



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
CURSO DE LETRAS - ESPANHOL**

ARISTON SILVA DE AZEVEDO

Explorando histórias y vivencias: lectura y escritura de crónicas en español

FORTALEZA
2025.2

ARISTON SILVA DE AZEVEDO

Explorando historias y vivencias: lectura y escritura de crónicas en español

Trabajo de Conclusión de Curso presentado al Curso de Letras Español y sus Literaturas del Departamento de Letras Extranjeras, de la Universidad Federal de Ceará, como requisito parcial para la obtención del título de Licenciado en Letras-Lengua Española.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Valdênia Falcão do Nascimento

FORTALEZA
2025.2

ARISTON SILVA DE AZEVEDO

Explorando historias y vivencias: lectura y escritura de crónicas en español

Trabajo de Conclusión de Curso presentado al Curso de Letras Español y sus Literaturas del Departamento de Letras Extranjeras, de la Universidad Federal de Ceará, como requisito parcial para la obtención del título de Licenciado en Letras-Lengua Española.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Valdênia Falcão do Nascimento

Aprobado en: ____ / ____ / ____.

TRIBUNAL EXAMINADOR

Profa. Dr^a. Maria Valdênia Falcão do Nascimento (Tutor)

Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a. Germana da Cruz Pereira

Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a Sara de Paula Lima

Universidade Federal do Ceará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A1 AZEVEDO, ARISTON SILVA DE.

Explorando historias y vivencias: : lectura y escritura de crónicas en español / ARISTON SILVA DE AZEVEDO. – 2025.
40 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Letras (Espanhol), Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Maria Valdênia Falcão do Nascimento.

1. Relato de experiencia. 2. PIBID. 3. Formación docente. I. Título.

CDD 460

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar expresando mi agradecimiento a mis padres y a mi familia por el respaldo permanente a lo largo de todo mi recorrido académico. Su apoyo, su confianza y su presencia constante fueron fundamentales para enfrentar las exigencias de este proceso con responsabilidad y constancia.

Manifiesto mi especial agradecimiento a mi orientadora, la profesora Maria Valdênia Falcão do Nascimento, por las orientaciones académicas ofrecidas durante el desarrollo de este trabajo. Su seguimiento atento, sus observaciones rigurosas y su disposición al diálogo fueron determinantes para la construcción y consolidación de este trabajo.

Agradezco también a las profesoras Germana da Cruz Pereira y Sara de Paula Lima por haber aceptado, de manera generosa, integrar la banca examinadora. Expreso igualmente mi gratitud a la profesora Maria Wallita Linhares Pereira, supervisora en el *Colégio Estadual Liceu do Ceará (EEMTI)*, por el acompañamiento en el contexto escolar y por la apertura institucional que hizo posible el desarrollo de las actividades realizadas.

Finalmente, agradezco el apoyo institucional de *la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, que, por medio del *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*, viabilizó el desarrollo de acciones formativas en el ámbito de la enseñanza, contribuyendo de manera significativa a mi proceso de formación docente.

RESUMEN

El presente trabajo de conclusión de curso (TCC) tiene como objetivo presentar un relato de experiencia de las actividades que hemos desarrollado en el marco del *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), en el *Colégio Estadual Liceu do Ceará* (EEMTI). En el transcurso de esta experiencia, planificamos y ejecutamos un proyecto de intervención (PI) pedagógico, orientado al trabajo con los géneros textuales en clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). Optamos por el género “crónica”, por considerarlo un recurso que permite comprender el uso del idioma en contextos auténticos y, además, favorece el desarrollo de la competencia intercultural al acercar al alumnado a diversas realidades socioculturales del mundo hispano. El proyecto de intervención fue organizado a partir de una unidad didáctica concebida desde un enfoque orientado a la acción y centrado en la realización de tareas comunicativas. La referida unidad didáctica fue elaborada con base en las siguientes concepciones teóricas: 1. La noción de competencia comunicativa conforme los aportes de Hymes (1972) y de Canale y Swain (1980); 2. Una didáctica de las lenguas centrada en el uso y en la interacción (Lomas, Osoro y Tusón, 1993); 3. Una concepción de escritura entendida como práctica social (Cassany, 1999) y 4. El proceso de enseñanza de lenguas por medio de géneros textuales mediante secuencias didácticas, conforme lo propuesto por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004). En el relato también presentamos reflexiones sobre la formación inicial docente en el contexto de la escuela pública, así como sobre los saberes movilizados durante la observación del entorno escolar y en los procesos de planificación pedagógica. Los resultados de esta experiencia evidencian la relevancia del PIBID como espacio formativo que articula teoría y práctica, favoreciendo la construcción de saberes docentes en contextos reales de enseñanza.

Palabras clave: Relato de experiencia; PIBID; Formación docente.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo apresentar um relato de experiência das atividades que desenvolvemos no marco do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Colégio Estadual Liceu do Ceará (EEMTI). No transcurso desta experiência, planejamos e executamos um projeto de intervenção pedagógica orientada ao trabalho com os gêneros textuais em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Optamos pelo gênero “crônica” por considerá-lo um gênero que nos permite compreender o uso do idioma em contextos autênticos, ademais possibilita ao aluno melhorar sua competência intercultural ao aproximar-se de realidades socioculturais do mundo hispano. Organizamos o projeto de intervenção (PI) a partir de uma unidade didática concebida desde uma perspectiva orientada à ação e centrado na realização de tarefas comunicativas. A referida unidade didática foi elaborada com base nas seguintes concepções teóricas: 1) A noção de competência comunicativa, com base nos aportes de Hymes (1972) e de Canale e Swain (1980); 2) Uma didática das línguas centrada no uso e na interação (Lomas, Osoro e Tusón, 1993); 3) Uma concepção de escrita entendida como prática social (Cassany, 1999); e 4) O processo de ensino de línguas por meio de gêneros textuais mediante sequências didáticas, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No relato, também apresentamos reflexões sobre a formação inicial docente, no contexto da escola pública, bem como sobre os saberes mobilizados na observação do contexto escolar e no planejamento pedagógico. Os resultados desta experiência evidenciam a relevância do PIBID como espaço formativo que articula teoria e prática, favorecendo a construção de saberes docentes em contextos reais de ensino.

Palavras-chave: Relato de experiência; PIBID; Formação docente.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	8
1 CONTEXTUALIZACIÓN: el PIBID como espacio de la experiencia	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 La enseñanza de la escritura en clases de ELE	11
2.2 El aporte de la teoría de los géneros textuales	15
2.3 La crónica como herramienta didáctica	18
3. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN (PI)	19
3.1 La etapa de planificación y de elaboración del material didáctico	21
4. DETALLANDO LA EXPERIENCIA	23
4.1 El plan general del cursillo	23
4.2 Descripción de las clases del cursillo	27
4.3 Valoración crítica de la experiencia docente	35
5. CONSIDERACIONES FINALES	36
REFERENCIAS	38
ARCHIVOS ADJUNTOS – MATERIALES BASE PARA LAS CLASES.	40

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo relatar una experiencia formativa desarrollada en el marco del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), en el *Colégio Estadual Liceu do Ceará – EEMTI*, durante nuestra formación inicial en la carrera de Letras – Español de la Universidad Federal de Ceará. La intervención se inscribe en el contexto de la iniciación a la docencia y constituye una etapa esencial de la formación profesional, al permitir articular los fundamentos teóricos estudiados en la universidad con la práctica docente vivenciada en la escuela pública.

Para situar la naturaleza del presente informe, es importante señalar que el PIBID se configura como una política pública destinada a aproximar a los alumnos de licenciatura a la realidad de la educación básica, mediante actividades de observación, participación, elaboración de materiales, planificación de clases y acompañamiento de prácticas escolares. En este escenario, la experiencia nos permitió identificar potencialidades, como la posibilidad de articular teoría y práctica de manera situada, el fortalecimiento de la reflexión pedagógica y la construcción de una mirada más crítica y consciente sobre la realidad escolar a partir del contacto directo con el aula. Por otro lado, identificamos desafíos propios de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del español, como la carencia de materiales didácticos específicos y la necesidad de propuestas más significativas y coherentes con el contexto de los alumnos de enseñanza media.

A partir de las demandas observadas en la escuela, elaboramos una unidad didáctica titulada *Explorando historias y vivencias: lectura y escritura de crónicas en español*, organizada con base en el enfoque por tareas, con el objetivo de aplicarla en el Proyecto de Intervención (PI). El PI integró distintas etapas que incluyeron el reconocimiento inicial del contexto de aplicación; la planificación de la secuencia didáctica (SD); la selección de las crónicas juveniles de la comunidad de Usme, en Bogotá, publicadas en la *Revista Surgente*¹; la elaboración del material didáctico y la mediación de actividades en el aula. Todavía sobre la selección de crónicas juveniles publicadas en la *Revista Surgente*, consideramos que la elección se justifica por su valor como material auténtico producido por jóvenes hispanohablantes en un contexto sociocultural específico, lo que permite acercar al alumnado de ELE a usos reales del idioma y a

¹ La **Revista Surgente** es una revista alternativa, gratuita y comunitaria, creada por el Colectivo Surgente, un grupo de jóvenes de la localidad de Usme, en el sur de Bogotá. Para más información, pulse: <https://www.biblored.gov.co/noticias/recomendados-revista-surgente>

representaciones significativas de la vida urbana en Bogotá. Estos textos, elaborados desde la experiencia y la mirada territorial de sus autores, favorecen el desarrollo de la competencia intercultural, al tiempo que ofrecen modelos discursivos accesibles para trabajar distintas dimensiones del género crónica. Además, su carácter comunitario y testimonial potencia la motivación del estudiante, que se enfrenta a voces contemporáneas y cercanas, facilitando así un aprendizaje más significativo y contextualizado.

Con relación al diseño del proyecto, el PI se apoyó en dos vertientes complementarias del referencial teórico que utilizamos para fundamentar nuestras acciones en el proceso de enseñanza: la primera, que explicamos en nuestra sección de fundamentación teórica, reúne las contribuciones de autores como Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Lomas, Osoro y Tusón (1993), Cassany (1999) y los estudios de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2011), que orientan una comprensión social y discursiva de la escritura en ELE. La segunda vertiente corresponde al enfoque por tareas, asumido como base metodológica directa para la elaboración de los materiales y la organización de las actividades, fundamentado en las propuestas de López (1996), Abadía (2000) y López y Blanco (2011). En este marco, se hace necesario explicitar las motivaciones que orientaron la elección del género crónica y la relevancia de la experiencia para la formación de profesores.

