

Pedagogías de la lengua



Crónicas escolares: un acercamiento a la escritura en primaria

School Chronicles: An Approach to Writing in Primary School

John Jairo Melo Linares¹ 

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación “La crónica como oportunidad para favorecer la escritura en ciclo uno”, a partir de la comprensión, elaboración y funcionalidad de este género en diferentes contextos. Para ello, se diseñó una serie de talleres que se trabajaron de manera sincrónica y asincrónica, dada la situación de la educación remota por la pandemia del covid-19. En este sentido, la investigación se ubicó en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño en investigación acción. Como resultado, se evidencia que los estudiantes desarrollaron la capacidad de construir este tipo de textos, mejorar su propia producción textual y fortalecer su expresión escrita. Además, es importante reconocer que la escuela presenta retos, por un lado, para el profesorado en la medida en que se requiere la actualización de sus prácticas pedagógicas y, por el otro, para los estudiantes en el desafío de adquirir y desarrollar competencias comunicativas que les permitan incursionar en el mundo de las producciones propias. En conclusión, la escritura de crónicas tiene un potencial que va más allá del texto, las letras o las reglas ortográficas (enfoque lingüístico), el cual se expande hacia las posibilidades que su autor le quiera dar (psicolingüístico y sociocultural).

Palabras clave: escritura, crónica, narrativa, reflexión, taller pedagógico.

Abstract

This article presents the results of the research titled *Chronicles as an opportunity to favor writing in the first cycle*, based on the comprehension, elaboration, and functionality of this genre in different contexts. To this effect, a series of workshops was designed, which were implemented both synchronously and asynchronously, given the context of remote education caused by the COVID-19 pandemic. In this sense, this research followed an interpretive paradigm, with a qualitative approach and a research-action design. As a result, it was evidenced that the students developed the ability to elaborate on this type of text, to improve their text production, and to strengthen their written expression. Moreover, it is important to acknowledge that the school faces challenges, on the one hand, for the teachers, as there is a need to update their pedagogical practices; and, on the other hand, for students, regarding the challenge of acquiring and developing communication skills that allow them to delve into the world of their productions. In conclusion, writing chronicles shows potential beyond the text, letters, or orthographical rules (linguistic approach); it expands toward the possibilities the author is willing to provide to them (psycholinguistic and sociocultural approach).

Keywords: writing, narrative, reflect, chronicle, pedagogical workshop.

¹ Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna y licenciado en Educación con énfasis en Educación Especial. Docente en Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: johnmelo.83@gmail.com

Cómo citar: Melo, J. (2023). Crónicas escolares: un acercamiento a la escritura en primaria. *Enunciación*, 28(1), 15-33. <https://doi.org/10.14483/22486798.20564>

Artículo recibido: 02 de marzo de 2023; aprobado: 20 de junio de 2023

Introducción

La escuela ha buscado a lo largo de su historia fortalecer el aprendizaje de diversos saberes y disciplinas; información que se encuentra consignada en guías, libros, cuadernos, carteleras y, en general, en todo tipo de dispositivos habilitados para la escritura. En este sentido, el acto de escribir da acceso a la información, ya que permite conocer el código y a la vez desarrollar la expresión de los estudiantes. Así, pues, para alcanzar o facilitar el camino a estos conocimientos, se hace entendible por qué un buen proceso de producción textual es fundamental en la adquisición de competencias comunicativas, en función de que los estudiantes puedan transitar con las herramientas necesarias para su aprendizaje.

En oposición a lo anterior, la escritura en la escuela ha desvirtuado el papel expresivo y creativo que esta tiene, a costa de favorecer prácticas tradicionales como la copia, el dictado y la transcripción que son habilidades de nivel básico ejecutivo (Cassany, 1999), necesarias de alcanzar, pero que no son el fin último del aprendizaje de la escritura y de su manifestación expresiva. Según Cassany (2012), esta, en principio, se puede dar de manera incorrecta, pero con un sentido profundo, creativo y claro para la audiencia a quien va dirigido. Además, puede ser explorada de una forma diferente a la que la escuela la ha enseñado. De modo que se pueda separar de estrategias educativas pensadas para oyentes y hablantes homogéneos (Lomas et al., 1993), es decir, que no tienen en cuenta las particularidades de los niños, lo cual limita en gran manera su aprendizaje.

Por lo anterior, es pertinente acercar los aprendizajes a las realidades de los estudiantes. De hecho, la escritura favorece su creatividad y expresión cuando no se entiende solo como una habilidad de abstracción, sino también desde los aspectos funcionales de su uso, es decir, que se pueda desarrollar desde la vida real (Braslavsky, 2000), sin desconocer que los estudiantes necesitan de un

sistema de representación de la escritura, que no se limite a la transcripción de un código (Ferreiro, 1997), actividad que se repite permanentemente en las prácticas pedagógicas tradicionales.

El presente artículo de investigación se sitúa desde la pedagogía de la lengua, donde la escritura es la modalidad del lenguaje que se trabajará. Así, se insiste en la importancia de generar las bases para fortalecerla desde la actividad humana, es decir, desde el uso cotidiano del lenguaje. En este caso se da desde las acciones educativas que se encaminan hacia el aprendizaje y su práctica en contexto. Para ello, la investigación se abordó desde una perspectiva sociocultural, que desde Vygotsky (1979) prioriza el lenguaje como un proceso psicológico superior que facilita la interrelación de los sujetos con su entorno específico. Esta concepción sobre la escritura da paso, no solo su aprendizaje intelectual, sino también a su carácter funcional.

Por consiguiente, el objetivo de la investigación consistió en favorecer la escritura de crónicas a partir de las realidades de los estudiantes de ciclo 1 en el Colegio La Belleza Los Libertadores, sede B, en donde se resaltó el papel que cumple la escritura en la expresión comunicativa de los estudiantes de este ciclo, la cual les permite el desarrollo de competencias comunicativas y el acceso a otras maneras de conocer el mundo. Este conocimiento se manifiesta desde el entorno más próximo y se expande hacia el estudiante con información de todo tipo a través de noticias, narraciones, historias, relatos, cuentos, sus experiencias, las redes sociales, la escuela, la familia, entre otros actores, que terminan influyendo en esa manera de comprender su realidad. En consecuencia, un género que trabaja la realidad de los estudiantes y facilita, a través de sus características, narrar esas realidades es la crónica, cuya labor en primaria ha sido menor, al privilegiarse o postergarse para grados superiores.

En este sentido, la crónica presentó para esta investigación una silueta textual muy sencilla, en

concordancia con el ciclo en la cual se iba a desarrollar. Además, promovió, a través de la motivación de la publicación en un *e-book*, la transición de la escritura privada a la pública.

Referentes teóricos

En este apartado se propone abordar diferentes referentes teóricos que permitan tener una mirada objetiva sobre la escritura y la crónica. De este modo, se plantea la primera desde aspectos socio-cognitivos, es decir, desde la creación y funcionalidad en el contexto particular de los estudiantes. En este sentido, se expone la importancia de la planeación, la traducción y la revisión en una escritura que se pueda situar tanto en la escuela como por fuera de ella. En la misma línea se sitúa a la crónica como secuencia narrativa que, a través de su silueta textual, brinda al estudiante información sobre su entorno que puede vincularse a sus producciones escritas por vía de su interpretación.

