

**LA COHERENCIA Y LA COHESIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS DE 5ºGRADO DE LA I.E.D REPÚBLICA DE COLOMBIA**

**DANIEL ENRIQUE MONCADA JIMÉNEZ
NURY CAROLINA SÁNCHEZ QUINTERO
YENNY ANDREA CARVAJAL CASTRO**

**UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES
E IDIOMAS
BOGOTÁ
2015**

LA COHERENCIA Y LA COHESIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS
DE 5ºGRADO DE LA I.E.D REPÚBLICA DE COLOMBIA

DANIEL ENRIQUE MONCADA JIMÉNEZ
NURY CAROLINA SÁNCHEZ QUINTERO
YENNY ANDREA CARVAJAL CASTRO

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS

Docente Asesor:

ERNESTO NIETO PIDGHIRNAY
MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA

UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E
IDIOMAS
BOGOTÁ
2015

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Ciudad y Fecha (día, mes, año) (Fecha de entrega)

DEDICATORIA

A Dios en primer lugar por darnos la fuerza para alcanzar este logro, y a nuestras familias por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
PROBLEMA	12
1. INTRODUCCIÓN	16
2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	17
2.1 OBJETIVO GENERAL	17
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
4. JUSTIFICACIÓN	21
5. MARCO DE ANTECEDENTES	23
5.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES	23
5.2 ANTECEDENTES NACIONALES	27
5.3 ANTECEDENTES LOCALES	28
6. MARCO TEÓRICO	31
6.1 LA ESCRITURA	31
6.2 EL TEXTO NARRATIVO	33
6.3. COHERENCIA	34
6.4. COHESIÓN	35
6.5. MACROESTRUCTURA	38
6.6. SUPERESTRUCTURA	39
6.7 PROCESOS DE ESCRITURA	41
6.8. MACROPROCESOS DE LA ESCRITURA	43
6.9. TEORÍA DEL TALLER	46
6.10. FUNCIONES DE PROPP	48
7. MARCO LEGAL	50
7. METODOLOGÍA	54
7.1 ENFOQUE METODOLÓGICO	54
7.2. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN	55
7.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACION	56
7.4 POBLACIÓN	57

7.5 SELECCIÓN DE LA MUESTRA	57
7.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	58
8. PROPUESTA.....	59
9. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	62
9.1. ANÁLISIS PRUEBA DIAGNÓSTICA.....	64
9.2 ANÁLISIS TALLER 1.....	68
9.3 ANÁLISIS TALLER 2.....	69
9.4. ANÁLISIS TALLER 3.....	71
9.5. ANÁLISIS TALLER 4.....	72
9.6. ANALISIS TALLER 5.....	74
9.7. ANALISIS TALLERES 6 y 7	78
9.9 ANALISIS POST-TALLER.....	80
10. RESULTADOS	82
11. BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS.....	86

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Batería PROESC	25
Tabla 2. Mecanismos de Cohesión	36
Tabla 3. Momentos de la Investigación-Acción	56
Tabla 4. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje según el MEN, Cuarto a Quinto grado.	59
Tabla 5. Descripción de los Talleres Propuestos.....	59
Tabla 6. Rejilla de Evaluación para Análisis de Resultados	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Prueba diagnóstica - Coherencia.....	65
Figura 2. Ejemplo de Relato Prueba Diagnóstica.....	65
Figura 3. Prueba diagnóstica. Cohesión.	66
Figura 4. Prueba diagnóstica - Texto narrativo.	67
Figura 5. Ejemplo 2 – Prueba Diagnóstica.....	67
Figura 6 Taller 1 - Ejercicios básicos para la organización de frases y párrafos...68	
Figura 7. Ejemplo de Organización de Frases – Taller 1	69
Figura 8. Taller 2 - Estructura textual de un cuento.	70
Figura 9. Ejemplo de Organización de Texto Incorrecta – Taller 2	70
Figura 10. Taller 3 - Funciones de Propp # 1	71
Figura 11. Ejemplo de Funciones de Propp incoherentes – Taller 3.....	72
Figura 12. Taller 4 - Funciones de Propp # 2.....	73
Figura 13. Imaginación como construcción del texto - Taller 4	74
Figura 14. Taller 5 - Primer borrador coherencia.	75
Figura 15. Taller 5 - Primer borrador cohesión.....	76
Figura 16. Taller 5. Primer borrador texto narrativo.	76
Figura 17. Ejemplo Primer Borrador – Taller 5.....	77
Figura 18. Uso de mecanismos de cohesión en los relatos de los estudiantes – Taller 6.....	78
Figura 19. Relato Final – Taller 7	80
Figura 20. Ejemplo de Relato Post-Taller	81

