



Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación
Línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura

**La producción de crónicas familiares como estrategia didáctica dirigida a jóvenes de
novenno grado**

Héctor Hernán Bejarano Méndez

Armenia, 2020



Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación
Línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura

**La producción de crónicas familiares como estrategia didáctica dirigida a jóvenes de
novenno grado**

Héctor Hernán Bejarano Méndez

Asesor

Dr. Miguel Ángel Caro Lopera

Trabajo para optar por el título de Magíster en Ciencias de la Educación

Armenia, 2020

DEDICATORIA

Esta dedicatoria va dirigida primero a Dios, por acompañarme y guiarme en este arduo camino, por darme las fuerzas de seguir adelante y llenarme de sabiduría para enfrentar los retos académicos, personales y sociales.

Asimismo, dedico este logro a mis padres que me han dado la capacidad por superarme y desear lo mejor en cada paso por este camino difícil y arduo de la vida. Por último, a mi sobrina Dulce María, para que vea un ejemplo en su tío, de estudio y de servicio a los demás con humildad.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la Virgen María, por su acompañamiento, protección e inspiración.

A mis padres, Nelly y Mario, por su apoyo incondicional, esfuerzo y motivación en este caminar para llegar hasta esta meta.

A mi esposa y a Sarita, por su paciencia y sacrificio durante el tiempo que duró todo el proceso de mis estudios de maestría.

A mi hermana y a mi sobrina, por su ánimo para culminar este proceso académico.

A mis estudiantes, por su participación, tiempo y disposición con que trabajaron.

A las y los docentes de la maestría por sus grandiosas enseñanzas y aportes.

A mi asesor, Miguel Ángel Caro L., por su orientación, dedicación, disposición, paciencia y acompañamiento en estas etapas de la investigación.

A mis compañeros de maestría de la IX cohorte, porque me permitieron aprender mucho de sus experiencias y conocimientos.

A los directivos de la institución, por brindar los espacios y la información para desarrollar esta investigación.

A todas aquellas personas que, de una u otra manera, aportaron un grano de arena en este proceso de formación académica.

RESUMEN

La investigación *La producción de crónicas familiares como estrategia didáctica dirigida a jóvenes de noveno grado* se desarrolló en el marco de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío, en la línea de investigación en *Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura*. Su objetivo fue cualificar los procesos escriturales de 26 estudiantes del grado 9-1, a través de una estrategia didáctica para la producción de crónicas familiares, y tuvo lugar en el colegio público José Félix Restrepo del municipio de Restrepo (Valle del Cauca).

El componente teórico se enmarcó en los principios de la Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura. En esa medida, los conceptos abordados fueron: la pedagogía, la didáctica, la memoria autobiográfica, la crónica familiar y el modelo de escritura, con base en los autores Fritz (2009), Zambrano (2005), Dolz, Gagnon y Mosquera (2009), Chevallard (1997), Mendoza (2005), Conway (2002), Castrillón (2008), Kapuscinski (2003) y Camargo, Uribe y Caro (2015). En relación con la metodología estuvo direccionada en una perspectiva *crítico-social*, y en un diseño de investigación-acción, a partir de Jiménez y Serón (1992), Cerda (2011), Martínez-Miguélez (2010), Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2006), Cerda (2007) y Camargo, Uribe y Caro, (2015); en ella se desarrollaron las tres fases de *diagnóstico, intervención y evaluación*.

Como resultado inicial, el estudiante tuvo un encuentro consigo mismo y con su familia, que permitió recuperar aspectos autobiográficos; a partir de allí, descubrió que ciertas dificultades se superaron y que podría seguir perfeccionando algunos aspectos escriturales; todo ello, en consonancia con el modelo de escritura propuesto por el grupo Didactext (2015). En las conclusiones, se puede afirmar que los sujetos de investigación experimentaron que aquella apatía con la escritura era, tal vez, debida a la falta de un proceso que les entregara herramientas sólidas para potenciar su competencia escritural; además, el aporte de la crónica familiar al proceso escritor de los estudiantes viene dado por la autorreflexión, el reconocimiento de sí mismos, la memoria autobiográfica, la intención de comunicar y el humanismo.

Palabras claves: crónica familiar, didáctica, memoria autobiográfica, modelo de escritura, y pedagogía.

ABSTRACT

This research was developed within the framework of the Master in Educational Sciences of Quindío University, the line of this research was in Didactics of the Mother Language and Literature, its objective was to qualify the scriptural processes of 26 students of grade 9 -1, through a didactic strategy for production of family chronicles; it took place at the José Félix Restrepo school in the municipality of Restrepo - Valle del Cauca; said educational institution is public.

The theoretical component was framed in the principles of the Didactics of the Mother Language and Literature. To that extent, the concepts addressed were: pedagogy, didactics, autobiographical memory, family chronicles and the writing model; based on the authors Fritz (2009), Zambrano (2005), Dolz, Gagnon and Mosquera (2009), Chevallard (1997), Mendoza (2005), Conway (2002) Castrillón (2008), Kapuscinski (2003), Camargo, Uribe and Caro (2015). In relation to the methodology, it was directed from a critical-social perspective, and adopted in the design of an action research; based on Jiménez and Serón (1992), Cerda (2011), Martínez-Miguélez (2010), Hernández-Sampieri, Fernández-Collado and Baptista-Lucio (2006), Cerda (2007), Camargo, Uribe and Caro, (2015); Thus, we found three phases that contributed to the research process; the diagnostic phase, the intervention phase and the evaluative phase.

As an initial result, the student had an encounter with himself and with his family; that allowed to recover autobiographical aspects; From there, he discovered that certain difficulties were overcome and that he could continue to perfect some scriptural aspects; all this, in line with the proposed writing model. In the conclusions, it could be affirmed that the research subjects experienced that this apathy with writing was, perhaps, due to the lack of a process that gave them solid tools to enhance their writing competence; furthermore, the contribution of the family chronicle to the writing process of the students is given by self-reflection, self-recognition, autobiographical memory, the intention to communicate and humanism.

Keywords: family chronicle, didactics, autobiographical memory, writing model, and pedagogy.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO UNO: ESTADO DEL ARTE	
1.1 Reseñas descriptivas.....	21
1.2 Conclusiones.....	40
CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO	
2.1 Pedagogía.....	41
2.2 Didáctica.....	42
2.3 Memoria autobiográfica.....	43
2.4 Crónica.....	44
2.5 Modelo de escritura.....	46
CAPÍTULO TRES: MARCO METODOLÓGICO	
3.1 Perspectiva.....	49
3.2 Diseño.....	49
3.3 Fases e instrumentos.....	51
3.4 La secuencia didáctica.....	53
CAPÍTULO CUATRO: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
4.1 <i>Fase 1</i>	57
4.2 <i>Fase 2</i>	64
4.3 <i>Fase 3</i>	67
4.4 <i>Fase 4</i>	70
4.5 <i>Fase 5-6</i>	78
CONCLUSIONES	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1. <i>Formato de consentimiento informado</i>	90
Anexo 2. <i>Formato de encuesta para estudiantes</i>	92
Anexo 3. <i>Crónica del modelado</i>	93
Anexo 4. <i>Secuencia didáctica</i>	98
Anexo 4. <i>Producciones textuales de crónicas familiares</i>	108
Anexo 5. <i>Registro fotográfico</i>	115

TABLA DE ESQUEMAS

Esquema 1. <i>Introdutorio</i>	16
Esquema 2. <i>Bases de datos</i>	18
Esquema 3. <i>Revisión sistemática exploratoria</i>	20
Esquema 4. <i>Marco teórico</i>	48
Esquema 5. <i>Superestructura metodológica</i>	51
Esquema 6. <i>Marco metodológico</i>	56
Esquema 7. <i>Falencias sintácticas, semánticas y pragmáticas</i>	67
Esquema 8. <i>Análisis de los resultados a partir del Modelo Didactext</i>	81

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desarrolla en el marco de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío y se inscribe en la línea de investigación en *Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura*, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación. En nuestro marco de indagaciones sobre problemas posibles de trabajo, hemos encontrado que los jóvenes en muchas circunstancias son muy apáticos para la escritura; bien sabemos de lo complejo que es la competencia escritural, porque la producción de un texto requiere de un buen conocimiento del tema, al igual que el seguimiento del proceso en cuanto a planeación, producción, revisión de algunos aspectos gramaticales, entre otros. De ahí que cuando no hemos recibido unas herramientas sólidas para enfrentar la escritura, crezca el desinterés. Para ello, aplicamos a los estudiantes una encuesta que arrojó unos resultados de algunos hechos y explicaciones de por qué no se arriesgan a escribir. De acuerdo con los resultados de dicha encuesta, encontramos que existe una desmotivación en los estudiantes, porque el internet, el WhatsApp, el Facebook, el Instagram, entre otros, los entretiene y es más agradable estar allí.

A la larga, no encuentran una motivación para dedicar tiempo a la escritura; por otro lado, algunos manifiestan que la mala ortografía es uno de los aspectos que no les permite arriesgarse a escribir; mientras que quienes se atreven lo hacen por obligación y bajo presión de una calificación que debe asignar el profesor. Otros más gozan de talento; sin embargo, pareciera que lo dejaran dormido por la pereza de sentarse frente a una hoja para plasmar experiencias y vivencias; más aún, estos estudiantes expresan temor, porque creen que alguien podría leer lo que tienen plasmado en aquellas hojas, pues contiene aspectos personales e íntimos, y no quieren que se den cuenta de la situación que están viviendo. A esto agregamos que algunos estudiantes se limitan solamente a escribir lo que se les solicita en el aula de clases, sin arriesgarse a experimentar la escritura como un gusto. No es raro que, de todas estas explicaciones y hechos problemáticos arrojados por la encuesta, se derive el déficit en vocabulario, ortografía, redacción, coherencia y cohesión al momento de escribir. Para contrarrestar estos problemas de actitud y motivación, proponemos enfrentar el proceso de escritura de los estudiantes desde la producción de crónicas familiares, porque allí se pueden fomentar el gusto por la investigación y la activación de

recuerdos vividos, al servicio de un género rico en narración y argumentación. Incluso el maestro, a partir de esta estrategia, podría descubrir aspectos que no conocía de sus estudiantes; algo similar se provocaría en ellos, pues aprenderían también de las experiencias de su profesor, gracias a la estrategia del modelado.

A partir de estas situaciones problemáticas, nos surge la pregunta de investigación *¿cómo potenciar la escritura por medio de crónicas familiares como estrategia didáctica para jóvenes de noveno grado del colegio José Félix Restrepo del municipio de Restrepo?*

Dicha institución educativa es un colegio de carácter público y la mayoría de sus estudiantes son de estratos 1-2; el total de estudiantes en bachillerato es de 448, y en primaria de 522, con 5 sedes en zonas rurales. En este marco socio-institucional contamos con 26 estudiantes del grado 9-1, quienes participan en la investigación; se trata de estudiantes entre 14 y 15 años de edad con altas condiciones de vulnerabilidad. De esta manera, encontramos que el proyecto de vida de estos estudiantes es culminar su estudio de bachillerato para ayudar en la casa o finca, o si es posible sacar a los papás de una situación económica difícil; al mismo tiempo, los pocos que piensan y sueñan diferente dependen de los resultados de las Prueba Saber 11, porque allí abrirían las puertas para un estudio universitario.

Por tal circunstancia, el objetivo general de esta investigación consiste en cualificar los procesos escriturales de estudiantes de noveno grado, a través de una estrategia didáctica para la producción de crónicas familiares. Además, tendremos como objetivos específicos:

1. Identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes en cuanto a los procesos de escritura.
2. Desarrollar una secuencia didáctica que cualifique dichos procesos mediante la producción de crónicas familiares.
3. Analizar los alcances y limitaciones de la estrategia didáctica implementada, desde desempeños conceptuales, procedimentales y actitudinales.

A la luz del problema planteado y de los objetivos del trabajo, justificamos esta iniciativa desde la novedad, porque hasta ahora es poco lo que se ha encontrado sobre la producción de crónicas familiares, tal como se verá en el estado del arte. Así las cosas, para los

estudiantes resultará muy grato cualificar su primera producción, de acuerdo con la información que deben consultar y buscar para recoger los datos, testimonios, fotos e historias de su infancia. Aspiramos a que el proyecto los entusiasme a indagar, recordar sitios, sabores, olores y hasta comidas que los han marcado por algún acontecimiento en sus vidas; asimismo, podríamos hablar de un proceso transformador que generaría el conocer a fondo cierto hecho de su vida pasada y superar esa falta de acompañamiento por parte de la familia que puede agobiar al estudiante; conjuntamente, el docente podría llegar a ser una persona más humana que reconozca el trasfondo existencial de sus estudiantes.

En cuanto a lo teórico, esta investigación se enmarca en los principios teóricos de la Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura. En esa medida, serán conceptos oportunos para este proyecto: la pedagogía, la didáctica, la memoria autobiográfica, la crónica familiar y el modelo de escritura; para ello, hemos tenido en cuenta el rastreo sistemático exploratorio en la definición de los conceptos mencionados.

En primer lugar, en cuanto al concepto de pedagogía, tenemos a Fritz (2009) desde la necesidad de que los estudiantes sean conducidos y guiados, y desde un interés crítico-social que implica generar una reflexión en cada uno y provocar un reconocimiento humano entre todos. Asimismo, recordamos a Zambrano (2005), quien afirma que:

La Pedagogía al reflexionar sobre el valor de la educación nos enseña que la libertad debe conducirnos a la capacidad de conocimiento de sí mismos, para vivir mejor, para soportarnos de una mejor manera. Ella nos permite volver sobre nosotros cuando todo parece terminar antes de tiempo (227).

En segundo lugar, en cuanto al concepto de didáctica, partimos de Dolz, Gagnon y Mosquera (2009), quienes la designan como:

Una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas. La didáctica de las lenguas aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada sistema didáctico (118).

En tercer lugar, en cuanto a los recuerdos autobiográficos, nos apoyamos en Conway (2002) para quien el tema merece abordarse por tres razones principales: contiene recuerdos episódicos, incluye conocimiento del yo y es el resultado del procesamiento de metas; por tal motivo, surge la necesidad de ayudar al estudiante a escribir lo que desea, a partir del conocimiento de algunos hechos pasados y en respuesta a las preguntas de fondo que caracterizan el recorrido de la existencia humana: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo y para dónde voy? ¿Qué hay después de esta vida? A partir de allí, consideramos que el estudiante podría avanzar en el conocimiento y la construcción de una imagen propia, lo que actualmente se dificulta tanto, debido a los prototipos de famosos que tienen a su alrededor, y que no dudan en seguir simplemente por la moda de permanecer actualizados con todo lo que la sociedad les brinda. Por eso, cuando el estudiante sea capaz de plasmar en una hoja en blanco aquella crónica familiar que reconstruyó con la ayuda de los testimonios, fotografías y vivencias con sus seres queridos y que son gratas o no, adquirirá una reflexión introspectiva de ciertos rasgos de su vida pasada.

En cuarto lugar, apelamos al concepto de crónica, de la cual dice Castrillón (2008) que tiende a ser individual, ya que la subjetividad campea, especialmente en las crónicas construidas con mucho humor y detalle. Por esta razón, los temas suelen contener lo cotidiano, anecdótico y familiar, lo que brinda una facilidad al lector para que se reconozca; igualmente, el tono costumbrista de la crónica aporta una sensibilidad especial que contribuye a su valor y a su reconocimiento como versión de la historia. (193). De esta manera, como dice Armas (2012), sería su primer libro como escritor que nadie desea dejar en el colegio, sino llevarlo para la casa y leerlo a sus familiares; ahí descubrirá que escribir no es algo de otro mundo como puede considerarse, y que los escritores son comunes y corrientes.

En quinto lugar, haremos énfasis en el modelo Didactext (2015), el cual establece que la escritura es un proceso que puede analizarse en seis fases: el acceso al conocimiento, la planificación, la producción textual, la revisión, la edición del texto y la presentación oral del mismo. Desde dichos aportes, aspiramos a que los estudiantes mejoren no solo en

cuanto a la redacción de este género concreto, sino también en la consolidación del proceso de producción de los textos que deban construir más adelante.

Con respecto a la metodología, este trabajo se direcciona en una perspectiva *crítico-social*, enmarcada en una enseñanza como proceso de interacción cultural que debe promover un aprendizaje social y reflexivo (Jiménez y Serón, 1992). Esta reflexión permitirá que exista un humanismo entre los investigados y el investigador, lo que aporta a la construcción de una sociedad más íntegra y humana. En vista de ello, la investigación está orientada por el enfoque cualitativo que permite dar una mirada interna a un aspecto particular de la realidad social educativa, a partir de lo cual podríamos decir que nos orientamos hacia la reflexión que genere una transformación en el estudiante; para ello, utilizamos la observación y la entrevista abierta, como instrumentos de recolección de algunos datos. Según Cerda (2011) lo cualitativo se revela por medio de las propiedades de un objeto y fenómeno; así, la propiedad individualiza al objeto o al fenómeno, gracias a una característica que le es exclusiva.

En ese orden de ideas, el proyecto adopta el diseño de una investigación-acción que supone el uso de unas estrategias, técnicas y procedimientos, para que ese proceso sea riguroso, sistemático y crítico (Martínez-Miguélez, 2004: 239). Esto dialoga con la motivación no tanto académica sino movida por la necesidad compartida por los docentes de actuar para transformar la realidad; de ahí que “el hecho de centrar su trabajo en la acción y en la participación, la ha convertido en una modalidad muy cercana al ideario pedagógico que se asienta principalmente en dos principios similares: la interacción y la praxis pedagógica” (Cerda, 2007: 185).

En este orden de ideas, encontraremos tres fases que aportarán en el proceso de investigación: *la fase diagnóstica, la fase de intervención y la fase evaluativa*, en la que utilizaremos el instrumento de análisis del contenido que es una técnica para lograr “inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2006: 356). Como fruto de esto, al analizar

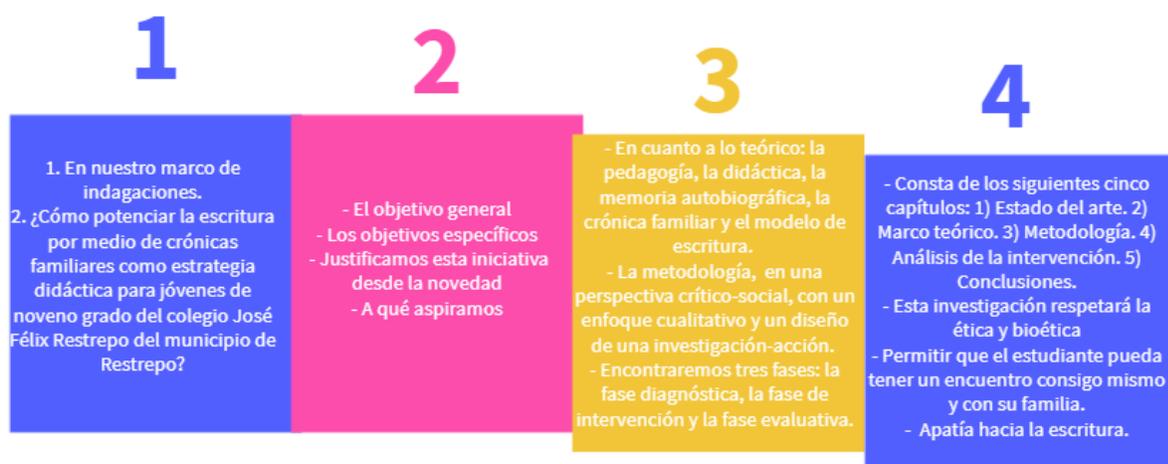
las crónicas, conseguiremos identificar categorías, a través de las cuales alcancemos a interpretar los logros de la investigación.

Así pues, el presente informe consta de los siguientes cinco capítulos: 1) Estado del arte, el cual evidencia algunos de los avances investigativos en lo relacionado con las crónicas familiares como estrategia para la competencia escritural. 2) Marco teórico, basado en los conceptos de pedagogía, didáctica, memoria episódica, crónicas familiares y el modelo de escritura desde el grupo Didactext. 3) Metodología, relacionada con la fundamentación teórica sobre el modelo adoptado para la investigación y la planificación del plan de acción. 4) Análisis de la intervención, fundamentado en las conclusiones arrojadas por la ejecución de la secuencia didáctica; la construcción, aplicación y evaluación de estrategias de intervención, y la comparación de las crónicas familiares producidas por los estudiantes. 5) Conclusiones, precisadas por los hallazgos finales, los logros obtenidos, los aspectos por mejorar y las posibles futuras investigaciones sobre los tópicos en cuestión.

Cabe aclarar que esta investigación respetará la ética y bioética que apuntan hacia la importancia de los derechos humanos como principios de primera y cuarta generación, que velan por la vida, la seguridad, la protección de la privacidad, las condiciones de acceso a las nuevas tecnologías y la libertad informática. Teniendo en cuenta lo mencionado, no se llegará a violentar la integridad de quienes participen en el proceso de la investigación.

Para concluir esta introducción, el propósito último de este proyecto es permitir que el estudiante pueda tener un encuentro consigo mismo y con su familia; así se arriesgará a escribir otros tipos de textos, porque se siente libre de poder hacerlo por medio de una hoja y un lapicero. Esto sucederá porque él habrá descubierto que ciertas dificultades se superaron y que podrá seguir perfeccionando algunos aspectos escriturales; con ello, experimentará que aquella apatía con la escritura era solamente por falta de un proceso que le entregará herramientas sólidas para potenciar la competencia escritural.

INTRODUCCIÓN



Esquema1. Introductorio. Fuente: Bejarano (2020).

CAPÍTULO UNO: ESTADO DEL ARTE

*La crónica es el mejor camino para obtener información,
pasa por la amistad, decididamente.*
(Kapuscinski, 2003).

En este capítulo realizamos una revisión sistemática, fundamental herramienta para el rastreo de investigaciones en educación; a partir de allí, buscamos dar respuesta a ciertos interrogantes que proponen Londoño, Maldonado y Calderón (2014): “¿Qué tanto se ha investigado? ¿Quiénes han investigado? ¿Qué vacíos existen? ¿Qué logros se han conseguido, desde qué dimensiones? y ¿Qué aspectos faltan por abordar?” (15). Desde tales motivaciones, adelantamos el rastreo pertinente con el tema de la investigación de la siguiente manera:

Primero, ejecutamos el protocolo¹ para crear una revisión sistemática exploratoria, a partir de la pregunta de investigación sobre *qué estrategias utilizar para la escritura de la crónica*, y el objetivo general de *cualificar los procesos escriturales de estudiantes de noveno grado*. Seguidamente, establecimos un período de estudio, el idioma, las fuentes de investigación que deseábamos consultar y estrategias de búsqueda (las palabras claves y las relaciones entre ellas); luego, avanzamos en unos criterios de inclusión y exclusión para acotar la búsqueda, y finalmente determinamos variables bibliométricas entre ellas: los nombres de los autores, título, resumen, metodología, marco teórico, resultados, conclusiones, institución universitaria, países y ciudades; a partir de tales criterios, los resultados arrojados por dicha revisión sistemática se condensaron en una tabla de Excel.

Con lo mencionado, y teniendo claro el interés de realizar este rastreo sistemático, procedimos a la elaboración del protocolo; la importancia de este primer paso se justificó en el hecho de que nos ubicaba en lo que deseábamos buscar; para ello, consideramos los siguientes ítems:

- La pregunta de investigación: ¿Qué estrategias utilizar para la escritura de la crónica?

¹ Es el reglamento que guía el desarrollo de una actividad.

- Las estrategias de búsqueda: para el caso de la fuente de información EBSCO, los recursos de aprendizaje e investigación fueron las categorías contenidas en el título: *escritura de la crónica y estrategias para escribir una crónica*. Para la fuente de información Google Scholar, se utilizó la cadena razonable de búsqueda, a partir de los siguientes comandos: +"escritura" +"crónica"; por otro lado, +"estrategias" -"crónica".
- Criterios de inclusión: artículos científicos *full paper* que hablen de la escritura de crónicas o estrategia de escritura de crónicas, en español o inglés.
- Criterios de exclusión: análisis de crónicas, artículos que no sean *full paper*.
- Las variables bibliométricas: autores, título, año de publicación, tipo de publicación.

Pues bien, el protocolo para crear una revisión sistemática exploratoria permitió obtener 98 investigaciones, de las cuales 13 de ellas han sido pertinentes para vincularlas en el capítulo del Estado del Arte. Cabe mencionar que utilizamos dos fuentes de información, entre ellas: EBSCO, el buscador principal de las bases de datos de la Universidad del Quindío, configurado como un recurso de aprendizaje para una investigación confiable; y Google Scholar, buscador especializado y dirigido a la comunidad científico-académica. La revisión sistemática exploratoria con base en el protocolo arrojó la siguiente información: 50 trabajos investigativos en la base de datos EBSCO y 48 en Google Scholar, para un total de 98; en efecto, 1 fue excluido por repetición, 30 por limpieza, 40 por algún criterio y 14 por énfasis, para un corpus final de 13 documentos. Este proceso lo podremos visualizar en el siguiente cuadro:

Identificación	Fuente 1; Scholar	Fuente 2 EBSCO
	48	50
	Total de documentos identificados	
	98	
Pantalla	Documentos Repetidos	Documentos (sin duplicación)
	1	97
	Documentos Excluidos por Limpieza	Documentos (removiendo los excluidos)
	30	40
Elegibilidad	Documentos Excluidos por algún criterio	Documentos (removiendo los excluidos)
	7	33
Incluidos	Documentos Excluidos por énfasis	Documentos (removiendo los excluidos)
	20	13

Esquema 2. Bases de datos. Fuente: Bejarano (2020).