Conviene mencionar que nuestra motivación personal para la elaboración de este informe surgió de la experiencia vivida como becario del PIBID en el contexto de la escuela pública, particularmente a partir del contacto directo con la enseñanza de español en la Enseñanza Media y por los resultados que obtuvimos con las decisiones pedagógicas implicadas en la selección del género crónica como eje de nuestra práctica docente. Resaltamos que la elección de este género se debió a su potencial para articular lengua, experiencia y realidad social, permitiendo un acercamiento a prácticas de lectura y análisis textual socialmente situadas y significativas para los alumnos, en consonancia con las demandas observadas en el contexto escolar.

En cuanto a la relevancia para la formación de profesores, este relato se configura como un espacio de sistematización y reflexión crítica sobre el proceso de iniciación a la docencia, al evidenciar cómo la articulación entre teoría, práctica y mediación pedagógica se construye en condiciones reales de enseñanza. Las reflexiones aportadas contribuyen a comprender el papel del profesor de lenguas extranjeras como un agente que toma decisiones didácticas fundamentadas, especialmente en lo que respecta a la selección de géneros discursivos, como la crónica, y la adaptación de propuestas coherentes con el contexto de la educación pública.

Además de describir las acciones desarrolladas, este relato presenta las fases que conformaron la experiencia, desde la contextualización del programa hasta el marco teórico que sustenta la propuesta. Asimismo, exponemos la planificación elaborada y las etapas que dieron forma al cursillo. En síntesis, este informe se organiza como un registro de un proceso formativo que articuló teoría, práctica y reflexión situada, reafirmando la relevancia del PIBID para la consolidación de una identidad docente ética y comprometida con la educación pública.

Con esta introducción, buscamos ofrecer una visión general de la intervención realizada y anticipar los elementos que serán desarrollados en las secciones siguientes, donde se detalla el recorrido vivido en la escuela campo *Liceu do Ceará*, durante el año de 2025.

1 CONTEXTUALIZACIÓN: el PIBID como espacio de la experiencia

El *Programa Institucional de Bolsas para la Iniciação à Docência* (PIBID) integra las iniciativas de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES). El objetivo principal del programa es fortalecer la formación inicial de profesores para la educación básica. Se trata de una política pública que busca acercar las carreras de licenciatura a la realidad de las escuelas públicas y promover experiencias que contribuyan a articular los conocimientos teóricos de la universidad con las prácticas pedagógicas cotidianas.

En este sentido, la propuesta del programa implica la inserción de los estudiantes de licenciatura en el contexto escolar, desde los primeros períodos de la carrera, de forma a que haya una comprensión más amplia y fundamentada sobre el ejercicio de la docencia. Según el Edital CAPES nº 10/2024 (BRASIL, 2024), entre los principales objetivos están el fortalecimiento de la formación inicial de profesores en nivel superior, la valorización de la profesión docente y el perfeccionamiento de los cursos de licenciatura. Asimismo, el programa busca estrechar la relación entre la educación superior y la educación básica mediante la inserción de los licenciandos en el cotidiano de las escuelas públicas, con vistas a favorecer la articulación entre teoría y práctica, la vivencia de la cultura escolar y la participación en experiencias metodológicas y pedagógicas innovadoras, orientadas a responder críticamente a los desafíos de la enseñanza y del aprendizaje.

En el recorte específico del PIBID Lengua Española, la actuación se organiza a partir de la participación de 24 becarios, estudiantes de las carreras de Letras–Español y Letras–Portugués/Español, que cursan desde los semestres iniciales hasta los semestres finales de la licenciatura. Estos becarios se encuentran distribuidos en tres núcleos, cada uno vinculado a una

escuela pública distinta, lo que permite una inserción diversificada en diferentes contextos escolares.

La actuación de los becarios se desarrolla en colaboración con profesores supervisores en las escuelas públicas seleccionadas y profesores coordinadores en la universidad, quienes acompañan y orientan el trabajo pedagógico. En nuestro caso, hemos sido designados a la escuela *Liceu do Ceará*. La profesora Maria Wallita Linhares Pereira actúa como supervisora en la escuela, mientras que las profesoras Maria Valdênia Falcão do Nascimento y Kátia Cilene David da Silva, de la *Universidad Federal de Ceará (UFC)*, cumplen el papel de coordinadoras del subproyecto.

En este marco, entre las acciones desarrolladas por los becarios se incluyen la observación de clases de español y la regencia en el aula, de las cuales se elaboran informes sistematizados sobre las actividades realizadas en la escuela. Como parte de las actividades obligatorias del PIBID, los becarios realizan observaciones y planificaciones de clases, ejecutan proyectos de intervención didáctica, ministran clases en aulas regulares, evalúan, y desarrollan materiales didácticos y de apoyo, con el fin de cumplir con las actividades de regencia. De manera complementaria, los becarios participan en reuniones formativas con las profesoras coordinadoras, orientadas al estudio y debate de fundamentos teóricos y enfoques didácticos relacionados con la enseñanza, lo que favorece la reflexión sistemática sobre la práctica docente.

Por fin, la presencia continua de los becarios en la escuela permite la vivencia de experiencias concretas que contribuyen a la consolidación de una identidad profesional crítica, autónoma y sensible a la complejidad del trabajo educativo. Al promover la integración entre educación superior y educación básica, el PIBID reafirma su compromiso con la formación de profesores comprometidos con la calidad de la enseñanza pública y con los principios democráticos de la educación.

A continuación, pasamos a la presentación del marco teórico en que basamos nuestras reflexiones.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 La enseñanza de la escritura en clases de ELE

Consideramos que la enseñanza de la escritura en ELE se sustenta en una concepción de lengua entendida como práctica social, situada y orientada por fines comunicativos. Este enfoque supera modelos centrados únicamente en la corrección formal y considera que escribir

implica actuar discursivamente en contextos específicos, tomando decisiones que dependen tanto del propósito del texto como de las normas socioculturales que regulan su uso. Esta comprensión tiene como base los trabajos fundacionales de Dell Hymes, quien critica la separación rígida entre competencia y actuación e insiste en que cualquier teoría de la comunicación debe integrar los factores sociales que la condicionan. Como afirma el autor, “hacer frente a las realidades de los niños como seres que se comunican requiere una teoría en la que los factores socioculturales tengan un papel explícito y constitutivo²” (Hymes, 1972, p. 271, traducción nuestra). Esta formulación subraya que la competencia para escribir no puede reducirse al conocimiento del sistema lingüístico, sino que exige considerar la adecuación social y contextual de los enunciados.

La perspectiva comunicativa será profundizada posteriormente por Canale y Swain (1980), quienes proponen un modelo de competencia comunicativa sustentado en la interdependencia entre distintos componentes. Según los autores, dicha competencia abarca la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Esta formulación resulta fundamental para la didáctica de la escritura en ELE, pues muestra que producir un texto supone movilizar recursos lingüísticos, interpretar normas socioculturales y emplear estrategias discursivas que permitan resolver problemas comunicativos, planificar la producción y revisar el texto conforme a las exigencias del contexto

En el ámbito educativo, la consolidación del enfoque comunicativo ha reforzado la necesidad de enseñar la escritura mediante prácticas de uso real o verosímil. En esta dirección, Lomas, Osoro y Tusón (1993, p.95) señalan que

[...] un presupuesto principal en el buen éxito de un programa basado en un enfoque comunicativo es la necesidad de implicar activamente a los alumnos en las tareas de aprendizaje, de modo que se creen verdaderas situaciones de comunicación que tengan sentido por sí mismas o que se refieran al propio proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la lengua se aprende plenamente cuando el alumnado participa en prácticas discursivas significativas, lo que exige que las actividades de escritura reproduzcan, en la medida de lo posible, condiciones de uso reales y no meros ejercicios mecánicos o artificiales que empobrecen la experiencia comunicativa.

Sobre la base de estos planteamientos del enfoque comunicativo, se hace necesario avanzar hacia propuestas metodológicas que permitan concretar dichos principios en la práctica

² Del original en inglés: To cope with the realities of children as communicating beings requires a theory within which sociocultural factors have an explicit and constitutive role.

del salón de clases. En este marco, el enfoque por tareas se presenta como una opción de organización didáctica que dialoga con la centralidad otorgada al uso significativo de la lengua y a la implicación activa del alumnado en prácticas discursivas con sentido.

Según la definición formulada por el Centro Virtual Cervantes (s.d.), el enfoque por tareas propone estructurar el aprendizaje en torno a actividades de uso de la lengua, y no a la presentación previa de estructuras sintácticas, nociones o funciones. Desde esta óptica, el aprendizaje se concibe como un proceso que se desarrolla mediante el uso real de la lengua en el aula, incorporando necesariamente la comunicación y la interpretación de sentido como ejes del proceso formativo.

Integrado a la perspectiva comunicativa, previamente referida, el enfoque por tareas posibilita articular el uso de la lengua, la atención al contenido de los mensajes y la reflexión sobre la forma lingüística en un mismo recorrido pedagógico, favoreciendo la participación activa del alumnado y la construcción de prácticas discursivas con sentido.

Por esa perspectiva, en nuestra propuesta de proyecto de intervención, consideramos especialmente relevante proponer a los alumnos la producción de sus propias crónicas basadas en experiencias personales. Esta decisión metodológica se justifica porque la escritura de crónicas involucra recuperar vivencias, emociones, observaciones del entorno inmediato y episodios significativos de la vida cotidiana, permitiendo que el alumnado se convierta en protagonista de su propio proceso comunicativo. Al narrar situaciones reales o verosímiles, los alumnos deben seleccionar información pertinente, adoptar un punto de vista, organizar temporalmente los hechos y construir una voz narrativa coherente con su identidad discursiva. De este modo, la actividad promueve la apropiación de la lengua a partir de propósitos comunicativos auténticos y estimula la construcción de sentidos anclados en su realidad sociocultural.