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Taller 1	86
Anexo B. Taller 2	88
Anexo C. Taller 3	90
Anexo D. Taller 4	94
Anexo E. Taller 5	96
Anexo F. Taller 6	97
Anexo G. Taller 7	98

TITULO
LA COHERENCIA Y LA COHESIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS DE 5ºGRADO DE LA I.E.D REPÚBLICA DE COLOMBIA
AUTORES
DANIEL ENRIQUE MONCADA JIMÉNEZ NURY CAROLINA SÁNCHEZ QUINTERO YENNY ANDREA CARVAJAL CASTRO
FECHA
11 de noviembre de 2015
PROGRAMA ACADEMICO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
PALABRAS CLAVE
Educación, Procesos de Escritura, Competencias Lecto-Escritoras, Coherencia, Cohesión, Taller de Aprendizaje.
DESCRIPCIÓN
<p>El objetivo principal de este proyecto de investigación es favorecer el aprendizaje de los mecanismos de coherencia y cohesión en una institución de Educación Distrital mediante el uso del taller como herramienta pedagógica. Para lograr este objetivo, se planteó una revisión bibliográfica rigurosa, que permitiera conceptualizar sobre la formulación de talleres como herramienta pedagógica, y como estos debían estar orientados para la enseñanza de los mecanismos de coherencia y cohesión. Luego estos talleres fueron aplicados en la I.E.D. República de Colombia en la ciudad de Bogotá, la cual cuenta con muestras demográficamente diversas.</p> <p>Se encontró preliminarmente que el 17% de los estudiantes no plasmaron de manera lógica las ideas ni emplearon reglas ortográficas lo que permitió ver poca información en sus composiciones. Mientras que el 33% de la muestra no realizó un escrito que permitiera evidenciar una producción de un texto comprensible, ni una secuencia lógica de las ideas que se intentaba exponer, obviando signos de puntuación y otras reglas ortográficas. La implementación de los talleres en el aula permitió mejorar significativamente estos relatos, permitiendo concluir así el éxito del taller como herramienta pedagógica.</p>
CONTENIDO
INTRODUCCIÓN

En el año 2014 se dio inicio al proceso de formación docente -proyecto investigativo y práctica docente- en la *Institución Educativa Distrital Colegio República de Colombia*. Esta institución ofrece educación en los niveles de básica primaria y secundaria en la jornada nocturna para adultos inscrita en la educación por ciclos promovida por el MEN para la alfabetización de individuos iletrados y/o que quieren continuar sus estudios.

Se identificó la necesidad del desarrollo de procesos de coherencia y cohesión textual en la producción de textos narrativos para estudiantes de 5° grado de esta institución, por lo cual se plantea la necesidad de un estudio que permita, mediante la implementación del taller como herramienta pedagógica, favorecer el aprendizaje de la coherencia y la cohesión en los escritos de los estudiantes.

JUSTIFICACIÓN

Así mismo, esta investigación pretende desarrollar el trabajo cooperativo entre los estudiantes y docentes que integran este ejercicio, permitiendo a los primeros encontrar una herramienta que les permita facilitar la organización, composición y producción de textos que respondan a situaciones reales, y a los docentes adquirir habilidades pedagógicas determinantes en su quehacer laboral tales como: la promoción de motivación y creatividad en el aula, dominio de grupo, liderazgo, manejo de temas, orientación de una clase, desarrollo adecuado de estrategias didácticas que permitan mitigar una problemática educativa dentro de las aulas.

Por ende, esta investigación pretende poner en práctica toda aquella teoría aprendida, dando herramientas metodológicas que permitan mitigar las falencias halladas. Así esta comunidad brinda no solo la oportunidad de poder intervenir en su contexto educativo sino de aportar una mejora a sus procesos escriturales. De igual manera es indispensable favorecer los mecanismos apropiados para dar sentido y estructura a los textos realizados por los propios estudiantes respondiendo a los estándares establecidos para la educación en Colombia.

PROBLEMA

¿Cómo favorecer el desarrollo de la coherencia y cohesión textual en la producción de textos narrativos de 5° grado de la IED Colegio República de Colombia?