Como fruto de los resultados obtenidos de la búsqueda, encontramos 13 textos que están consignados en la plantilla de la revisión sistemática exploratoria. A continuación, tenemos la plantilla estructurada con los datos ya mencionados.

Título	Año	Revista / Congreso	Autor 1 ...	País
Narrativa autobiográfica en el cine: una alternativa para la enseñanza de la Historia Reciente.	2015	Revista <i>História Hoje</i>	Martino Ermantraut, Sabrina Mabel Icon; Gregorini, Vanesa Mariángeles	Argentina
Crear un relato: un proyecto sobre escritura colaborativa.	2018	Revista <i>Aula de secundaria</i> , 26	Font, N.; Zanuy, M.; Guiral, A.; Barrio, M. y Martí, L.	Barcelona
¡Dispara tu creatividad! Herramientas digitales para incentivar la escritura en las aulas.	2017	Revista <i>Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura</i> , 76.	Fernández, A. y Fernández, M.	España
“Fotografía y memoria. Una reconstrucción colectiva de nuestro pasado”.	2014	Revista <i>Aula de secundaria</i> , 8.	Valero, E.	Barcelona
Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo.	2007	<i>Revista de Antropología Iberoamericana</i> . 2(2).	Duero, D. G. y Limón, G.	Madrid
La autobiografía: vida, memoria y escritura.	2002	<i>Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales</i> . Universidad del Cauca	Murillo Fernández, M. E. y Sandoval Paz, C. E.	Colombia
“Mirarse en el espejo. De comunicar lo que se ha aprendido a aprender comunicando”	2017	<i>Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura</i> , 76.	Castelló, M.	España
Yo me emociono, ¿y tú? Acompañando al alumnado de secundaria a conocer sus emociones.	2016	<i>Revista Aula de secundaria</i> , 16	Fuertes A. A.	Barcelona
La memoria afectiva como llave para la didáctica de la lengua y de la literatura.	2016	<i>Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura</i> , 71.	Guichot, E.	España
Diseño y análisis del funcionamiento del Test de Memoria Autobiográfica en población española.	2013	<i>Revista Apuntes de Psicología</i> , 31(1).	Ricarte, J. J., Latorre J. M. y Segura, L.	España
Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente directivo	2019	<i>Revista Íkala</i> 24(1).	Azagra, Marcela	Colombia
Coleccionando crónicas familiares con estudiantes de grados 4 y 5.	2017	Trabajo de grado en Maestría en Educación (UTP)	Gálvez Hurtado, Viviana Andrea	Colombia
La crónica literaria en el aula universitaria: una experiencia pedagógica	2010	Legenda, nro. 11	Cuesta, Cecilia	Venezuela

Esquema 3. Revisión sistemática exploratoria. Fuente: Bejarano (2020).

A partir de ahí, escribimos reseñas descriptivas para identificar teóricos fundamentales, metodologías utilizadas, categorías desarrolladas, y así, interiorizar el estado investigativo de la temática que aborda la investigación que nos ocupa. Estas reseñas fueron clasificadas en una macrocategoría: *crónicas familiares*.

1.1 Reseñas descriptivas

Azagra (2019) presenta el estudio *Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente directivo*, realizado con 160 docentes y la conformación de un corpus de análisis de 160 textos recogidos en un período de 5 años, en el programa de Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile. Este estudio pretende definir y caracterizar un nuevo género académico de reflexión pedagógica que permite el desarrollo de una escritura epistémica para potenciar el saber pedagógico de los docentes.

La investigadora parte de los siguientes referentes: *La teoría de género*, que permite su definición y caracterización mediante la sistematización de sus rasgos léxico-gramaticales y retórico-estructurales, con el fin de obtener una respuesta relativamente convencional a una situación comunicativa específica (Jarpa, 2012; Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010; Swales, 2000). En cuanto a la *pedagogía del género*, está andamia todo el modelo de investigación-acción que sostiene el diseño e implementación didáctica del módulo de escritura (Chaisiri, 2010; Hyland, 2003). Finalmente, la *reflexión pedagógica* es la base del modelo analítico-evaluativo del género, que aporta los tópicos y el nivel de reflexión para la elaboración y la construcción del saber pedagógico de los docentes (Jay y Johnson, 2002; Schön, 1998; Villalobos y De Cabrera, 2009). De otro lado, la escritura, aparte de ser una herramienta epistémica que permite la construcción de conocimiento académico y de aprendizaje (Carlino, 2006; Cassany, 2006), también potencia el desarrollo del pensamiento

reflexivo (Bereiter y Scardamalia, 1987; Yinger y Clark, 1981), y se constituye en un elemento de vital importancia para evaluar el desempeño del profesor.

La estrategia metodológica introduce, en primer lugar, la creación de un género de reflexión docente al que se ha denominado “crónica del docente-directivo”, cuyo escrito permitió un análisis y la evaluación profunda del desempeño profesional que, a su vez, se sistematiza a partir de la organización retórica de las movidas del género. En segundo lugar, el diseño e implementación de una secuencia didáctica basada en la pedagogía del género, que posibilitó el andamiaje y el desarrollo de la escritura reflexiva como un recurso profesional que potenció el saber docente. En conclusión, el proceso de modelaje y andamiaje de este género permitió mejorar no solo las competencias comunicativas de los docentes, sino también la profundidad de la reflexión pedagógica, a fin de lograr la construcción y la consolidación del saber docente de cada uno de los profesores participantes.

Font, Zanuy, Guiral, Barrio y Martí (2018) presentan el estudio *Crear un relato: un proyecto sobre escritura colaborativa*, con el que motivaron a escribir de forma creativa a estudiantes del Instituto de Seros (Lleida), en la asignatura de lengua y literatura castellana de tercero de ESO, en un tiempo de 30 horas lectivas. El proyecto tiene por objetivo mejorar la competencia lingüística como instrumento de comunicación oral y escrita, representación, interpretación y comprensión. Las investigadoras parten de referentes teóricos como Aguera (1997) con el curso de *Creatividad y lenguaje*; Cassany (2006), con *Leer, escribir y comentar en el aula* y, la herramienta tecnológica www.cacoo.com para pensar y organizar una historia.

Como estrategia metodológica desarrollan tres fases. En la primera, pretenden abrir la mente de los estudiantes hacia el proceso escritor y al conocimiento de diferentes elementos útiles que les ayuden a escribir su texto: el rol del lector, el papel de los sentimientos y el argumento. En la segunda, consiguen que los grupos profundicen en los elementos narrativos de su relato: la historia, la época, los personajes, la instrucción, el nudo y el

desenlace; y que escribiesen su relato en grupo (fase de exploración). En la tercera fase (de convergencia), se dedicaron a diseñar la comunicación y la presentación de los relatos a toda la comunidad educativa. Luego, tuvieron un encuentro con el escritor catalán Pep Coll, establecieron un diálogo y les preguntaron a los participantes cómo habían vivido un proceso de escritura colaborativa. En la última actividad, solicitaron a los alumnos que se convirtieran en críticos literarios. Cada grupo tuvo acceso al *drive* de otro grupo y mediante anotaciones y comentarios, iban analizando el trabajo de sus compañeros.

En conclusión, los estudiantes presentaron los resultados de la investigación para tres niveles: para el grupo-clase, para los compañeros del instituto, y para otros institutos que habían realizado proyectos con el mismo modelo pedagógico. Así, los estudiantes, en grupos, presentaron su relato en todas las aulas. Esta presentación incluyó la proyección del *booktrailer* y el acceso a los códigos QR mediante la aplicación para móviles. Posteriormente, en la plaza del Ayuntamiento de Seròs y en las paradas de libros y rosas distribuidas por todo el pueblo, facilitaron los códigos QR. De este modo, los alumnos del centro y todo Seròs pudieron leer los relatos y votar por el *booktrailer* y el relato que más les había gustado. Además, participaron en el congreso Creativitat-CONTIC en la Universidad de Lleida (UdL); asimismo, el alumnado de los centros participantes expuso los resultados de sus proyectos, mediante una ponencia y talleres dirigidos a sus compañeros.

Gálvez Hurtado (2017) presenta el estudio de *coleccionando crónicas familiares con estudiantes de grados 4 y 5*, con el que busca motivar a escribir de forma creativa a los estudiantes de la Institución Educativa La Bella, sede La Colonia de Pereira. El proyecto tiene por objetivo determinar cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de crónicas en los estudiantes de 4° y 5° de básica primaria de la Institución educativa La Bella, sede La Colonia y reflexionar sobre las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente. La investigadora parte de referentes teóricos, como las teorías de Vygotsky (1979) y las referencias del MEN (1998, 2006), Pérez y Rincón (2013), Jolibert (2002, 2009), Camargo, Uribe y Caro (2011),

entre otros. Desde este posicionamiento del lenguaje abordó el enfoque comunicativo desde autores como Cassany (1999), Lomas y Osoro (1993), y Jolibert (2002, 2009). Posteriormente se desarrolló el género narrativo desde Cortés y Bautista (1998) y Álvarez (2010), y la crónica desde Salcedo (2011) y Niño (2014). Como estrategia didáctica para abordar este texto trabaja la secuencia didáctica fundamentada desde Camps (2003), Fons (2004) y Pérez y Roa (2010).

La metodología empleada es de enfoque cuantitativo, diseño cuasi-experimental intragrupo, en la que aplicó un pretest y un postest que determinaron el estado inicial y final de la producción de crónicas, para luego contrastar ambos resultados. Las técnicas e instrumentos corresponden a una rejilla de evaluación de la producción textual, una secuencia didáctica que se constituye en variable independiente del proyecto y un diario de campo para el desarrollo de la fase cualitativa del proyecto.

Concluye diciendo que la implementación de la secuencia didáctica es potente en la promoción de cambios positivos en relación con la producción de crónicas. Asimismo indica que la producción textual requiere de la implementación de estrategias como las secuencias didácticas, planeadas desde categorías como la situación de comunicación para contextualizar la escritura; la superestructura para construir los textos con base en la forma de organización que corresponde a la tipología, y la lingüística textual para construir adecuadamente el significado del texto y así alcanzar el propósito comunicativo del escritor. De manera complementaria, y desde el punto de vista cualitativo, reflexiona sobre las transformaciones dadas en las prácticas de enseñanza del lenguaje desde seis categorías de análisis: autopercepción, expectativas, rupturas, continuidades, adaptaciones y autocuestionamientos.

Fernández y Fernández (2017) presentan una investigación denominada *¡Dispara tu creatividad! Herramientas digitales para incentivar la escritura en las aulas*, con la que pretenden la creación de textos creativos y libres por parte del alumnado y el desarrollo de

destrezas vinculadas al uso de las TIC, que propicien el placer por la escritura y la lectura. Para ello, requieren de estrategias que incentiven el desarrollo de la expresión escrita a través de propuestas que logren motivarlos, disparar su creatividad y superar el bloqueo creativo. El objetivo es facilitar la composición de textos y su planificación, implementando el uso de dispositivos electrónicos, con el fin de desarrollar la expresión escrita en entornos digitales.

Algunos referentes teóricos los abordan a partir de Cassany (2012), quien dice que la escuela ofrece una visión de la escritura anticuada y desconectada de la realidad. También, toman como referentes a Caso-Fuentes y Nicaso (2006), quienes consideran que los ámbitos emocionales y motivacionales se convierten en mediadores del proceso de composición escrita; en segundo lugar, a Cassany (2012), desde las posibilidades educativas de las nuevas tecnologías; todo esto con el fin de incentivar el desarrollo de habilidades de escritura a partir de los intereses y la realidad del alumnado; en tercer lugar, a Hocevar (2007), quien argumenta que al componer textos es esencial seguir un proceso de planificación constituido por tres etapas: preescritura, redacción y revisión; en cuarto lugar, a Arroyo y Salvador (2005), quienes sostienen que la mayoría de las dificultades en la escritura parte del déficit de aprendizaje de los procesos de planificación.

Las estrategias metodológicas que presentan en la investigación son las herramientas digitales y entre las aplicaciones para implementar este proceso en las aulas, cabe destacar las siguientes: 1) *Retos de escritura Junior (Writing Challenger)*, herramienta que, a través de propuestas y retos que ponen en juego la creatividad, imaginación y el ingenio de los estudiantes, ofrece la posibilidad de trabajar la improvisación en la escritura y la creación de nuevos escritos o historias que seguirán un plan de escritura. 2) *Ideas para escribir*, herramienta que brinda la creación de un taller literario para incentivar la escritura con la construcción de personajes, ambientaciones o palabras al azar para comenzar una historia. 3) *Cartas, historias y dados (storytelling)*, otra herramienta que permite crear historias, a partir de las imágenes que se van proponiendo, con el propósito de favorecer el desarrollo de talleres o proyectos de creación literaria de forma individual o grupal, en los que el

lenguaje escrito se complementa con referentes visuales. 4) *Story planner* planifica el proceso escritor y organiza los escritos en cuatro apartados definidos: resumen, personajes, lugares y escenas. 5) *Story creator*, herramienta para crear narraciones que combinan audio, textos, personajes y paisajes en un entorno gráfico intuitivo y sencillo, que resulta fácil de utilizar a la hora de crear historias, planificar secuencias y visualizarlas. 6) *Story skeleton*, que organiza el trabajo previo a la escritura, para iniciar al alumnado en la composición de sus propias historias, a través de escenas y capítulos que conforman el esqueleto del relato. Estas aplicaciones empiezan a irrumpir en el ámbito educativo e involucran nuevas formas de enseñar y aprender que fomentan el desarrollo de competencias como la lingüística y la digital.

En definitiva, explican los autores que las herramientas digitales posibilitan graduar la tarea de escribir en distintos niveles de dificultad y profundidad; además, advierten que es posible combinar metodologías tradicionales con herramientas educativas potencializadoras de la imaginación de los estudiantes. Así, el desarrollo de la competencia literaria y la creatividad que los alumnos van uniendo con una realidad que incluye lo digital, promueven una enseñanza basada en el hacer y no en el imitar.

Ermantraut y Gregorini (2015) presentan la investigación *Hacia una mirada singular sobre la narrativa autobiográfica en el cine: una alternativa para la enseñanza de la Historia reciente*, que intenta responder a una triangulación entre cine, autobiografía y educación. Para ello, se nutren de la microhistoria, perspectiva que destaca los aspectos cotidianos y las experiencias personales como elementos que iluminan un contexto más amplio y que pueden ser analizados partiendo de la historia de personajes individuales o de las perspectivas y acciones de aquellos sujetos que, si bien no figuran en los libros de historia, tuvieron un gran protagonismo en el devenir de los acontecimientos. Para conseguirlo, seleccionaron tres filmes y analizaron algunas entrevistas efectuadas a sus directores. Las películas escogidas presentan, por lo menos, los siguientes puntos en común: sus relatos se sitúan en un contexto que evoca las últimas dictaduras militares en Argentina, Chile y Brasil; están narrados desde las vivencias de un niño y retoman

elementos autobiográficos, recuerdos e imágenes de la infancia de sus realizadores. El objetivo es evidenciar la significatividad de este análisis para la construcción de una historia colectiva, de la memoria histórica y de la identidad social, lo que conlleva trasladar estas implicancias al ámbito educativo, extendiendo de manera reflexiva la posibilidad de utilizar el cine con elementos autobiográficos en la enseñanza. Las investigadoras parten de los siguientes referentes teóricos de Efrén Cuevas (2012), Núñez (2011), Viñao (1999) y Albuquerque Júnior (2012).

Para ello presentan la estrategia metodológica de analizar las películas *Infancia clandestina* (2011), que narra los hechos de una familia (madre, padre y dos hijos: una bebé y un niño de 12 años) exiliada en La Habana que regresa a la Argentina en el año 1979, en plena dictadura militar. También, el largometraje *Machuca* (2004), historia que se sitúa en Santiago de Chile en 1973, momento en que se produce la última dictadura militar en ese país. El último filme seleccionado, *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006), traducido al español como *El año que mis padres se fueron de vacaciones*, ofrece una mirada singular sobre la vida de Mauro, un niño de 12 años de clase media de Minas Gerais, hijo de militantes de izquierda. Se trata de historias que están basadas en contextos vividos por los directores durante su infancia.

Luego de analizar la relevancia del género autobiográfico en el cine, las autoras se detienen en la importancia de su inclusión como herramienta de trabajo en las clases escolares. Sostienen que su significatividad puede radicar en ayudar a comprender cómo las personas resignifican los hechos históricos desde el presente, haciendo hincapié en la reconstrucción de aquellos acontecimientos que han marcado la historia personal y configuran la memoria colectiva. Creen que la escuela es el espacio propicio para que los alumnos puedan tener acceso a películas que se distancien de las de mayor circulación en el mercado. Según las investigadoras, para pensar en el cine hay que estimular una educación de la mirada respetuosa, para no opacar la creatividad de quien mira. Este es un desafío para los educadores, ya que resulta necesario respetar las reacciones de los estudiantes frente al cine, sus interpretaciones y silencios. Por lo tanto, la educación de la mirada es posible si,

como adultos, aceptan las reacciones que posiblemente no sean las esperadas, pero que, sin duda, tienen que ver con el encuentro entre ellos y esas películas que tal vez ni siquiera sabían que existían. En este sentido, afirman que es la escuela la que puede cumplir un rol central en iniciar el vínculo entre los estudiantes y la obra de arte, sin olvidar que existe un placer individual y una forma única de encontrarse con el arte de interpretar una obra.

Como conclusión del proyecto, buscan reflexionar sobre el modo en que el cine con elementos autobiográficos permite mirar el pasado, desde la escritura y el montaje realizado desde el presente, construyendo, reevaluando y dotando de sentido el relato de vida del propio cineasta, su experiencia individual y la de todos aquellos que protagonizaron los acontecimientos y la memoria de la sociedad de la cual forman parte. Igualmente, aseveran que el cine se erige como el catalizador de las relaciones entre pasado y presente, lo que establece una mirada retrospectiva sobre la tradición, la herencia y el pasado para continuar con la construcción de la memoria colectiva desde una experiencia subjetiva. Por último, indican que la cualidad del cine con elementos autobiográficos es la de establecer el eje narrativo en un microcosmos, rescatando las acciones cotidianas, el núcleo familiar y la vida personal de un niño que transita como reflejo del contexto social, político y cultural en el que se inscribe su historia vivencial.

Valero (2014) presenta el estudio *Fotografía y memoria. Una reconstrucción colectiva de nuestro pasado*, en el que reflexiona sobre los inicios, a partir de fotografías antiguas extraídas de álbumes familiares y del Archivo Histórico de Tarragona, con el objetivo de conocer los orígenes y fundamentos históricos de las tecnologías fotográfica y audiovisual, sus interrelaciones, su evolución e influencia en el contexto cultural, social, artístico y comunicativo.

La investigadora partió de referentes como el Archivo Histórico de Tarragona, de los álbumes familiares y entrevistas a padres y abuelos, que facilitaron fotografías de acontecimientos, cómo vivían, vestían y qué oficios ejercían. Este estudio fue realizado en el Instituto de Educación Secundaria Antoni de Martí i Franques de Tarragona, durante el

curso de 2011 a 2012. La iniciativa surgió en clase de cultura audiovisual, mientras que trabajaban el tema de los pioneros de la fotografía: Josep-Nicéphore, Louis-Jacques-Mandé Daguerre, William Henry Fox Talbot, etc. Allí acordaron que el ejercicio final del curso sería traer la fotografía más antigua posible de la propia familia y se tropezaron con hallazgos tan sorprendentes como interesantes. Como actividad complementaria, realizaron la visita al Archivo Histórico de Tarragona con el alumnado de cultura audiovisual. Allí pudieron observar daguerrotipos, placas de vidrio, fotografías estereoscópicas, fotografías coloreadas a mano con anilinas... Explicaron los diferentes soportes fotográficos (vidrio, metal, papel, película) y la manera de restaurarlos y conservarlos en buen estado. Con base en la visita, los estudiantes tuvieron la oportunidad de escribir su primer recuerdo en la libreta de la exposición.

Como aspectos conclusivos, Valero registró que la realización de este proyecto puso en juego múltiples competencias, entre ellas, *las comunicativas*, a partir de la redacción de los pies de foto explicativos para la exposición fotográfica y de la realización de entrevistas; también fomentaron las competencias *metodológicas*, relacionadas con el aprender a aprender, ya que buscaron información relacionada con las diferentes fotografías antiguas aportadas a la clase; y por último, *las competencias de convivir y habitar en el mundo*, en las que aprender a convivir implica tener en cuenta el enriquecimiento que proporcionan las relaciones sociales y, en especial, el diálogo intergeneracional; hecho que ha puesto de relieve la importancia de estas fuentes, tanto las fotográficas como la reconstrucción histórica.

Cuesta (2010) presenta el estudio *La crónica literaria en el aula universitaria: una experiencia pedagógica*, con el que motivó a escribir de forma creativa y en grupo, a estudiantes de la cátedra de Literatura Venezolana de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, durante las primeras seis semanas de un semestre académico, con 10 estudiantes cursantes. El proyecto tiene por objetivo propiciar la construcción de significados y facilitar la comprensión a través de experiencias significativas con la lectura y escritura de crónicas. La investigadora parte de

referentes teóricos como Iser (1978), Gadamer (1986) y Rosenblatt (2002) sobre la importancia de la interrelación existente entre lector y texto.

Como estrategia metodológica inicia con los conocimientos previos de los estudiantes sobre la crónica en general, para lo cual aplicó un cuestionario a fin de verificar, básicamente, lo que ellos conocían a través de periódicos de circulación regional y nacional. Registró los significados que fueron construyendo a partir de la lectura y cómo cada uno de ellos expresaba su experiencia previa con crónicas. Constató, en efecto, el grado de familiaridad que tenían como consecuencia de haber estado expuestos a la prensa escrita. A partir de allí, cada uno de los estudiantes fue relatando episodios conocidos que provenían de la lectura de crónicas periodísticas, lo que permitió la autoconfianza en el propio proceso de lectura y la construcción de saberes generados desde su experiencia particular.

Una segunda instancia la constituyeron con la presentación de textos de crónica literaria de escritoras venezolanas en los que se aprecia la construcción literaria del lenguaje: “Carta a Marilyn Monroe” y “Orgullo de cronista”, de la escritora Carmen Mannarino (1986); “¡Oh! Susana” y “Miss Venezuela: otra fracasada versión de El Dorado”, de la escritora Elisa Lerner (2000); “El periodismo como género literario” y “La venus del Cafetal” de la escritora Milagros Socorro (2000); “Peluquería viperina” y “De género”, de la cronista Rosa Elena Pérez Mendoza (2006), entre otras.

A los estudiantes les presentaron el material para la lectura, para que lo leyeran en su totalidad y luego seleccionaran el de su preferencia con el fin de familiarizarse con la estructura del texto literario. Así, promovieron discusiones sobre las crónicas de su preferencia y luego procedieron a la producción escrita, tanto desde las características del género encontradas en las crónicas leídas, como desde las comparaciones en cuanto al estilo, la temática y el lenguaje de cada una de las autoras. Concluida esa etapa, los estudiantes abordaron la biografía de las autoras estudiadas, y encontraron que entre ellas mediaban años de experiencia y contextos históricos y sociales diferentes, importantes a la

hora de ubicar y estudiar la obra literaria en el contexto de la cultura escrita.

En conclusión, presentaron los resultados diciendo que, a partir de la autorreflexión sobre el proceso de lectura y escritura, es posible la construcción de significados. Asimismo, la composición escrita de una crónica realizada post lectura afianzó en los jóvenes la confianza y motivación para posteriores eventos con la literatura.

Duero y Arce (2007) presentan un estudio sobre *el relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo*, que realizan con base en dos muestras de estudiantes universitarios, pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y a la Universidad Nacional Autónoma de México (México), con el objetivo de analizar cómo las estrategias narrativas que las personas emplean para construir relatos autobiográficos condicionan sus formas de pensar acerca de sí mismas, el mundo y sus propias acciones.

Los investigadores tienen como referentes teóricos a Foucault (1990, 2001), Ricoeur (1978, 1990), Shotter y Gergen (1989), Gallagher (2000), Anderson y Goolishian (1996), Van Dijk (1998), Todorov (1991), Bruner (2002) y Linde (1993). Como estrategia metodológica realizan un total de 30 entrevistas en profundidad, todas ellas tomadas a estudiantes universitarios del segundo al quinto año de carreras relacionadas con las ciencias sociales y las humanidades. Las edades de los participantes variaron entre los 18 y 35 años. Para la realización de las entrevistas emplearon un temario diseñado con vistas a recabar datos relacionados con aspectos de la vida del entrevistado.

Algunos aspectos conclusivos que reportan los autores indican que son muy efectivas todas las estrategias que conduzcan a la generación de nuevas “metáforas”, pues permiten al paciente vivir sus experiencias de una forma más consistente, organizada y abierta a posibilidades diferentes. La experiencia vivida, conocida e incorporada bajo las formas de “conocimiento” acerca del mundo y de la visión personal es siempre experiencia interpretada. De este modo, los participantes le dieron sentido a esos acontecimientos y,

para ello, los conectaron, por medio de narraciones, con experiencias y acontecimientos vividos antes y después. Estas narraciones, según los autores, pueden constituir verdaderos relatos o pueden ser historias más o menos rudimentarias, unas veces más y otras menos elaboradas. Lo que sí destacan es el elemento común de organización con una trama mínima, con un desenlace posible que resulta más o menos apetecible y con cierta forma de actividad conclusiva que le da al conjunto una peculiar connotación.