La escritura

Para iniciar, es conveniente señalar que la enseñanza de la escritura en algunos centros escolares se da mediante estrategias tradicionales. De hecho, el acto de escribir en las escuelas se ha limitado, en muchos casos, al aprendizaje de letras, trazos y su asociación con los sonidos. Según, [Paredes \(2006\)](#), no se puede caer en el error de pensar que porque un niño identifique unas palabras y las asocie a un texto ya lo ha comprendido, no basta solo con conocer las grafías, es necesario otra serie de procesos que garanticen la funcionalidad del lenguaje escrito. Por su parte, [Cassany \(2006\)](#) expresa que leer y escribir son hechos culturales, es decir, que no se dan de manera natural y requieren ser enseñados. Para profundizar más sobre estos aspectos, a continuación se propone un acercamiento a tres perspectivas –tradicional, cognitiva y sociocultural–, con el fin de establecer un marco de referencia y situar lo que en esta investigación se entiende por *escritura*.

Desde una mirada tradicional

La escuela se ha planteado la idea, desde un enfoque tradicional, que escribir es igual a la suma de trazos, formas y normas. En efecto, las producciones escritas del niño se han ligado a un desarrollo de tipo motriz, que las concibe como la capacidad de realizar y plasmar unos signos gráficos que representen el lenguaje hablado de su comunidad. En consecuencia, la influencia de una perspectiva basada en las funciones motrices influye en cómo se conciben los actos escriturales en los centros escolares. De hecho, después de adquirirse el dominio de los trazos básicos, la evaluación que determinaba si se había adquirido el signo escrito consistía en clasificar los tipos de errores que ocurrían durante las producciones escritas. Los errores más comunes, según [Ferreiro \(2014\)](#), eran las “omisiones, sustituciones, adiciones y transposiciones” (p. 259). Sin embargo, hacer énfasis en el error desenfocaba al maestro de los aciertos que podían tener los aprendices en sus textos.

Desde una mirada cognitiva

Desde esta perspectiva, la escritura presenta procesos complejos y de orden superior. Aquí no basta con tener una maduración motriz y una edad adecuada para la ejecución, es necesario también recurrir a actividades intelectuales (planear, textualizar y revisar); por ello debe ser parte de un proceso ([Flower y Hayes 1996](#)). Cabe anotar que este modelo requiere de habilidades de pensamiento complejas y, aunque algunos niños en su desarrollo no las hayan consolidado, es relevante fomentarlas. Estas tienen que ver con la planificación, la traducción y la revisión. La primera hace referencia a la imagen mental del trabajo que se debe ejecutar, lo cual implica traer de la memoria de largo plazo los conocimientos necesarios para la tarea y luego crear objetivos; la segunda se relaciona con la elaboración del texto; y en la tercera, se revisa y se evalúa la producción textual para, de ser necesario, reescribirlo.

En esta línea se resaltan también los postulados de [Scardamalia y Bereiter \(1992\)](#), quienes exponen

un modelo para pasar de *decir el conocimiento* a transformarlo. Por ende, la transformación se da de forma progresiva y, por lo general, a través de una determinada madurez cognitiva. Sin embargo, es relevante brindar las oportunidades para que los estudiantes de primer ciclo puedan transitar ese camino y, asimismo, pasar de ser escritores novatos a expertos en algún momento, y que esto a su vez sea representado en sus composiciones.

Desde una mirada sociocultural

El proceso de escritura no puede pasar por alto el componente cognitivo en la manifestación del lenguaje escrito, razón por la cual esta investigación considera pertinente tanto el contexto como los procesos mentales que se ejecutan en él. En este sentido, la perspectiva sociocultural concibe al individuo como el ser que se encuentra detrás de todo texto. Es decir, escribir no es solo conocer las letras, las superestructuras de los textos o hacer representaciones mentales de forma organizada con el fin de ordenar el discurso, también implica entender que por medio ella se pueden plasmar las realidades de los sujetos, en donde el autor está directamente relacionado con sus producciones escritas y tiene la firme intención de ejercer un acto comunicativo a través de ellas. De hecho, esta tiene una expresión cargada de pensamientos subjetivos, construidos en la interacción con el entorno, de allí que [Cassany \(2014\)](#) manifieste que el punto de vista del escritor no sea individual.

En este marco es importante retomar los postulados de [Vygotsky \(1979\)](#), para quien “la enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos” (p. 159). También manifiesta que su papel en la escuela tiene una menor relevancia si la comparamos con el desarrollo cultural del niño. Por ello es necesario vincularla más allá de la mirada utópica de las formas y trazos perfectos a una que esté al servicio de la funcionalidad; en otras palabras, que sirva para algo y al mismo tiempo sea eficaz en la comunicación.

La crónica

La crónica para esta investigación se consideró como un género discursivo, ya que, según [Bajtín \(1999\)](#), “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos” (p. 248), los cuales a su vez “reflejan las condiciones específicas y el contexto” (p. 248) de esas esferas se desprenden tres aspectos que hacen parte del todo del enunciado: el contenido, que se refiere a la temática del enunciado; el estilo, que se muestra a través de recursos léxicos y gramaticales, y la composición, que hace alusión a la estructura que se le da al género.

Asimismo, la crónica puede asumirse desde el género periodístico, desde lo literario y desde lo narrativo. Desde lo primero, porque se muestra como la parte más interpretativa de este ([Yanes, 2006](#)); por lo literario, porque adopta formas complejas en su escritura ([Matute, 1997](#); [Villoro, 2006](#)), y, por último, desde lo narrativo ([Rivas, 2014](#)), al poseer la capacidad de narrar realidades con manifestaciones interpretativas en su contenido. Para este trabajo se adoptó la crónica desde lo narrativo y, en particular, desde la secuencia narrativa que propone [Adam \(1992\)](#) que se representa a través de una situación inicial, la complicación, las acciones que surgen en torno a ella, la resolución y la situación final. Esta secuencia se adaptó para que fuera más cercana a los estudiantes de ciclo uno: título, contexto inicial, desarrollo y desenlace.

Metodología

El presente trabajo se centró en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo mixto y un diseño que se desarrolla desde la investigación acción. Desde el paradigma se dan a conocer las diferentes realidades de los estudiantes y personas afectadas en la investigación. De esta manera, es posible la interpretación más que la explicación de

los fenómenos que nacen de las interacciones de los sujetos con la escritura y la crónica. Por otro lado, el enfoque se da desde los métodos mixtos de la investigación, los cuales buscan analizar datos cualitativos y cuantitativos en busca de interpretar a todo el conjunto de información (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, la investigación tiende más hacia lo cualitativo; sin embargo, tiene una carga menor del cuantitativo, por ello recibe el nombre de *cualitativo mixto*.

De este modo, el diseño de investigación apropiado para comprender, reflexionar y abordar las problemáticas encontradas en el contexto educativo es la investigación-acción que, según Elliot (2000), se desarrolla en tres fases: *aclaración y diagnóstico de situaciones problemáticas*, en donde se hizo la lectura del contexto, recolección de información a través entrevistas, diarios de campo y la revisión documental. En esta etapa se concluyó que las prácticas pedagógicas del docente estaban fundamentadas en la transcripción, la copia y el dictado que, como se ha manifestado anteriormente, son habilidades que se necesitan; sin embargo, presentan inconvenientes cuando son las únicas que se abordan en la adquisición de la escritura y más cuando se trabajan sin discriminar las diferencias que hay en el desarrollo de los estudiantes, además de no tener en cuenta diferentes géneros discursivos. Esto abrió la posibilidad de probar un género poco o nada trabajado en primaria como la crónica y, a la vez, explorar nuevas posibilidades sobre el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva que pudiese combinar el modelo cognitivo y sociocultural.