OBJETIVO GENERAL

Favorecer el aprendizaje de los mecanismos de coherencia y cohesión en la producción de textos narrativos de los estudiantes de primaria de la IED Colegio República de Colombia jornada nocturna.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar los instrumentos de recolección de la información aplicados como fundamento y dirección del tratamiento de la problemática.
2. Cimentar un marco teórico como base para el proceso metodológico de la propuesta investigativa.
3. Implementar un recurso didáctico para favorecer la comprensión de la coherencia y de la cohesión en la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo nivel de la IED Colegio República de Colombia.
4. Evaluar la propuesta investigativa desde los resultados obtenidos.

MARCO TEÓRICO

- LA ESCRITURA
- EL TEXTO NARRATIVO
- COHERENCIA
- COHESIÓN
- MACROESTRUCTURA
- SUPERESTRUCTURA
- PROCESOS DE ESCRITURA
- MACROPROCESOS DE LA ESCRITURA
- TEORÍA DEL TALLER
- FUNCIONES DE PROPP

METODOLOGÍA

La propuesta metodológica para favorecer la coherencia y cohesión en el proceso de producción de cuentos, se desarrolló implementando el uso de talleres, basados en algunas de las funciones de Propp, en la producción escrita y en las principales características de este tipo de texto en los estudiantes del ciclo II del Colegio Republica de Colombia, jornada nocturna; además dichas temáticas están presentes según lo indican los Estándares de Competencias Básicas para el área de castellano.

Esta práctica se realizó un día por semana, con una duración de 90 minutos. En cada sesión se implementó uno de los talleres presentados en la **Tabla 5**. La tabla muestra la descripción del taller, los objetivos propuestos y la correspondiente competencia.

RESULTADOS

Se evidenció que los estudiantes comprendieron el contenido del taller, identificaron el tipo de texto y respondieron de forma correcta las preguntas de selección múltiple; sin embargo, en la segunda parte, las repuestas no cumplieron con el objetivo, evidenciándose dificultad en la clasificación de los sustantivos en cuanto al número gramatical, en el uso de género gramatical (masculino- femenino), y en el uso de los tiempos verbales afectando así la morfosintaxis.

En cuanto la escritura, los estudiantes no utilizan elementos propios de un texto escrito como la estructura y el sentido. na serie de ideas sueltas, es decir un texto carente de estructura y poco creativo. Así mismo con el análisis de la información suministrada en este ejercicio se encontró que los estudiantes no manejan los tiempos verbales adecuados en un texto narrativo (pasado, presente, futuro), tampoco hacen uso de los conectores para establecer relaciones lógicas ni emplean elementos anafóricos para dar sentido al texto.

Luego de la implementación de los talleres propuestos, la elaboración escrita mejora significativamente, concluyendo así la importancia del taller como herramienta pedagógica.

CONCLUSIONES

- En la Prueba diagnóstica, el 17% de los alumnos, presentó un escrito con algunas secuencias de ideas, manteniendo levemente el tema dado, haciendo uso de la ortografía. En contraste, el 33% mantiene una secuencia lógica de ideas permitiendo obtener una extensión del texto apropiada, en el que se desarrolla el tema central de manera básica, empleando dentro del mismo, reglas ortográficas que permitieron una mejor comprensión de este. En el aspecto de cohesión, se puede observar que un 16% de la población estudiada no elaboró un texto que presentara los elementos necesarios para la comprensión del mismo. Por otra parte, el 67% de los alumnos presentan información básica, sin emplear dichos elementos, lo que dificulta evidenciar un desarrollo de las ideas de manera lógica y organizada. Sin embargo, el 17% emplean referencias, sustituciones y conjunciones, pero siguen usando la elipsis, es decir, omiten información relevante para el entendimiento del texto.
- 14% de los alumnos presentan problemas con la construcción de la micro y súper estructura, pero se evidencia un avance leve en macro estructura, luego de implementar las funciones de Propp es decir, este presenta de alguna manera el inicio, nudo y desenlace del cuento, lo cual puede ser atribuido sin lugar a dudas a los talleres anteriores. Las funciones de Propp han permitido en algunos casos, la formación de macroestructuras dentro del cuento corto.
- Las mejorías en algunos casos permiten concluir que los talleres presentados en este estudio, son de hecho, herramientas pedagógicas válidas para la enseñanza de la coherencia y la cohesión para estudiantes de 5° en I.E.D.