Los aportes de Cassany (1999) profundizan esta perspectiva al situar la escritura como un proceso cognitivo y social complejo. El autor sostiene que las tareas de composición deben conectarse con interlocutores reales y con propósitos auténticos, ya que “no hay duda de que las mejores tareas de composición son las auténticas: las que salen del aula, tienen interlocutores y procesos comunicativos reales y obtienen respuesta” (Cassany, 1999, p. 151). Esta concepción subraya que escribir con sentido implica enfrentar desafíos discursivos reales, en otras palabras: adecuar el texto a un destinatario, gestionar información, adoptar un punto de vista y asumir responsabilidades comunicativas. El trabajo con tareas auténticas permite que el aprendiz experimente la escritura como práctica social y no como ejercicio escolar aislado.

Cassany (1999) destaca, todavía, la importancia de comprender la escritura como proceso y señala que los escritores expertos se caracterizan por articular distintas operaciones de manera estratégica. Según el autor, “[...] la conducta madura de composición se caracteriza por la capacidad de concentrarse selectivamente en diferentes subtareas en diferentes momentos” (Cassany, 1999, p. 153). Esa observación orienta la labor docente hacia la explicitación de estrategias, la modelización de procedimientos y la creación de espacios de cooperación donde los aprendices puedan revisar, reescribir y reflexionar sobre su propio proceso de producción textual.

Desde ese enfoque, el trabajo con las crónicas publicadas en la *Revista Surgente*, se integra de forma coherente con los principios comunicativos que orientan la enseñanza de la escritura en ELE. En las clases de ELE, estas crónicas funcionan como material auténtico y como modelos concretos de producción textual, mostrando al alumnado de la escuela campo, cómo jóvenes hispanohablantes reales organizan sus vivencias, construyen una voz narrativa y dialogan con un destinatario situado.

Al emerger de experiencias personales, conflictos, emociones y dilemas cotidianos vividos por jóvenes de contextos urbanos periféricos, estas narrativas³ ofrecen ejemplos accesibles y culturalmente próximos, facilitando la aproximación de los alumnos a prácticas discursivas contemporáneas propias de comunidades hispanohablantes. En las crónicas seleccionadas para en el proyecto de intervención, estas experiencias se manifiestan mediante relatos que articulan temáticas como: la inseguridad cotidiana asociada a la condición de género, la movilidad urbana y la relación con la ciudad, así como la actuación comunitaria de jóvenes en contextos de precariedad laboral, lo que refuerza su cercanía temática y cultural con el alumnado en Brasil. Su carácter testimonial promueve situaciones de lectura y escritura orientadas por propósitos comunicativos genuinos, lo que activa la negociación de significados, la consideración del destinatario y la reflexión sobre la propia voz en los procesos de producción textual.

De este modo, el estudio de las crónicas de la *Revista Surgente* dialoga con la relevancia del contexto social, conforme destacada por Hymes (1972), con los componentes de la competencia comunicativa formulados por Canale y Swain (1980), con la centralidad de los contextos significativos defendida por Lomas, Osoro y Tusón (1993) y con la apuesta de Cassany (1999) por llevar a clases de lengua tareas de composición genuinas y vinculadas a necesidades reales de comunicación. La presencia de estos textos escritos por jóvenes en el aula favorece la

³ El material de las ediciones de la *Revista Surgente* utilizadas en este trabajo está disponible en una carpeta digital en Google Drive, a la que se puede acceder a través del siguiente enlace: <https://11nk.dev/Dqu5l>.

identificación, la participación activa y la construcción de sentidos que conectan la realidad del alumnado con experiencias y voces afines en edad, cultura y sensibilidad.

En síntesis, las contribuciones de los autores citados permiten comprender la escritura en ELE como una práctica situada, orientada por fines comunicativos y sostenida por procesos reflexivos. Enseñar a escribir, desde esta perspectiva, implica crear oportunidades para que el estudiante participe en prácticas discursivas reales o verosímiles, tome decisiones sobre el contenido y la forma del texto, desarrolle autonomía en la planificación y en la revisión y fortalezca su conciencia discursiva. De este modo, la escritura se convierte en una herramienta de acción, interacción y construcción de sentido, plenamente coherente con los principios del enfoque comunicativo y con una formación lingüística integral.

2.2 El aporte de la teoría de los géneros textuales

De acuerdo con Dolz, Noverraz y Schneuwly (2011), la teoría de los géneros textuales ha replanteado la enseñanza de la escritura como una práctica social situada, en la que los textos se elaboran en función de propósitos comunicativos, destinatarios y convenciones propias de las esferas en las que circulan. Desde esta perspectiva, aprender a escribir en ELE implica comprender cómo se organizan los textos para actuar discursivamente en contextos específicos. Esto desplaza el enfoque desde ejercicios formales aislados hacia actividades vinculadas a usos reales o verosímiles de la lengua. El aula se convierte en un espacio donde los alumnos pueden observar cómo los géneros condicionan las elecciones lingüísticas y enunciativas y cómo influyen en la construcción del sentido.

En este marco teórico, la aportación de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2011) adquiere especial relevancia. Los autores señalan que, pese a la amplia diversidad de textos que circulan socialmente, es posible reconocer ciertos patrones que se repiten cuando las situaciones comunicativas comparten características semejantes. Tal como afirman, "a pesar de esa diversidad, podemos constatar regularidades. En situaciones similares, escribimos textos con características semejantes, que podemos llamar géneros textuales, conocidos y reconocidos por todos, y que, por ello mismo, facilitan la comunicación[...]" (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2011, p.83). Esta perspectiva permite comprender que los géneros funcionan como marcos estabilizadores que orientan tanto la producción como la interpretación de los textos.

Esta formulación muestra que los géneros funcionan como marcos de organización del discurso. Permiten anticipar la estructura, el registro y la relación con el interlocutor, guiando al escritor hacia una producción textual coherente con las exigencias comunicativas. Para el aula

de ELE, esto significa trabajar con géneros que circulan efectivamente en la vida social, tales como relatos, crónicas, reseñas, cartas y reportajes, de modo que el alumnado comprenda cómo y para qué se escribe en diferentes ámbitos. A partir de esta concepción, los autores desarrollan la noción de secuencia didáctica como un procedimiento que sistematiza el aprendizaje de un género textual mediante un conjunto articulado de tareas. En este sentido, los autores definen que “una ‘secuencia didáctica’ es un conjunto de actividades escolares organizadas, de manera sistemática, en torno a un género textual, oral o escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 82). La formulación se completa cuando los autores explicitan la finalidad de este dispositivo pedagógico y subrayan que “una secuencia didáctica tiene, precisamente, la finalidad de ayudar al alumno a dominar mejor un género textual, permitiéndole escribir o hablar de manera más adecuada en una determinada situación de comunicación” (*ibid*).

De este modo, la definición y la finalidad convergen en una misma dirección: orientar al alumnado hacia un uso más competente y contextualizado de los géneros textuales mediante un proceso de enseñanza planificado, progresivo y centrado en prácticas reales de comunicación. Estas definiciones evidencian que la secuencia didáctica articula momentos de análisis de modelos, actividades de planificación, producciones iniciales, revisión y reescritura. Esta organización permite que el estudiante identifique los desafíos del género y encuentre maneras de resolverlos, lo que hace del proceso de escritura una actividad consciente y regulada.

La perspectiva de Camps (2003) complementa esta base teórica al subrayar que aprender a escribir exige no solo participar en prácticas sociales auténticas, sino también disponer de espacios de enseñanza que hagan explícitos los conocimientos necesarios para abordar las particularidades de cada género. Desde esta óptica, la autora sostiene que la participación en situaciones reales de lectura y escritura debe articularse con una instrucción orientada a comprender la complejidad de los usos escritos. Esta relación entre práctica y explicitación se vuelve evidente cuando Camps (2000, p. 74, *apud* Camps, 2003, p. 25) señala:

Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos.

Tal comprensión del proceso de lectura y de escritura se articula con la propuesta de las secuencias didácticas, ya que sitúa la actividad escritora en la intersección entre la participación en situaciones comunicativas significativas y la reflexión explícita sobre las

exigencias de cada género. Acorde a esta perspectiva, la enseñanza de la escritura en ELE integra análisis, planificación y revisión, además de favorecer que el estudiantado desarrolle un dominio más consciente y profundo de las prácticas sociales en las que interviene.

Conforme Marcuschi (2008), los géneros textuales adquieren una dimensión sociohistórica que permite comprenderlos como prácticas discursivas profundamente vinculadas a la organización de la vida social. Desde esta perspectiva, los géneros no constituyen formas neutras o aisladas, sino modos de acción lingüística que emergen de las actividades humanas y se configuran en función de ellas. Esta relación entre producción discursiva y estructuración social se evidencia cuando el autor señala que “[...] la distribución de la producción discursiva en géneros tiene como correlato la propia organización de la sociedad, lo que nos lleva a considerar el estudio sociohistórico de los géneros textuales como una de las formas de comprender el funcionamiento social de la lengua” (Marcuschi, 2008, p. 217).

Tal concepción refuerza la idea de que los géneros no son únicamente estructuras lingüísticas, sino formas de acción social que organizan modos de interacción y participación. Para la enseñanza de ELE, esto implica que el trabajo con géneros facilita el contacto del alumnado con discursos que circulan en esferas diversas como la comunitaria, la juvenil, la académica y la mediática. De este modo, los alumnos pueden desarrollar la capacidad de actuar lingüísticamente en situaciones que se asemejan a las del mundo real.

A partir de las contribuciones de estos autores, se vuelve evidente que la enseñanza de la escritura en ELE no puede limitarse a ejercicios formales ni a la reproducción de estructuras. Desde ese marco, trabajar con géneros, organizar la enseñanza por medio de secuencias didácticas y articular la práctica con la reflexión son acciones didácticas que permiten que los alumnos comprendan cómo los textos funcionan en situaciones sociales concretas y qué exigencias comunicativas regulan su producción. Bajo este marco, el aula se transforma en un espacio donde escribir adquiere sentido, pues se vincula a usos reales de la lengua y a modos de participación propios de las comunidades hispanohablantes. Así, aprender a escribir en ELE significa incorporarse gradualmente a prácticas discursivas significativas y desarrollar una competencia comunicativa que va más allá del dominio gramatical.