La fase de *formulación de estrategias de acción para resolver el problema*, acompañada de una búsqueda de sustento teórico y práctico, produjo recursos didácticos que permitieron desarrollar una estructura abierta y flexible en torno a las situaciones encontradas y que dieron ruta a la implementación de la estrategia “Mi primera crónica”, la cual se planeó para desarrollarse durante seis talleres en modalidad de educación remota. Cabe aclarar que los talleres fueron diseñados para

trabajar la escritura desde la lengua en uso y como proceso (planeación, textualización y revisión), lo que facilitó el seguimiento permanente del trabajo y, a su vez, movilizar las producciones textuales desde la riqueza que ofrecía el contexto de cada persona que participó en la propuesta.

Por último, en la tercera fase de *implantación y evaluación de la estrategia de acción*, consideró una evaluación a través de la reflexión, que consistía en tener contacto permanente con la construcción de las producciones escritas. Se trabajaron evaluaciones permanentes ligadas a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, a través de formularios de Google Forms, los cuales permitían retroalimentar los diferentes talleres y clases sincrónicas. Todo lo anterior, en busca de favorecer y enriquecer la escritura de cada versión del texto propuesto como estrategia. En consecuencia, se elaboró un *e-book* que, en compañía de las familias de los estudiantes, se compartió de forma remota.

En relación con la educación remota (por motivos de pandemia), esta requirió de orientaciones y recomendaciones de carácter didáctico para garantizar las bases mínimas sobre la escritura (Figueroa et al., 2022). Además del reto que implicaba la comunicación entre docentes y estudiantes (Martínez, 2021), que se incrementó con las dificultades del contexto socioeconómico en el que se encontraban, entre ellas, la de estar en las sesiones sincrónicas, en algunas ocasiones se trabajaba de manera asincrónica con el apoyo de las familias. Vale la pena destacar el papel que el docente desempeñó en las experiencias que desarrollaron los estudiantes en la investigación, de allí que el lenguaje en la dinámica comunicativa debía ser planificado (Cassany, 2021) y más que en el caso de los talleres remotos, los cuales requerían de concreción y claridad.

Después de la lectura etnográfica del contexto, identificar una problemática en el aula, citar los referentes teóricos y diseñar una propuesta metodológica, surgen de la investigación las categorías y subcategorías de análisis, representadas en

la [tabla 1](#). Las cuales se verán reflejadas a lo largo del análisis de los resultados.

Asimismo, es importante exponer los talleres adelantados en la propuesta de intervención, que llevó por título “Mi primera crónica”, en la cual se favoreció paso a paso la escritura de los estudiantes de ciclo 1. Estos talleres se detallan en la [tabla 2](#).

Análisis y discusión de resultados

En este apartado se muestra y analiza el trabajo realizado durante la investigación y que concluye con los resultados de la puesta en marcha de la estrategia pedagógica basada en talleres. Vale la pena resaltar la buena disposición tanto de los estudiantes como del docente investigador para que, a pesar de las circunstancias atípicas de la intervención dadas en el marco de la pandemia del covid-19,

los encuentros virtuales pudieran efectuarse desde la distancia. Este proceso se llevó a cabo a través de clases sincrónicas en línea, las cuales se hicieron con los recursos que se disponían debido a la situación de vulnerabilidad de la población con la que se trabaja en el Colegio La Belleza Los Libertadores.

Con base en el diseño de la investigación-acción, la propuesta de talleres se ajustó a través de la reflexión y el análisis de cada sesión. Esto, con el ánimo de cumplir con los objetivos planteados, de modo que se alcanzara, más que un producto (texto de la crónica), un proceso de escritura con el cual visualizar la planeación, la textualización y la revisión (Flower y Hayes, 1996) en contextos de uso, con historias basadas en la realidad e intereses de los estudiantes. Al no ser presencial, y al hecho de que no todos estudiantes pudiesen activar sus videocámaras, fue difícil verificar que sus escritos no tuviesen influencia de alguna de personas a cargo de ellos.

Tabla 1

Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
Modalidad de la lengua: escritura	Planificación. Textualización o traducción. Revisión. Funcionalidad.
Género discursivo: crónica	Secuencia narrativa. Superestructura. Macroestructura.

Tabla 2

Cronograma de talleres “Mi primera crónica”

Momentos	Talleres	Sesiones
Construcción de significados	1. Acercándonos a la crónica.	Aproximación a la crónica. Escoger un tema.
	2. Somos investigadores	Selección de fuentes.
Producción textual	3. Soy un cronista	Mi primer borrador de crónica. Título y contexto inicial. Desarrollo y desenlace.
	4. Valoro lo que escribo y lo que escriben	Autoevaluación y coevaluación.
Reescritura del texto	5. Mejoremos lo que hemos escrito	Reescritura.
	6. Tengo una publicación virtual	Exploración de las crónicas terminadas.

De conformidad con lo anterior, y para darle un marco de referencia al análisis, es importante recordar que, para esta investigación, la escritura es una tecnología y como tal requiere ser aprendida y comprendida. Asimismo, se ejecuta en medio de procesos (planeación, textualización y revisión) además de tener un uso real y funcional para las personas en relación con la comunicación y la expresión de sus realidades. Este último aspecto es coherente con la construcción de la crónica, entendida como aquella que sigue una superestructura basada en la secuencia narrativa y se concibe como una narración que se basa en hechos reales y que describe en detalle una situación de alguien o algunos personajes que interactúan en ella de manera cronológica.

En el análisis se realizaron inferencias de orden cualitativo y cuantitativo, lo que arrojó en cada apartado metainferencias (Hernandez y Mendoza, 2018) o inferencias mixtas. De este modo, se analizaron las diferentes categorías y subcategorías a la luz de datos cuantitativos y cualitativos, producto de diferentes fuentes de recolección (talleres sincrónicos en la plataforma Teams, encuestas en Google Forms y producciones escritas).

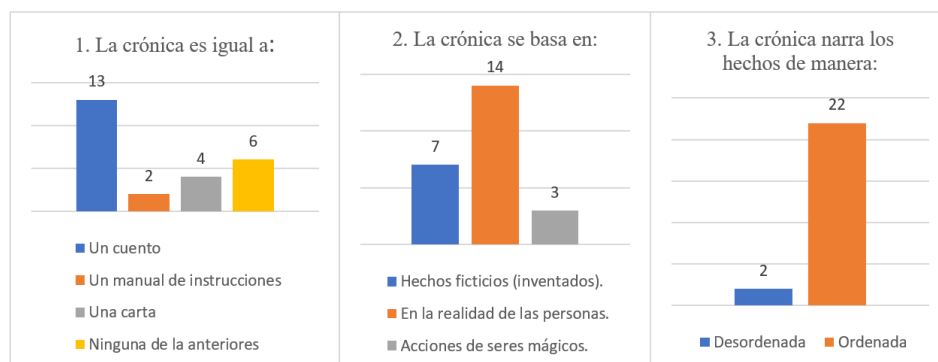
Ahora bien, para comprender la disposición del análisis hay que remitirse a las categorías y subcategorías representadas en la tabla 1. Una vez identificadas, el estudio se divide en cuatro momentos: el primero hace alusión a la construcción de significados, de la que se busca conocer los saberes de los estudiantes frente al género de la crónica; el segundo, a la producción textual; el tercero, a la reflexión sobre el proceso de escritura, y el cuarto, a la reescritura del texto y consolidación de toda la revisión en los diferentes espacios de reflexión sobre el acto de escritura. Los talleres se realizaron con 24 estudiantes, a los que se les asignaron unos códigos que van desde E1 hasta E24. Asimismo, al docente investigador en algunos apartados y transcripciones se le denominó D1.

