálogo con el texto



Anexo 25. Taller N°7 La construcción de una historia de reconciliación



Anexo 26. Antes y ahora de la vida de una alumna



Anexo 28. Taller N°9 Voces del conflicto



Anexo 29. Taller N°10 Guía para el fin del conflicto con la escritura



Anexo 30. Fotografía alumnos grado séptimo