RECOMENDACIONES

- Repetir la aplicación de estos talleres en diferentes muestras en otras I.E.D del distrito capital, con el fin de probar la validez de los resultados obtenidos.
- Ampliar el rango de funciones de Propp empleadas en la elaboración de los talleres, para así facilitar el acercamiento de los estudiantes con las actividades propuestas.
- Implementar el proceso propuesto en este estudio en el aula de clase para el aprendizaje de los mecanismos de coherencia y cohesión para estudiantes de II nivel.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO T.A.. Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria. Editorial Complutense, 2005.
- CABRALES SALAZAR, O. (2015). Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de aceleración del aprendizaje (Institución Julio César Turbay Ayala, Municipio de Soacha).
- CAYHUALLA ACHARTE, R., & MENDOZA MARTINEZ, V. (2012). Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura-PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima metropolitana. pág. 16 (citado el 31 Marzo 2015)
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EL ÁREA DE LENGUAJE. [en línea http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf. [Citado el 29 agosto 2015
- ELLIOTT, John. La investigación-acción en educación. Madrid, España. Ediciones Morata, 1990. p. 25
- ESQUIVIAS SERRANO, María Teresa. Creatividad: Definiciones, Antecedentes y Aportaciones. Revista Digital Universitaria 31 de enero 2004. Volumen 5 Número 1. ISSN: 1067-6079
- GUTIERREZ OCHOA, Yessed, et al. Propuesta metodológica para mejorar la producción escrita de los estudiantes del ciclo 4 del Colegio Miguel Antonio Caro a través de la implementación del audiolibro como recurso didáctico. 2015.
- LATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Gráo, 2007, p.36.
- LINEAMIENTOS CURRICULARES LENGUA CASTELLANA 2013. Colombia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf. Consultado el 4 de noviembre de 2015. •
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Nacional De Alfabetización. Colombia. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235119.html> • MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Secretaría de Planificación Estratégica. Unidad de Programación, “Formación y Capacitación Permanente Hacia La Excelencia Educativa 2010 UGEL-03”. P. 1 [en línea. <http://www.ugel03.gob.pe/pdf/1104261.pdf>] • MORA GALEANO, H. V., & CARRANZA RAMOS, C. D. (2012). El cómic como herramienta pedagógica en la escuela básica primaria.
- RODRIGUEZ, Gregorio, et al. Metodología De La Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996, p.33.
- SERRANO DE MORENO, Stella. El aprendizaje de la lectura y la escritura como. Conferencia pronunciada en el simposio internacional de educación en la diversidad “Porque todos somos diferentes”, 2000. P. 9 [en línea. <http://www.waace.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>] • SHIH, M. (1986). Enfoques basados en Contenido para Enseñar Escritura Académica. *TesolQuarterly*, 20(4), 617-648.
- TAYLOR, S. J., & BOGDAN, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Citado en RODRIGUEZ, Gregorio, et al. Metodología De La Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996, p.33.
- TOVAR, R. M., ORTEGA, N. P., CAMERO, Y., ALEZONES, J., FRANTZIS, L., & GARCÍA, Y. (2005). El arte de
- VAN DIJK, T. A. (2005). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso. Siglo XXI.

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2014 se dio inicio al proceso de formación docente -proyecto investigativo y práctica docente- en la *Institución Educativa Distrital Colegio República de Colombia*. Esta institución ofrece educación en los niveles de básica primaria y secundaria en la jornada nocturna para adultos inscrita en la educación por ciclos promovida por el MEN para la alfabetización de individuos iletrados que desean continuar sus estudios.

Se identificó la necesidad del desarrollo de procesos de coherencia y cohesión textual en la producción de textos narrativos para estudiantes de 5° grado de esta institución, por lo cual se plantea la necesidad de un estudio que permita, mediante la implementación del taller como herramienta pedagógica, favorecer el aprendizaje de la coherencia y la cohesión en los escritos de los estudiantes.

La primera parte del documento presenta la fundamentación del proyecto, los objetivos, el planteamiento del problema, justificación y alcance de este proyecto investigativo. En la segunda parte, se encuentra un marco de fundamentación robusto, en el cual se encuentran los antecedentes tanto nacionales como internacionales de este tipo de estudios, además de los conceptos teóricos y legales necesarios para la formulación de talleres.