Construcción de significados

Los talleres en un primer momento se planearon para la ejecución durante el año 2020 de manera presencial y que debido a la pandemia provocada por el covid-19 se pospone para 2021; por tanto, se ajustan para desarrollarse a través de la modalidad remota. Con esta claridad se inicia la intervención en el primer semestre del año 2021, con 24 estudiantes. En este primer momento, que se refiere a la construcción de significados, se toman dos sesiones de trabajo vinculadas al primer taller, titulado “Acercándonos a la crónica”. Las presentaciones de los talleres, que serán nombrados a lo largo del análisis, se encuentran disponibles en la página web Canva (<https://acortar.link/INYLvM>)

Ahora bien, el primer taller tenía como propósito conocer esos saberes de los estudiantes en relación con el género de la crónica y para ello se dividió en dos momentos: el primero consistió en una encuesta cuyo propósito fue comparar el antes y el después de lo que conocían sobre la crónica. De este modo, se les compartió una rúbrica, cuyos resultados se encuentran en la figura 1. El segundo momento se enfocó en dar a conocer el género de la crónica a partir de un esquema sencillo que diera cuenta de su superestructura y las diferencias frente a la carta, la fábula y la receta de cocina.

Este instrumento, que forma parte del diagnóstico del grupo de estudiantes de ciclo 1 frente a su concepción de crónica, se aplicó el 1 febrero de 2021, a través de Google Forms. Para su ejecución no se había realizado una introducción formal hacia el género que se proponía trabajar. También, el año anterior a los estudiantes se les había asignado una tarea que implicaba averiguar sobre qué era la crónica, lo que pudo generar algunas nociones sobre al respecto. En la figura 1, pregunta 1, se visualiza que, de las 24 respuestas, en 12 se manifestó que la crónica era igual a un cuento; 3 la relacionaban con la carta; 2, similar a un manual de instrucciones, y 6, a ninguna de las anteriores.

Figura 1*Taller 1: Aproximación a la crónica*

Allí hay una clara tendencia a comparar la crónica con un cuento. Esto tal vez se deba a la cantidad de material literario que se asocia con los cuentos y que a esta edad se entrega a los estudiantes para su lectura y comprensión. Al final del análisis se compararon estas respuestas con un antes y un después de la implementación de la estrategia.

Producción textual

La producción textual hace referencia al momento de los talleres e involucra planificación, textualización y revisión. También se relaciona con la reescritura de las crónicas a través de la reflexión sobre el aprendizaje de los estudiantes sobre su actividad escritural. En la [figura 2](#) se muestra la información que se consolidó y se organizó.

Después de identificar temas de interés y buscar información en torno a este, se organizó la información recolectada en el cuadro de la [figura 2](#), en donde se recogen los hechos principales de las experiencias propias o cercanas de los estudiantes. Para el análisis de los textos construidos se tomaron tres muestras que se expondrán a lo largo de esta sección, y que pertenecen a los estudiantes E4, E16 y E17. Estas se seleccionaron por tener diferentes características: una de ellas inició el proceso con bastantes dificultades, otra tenía ideas parciales y la tercera poseía una idea clara sobre lo que se solicitaba. Las tres sufrieron modificaciones durante la escritura.

Posterior a la organización, en los cuadros se da paso a la escritura del primer borrador, según las indicaciones del DI, los cuales se muestran en la [figura 3](#).

Se inicia el análisis a los primeros borradores y, a pesar de estar en el mismo grupo y grado, manifiestan diferencias en su escritura. Esto se refuerza en el desarrollo, la práctica o el interés que cada uno de ellos le imprime a su propio proceso. En concreto, sobre la coevaluación a E17, su coevaluador manifiesta entenderla de manera regular, al punto de tener que solicitar ayuda a un familiar para poder leerla. Asimismo, considera que la crónica en cuanto a su orden y elementos básicos está regular, que su título es un poco violento y que es difícil su comprensión. Cabe anotar que el evaluador de E17 es de los mejores lectores del curso. Por otro lado, los coevaluadores de E4 y E16 manifiestan que entendieron los textos y que estos cuentan con los elementos básicos; sin embargo, según la [figura 3](#) hay diferencias en redacción y amplitud de las ideas entre ellos.

La [figura 4](#) en la primera pregunta muestra la importancia de aspectos formales para comprender un texto, de hecho, es importante verificar si es legible; esto incluye no solo el tipo de letra, también el lenguaje que se usa ([Cassany, 1995](#)). En consecuencia, acerca de la pregunta 1, se evidencia que la mirada del estudiante, sobre su propia producción textual, se da de conformidad con la capacidad para comprender las gráficas y lo que

Figura 2
Cuadros organizadores de los estudiantes E4, E16 y E17

Titulo	Contexto Inicial	Desarrollo	Desenlace
<p>E4</p> <p>Titulo: nuestro viaje se arruino</p> <p>Contexto Inicial: La familia y yo fuimos a viajar a un pueblo llamado el dorado ese día mi mamá se enfermó de un dolor de cabeza y bonito</p> <p>Desarrollo: Llevan a mi mamá al medico por oxidación por eso es una historia vaci de mi familia</p>	<p>E16</p> <p>Titulo: Una Navidad con mamá</p> <p>Contexto Inicial: De la noche anterior a la noche de hoy nos fuimos a viajar con mi familia y nos fuimos a nuestra casa. Llegamos a San Andrés y nos fuimos a un hotel y descansamos para iniciar nuestra aventura.</p> <p>Desarrollo: En nuestro viaje con mi mamá...</p>	<p>E17</p> <p>Titulo: Un cadáver en el Parque</p> <p>Contexto Inicial: Mis amigos y yo fuimos a un parque llamado el parque de las matemáticas de repente se cayó un árbol y nos quedamos muy asustados.</p> <p>Desarrollo: Yo y David fuimos a investigar pero grave error después de eso a raye si o sea a algo por lo comedia eso...</p>	

Nota: imágenes de los registros de los estudiantes.