Murillo Fernández y Sandoval Paz (2002) presentan un estudio sobre *la autobiografía: vida, memoria y escritura*, con el que proponen a los estudiantes de la Universidad del Cauca escribir su autobiografía, recuperando, en una pequeña parte, este lugar privilegiado para afianzar las competencias comunicativas, con el objetivo de desarrollar tres aspectos que le competen a la autobiografía como acto de escritura en su intento por recuperar el goce estético y cognoscitivo del universo alfabético: la historia de vida como acto de escritura, los procesos de mediación cultural que han intervenido en la formación del sujeto lectoescritor y el proceso de construcción de la escritura autobiográfica.

Las investigadoras partieron de los siguientes referentes teóricos: Miguel de Zubiría (1997) y López de la Roche (2000). Como estrategia pedagógica en el escrito autobiográfico evidenciaron que las mediaciones institucionales –el estado, la familia y la escuela– juegan un papel preponderante en el acompañamiento de los procesos cognoscitivos de apropiación de la lectura y de la escritura. El 96% de los 186 breves textos autobiográficos estudiados manifiestan que en dicho proceso el docente ha jugado un papel de primer orden. Ese acompañamiento, para unos fue negativo como en el caso de Mary Luz, estudiante de español y literatura: "Mi profesora seleccionaba algunas lecturas; éstas eran obligatorias y esto hacía tediosa la lectura y su comprensión". Mientras que para otros estudiantes, el acompañamiento fue de carácter lúdico y sensitivo para llegar a la cognición como en el caso de Lida, estudiante de Ingeniería de Sistemas, quien ha guardado en su memoria este pasaje de su vida y lo escribe con la misma exquisitez del momento vivido: "Pero había algo que me encantaba en clase y era cuando la profesora nos daba unos libros

pequeños que tenían unos dibujos grandes y bonitos”. En el escrito autobiográfico de Yamileth, estudiante de Comunicación Social, se evidencia una interacción familiar propicia para su formación: "...así empecé a desarrollar mis vínculos con mi familia, convirtiéndola en pieza fundamental para buscar ayuda y protección, aprendiendo conductas, valores y motivos que hoy me permiten alcanzar parte de mis metas". Para Carlos, estudiante de Ingeniería de Sistemas, hay una relación de poder entre la lectura y lo que representa el abuelo para él, tanto un reconocimiento social y familiar como intelectual: "...y algunas revistas llamadas "Selecciones" que eran muy interesantes, las cuales pertenecían a mi abuelo, así que era un poco difícil acceder a ellas, pero tenía que hacerlo puesto que quería descubrir el porqué de la fama de mi abuelo, que es la del más intelectual de la familia, así que esto me impulsaba a aprender de él y a admirarlo".

Una vez que les entregaron a los estudiantes las pistas para que escribieran su historia de vida, observaron que escriben con mayor fluidez y facilidad que cuando les proponen redactar otro tipo de textos en los cuales sus intereses personales no priman. Consideraron relevante y significativo, también, el proceso que recorre cada uno en el momento en que elabora su texto autobiográfico. Este proceso de construcción de significados, a partir de su propia vida, les facilita escribir un texto con oraciones organizadas, desde la lógica de la experiencia, del evento ya vivido y vuelto a revivir, para ser revisado con los ojos del presente y con la mirada del pasado; de ahí que la mayoría de los textos se encuentren escritos en tiempo pasado, como parte de discursos narrativos, descriptivos o expositivos, según las particularidades de cada historia. Afirman las investigadoras que la escritura autobiográfica cuando el mediador es el docente, se construye en una relación triádica de carácter dialógico e integral entre el estudiante y el docente, porque el sujeto que escribe está en interacción consigo mismo, con el medio en el que coexiste y con la guía del profesor.

Como aspectos conclusivos dicen que el trabajo pedagógico de construcción autobiográfica evidencia tres aspectos fundamentales: el proceso de formación, las dificultades de orden gramatical en la construcción del texto y la solución de esas dificultades. Este diagnóstico

es valioso, ya que trabajar a partir de la producción textual de los estudiantes; en este caso, desde la autobiografía, le sirve al docente y al estudiante para detectar los errores más frecuentes que se encuentran en la redacción, tales como la acentuación (94%), la puntuación (98%), la ortografía (94%), así como las dificultades sintácticas y semánticas en la construcción de los párrafos. Esta propuesta de escritura autobiográfica pone de manifiesto todo un potencial de experiencia de vida activado por la escritura, a través de la memoria. También, hay todo un trabajo de construcción textual que en un primer momento sirve de diagnóstico para detectar las dificultades de orden gramatical y, en un segundo momento, a partir de este acercamiento, puede entrar en el proceso de apropiación y desarrollo de las competencias comunicativas.

Castelló (2017) presenta el estudio *Mirarse en el espejo. De comunicar lo que se ha aprendido a aprender comunicando*. Realiza este trabajo por la necesidad de ayudar a los estudiantes a convertirse en autores de su relato, en escritores que dispongan de voz propia y que sepan posicionarse en su contexto sociocultural. Por tanto, el objetivo es proponer la escritura como una herramienta para la construcción de identidad.

Los referentes teóricos son Scardamalia y Bereiter (1992), quienes plantean que los estudiantes escriben una gran cantidad de textos como resúmenes, comentarios, opiniones de lecturas, redacciones, informes, ensayos, entre muchos otros escritos, que genéricamente, tanto profesores como estudiantes llaman trabajos. También se apoya en Ruiz Bikandi y Camps (2011) en cuanto a los principios orientadores de la enseñanza de la escritura en la etapa de la educación secundaria, que se pueden sintetizar en los dos epígrafes siguientes: 1) Convertir el aula en una comunidad discursiva y de aprendizaje donde escribir sea funcional; y 2) hacer de la escritura una actividad colaborativa e interactiva.

Como estrategia metodológica, la autora busca introducir al estudiante a que recuerde aquellas situaciones ya lejanas en las que se escribía “mi mamá me mima”; sin embargo, no es eso lo que ocurre cuando tienen que escribir fuera del contexto escolar en situaciones en

las que los textos responden a una necesidad comunicativa determinada, sino que tienen un destinatario real y un objetivo o propósito más o menos explícito; es decir, son funcionales. Para ello plantea que es importante desarrollar actividades de “leer para escribir y hablar para escribir”; así, propone que, antes de empezar a discutir con los estudiantes cuestiones claves a la hora de planificar un escrito, tales como: cuál es el objetivo del texto y qué pretende el autor, cómo se comenzará y cuál sería la mejor manera de acabarlo, o si hay que buscar más información, cuál es imprescindible y por qué, es esencial que sean conscientes de las decisiones que deben tomar y de lo que implica asumir el rol de autores de sus escritos.

En tal sentido concluye que hay que enseñar a gestionar y regular tanto las emociones como las acciones y decisiones que hay que tomar para conseguir los propios objetivos discursivos. Asimismo, que deben realizar procesos de revisión conjunta que ayude a reflexionar sobre lo que se aprende y cómo se comunica; así, los estudiantes aprovechan esta oportunidad de revisión colaborativa no solo para reflexionar sobre la escritura y regular sus procesos de composición, sino para aprender y profundizar sobre el contenido de lo que escriben.

Postula finalmente que el sentido último de la enseñanza de la escritura en secundaria tiene que ver con lo que la investigadora plantea en su título: conseguir que los estudiantes aprendan a mirarse en el espejo para ser capaces no solo de comunicar de forma adecuada lo que han aprendido, sino también, sobre todo, de convertir la escritura en una herramienta de transformación del conocimiento y de aprendizaje. En definitiva, trata de ayudar a los estudiantes a convertirse en autores de su relato, en escritores que disponen de voz propia y que saben posicionarse en su contexto sociocultural.

Fuertes (2016) presenta una investigación denominada *Yo me emociono, ¿y tú? Acompañando al alumnado de secundaria a conocer sus emociones*, con la que pretende aplicar la terapia Gestalt, a fin de ayudar a tomar conciencia de las emociones, de los

pensamientos y cómo están relacionados, a partir de la conciencia que va de lo interno hacia lo externo, y que permite estar en contacto con el mundo y las emociones de otros.

La investigadora partió del referente de la última película de Pixar, *Inside out*, en la que relata cómo las emociones toman los mandos de la mente y cómo fácilmente pudieron pasar de estar alegres a tristes, de rabiosos a asustados. Desde allí se apoya en la terapia de la Gestalt para reconocer las emociones, comprenderlas, regularlas, expresarlas y observar la relación con los pensamientos, a partir de tres pilares básicos: el aquí, el ahora, y la responsabilidad.

Como estrategia metodológica, declara la autora que aprendieron a reconocer las sensaciones fisiológicas de las emociones básicas, vieron las diferencias entre ellas, pusieron la atención en focalizar la emoción que aparecía en las interacciones, hasta tomar conciencia de las emociones cotidianas y regularlas en medio de los conflictos. De esta manera, promovió que los alumnos se miraran entre sí, dejándose sentir con el otro, para favorecer el desarrollo de la empatía; asimismo, las neuronas espejo ayudaron para identificar el sentir del otro. Resalta, además, que, cuando notaron el dolor que provocaron al otro sintieron de verdad y dejaron de cometer la agresión. Aprendieron a regular y sentir que las palabras tuvieron efecto en el otro y pidieron perdón, cuando se dieron cuenta del dolor causado.

Concluye diciendo que los alumnos obtuvieron la capacidad para identificar cómo se sentían internamente, y tomaron conciencia de que sus pensamientos y sus actos no debían estar influenciados por sus emociones, sino que, por el contrario, debían hallar la forma de que sus acciones influyeran en los otros, actuando en consecuencia.

Guichot (2016) presenta un estudio denominado *La memoria afectiva como llave para la didáctica de la lengua y de la literatura*, con el que pretende el desarrollo de técnicas literarias, que advierten de la potencialidad de la memoria afectiva para la creación, motivando hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y de la literatura

integrada y motivadora. El objetivo es dejar constancia de la necesaria conjunción de la creación y de la memoria afectiva para conseguir las competencias lingüísticas fundamentales para un futuro maestro, que debe estar abierto al juego de la imaginación.

La investigadora parte de algunos referentes teóricos, teniendo en cuenta la temática de la investigación: 1) Sánchez Enciso y Rincón (1987), quienes plantean una organización del aula distinta de la tradicional, en la que el protagonismo pasa a pertenecer al alumno, quedando el profesor en un segundo plano, cuya función es marcar los ritmos de trabajo. 2) Pelegrin, en su libro *La aventura de oír* (1982), quien argumenta que los estudiantes deberán seguir una serie de instrucciones para capturar la memoria del primer cuento que recuerden. 3) Sánchez (1995), quien afirma que la escritura deberá ser una intervención lúdica y como conciencia textual.

Como estrategia metodológica, los estudiantes realizaron un producto final en grupos de cuatro personas como máximo. La consigna dada era un texto de “creación colectiva” para un público infantil y un dossier/informe con las reflexiones y herramientas usadas; los resultados o intervenciones de los distintos talleres se colgaron en un blog de la asignatura. La primera herramienta, *el laberinto de la memoria*, tenía como propósito recordar el primer cuento. Salieron a la pizarra individualmente y contaron la experiencia con base en el título, el clima, el narrador, los recursos estilísticos, el tema, los personajes, la estructura de la trama y el motivo de la elección. La segunda herramienta, *la creación colectiva*, partió de la idea de una creación colectiva miscelánea, que reflejara los géneros literarios de prosa, poesía y drama.

Como conclusión, postula que los resultados fueron óptimos, ya que tuvieron una altura escritural que manifestaron en la adquisición de la teoría literaria. Además, los resultados académicos fueron plenamente satisfactorios, el proceso gradual de aprendizaje y la implicación del alumnado contribuyeron al éxito total en las calificaciones, lo que hizo que las actividades rompieran con la parálisis que tenía cierto alumnado en cuestiones artísticas. Afirma que el proceso de creación no se estudia durante la escolarización obligatoria; por

eso, la idea de creatividad parece estar parcelada o dirigida a los “artistas”, como si solo una élite fuera capaz de crear textos originales y propios.

Ricarte, Latorre y Segura (2013) presentan el estudio *Diseño y análisis del funcionamiento del Test de Memoria Autobiográfica en población española*, realizado con estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha (24 hombres) con edades comprendidas entre los 19 y los 32 años. Los sujetos afirmaron no haber padecido situaciones traumáticas y no presentaban enfermedades físicas relevantes o consumo actual de medicación. Este estudio pretende observar la relación entre variables de personalidad y emocionales y el recuerdo específico, aportando nueva evidencia sobre el posible efecto que la subjetividad perceptiva de las palabras puede tener sobre el recuerdo autobiográfico de tipo específico.

Los investigadores partieron de los siguientes referentes: 1) la memoria sintetiza la recolección de experiencias personales pasadas (Williams *et al.*, 2007). 2) La Memoria Autobiográfica (MA) puede ser considerada como un subtipo de memoria episódica llegando incluso a ser utilizadas como sinónimos. Si bien es cierto que la memoria episódica contiene eventos específicos personales pasados que pueden durar desde minutos a horas, la MA será un sistema más comprehensivo, ya que incluirá no solo experiencias específicas con muchos detalles sensorio-perceptivos (memoria episódica), sino contenidos más genéricos de tipo conceptual, de naturaleza más semántica y relacionada con la autopercepción personal. 3) La organización del recuerdo autobiográfico se basa en el modelo de Conway & Pleydell-Pearce (2000), en el que se describen las memorias autobiográficas como “construcciones mentales dinámicas transitorias generadas desde una base de conocimiento subyacente” (p. 261). 4) El programa léxico estandarizado “Buscapalabras” (Davis & Perea, 2005) es la versión española del programa “N-Watch” para estímulos en inglés (Davis, 2005), que ha sido diseñado para su uso en el campo de la psicolingüística y ofrece diferentes medidas con respecto a un vocabulario de 31.491 palabras españolas.

En la estrategia metodológica introdujeron un cuadernillo que proporcionaron a los participantes y, en la primera página se mostraban las instrucciones que fueron leídas en voz alta por el evaluador para asegurar que fueran comprendidas por parte de los participantes. Las siguientes páginas incluyeron dos palabras de práctica (coche y árbol) que fueron corregidas en voz alta. Finalmente, las 12 palabras utilizadas para la tarea de recuerdo se presentaron alternando palabras con valencia positiva (5) y negativa (5), y las 2 palabras de tipo neutro se ubicaron justo a la mitad de la prueba y al final de la misma. Los participantes escribieron en un tiempo límite de 60 segundos, el recuerdo elicitado por cada palabra-estímulo. Terminado el tiempo procedieron a la presentación del siguiente estímulo presentado verbalmente por parte del experimentador.

Los recuerdos que obtuvieron fueron considerados como *específicos* (sucesos ocurridos en un momento, lugar y día concreto), como *extendidos* (un período de tiempo superior a un día), como *categoricos* (sucesos de tipo repetitivo), como *asociación semántica* (asociación que no mencionaba un suceso, normalmente nombres) y como *omisiones* (que no respondieron o repitieron el suceso relatado).

Concluyeron diciendo que el uso de programas estandarizados para la selección de palabras clave permitió diseñar formas alternativas que podrán utilizarse para diseños de medidas repetidas o en situaciones para controlar el efecto del aprendizaje. Asimismo, indicaron que la subjetividad individual de las palabras encontró una relación positiva de síntomas de depresión y la cantidad de recuerdos específicos generados por una palabra con supuesta valencia positiva como la palabra “Amistad”. También, mostraron que las personas de recuerdo específico presentan mayores desequilibrios afectivos ante situaciones negativas frustrantes, ya que las personas con un estilo de recuerdo menos específico evitan recordar esa situación frustrante para evitar sentimientos negativos asociados. Así, el *Test de Memoria Autobiográfica* diseñado en este trabajo muestra un instrumento adecuado para la obtención de recuerdo específico de tipo voluntario en población española.

1.2 Conclusiones

Con base en las reseñas descriptivas anteriormente, percibimos que son investigaciones realizadas con un enfoque a la escritura de crónicas familiares; por tanto, en las estrategias metodológicas hay una constante de fotografías, testimonios, emociones, contextos, terapias y recuerdos, etc. Allí tenemos que se ha identificado una relación estrecha entre la fotografía y memoria; una reconstrucción colectiva de nuestro pasado (Valero, E. 2014); y se ha bosquejado el crear un relato: un proyecto sobre escritura colaborativa (Font, Zanuy, Guiral, Barrio y Martí, 2018). Asimismo, se ha fortalecido la crónica literaria en el aula universitaria como una experiencia pedagógica (Cuesta, 2010); y por último, se ha explorado la experiencia metafórica de *mirarse en el espejo*, de comunicar lo que se ha aprendido a aprender comunicando (M. Castelló. 2017). Ante tal panorama, podremos decir que la investigación sobre la producción de crónicas familiares como estrategia didáctica en jóvenes de noveno grado, se sintoniza con el estado del arte actual y aún no ha sido muy investigada. Evidenciamos con las investigaciones reseñadas que la escritura permite un desahogo de algunas emociones y activa la memoria desde la construcción de algún hecho pasado; así las cosas, esta investigación se enmarca en el potenciar la competencia escritural y puede conseguir avances significativos en este ámbito tan importante para la didáctica de la lengua y la literatura.

CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO

La presente investigación sobre *La producción de crónicas familiares como estrategia didáctica dirigida a jóvenes de noveno grado* se enmarca en los principios teóricos de la Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura. En esa medida, serán conceptos oportunos para este proyecto: la pedagogía, la didáctica, la memoria autobiográfica, la crónica familiar y el modelo de escritura; para ello, hemos tenido en cuenta el rastreo sistemático exploratorio en cuanto a la definición de los conceptos mencionados.

2.1 Pedagogía

El concepto de pedagogía para esta investigación es importante, desde la dimensión crítico-social, lo que implica generar una reflexión en cada uno y promover un reconocimiento humano entre todos. Por tal motivo, abordamos la definición desde Fritz (2009), quien asume que es pertinente aclarar la etimología de *paideía*, que deriva de la palabra *niño, niña, hijo, hija, joven*. Y, *ágo*: *yo conduzco, llevo, educo*; el que llevaba a la escuela, o a quienes él mismo educaba, era llamado *paidagogós*, conductor de muchachos, educador; igualmente, el término evoca el cuidado del alma infantil, que era confiado solamente al esclavo. Por tanto, en el centro de la pedagogía se encuentra el ser humano: él debe ser educado.

Para nuestro trabajo, optamos por una pedagogía de corte sistémico como enfoque muy globalizador que mira a la persona en su complejidad y en el entramado de sus afectos, sus emociones, potencialidades y expectativas. De la mano de esta elección, también incorporamos la reflexión en torno a una pedagogía amplia que se acerca al individuo en todas sus potencialidades y que lo piensa no solo desde sus ámbitos estrictamente académicos, sino desde sus posibilidades de afecto y de interacciones; en suma, reconocemos la necesidad de despertar, junto con las reflexiones por una formación integral, la necesidad de fortalecer una inteligencia lingüística, de la cual habla Carbonell (2015) así:

En la inteligencia lingüístico-verbal se ponen en juego las representaciones del pensamiento a través del viaje de las palabras: sus sonidos, significados, funciones e intercambios; los diversos usos del lenguaje para recoger, seleccionar, ordenar, contextualizar y analizar la información para convertirla en conocimiento, y las prácticas orales y escritas para tejer conversaciones y narrativas (259).

De esta forma, en el trabajo que aquí presentamos concebimos al individuo de una manera global, interactiva, sistémica; por lo cual, los otros apartados que vienen más adelante en este marco teórico –como la memoria autobiográfica y la crónica– necesitan igualmente ampliación y se conectarán a estas consideraciones en torno a la pedagogía.

En este sentido, la pedagogía avanza como ciencia al lado de la sabiduría y su objeto formal es el hombre como *educando*, como necesitado de educación y formación; en virtud de esto, pedagogía y didáctica se relacionan en los ámbitos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el propósito de conducir a una reflexión al alumno y al docente. Por tal motivo, esta reflexión llevará a descubrir varios aspectos personales que aportarán para la formación integral; por eso, según Zambrano (2005),

La Pedagogía, al reflexionar sobre el valor de la educación, nos enseña que la libertad debe conducirnos a la capacidad de conocimiento de nosotros mismos, para vivir mejor, para soportarnos de una mejor manera. Ella nos permite volver sobre nosotros cuando todo parece terminar antes de tiempo. El saber de cada uno alimenta la pretensión social de la Pedagogía y le dice cómo hacer a la Didáctica, de ahí que sólo reste anunciar que el saber libera cuando tiene por objeto un conocimiento del hombre sobre sí y que soportarse es, que se quiera o no, una forma de saber, una anticipación en la que reconocemos que podemos escapar cuando todo parece arruinar nuestra voluntad de ser” (227).

Desde esta cita, inferimos el proceso de introspección que debe despertar el diálogo entre la pedagogía y la didáctica; así pues, “la Didáctica como la Pedagogía encuentran un terreno fértil, un espacio donde actúan, reflexionan y encuentran la ocasión para armarse mejor frente al destino de lo humano” (Zambrano, 2005: 225). Estas actúan, en consecuencia, como ciencias humanísticas por excelencia.

2.2 Didáctica

El término de didáctica ocupa el centro de esta investigación, porque en la escuela requerimos de una intervención en el aula que fomente la participación de los estudiantes a lo largo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje; por ende, encontramos autores tales como Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) que designan a la *Didáctica* como:

Una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas. La didáctica de las lenguas aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada sistema didáctico. Su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar (118).

De la misma manera, la transmisión del contenido requiere la relación con el entorno, de tal forma que no puede estar desligado del alumno para la enseñanza y el aprendizaje; dicha interacción nos conduce al concepto de sistema didáctico, pues allí se advierte el diálogo entre profesor y estudiante a propósito de un saber, en el marco de una cultura:

El sistema didáctico no existe sino para ser compatible con su entorno; y esta compatibilización pasa por una disminución de la conciencia del entorno por parte de los agentes del sistema. El destino del saber se juega en esta astucia del funcionamiento didáctico. Con respecto a él, sería inadecuado hablar de génesis y filiaciones, de rupturas y reformaciones, pues supondría dar cabida legítima a una cuestión que no puede sostenerse. El saber que produce la transposición didáctica será, por lo tanto, un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio, legitimándose, en tanto saber enseñado, como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar, y no legitimándose mediante el recurso a la autoridad de un productor, cualquiera que fuere (Chevallard, 1997: 5).

Con base en las prácticas didácticas, encontramos una estrecha relación entre el docente, el alumno y la lengua enseñada; esto, que los teóricos desde Chevallard (1997) conocen como el *sistema didáctico*, define la base de las consideraciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco de conceptos, recordemos, del mismo autor, la noción de

transposición didáctica: “un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza” (1997: 16). Por consiguiente,

La transposición didáctica *stricto sensu* concierne al paso de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de este objeto del saber. Pero el estudio científico del proceso supone tener en cuenta la transposición *sensu lato*, representada por: Objeto de saber - Objeto a enseñar - Objeto de enseñanza (Chevallard, 1997: 16).

A partir de lo mencionado, constatamos que los objetos de enseñanza consolidan la intervención en el aula con los estudiantes y que deben ser tenidos en cuenta, porque no pueden estar desligados de los agentes educativos; estamos, entonces, ante un sistema complejo en el que no solo maestro y estudiante interactúan. De ahí que Chevallard (1997) designe un nuevo concepto, la *noosfera*, que “se compone simultáneamente de representantes del sistema de enseñanza y de la sociedad: miembros de la asociación de docentes, profesores, padres de alumnos, especialistas de la disciplina que militan alrededor de su enseñanza, representantes de los organismos políticos” (9). La presencia de dicha noosfera ejerce presiones sobre el sistema didáctico y determina cambios y ajustes permanentes a la labor del docente. Según Mendoza (2005), la *noosfera* es “la esfera de gentes que piensan”; por dicha razón, es importante para nuestra investigación, pues necesitamos estar abiertos a las sugerencias y observaciones de los otros miembros de la comunidad educativa que ejercen dicho papel reflexivo. Así pues, el término *noosfera* lo abordamos, en virtud de la relación que suscita con la sociedad y sus agentes, en búsqueda de una transformación en el estudiante; para ello, requerimos que los estudiantes puedan acceder al conocimiento; en este caso recordar hechos pasados alimentados con los testimonios de sus familiares, amigos y de ellos mismos; por dicha razón, recurrimos a una memoria autobiográfica.

2.3 Memoria autobiográfica

El concepto de memoria autobiográfica es pertinente en esta investigación, porque aportará para que el estudiante pueda revivir aquellos acontecimientos pasados; lo que buscamos es reactivar esos recuerdos autobiográficos que, según Conway (2002): “they are complex mental representations of the self in the past. Memories are built from different types of autobiographical knowledge through a complex process of recovery controlled by the working self”². Asimismo, el adquirir dichos recuerdos que identifican a la persona hace que adquiera una relación consigo mismo y con la sociedad: “Due to this strong relationship with the self, autobiographical memories are one of the key sources of identity and also provide a crucial psychological link from the personal history of the self to themselves embedded in society” (Conway, 2002)³.

Ahora bien, para que haya recuerdos en las personas debemos mencionar el espacio en el que se guarda aquella información o experiencias vividas: la memoria; para ello, podremos decir que los recuerdos autobiográficos nos conducen a un contenido del yo, al dar unas definiciones y respuestas a algunas preguntas filosóficas, entre ellas: quién soy, quién he sido, y lo más importante, quién podemos llegar a ser. Si tenemos claridad en las respuestas a las preguntas, encontraremos que la memoria autobiográfica aporta en la educación, porque el estudiante requiere tener un panorama visible respecto de su pasado o la activación de algunos hechos experimentados que aportarán a la producción de la crónica familiar.