Teniendo en cuenta los desarrollos teóricos formulados, se plantea una secuencia de talleres que permitan en primera instancia realizar un diagnóstico adecuado de los problemas de coherencia y cohesión, para luego educar a los estudiantes en los mecanismos de producción escrita y luego evidenciar el avance obtenido por los aprendices.

Por último, se presenta un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de estos talleres. Las cuantificaciones se realizan mediante una matriz de evaluación de producción escrita, la cual tiene en cuenta tres parámetros fundamentales: Coherencia, Cohesión y Texto Narrativo.

Los talleres preliminares identificaron serios problemas de coherencia y cohesión textual en los estudiantes parte de la muestra de estudio. Sin embargo, haciendo la evaluación de algunos casos, se puede observar una mejoría significativa en la producción textual de estos textos, demostrando así la efectividad de los talleres como herramientas pedagógicas.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo favorecer el desarrollo de la coherencia y de la cohesión textual en la producción de textos narrativos de 5º grado de la IED Colegio República de Colombia?

2.1 OBJETIVO GENERAL

Favorecer el aprendizaje de los mecanismos de coherencia y de cohesión en la producción de textos narrativos de los estudiantes de primaria de la IED Colegio República de Colombia jornada nocturna.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar los instrumentos de recolección de la información aplicados como fundamento y dirección del tratamiento de la problemática.
2. Cimentar un marco teórico como base para el proceso metodológico de la propuesta investigativa.
3. Implementar un recurso didáctico para favorecer la comprensión de la coherencia y de la cohesión en la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo nivel de la IED Colegio República de Colombia.
4. Evaluar la propuesta investigativa desde los resultados obtenidos.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Colombia el índice de alfabetización en adultos es cada vez más amplio, ya que muchas personas que por alguna razón no continuaron sus estudios buscan de alguna manera acceder nuevamente al sistema educativo. “De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el objetivo para el 2010 era alfabetizar aproximadamente 1’200.000 jóvenes mayores de 15 años y adultos iletrados”¹. Es así como entre las propuestas de formación se encuentran la inicial, preescolar, básica, media y superior los cuales pueden ser cursadas mediante ciclos lectivos especiales integrados (CLEI) los cuales pretenden mitigar el analfabetismo en nuestro país; a través de un proyecto del MEN en convenio con Instituciones Educativas Distritales.

Así pues, en el año 2014 se dio inicio al proceso de formación docente -proyecto investigativo y práctica docente- en la *Institución Educativa Distrital Colegio República de Colombia*. Esta institución ofrece educación en los niveles de básica primaria y secundaria en la jornada nocturna para adultos inscrita en la educación por ciclos promovida por el MEN para la alfabetización de individuos iletrados y/o que quieren continuar sus estudios.

Por consiguiente, en búsqueda de las evidencias que permitieran identificar una problemática se inició el proceso con intervenciones pedagógicas enfocadas en el área de Lengua Castellana a través de actividades, diarios de campo, y una entrevista aplicada a la docente titular. Con estos instrumentos se hizo un diagnóstico de las diferentes habilidades comunicativas (habla, escucha, escritura, lectura) a partir de los *Estándares Básicos de Competencias para Lenguaje* en el ciclo II.

En primer lugar, se implementó una actividad que tuvo como propósito principal identificar la comprensión lectora de los estudiantes a través de un ejercicio dividido en dos partes: la primera compuesta por preguntas tipo falso-verdadero, y posteriormente una segunda parte formada por frases que debían ser completadas a partir del mismo texto. Se evidenció que los estudiantes comprendieron el contenido de la guía, identificaron el tipo de texto y respondieron de forma correcta las preguntas de selección múltiple; sin embargo, en la segunda parte, las respuestas no cumplieron con el objetivo, evidenciándose dificultad en la clasificación de los sustantivos en cuanto al número gramatical, en el uso de género gramatical (masculino- femenino), y en el uso de los tiempos verbales,

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Nacional De Alfabetización. Colombia. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235119.html>

viéndose afectada así la morfosintaxis de los textos producidos por los estudiantes.