Figura 3
Apartados de primer borrador de la crónica

<p>E4</p> <p>Titulo: nuestro viaje se arruino</p> <p>Contexto Inicial: mi familia y yo fuimos a viajar a un pueblo llamado el dorado esa noche mi mamá se enfermó de un dolor de cabeza y bonito</p> <p>Nudo: mi mamá se enfermó de un dolor de cabeza y bonito</p> <p>Desenlace: llevaron al hospital y le pusieron...</p>	<p>E16</p> <p>Una Navidad con mamá</p> <p>Contexto Inicial: de la noche anterior a la noche de hoy nos fuimos a viajar con mi familia y nos fuimos a nuestra casa. Llegamos a San Andrés en la madrugada. Llegamos al Hotel y descansamos para iniciar nuestra aventura.</p> <p>Desarrollo: En nuestro viaje con mi mamá...</p>
<p>E17</p> <p>Un cadáver en el Parque</p> <p>Mis amigos se llaman andrés, kevin y mathias. Yo soy dilan. Estamos de años entre 5 hasta 11. Yo me llamo david. Mis amigos viven muy cerca de mí y mis amigos estaban en el parque que de repente de repente de repente había un hombre caído de un árbol y yo y david fuimos a investigar pero grave error después de eso a raye si o sea a algo por lo comedia eso...</p>	

Nota: primer borrador a partir del cuadro de la figura 2. Sobre estos textos se realizó una rúbrica que recoge tres miradas: la del estudiante, la del compañero y la del docente.

Figura 4

Comparación entre la rúbrica de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del primer borrador



Nota: se muestran los resultados de las rúbricas de evaluación realizadas en la sesión 5, taller 3. Para este gráfico se trianguló información, de manera que se tomaron solo los datos de los estudiantes que contaban con las tres evaluaciones, ya que no todos respondieron a su autoevaluación y a la coevaluación, de modo que esta se realizó con base en 19 de 24 posibles respuestas.

ellas, al integrarse en las palabras, quieren decir. En este sentido, pueden entender su propia letra. El DI también la entiende, sin embargo, la posibilidad de leer los textos de los compañeros se complica, toda vez que no se ajusta a los parámetros por ellos conocidos y, debido a su falta de experiencia, manifiestan que su legibilidad en la mayoría de los casos es regular. En este escenario, la caligrafía cobra sentido a la hora de dar cuenta de esa función comunicativa.

En línea con lo anterior, pensar en que la letra pueda entenderse es una parte del proceso de escritura, ya que el autor debe examinar hasta ese detalle para que su audiencia lo pueda comprender.

Como manifiesta [Cassany \(1995\)](#), la composición implica “todo lo que piensa, hace y escribe un autor, desde que planea producir el texto hasta que termina la versión definitiva” (p. 31). Esto supone que el escritor atraviese un camino que lo conduce de una escritura privada a una pública. En este ejercicio, uno de los propósitos es poder publicar estos trabajos, lo que implica que “al intentar publicar, es preciso convertir un trabajo de pensamiento privado en algo comunicable para otros” ([Carlino, 2006, p. 12](#)). Aunque la cita, nombrada anteriormente, se basa en escritura en investigación, se considera que también aplica para la tarea de escritura que se trabaja en este documento.

Reflexión sobre el proceso de escritura

La reflexión sobre el propio aprendizaje constituye uno de los ejes fundamentales de esta investigación, la cual se ejemplifica en la autoevaluación que los estudiantes han realizado durante la elaboración de sus crónicas. Esto permite el seguimiento sobre la escritura, en busca de mejorarla. Por lo anterior, el taller 4 se enfocó en que los estudiantes identificaran y trabajaran signos de puntuación y conectores para darle más sentido al texto. De este modo, cada escritor debía responder una rúbrica y así reconocer aquellos aspectos que debía tener en consideración para organizar la crónica y hacerla más clara para él y para su audiencia.

En consecuencia, la [figura 5](#) compara los mismos aspectos evaluados en el primer borrador de

la crónica frente a la corrección en cada apartado, el cual constituye un segundo borrador del texto. En efecto, se ven aspectos que se han mejorado y otros que aún falta consolidar.

La [figura 5](#) está basada en el segundo borrador de la crónica, el cual fue elaborado desde la corrección del título, contexto inicial, desarrollo y desenlace, en el taller 3. En la cual, se observa en la coevaluación una mejora del 30 % en relación con las preguntas 1 y 2 analizadas en la [figura 4](#), que tienen que ver con la legibilidad y si la crónica está ordenada. Es decir, la reescritura ayudó a que la audiencia pudiese acercarse de forma más fácil al texto. Aunque se presenta una diferencia significativa aún sobre la comprensión del texto a partir de la letra, también se evidencia que disminuyó el porcentaje de estudiantes que no entendían la letra

Figura 5
Comparación entre primero y segundo borrador crónica



Nota: comparación entre auto-, co- y heteroevaluación en dos momentos diferentes. El primero de ellos sobre el primer borrador de la crónica y el segundo sobre una versión posterior del mismo texto.

del compañero. Lo anterior ayuda a que la audiencia de la crónica pueda, a partir de este elemento técnico, dar lectura al texto.

En cuanto a las preguntas 3 a la 7, que involucran directamente la escritura de los elementos constitutivos de la crónica, se muestra en la coevaluación una mejora del 10 % en relación con el primer borrador. Aunque no parece mucho el avance de un borrador a otro, al analizar las repuestas de la autoevaluación, se muestra que los estudiantes tienen una mirada más crítica sobre su propio texto, a tal punto que las respuestas de estos se acercan a las del DI en la heteroevaluación. En este sentido, los estudiantes se vuelven más conscientes de lo que se está solicitando en las producciones escritas, de manera que al autoevaluarse y coevaluarse aprenden a identificar aciertos y falencias en escritos propios y ajenos. Este aspecto es de importancia, ya que la escritura se convierte en una poderosa herramienta de aprendizaje que permite por un lado hacerse entender y, por otro, entender el mundo (Murray, 1978).

Según lo anterior, las actividades de pensamiento de un escritor durante una producción escrita se modifican desde que se planea hasta que se termina, y están ligadas a su experiencia con la misma escritura. Por lo anterior, revisar el propio texto, releerlo y mejorarlo posibilitan el camino hacia una escritura experta (Cassany, 1999; Flowers y Hayes, 1996; Sacardamalia y Bereiter, 1992). Con esto no se quiere decir que los estudiantes se van a convertir en escritores expertos de un momento a otro, pero sí que este ejercicio brinda la oportunidad de ir por esa vía.

Reescritura del texto

Aunque la reescritura se ha presentado a lo largo de las producciones de los estudiantes, es importante tener una versión final de la crónica que, tras dos borradores realizados con sus respectivas auto-, co- y heteroevaluación, se han enriquecido en el proceso. De este modo, en el taller 5 se tuvo como propósito mejorar lo que se había hecho hasta el momento. Se buscaba que los textos se leyeran, releyeran y recontaran para su posterior reescritura

(Sepúlveda y Teberosky, 2021). Luego, en el taller 6 se analizó el impacto que generó el *e-book*, tanto en las familias como en los estudiantes que fueron parte de este trabajo.

En el taller 5 se avanzó, a partir de los errores y aciertos encontrados en las evaluaciones en el taller 4, en un escrito más estructurado, funcional y entendible. Para esto, a los estudiantes se les compartieron las evaluaciones que realizaron los compañeros, junto con una serie de recomendaciones dadas por el docente, las cuales pretendían, a partir de nociones básicas, que ellos encontrarán una manera sencilla de mejorar sus producciones. Al finalizar este taller, los participantes autoevaluaron ciertos aspectos que tenían que ver con puntuación, estructura de la crónica y funcionalidad. En esta última se vincula el gusto por escribir y la necesidad de recurrir a ella, no solo para responder en las diferentes dinámicas de la escuela, sino también en la vida cotidiana, como medio de expresión.