2.3 La crónica como herramienta didáctica

La utilización del género crónica en nuestro proyecto de intervención⁴ se justifica por su capacidad de acercar la lengua a la vida cotidiana de los alumnos y de crear un espacio discursivo donde la lectura y la escritura se construyen a partir de experiencias reales, afectos y percepciones propias de la juventud. En un contexto educativo que demanda materiales accesibles y significativos, la crónica se presenta como un género especialmente pertinente por su sencillez formal, su vínculo con lo cotidiano y su potencia expresiva. Estas características del género son destacadas por Cândido (1992, p.13), quien afirma que “a través de sus temas, de la composición aparentemente suelta y de ese aire de cosa sin necesidad que suele asumir, la crónica se ajusta a la sensibilidad de lo cotidiano. Principalmente porque elabora un lenguaje que dialoga de cerca con nuestro modo más natural de ser”. Así, consideramos que la elección del género favorece una escritura arraigada en la experiencia y significativa para el alumnado. Por otra parte, ese planteamiento revela cómo la crónica se convierte en una herramienta didáctica eficaz: permite al alumnado reconocer que la lengua extranjera puede emplearse para narrar lo inmediato, lo vivido y lo propio, al tiempo que se aproxima a usos auténticos del español.

La crónica se distancia del tono grandilocuente de otros géneros y, por su cercanía con lo cotidiano, se vuelve un recurso accesible para quienes aún están formando su vínculo con la lectura. Cândido (1992) señala que esta proximidad evita que el texto se oculte tras la pompa o el exceso de lenguaje, algo que puede distorsionar la realidad, mientras que la crónica ayuda a recuperar a justa medida las cosas de las personas. Esta característica fortalece su valor didáctico, pues muestra que la literatura también puede surgir de lo simple y de lo cotidiano, favoreciendo que el alumnado se involucre y encuentre formas de expresar su mundo interior en la lengua meta.

Otro motivo para considerar la crónica como una buena herramienta didáctica es su registro híbrido, que combina rasgos de oralidad y de escritura y favorece el desarrollo de competencias comunicativas. Andrade (2004) señala que muchas crónicas adoptan un tono conversacional que, aunque parezca alejarse de temas serios, permite explorar con profundidad acciones, emociones y críticas sociales vinculadas a lo cotidiano. Esta forma de escritura, cercana a la experiencia del alumnado y al mismo tiempo reflexiva, posibilita trabajar fenómenos

⁴ Nuestro proyecto de intervención (PI) se organiza en torno a la unidad didáctica titulada *Explorando historias y vivencias: lectura y escritura de crónicas en español*, diseñada para el trabajo con la lectura y la producción escrita de crónicas en lengua española en el contexto de la enseñanza media.

lingüísticos auténticos, como marcadores de oralidad, inferencias pragmáticas, implícitos y estrategias de aproximación al lector, fundamentales para la enseñanza de ELE.

Otro punto importante sobre la utilización de crónicas en la enseñanza es que su accesibilidad lingüística consolida la pertinencia de la crónica como herramienta didáctica para alumnos en niveles iniciales. Según Santos y Jacumasso (2013), la crónica resulta especialmente adecuada en clases de lengua extranjera porque presenta hechos cotidianos a través de un lenguaje sencillo, lo que facilita la comprensión y se aproxima a la experiencia del alumnado. Los autores explican que esta simplicidad ayuda a evitar el obstáculo lingüístico que a menudo desanima a quienes están comenzando a adentrarse en el mundo literario de la lengua extranjera.

A partir de esta premisa, el uso de crónicas, a ejemplo de las escritas por jóvenes de Usme (Bogotá), posibilita que los aprendices de ELE tengan contacto con un español vivo, cercano y culturalmente significativo. Este encuentro con voces latinoamericanas jóvenes no solo facilita la comprensión lectora, sino que amplía el sentido de identificación, lo que muestra que la lengua extranjera también puede vehicular experiencias, emociones y conflictos propios del universo juvenil. Asimismo, la crónica funciona como herramienta didáctica fundamental para la mediación cultural, pues permite acceder a visiones de mundo, prácticas sociales y códigos de comportamiento presentes en diferentes comunidades hispanohablantes.

Aún en este sentido, vale destacar que García (2007, p.7) señala que el uso de la literatura “puede ser muy beneficioso en la transmisión de los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta”. Estas ideas refuerzan que la crónica, como texto literario breve y contextualizado, permiten al estudiante entrar en contacto con repertorios socioculturales que enriquecen su comprensión de la lengua y amplían su competencia intercultural.

En el siguiente apartado, expondremos las etapas de elaboración de nuestro Proyecto de Intervención (PI), el cual constituye objeto de análisis de este informe.

3. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN (PI)

La vivencia del período de prácticas en la formación inicial se configura como una etapa fundamental del proceso formativo, al permitir la inmersión crítica en el ambiente escolar y la articulación entre los saberes teóricos construidos en la universidad y las prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela pública. Lejos de constituir una actividad meramente técnica, la pasantía asume una dimensión formadora integral, en la que enseñar, aprender, reflexionar y transformar se convierten en acciones indisolubles.

A partir de nuestra experiencia fue posible comprender que el contacto directo con la realidad educativa demanda del futuro docente una actitud investigativa y ética, capaz de interpretar críticamente los contextos, reconocer sus contradicciones y actuar con compromiso ante los desafíos que emergen en el cotidiano escolar. Vale recordar que Pimenta y Lima (2017) señalan que reducir la pasantía a un momento destinado únicamente a la aplicación de técnicas o al entrenamiento de habilidades implica limitar profundamente su valor formativo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje docente corre el riesgo de convertirse en una práctica acrítica, desvinculada de la reflexión teórica, lo que empobrece la construcción de una identidad profesional comprometida y consciente.

Durante nuestra vivencia en el Programa PIBID, actividades prácticas como la elaboración de materiales didácticos, la planificación de clases, la mediación de actividades y la interacción con los alumnos se articularon con procesos sistemáticos de reflexión crítica. Así, en lugar de separar teoría y práctica, la experiencia nos permitió vivenciar la relación dialéctica entre ambas dimensiones y a entender que es justamente en esa articulación donde se sitúa la praxis pedagógica. Como afirman las autoras, inspirándose en Marx, la praxis implica una acción humana consciente, situada histórica y socialmente, orientada a la transformación de la realidad: “la relación entre teoría y praxis es teórica y práctica, en la medida en que la teoría, como guía de la acción, moldea la actividad humana [...] y teórica, en la medida en que esa relación es consciente, pensada críticamente” (Pimenta; Lima, 2017, p. 38).

Consideramos que nuestro proceso formativo se potenció con el desarrollo del proyecto intervención que hemos titulado: *Explorando historias y vivencias: lectura y escritura de crónicas en español*. El *feedback* de los alumnos en clase nos permitió percibir que ellos consiguieron resignificar sus experiencias personales a través del lenguaje, al explorar temáticas cercanas a su realidad social y cultural. La propuesta no solo contribuyó al desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también favoreció la construcción de sentidos, el fortalecimiento de la identidad juvenil y la ampliación del repertorio comunicativo en lengua extranjera. Así, la pasantía se consolidó como un espacio de experimentación pedagógica y de producción de conocimiento, en el que el aprendizaje docente se da a partir de la vivencia reflexiva y situada. Estamos en consonancia con Pimenta y Lima (2017), para quienes los procesos formativos deben promover una relación crítica con la práctica, en la cual el futuro docente pueda posicionarse como sujeto activo, capaz de analizar, interpretar y transformar la realidad escolar desde una perspectiva ética, política y comprometida con la educación pública.

Tras las consideraciones sobre la importancia del PI en nuestro proceso de formación para la docencia, expondremos cómo hemos formateado cada etapa del proyecto de intervención propuesto.

3.1 La etapa de planificación y de elaboración del material didáctico

La construcción del proyecto de intervención fue guiada por las experiencias acumuladas a lo largo de las actividades iniciales como becario del PIBID y de las prácticas realizadas durante la pasantía de *Análisis, Elaboración y Aplicación de material didáctico-pedagógico para la enseñanza de la lengua española*. Este recorrido formativo nos permitió comprender el contexto escolar y las necesidades específicas de los alumnos del *Colégio Estadual Liceu do Ceará – EEMTI*.

La escuela campo, una de las más tradicionales de la red pública estatal, funciona en régimen de Educación en Tiempo Completo. En este régimen, los alumnos asisten a clases en los turnos de la mañana y de la tarde (con ingreso a las 7h20min y salida a las 16h40min), de esa forma el aprendiz pasa más tiempo en la institución y participando en distintas actividades a lo largo del día. Además, acoge a una población estudiantil diversa, proveniente de distintos contextos socioculturales. Su infraestructura, aunque amplia, presenta desafíos como la falta de climatización y la exposición al ruido urbano, factores que afectan la concentración y la dinámica de las clases, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El diagnóstico, realizado durante los meses iniciales en el PIBID, se basó en la realización de observaciones sobre el entorno escolar y acerca de las clases de ELE en la Enseñanza Media. A partir de dichas observaciones se evidenció la ausencia de materiales didácticos específicos para la enseñanza del español en la escuela campo, lo que exigía del profesorado una constante elaboración de contenidos y recursos pedagógicos. Asimismo, nos percatamos que algunos alumnos tenían poco o ningún contacto previo con la lengua española, lo que también demandaba la producción de materiales y recursos didácticos que presentaran actividades accesibles, contextualizadas y conectadas con la realidad juvenil.

A partir de estas observaciones, diseñamos la unidad didáctica (UD)⁵ titulada *Explorando historias y vivencias*, fundamentada en el enfoque por tareas, cuyo eje consiste en

⁵ Según Zabala (1998), una unidad didáctica se refiere a secuencias de actividades estructuradas, organizadas con el propósito de alcanzar objetivos educativos determinados. Estas unidades se caracterizan por mantener un carácter unitario, en la medida en que permiten reunir la complejidad de la práctica educativa, y por funcionar como instrumentos de intervención pedagógica que integran las tres fases fundamentales de toda acción reflexiva: planificación, aplicación y evaluación.

organizar el aprendizaje en torno a acciones significativas orientadas a un resultado concreto (Martínez Quintana, 2020). Para la elaboración de la UD que utilizamos en el proyecto de intervención, seleccionamos, como textos fuentes, crónicas escritas por jóvenes de la comunidad de Usme, en Bogotá, publicadas en la revista *Surgente*. Estos textos fueron elegidos por su lenguaje accesible, su potencial expresivo y su proximidad con las vivencias de los propios alumnos, promoviendo identificación temática y contacto con un español vivo y auténtico.