Partiendo de este resultado, se propuso como segunda actividad que los estudiantes realizaran un escrito de manera libre, el cual consistía en hacer una descripción de su docente. Esto con el fin de validar si las falencias encontradas en la actividad anterior eran verídicas. En esta actividad se observó que los estudiantes tienen dificultades en la escritura, ya que no utilizan elementos propios de un texto escrito como la estructura y el sentido. En un segundo momento, se implementó otro ejercicio orientado a la producción escrita de textos narrativos. El objetivo principal fue identificar los componentes básicos que los estudiantes utilizaban para la elaboración de un texto narrativo. La actividad consistió en crear a partir de imágenes de la historia *El Príncipe Feliz* más un título sugerido un cuento. Una vez realizada la actividad y analizados los escritos, se evidenciaron textos conformados por una serie de ideas sueltas, es decir, carente de estructura y poco creativo.

Así mismo con el análisis de la información suministrada en este ejercicio se encontró que los estudiantes no manejan los tiempos verbales adecuados en un texto narrativo (pasado, presente, futuro), tampoco hacen uso de los conectores para establecer relaciones lógicas, ni emplean elementos anafóricos para dar sentido. Al mismo tiempo no hacen un buen uso del mantenimiento del referente a partir de los pronombres, ni emplean adecuadamente los adverbios dentro de su narración.

Además, con la información hallada se identificó que los estudiantes presentan falencias en los: “*Procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras*”.² Este nivel es importante para el análisis y producción de textos pues permite ordenar y dar sentido a las ideas.

Con el propósito de validar los resultados de la actividad anterior y a partir de las competencias que se proponen desde *Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* para ciclo II de educación: “*Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración*”.³ Se realizó una tercera actividad para observar el proceso que los estudiantes empleaban al momento de escribir un texto y la fluidez verbal con la que leían sus propios escritos. En este ejercicio cada estudiante debía escribir

² Ibíd. p. 36

³ ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE. P. 17. [en línea. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf]

una anécdota con base en una imagen que contenía un lugar de la ciudad, una vez terminado el ejercicio cada estudiante debía leer su composición en voz alta.

Finalizado el ejercicio se prosiguió a hacer un análisis de la información, con ella se pudo constatar que persistía la carencia de los elementos básicos de sentido y estructura de un escrito, pero además se observó que ninguno de los estudiantes realizó un proceso de planeación para estructurar su texto, es decir, los estudiantes presentan falencias en el momento de dar forma a sus escritos, ya que la mayoría de ellos inician su escritura con la primera frase que piensan, lo que genera repetición léxica, proformas, elisión y por ende carencia de estructura y sentido en el texto.

Por otro lado, en la segunda parte del ejercicio se pudo evidenciar que los estudiantes presentan grandes habilidades de lectura en voz alta, manejando elementos como la entonación, vocalización y pronunciación adecuada de las palabras escritas. Sin embargo, se constató que en algunos casos los estudiantes no siguieron la lectura tal cual como habían elaborado sus escritos, sino que en el momento de leer algunos de ellos inventaron algunas palabras, para darle sentido al texto.

Por último, se implementó una entrevista a la docente titular Mercedes Ayala, la cual manifiesta que: *“los estudiantes presentan dificultades en la escritura de textos narrativos ya que en los ejercicios que se realizan durante la clase no hay una estructura y orden de las ideas”*. A partir de esto se deduce que los estudiantes efectivamente presentan dificultades en la escritura de textos ya que revisando las actividades anteriormente descritas y analizando lo dicho por la docente titularse evidencia una carencia de elementos lingüísticos frente al sentido y estructura de un texto.

En este orden de ideas se pudo verificar mediante los ejercicios anteriormente mencionados que la gran falencia de los estudiantes es la falta de elementos lingüísticos y textuales para estructurar un texto, teniendo como referente lo establecido por Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje está planteada para grado quinto, y que según competencias a lograr por parte del estudiante. De ahí la importancia que los estudiantes sean capaces de producir textos escritos con sentido y estructura definida.

4. JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje de la escritura en el ser humano se da por varios procesos, uno de ellos comienza desde pequeños cuando se inicia la vida escolar en donde se reconocen las letras del abecedario y se realizan combinaciones hasta formar palabras que posteriormente se convertirán en frases y párrafos. Sin embargo, un proceso como este no se cumple para todas las poblaciones y en ocasiones los contextos en los que se genera son precarios.

Así pues, la escritura no es solo un proceso de memorización en el que se combinan letras para formar textos. La escritura va más allá de plasmar en un papel las ideas intangibles que posee el ser humano. Sin embargo, al escribir dichas ideas se hace necesario conocer ciertos conceptos y estructuras para que estas reflejen el pensamiento exacto del escritor hacia el lector.⁴

De acuerdo con esto, el interés de hacer este ejercicio investigativo hacia los procesos escriturales de los estudiantes se basa en el hallazgo de las falencias en las producciones textuales realizadas, ya que si bien la mayoría de estudiantes no manejan aspectos constituyentes de la escritura, como léxico y signos de puntuación, entre otros, su proceso de escritura se seguirá viendo afectado a través de sus composiciones que reflejan dichas carencias y que además evidencian la falta de orden y estructura adecuada.