² Son representaciones mentales complejas del yo en el pasado. Los recuerdos se construyen a partir de diferentes tipos de conocimiento autobiográfico mediante un complejo proceso de recuperación controlado por el yo que trabaja.

³ Debido a esta fuerte relación con el yo, los recuerdos autobiográficos son una de las fuentes claves de identidad y también proporcionan un vínculo psicológico crucial de la historia personal del yo a sí mismos incrustados en la sociedad.

2.4 Crónica

El término de crónica es necesario en esta investigación, porque conduciremos a los estudiantes para escribir su crónica familiar, con base en unos recuerdos que deben ser activados por una memoria autobiográfica; por tal razón:

La crónica puede definirse como una forma de los géneros periodísticos, muy cercana a los procedimientos de la narrativa literaria; es el discurso testimonial de un sujeto o recogido por un sujeto que recrea la realidad. La crónica, en consecuencia, está ligada a la historia (el tiempo de *Kronos*, tiempo lineal) y a la literatura (el tiempo de *Kairos*, tiempo eterno). En toda cultura, los primeros cronistas pretenden dar testimonio de los hechos que forjan la identidad, con contenidos variables de fabulación. Por lo general, se trata de relatos cortos, unitarios y de estilo ágil en los que se expresan los anhelos humanos y las preocupaciones colectivas (Castrillón, 2008: 192).

Tengamos en cuenta que la crónica tiende a ser individual, porque es subjetiva, pero esto se percibe más en aquellas escritas con mucho humor y detalle. Por tal motivo, las temáticas se direccionan a expresar lo diario, los testimonios y, especialmente, lo familiar; es ahí, donde el lector puede realizar el proceso de reconocimiento y acudir a una sensibilidad que le brinda la crónica, la cual permite que haya un valor especial y una versión de lo contado en su historia (Castrillón, 2008: 193). Cabe añadir que esta definición está asentada en el ámbito del periodismo.

Dado lo anterior, el periodista se convierte en un narrador cronista (tercera persona) que tiene “la perspectiva más amplia de la historia, se inmiscuye en la diégesis mediante la identificación con el personaje objeto de la narración, y cede la voz a la primera persona para que narre lo que él no puede conocer” (Castrillón, 1998: 39). Por lo tanto, el mismo autor plantea tres niveles de escritura que son al tiempo tres posibles niveles de lectura:

Tal como fue: con una cercanía más o menos fiel a los acontecimientos originales y con el respeto total al ideario del personaje histórico.

Tal como pudo haber sido: explotando al máximo las posibilidades narrativas [...]

Tal como a mí me hubiese gustado: señala la voluntad divergente con respecto al tratamiento literario que desea darles a los hechos originales (1998: 50).

Por lo mencionado, deducimos que el valor de verdad del lenguaje historiográfico se destruye para descubrir la dimensión intemporal de la lucha del personaje, cuya palabra se viste de verdad probable. En consecuencia, tenemos en cuenta la característica esencial que supone “[...] el reescribir la historia desde la ficción para encontrar las verdades aparentes”, (Castrillón, 1998: 78), puesto que la interpretación y la subjetividad generan conflicto con la verdad, ya que los hechos reales son contados al estilo propio de quién narra con un grado de verosimilitud. Por otra parte, está Kapuscinski (2003), quien dice que:

La crónica es el mejor camino para obtener información decididamente. Por eso, un periodista no puede hacer nada solo, y si el otro es la única fuente del material en que luego habrá de trabajar, es imprescindible saber ponerse en contacto con ese otro, conseguir su confianza, lograr cierta empatía con él. En el transcurso de la historia algunos carecen de esta disposición de hacer amigos entre la gente, y tienen que dejar el periodismo porque no pueden hacer mucho. Esta cualidad viene acompañada por uno de los misterios de nuestro oficio: qué pasa cuando el otro tiene una visión sesgada de los hechos, o intenta manipularnos con su opinión. Para prevenir esto no existe receta alguna, porque todo depende de las situaciones, que es como decir de un montón de cosas. La única medida que se puede tomar, si tenemos el tiempo, consiste en juntar la mayor cantidad de opiniones, para que podamos equilibrar y hacer una selección (17).

Con la definición mencionada, recalcamos la importancia de un acercamiento a las personas para la búsqueda de información relevante y de recuerdos detallados, elementos pertinentes en la escritura de la crónica familiar. En virtud de estas intenciones y de la necesidad de articular una intervención que conciba la escritura como proceso, elegimos el modelo del grupo Didactext (2015), tal como lo exponemos a continuación.

2.5 Modelo de escritura

El proyecto de investigación requiere de un modelo de escritura para que los estudiantes puedan cualificar la competencia escritural y, para este proceso investigativo, es pertinente y eficaz tener claridad sobre el concepto:

La escritura es, pues, el instrumento de comunicación y de representación mental, por excelencia, mediador de la actividad social y mental, y, en consecuencia, de las enseñanzas y los aprendizajes, lo que favorece el desarrollo mental individual, a través de interacciones sociales mediadas lingüísticamente; y, por tanto, implica colaboración e interacción social

entre personas para aprender: postulados relacionados con la construcción del conocimiento (Vygotsky) y con un enfoque funcional del lenguaje (Halliday), debido fundamentalmente a que el ser humano aprende haciendo; es decir, que lo que se aprende es lo que se hace (Dewey) (Camargo, Uribe y Caro, 2015:10).

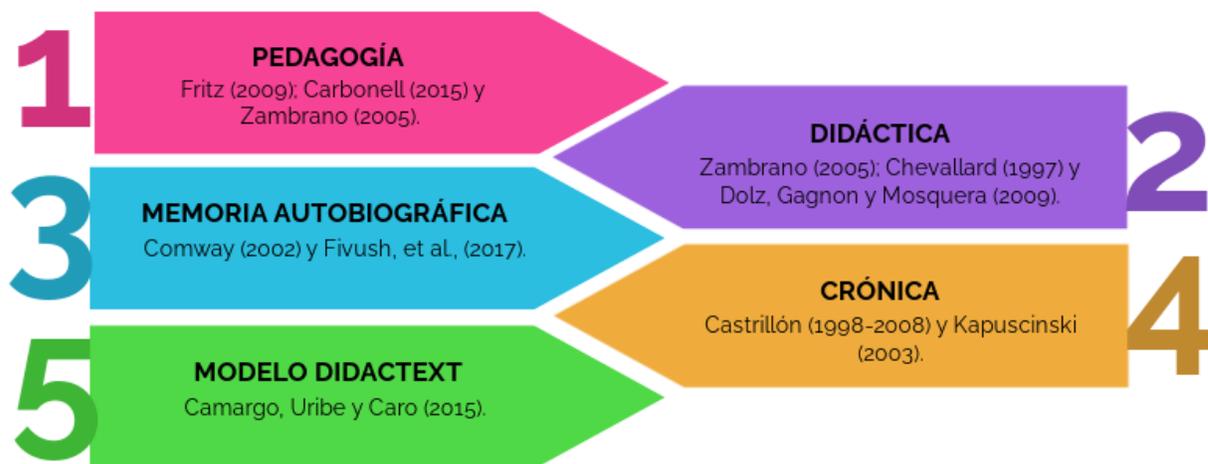
La escritura como un desarrollo mental individual, con una interacción entre personas y la sociedad, establece como necesaria la implementación de un modelo. Por ello, mencionaremos algunos: Modelo de H. Isenberg; Modelo de T. van Dijk; Modelo de M. Halliday y R. Hasan y sociosemiótico de M. Halliday; Modelo de J. Petöfi y A. García-Berrío; Modelo de R. de Beaugrande y W. Dressler. Entre estos modelos existen unas semejanzas y diferencias, pero los elementos presentados no son definitivamente para nuestro proyecto de investigación; por tanto, el modelo que posee los aspectos que requerimos para poner en práctica nuestro proceso investigativo es el modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción escrita (Modelo Didactext), en el que se advierten seis fases:

El **acceso al conocimiento**, o activación mental de la información, que posibilita la estimulación de imágenes, de lugares, de acciones, de acontecimientos, desde dentro, que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual; la **planificación**, o estrategia de organización, que debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, para dotar de significado propio al texto; la **producción textual**, que requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa, de orden estructural; y la **revisión**, que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final. En esta reformulación del Modelo Didactext incluimos dos nuevas fases en el proceso de escritura: la **edición** del texto y la **presentación oral** del mismo (2015: 221).

De acuerdo con este modelo, para el proceso de escritura, advertimos que los estudiantes podrán producir sus propias crónicas familiares con mucha facilidad, porque estas fases permitirán cubrir un proceso secuenciado a la hora de escribir, lo que facilita que la competencia escritural del estudiante se potencialice en este y en otros tipos de texto.

Relacionados los conceptos de base, recogemos en el siguiente esquema la esencia de este capítulo:

MARCO TEÓRICO



Esquema 4. *Marco teórico.* Fuente: Bejarano (2020).

CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA

En el capítulo anterior, desarrollamos el marco teórico puntualizando los conceptos claves para esta investigación; ahora bien, en el capítulo de la metodología, se muestran los pasos seguidos en la investigación, teniendo en cuenta una perspectiva, un diseño, unas fases, unos instrumentos y un resumen de la estrategia didáctica.

3.1 Perspectiva

Este proyecto de investigación se enmarca en una perspectiva *crítico-social*, con una enseñanza como proceso de interacción social que debe promover un aprendizaje reflexivo (Jiménez y Serón, 1992). Al mismo tiempo, proporciona una transformación en la realidad del estudiante y del investigador, puesto que la reflexión permitirá que exista un humanismo entre ellos, lo que genera un aporte a la construcción de una sociedad más íntegra y humana.

La investigación está orientada por el enfoque cualitativo que permite dar una mirada interna a un aspecto particular de la realidad social educativa, a partir de lo cual nos orientamos hacia la reflexión que genere una transformación en el estudiante y, muy posiblemente, en su entorno; para ello, utilizamos la observación y la entrevista abierta, como instrumentos de recolección de algunos datos. Según Cerda (2011), lo cualitativo se revela por medio de las propiedades de un objeto y fenómeno; así, la propiedad individualiza al objeto o al fenómeno, gracias a una característica que le es exclusiva.

3.2 Diseño

Este proyecto adopta el diseño de una investigación acción que supone el uso de unas estrategias, técnicas y procedimientos para que ese proceso sea riguroso, sistemático y crítico (Martínez-Miguélez, 2010: 239). Por eso, el investigador debe asumir el rol de observar, pensar y actuar, con el fin de alcanzar una visión técnico científica, desde las

propuestas de su fundador Kurt Lewin, lo que implica decisiones en espiral, ciclos repetidos de análisis para conceptualizar y redefinir el problema; también, una interpretación humana, una comunicación interactiva y una negociación; por último, más allá de resolver problemas o desarrollar mejoras, pretende generar profundos cambios sociales (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2006: 707). Esto dialoga con la motivación no tanto académica, sino movida por la necesidad compartida por los docentes de actuar para transformar la realidad; de ahí que “el hecho de centrar su trabajo en la acción y en la participación, la ha convertido en una modalidad muy cercana al ideario pedagógico que se asienta principalmente en dos principios similares: la interacción y la praxis pedagógica” (Cerdeña, 2007: 185); es decir, reflexión y acción.

En este orden de ideas, el propósito último de este proyecto es permitir que el estudiante pueda tener un encuentro consigo mismo y con su familia, ya que algunos no tienen los espacios para compartir con ellos por cuestión de tiempo y trabajo por parte de los padres o acudientes; esa situación ha hecho que se sienta frustrado o incapaz de realizar algo, por temor y miedo al fracaso. Al tener una introspección propiciada por la escritura, creemos que estos estudiantes pueden recordar acontecimientos que les exijan buscar la compañía de su familia para escribir, porque hay situaciones que no recuerdan y necesitan de su ayuda; de este modo, alcanzan un acercamiento y un compartir con sus seres queridos, de tal suerte que estas interacciones propicien el descubrimiento de aspectos históricos que no se llegaron a imaginar. Por otro lado, otros descubren que el escribir no es solamente cosa de personas diferentes a ellos, como en ocasiones consideran. En resumen, con base en la producción escritural, el estudiante se arriesga a escribir otras cosas más, porque se siente libre de hacerlo al enfrentarse a la hoja en blanco e intentar plasmar su pensamiento y sentimiento.

3.3 Fases e instrumentos

En el siguiente cuadro encontraremos tres fases que integran el proceso de investigación; en primera instancia, *la fase diagnóstica* que permitió adentrarnos en conocer al estudiante un poco en su vida personal, gracias al instrumento de la entrevista semiestructurada y abierta, porque se caracterizó, en buena parte, en ser anecdótica y, desde ese instrumento, se estimuló a contar ciertas historias breves de su vida. En segunda instancia, *la fase de intervención*, en la que los estudiantes realizaron lecturas y aclararon dudas sobre cómo escribir una crónica que terminaron por realizar; para ello, se usaron los instrumentos de observación que “implica adentrarnos en profundidad. Estar atentos a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2006: 587). Seguidamente, la ejecución de la secuencia didáctica que consistió en “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en torno a un tópico central para la consecución de unos propósitos que deben ser conocidos por todos los participantes” (Camargo, Uribe y Caro, 2015: 120). En tercera instancia, estuvo *la fase evaluativa*, en la que se utilizó el instrumento de análisis del contenido que es una técnica para lograr “inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2006: 356). Este análisis de las crónicas permitió hacer una clasificación por categorías, de acuerdo con las fases del modelo Didactext.

Objetivos específicos	Fases	Actividades	Instrumentos	Productos esperados
Identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes en cuanto a los procesos de escritura	Diagnóstica	Identificación del grupo. Toma de consentimiento informado. Cada estudiante con base en unos elementos significativos, tales como:	Entrevista Biografía Análisis de contenido	Consentimientos informados Datos de la entrevista Listado de las debilidades y fortalezas escriturales

		fotos, olores y objetos, empieza la construcción de su crónica familiar. Entrevista semi-estructurada.		
Desarrollar una secuencia didáctica que cualifique dichos procesos mediante la producción de crónicas familiares	Intervención	Los estudiantes realizan lecturas de ciertas crónicas familiares y continúan con la escritura de su crónica, pero ya teniendo más claridad de cómo seguir su escritura. Revisión de textos.	Observación Secuencia didáctica Análisis de contenido	Socialización Entrega final Balance Los estudiantes habrán terminado su crónica familiar con las respectivas observaciones hechas por el investigador.
Analizar los alcances y limitaciones de la estrategia didáctica implementada, desde desempeños conceptuales, procedimentales y actitudinales	Evaluativa	Lectura de los textos producidos. Identificación de categorías de análisis. Construcción del informe final.	Análisis del contenido.	Análisis de esas categorías. Ponencia Informe final

Esquema 5. *Superestructura metodológica.* Fuente: Bejarano (2020).

Después de mencionar en el cuadro anterior los objetivos con su correspondiente fase, actividad, instrumento y producto esperado para la realización del proyecto de investigación, a continuación, haremos la presentación de la secuencia didáctica aplicada en el grado 9-1 de la Concentración Escolar Urbana Instituto José Félix Restrepo del municipio de Restrepo (Valle del Cauca), colegio de carácter público, en el que la mayoría de estudiantes pertenecen a los estratos 1-2; los que participaron en la investigación fueron 26 con un rango de edad entre 14 y 15 años. Los estudiantes que viven en las fincas deben

madrugar para llegar temprano, dado que el colegio dista de una o dos horas de camino; en ciertas ocasiones no pueden asistir por cuestiones de invierno o transporte.

Cabe mencionar que la fase diagnóstica para identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes la realizamos con los primeros escritos que plasmaron, por medio del recuerdo activado que fue producido por el elemento significativo. En la lectura que hicimos de esos escritos, encontramos falencias en aspectos gramaticales y el descuido con la escritura, pero notamos que, a pesar de los errores presentados, pudimos realizar las lecturas de las pocas líneas que escribieron y captar la intención comunicativa, tanto que en la brevedad del primer escrito notamos que transmiten emociones y sentimientos. Así pues, procedemos a presentar de manera resumida nuestra secuencia didáctica como estrategia para potenciar la competencia escritural de estos estudiantes.

3.4 Secuencia didáctica

El tema de la investigación sobre *La producción de crónicas familiares como estrategia didáctica dirigida a jóvenes de noveno grado* se desarrolla a lo largo de 13 sesiones de 110 minutos cada una. En primera instancia, tenemos los contenidos conceptuales abordados con los siguientes interrogantes ¿Qué es una crónica? ¿Cuáles son las partes de una crónica? ¿Qué contiene una crónica familiar? En segunda instancia, tenemos el contenido procedimental que consistió en la investigación de un tema de interés propio; la aplicación de ciertos elementos que conforman la crónica; la comprensión e identificación de dichos conceptos en una crónica familiar; y la producción y exposición de una crónica familiar. En tercera instancia, los contenidos actitudinales buscan que el estudiante despierte un espíritu investigador para escribir; tome iniciativa para tener una cercanía a la familia; participe de manera respetuosa en la escucha de ciertos acontecimientos familiares y se motive para enfrentar el proceso y el desafío para escribir textos narrativos.

Describiremos con más detalle la secuencia didáctica y el papel decisivo que jugó la estrategia de modelado para el direccionamiento de las 13 sesiones que desarrollamos, a partir de las seis fases que nos presenta el Modelo Didactext.

Empezamos con las sesiones de la 1 a la 7; allí desarrollamos la primera fase del modelo que consiste en el *acceso al conocimiento o activación mental de la información*; en este aspecto, mostramos unos elementos significativos de nuestra vida como una foto, un ambientador con olor a canela, unas ramas de pino, un carro de color rojo, un mango biche y un limón. Con estos objetos evocamos algunos recuerdos que compartimos con los alumnos; seguidamente, los estudiantes expusieron sus elementos significativos, tales como fotos, olores u objetos que evocaron algún recuerdo. Con esos elementos construyeron un álbum; luego, empezaron a escribir sobre el recuerdo promovido por el objeto. Además de esto, realizamos una entrevista semiestructurada sobre las lecturas realizadas de los escritos de ellos; posteriormente, implementamos la técnica de KWL y respondieron *¿Qué sé? ¿Qué quiero saber?*, con respecto al tema de la crónica familiar. También, definimos el concepto crónica y lo reforzamos desde la observación de videos y la lectura de crónicas familiares; en dicho momento, ellos respondieron e identificaron los elementos de una crónica y trabajaron la estructura de los diálogos.

Pasemos ahora a la sesión 8, allí desarrollamos la segunda fase del modelo que consiste en *la planificación o estrategia de organización*; en este aspecto realizamos la lectura en voz alta sobre la crónica familiar que construimos. De esta manera, los estudiantes empezaron a planear y estructurar lo que ya habían escrito, teniendo como base nuestra lectura de la crónica.

Por otro lado, en las sesiones 9 y 10, entramos a la tercera fase del modelo que consiste en *la producción textual*; aquí entregamos nuevamente los textos para que continuaran con el escrito hasta alcanzar claridad en la práctica de los elementos trabajados en las sesiones anteriores.

Luego, en la sesión 11, abordamos la cuarta fase del modelo que consiste en *la revisión*; allí, cada estudiante realizó lectura en voz alta para identificar los errores de su crónica familiar y desde la intervención directa del profesor, avanzó en la reflexión sobre los aspectos por mejorar en ella.

Seguidamente, en las sesiones 12 y 13, entramos en la quinta y sexta fase del modelo que consiste en *la edición del texto y la presentación oral* del mismo; en estas sesiones expondríamos el álbum construido con los elementos significativos que desde el inicio nos ayudaron activar la memoria y, que utilizamos en el escrito; asimismo, los estudiantes digitalizarían su crónica. Aclaremos que estas dos últimas sesiones no las pudimos desarrollar a plenitud, porque entramos en confinamiento por la cuestión de la emergencia sanitaria Covid-19. Sin embargo, en la sesión 11, llevamos materiales para la elaboración del álbum y alcanzaron a realizarlo, pero no a exponerlo y sobre la crónica familiar la escribieron en hojas de bloc, aunque no la digitalizaron. De todos modos, alcanzamos a evaluar dicho proceso y de cada momento contamos con las evidencias del caso para justificar los avances conseguidos.

Ahora bien, en cuanto al proceso de la evaluación para esta secuencia didáctica, hemos de indicar que es progresivo y centrado en la mirada de las producciones textuales de los estudiantes hasta obtener el producto final. Sin embargo, esta etapa de evaluación será percibida con más claridad en el capítulo siguiente. Allí observaremos con mayor detenimiento el proceso realizado con la estrategia didáctica, en miras de potenciar la competencia escritural de los estudiantes de grado noveno.

Por último, debido al proceso que realizamos con sujetos de investigación y no con objetos, este proyecto respetó la ética y bioética, que apuntan hacia la importancia de los derechos humanos como principios de primera y cuarta generación, que velan por la vida, la seguridad, la protección de privacidad, las condiciones de acceso a las nuevas tecnologías y

la libertad informática. Teniendo en cuenta lo mencionado, no se llegó a violentar la integridad de quienes participaron en el proceso de la investigación y todo el proceso estuvo regulado por los acuerdos consignados en el consentimiento informado, en torno al respeto por la confidencialidad, el derecho al buen nombre y la socialización de resultados a la comunidad. A continuación, el siguiente esquema resume el proceso:



Esquema 6. *Marco metodológico.* Fuente: Bejarano (2020).

CAPÍTULO CUATRO: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos durante la investigación sobre *la producción de crónicas familiares como estrategia didáctica en jóvenes de noveno grado*. Estos resultados los dividimos según las seis fases del modelo de escritura Didactext; inicialmente, analizamos los cambios escriturales de los textos y, posteriormente, los resultados obtenidos en la práctica de la estrategia didáctica.

Los resultados obtenidos de la intervención realizada en el colegio José Félix Restrepo del municipio Restrepo (Valle del Cauca) con 26 estudiantes de grado noveno fueron significativos. A tal conclusión llegamos luego de leer los trabajos que escribieron los estudiantes; por tal motivo, es difícil escoger una o dos crónicas para aplicar el análisis detallado. Debido a esto, optamos por recuperar varias muestras de escritos que analizaremos en el transcurso del capítulo, porque hubo trabajos muy buenos y no queremos pasar sin nombrarlos. Al mismo tiempo, la crónica familiar es complementada al final con un álbum que construyeron con los objetos significativos que compartieron en el aula.

4.1 Fase 1

Empezamos con la primera sesión hasta la séptima, que son determinadas por la fase 1 del Modelo Didactext (2015) que consiste en “el acceso al conocimiento, o activación mental de la información, que posibilita la estimulación de imágenes, de lugares, de acciones, de acontecimientos, desde dentro, que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual” (221). Esta primera parte la abordamos con la estrategia del modelado para dar ejemplo y así motivarlos en el proceso con el acompañamiento. Desde esta estrategia nos relacionamos con una reseña del Estado del Arte de la investigación de Azagra, (2019) sobre *escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente*

directivo, la cual concluye en que el proceso de modelaje y andamiaje de este género permitió una de las mejoras en la competencia comunicativa de los docentes. Del mismo modo, aquí llegamos a tener un punto de encuentro con aquello de que “la didáctica como la Pedagogía encuentran un terreno fértil, un espacio donde actúan, reflexionan y encuentran la ocasión para armarse mejor frente al destino de lo humano” (Zambrano, 2005: 225).

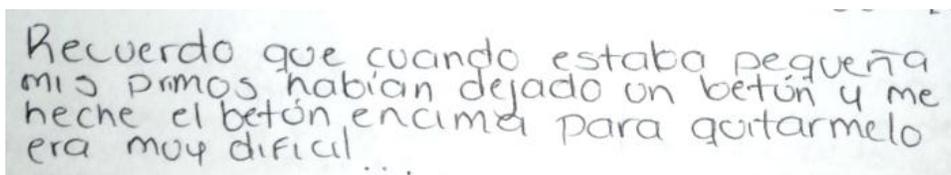
Teniendo en cuenta el párrafo anterior, damos continuidad a la estrategia del modelado, porque ayudó a generar reflexión en los estudiantes; por eso, presentamos unos objetos o elementos significativos de la vida, tales como: una rama de pino, un ambientador con olor a canela, un zapato de bebé, una fotografía de bebé, un carro de color rojo y una correa; esto lo compartimos con los estudiantes, evocando ciertos recuerdos y respondiendo interrogantes, porque generaron curiosidad.

Con la anterior actividad, descubrimos algunas expresiones y reacciones de los estudiantes; entre ellas, empezaron a mencionar los nombres de algunos elementos que les traían recuerdos. De hecho, estuvieron muy entusiastas y cuando dijimos que debían traer su objeto, ya sabían qué presentar; allí encontramos que la estrategia del modelado fue importante porque los alumnos accedieron al conocimiento sin tanto esfuerzo.

Seguidamente, tenemos la segunda sesión. Aquí los estudiantes presentaron y expusieron los elementos significativos que les evocaban algún recuerdo; por ejemplo, unas medallas, ollas, carros y un peluche llamado Barney, varas de pescar, entre otros.