En la etapa de planificación de la UD también tuvimos en cuenta los condicionantes materiales de la escuela (aulas disponibles, horarios de aplicación, recursos como rotuladores, pizarras etc.) y, una vez diagnosticadas las dificultades, priorizamos llevar a las clases actividades dinámicas y viables que favorecieran la participación activa de los alumnos. En este sentido, vale recordar que, para el diseño de la secuencia, consideramos elementos afines a la propuesta de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2011), en particular en lo que atañe a la organización gradual de actividades vinculadas al género textual, lo que nos permitió articular un recorrido coherente y adaptado al contexto. En conjunto, el diseño de la unidad reflejó un compromiso con las necesidades reales del entorno escolar y con la formación crítica del alumnado, proponiendo un trabajo con textos auténticos que articulan lengua, cultura y vivencias personales.

La adopción del enfoque por tareas, como base de la UD, se sustentó en un referencial teórico que también orientó la organización del cursillo. En este sentido, los trabajos de López (1996), Abadía (2000) y López y Blanco (2011) evidencian que la distancia entre teoría y práctica se reduce mediante tareas motivadoras, pertinentes y próximas a los intereses del alumnado. Para estos autores, la tarea constituye una unidad de acción que integra objetivos comunicativos, cognitivos y socioculturales, favoreciendo la implicación del estudiante y el uso real de la lengua en el aula.

Además, el proyecto de intervención incorporó un componente gramatical lo que también requería una fundamentación específica. Para sostener esta parte del material, tomamos como referencia las contribuciones de Torrego (2002) y de Aragonés y Palencia (2005), cuyas obras ofrecen bases sólidas para el abordaje de estructuras verbales, conectores discursivos y otros elementos característicos del discurso narrativo. En este caso, la gramática no se concibe como un eje de interacción comunicativa, sino como un soporte necesario para que los alumnos comprendan el funcionamiento de las formas lingüísticas presentes en las crónicas y puedan aplicarlas en sus propias producciones. Por ello, los contenidos gramaticales emergen de los textos seleccionados y se integran en actividades de lectura.

Pasemos, a continuación, a la presentación de las demás etapas de aplicación del PI en el salón de clases.

4. DETALLANDO LA EXPERIENCIA

4.1 El plan general del cursillo

Organizamos el cursillo, *Explorando historias y vivencias: lectura y escritura de crónicas en español*, a partir de cuatro componentes complementarios que orientaron el recorrido de aprendizaje previsto: 1. introducción al género crónica; 2. comprensión lectora; 3. gramática y estilo; y 4. producción escrita. Nuestra intención era que los alumnos se acercaran gradualmente al género, primero reconociendo sus rasgos más generales y, posteriormente, profundizando en la lectura, en el funcionamiento lingüístico y en las posibilidades expresivas del texto.

El diseño de la secuencia buscó promover un tránsito natural entre observar, analizar y producir. En la fase inicial, planteamos presentar el género a partir de ejemplos auténticos y de preguntas que despertaran el interés por las vivencias narradas. Luego, el trabajo de comprensión lectora permitiría a los alumnos explorar los temas, la voz narrativa, la subjetividad y la organización interna de las crónicas.

Los momentos dedicados al estudio de temas gramaticales y de estilo tenían como propósito analizar elementos lingüísticos que contribuyen a la progresión del relato, tales como los tiempos verbales narrativos y ciertos recursos expresivos característicos del género crónica. Finalmente, la secuencia culminaría con la producción escrita, momento en el cual los alumnos aplicarían los aprendizajes construidos en las etapas anteriores para redactar sus propias crónicas. Así, el plan general concebía un movimiento continuo desde la lectura hacia la escritura, articulando lengua, interpretación y expresión personal.

Con el fin de facilitar la comprensión de la descripción del cursillo, a continuación, presentamos un cuadro con las informaciones generales sobre su organización, incluyendo el número de clases, el nivel educativo, la cantidad de alumnos, los días de realización y la carga horaria total.

Cuadro 01 – Organización del cursillo *Explorando historias y vivencias: lectura y escritura de crónicas en español*

Nivel	Enseñanza Media – 3.º año
Número de alumnos	Aproximadamente 30 alumnos
Número de clases	14 clases
Duración de cada clase	50 minutos

Días de realización	Jueves
Fecha de inicio	Agosto/2025
Fecha de cierre	Junio/2026
Carga horaria total	20h (14h/a + 6h de actividades extraclase)

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la organización general del cursillo, elaboramos un cuadro más detallado que reúne la distribución de las clases, las temáticas, las actividades principales, las habilidades involucradas y los objetivos previstos para cada clase. Este cuadro nos permite situar de manera conjunta los distintos momentos del recorrido y su articulación dentro del plan general de la propuesta.

Cuadro 02 – Plan general del cursillo

Clase	Temática	Actividad principal en el aula	Habilidades involucradas	Objetivos de aprendizaje
1	Introducción al género crónica	Presentación del proyecto; contextualización del género mediante preguntas iniciales; lectura guiada de un texto explicativo y de la crónica <i>Mayo 13 de 2017</i> , con discusión orientada	Comprensión oral; interacción oral; activación de conocimientos previos; aproximación inicial a la lectura literaria	Reconocer el propósito del proyecto y aproximarse al género crónica, identificando su finalidad comunicativa y sus características generales
2	Análisis de la Crónica 1: <i>Mayo 13 de 2017</i> Autora: Kelly Johanna Mejía Sierra Retirada de la Revista Surgente n° 17	Relectura de la crónica; actividades guiadas de comprensión; identificación de sentimientos, voz narrativa y recursos discursivos; trabajo en grupos	Comprensión lectora; interpretación de textos literarios; identificación de recursos discursivos	Profundizar la comprensión lectora de la crónica, relacionando la experiencia personal con su dimensión social

3	<p>Análisis de la Crónica 2: <i>La metamorfosis de un escarabajo Urbano</i></p> <p>Autor: Luis Gabriel Rodríguez</p> <p>Retirada de la Revista Surgente n° 15</p>	<p>Actividad de sensibilización auditiva; activación de inferencias; ampliación léxica sobre movilidad urbana; lectura guiada y preguntas de comprensión global</p>	<p>Comprensión lectora; inferencia; ampliación léxica contextualizada</p>	<p>Comprender globalmente la crónica e identificar acciones, sensaciones y el espacio narrativo</p>
4	<p>Análisis de la Crónica 3: <i>Tiro y empate</i></p> <p>Autor: John Alexander Díaz</p> <p>Retirada de la Revista Surgente n° 15</p>	<p>Dinámica inicial con profesiones; lectura conjunta de la crónica Tiro y empate; análisis del tono reflexivo y discusión orientada</p>	<p>Comprensión lectora; interpretación temática; expresión oral</p>	<p>Comprender el contenido y el tono reflexivo del texto, identificando valores y sentidos construidos por el narrador</p>
5	<p>Gramática y estilo</p>	<p>Presentación y análisis del presente de indicativo y del pretérito perfecto compuesto, a partir de ejemplos contextualizados extraídos de las crónicas</p>	<p>Reflexión lingüística; observación de usos verbales en contexto</p>	<p>Reconocer la forma y los valores del presente de indicativo y del pretérito perfecto compuesto en textos narrativos</p>
6	<p>Gramática y estilo</p>	<p>Presentación y análisis del pretérito perfecto simple y del pretérito imperfecto; ejercicios de completar y contrastar</p>	<p>Reflexión lingüística; contraste de tiempos verbales</p>	<p>Identificar y diferenciar los valores narrativos del pretérito perfecto simple y del pretérito imperfecto en la crónica</p>

7	Práctica gramatical	Retoma de los tiempos verbales en contextos narrativos; ejercicios de completación y corrección de usos frecuentes	Aplicación gramatical; revisión lingüística	Aplicar adecuadamente los tiempos verbales en contextos escritos
8	Conectores y estructura narrativa	Introducción a conectores del relato; identificación y clasificación en las crónicas trabajadas	Organización textual; análisis discursivo	Reconocer conectores narrativos y comprender su función en la organización del texto
9	Revisión de crónicas leídas	Recapitulación de los textos trabajados; elaboración de mapas de ideas comparativos sobre temas, estructuras y estilos	Síntesis; pensamiento crítico	Establecer relaciones entre las crónicas leídas a partir de sus temas, estructuras y estilos
10	Planificación de escritura	Introducción a la escritura personal de crónicas; lluvia de ideas y elaboración de esquemas	Planificación textual; autonomía	Planificar el contenido y la organización de una crónica personal
11	Redacción – Parte 1	Inicio de la redacción guiada del borrador, con énfasis en la introducción y el desarrollo	Producción escrita; coherencia textual	Iniciar la redacción de una crónica personal a partir de la planificación realizada
12	Redacción – Parte 2	Continuación y cierre del texto; revisión general orientada	Cohesión textual; desarrollo temático	Completar una crónica personal coherente y bien organizada
13	Revisión textual	Intercambio de textos y comentarios entre compañeros a partir de criterios de revisión	Revisión crítica; colaboración	Mejorar el texto mediante la revisión colaborativa

14	Reescritura	Reescritura del texto incorporando sugerencias y ajustes de claridad y estilo	Escritura reflexiva; mejora estilística	Fortalecer la competencia escrita a través de la reescritura
----	-------------	---	---	--

Fuente: Elaboración propia

Conviene aclarar que nuestro PI todavía sigue en implementación. Hasta diciembre de 2025, hemos realizado las siguientes etapas: 1. Observación y diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los alumnos del 3º. Año; 2. Planificación; 3. Elaboración del material didáctico (UD); 4. Aplicación - hemos impartido 06 clases de las 14 previstas, sin embargo, seguiremos con el PI en 2026 hasta su conclusión y producción de la tarea final. Es importante señalar que necesitamos seguir el calendario escolar y tenemos que adaptarnos a los ajustes a lo largo de los semestres. Por esa razón, aunque no esté totalmente finalizado, consideramos que las etapas ya vivenciadas en el PIBID, de forma general, y, en particular, nuestra experiencia en el proyecto de intervención, como actividades de extrema relevancia para nuestra formación como futuros profesores de ELE. Por esa razón, elegimos tratar esa experiencia en nuestro Trabajo de Conclusión de Curso.