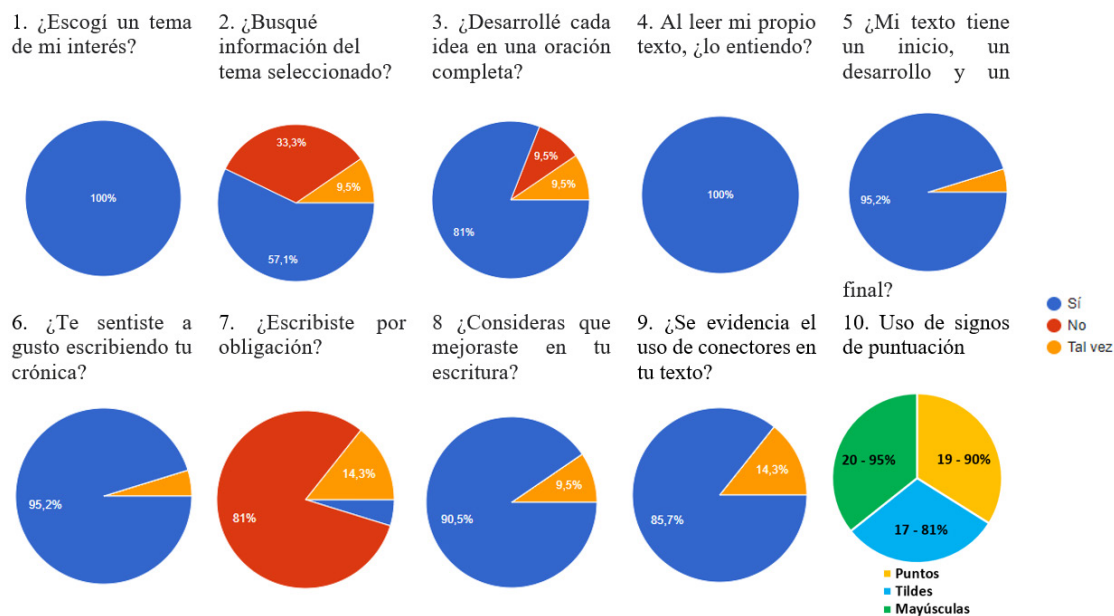
En la figura 6, se muestran las preguntas más relevantes sobre el proceso de los estudiantes en esta última entrega.

En relación con las preguntas 1, 2 y 5, se habla de una correspondencia con algunas características de la crónica que, al fusionarse, la consolidan. La pregunta 1 se refiere al lugar del cual parte la crónica y en ella se infieren las realidades de los estudiantes, que han sido formadas a partir de las experiencias con su entorno y las dinámicas presentadas en él. Por ende, el 100 % de ellos manifiesta que sus producciones parten de un lugar cercano. A partir de allí, inicia una búsqueda de información que nace de acciones reales (vivencias, relatos, experiencias) y que al plasmarla en el papel toma un tinte más subjetivo en la voz de cada escritor. En consecuencia, la escritura tuvo un propósito más genuino (Pérez, 2022).

La pregunta 2 muestra que el 57 % de los estudiantes indagaron sobre sus temas de interés, mientras un 33 % manifiestan que no lo hicieron. Este último dato se debe a que la información la tenían ellos. Además, la pregunta 5 se compone de la estructura básica de la crónica y a la cual el 95 % de

Figura 6

Autoevaluación crónica final



Nota: datos surgidos de la autoevaluación realizada en el taller 5 sobre la crónica final, la cual fue respondida por 21 de 24 estudiantes posibles.

los estudiantes afirma tener en su texto. De hecho, ese cinco por ciento se corresponde a una crónica que no tiene título en su versión final y que se evidencia en la figura 7, la cual corresponde a E4.

La pregunta 5 se compone de otras trabajadas a lo largo de la investigación, por ejemplo: si el título da cuenta de la narración que se va a dar; si en el contexto inicial se muestran fechas, lugares y personajes; si en el desarrollo se profundiza sobre la situación inicial y cómo continuó; si en el desenlace se da cierre a la narración durante toda la crónica. Por lo anterior, se infiere que los estudiantes a lo largo del proceso tuvieron un desarrollo en su forma, no solo de escribir, sino de exponer su pensamiento, manifestado en su texto final, que no es un producto terminado y que tiene aún mucho por mejorar.

En el último taller, se evidenció la importancia de pasar de la escritura privada a la pública, en donde los estudiantes al visualizar sus crónicas de forma terminada, organizada, con diseño, con ambientación musical y visual, pudieron expresar varios sentimientos y emociones que surgieron de

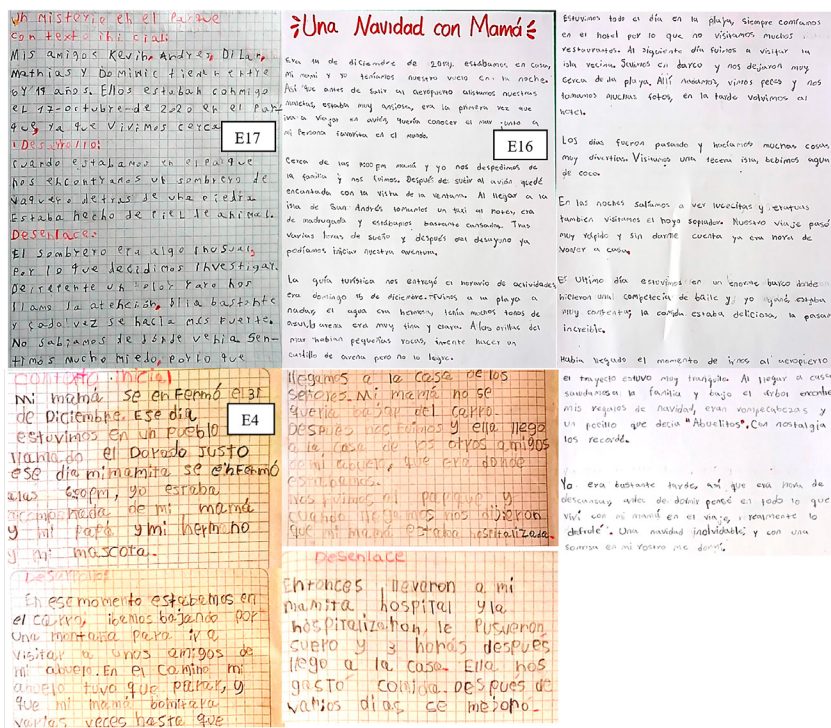
este ejercicio, los cuales se complementaron con el impacto en sus familias. En este último paso, se compartió un *e-book* (figura 8) realizado en la página web de *Bookcreator*, el cual se encuentra en el siguiente enlace: <https://acortar.link/1iMFQ>.

En esta parte se analizó la función que cumple la escritura más allá de la escuela y que permitió que traspasara las paredes de esta. Después de un largo proceso de planeación, búsqueda de información, textualización y varias revisiones, se llega a la culminación de este trayecto, el cual tiene como resultado un libro digital (*e-book*), titulado *Mi primera crónica*.

Tras la oportunidad de compartir con las familias del Colegio La Belleza Los Libertadores en el taller 6, se evidenció que estaban muy emocionadas al igual que los estudiantes. En la presentación del *e-book* se abordó el proceso que se requirió para llevar a buen término el libro digital, de allí se desprendieron comentarios que surgieron del propio taller y de una rúbrica posterior a la cual respondieron los estudiantes.