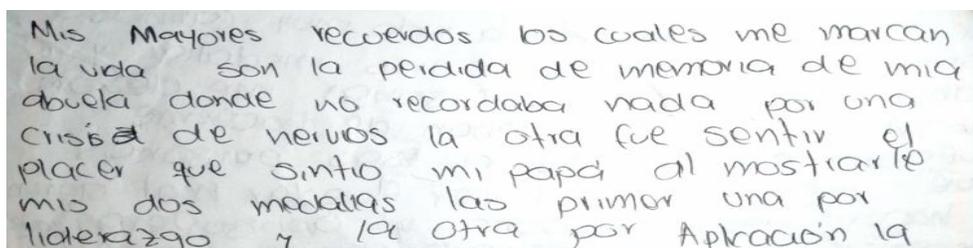


Enseguida, cada estudiante recibió una hoja para que escribiera sobre el recuerdo promovido por aquel objeto significativo. Entre ellos, tenemos a la estudiante N⁴ que escribió:



Recuerdo que cuando estaba pequeña mis primos habían dejado un betón y me heche el betón encima para quitarmelo era muy difícil...

El fragmento tiene varios errores de ortografía y es muy breve; pero esto sucede, porque ellos aún no saben nada sobre las crónicas que deberían escribir. A pesar de las falencias que percibimos en las cuatro líneas, notamos que el objeto removió un recuerdo que tenía. Tenemos otro ejemplo y es con la estudiante M, que escribió:



Mis Mayores recuerdos los cuales me marcan la vida son la perdida de memoria de mi abuela donde no recordaba nada por una crisis de nervios la otra fue sentir el placer que siento mi papa al mostiarle mis dos medallas las primer una por liderazgo y la otra por Aprobación la

Esta pieza escritural recuerda dos acontecimientos; aquí también, son perceptibles los errores ortográficos que hay en aquellas palabras, como el uso de mayúsculas, las tildes y los signos de puntuación; sin embargo, el texto trata de transmitir algunos sentimientos o emociones como *la felicidad por las medallas ganadas y a la vez una tristeza por la enfermedad de la abuela*. Por otro lado, presentamos otro fragmento escrito por la estudiante F:

⁴ Para efectos de proteger la identidad del participante, no se pone el nombre, tal como se formuló en el consentimiento informado.

yo tengo una anécdota con un peluche que lo tengo desde hace mucho tiempo me lo dieron cuando estaba pequeña se significa mucho para mí porque él a sido como mi mejor amigo le cuento todo lo que me pasa a él es como si fuera mi confidente adoro a ese peluche porque con él me eh desahogado contándole mis problemas cuando estoy triste y lloro abrazándolo.

Respecto a este fragmento encontramos que expresa el amor que le tiene a aquel peluche, considerado como *su confidente, su amigo y que conoce sus tristezas*. Allí advertimos una importante catarsis, porque para la estudiante desahogarse con el peluche ofrece la seguridad de que nadie llegará a saberlo; es notorio que, a pesar de ser corto el fragmento, contiene varios sentimientos que refleja en la escritura.

Estos tres fragmentos son la muestra de lo que fueron las primeras palabras que escribieron los estudiantes en esta intervención y que se activaron gracias a los elementos significativos de las emociones y los afectos. Aunque se observen allí diversos problemas formales, observamos los primeros trazos de un género que nos recuerda al diario, como aquel primer acercamiento a la escritura; en estas piezas se plasman, en efecto, lo breve y lo rápido con que quieren contar las cosas, ya sea porque no recuerdan muy bien aquel acontecimiento o porque no quieren escribir o porque no sabe cómo hacerlo. Sin embargo, hay mucho por resaltar, ya que se aprecia una cohesión con el hecho que comparten y la expresión de sentimientos y emociones que en pocas palabras expresan y transmiten de una u otra manera la intención del recuerdo significativo en su vida. Esto nos hace recordar la investigación que en el estado del arte reseñábamos de N. Font, M. Zanuy, A. Guiral, M. Barrio y L. Martí (2018) sobre *Crear un relato: un proyecto sobre escritura colaborativa*, la cual tiene como objetivo “mejorar la competencia lingüística como instrumento de comunicación oral y escrita, representación, interpretación y comprensión” (32). Mencionamos esta investigación, porque se relaciona con el interés que tenemos y es el motivar a los estudiantes a escribir de forma creativa y en grupo.

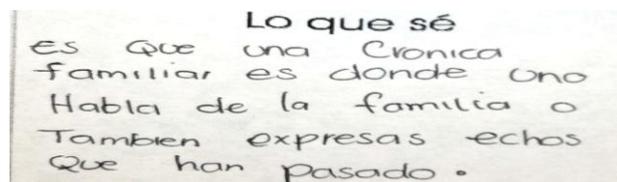
En virtud de ello, realizamos la lectura de los escritos para tener herramientas y ayudar a los estudiantes, a partir de una entrevista semiestructurada de manera individual; en ella, conversábamos acerca lo plasmado en aquella hoja. Allí tratamos de escudriñar más sobre el recuerdo, pero con la convicción de generar motivación, de activar la memoria y mostrar un abanico de horizontes para continuar con la escritura de aquel acontecimiento plasmado en esas breves líneas. Gracias a ello, muchos estudiantes expresaron más detalles sobre el hecho; esto lo logramos por las preguntas que realizamos, las cuales giraban en torno a qué hubo antes y después del suceso. Así, los estudiantes abrieron su panorama para continuar con la construcción de su recuerdo buscando fotos, objetos significativos y testimonios de sus seres queridos para no dejar de mencionar el más mínimo detalle. En la siguiente imagen evidenciamos el proceso que realizamos con cada uno de los estudiantes; allí ellos preguntaron también sobre los objetos elegidos por el profesor y esto llevó a un ambiente de mayor confianza. Así le dábamos vida a la entrevista semiestructurada.



Además, encontramos que el instrumento de la entrevista semi-estructurada fue pertinente para ayudar a los estudiantes, gracias a los aportes de la investigación reseñada en el estado del arte sobre *el relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo*, realizado por Duero, y Arce (2007), en la que se analizaban las estrategias narrativas que las personas emplean para construir relatos autobiográficos y cómo condicionan sus formas de pensar acerca de sí mismas, el mundo y sus propias acciones. Allí concluían que “la experiencia vivida, conocida e incorporada bajo la formas de ‘conocimiento’ acerca del mundo, de los otros y de nosotros mismos, es siempre experiencia interpretada” (270). En nuestro caso, esta actividad le daba sentido a esos acontecimientos y los conectaba, a través de las narraciones, experiencias y

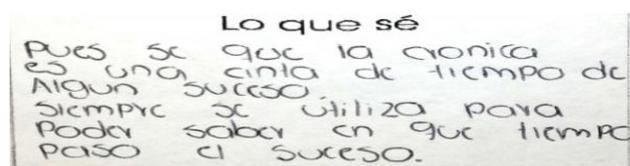
acontecimientos vividos por los estudiantes antes y después. De esta manera, las narraciones que circularon por estas entrevistas semiestructuradas pueden constituir verdaderos relatos; así empezábamos a construir los textos de las crónicas familiares desde el acceso al conocimiento o la lectura de mundo, según el modelo Didactext.

Después, en la cuarta sesión buscamos indagar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema de la investigación; para ello, utilizamos la técnica de Know-Want-Learn (KWL), que consiste en responder lo siguiente, “lo que sé, lo que quiero saber y lo que en efecto aprendo”. Respecto al tema de la crónica familiar, los estudiantes dieron su respuesta y esto es, por ejemplo, lo que escribió el estudiante R:



Lo que sé
 Es que una Cronica
 familiar es donde uno
 Habla de la familia o
 Tambien expresas echos
 que han pasado.

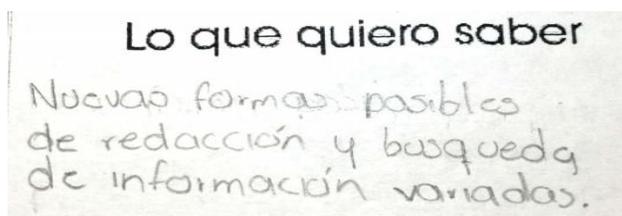
En este caso encontramos cómo el estudiante R, expresa un elemento significativo sobre el término crónica: *hechos que han pasado*, y cuando menciona lo familiar hace muy bien una deducción al relacionarla con *la familia*. Tenemos también, la definición que escribe el estudiante V:



Lo que sé
 Pues se que la cronica
 es una cinta de tiempo de
 Algun suceso.
 Siempre se utiliza para
 Poder saber en que tiempo
 paso el suceso.

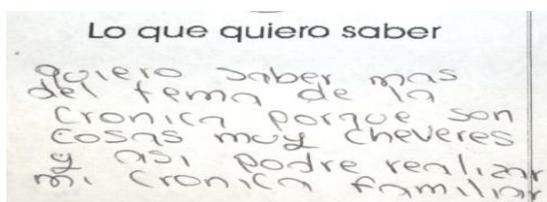
Encontramos otro elemento que aporta a la definición del término crónica: *cinta del tiempo*; aquí el estudiante F solamente describe lo que considera como significado de una de las dos palabras propuestas para definir.

Sin embargo, luego de analizar estos dos fragmentos como representativos de la población con la que trabajamos, percibimos un grado de claridad del concepto de crónica familiar, a través de ciertos elementos que la definen, tanto que adquirimos la siguiente definición de trabajo que compartimos con todo el grupo: *algunos hechos pasados de la familia en una cinta del tiempo*. Una vez obtuvimos claridad con la definición del concepto de crónica, pasamos a la segunda pregunta sobre *lo que quiero saber*. A esto los estudiantes respondían, por ejemplo:



Lo que quiero saber
Nuevas formas posibles
de redacción y búsqueda
de información variadas.

Analizamos que el estudiante D, en el fragmento anterior, hace el reconocimiento de querer tener herramientas para mejorar la redacción y de querer investigar, pero solicita colaboración para alcanzar dicho querer. Presentamos otra respuesta por parte de la estudiante F, que dice:



Lo que quiero saber
Quiero saber mas
del tema de la
cronica porque son
cosas muy cheveres
y asi podre realizar
mi cronica familiar

Desde estas muestras podemos concluir que, en el aspecto de lo que los estudiantes quieren saber, se destaca la necesidad y el deseo que tienen de escribir y de investigar cuando hablan de buscar información. Otras peticiones principales para este punto fueron: quieren adquirir herramientas para la escritura, desean saber cómo pueden estructurar sus ideas para plasmarlas en una hoja y quieren contar algunos aspectos que han experimentado. La técnica KWL nos ayudó, entonces, para la elaboración del concepto o tema, en este caso la

crónica familiar, y nos ofreció un abrebocas para que lográramos fortalecer la definición y la construcción de la misma. Esta definición la ampliamos desde los aportes de Castrillón (2008):

La crónica puede definirse como una forma de los géneros periodísticos, muy cercana a los procedimientos de la narrativa literaria; es el discurso testimonial de un sujeto o recogido por un sujeto que recrea la realidad. La crónica, en consecuencia, está ligada a la historia (el tiempo de *Kronos*, tiempo lineal) y a la literatura (el tiempo de *Kairos*, tiempo eterno). En toda cultura, los primeros cronistas pretenden dar testimonio de los hechos que forjan la identidad, con contenidos variables de fabulación. Por lo general, se trata de relatos cortos, unitarios y de estilo ágil en los que se expresan los anhelos humanos y las preocupaciones colectivas (192).

Igualmente, abordamos la estructura y los elementos que componen la crónica; esto lo identificamos en algunos videos sobre crónicas de Ernesto Mccausland; lo trabajamos, porque encontramos la investigación de Ermantraut y Gregorini (2015), *Una mirada singular sobre la narrativa autobiográfica en el cine: una alternativa para la enseñanza de la Historia reciente*, en la que se intenta responder a una triangulación entre cine, autobiografía y educación. Ellas sostienen que la significatividad de la crónica “puede radicar en ayudar a comprender cómo las personas resignifican los hechos históricos desde el presente, haciendo hincapié en la reconstrucción de aquellos acontecimientos que han marcado la historia personal y configuran la memoria colectiva” (306). En seguida, planteamos ciertas lecturas, tales como la crónica *El tercer ojo* escrita por el tuluño Walter Mondragón; *El penal más largo del mundo*, escrito por Osvaldo Soriano; y la crónica *Un alto en camino para mirar atrás*, esta última de nuestra propia autoría; además, trabajamos los textos sobre *Cómo escribir diálogos y el narrador en los diálogos* para que los aplicaran en su escrito.

4.2 Fase 2

Ahora bien, en la octava sesión entramos a la fase 2 del modelo Didactext (2015) consiste en “la planeación, o estrategia de organización, que debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, para dotar de significado propio al texto” (221). Siguiendo con el modelado,

presentamos un fragmento de la crónica familiar titulada, *Un alto en el camino para mirar atrás*:

“Un alto en el camino para mirar atrás”

El 25 de septiembre de 1986, en la puerta de la calle la señora Nelly ve pasar a unos niños negritos comiendo mango biche con sal y limón, en ese instante su boca se le hizo agua y con deseos de saborear ese mango, fue tan grande el anhelo de comerlo que los llamó;

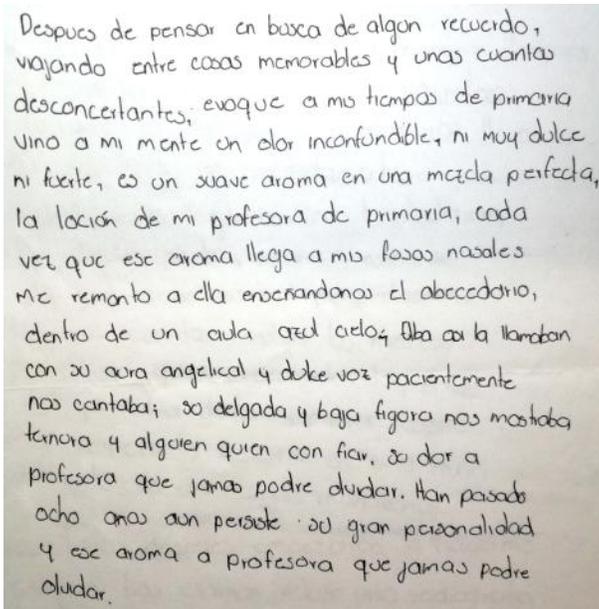
- Me regalan mango
- ¡Por qué debemos darte!
- Acaso no ven que estoy en embarazo.
- Dile a tu esposo que te compre, y salieron a correr.

Lo curioso es que luego le consiguieron el mango biche, pero no quería sino los que llevaban aquellos niños; la abuela Lida dijo: -el bebé va salir con la boca abierta-.

Seguidamente, realizamos la lectura en voz alta frente a los estudiantes que atentamente escucharon y quedaron entusiasmados, porque descubrimos que despertamos mucho interés en ellos, dado que algunos elementos mencionados en la primera sesión fueron retomados y plasmados en la crónica. Fruto del ejemplo, los estudiantes se motivaron para iniciar la escritura de su texto, porque vieron que también eran capaces de redactar su propia crónica, todo ello, bajo nuestra dirección y acompañamiento.

A partir de ese instante, los estudiantes empezaron a planear la escritura de su primer párrafo, tal como habían escuchado en crónicas anteriores; al mismo tiempo, estructuraron los diálogos y el párrafo de cierre; en esta fase ellos realizaron la arquitectura de su escrito para empezar a darle contenido por medio de los testimonios y reportes que recogieron al preguntar en la casa; algunos llamaron al familiar o a la persona implicada para que les ayudara con la descripción de algún lugar o sobre los hechos vividos, y así evitar dejar por

fuera algún detalle. Con base en lo mencionado, presentaremos la primera parte de la crónica familiar que escribió la estudiante D.



Después de pensar en busca de algún recuerdo, viajando entre cosas memorables y unas cuantas desconcertantes; evoque a mis tiempos de primaria vino a mi mente un olor inconfundible, ni muy dulce ni fuerte, es un suave aroma en una mezcla perfecta, la loción de mi profesora de primaria, cada vez que ese aroma llega a mis fosas nasales me remonta a ella enseñándonos el abecedario, dentro de un aula azul cielo; ella así la llamaban con su aura angelical y dulce voz pacientemente nos cantaba; su delgada y baja figura nos mostraba ternura y alguien quien con fiar, se dotó a profesora que jamás podrá olvidar. Han pasado ocho años aun persiste su gran personalidad y ese aroma a profesora que jamás podrá olvidar.

Con el fragmento anterior, observamos que existe una planeación y estructuración para dar inicio a su crónica, pues transmite un mensaje más claro y conciso sobre lo que desea compartir, tanto que, en las primeras palabras percibimos un estilo poético que atrapa al lector. Luego, empieza a manifestar *que su memoria evocó un recuerdo*, que activó por la ayuda del objeto significativo. Justamente, hay un esfuerzo en utilizar un lenguaje no tan coloquial y adecuar la voz para que una niña manifieste aquellos sentimientos y emociones con el aroma que transpira su profesora de primaria. Así, confirmamos que los recuerdos, según Conway (2002) “they are complex mental representations of the self in the past. Memories are built from different types of autobiographical knowledge through a complex process of recovery controlled by the working self”⁵. Teniendo claridad sobre la evocación de los recuerdos en los estudiantes, procedemos a la fase 3.

⁵ Son representaciones mentales complejas del yo en el pasado. Los recuerdos se construyen a partir de diferentes tipos de conocimiento autobiográfico mediante un complejo proceso de recuperación controlado por el yo que trabaja.

4.3 Fase 3

Para asegurar la continuidad del proceso, entramos en la novena sesión; allí trabajamos la fase 3 del modelo Didactext (2015) consistente en “la producción textual, que requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa, de orden estructural” (221). En esta etapa entregamos nuevamente a los estudiantes los escritos que habían realizado en su debido momento, a partir del objeto significativo que les ayudó a la activación del recuerdo; de ahí, empezaron a escribir de nuevo con una idea más clara sobre la crónica, planteando una estructura y tejiendo las ideas de forma coherente, a fin de que el texto fuera significativo y generara gusto al leerlo. Se aclara que estuvimos al lado de los estudiantes para asesorar y aclarar dudas con respecto a los componentes sintáctico, semántico y pragmático; al mismo tiempo, para corregir algunos aspectos ortográficos y las principales inquietudes; esto lo podremos observar en el siguiente cuadro:

Dimensión sintáctica	La estructura de algunas oraciones	Ideas no terminadas	Ciertos fragmentos del texto en desorden	
Dimensión semántica	El uso de sinónimos para algunos términos	Palabras pertenecientes al contexto de ellos	El uso de la figura retórica del pleonasma	
Dimensión pragmática	Evidenciamos la relación del contexto con el texto	Sus actos de habla lo manifiestan cuando hablan de las fincas, animales y quehaceres del campo	Del pueblo o municipio que está ubicado en zona montañosa	
Aspectos ortográficos y sintácticos	Palabras mal escritas; en adición a esto, mezcla de fonemas con mayúsculas y minúsculas	Falta de conectores	Poca puntuación	Mal uso de las tildes
Principales inquietudes	Cómo conectar las ideas	Cómo realizar una buena descripción de algún lugar persona u objeto	Qué más anexarle al escrito	No saber cómo empezar y cómo finalizar

Esquema 7. *Falencias sintácticas, semánticas y pragmáticas.* Fuente: Bejarano (2020).

De esta manera, íbamos direccionando el proceso de producción con ciertos comentarios y sugerencias, pero respetando el estilo propio y original del estudiante, tal como lo percibimos en el siguiente fragmento del estudiante S.

Hace 3 años era un día normal nadie tenía que hacer nada más que mi
 papá nos había dicho que nos iba a llevar de pesca ya después de quitar
 las varas y la carnada nos dirigimos al marzatec después que llegamos
 lo primero que hicimos fue sacar las varas para arreglarlas después
 de arreglar ya las varas me dispuse a colocar la carnada ya había
 colocado la carnada me dispuse a tirar la vara al lago ya que tenía
 todo esto me dispuse a hacer lo más difícil es tirar y que pierda algo
 después de esperar horas y horas esperando que pierda un pez mi mamá
 nos llama y nos llama después de que el anzuelo va a tirar la vara
 a un si esta vez tenía algo de suerte después de otro rato estando
 con la vara en el lago estaba que pierda algo pero nada luego mi
 papá me dijo que ya era hora de irnos yo les dije que otro rato que
 así vez tenía algo de suerte al pescar algo mi mamá me dijo que otro rato
 y no más después de estar unos minutos nos sentó que la vara se había
 movido y efectivamente había cogido un pez en mi primer día de pesca
 lamentablemente yo trate de sacarlo con todas mis fuerzas pero el pescado
 fue más fuerte que yo y se me escapó en ese momento me fui triste a
 la casa porque no pude sacar el pez.
 Los días después seguí hablando con mis papás sobre la pérdida de no haber
 podido haber capturado al pez que tenía mi tristeza pero tiempo después
 mi tristeza cambió a felicidad cuando mis papás me dieron una buena
 noticia ellos me habían dicho que me iban a comprar una concha de
 vidrojorgos entonces nos dirigimos a la ciudad de cali a comprarlo ya
 después de irnos a la ciudad lo primero que hicimos fue buscar una
 tienda de vidrojorgos después de dar vueltas por medio cal por fin la
 encontramos habíamos con el señor si vendía vidrojorgos el señor dijo
 que si después de que el señor me hizo explicado como tenía que utilizarlo
 mi papá se dispuso a comprar la concha después nos fuimos para la
 casa yo estaba todo contento porque por fin podía jugar mi juego favorito
 que es Grand Theft Auto 5, de juego trata de conseguir de robar y
 hacer por eso me gustaba tanto.

Aquí en este fragmento queremos resaltar cómo el estudiante S hace el proceso de organización textual en lo semántico y lo estructural, porque al inicio no sabía cómo escribir el recuerdo que compartió con la ayuda del objeto significativo, y se nota que pudo evolucionar en su escritura, tanto que plasma dos acontecimientos que son parafraseados de la siguiente manera; el primero dice: *el día de la pesca, ya estaban guardando las varas de pescar, porque no habían podido pescar nada y estaba en compañía de sus padres, cuando la vara de él empezó a moverse y feliz con su pescado en el anzuelo lo haló hasta la orilla del lago y cuando ya lo tenía casi afuera se soltó y cayó en el agua nuevamente.* Ahora pasaremos a conectar el segundo acontecimiento que nos compartió; continúa diciendo que: *cuando llegó a casa estuvo tan triste y sus padres lo notaban cabizbajo que trataban de*

decirle que así era la pesca, y que en otro momento regresarían a pescar. Al día siguiente tenían que viajar a Cali para realizar unas diligencias, pero lo que no sabía era que iban a comprarle su PlayStation 4, él feliz porque era algo que anhelaba hace mucho tiempo. Este escrito lo finaliza diciendo: que llevaba un mes jugando con la consola y cierto día no volvió a encender, desde ese día perdió su consola y nuevamente con mucha tristeza recordó la pérdida del pez y el daño del video juego.

Cabe mencionar que hubo una evolución enriquecedora en la escritura del estudiante S, pues llama la atención que usa un lapicero de color diferente para tratar de identificar algunos errores de ortografía. Podemos decir que al inicio en los fragmentos que analizamos pasa desapercibida la cuestión de las tildes, las comas, los puntos, los diálogos, entre otros. Compartimos esta crónica familiar porque tiende a ser muy significativa, ya que el padre de familia manifestó al inicio del año lectivo que su hijo era diagnosticado con una memoria a corto plazo; es decir, que él puede tener la tarea o llevar el cuaderno y decirle al docente *no lo tengo, no la hice*, pero en realidad sí la ha realizado. Encontrarnos con este texto escrito por él, con estas recomendaciones dadas, hizo que no lo dejáramos pasar por alto sin compartirlo; eso sí, aclaramos que tiene algunos errores, falencias y dificultades con algunos términos, pero la intención comunicativa es transmitida por medio de la crónica familiar con un estilo de escritura particular y original del estudiante.

A partir del párrafo anterior encontramos una relación con la investigación *Mirarse en el espejo. De comunicar lo que se ha aprendido a aprender comunicando*, reseñada en el estado del arte, y realizada por Castelló (2017); allí se despierta la preocupación por querer brindar unas herramientas a los estudiantes para que sean capaces de convertirse en autores de sus propios relatos y puedan empoderarse con voz propia en su contexto sociocultural. Era menester nuestra colaboración para que los estudiantes de noveno grado pudieran escribir su crónica familiar. Precisamente, uno de los logros más representativos que visualizamos en ellos era ver cómo los alumnos *se observaban en el espejo*, para que comunicaran lo aprendido, utilizando un lenguaje adecuado; igualmente, que detectaran cómo se convertía la escritura en un instrumento evolutivo de conocimiento y de

aprendizaje. Para que estos resultados representativos sigan dando frutos, debemos continuar con las fases del modelo de Didactext; por eso, asumimos la siguiente.

4.4 Fase 4

Posteriormente, en la undécima sesión, entramos a la fase 4 del modelo Didactext (2015) que consiste en “la revisión, que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final” (221). En esta fase nuestro modelado tuvo como propósito motivarlos a la lectura en voz alta de sus propios escritos, para que fueran capaces de identificar los errores cometidos; en esa dinámica fue preciso acompañar a muchos estudiantes para que estuvieran seguros de la corrección que debían hacer. Para este análisis de resultados, mostraremos las crónicas familiares que construyeron dos estudiantes, ya que en esta fase está la consolidación definitiva de su escrito, para así entrar a las dos últimas fases que plantea el modelo. Pues bien, tenemos la crónica familiar de la estudiante D:

El 9 de agosto del 2006 en la maternidad le dieron los dolores de parto, su esposo llegaba de un viaje de trabajo, él era conductor, y se la llevaron para la Clínica Comfamiliar, nació yo a las 7:00pm, le dieron salida el 10 de agosto en las horas de la tarde, su familia feliz, los abuelos emocionados con su nuevo nieto, el 20 de agosto la bautizaron y le dieron el nombre de Daniela patino Aristizabal. Cuando Daniela solo tenía sus 2 años, salió a su primer viaje que fue a Venuela un viaje muy largo, en este momento no se acuerda mucho, apunta de cumplir los 3 años su mamá quedó de nuevo en embarazo, pasaron los nueve meses y nació un hermano niño, el 2 de enero a las 10:00PM y ese mismo día cumple años su padre, le dieron el nombre de Juan Diego Patino y Daniela feliz con su hermanito, a poco días de haber nacido Juan Diego el padre de Daniela se la lleva para Medellín con un amigo, Daniela a solo una hora muy asustada a su mamá ella la lloraba y lloraba mucho por que era la primera vez que ella se separaba de su madre, el papá le compró mucho ropa mucho juguetes y ella estaba muy contenta pero no dejaba de extrañar a su mamá, de hoy volvieron a Venuela que era donde vivían, cuando ya Daniela tenía 8 años su papá le comenta a su mamá de irse a vivir a otro lugar, la mamá está de acuerdo y buscan a que pueblo o ciudad ir. Cuando un día su papá le dice a mamá:

- ¿Y si nos vamos a vivir a Yotoco?
- ¡A Yotoco! ¿y donde queda eso?