4.2 Descripción de las clases del cursillo

Conforme lo mencionado en el plan general, las actividades se desarrollaron de manera articulada, permitiendo a los alumnos aproximarse al género crónica desde distintas dimensiones. Aunque la propuesta original contemplaba un recorrido más amplio, el desarrollo real estuvo marcado por ajustes en el calendario institucional, cambios en los horarios y la supresión de algunas clases. Aun así, fue posible llevar a cabo tres etapas esenciales del PI.

A continuación, se presenta una descripción del desarrollo del cursillo, organizada a partir de las etapas efectivamente realizadas durante su aplicación. Esta organización busca facilitar la lectura y la comprensión del recorrido propuesto, por lo que la presentación de las clases se apoya en cuadros descriptivos, que permiten visualizar de manera más clara la secuencia de actividades y los momentos que la compusieron.

La primera etapa consistió en la introducción al género, mediante una breve contextualización y preguntas iniciales que activaron los conocimientos previos sobre experiencias personales, situaciones cotidianas y relatos breves susceptibles de convertirse en

narrativas significativas. Este momento inicial favoreció la participación espontánea y generó un ambiente propicio para la interacción.

Etapa 1 – (Clase 1 Introducción al género crónica)

La primera clase tuvo como objetivo que los alumnos reconocieran el propósito del proyecto y se aproximaran al género “crónica literaria”, favoreciendo el reconocimiento de su finalidad comunicativa y de sus características fundamentales. Se buscó, además, promover una primera aproximación comprensiva al texto literario en lengua española, a partir de la reflexión sobre experiencias personales y emociones narradas en una crónica breve. La clase se inició con una contextualización del proyecto *Explorando historias y vivencias: lectura y escritura de crónicas en español*, acompañada de preguntas orientadoras destinadas a activar los conocimientos previos del grupo sobre el género. A partir de las respuestas de los alumnos, se registraron en la pizarra rasgos asociados a la “crónica”. En un segundo momento, se realizó la lectura guiada de un texto explicativo sobre el género, con aclaración de dudas lexicales y conceptuales. Posteriormente, se llevó a cabo la lectura pausada de la crónica “Mayo 13 de 2017”, seguida de una discusión guiada mediante preguntas simples, con el fin de estimular la reflexión y la participación oral. Como cierre, se realizó la lectura de la traducción al portugués y una recapitulación colectiva de los aspectos centrales trabajados, retomando la definición de crónica literaria y sus características esenciales. Como recursos se utilizaron un texto explicativo sobre el género, copias de la crónica en su versión original y traducida, además de pizarra, rotuladores y borrador.

La primera etapa puede evaluarse de forma positiva, en la medida en que permitió introducir a los alumnos en el trabajo con el género crónica y clarificar el propósito general del proyecto. La propuesta fue bien recibida por el grupo, lo que se evidenció en la participación activa de una parte significativa de los alumnos y en su disposición a intervenir durante las actividades. La contextualización inicial y las preguntas orientadoras favorecieron la activación de conocimientos previos relacionados con experiencias personales y situaciones cotidianas, lo que se reflejó en intervenciones espontáneas y en un ambiente propicio para la interacción. Asimismo, la lectura guiada del texto explicativo y el primer contacto con una crónica concreta contribuyeron a que los alumnos comenzaran a identificar rasgos generales del género y a reflexionar sobre la relación entre vivencias personales y narración literaria, alcanzando los objetivos previstos para esta etapa introductoria. Desde el punto de vista didáctico, lo realizado en esta primera clase dialoga con lo propuesto por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) sobre la presentación de la situación como fase inicial de una secuencia didáctica, cuyo objetivo es situar a los alumnos frente a un proyecto de comunicación y conferir sentido al trabajo posterior.

La segunda etapa fue implementada en las clases 2, 3 y 4. Estuvo centrada en la comprensión lectora desarrollada a partir de la lectura colectiva y comentada de las crónicas seleccionadas. Durante esta fase, analizamos elementos como la voz narrativa, el tono, la subjetividad, los temas juveniles y la estructura interna de los textos. Observamos una participación especialmente activa de un grupo de alumnos, los cuales acompañaron atentamente las explicaciones, intervinieron con comentarios pertinentes y respondieron con interés a las preguntas orientadoras.

Etapa 2 – (Clases 2, 3 y 4)

Clase 2 - Análisis de la Crónica 1: *Mayo 13 de 2017*

Autora: Kelly Johanna Mejía Sierra

Retirada de la Revista **Surgente** n° 17

La segunda clase estuvo orientada a que los alumnos profundizaran la comprensión lectora de la crónica “*Mayo 13 de 2017*”, con énfasis en la identificación de sentimientos, perspectivas y recursos discursivos presentes en la experiencia personal narrada, así como en la relación entre la vivencia individual y su dimensión social, especialmente en lo referente a la cuestión de género. La clase comenzó con una breve retomada de los conceptos trabajados anteriormente sobre el género crónica, seguida de preguntas motivadoras acerca de los sentimientos que suelen aparecer en textos escritos desde la experiencia personal. Las contribuciones de los alumnos fueron retomadas y sistematizadas en la pizarra. En la actividad principal, realizamos una nueva lectura de la crónica, tras la cual los estudiantes trabajaron en tríos y resolvieron una hoja de preguntas de opción múltiple (actividad adaptada a partir del plan original, a solicitud de la profesora supervisora, en respuesta a una demanda de la coordinación de la escuela). Durante este proceso, acompañamos el trabajo de los grupos, aclarando dudas de vocabulario y de interpretación. La clase se cerró con una puesta en común y una síntesis final de los aspectos analizados, destacando el uso de la primera persona, la presencia de preguntas retóricas y la articulación entre lo íntimo y lo social en la crónica. Recurrimos a hojas con el texto y las preguntas de comprensión lectora, además de pizarra, rotuladores y borrador.

Clase 3 - Análisis de la Crónica 2: *La metamorfosis de un escarabajo Urbano*

Autor: Luis Gabriel Rodríguez

Retirada de la Revista **Surgente** n° 15

La tercera clase, dedicada a la crónica *La metamorfosis de un escarabajo Urbano*, tuvo inicio con una actividad de sensibilización auditiva, en la cual se reprodujo un breve sonido urbano, como bocinas, pasos y ruidos de circulación, con el objetivo de que los alumnos se situaran en un contexto cotidiano próximo a la temática de la crónica y activaran inferencias iniciales sobre el ambiente del texto. A partir de esta escucha inicial, formulamos preguntas simples que permitieron identificar el espacio sugerido por los sonidos y movilizar conocimientos previos relacionados con el desplazamiento urbano. A continuación, presentamos imágenes de diferentes medios de transporte, que sirvieron de apoyo para la ampliación del vocabulario vinculado a la movilidad en la ciudad y para la activación de experiencias personales de los alumnos. Las respuestas fueron mediadas y reforzadas mediante comentarios breves. Posteriormente, realizamos la lectura integral de la crónica, conducida de forma pausada, mientras se acompañaba la comprensión del grupo y se aclaraban puntualmente dudas léxicas. Tras la lectura, propusimos preguntas directas de comprensión global, orientadas a que los alumnos identificaran informaciones explícitas del texto, como acciones del personaje y sensaciones predominantes. Como cierre, promovemos una breve retomada del texto leído, favoreciendo una comprensión general de la crónica y su relación con experiencias cotidianas de los propios alumnos. En esta clase, empleamos como recursos copias impresas de la crónica, imágenes de medios de transporte, sonidos urbanos reproducidos por un dispositivo electrónico, además de pizarra y rotuladores.

Clase 4 - Análisis de la Crónica 3: *Tiro y empate*

Autor: John Alexander Díaz

Retirada de la Revista **Surgente** n° 15

La cuarta clase, centrada en la crónica reflexiva *Tiro y empate*, tuvo como objetivo que los alumnos comprendieran el contenido y el tono reflexivo del texto, identificaran sentimientos y valores movilizados por el narrador y reflexionaran oralmente sobre las temáticas abordadas. La clase se inició con una dinámica de calentamiento en la que algunos alumnos fueron

previamente seleccionados para participar de forma más activa. Cada uno de ellos retiró un papel que contenía el nombre de una profesión mencionada en la crónica, acompañado de pistas relacionadas con esa actividad profesional. Las pistas fueron leídas en voz alta, mientras el resto del grupo intentaba identificar la profesión correspondiente. A continuación, realizamos una lectura conjunta de la crónica, con pausas estratégicas para garantizar la comprensión global y orientar la atención hacia el tono reflexivo del texto. Posteriormente, propusimos preguntas breves que exploraron la comprensión del contenido y las reacciones de los alumnos ante la figura del protagonista y los valores que transmite. La clase se cerró con una conversación final, retomando los sentidos construidos a partir de la lectura y relacionándolos con el contexto de los alumnos. Como recursos se utilizaron copias impresas de la crónica *Tiro y empate*, papeles con nombres de profesiones y pistas correspondientes, además de pizarra y rotuladores.

También evaluamos la segunda etapa de manera globalmente positiva, en la medida en que permitió avanzar en el trabajo con la comprensión lectora de crónicas a partir de un abordaje progresivo y guiado de los textos. Las actividades desarrolladas en las clases 2, 3 y 4 favorecieron la identificación de contenidos temáticos, elementos discursivos y rasgos constitutivos del género, así como la construcción de sentidos a partir de la relación entre experiencias personales, contextos sociales y narración literaria. Si bien la participación no se distribuyó de forma homogénea en todo el grupo, se observó una implicación especialmente activa de un sector de los alumnos, cuyas intervenciones contribuyeron al desarrollo de las discusiones y al avance colectivo de la comprensión. Más una vez, consideramos que el trabajo realizado se sustenta en lo que proponen Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) en lo referente a la preparación de los contenidos que serán objeto de aprendizaje dentro de una secuencia didáctica, ya que, según los autores, esta dimensión resulta central para que los alumnos comprendan la relevancia de los contenidos textuales y reconozcan con qué elementos del género deberán trabajar.