Figura 7

Crónica final de E4, E16 y E17



Nota: las fotografías son tomadas y enviadas por los mismos estudiantes. Crónica final.

Figura 8

Carátula e-book crónicas de los estudiantes



Nota: carátula del e-book creado con los textos de estudiantes de primer ciclo del Colegio La Belleza Los Libertadores.

Tras el taller 6, los estudiantes y sus familias manifiestan que el esfuerzo en los encuentros se ve reflejado en el producto final. También se evidencia que, en algunos casos, como en E4 la familia argumentó lo siguiente: “muy contenta, pero fue terrible, porque tocó ponerle mucho problema a ella para que lo pudiera hacer, pero le agradezco”. Lo anterior, en parte por lo complejo del ejercicio y porque a la estudiante se le tuvo que insistir mucho para que realizara el trabajo; sin embargo, es de las que se muestra más agradecida por el *e-book*, precisamente por todo el esfuerzo que imprimió en su producción. Por otro lado, E16 manifiesta sentimientos encontrados por la publicación de su texto, así como por la oportunidad de ver a sus compañeros, así sea a través de videollamada. También E17 manifiesta lo siguiente: “me sentí muy emocionado para que la gente disfrute mi crónica”. Este último no elaboró una crónica larga o estilizada, pero sí logró mayor organización en su texto y durante el taller se mostró muy motivado al ver su crónica en el libro digital, esto ligado a lo que [Braslavsky \(2000\)](#) manifiesta sobre la motivación que ejerce, en las diferentes tareas, la interacción con los demás.

Para finalizar, se reflexionó sobre lo aprendido, con lo cual se buscaba que los elementos básicos sobre la comprensión de la escritura como un proceso, que se desarrolla más allá de la escuela y la superestructura de la crónica, quedaran claros en los estudiantes. Por ello, las preguntas 1, 2 y 3 son muy sencillas, pero dicen mucho del proceso. Por ejemplo, es interesante ver cómo en la pregunta 2 se pasó de un 81 % a un 95 % de respuestas, en las que se afirma que no se escribe por obligación. Es decir, los estudiantes tras ver la publicación consideran que valió la pena tanto esfuerzo, al punto de considerar su realización como un acto de gusto y, al mismo tiempo, reconocen en el libro digital un medio de expresión. También manifiestan en un 100 % que la escritura no solo sirve para la escuela, ni tampoco es restrictiva para los adultos, sino que es funcional y la pueden usar en variados contextos tanto académicos como de la vida cotidiana.

Por otro lado, las preguntas 4, 5 y 6 se asocian a los primeros interrogantes que se formularon cuando se iniciaron los talleres, en donde los estudiantes no tenían claro en qué tipo de información se basaba la

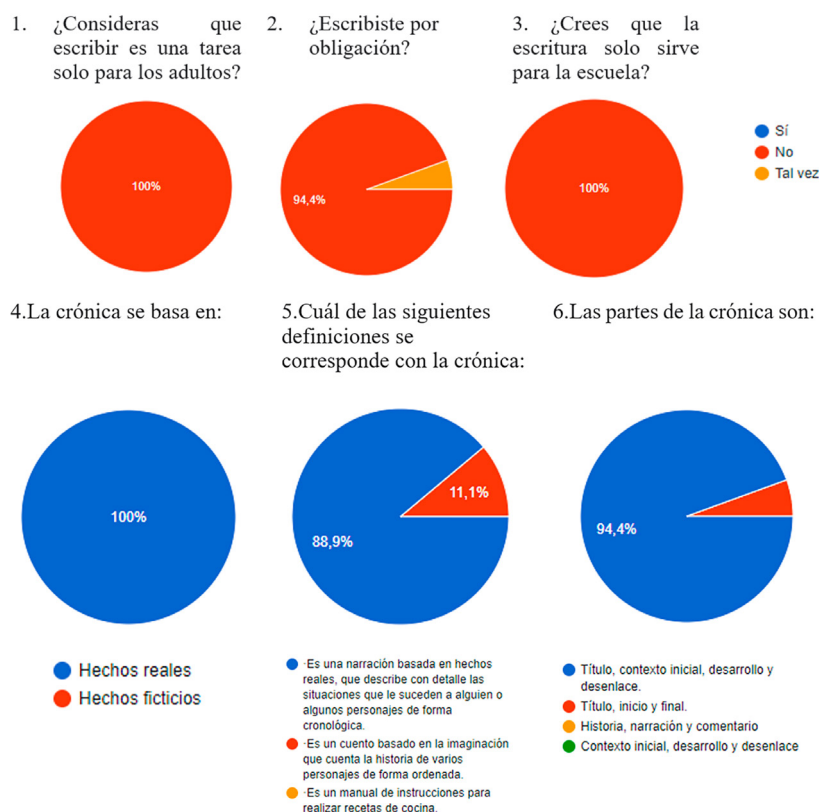
Tabla 3*Respuestas de estudiantes y familiares taller 6*

Taller 6: videollamada	Rúbrica de evaluación Taller 6 ¿Qué sentiste al ver tu crónica publicada?	¿Cómo se sintió tu familia al ver tu crónica publicada?
E4: Me siento muy feliz, profe, que usted nos hizo hacer esa crónica y con mis compañeros. FE4: Muy contenta, pero fue terrible porque tocó ponerle mucho problema a ella para que lo pudiera hacer, pero le agradezco.	E4: Mucha alegría y tristeza a la vez.	E4: Felicidad.
E16: Me siento emocionada de escuchar a mis compañeros. FE16: Es un sentimiento indescriptible, le da a uno alegría, le dan ganas a uno de llorar. Con todo lo que han hecho ella ha adquirido mucha responsabilidad.	E16: Sentimientos encontrados. Tristeza, porque escuché a mis compañeros y hace mucho que no los veía, y feliz de que mis compañeros hallan visto mi crónica y yo la de ellos.	E16: Feliz al ver que es un logro y un paso muy importante en mi vida.
E17: Profe, en el primer texto que leí no lo entendía, el segundo lo entendía entre comillas y el último era el que mejor se entendía.	E17: Me sentí muy emocionado para que le gente disfruten mi crónica.	E17: Estaba feliz; dijeron que era mi primera crónica y que la iban a buscar para verla.

Nota: transcripciones del taller 6.

Figura 9

Evaluación final sobre la escritura de crónicas. Lengua en uso y características básicas de la crónica.



Nota: evaluación del proceso de la crónica realizada en el taller 6. Respondida por 18 de 24 posibles estudiantes.

crónica para su escritura, lo cual permitió pasar de un 58 % a un 100 % de acierto. Asimismo, se pasó de un 12 % sobre la definición de lo que es una crónica a un 89 % sobre un concepto más elaborado y concreto. Por último, quedó clara la superestructura para una crónica narrativa, ya que en la figura 4 solo el 13 % la tenía presente, un 37 % tenía alguna noción y el 50 % restante no la reconocía con claridad. Sin embargo, en la figura 9, pregunta 6, el 95 % manifiesta que las partes de la crónica se corresponden con lo trabajado en los diferentes talleres.