- Si a Yotoco que es cerca de Cali.
- Y esto sin pensarlo 2 veces dijo que sí!

Y días después nos fuimos a vivir a Yotoco un pueblo encantador es muy pequeño casi no hay peligros y hay una escuela que no la tiene ningún otro lugar allí vivimos 4 años, fuimos a Santuario Antioquia de donde es la mamá eran los 15 años de una sobrina y el papá lloraba a la madre y le dice:

- Voy para cartagena ¿vamos a ir?
- la mamá le dice si vamos
- a bueno entonces nos vemos, los recojo en Medellín.

Wagaron hacia Medellín allí se encontraron con su padre y se fueron para cartagena, era muy lindo había mucho calor pero la papa muy buena, volvieron a Yotoco siguen con vida cuando a principios del año 2018 los papás se separaron la mamá decidió Venirse a vivir a Restrepo Valle donde sus padres, reorganizaron sus vidas, el padre de Daniela los visitaba todos los fines de semana, él sentía muchas molestias mantenía enfermo el no comía, él era una persona muy robusta como denunciado y al estar enfermo y al no comer rebaja muchísimo, Daniela le decía papá ve al hospital, pero él era un hombre muy tranquilo y no le gustaba ir al hospital pero hasta que un día fue al hospital y le diagnosticaron cáncer de estómago dos aproximadamente 3 meses hospitalizado lo dieron salida a las 31 de diciembre del 2018 y la mamá de Daniela fue la que lo cuidó junto a la mamá de él, bueno fue muy bien su recuperación muy bien habían días malos y días buenos.

En Semana Santa del 2019 Daniela junto a su hermano viajaron hacia cartago a visitar a su padre y a sus abuelos. El miércoles 17 de Abril el su padre se pone muy mal lo llevan al hospital y Daniela con sus dos hermanos Natalia y Juandiego, su abuelo cuando le dieron la trágica noticia a todos que su padre había muerto la madre de ellos ya venía en camino para cartago el teléfono del padre estaba que estallaba y por que todos estaban preguntando a ver si era verdad bueno el viernes se lo enteraron fueron momentos muy dolorosos para todos. El 24 de junio de ese mismo año murió su abuelo paterno toda la familia se reunió para darle su último adiós, el 14 de noviembre murió su abuelo materno donde toda la familia aristizabal se reunió en Medellín el Santuario y le dimos su último adiós.

De manera parafraseada, la crónica familiar de la estudiante D hace referencia al nacimiento de los dos hermanos, evento al que el papá casi siempre llegaba tarde, porque era conductor de un tractocamión; luego los cinco integrantes de la familia se iban para la casa y aprovechaban el poco tiempo que compartía el papá antes que emprendiera el viaje o en ciertas ocasiones viajaban con él. Más adelante cuenta que sus padres se separaron y que el papá vivía donde sus padres, pero él iba para visitar a sus hijos; esta separación hizo que él entrara en una etapa de descuido propio, hasta con el consumo de sus

alimentos, al punto de pasar hasta un día conduciendo con solo un café. Esta situación despertó en su estómago el cáncer que lo llevó a la tumba. Justamente, el objeto significativo que la estudiante socializó en la segunda sesión fue un tractocamión, porque cada vez que ella ve un vehículo de estos recuerda a su padre en los momentos felices que compartieron juntos y en los viajes que pudieron realizar cuando ella y su mamá lo acompañaban.

Escogimos esta crónica familiar porque desde el primer momento se transmitió ese sentimiento de tristeza, tanto que ciertos estudiantes quedaron atónitos por el recuerdo que contó con el objeto que tenía en sus manos; percibimos que la niña, al contarlo y al escribirlo, pudo desahogar un poco dicho sentimiento y pudo recordar a su padre por los momentos bonitos que compartieron juntos. Después de esto la estudiante D realiza varias lecturas en voz alta para la identificación de los errores y, especialmente, para asegurar la cohesión del texto final, en cuanto a errores de puntuación, faltas de tildes y palabras mal escritas.

Por otro lado, tenemos la crónica familiar de la estudiante C:

El 11 de mayo del 2006 a las 2:10 de la tarde nació una niña la cual sus padres le dieron el nombre de María Camila, la niña vivía con sus dos padres, el hermano mayor, y la abuela materna, la cual fue un padre para ella.

La bebé era blanca, con ojos oscuros y no tenía mucho peso. Su familia por parte de papá la negaban.

- esa niña no es de mi sangre.
- obvio - dijo el papá de la niña.
- Pero mira que tiene los ojos claros.
- ¿Y que pasa es mi hija?

Cuando la niña empezó a crecer se parecía mucho a su padre solo le sacó un rasgo a su madre, los ojos y de resto todo es idéntico a su papá.

La bebé cuando cumplió en eso de los 2 o 3 años estaban en la cocina acompañando a su madre, cuando de repente la mamá de la niña se ablastó, la niña cogió una olla metálica y la mordió, cuando trató de quitarla no podía pues la olla se quedó atorada en la boca de la pequeña.

Su madre asustada llamó a su esposo para quitarle la olla a la niña de la boca, pero fue inútil. En seguida llamaron al tío de la niña

para que quedara, el tío de la niña preguntó

- ¿cómo se atoro esa olla?
- no lo sé ella me estaba acompañando cuando de repente apareció así.
- y yo estaba trabajando - dijo el papá de la niña.

La pequeña Camila ya había cumplido 5 años presentaba problemas en su físico más que todo en la parte de la boca, sus padres la llevaron a Cali al club néel, hoy le pusieron muchos aparatos para ayudarla a comodar su mordida, ya que por culpa de la olla se desajustó la mordida. La niña duró unos 4 años con aparatos al final del tratamiento quedó bien de su mordida el físico de familia mejoró y se parecía a un más a su padre.

Ya la familia de él no podía seguir negando a la niña, los ojos le cambiaron pero no del todo, su físico es idéntico al de su padre y les toca aceptar que la niña era de su familia aunque les doliera.

La pequeña creció y su familia por parte de papá la seguían negando, pues ni modo la niña solo conforme su familia y así siguió la historia.

Su familia fue un éxito con formada por su madre, padre, hermanos y abuela materna, y 3 seres espectaculares.

Cuando ella tenía entre 3 y 4 años solía meter sus brazos dentro de la camisa y decir que no tenía brazos, esperaba a su mamá detrás de la puerta para cuando entrara a sostarla. A los nueve años se dio cuenta que antes el peor dolor era el raspon en la rodilla y ahora que está grandito el peor dolor es en el corazón.

Cuando tenía 9 años su familia se destruyó, la niña siempre pensaba en que algundía iba a llegar su príncipe azul.

Pero fue inútil por culpa de

una mujer que no era parte de su familia destruyó todo el amor que sus padres se tenían.

Eso fue un golpe muy duro para ella, ver como el ser más lindo el ser que le dio a luz lloraba.

Su hermano el mayor se golpeaba en las paredes y su hermano que estaba en el vientre casi se bieno, y que por culpa de eso nació con un problema en el pie "

La mayor ilusión de la niña era que su familia volviera hacer como antes... Pero nada funciona.

Después de 15 años de matrimonio que se tenían sus padres, que estaban juntos por que se amaban ahora solo están juntos por una razón darle un hogar a sus hijos.

Camila aprendió con todo lo que le pasó que hay despertar la vida no que la vida nos despierte a nosotros, con eso aprendes, aprendes a construirte tu mismo, algunas personas le preguntan a Camila.

- ¿por que eres tan rara cuando estas cerca a un hombre?

- Simple porque gracias a un hombre lo cual lo ama inmensamente me hizo daño y debido a eso aprendí a no ser cariñosa con un hombre.

- ¿pero todos no son así?

- ¡para mí sí!

- ¿por que? -

- porque es mi decisión y nada ni nadie lo va a cambiar.

Nadie sabe lo que camila a pasado en su vida, la juzgan y dicen esa chica no tiene corazon, Pero por que se lo han preguntado acaso, no juzgan antes de saber porque las personas son así, el echo de que la chica se ria, sea fuerte, brusca y que no se deje guiar por los sentimientos no se ignifica que

aunque el hermano mayor de la niña no es hijo del papá de la pequeña. Pero igual el padre de la niña ama a ese hijo por que lo crío y le da todo lo que el otro padre no quiso darle.

La chica ahora solo se enfoca en su estudio y en no dejar que ningun hombre la destruya como lo hizo un hombre un dia, un dia en el cual era perfecto, unico y daba la vida para que ese dia se volviera a repetir pero ya es imposible le toca conformarse con lo que ella misma se construyo.

Conformace con que nunca va a encontrar el amor verdadero aparte del que le brinda su familia.

Cuando camila se construyo y dejo aun lado los sentimientos se dio cuenta que la vida no es dura solo si uno la quiere hacer así por 4 años la vida de ella era era triste mientras se construía y se propuso que en la vida de ella solo esten sus ganas de salir adelante y brindarle todo a sus padres como ellos lo han echo con ella.

Que no tenga corazón, solo dicen la oportunidad de conocer a esas personas a un que camila sea la única persona así, dicen esa oportunidad de conocerla antes de decir que no tiene corazón o que si lo tienen es como una loca.

Desen la oportunidad de conocer esa persona como ella, la cual lo mas importante es su estudio, para ser el orgullo de sus papás, que pensaba que algún día iba a encontrar su príncipe azul, que iban a triunfar juntos, que su familia se basaba en el amor, respeto, en confianza y de un momento se perdieron 15 años de felicidad por una aventura de 30 ó 6 meses.

Ese suceso volvió a camila mas fuerte lo volvió diferente pero igual ama a su padre inmensamente con todo su alma apesar del daño que le hizo a su familia y para ella siempre su padre sera perfecto.

Claro aunque la familia del padre la critiquen no la acepten para ella eso no le importa la única familia que ama es su padre su madre sus hermanos, su abuela materna y 3 seres espectaculares.

Aunque camila siempre esperaba que su abuelo paterno le llamara por su nombre como llamaba a su otra nieta siempre le decía a la otra nieta Talianita, mi niña, lo mas lindo y asta el ultimo día de su vida la llamo así y a camila la unica palabra que resivio ella fue esa nieta.

Camila cumple 12 años y se propuso que iba a comprar una vaquita y cuando junto la plata le dijo a su padre que la comprara, y el papá de ella fue y la consiguió... tiene la cara blanca y de vasto el cuerpo es gris y la adora mucho.

La chica es total mente diferente a su prima Taliana y por eso la critican y la comparan a Camila no le gusta el maquillaje, no se viste con falbas, vestidos, mostrando su cuerpo, no le gustan muchos los perros gatos no, ella es mas del campo y se da su tiempo para conocer a los hombres, mientras que Taliana es todo lo contrario.

Camila los ultimos 2 años en los cuales nacio su hermanito el menor, es completamente feliz jugando con el y cuando viene su hermano el mayor le da mucha felicidad.

La chica con esos sucesos en su vida aprendio de todo un poquito, ahora es diferente no le gusta la calle, ni salir con sus compañeras a dar una vuelta, por que el tiempo que pasa en la calle lo puede pasar ese tiempo con su familia y con sus hermanos el gran sueño que tiene camila es ser policia con el rango de mayor, o ser pediatra o profesora de matematica y es el arte que mas le gusta y otras que mas la apasiona.

Camila apesar de todo lo que vivio se define en una sola frase.

"mujer que brilla en la oscuridad"

En la escritura de esta crónica, descubrimos una serie de sentimientos encontrados y que dejan ver la intención comunicativa de la estudiante C: ese desahogo y alivio son evidenciados de la siguiente manera: *cuenta sobre el núcleo familiar que se compone de su mamá, papá y el hermano mayor; dice que la familia de su padre no la quiso reconocer como de la familia, a pesar que tenía muchos rasgos físicos similares al papá.*

En la parte que continúa cabe la siguiente aclaración: algunos compañeros se burlaban de ella porque su maxilar era más salido de lo normal. El día que debían llevar el objeto significativo, ella llegó con una olla metálica. Y en la crónica aparece lo siguiente: *cuando estaba pequeña un día entró a la cocina y cogió una olla, sin pensarlo la mordió y no pudo sacársela de la boca porque se le había incrustado en las encías, sus padres no fueron capaces de quitársela y tuvieron que salir corriendo para el hospital. Después de unos años quedó con dificultades en la mordida y fue necesario que le pusieran unos aparatos metálicos durante 4 años para tratar de recuperársela.* Esto mismo contó al frente de sus compañeros. Quienes de pronto se burlaban o la molestaban quedaron estupefactos, porque nunca sabían por qué tenía su maxilar de esa manera, lo que dio lugar a un sentimiento de empatía.

Continúa su crónica diciendo que: *estando más grande quedaba más parecida a su papá, hasta que la familia paterna la aceptaron en la casa, pero no es mucho de su agrado compartir con ellos. Por otro lado, llegó el momento en que sus padres se separaron; ahí se le acabó la felicidad que tenía de vivir en medio de una familia perfecta, y su padre se fue con otra mujer.* El texto finaliza con lo siguiente: *estas situaciones difíciles que ha afrontado por la ida de su padre la han hecho muy fuerte, tanto que no comparte mucho con las personas, porque no quiere que le vayan a preguntar cosas de la casa. Manifiesta y describe que desea ser pediatra o policía como su hermano mayor o docente de matemáticas.* Esta crónica familiar nos permitió analizar que la estudiante C sigue con ese sueño y meta que tiene en su vida, independientemente de las dificultades que ha tenido que afrontar; en pocas palabras, cultiva un alto grado de esperanzas en su diario vivir.

Hemos abordado esta crónica de la estudiante C porque notamos el trabajo arduo y la dedicación para la construcción del texto; aunque al inicio fue muy breve su primer ejercicio, observamos su disciplina y cómo llevó a cabo los parámetros entregados, hasta obtener una buena crónica familiar; allí entonces, a pesar de los errores de ortografía,

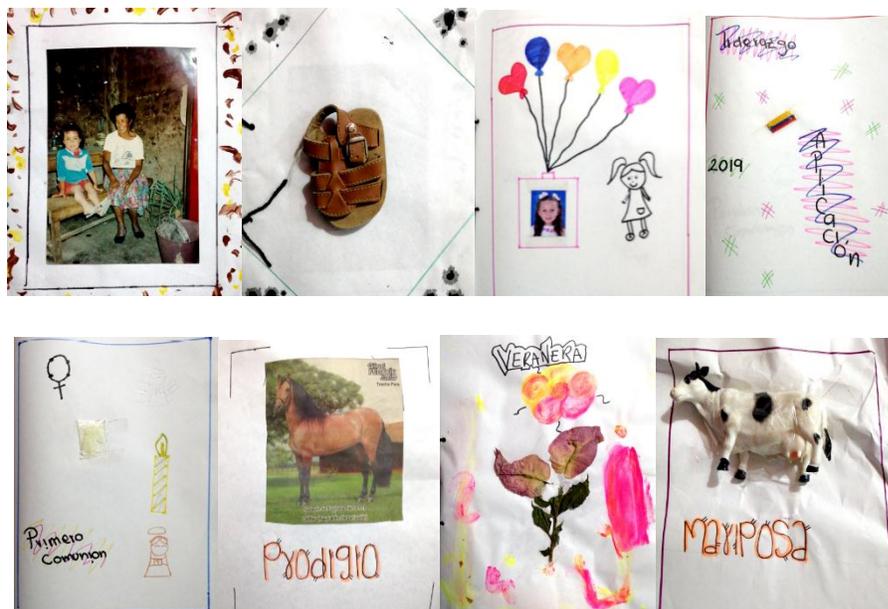
puntuación y palabras mal escritas, percibimos el esfuerzo y la mejora sobre la escritura, porque la intención comunicativa es evidente en el texto.

A modo de conclusión, resaltamos aquí la importancia de la memoria en los estudiantes, gracias a la mediación de los elementos u objetos significativos que ayudan para la activación de los recuerdos y, con ello, adquirir la motivación para escribir; esto nos recuerda, en el estado del arte, la investigación de Guichot (2016), *La memoria afectiva como llave para la didáctica de la lengua y de la literatura*, de ella resaltamos una cita que viene muy bien para comentar este proceso: “el desarrollo de técnicas literarias, que advierten de la potencialidad de la memoria afectiva para la creación, motivando hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y de la literatura integrada y motivadora” (64). Asimismo, añadimos la investigación de Cuesta (2010), *La crónica literaria en el aula universitaria: una experiencia pedagógica*, a partir de la siguiente conclusión: “la autorreflexión sobre el proceso de lectura y escritura es posible para la construcción de significados. Asimismo, la composición escrita de una crónica realizada post lectura afianzó en los jóvenes la confianza y motivación para posteriores eventos con la literatura” (25). Con los aportes de las investigaciones mencionadas, encontramos que los estudiantes llegaron a una reflexión y una conexión con su texto, porque fue muy significativo leer en voz alta la crónica familiar que habían escrito, tanto que algunos la prestaron para que los amigos más cercanos la leyeran y les ayudaran con la revisión de la misma. Culminada ahora la fase 4, entramos en las fases 5 y 6 del modelo Didactext.

4.5 Fases 5-6

Veamos ahora la duodécima sesión. A través de ella entramos a las dos últimas fases del modelo Didactext (2015) que consisten en “la edición del texto y la presentación oral del mismo” (221). La última intervención en el aula fue el día viernes 13 de marzo del 2020; el día lunes 16 entramos en cuarentena por la emergencia sanitaria del *Covid-19*. En virtud de ello, no fue posible cerrar como lo habíamos planeado con la digitación de los textos en la sala de sistemas; sin embargo, a pesar de tales circunstancias, los estudiantes alcanzaron a

socializar el texto final cuando realizaron la lectura en voz alta en el proceso de la revisión y en la sesión undécima; del mismo modo, solicitamos los elementos significativos que habían vinculado en la crónica familiar y entregamos materiales para la construcción del álbum. Aquí presentaremos algunos fragmentos de lo que elaboraron, aunque, entre ellos socializaron los significados con respecto a los objetos utilizados.



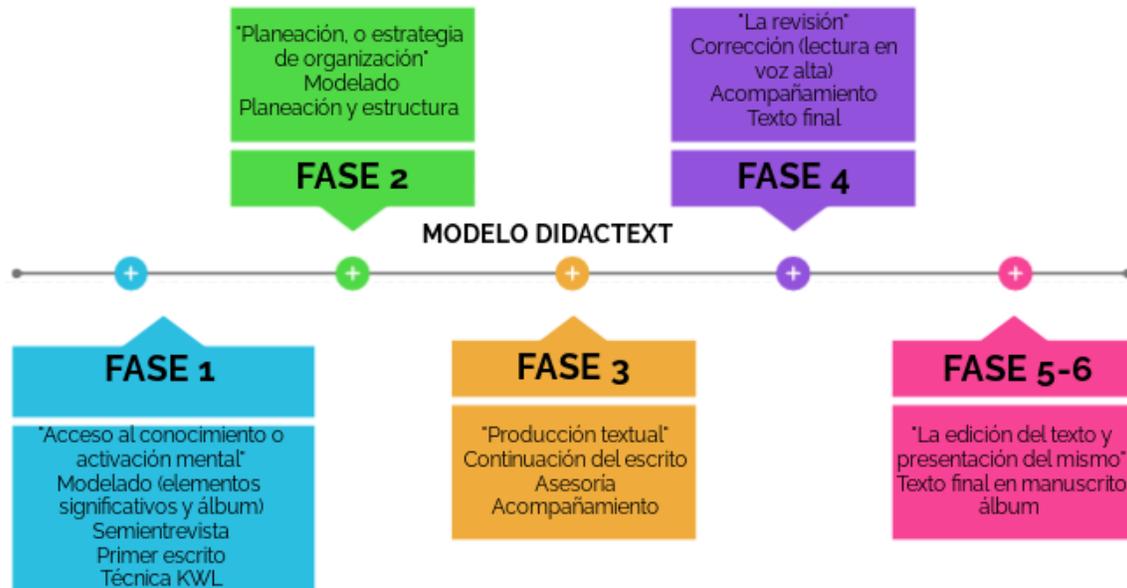
Terminada dicha socialización se destacan las siguientes impresiones registradas en el diario de campo del investigador. Coinciden los estudiantes en que la experiencia fue exitosa por los siguientes motivos:

- Hubo motivación para investigar y reforzar la comunicación con los seres queridos.

- Fue posible construir las crónicas familiares, a partir de las lecturas realizadas y del seguimiento a las estrategias de modelado del profesor.
- Pudieron llegar a la escritura como un medio de desahogo para situaciones que despertaron diversas emociones.
- Experimentaron con un género diferente y muy cercano a su memoria autobiográfica.
- Superaron la brevedad y rapidez inicial de los escritos hasta llegar a un producto final mejor logrado.
- Reconocieron estrategias de corrección para cualificar en adelante los textos que escribirán más adelante.

Desde este balance, podemos comprobar cómo el desarrollo de la estrategia didáctica brindó elementos sólidos a los estudiantes para la elaboración de su crónica familiar y todo esto dialoga con los resultados de la investigación de Gálvez (2017) *coleccionando crónicas familiares con estudiantes de grados 4 y 5*, cuyo objetivo fue determinar “la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de crónicas en los estudiantes de 4° y 5° de básica primaria” (25). La investigadora concluyó diciendo que “la implementación de la secuencia didáctica es potente en la promoción de cambios positivos en relación con la producción de crónicas” (5). Después de nuestra experiencia, estamos completamente de acuerdo con la profesora Gálvez, porque, como fruto de dicha intervención, obtuvimos un amplio contenido en estas crónicas; naturalmente reconocemos que aún quedan algunos aspectos formales que se deben seguir fortaleciendo en el transcurso del proceso académico, pero sentimos que hemos dado un paso importante en la motivación hacia la escritura, en las actitudes positivas hacia la misma, en la función catártica que ofrece y en los valores de esfuerzo, disciplina y dedicación que promueve en los alumnos cuando intentan construir su crónica familiar de manera adecuada. El siguiente esquema recoge, a propósito, la síntesis de lo que hemos expresado en este capítulo:

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS



Esquema 8. Análisis de los resultados a partir del Modelo Didactext. Fuente: Bejarano (2020).

CONCLUSIONES

En el presente capítulo mostraremos las conclusiones de esta investigación que giran en torno a la producción de crónicas familiares como estrategia didáctica dirigida a jóvenes de noveno grado y realizada en la Concentración Escolar Urbana Instituto José Félix Restrepo del municipio de Restrepo (Valle del Cauca). Nos ocupamos de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo potenciar la escritura por medio de crónicas familiares como estrategia didáctica en jóvenes de noveno grado del colegio José Félix Restrepo del municipio de Restrepo? Para lograrlo, avanzamos en los siguientes objetivos específicos: 1. Identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes en cuanto a los procesos de escritura. 2. Desarrollar una secuencia didáctica que cualifique dichos procesos mediante la producción de crónicas familiares. 3. Analizar los alcances y limitaciones de la estrategia didáctica implementada, desde desempeños conceptuales, procedimentales y actitudinales.

A partir de lo anterior, adelantamos entre los estudiantes un proceso de investigación-acción-participación que supuso las consultas a los seres queridos, indagaciones, lecturas de crónicas familiares, estrategia de modelado por parte del profesor y acompañamiento a lo largo de las fases del modelo Didactext (2015). Como fruto de este proceso, los estudiantes fueron capaces de plasmar sentimientos, recuerdos, reflexiones y emociones, y mejoraron al identificar los errores de sus escritos, habilidad que podrán poner en práctica en futuros textos que escriban. Desde tales interacciones, comprendemos las relaciones entre pedagogía y didáctica, de acuerdo con lo que citábamos de Zambrano: “la Didáctica como la Pedagogía encuentran un terreno fértil, un espacio donde actúan, reflexionan y encuentran la ocasión para armarse mejor frente al destino de lo humano” (2005: 225).

En consecuencia, tuvimos en cuenta las seis fases del modelo Didactext; precisamente, de cada fase mencionaremos los hallazgos, logros y aspectos más importantes.

En la fase 1, encontramos que los estudiantes no fueron tímidos para compartir los elementos significativos; asimismo, evocaron los recuerdos con un alto contenido de sentimientos y emociones; de hecho, el modelado ayudó para entrar en confianza. Sin

embargo, notamos la apatía inicial por la escritura, porque, al plasmar el recuerdo, lo hicieron en 4 o 6 líneas. Ante tal dificultad, cuando realizamos la entrevista semiestructurada, notamos inspiración en ellos, lo que les ayudó a activar el recuerdo, al punto de que mostraban felicidad y deseos de agregar más información al texto tan breve que habían presentado.