De la misma manera, es importante resaltar los requerimientos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el grado en el que se desarrolla esta investigación, los cuales se encuentran consignados en los Estándares Básicos de la Lengua Castellana haciendo énfasis en que el estudiante “debe producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas y que siguen un proceso estratégico para su elaboración”⁵, siguiendo con este orden de ideas, la propuesta tiene como finalidad cumplir el estándar nacional de la lengua castellana, y además mitigar las falencias halladas para mejorar la producción escrita partiendo de los conocimientos lingüísticos elementales, e incursionando en las propiedades textuales que permitirán dar un mejor sentido y estructura a los escritos, de tal manera que el estudiante sea capaz de expresar sus ideas de manera clara y ordenada.

Por otro lado, a nivel profesional es gratificante poder brindar una orientación, para aquellos estudiantes que se encuentran en proceso de formación por ciclos lectivos, permitiéndoles afianzar sus conocimientos acerca de los elementos

⁴ Institución Educativa Escuela Normal —Claudina Múnera, Grupo de Investigación: —Educación y Formación de Educadores UCM [en línea http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/COMPILACION_CONGRESO.pdf]

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf. Estándares Curriculares De La Lengua Castellana.

textuales que aportan orden y sentido a sus producciones escritas, además de crecer a nivel intelectual, social, cognitivo y que dé como resultado la elaboración de un aprendizaje significativo en su labor académica. Por ello, esta comunidad educativa requiere de todas las ayudas que sean necesarias para llevar un proceso de enseñanza- aprendizaje exitoso.

Así mismo, esta investigación pretende desarrollar el trabajo cooperativo entre los estudiantes y docentes que integran este ejercicio, permitiendo a los primeros encontrar una herramienta que les permita facilitar la organización, composición y producción de textos que respondan a situaciones reales, y a los docentes adquirir habilidades pedagógicas determinantes en su quehacer laboral tales como: la promoción de motivación y creatividad en el aula, dominio de grupo, liderazgo, manejo de temas, orientación de una clase, desarrollo adecuado de estrategias didácticas que permitan mitigar una problemática educativa dentro de las aulas.

Por ende, esta investigación pretende poner en práctica toda aquella teoría aprendida, dando herramientas metodológicas que permitan mitigar las falencias halladas. Así esta comunidad brinda no solo la oportunidad de poder intervenir en su contexto educativo sino de aportar una mejora a sus procesos escriturales. De igual manera es indispensable favorecer los mecanismos apropiados para dar sentido y estructura a los textos realizados por los propios estudiantes respondiendo a los estándares establecidos para la educación en Colombia.

5. MARCO DE ANTECEDENTES

5.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES

Para la presente investigación se hace necesario mencionar algunos estudios anteriores con el fin de identificar los resultados obtenidos en ellos. Así mismo poder retomar algunas experiencias y proporcionar una nueva herramienta que permita contribuir al desarrollo y solución de la falencia anteriormente descrita. Es así como se ha seleccionado antecedentes locales, nacionales e internacionales en función de temas claves tales como: el favorecimiento de los mecanismos de escritura, producción de textos narrativos

En primer lugar, se encuentran varios estudios internacionales que han aportado al desarrollo de la habilidad escritora en diferentes contextos. El primero de ellos se sitúa en Madrid- España titulado *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*⁶ en donde se pretendió mejorar dicha habilidad mediante un modelo de producción de textos expositivos procurando explicar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión envolvente de la cultura tomando al estudiante desde un enfoque social e individual.

Para ello se conformó un grupo investigador denominado “*Didactext*”, el cual tenía como objetivo no solo determinar los procesos cognitivos en la producción textual, sino también integrar conceptos socio cognitivos, pragmalingüísticos y didácticos que les llevarían a detectar falencias relacionadas con la dimensión sociocultural, discursivo-textual, lingüística y didáctica, a las que pretendían dar respuesta mediante la elaboración de un modelo propio de producción textual. Para la realización de este modelo emplearon como herramienta de estudio el texto expositivo, el cual proporcionaría por medio de varias sesiones de clase desarrollar una secuencia didáctica que les permitiera mejorar la producción de textos y a la vez el proceso escritural de los alumnos.