Conclusiones

La escritura como proceso suscita la transformación de conocimiento y el desarrollo de habilidades de disciplina en la ejecución de tareas, como la posibilidad de plantearse objetivos en cada etapa

de la producción de un texto. Aunque este tránsito al inicio es complejo, con la práctica se ven los resultados. De hecho, promover el desarrollo de la lengua durante la temprana edad es fundamental para el progreso de competencias comunicativas, pues permite a los estudiantes desempeñarse en las diferentes etapas académicas y al mismo tiempo emplearlas en la vida cotidiana.

La experiencia con la escritura permitió a los estudiantes acercarse a la secuencia narrativa de la crónica, la cual se desarrolló desde una superestructura sencilla y que se consolidó hasta llegar a una producción que partió desde sus intereses y particularidades; así, se fomentó una escritura más libre. Esto produjo dos efectos: primero, la lengua en su modalidad escrita se desligó parcialmente de la copia, la transcripción y el dictado, y dio paso a una escritura más consciente, expresiva y

comunicativa; el segundo, el hecho de que cuando se escribe por obligación, las ideas no fluyen de igual manera, de allí la importancia de dar confianza y libertad a los escritores.

Como resultado del interés que despertó en los estudiantes crear una crónica que pudiesen leer los demás, se elaboró un *e-book* de carácter público. De esta manera, ellos mostraron un avance frente a su capacidad de expresar de manera funcional y eficiente la información que deseaban comunicar a través de la revisión y reescritura de sus crónicas, con producciones más ordenadas, claras y comprensibles para el lector. Por lo anterior, es importante motivar a los estudiantes para que puedan pasar de la escritura privada a la pública cada vez que planean un texto. En consecuencia, la escritura funciona en un doble sentido: “para que me entiendan” y “para aprender”. Ya que la reflexión constante (revisión y reescritura) es fundamental para afirmar las ideas. De allí que se aborde la producción escrita en espiral y que, durante la producción textual, se planee, se textualice y se revise en varias ocasiones.

Por otro lado, los talleres facilitaron una dinámica organizada para abordar los diferentes momentos de la implementación de la estrategia. Aunque inicialmente la limitación fue la educación remota, ya que se planearon para ejecutarse en la presencialidad, la pandemia abrió un nuevo panorama a las tecnologías, lo que facilitó que se pudieran implementar a pesar de la distancia. Sin embargo, esta modalidad dificultó que el aprendizaje fuese mejor observado y evaluado por parte del DI al no poder estar en modo y lugar con los estudiantes.

En cuanto a la metodología, un alcance de la investigación mixta es la posibilidad de tener una mirada más amplia en el análisis de datos, ya que al usar la triangulación entre datos cualitativos y cuantitativos se puede analizar información de manera conjunta para llegar a inferencias mixtas (Hernández y Mendoza, 2018). Además, ofrece un abanico más grande de posibilidades en la exploración y en el modo de abordar la gran cantidad de

datos que se recogen a lo largo de la investigación y que se ligan a las variantes de tiempo y lugar en la que esta se desarrolló.

Sobre los alcances y limitaciones de la investigación, se considera la posibilidad de continuarla en otros contextos, ya que la elaboración de talleres pedagógicos está ordenada y claramente estructurada, y puede ser replicada con otros estudiantes en diferentes ciclos, ajustando el nivel de argumentación y modalidad (presencial). En este sentido, la ayuda y acompañamiento de las familias es fundamental cuando se trabaja con niños pequeños en modalidad de educación remota, de allí que mucho del éxito en el proceso de aprendizaje se encuentre en proporción al componente facilitador de las familias en las conexiones remotas.

En referencia a las limitaciones, los resultados seguramente no serán iguales, ya que los contextos cambian, los estudiantes cambian y también la persona encargada de dinamizar el proceso; sin embargo, la estructura del taller planteado es una base sólida de cómo llevar a un grupo de personas a crear crónicas a partir de momentos muy concretos y pasos definidos, desde la idea de consolidar una escritura que funcione tanto en la vida cotidiana como en la escuela.

Por último, el principal impacto para los docentes en general es la posibilidad de construir crónicas en ciclo 1, lo cual favorece la escritura desde la experiencia. Lo anterior es de relevancia, ya que es un género que se ha trabajado poco en primaria.

Vale la pena resaltar el proceso del docente investigador que, como estudiante y profesional, ha tenido a lo largo de esta investigación, en donde ha pasado por momentos de querer abandonar todo y estar en laberintos que parecen no llevar a ningún lado, a situaciones en las que se aclaran las dudas e incertidumbres a la luz de la teoría. Esto último, en referencia a la importancia de trabajar de manera esforzada en desarrollar buenas prácticas, sin olvidar que en la teoría se encuentran muchas rutas de acción para orientar los diferentes retos a los que día a día se enfrentan los profesores en ese gran mundo llamado escuela.

Reconocimientos

El presente artículo surge de la investigación en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, titulada “La crónica para favorecer los procesos de escritura en ciclo uno”, la cual se da a partir de las dificultades y oportunidades de mejora encontradas en la institución en la que labora el docente investigador, además de la idea de transformar prácticas pedagógicas tradicionales.

Referencias

- Adam, J. (1992). *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Nathan.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal* (10.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21(4). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo, Universidad de San Andrés. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cassany, D. (11 de noviembre de 2012). Escribir bien es comunicar bien, con eficacia / Entrevista por Fernando Andrade. *Boletín Spondylus*. <https://www.uasb.edu.ec/entrevistas/daniel-cassany-34escribir-bien-es-comunicar-bien-con-eficacia-34-ID35070/>.
- Cassany, D. (2014). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4.ª ed.). Morata.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización teórica y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2014). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito: textos de investigación*. Siglo XXI Editores.
- Figuroa, J., Romero, P., Alarcón, P. y Sieveking, G. (2022). Aprendiendo a leer y a escribir en tiempos de pandemia: estudio exploratorio de cápsulas grabadas de libre acceso. *Pensamiento Educativo*, 59(1), 0111. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.11>.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Revista Textos en Contexto*, 73-110. <https://acortar.link/whAPa>.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (1.ª ed.). Paidós.
- Martínez, K. (2021). Leer y escribir en tiempos de pandemia. *Educación y Ciudad*, (41), 71-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2530>.
- Matute, A. (1997). Crónica: historia o literatura. *Historia Mexicana*, 46(4), 711-722. <https://n9.cl/c7gn7>.
- Murray, D. M. (1978). *Internal revision: A process of discovery*. En Ch. R. Cooper y L. Odell (eds.), *Research on composing: Points of departure* (pp. 85-104). National Council of Teachers of English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED159673.pdf>.
- Paredes, J. (2006). Decodificación y lectura. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 6(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760207>.
- Pérez, G. (2022). Enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>.
- Rivas, R. (2014). Diez pasos para escribir una crónica. *Textos y Contextos (segunda época)*, (15), 5-17. <https://doi.org/10.29166/tyc.vi15.713>.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2021). (Re)producción del lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Lenguaje*, 49(1), 198-225. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i1.8800>.

Villoro, J. (2006). Entre la literatura y el periodismo. La crónica, ornitorrinco de la prosa. *La Nación*. <https://acortar.link/GGG51>.

Yanes, R. (2006). La crónica, un género del periodismo literario equidistante entre la información y la

interpretación. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, (32). <https://litterae579475340.files.wordpress.com/2019/08/material-cronica-pdf.pdf>.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