En la fase 2, estimulamos en ellos el deseo por querer estructurar mejor su escrito para obtener una buena crónica familiar; algunos manifestaron tener más detalles del recuerdo, porque habían buscado y preguntado en la casa; en pocas palabras, investigaron. Por ejemplo, escuchábamos cómo compartían ciertos fragmentos del acontecimiento consultado y se notaban sorprendidos, pero a la vez muy curiosos y deseosos de querer escribirlo.

En la fase 3, notamos que persistía el interés de escribir un buen texto; la mayoría de las preguntas que nos hacían eran sobre cómo poder conectar una idea con otra, y el uso de términos diferentes; del mismo modo, notamos preocupación por la ortografía y la sintaxis adecuadas; ya en este momento algunos tenían datos más detallados del hecho vivido.

En la fase 4, apreciamos que fueron capaces de identificar algunos errores cuando realizaron la lectura de su crónica familiar en voz alta; de allí surgieron reflexiones que pusieron a los estudiantes en actitud de vigilancia y sospecha por la calidad de su escritura. Esto se vio compensado, de otro lado, por el dinamismo de construir el álbum, y la manera de cómo iban sistematizando y recolectando los elementos u objetos significativos que representaban su crónica familiar.

En la fase 5 y 6, a pesar de que no pudimos digitar el texto final en la sala de sistemas, advertimos que deseaban compartir su crónica familiar y el álbum a todo el grupo de compañeros y no solamente a unos pocos, como ya lo habían hecho. El eco que ha quedado de las interacciones posteriores desde la distancia, en medio de todas las dificultades de la

comunicación, ha dejado ver que la experiencia les impactó en esta conciencia por la corrección permanente y por la mirada positiva hacia la escritura.

Con base en lo mencionado anteriormente, podemos responder nuestra pregunta de investigación: *¿cómo potenciar la escritura por medio de crónicas familiares como estrategia didáctica en jóvenes de noveno grado del colegio José Félix Restrepo del municipio de Restrepo?* Al respecto, podríamos decir sucintamente que el modelado del profesor, la activación de los recuerdos, el manejo de las emociones, el énfasis en el proceso, la conciencia de corrección permanente y la insistencia en pensar en un auditorio para los textos, generaron una motivación para escribir, al punto de que lograron transmitir sentimientos, emociones y autorreflexiones en sus textos.

Además, la estrategia didáctica ha sido pertinente y adecuada para potenciar la competencia escritural de los jóvenes de grado noveno, por medio de las crónicas familiares; ya en el estado del arte, la reseña de la investigación de Gálvez (2017) *Coleccionando crónicas familiares con estudiantes de grados 4 y 5*, concluyó diciendo que “la implementación de la secuencia didáctica es potente en la promoción de cambios positivos en relación con la producción de crónicas” (5). Desde nuestra investigación, coincidiremos con dichas apreciaciones, pues, en efecto, una secuencia como propuesta puede cualificar la competencia escritural de los estudiantes; para ello, cabe rescatar que al inicio, la escritura y la socialización eran muy tímidas y lacónicas; luego con el desarrollo de la investigación, su expresión fue mejorando, su vocabulario creció y su capacidad narrativa se despertó; muestra de ello son las 26 crónicas familiares escritas con un buen contenido; eso sí, quedan por mejorar algunos aspectos de ortografía y de cohesión textual que deben seguir fortaleciendo en el transcurso del proceso académico.

A esta hora de hacer balance del proyecto, es oportuno mencionar que en el desarrollo de la investigación, participamos en un *Encuentro de Experiencias Significativas* organizado por la Maestría en Ciencias de la Educación de la universidad del Quindío. Igualmente, presentamos ponencia en el *III Congreso Internacional de Educación para la primera*

infancia en la ciudad de Barranquilla. Debido a la experiencia y conocimiento adquirido en estos dos eventos sobre investigaciones en el ámbito de la educación, se nota que existe una preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, situación que no es ajena a esta investigación.

Concluimos este capítulo diciendo que, para unas futuras investigaciones de esta línea, sugerimos la estrategia del modelado: que el estudiante vea el ejemplo de sus maestros, para animarse hacia la producción o el proceso investigativo que se vaya realizar; de la misma forma, insistimos en que las crónicas familiares escritas por estudiantes pueden ser puerta de entrada para la producción de otros géneros. Avanzar desde allí hacia terrenos como el ensayo será mucho más fácil, pues las crónicas ya combinan la narración y la argumentación en justa medida. En síntesis, el aporte de la crónica familiar al proceso escritor de los estudiantes viene dado por la autorreflexión, el reconocimiento de sí mismo, la memoria autobiográfica, la intención de comunicar y el humanismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armas, D. (2012). “Biografía y autobiografía, un puente entre autores y aprendices”. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (59): 90-98.
- Azagra, M. (2019). “Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente directivo”. *Revista Íkala*, 24(1): Universidad de Antioquia. Colombia.
- Camargo, Z.; Uribe, G., y Caro, M. A. (2015). *Didáctica de la producción y comprensión de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Castelló, M. (2017). “Mirarse en el espejo. De comunicar lo que se ha aprendido a aprender comunicando”. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 76: 7-12. Barcelona: Graó.
- Castrillón, C. (2008). “Calarcá en la imaginación histórica de Rodolfo y Humberto Jaramillo Ángel”. *Revista de investigaciones*, (18): 191-200: Universidad del Quindío. Recuperado de: http://blade1.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/8bbe_n1820.pdf
- Castrillón, C. (1998). *La reescritura de la historia*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Cerda, Hugo. (2007). *La investigación formativa en el aula*. Bogotá: Magisterio.

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica, del saber sabio; al saber enseñado*. Recuperado de: https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
- Conway (2002). “Memoria: autobiográfica”. *Sciencedirect*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01495-9>
- Cuesta, C. (2010). “La crónica literaria en el aula universitaria: una experiencia pedagógica”. *Legenda*, (11): 24 – 37: Venezuela.
- Dolz, J., Gagnon Roxane & Mosquera S. (2009). “La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, ISSN: 1130-0531. Universidad de Ginebra: Suiza.
- Duero, D. G. y Limón, G. (2007). “Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo”. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(2). Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/62320205%5B1%5D.pdf>
- Ermantraut, S. y Gregorini, V. (2015). “Narrativa autobiográfica en el cine: una alternativa para la enseñanza de la Historia Reciente”. *Revista Historia Hoje*, 4 (7). Recuperado de: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/180/135>
- Fernández, A. y Fernández, M. (2017). “¡Dispara tu creatividad! Herramientas digitales para incentivar la escritura en las aulas”. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 76: 61-64. Barcelona: Graó.
- Font, N.; Zanuy, M.; Guiral, A.; Barrio, M. y Martí, L. (2018). “Crear un relato: un proyecto sobre escritura colaborativa”. *Aula de secundaria*, 26: 32-36. Barcelona: Graó.

- Fuertes A. A. (2016). “Yo me emociono, ¿y tú? Acompañando al alumnado de secundaria a conocer sus emociones”. *Aula de secundaria, 16*: 10-14. Barcelona: Graó.
- Fritz, M. (2009). *Introducción a la pedagogía. Esencia y tareas de la pedagogía*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gálvez Hurtado, V. A. (2017). *Coleccionando crónicas familiares con estudiantes de grados 4 y 5*. [Tesis inédita de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Gómez Mendoza, M. A. (2005). “La transposición didáctica: historia de un concepto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1(1)*: Manizales.
- Guichot, E. (2016). “La memoria afectiva como llave para la didáctica de la lengua y de la literatura”. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 71*: 64-68. Barcelona: Graó.
- Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Lucio. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- Kapuscinski, R. (2003). *Los cinco sentidos del periodista*. Recuperado de: https://reportepolitico.files.wordpress.com/2011/03/kapuscinski_los_cinco_sentidos_del_periodista.pdf
- Londoño, O., Maldonado, L. & Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articulos-322806_recurso_1.pdf
- Martínez-Miguélez (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mondragón, Walter (1995). *Crónica de la tierra fácil*. Tuluá: Gobernación del Valle.

Murillo Fernández, M. E. y Sandoval Paz, C. E. (2002). “La autobiografía: vida, memoria y escritura”. *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*. Popayán: Universidad del Cauca. Recuperado de: <https://www.unicauca.edu.co/docs/noticias/noticia493.pdf>

Ricarte, J. J., Latorre J. M. y Segura, L. (2013). “Diseño y análisis del funcionamiento del Test de Memoria Autobiográfica en población española. Universidad de Castilla La Mancha”. *Apuntes de Psicología*, 31(1): 3-10. ISSN 0213-3334. Recuperado en: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/292/273>

Soriano, O. (2010). *Pasión por leer*. Argentina. Plan nacional de lectura. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006053.pdf>

Valero, E. (2014). “Fotografía y memoria. Una reconstrucción colectiva de nuestro pasado”. *Aula de secundaria*, 8. Barcelona: Graó.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Colombia.

Teijeiro, Iria. (Septiembre, 2012). “Cómo escribir diálogos”. *Literautas*. Recuperado de: <https://www.literautas.com/es/blog/post-2156/10-claves-para-escribir-dialogos-eficaces/>

Teijeiro, Iria. (Junio, 2012). “El narrador en los diálogos”. *Literautas*. Recuperado de: <https://www.literautas.com/es/blog/post-1371/el-narrador-en-los-dialogos/>

ANEXOS

Anexo 1. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación "La producción de crónicas familiares como estrategia didáctica dirigida a jóvenes de octavo grado" en el grupo de 8-1 de la Institución Educativa José Félix Restrepo adelantada por la Línea de Investigación Didáctica de la lengua materna y la literatura de la Maestría en ciencias de la Educación, Universidad del Quindío.

Objetivo de la Investigación: Cualificar los procesos escriturales de estudiantes de octavo grado, a través de una estrategia didáctica de producción de crónicas familiares.

Justificación de la Investigación surge la necesidad de ayudar al estudiante a escribir lo que desea teniendo conocimiento de algunos hechos pasados y dando respuestas al mismo tiempo de manera implícita a las preguntas de fondo que caracterizan el recorrido de la existencia humana: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo y para dónde voy? ¿Qué hay después de esta vida? A partir de allí, despertará y desbloqueará la pasión que tiene por algún arte o profesión, que lo hará feliz en la vida sin frustraciones o condiciones que lo limiten porque podrá tener un conocimiento de sí mismo que actualmente se dificulta tanto en los jóvenes, debido a los prototipos de famosos que tienen a su alrededor y que no dudan en seguir simplemente por la moda de pertenecer actualizado con todo lo que la sociedad les brinda. Cuando el estudiante sea capaz de plasmar en una hoja en blanco aquella crónica familiar que reconstruyó con la ayuda de los testimonios, fotografías y vivencias con sus seres queridos y que son gratas o no; con ello, adquirirá una reflexión introspectiva de ciertos rasgos de su vida pasada.

Procedimientos: para la recolección de información el investigador utilizará una rejilla de evaluación para la producción de crónica, instrumento que se empleará para evaluar la producción inicial y final de los estudiantes con el fin de analizar los resultados obtenidos, analizando los alcances y limitaciones de la estrategia didáctica implementada, desde desempeños conceptuales, procedimentales y actitudinales. De 8-1 que participan en la investigación.

Beneficios: la información obtenida permitirá comprender algunos de los procedimientos pedagógicos y didácticos que facilitan a los estudiantes el ser conscientes de las estrategias de producción escrita que utilizan para lograr textos. Esta información aportará a la continua construcción teórica en torno a la didáctica del lenguaje necesaria para transformar las tradicionales prácticas pedagógicas aún vigentes en la enseñanza de la lectura y la escritura. Además de esto ayudará a mejorar los desempeños comunicativos de los estudiantes de octavo de la Institución y probablemente los resultados en pruebas externas de la misma.

Factores y riesgos: esta es una investigación sin riesgo porque no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: la participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen pero deberán responder a nivel académico con su obligación respecto al colegio.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Héctor Hernán Bejarano Méndez al celular 3183760701. Investigador Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Restrepo a los ____ días, del mes _____ del año 2019.

Nombre del informante
Cédula:

Firma del informante

Nombre del acudiente
Cédula:

Firma del acudiente

Anexo 2. Formato de encuesta para estudiantes

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

Marque con una x, el número correspondiente, siendo: 1 bajo, 2 regular, 3 básico, 4 alto, 5 avanzado.

Pregunta	1	2	3	4	5
¿Considera que escribe de manera correcta?					
¿Le gusta escribir?					
¿Le gustaría aprender a mejorar su escritura?					
¿Usted escribe solamente cuando le exigen en el colegio?					

Marque con una X

¿Qué géneros discursivos le gustaría aprender a escribir?	Argumentativo	Narrativo	Descriptivo	Expositivo-Explicativo	
---	---------------	-----------	-------------	------------------------	--

Marque con una X, máximo 3 géneros que le gustaría escribir.

Qué género narrativo le gustaría escribir.	Cuento	Novela corta	Microrrelato	Crónica literaria	Poesía
Qué género argumentativo le gustaría escribir.	Ensayo	Artículo de opinión	Publicidad		
Qué género expositivo – explicativo le gustaría escribir.	Artículo de divulgación	Noticia	Crónica	Resumen	Informes de lectura
Qué género descriptivo le gustaría escribir.	Receta	Manual de instrucciones	Guía turística		

¿Qué considera que le impide escribir? _____

Observaciones: _____

Anexo 3. Crónica del modelado

“Un alto en el camino para mirar atrás”

El 25 de septiembre de 1986, en la puerta de la calle la señora Nelly ve pasar unos niños negritos comiendo mango biche con sal y limón, en ese instante su boca se hizo agua y con deseos de saborear ese mango, fue tan grande el anhelo de comerlo que los llamó;

- Me regalan mango
- ¡Por qué debemos darte!
- Acaso no ven que estoy en embarazo.
- Dile a tu esposo que te compre, y salieron a correr.

Lo curioso es que, luego le consiguieron el mango biche, pero no quería sino los que llevaban aquellos niños; la abuela Lida dijo: -el bebé va salir con la boca abierta-.

Al otro día, 26 de septiembre en horas de la mañana le empezaron unos dolores muy fuertes como de parto, pero no podía asistir al hospital Tomás Uribe Uribe de Tuluá porque vivían en un corregimiento cercano, la cuestión del transporte y carretera estaban en muy malas condiciones; por tanto, tocó esperar que llegara Mario en horas de la tarde, cuando llegó salió con un hermano en moto hacia la ciudad en busca de un taxi; puesto que, llamadas telefónicas eran difíciles casi imposibles.

En el hospital anuncian a Nelly que va dar a luz gemelos, de inmediato se generó en ella una tensión de nerviosismo y de ira a la vez, porque en el puesto de salud del corregimiento nunca le notificaron la versión que anunciaba el médico sobre los dos bebés; ya que fue muy responsable con sus controles prenatales que le realizaban y guiaban las enfermeras con asesorías de los médicos que asistían al sitio, no llegó a faltar a un control de estos. Solamente manifestaron que iba a tener un bebé muy lindo, cuando recobra su situación de

parto observa una enfermera encima de su tórax gritándole que puje porque no era capaz de dar a luz.

Seguidamente, cuando los médicos perciben que no era posible por parto natural el nacimiento de los niños, la remiten de inmediato al quirófano para realizarle la cesaría para que ninguno de los bebés fuera a morir, la rajan de manera exagerada y, a las 4:30 de la mañana observan que, el niño se estaba poniendo morado; además, se encontraba sentado, lo que el médico palpaba eran las rodillas del bebé, eso lo llevó a interpretar que eran dos cabezas; el resto del proceso de nacimiento y de cirugía salió bien.

Llega el momento de regresar a casa con un hermoso bebé. Los abuelos paternos ya le tenían el nombre de moda que era, Galeano, porque era el cantante de ese tiempo; sin embargo, mis papás no optaron por ese nombre, pero hay personas que lo llaman Galeano, actualmente.

En el corregimiento de Nariño vivían en un apartamento que contenía en la entrada una sala grande y, allí estaban dos camas de los tíos que convivían con sus esposas, una tercera que era la de los papás del bebé, enseguida había una habitación pequeña y esa era papitos paternos. Como llegaron con el recién nacido cedieron la habitación de la sala; cierta noche la mamá meneaba en una hamaca y siendo dominada por el sueño, solamente escuchó un chillido de la caída; seguidamente, el grito del papito que corrió a coger y a revisar de pies a cabeza con la mamita, diciendo: -mató al niño con esa caída– pero no pasó absolutamente nada.

El primer añito de vida fue en aquel corregimiento, tiempo difícil para la mamá porque era su primer hijo; además, el papá en el pequeño patio hizo un aljibe para poder sacar agua para lavar mi ropa, en ocasiones no había agua y la mamá en compañía de la esposa de uno de los tíos iban a la quebrada que pasaba relativamente cerca para lavar. Acostaba al niño en uno de los bultos de la ropa y con la barra de jabón rey en las manos le arrojaba gotas de

agua para refrescar del intenso calor; también, en las noches lloraba demasiado, tanto que no dejaba dormir a los papás, tíos y abuelos; pero tenía algo especial que era muy coqueto desde los brazos de la mamá, eso condujo a que se enfermara y lo llevaron al hospital, le realizaron exámenes habidos y por haber, pero encontraban que estaba muy bien, a pesar de todo seguía muy enfermo hasta que dicen a los papás -el niño le han hecho ojo, deben llevarlo donde doña Lucía, ella lo cura-.

Los padres eran incrédulos respecto al tema mal de ojo, pero preocupados porque no mejoraba lo llevaron, doña Lucía una señora de brazos gruesos, alta, un poco despeinada con manillas y collares, sus dientes amarillos, cuando los vio entrar dijo -ese niño tiene ojo- sus papás se miraron y con temor siguieron. Les dijo -alguien cercano a la casa le hizo ojo porque no lo cargó- sin embargo, la señora empezó a mirar de pies a cabeza, pero desnudo, después de inspeccionar les dijo – deben traer las siguientes hierbas, albaca, altamisa, ruda, pringamoza, prontoalivio, etc, por favor lo más pronto posible porque podrá ser tarde– ellos al día siguiente tenían todo y llegaron a casa de Lucía. La señora cogió al niño de los pies y lo alzaba diciendo - tan llorón, sopló con un mejunje que hizo con todo lo que le llevaron; luego, empezaron a ver que el bebé mejoraba.

De ahí para delante cada que alguien sonreía con el niño le pedían que lo cargara; sin embargo, tuvo mal de ojo en tres ocasiones más, pero la última vez, tuvieron que llevarlo donde don Rómulo porque nadie era capaz de curarlo y aquella señora que ya lo había hecho antes no estaba en la ciudad; aunque esta ocasión era llamado “ojo secador” empezó enflaquecer de una manera impresionante, ese señor realizó varias sesiones hasta que lo curó.

Cuando el niño salió de estas visitas de la muerte con el tal mal de ojo, la mamita compró una casa en Tuluá en el barrio las Américas, sin dudarlo se fueron para allá, era de fachada grande y tenía un árbol de pino bastante fuerte y adornaba la entrada, tanto que en diciembre le ponían luces y bolas navideñas para que quienes pasaban por aquella cuadra

no podían seguir sin darle un coqueteo al árbol -tan lindo, tan hermoso, tan bello, tan bonito-. Ese árbol conoció al niño a partir de un año de vida, cuando salía a la calle gateando o dando pisadas inestables llegaba hasta él para abrazarlo, pero lo dejaba muy sucio, tanto que cuando se sentaba y lo levantaban porque olía a orines de las mascotas del barrio.

Pues bien, cierto día el niño se portó mal en casa y la mamá no cogió la correa como solía hacer sino que salió a la calle y entró con una rama con la que pringó sus piernas, saltaba como un chivo cuando pasa las cercas. Otro día en pleno supermercado de surtifamiliar no quiso comprarle un dulce, se tiró al suelo llorando incluso quedaba seco; es decir, sin aire. No le compraron el dulce y cuando llegaron a la casa no cogió la correa ni la chancla, pero nuevamente cuando salió a la calle, trajo una rama pequeña y pringó las piernas del niño, desde ese día no volvió hacer berrinches, aunque ya no quería el árbol de pino porque le ayudaba a la mamá a que fuera castigado prestando sus ramas.

Cierto día dijeron que tocaba cortar el palo de pino, algunos estaban de acuerdo otros no y entre esas la mamá, el argumento del papito era que las raíces del árbol estaban dañando el piso de una habitación; el niño intervino diciendo que – sí. La mamá salió y cogió una rama pequeña y pringó nuevamente las piernas diciéndole que no podía opinar en conversaciones de grandes. Desde ese momento cuando se descuidaban en la casa y salía a orinar el palo para que se pudriera rápido.

En las mañanas el niño lo bañaban y se ubicaba en la puerta de la calle para que pudiera calentarse, ahí sentado miraba y le hacía mala cara al palo de pino, cuando tenía la oportunidad lo orinaba hacia fueran dos gotas de orines eso daba el consuelo que lo iba acabar. En una de esas salió la mamá no sé cómo y vio esa escena, ella rasgó una de sus ramas y con los canzoncillitos en los tobillos le pegó. No lloró porque el árbol se iba reír de él, pero entró corriendo y dentro de la casa lloró demasiado. Cada mañana lo sentaba en la entrada de la casa para aprovechar el sol, mientras estaba ahí el pino no se debilitaba sino

que se volvía más fuerte, los insultos eran en la mente porque si llegaban a escuchar era otra pela y con esas ramas del pino.

A los tres años de edad el niño, lo seguían sentando en la entrada de la casa; él optó por darle la espalda al pino, pues no le caía bien. De repente hacia la esquina del billar de don Aníbal se escuchó un estruendo, pero no el niño no miraba porque me cruzaba con el pino; no obstante, en contados segundos escuchó un ruido inexplicable más cerca no pudo soportar y miró. Lo que recuerda es que vio un carro pequeño de color rojo que venía encima de él arrollarlo contra la puerta de la casa, pero en ese instante el árbol de pino se atravesó y el carro que venía en alta velocidad golpeó el pino, éste soportó tremenda colisión porque era fuerte gracias a los orines de las mascotas y del niño.

Ese día se dio cuenta que el arbolito de pino lo quería y, el niño ya no quería que cortaran el árbol, a pesar de todo el golpe tan fuerte que tuvo le tocó prenderse de las raíces para soportarlo eso hizo que se alzarán las raíces y una gran parte de ellas casualmente quedaban al lado de la casa y levantó algunas baldosas de una habitación, desde ese día optaron en cortarlo. El niño lloró demasiado porque no alcanzó a despedirse de su amigo el pino.

Anexo 4. Secuencia didáctica

SECUENCIA DIDÁCTICA

Título: La producción de crónicas familiares como estrategia didáctica dirigida a jóvenes de noveno grado.

Institución: Institución Educativa José Félix Restrepo

Dirección: Av. Bolívar 11N - 78

Docente: Héctor Hernán Bejarano Méndez

Grado: noveno

Número de estudiantes: treinta y cinco

Investigador: Héctor Hernán Bejarano Méndez

Número de celular: 318 376 07 01

Número de sesiones: 13 sesiones de 110 minutos cada una.

OBJETIVO GENERAL

Cualificar los procesos escriturales de estudiantes de noveno grado, a través de una estrategia didáctica para la producción de crónicas familiares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes en cuanto a los procesos de escritura.
2. Desarrollar una secuencia didáctica que cualifique dichos procesos mediante la producción de crónicas familiares.
3. Analizar los alcances y limitaciones de la estrategia didáctica implementada, desde desempeños conceptuales, procedimentales y actitudinales.

CONTENIDO CONCEPTUAL

- ¿Qué es una crónica?
- ¿Cuáles son las partes de una crónica?
- ¿Qué contiene una crónica familiar?

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

- La investigación de un tema de interés propio.
- La aplicación de ciertos elementos que conforman la crónica.
- La comprensión e identificación de dichos conceptos en una crónica familiar.
- La producción y exposición de una crónica familiar.
- La producción de otros tipos de textos.

CONTENIDO ACTITUDINAL

- Despierta un espíritu investigador para escribir.
- Toma iniciativa para tener una cercanía a la familia.
- Participa de manera respetuosa en la escucha de ciertos acontecimientos familiares.
- Toma iniciativa para escribir textos narrativos.

ACTIVIDADES – METODOLOGÍA

PRIMERA SESIÓN

El acceso al conocimiento, o activación mental de la información, que posibilita la estimulación de imágenes, de lugares, de acciones, de acontecimientos, desde dentro, que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual.

- Llamar a lista.
- Protocolo o normas de cortesía: silencio, levantar la mano para preguntar, teléfonos apagados, preguntar lo que quieran respecto al tema.
- El investigador traerá ciertos elementos significativos de su vida para compartir con los estudiantes evocando ciertos recuerdos; ahí responderá a los interrogantes que ellos tengan al respecto.
- También, se dará el espacio para que alguno quiera compartir cierta experiencia sobre algo significativo.
- Como tarea extra-clase, los estudiantes traerán elementos significativos de su vida para compartir en la próxima clase.

SEGUNDA SESIÓN

- Cada estudiante ha traído algún elemento significativo que le revoque algún recuerdo; (fotos, olores u objetos).
- El uso de los elementos significativos el investigador interrogará y, podrá escudriñar un poco sobre el personaje.
- Cada estudiante tendrá la oportunidad de construir un álbum en físico con los elementos significativos.
- Terminando lo anterior, se les entrega un hoja de bloc para que empiecen a escribir sobre el recuerdo promovido por el objeto.

TERCERA SESIÓN

- Se entrega nuevamente la hoja de bloc para que terminen de escribir sobre el recuerdo promovido por el objeto; quienes hayan terminado pasarían a una entrevista semiestructurada con el investigador sobre las lecturas realizadas de los escritos de ellos.
- Terminar las entrevistas con los demás estudiantes.