La tercera etapa, compuesta por las clases 5 y 6, correspondió al trabajo con los temas de gramática y estilo, desarrollados en clase, a partir de los textos leídos. En esta fase, abordamos principalmente los tiempos verbales narrativos, de acuerdo con el ritmo de aplicación del cursillo, quedando otros recursos lingüísticos y aspectos estilísticos previstos en el plan inicial para ser retomados en la continuidad del trabajo. Aun así, esta aproximación permitió relacionar directamente forma y significado, favoreciendo una lectura más consciente y crítica de las crónicas trabajadas.

Etapa 3 – (Clases 5 y 6)**Clase 5 - Gramática y estilo**

La quinta clase tuvo como objetivo que los alumnos reconocieran la forma y los valores del presente de indicativo y del pretérito perfecto compuesto, comprendieran la relación lógica entre ambos tiempos verbales e identificaran sus matices de uso en contextos narrativos breves. Esta organización respondió a una decisión basada en la lógica didáctica de funcionamiento de los tiempos verbales, considerando que el pretérito perfecto compuesto expresa acciones pasadas que mantienen un vínculo directo con el presente del hablante. La clase se inició con la presentación de ejemplos contrastivos escritos en la pizarra, que permanecieron visibles durante toda la actividad. En una primera etapa, abordamos el uso del presente de indicativo en contextos narrativos y reflexivos y destacamos su empleo para expresar hechos actuales, hábitos, estados y comentarios personales. Luego, introdujimos el pretérito perfecto compuesto, con énfasis en sus valores de experiencia, memoria reciente y continuidad emocional. Ambos tiempos fueron analizados a partir de ejemplos contextualizados, lo que permitió evidenciar los matices de uso y la relación entre forma verbal y construcción de sentido en la crónica. Como cierre, hicimos una retomada oral de los ejemplos trabajados, y solicitamos a los alumnos que identificaran el valor predominante de cada tiempo en función del significado expresado. En esta clase empleamos diapositivas con el contenido teórico, pizarra y marcadores, además de fragmentos breves de crónicas ya trabajadas.

Clase 6 - Gramática y estilo

La sexta clase dio continuidad al trabajo gramatical mediante el abordaje del pretérito perfecto simple y del pretérito imperfecto, con el objetivo de que los alumnos reconocieran la forma y los valores de ambos tiempos, comprendieran cómo cada uno organiza la temporalidad del relato e identificaran los matices que aportan a la construcción narrativa de la crónica. La clase inició con la presentación de ejemplos escritos en la pizarra, que permitieron situar visualmente ambos tiempos verbales sin un análisis inmediato. En la etapa expositiva, explicamos los valores del pretérito perfecto simple, con destaque para su uso para narrar acciones cerradas, puntuales y secuencias narrativas que impulsan el avance del relato. Posteriormente, abordamos el pretérito imperfecto, enfatizando sus usos relacionados con la descripción, el

hábito, los estados, las emociones prolongadas y las acciones en desarrollo. A lo largo de la explicación, trabajamos los matices de uso de ambos tiempos mediante ejemplos contextualizados, permitiendo a los alumnos observar cómo la alternancia entre estas formas verbales contribuye a la temporalidad y a la expresividad del texto narrativo. En la etapa final, proyectamos frases para rellenar huecos, en las cuales los estudiantes debían seleccionar el tiempo verbal adecuado en función del valor expresado en cada enunciado. Durante esta fase, aclaramos dudas puntuales y explicamos sobre el valor verbal correspondiente en cada caso. Como recursos utilizamos diapositivas con el contenido teórico, pizarra y marcadores, además de diapositivas con las frases para la actividad final.

La secuencia didáctica contempla una cuarta etapa dedicada a la producción escrita de crónicas autorales y está concebida como etapa de cierre del recorrido didáctico. Dado que el proceso de aplicación se encuentra en desarrollo, esta fase será retomada el próximo año, con previsión de encerramiento en junio de 2026. Sin embargo, las etapas ya desarrolladas permitieron una aproximación gradual al género crónica, ampliando el contacto de los alumnos con textos literarios en lengua extranjera y preparando las condiciones para la etapa final de producción escrita.

La descripción de las etapas del cursillo nos posibilita interpretar las acciones efectivamente desarrolladas en el aula, de modo que la teoría opere como instrumento de lectura de la práctica y no como repetición del marco conceptual previamente expuesto. En este sentido, el interés didáctico se orienta a comprender cómo las actividades desarrolladas en el aula favorecen la construcción de saberes, conforme lo plantea Camps (2003, p. 25):

[...] lo que interesa para la enseñanza de los usos del lenguaje oral y escrito es saber de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas y, a la vez, conocer de qué modo las actividades comunicativas dan sentido a los conocimientos explícitos que son necesarios para progresar en su dominio.

Desde esta perspectiva, las clases desarrolladas se centraron en actividades de lectura guiada y discusión orientada, concebidas como oportunidades de participación en prácticas de comprensión y de intercambio de significados. Esta elección es coherente con la consideración del aula como un espacio privilegiado para sostener procesos de aprendizaje lingüístico, ya que “[...] el ámbito escolar es con frecuencia el único escenario en el que es posible crear un tiempo y un espacio de enseñanza y aprendizaje dirigido al desarrollo de una competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas” (Lomas; Osoro; Tusón, 1993, p. 51).

En el desarrollo del cursillo, la organización de las actividades tuvo en cuenta el punto de partida del alumnado y la necesidad de proponer objetivos que supusieran un avance gradual en relación con sus posibilidades iniciales. Asimismo, consideramos los principales desafíos implicados en la comprensión de los textos trabajados, así como los obstáculos y conflictos que emergieron a lo largo del proceso, lo que permitió orientar las intervenciones docentes y los apoyos ofrecidos durante las clases. Esta forma de concebir la organización del trabajo en aula se inspira en los aportes de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2011), en la medida en que sus planteamientos destacan la importancia de atender a las capacidades iniciales de los alumnos, de establecer objetivos prioritarios que favorezcan nuevas adquisiciones y de regular progresivamente las ayudas didácticas y las condiciones de trabajo para sostener el aprendizaje en situación escolar. De este modo, las ayudas y mediaciones fueron ajustadas a lo largo del proceso, favoreciendo una participación cada vez más activa del alumnado, sin presuponer una autonomía plena ni etapas que no llegaron a desarrollarse.

En este mismo marco, los textos trabajados funcionaron como referente organizador de las actividades y como base para la construcción compartida de sentidos, en la medida en que la comprensión no se concibe como una propiedad intrínseca del texto, sino como un proceso de construcción situado. Aún en este sentido, Marcuschi (2008) sostiene que un texto solo funciona como tal cuando se inscribe en prácticas discursivas compartidas y cuando los lectores disponen de las condiciones necesarias para operar con él, ya que la producción de sentido no reside en el texto de manera autónoma, sino que se actualiza en la interacción y en el dominio de operaciones discursivas propias de una determinada cultura y de sus géneros.

Finalmente, consideramos que las etapas desarrolladas permitieron estructurar un recorrido didáctico progresivo, ajustado a las condiciones reales de aplicación del cursillo y centrado en la comprensión de textos literarios en lengua española. La articulación entre la introducción al género, la lectura guiada, la discusión orientada y la reflexión lingüística favoreció un contacto sistemático de los alumnos con la crónica, respetando el ritmo del grupo y las limitaciones institucionales del contexto escolar. Aun sin la realización de todas las fases inicialmente previstas, el trabajo realizado posibilitó una aproximación consistente al género y dejó planteadas las condiciones para la continuidad del proyecto y para el desarrollo posterior de la producción escrita.

4.3 Valoración crítica de la experiencia docente

La experiencia desarrollada en el PIBID fue profundamente significativa para mi proceso formativo, especialmente porque me permitió comprender de manera más concreta la relación entre los fundamentos teóricos estudiados en la universidad y la práctica que se desarrolla cotidianamente en el aula. Este carácter formador se hizo evidente no solo en los aciertos, sino también en los desafíos que surgieron durante la intervención, los cuales contribuyeron a ampliar nuestra mirada sobre la docencia. En este sentido, resulta pertinente la reflexión de Barros et al (2020, p.314) cuando señala que “el trabajo pedagógico en los cursos de formación del educador tiene como cerne el ‘saber’ desarticulado ‘del cómo’ y del ‘qué hacer’”. Esta observación no se aplicó de manera rígida a nuestra vivencia, pero ayudó a comprender que, en determinados momentos, era necesario un esfuerzo mayor para articular el conocimiento teórico con las demandas reales del contexto escolar.

Asimismo, la experiencia me posibilitó percibir que la práctica docente implica integrar diferentes tipos de saberes, algo que se vuelve evidente a medida que el profesor en formación se enfrenta a situaciones que demandan flexibilidad, sensibilidad pedagógica y comprensión del entorno. La planificación de la unidad didáctica, la adaptación de materiales y la mediación de actividades mostraron que la enseñanza exige una mirada capaz de articular componentes disciplinares, metodológicos y socioculturales. En este sentido, la reflexión de Tardif (2014, p. 36) resulta esclarecedora al afirmar que “la relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de los conocimientos ya constituidos. Su práctica integra distintos saberes, con los cuales el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones.” Esta observación evidencia que la docencia se sostiene en una trama compleja de saberes en constante articulación.

De forma complementaria, Tardif (2014, p. 36) añade que “puede definirse el saber docente como un saber plural, formado por la amalgama, más o menos coherente, de saberes provenientes de la formación profesional y de saberes disciplinares, curriculares y experienciales.” Considerar esta pluralidad permitió reconocer que los desafíos encontrados a lo largo de la intervención no limitan la actuación del profesor en formación, al contrario, enriquecen el proceso y favorecen el desarrollo de una postura más reflexiva, consciente y fundamentada frente a las demandas educativas contemporáneas.

Además, la experiencia en el *Liceu do Ceará* también nos hizo comprender que las condiciones materiales y organizativas de una escuela pública influyen directamente en las decisiones pedagógicas. Aspectos como la ausencia de materiales didácticos de español o la

acústica desfavorable de las aulas no se configuraron como obstáculos insuperables, pero sí como elementos que exigieron creatividad, planificación anticipada y sensibilidad para ajustar la propuesta a la realidad del grupo. En esta perspectiva, los desafíos no se entendieron como limitaciones estrictas, sino como oportunidades para pensar la enseñanza de forma más cuidadosa y situada.