CUARTA SESIÓN

- Seguidamente, se les entregará la técnica de KWL y responderán ¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? Respecto al tema de la crónica familiar.
- Según los aportes de los estudiantes, se escribe en la pizarra, las palabras claves; de esta manera, se construirá una definición de crónica familiar.
- Definición del concepto crónica (algunas cosas plasmarán en el cuaderno).

La crónica es el mejor camino para obtener información pasa por la amistad, decididamente. Por eso, un periodista no puede hacer nada solo, y si el otro es la única fuente del material en que luego habrá de trabajar, es imprescindible saber ponerse en contacto con ese otro, conseguir su confianza, lograr cierta empatía con él.

La única medida que se puede tomar, si tenemos el tiempo, consiste en juntar la mayor cantidad de opiniones, para que podamos equilibrar y hacer una selección. (Kapusinski, 2003).

Dado lo anterior, el narrador cronista (tercera persona) que tiene “la perspectiva más amplia de la historia, se inmiscuye en la diégesis mediante la identificación con el personaje objeto de la narración, y cede la voz a la primera persona para que narre lo que él no puede conocer” (Castrillón, 1998: 39). Por lo tanto, el mismo autor plantea tres niveles de escritura que son al tiempo tres posibles niveles de lectura:

Tal como fue: con una cercanía más o menos fiel a los acontecimientos originales y con el respeto total al ideario del personaje histórico.

Tal como pudo haber sido: explotando al máximo las posibilidades narrativas [...]

Tal como a mí me hubiese gustado: señala la voluntad divergente con respecto al tratamiento literario que desea darles a los hechos originales (1998:50).

Por otra parte, está “la crónica literaria que es el discurso testimonial de un sujeto o recogido por un sujeto que recrea la realidad; y está muy ligada a la historia (el tiempo de *Kronos*, tiempo lineal) y a la literatura (el tiempo de *Kairos*, tiempo eterno)” (Castrillón, Gutiérrez, Pineda 2006: 10).

En toda cultura los primeros cronistas pretenden dar testimonio de los hechos que forjan la identidad con contenidos variables de fabulación. Por lo general, se trata de relatos cortos, unitarios y de estilo ágil, en los que se recogen los anhelos humanos más que las preocupaciones colectivas. Son estas características las que acercan la crónica a la literatura.

La crónica tiende a ser individual ya que la subjetividad campea, especialmente en las crónicas construidas con mucho humor y detalle. Por esta razón los temas suelen contener lo cotidiano, anecdótico y familiar, donde se brinda una facilidad al lector para que se reconozca, igualmente, el tono costumbrista de la crónica aporta una sensibilidad especial

que contribuye a su valor y a su reconocimiento como versión de la historia (Castrillón, Gutiérrez, Pineda 2006: 11).

La crónica periodística tiene un origen literario, aunque con una importante diferencia: el periodista debe haber presenciado o escuchado de fuentes confiables los hechos que cuenta, elemento que, hasta nuestros días, confiere a la crónica determinada jerarquía entre otros géneros. Lo que transmite el cronista es de primera mano, visto y oído; es el rasgo esencial de este género periodístico. Si no has podido estar en el lugar de los hechos, al igual que en el reportaje, es importante el registro de fuentes (orales o documentales) irrefutables, y, en todos los casos, con el añadido de la visión personal del narrador.

Cuando no es posible mantener el supuesto de la presencia viva del cronista en las escenas que se relatan, la crónica se puede contar de modo indirecto para crear así una ilusión de realidad. Por tanto, el tiempo es la primera dimensión que encierra el concepto de crónica, así como el predominio de la El primer atributo específico de la crónica es el sentido temporal con que el cronista aborda su objeto. No importa si este es un hecho, un sentimiento o un paisaje: la crónica siempre está escrita cronológicamente, es decir, en el orden que se sucedieron los acontecimientos relatados. Otro rasgo bien definido de la crónica es la actualidad, que ha de ser fiel al aquí y al ahora de los hechos o puede crearse ese tiempo a partir de un relato en presente.

- Seguidamente se muestra el video sobre la crónica familiar; https://www.youtube.com/watch?v=_DFDJZngjbQ
- Conversar sobre lo visto respondiendo a las siguientes preguntas:
- ¿Cómo inicia la crónica?
- ¿De qué habla?
- ¿Qué nos dice de ese tema, que comenta en general el texto sobre ese tema?
- ¿Qué asunto trata esta crónica? ¿A qué se refiere?
- ¿Esta crónica relata la historia de quién?
- ¿Cuál es el conflicto básico?
- ¿A quién pertenece la voz narrativa?
- ¿Quién es el narratario? ¿Cómo afecta la existencia del destinatario la presentación de la crónica?
- ¿Existen grandes saltos cronológicos? ¿Con que fin se altera el orden temporal?
- ¿Se relaciona la crónica con el contexto social/cultural? ¿Cómo?
- ¿Es la crónica convincente? ¿Resulta creíble la historia o historias que se relatan?
- ¿Cuál es la base para el periodista a la hora de escribir esta crónica.

QUINTA SESIÓN

- Seguidamente, retroalimentar lo visto la clase anterior, para así dar paso a la lectura de la crónica “el tercer ojo” escrita por el tulueño Walter Mondragón. Cada estudiante tendrá en físico el texto.
- Conversar sobre lo leído respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo inicia la crónica?
- ¿De qué habla?
- ¿Qué nos dice de ese tema, que comenta en general el texto sobre ese tema?
- ¿Qué asunto trata esta crónica? ¿A qué se refiere?
- ¿Esta crónica relata la historia de quién?
- ¿Cuál es el conflicto básico?
- ¿A quién pertenece la voz narrativa?
- ¿Quién es el narrador? ¿Cómo afecta la existencia del destinatario la presentación de la crónica?
- ¿Existen grandes saltos cronológicos? ¿Con que fin se altera el orden temporal?
- ¿Se relaciona la crónica con el contexto social/cultural? ¿Cómo?
- ¿Es la crónica convincente? ¿Resulta creíble la historia o historias que se relatan?
- ¿Cuál es la base para el periodista a la hora de escribir esta crónica.
- Después, se compartirá cómo realizar una crónica, algunos datos quedarán plasmados en los cuadernos de los estudiantes.

Lenguaje y estilo: la crónica es ante todo un relato que necesita libertad para crear y recrear los hechos y el lenguaje; por ello admite la presencia de una adjetivación variada que dé énfasis a las descripciones o la utilización de recursos estilísticos, giros y construcciones creativas, así como un vocabulario coloquial, fruto de la familiaridad con el lector.

Se trata de lograr un estilo ameno, que incluya tanto anécdotas y curiosidades como la expresión de emociones profundas que den expresividad y fuerza al texto y conmuevan y seduzcan.

La crónica es la forma propia del corresponsal o del enviado especial, el cual, desde el lugar de los hechos, da cuenta de los acontecimientos del día. Suele tener una cierta continuidad temática (parlamento, juzgado, toros...), temporal (diaria, semanal...) y de autor (el mismo corresponsal o enviado especial), lo que permite al lector establecer con el cronista una cierta familiaridad.

En la crónica se utiliza un lenguaje sencillo, llano y directo en el que predominan las frases cortas y los párrafos breves. Pero, como se ha comentado ya, este género admite también pinceladas literarias que facilitan al cronista la construcción de su propio estilo personal. Claridad, sencillez, precisión, concisión y libertad estilística son claves en la redacción de una crónica.

Sobre el primer párrafo (o el efecto Burundanga)

Este efecto trata sobre quitarle la voluntad al lector para poder llevarlo al antojo por el camino que uno quiere. Ese efecto debe conseguirse en el primer párrafo. Si no se consigue difícilmente el lector continuará la lectura.

En el primer párrafo no se debe entregar mucha información. Apenas se sugiere de qué va la crónica; lo que sí debe tener es un enganche que sea certero. Más adelante tendrán ejemplos de cómo hacerlo.

Un primer párrafo no debería comenzar con una cita, a menos que las palabras de quien se cita sean las que tengan la Burundanga: [“Yo nunca había visto a alguien suicidarse con un chocorrano”, dice Román Rico...] (Bejarano).

Un primer párrafo no tiene por qué responder ninguna pregunta, tiene que dejar preguntas, generar expectativas: “Al final de esta crónica alguien muere”, de Pablo Menesses. Tonto sería el que se vaya a la última página a ver quién muere, si lo que importa son los detalles, el nacimiento para nosotros del personaje que morirá.

Un primer párrafo nos debe dejar perplejos y con ganas de seguir: “En mayo de 1978, dos hombres lograron fugarse de un campo de concentración del Terrorismo de Estado en Córdoba. Uno de ellos sobrevivió para contarlo”, de Adolfo Ruíz. Nuevamente lo que queremos saber los lectores son los avatares de aquel campo de concentración y de aquella fuga.

Un primer párrafo nos hace cómplices a veces, como en este de Alberto Salcedo Ramos: “Sucede que los asesinos -advierto de pronto, mientras camino frente al árbol donde fue colgada una de las 66 víctimas- nos enseñan a punta de plomo el país que no conocemos ni en los libros de texto ni en los catálogos de turismo. Porque, dígame usted, y perdone que sea tan crudo, si no fuera por esa masacre, ¿cuántos bogotanos o pastusos sabrían siquiera que en el departamento de Bolívar, en la Costa Caribe de Colombia, hay un pueblo llamado El Salado? Los habitantes de estos sitios pobres y apartados solo son visibles cuando padecen una tragedia. Mueren, luego existen”.

Un primer párrafo a veces se dirige al lector como si estuviera hablando con él en la sala de la casa: “El poder de la muerte es único y no tiene medida. Nos iguala a todos en un parpadeo, pero llega cuando quiere. Su reino es democrático y despótico a la vez. Pregúntenle al Flaco. Ahí está, envuelto en su bolsa negra de polietileno sobre una bandeja de metal, al lado de dos viejitas atropelladas por una buseta con el costillar abierto como un acordeón, y un taxista con un tiro limpio debajo de la axila, dos pantalones, uno debajo del otro, quién sabe por qué, y el último aliento grabado en la cara” (Andrés Felipe Solano).

Hay tantas maneras de comenzar como escritores existen. Les toca a ustedes descubrir dónde está ese ‘punch’ ese ‘jab’, ese efecto burundanga en los párrafos que vienen: “Iluminados por el soplete, Robledo y Somoza trabajan callados y serios. Robledo sostiene el aparato que perfora el material mientras su amigo sigue sus movimientos con atención. El trozo de acero está por caer y Robledo lo ayuda con un golpe. Ninguno dice nada. A Somoza acaba de ocurrírsele una broma acorde con la circunstancia. Pasa un brazo alrededor del cuello de su compañero y aprieta con suavidad, cada vez más. Robledo le da un codazo y lo lanza hacia atrás. Manotea el revólver que tiene en el cinturón y dispara.

Asombrado, quizá sin entender lo que ocurre, Somoza cae y articula una explicación que es apenas un gemido. Robledo lo observa unos instantes, levanta su brazo derecho y dispara otra vez. “No podía dejarlo sufrir. Era mi amigo”, explicará después. Se ha quedado solo,

con dos cadáveres junto a él –antes ha matado al sereno Manuel Acevedo–, pero eso no le preocupa. Sale” (Oswaldo Soriano).

“El piso del departamento donde vive Fogwill ha sufrido un accidente. Es, de todos modos, un accidente añejo en el que él no tuvo intervención: una pileta de lona, que se desbordó durante días desde la terraza, y produjo un hoyo profundo en el centro del living. Pero ese, dicho queda, es un accidente añejo en el que Fogwill no tuvo intervención. Él, sin embargo, es responsable de todo lo demás.”, de Leila Guerriero. “Después de escuchar el boletín radial de las 7 de la mañana, Samuel Burkart, un ingeniero alemán que vivía solo en un pent-house de la avenida Caracas, en San Bernardino, fue al abasto de la esquina a comprar una botella de agua mineral para afeitarse. Era el 6 de junio de 1958. Al contrario de lo que ocurría siempre desde cuando Samuel Burkart llegó a Caracas, 10 años antes, aquella mañana de lunes parecía mortalmente tranquila. De la cercana avenida Urdaneta no llegaba el ruido de los automóviles ni el estampido de las motonetas. Caracas parecía una ciudad fantasma. El calor abrasante de los últimos días había cedido un poco, pero en el cielo alto, de un azul denso, no se movía una sola nube. En los jardines de las quintas, en el islote de la Plaza de la Estrella, los arbustos estaban muertos. Los árboles de las avenidas, de ordinario cubiertos de flores rojas y amarillas en esa época del año, extendían hacia el cielo sus ramazones peladas.” (Gabriel García Márquez).

La estructura de la crónica: contiene elementos de tres estilos periodísticos: la información, el comentario y el reportaje. De la información porque, al igual que esta, se nutre de los hechos; del comentario, ya que también valora y emite opinión, y del reportaje, en tanto ofrece testimonio personal e integral de un acontecimiento. No se puede negar que también en un reportaje, por ejemplo, se necesita la mirada personal del reportero. Pero esa visión no es exactamente la misma que la del cronista. La del reportero se centra en la explicación, en el análisis, en la interpretación de lo que expone, sean datos o hechos, mientras que la del cronista es una mirada al interior de lo que ha seleccionado, de lo que ve, escucha o vive, para entregárnosla como descubrimiento de esa realidad.

El cronista suele acudir a formas más elaboradas para transmitir sus impresiones y valoraciones: necesita del lenguaje figurado. El comentario del cronista tiene un enfoque peculiar, afincado en la proposición y menos en la opinión acabada o en la interpretación que deriva del análisis. Un cronista prefiere matizar los hechos antes que concluir sobre ellos.

El titular es el primer elemento para atraer al lector. Está formado por el título y puede ir acompañado de antetítulo y subtítulo. Lo habitual es que contenga elementos interpretativos, dejando claro que no se trata de una noticia, ya que un titular frío e imparcial podría confundir al lector.

La presentación o entrada puede ser independiente o estar constituida por el primer párrafo del cuerpo. Ha de tener fuerza y ser atractiva. Por lo general, no contiene la información principal, sino una apelación noticiosa, una anécdota curiosa o llamativa, un juicio acertado y convincente, una descripción, un dato sorprendente o una expresión exagerada. Suele ser

frecuente el recurso de incluir algún interrogante en la entradilla para animar al lector a buscar la respuesta en el cuerpo o desarrollo.

El cronista puede dar más importancia al hecho objetivo o, por el contrario, destacar la interpretación y la valoración del mismo.

A veces, aunque no siempre, el cuerpo termina con una conclusión que es una frase o párrafo de cierre. En ocasiones, la conclusión no está al final del relato, pues muchos cronistas prefieren hacerla al principio, incluso en los titulares, desarrollando la interpretación a lo largo de todo el texto.

SEXTA SESIÓN

- Se entregará el texto de “Cómo escribir diálogos” (septiembre, 2012). para tener una opción de escritura respecto a los diálogos. (cada estudiante se le entregará en físico el texto).
- Después, la lectura de “El narrador en los diálogos” (junio, 2012). para ayudar a estructurar un diálogo. (cada estudiante se le entregará en físico el texto).
- Se conformarán grupos; seguidamente, expondrán a los demás según el texto que les haya correspondido por medio de un mapa conceptual realizado en un pliego de papel periódico.

SÉPTIMA SESIÓN

Leer la crónica “el penal más largo del mundo” escrito por Osvaldo Soriano; (cada estudiante se le entregará en físico el texto).

- Conversar sobre lo leído y visto respondiendo a las siguientes preguntas:
- ¿Cómo inicia la crónica?
- ¿De qué habla?
- ¿Qué nos dice de ese tema, que comenta en general el texto sobre ese tema?
- ¿Qué asunto trata esta crónica? ¿A qué se refiere?
- ¿Esta crónica relata la historia de quién?
- ¿Cuál es el conflicto básico?
- ¿A quién pertenece la voz narrativa?
- ¿Quién es el narratario? ¿Cómo afecta la existencia del destinatario la presentación de la crónica?
- ¿Existen grandes saltos cronológicos? ¿Con que fin se altera el orden temporal?
- ¿Se relaciona la crónica con el contexto social/cultural? ¿Cómo?
- ¿Es la crónica convincente? ¿Resulta creíble la historia o historias que se relatan?
- ¿Cuál es la base para el periodista a la hora de escribir esta crónica.
- Mostrar un video sobre crónica
- https://www.youtube.com/watch?v=E6jso_eARkA
- Se realizará una retroalimentación de lo visto hasta ahora sobre la crónica y, se escucharán comentarios del texto; teniendo en cuenta, algunas preguntas anteriores.

OCTAVA SESIÓN

La planificación, o estrategia de organización, que debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, para dotar de significado propio al texto.

- Realizar la lectura de la crónica del investigador.
- Preguntar qué historias han escuchado, cuántas y, por dónde les gustaría empezar a escribir.
- Se entrega el escrito que realizaron por primera vez, para que lo estructuren con base en lo visto en clase.
- Avanzarán en clase y, finalizada entregarán el texto, (seguirán recolectando información u objetos en sus casas y, luego la plasmarán en el borrador que llevan con el investigador; además, continuarán con la construcción del álbum).

NOVENA SESIÓN

La producción textual, que requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa, de orden estructural.

- Poner en práctica el texto del primer párrafo (o el efecto Burundanga).
- Se entrega el texto para que escriban; teniendo en cuenta, lo realizado y estructurado la clase anterior.
- Avanzarán en clase y, finalizada entregarán el texto, (seguirán recolectando información u objetos en sus casas y, luego la plasmarán en el borrador que llevan con el investigador; asimismo, continuarán con la construcción del álbum).

DÉCIMA SESIÓN

- Se entrega el texto para que continúen con su construcción. El investigador estará atento para aclarar dudas y presentar sugerencias, pero si son necesarias.
- Se recoge nuevamente el texto.

UNDÉCIMA SESIÓN

La revisión, que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final.

- Que revise, cada estudiante realizará actividades de lectura en voz alta para identificar los errores de su crónica familiar.

DUODÉCIMA SESIÓN

La edición del texto y la presentación oral del mismo.

- Expone el investigador su crónica; por medio del álbum con los elementos significativos que desde el inicio le ayudaron activar la memoria y, que utilizó en el escrito.
- Seguidamente, pasar en digital o manuscrito el texto.

DÉCIMA TERCERA SESIÓN

- Exponen sus crónicas familiares; con base en el álbum elaborado en clase.

EVALUACIÓN

- Es progresiva.
- Una primera nota es el primer escrito.
- Una segunda nota es el escrito final.
- Una tercera nota es la disponibilidad para realizar la investigación.

Anexo 5. Producciones textuales de crónicas familiares

CRÓNICAS DE LOS ESTUDIANTES

El proyecto de investigación se realizó con 26 estudiantes de grado noveno del colegio José Félix Restrepo del municipio Restrepo – Valle del Cauca. La intervención en el aula dio resultados muy significativos que evidenciamos al leer las líneas de las crónicas familiares que escribieron; por tal motivo, es difícil escoger una o dos crónicas para dejar en los anexos; sin embargo, las que agregamos ayudan para evidenciar una evolución de mejora en lo que escribió el estudiante primero y cómo terminó su escrito. Debido a esto, optamos por recuperar estas dos muestras; en la primera, una estudiante expresó apatía para escribir, pero con el modelado pudo animarse y ahí presentamos su escrito final de la crónica familiar; la segunda estudiante presentó al inicio unas historias fragmentadas, pero en su crónica pudo hilar estas historias familiares transmitiendo orgullo, sentimiento y emoción al lector. Las crónicas familiares son las siguientes:

Hace cuatro años una niña llamada Camila estaba en el colegio hasta que desistimos irse para la casa de una amiga para ir hacer unas tareas que les habían puesto para el otro día, ese día estuvieron jugando bueno divirtiéndose y haciendo cosas de amigas se fue pasando el tiempo y ya era hora de que ellas se fueran para la casa de ida hacia sus casas había una vaca que recién había parido, una de las amigas contaba que cuando una vaca que recién paría no se podía ver por que pensaba que podían intentar contra su cría pero las chicas estaban tan distraídas que ni cuidado pusieron. Cuando ya iban para su casa una vaca las estaba persiguiendo pues aun no sabían por que las estaba persiguiendo por todo un potrero las chicas bien asustadas por que la vaca las estaba corriendo aun no sabían que hacer ni pa donde coger hasta que alfin llegaron al final del potrero.

Ellas debían pasar un alambrado para poder que se salvaran de la vaca, cuando lograron pasar el alambrado más adelante había una roca la cual debían saltar, más adelante había otro alambrado y todas sus amigas lograron pasarlo sin ningún problema hasta que una de ellas al pasar el alambrado se rompió un dedo, pero en lo único que pensaban ellas era en seguir corriendo para que la vaca no las alcanzara pero sin embargo estaban preocupadas por su amiga.

E igual no sabían que hacer por que su amiga había salido sin permiso de su casa, así que las chicas asustadas sin saber que le iban a hacer a su mamá con que cara le iban a llegar, Jolo decidieron decirle a su mamá que la chica se había caído mientras veníamos de hacer una tarea, lo bueno es que había un lodo y decidieron untarle la ropa para que se viera más real, su mamá le dijo que debía poner más cuidado.

al día siguiente, ... ellas contaban por todo lo que habían pasado que se reían tan fuerte que Camila sentía que no le hacía falta nada con ellas que era lo único que necesitaba para que con ellas había pasado muchas experiencias, por que ellas siempre estaban cuando Camila las necesitaba que siempre estaban para sacarle una sonrisa si estaba en problemas sencillamente ellas lo eran todo, fue pasando el tiempo y ellas se fueron separando hasta que al final solo quedaron dos de esas amigas, que bueno sería poder devolver el tiempo y que ninguna se hubiera separado.

Fin.

Crónica

Una pareja muy joven se enteran que van a hacer padres de una hermosa niña, llega el día del parto lo cual fue muy emocionante para toda la familia, los médicos se enteran que la niña tenía una complicación, se lo hacen saber a los padres que se debe quedar unos días hospitalizada.

Al mes el doctor sale y les dice

- lamentablemente la niña tuvo una recaída -

- ¿pero está bien? ...

- lamentablemente no resistió, lo siento mucho -

Al tiempo se dieron cuenta que otra niña llegaba a iluminar sus vidas, el 24 de agosto 2005 nace la niña la adoración de sus padres y tío, al mes de nacer el tío le regaló unos aretes de oro los que al tiempo todavía conserva y cuida como su tesoro más preciado.

En ese tiempo quedaba en cuidado de sus primas, una le mordió los dedos la otra casi le corta un dedo pero al crecer más

y mas era mas traviesa y consono
 y debido a eso le cerraban la
 puerta y no la dejaban entrar.
 cuando estaba en tercero de primaria
 su prima la llevaba al colegio constante-
 mente.

*Crecia cada vez mas y dejaba de
 ser la niña traviesa de la casa.
 llega el tiempo de prepararse para
 hacer su primera comunión, se preparo
 y llego el gran dia, pero los nervios
 hicieron que se enfermara y no asistir
 a la ceremonia y tener que repetirla
 al año despues, la ceremonia y fiesta
 la hizo con su prima donde con ami-
 gos y familia se reunieron para cele-
 brar este gran paso de su vida.
 En el año 2017 llego el primer dia
 de clases donde paso de primaria
 a bachillerato a los meses
 disgustos con sus compañeros, (en)
 agosto del mismo año su madre
 decide viajar fuera del país para
 buscar mejores oportunidades.

A pesar que llegó sin un trabajo estable, trata de salir adelante.

* En año el 27 de septiembre nace su hermana la luz de sus ojos a pesar de que ella no quería hermanos. la niña la lleno de amor y felicidad todas las travessuras las disfruta mucho y le enseña cosas nuevas cada día que pasa.

En el grado octavo recibió dos medallas muy importantes de su vida, una por liderazgo y la otra por aplicación las que fueron muy importantes para su padre, le brindó todo su apoyo para conseguir muchos logros más.

Anexo 6. Registro fotográfico

Con el siguiente registro fotográfico evidenciamos el proceso de investigación realizado en el aula de clases con los 26 estudiantes de grado noveno del colegio José Félix Restrepo del municipio Restrepo – Valle del Cauca.



En estas dos fotografías, las estudiantes están presentando los elementos significativos y socializando, por qué son relevantes en su vida y qué tipo de recuerdo activan cuando observan estos objetos; los demás estudiantes escuchan atentamente porque son historias muy significativas alrededor de un elemento.



En esta fotografía, los estudiantes empiezan a tener su primer acercamiento con la escritura; es decir, escriben sobre el recuerdo evocado por medio del elemento significativo que presentaron.



En esta fotografía mostramos que después de leer el primer escrito, pasamos a una entrevista semiestructurada para ayudar al estudiante a que descubriera el abanico de elementos interesantes que podía agregar y, así, seguir escribiendo sobre dicho recuerdo.



En esta fotografía mostramos que los estudiantes están reunidos en pequeños grupos, para realizar la lectura de un documento sobre la aclaración de los conceptos y ciertos elementos de cómo estructurar un diálogo.



En estas dos fotografías presentamos el proceso de revisión del texto final de los estudiantes; están realizando la lectura en voz alta de su crónica familiar e identificando los

errores para corregirlos. Además, ciertos estudiantes socializan su lectura con algún compañero para que lo escuche y pueda aconsejar algo al respecto para mejorar en su texto.



En esta fotografía exponemos cómo los estudiantes construyeron su álbum con los elementos u objetos significativos utilizados en la crónica familiar.