Por otro lado, la intervención nos dejó ver de manera más amplia el papel que el docente desempeña en la dinámica escolar. La elaboración de propuestas, la gestión cotidiana del aula, la observación de las interacciones y la necesidad de tomar decisiones pedagógicas constantes evidenciaron que la docencia implica coordinar múltiples dimensiones del proceso educativo. Aunque se trate de una actividad exigente, también ofrece oportunidades formativas significativas, pues exige que el profesor en formación analice el contexto, interprete las demandas y ajuste sus acciones de manera responsable. Este panorama reafirma la necesidad de consolidar una formación inicial que prepare al futuro docente para actuar con criterio, autonomía y sensibilidad ante los desafíos que atraviesan la vida escolar contemporánea.

En suma, la experiencia vivida en el PIBID me permitió comprender que la formación docente se construye a partir de un equilibrio entre teoría, práctica y reflexión continua. A partir de ello, cada etapa del proceso, como la planificación, la observación, la mediación de actividades y la evaluación, contribuyó a consolidar una identidad docente más crítica, atenta y contextualizada.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia vivida en el marco del PIBID me permitió mirar la docencia desde un lugar más cercano y, al mismo tiempo, más crítico. Esa cercanía me posibilitó entender la docencia como una práctica situada, compleja y en constante construcción. El contacto directo con el contexto escolar hizo posible observar cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje se organizan a partir de condiciones materiales específicas, dinámicas institucionales y necesidades reales del alumnado, lo que exigió articular de manera continua los fundamentos teóricos estudiados en la universidad con las demandas cotidianas del aula. Tal vivencia favoreció una comprensión más afinada del papel del profesor, entendiendo su labor como un ejercicio que requiere lectura atenta del contexto, capacidad de mediación y responsabilidad pedagógica frente a las diversas situaciones que emergen en la escuela pública.

La unidad didáctica planificada evidenció el potencial pedagógico del trabajo con crónicas auténticas en la enseñanza de español como lengua extranjera. La lectura comentada de

los textos seleccionados promovió la participación del estudiantado y abrió espacio para análisis, interpretaciones y relaciones con sus propias experiencias, reforzando la pertinencia de emplear materiales que dialoguen con el universo juvenil.

La imposibilidad de avanzar hasta la última etapa del PI no redujo la importancia del recorrido realizado, sino que permitió evidenciar aspectos centrales de la práctica docente que suelen pasar desapercibidos en el plano teórico. La interrupción del desarrollo previsto mostró que la enseñanza se produce en contextos marcados por limitaciones institucionales y demandas imprevistas que exceden el control del profesor, requiriendo flexibilidad y una lectura cuidadosa de las condiciones reales. Esta situación reveló que la práctica docente implica equilibrar constantemente lo planificado con lo posible.

En nuestra reflexión final, reconocemos que la experiencia realizada en el ámbito del PIBID es de gran valor para la formación inicial del profesorado. Eso se debe a que el programa permite integrar de manera coherente prácticas docentes - observación, planificación, intervención y análisis crítico – en un mismo proceso formativo. Las acciones desarrolladas durante nuestro cursillo mostraron que la crónica es un género particularmente fecundo para articular lengua, cultura y experiencia, promoviendo prácticas de lectura e interpretación que superan ejercicios mecánicos y favorecen la construcción de sentidos propios. Los resultados obtenidos confirmaron el valor pedagógico del recorrido efectuado y permitieron que desarrollásemos una postura profesional más sensible a las particularidades del contexto escolar, a las formas de participación del alumnado y a la construcción de prácticas educativas éticas, situadas y comprometidas con la realidad de la escuela pública.

REFERENCIAS

ABADÍA, P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. 1.ed. Madrid: Edelsa, 2000.

ANDRADE, M. L. C. V. O. O gênero crônica e a prática escolar. **Filologia e Lingüística Portuguesa**, São Paulo, v. 6, p. 267-279, 2004.

ARAGONÉS, L. F.; PALENCIA, R. DEL BURGO. **Gramática de uso del español**. 1.ed. Madrid: Ediciones SM, 2005.

BARROS, M.S. F. *et al.* La relación teoría y práctica en la formación docente: condición para el trabajo pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 15, n. 1, p. 305-318, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 10/2024 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 30 dez. 2025.

CAMPS, A. Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En: **Secuencias didácticas para aprender a escribir**. Barcelona: Graó, 2003. Pág. 13-32.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, 1, 1-47, 1980.

CANDIDO, A. **Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

CAPES. **PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponible en: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso en : 18 dec. 2025.

CASSANY, Daniel. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós, 1999.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque por tareas**. [s.d] Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm. Acceso en: 13 dec. 2025.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEULY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita apresentação de um procedimento *in* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GARCÍA, M. D. A. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. marcoELE. **Revista de didáctica ELE**. / ISSN 1885-2211 / n. 5, 2007

HYMES, D. On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* Harmondsworth: **Penguin Books**, p. 269-285, 1972.

LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. **Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua**. Barcelona: Paidós, ISBN 84-7509-892-4, 1993

LÓPEZ, S. F.; BLANCO, A. N. **Enfoque por Tareas: Propuestas Didácticas**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, Secretaría General Técnica, 2011

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTÍNEZ QUINTANA, J. Enfoque basado en tareas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. **Revista Varela**, Santa Clara, v. 20, n. 56, p. 204–217, 2020. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Disponible en: <http://revistavarela.uclv.edu.cu>. Acceso en: 15 nov. 2025.

PIMENTA, S.G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

SANTOS, G. B.; JACUMASSO, T. D. O uso da crônica em sala de aula: perspectivas literárias e de construção do conhecimento. **Entretextos (UEL)**, v. 13, p. 214-230, 2013.

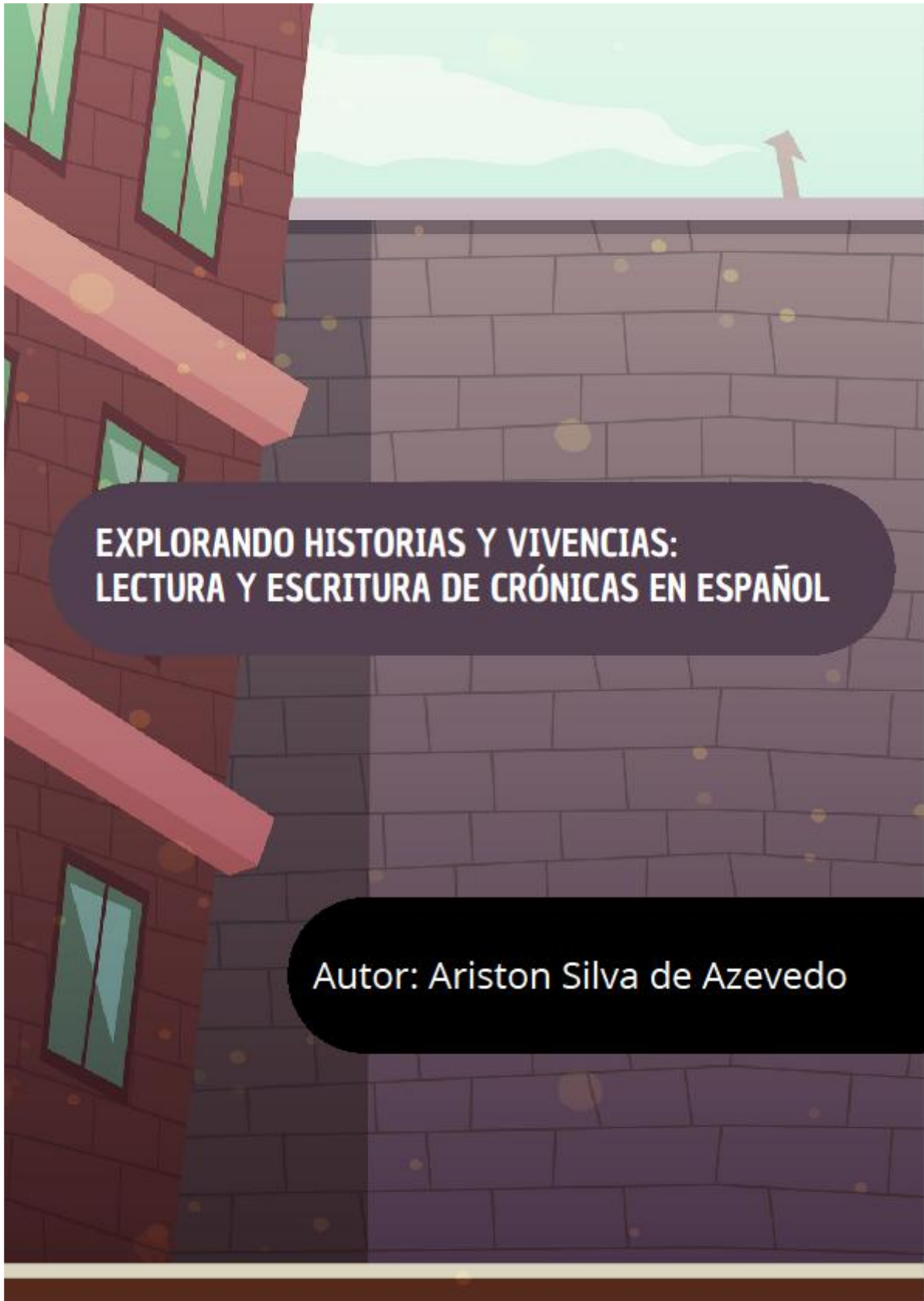
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORREGO, L.G. **Gramática Didáctica Del Español**. Madrid: Ediciones SM: ISBN: 84-348-8587-5, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, ISBN 8573074264, 1998.

ARCHIVOS ADJUNTOS – MATERIALES BASE PARA LAS CLASES.

Pulse en el enlace para acceder al PDF completo: <https://11nk.dev/SDJf7>



**EXPLORANDO HISTORIAS Y VIVENCIAS:
LECTURA Y ESCRITURA DE CRÓNICAS EN ESPAÑOL**

Autor: Ariston Silva de Azevedo