⁶ ANGULO T.A..*Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*. Editorial Complutense, 2005.

Finalmente concebían este modelo para la producción y comprensión de textos como un proceso que se desarrolla en cuatro fases: (1) Acceso al conocimiento (exploración de ideas previas, manejo de documentación); (2) planificación, cuyo producto son esquemas y resúmenes; (3) producción textual, en el que se escriben borradores o textos intermedios y (4) revisión, cuyo producto es el texto. La explicitación de los procesos de escritura ha supuesto un claro fomento de la reflexión por parte de los alumnos en la producción de textos y su ejercitación.

Esta investigación tomada como punto de referencia para este ejercicio investigativo; tal propuesta pedagógica plantea el texto expositivo como herramienta de estudio para incentivar el proceso de escritura, además muestra la importancia de promover este proceso a partir de cuatro fases enfocadas a la elaboración de textos; ya que permite al estudiante guiar su producción paso a paso. Éste es un gran aporte para el presente trabajo de investigación, pues plantea que la escritura se debe llevar a cabo mediante secuencias didácticas que mejoren la escritura generando gusto y placer por esta.

Para este ejercicio investigativo se tendrá en cuenta el proceso de escritura, ya que los estudiantes pueden aplicarlo en la producción de textos narrativos creando hábitos de escritura ordenados que les permita despertar un gran interés por la escritura, fomentando así un aprendizaje significativo en ellos.

Siguiendo con el estudio y búsqueda de antecedentes, se encontró que, en la Universidad San Ignacio De Loyola de Lima, desarrollaron un trabajo investigativo titulado: *Producción de textos narrativos en estudiantes del V ciclo de Educación Primaria de una escuela de Pachacútec.*

Este trabajo está basado en la aplicación de la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (BATERÍA PROESC), que pretende detectar dificultades en la escritura, partiendo de lo más complejo, es decir la planificación de las ideas, a lo más simple, como la escritura de sílabas.

Esta está formada por cuatro pruebas, como se puede apreciar en la **Tabla 1**: Dictado de Sílabas, de palabras, de pseudo-palabras, frases, y redacción. Dentro de la investigación se utilizó uno de los sub test de la Prueba de Escritura (PROESC). Para la calificación de los estudiantes se tomó en cuenta las habilidades que comprenden tanto el contenido del texto como la coherencia y el estilo de la redacción.

Con la implementación de la batería se puede identificar los perfiles de cada estudiante asociados a las dificultades que presentan en la escritura, además permite evaluar las dimensiones de contenido, coherencia y estilos; también, a conocer el desempeño de los estudiantes en esta habilidad; siendo necesario que esta información se complemente con la evaluación de la batería PROESC para

conocer de manera detallada los procesos de escritura que presentan los alumnos.

Muestra de las 5 sub pruebas que se encuentran en la Batería de los Proceso de Escritura – PROESC.⁷

Como conclusión se evidencia que el aporte de esta investigación fue la adaptación de las pruebas PROESC según las necesidades requeridas para mejorar la escritura en los estudiantes; teniendo en cuenta esta teoría, es importante señalar que contribuye en la profundización del conocimiento que pueden tener los alumnos sobre los niveles de redacción. Esto también les permite descubrir que la escritura es una necesidad que les ayuda a expresar sus ideas y sentimientos.

Tabla 1. Batería PROESC

Pruebas	
Dictado de Sílabas	Ortografía arbitraria
	Ortografía reglada
Dictado de Pseudopalabras	Total
	Reglas Ortográficas
Dictado de frases	a) Acentos
	b) Mayúsculas
	c) Signos de Puntuación
Escritura de un cuento	
Escritura de una redacción	

Adaptado de CayhuallaAcharte, R., & Mendoza Martínez, V. (2012).

De acuerdo con lo anterior, es importante resaltar que la Batería es una propuesta que permite evaluar los procesos escriturales de los estudiantes relacionando los diferentes elementos que lo constituyen para promover la escritura; no obstante, en nuestro ejercicio investigativo vamos a ejercitar el proceso escritural por medio

⁷CayhuallaAcharte, R., & Mendoza Martínez, V. (2012). Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura-PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima metropolitana. pág. 16 (citado el 31 Marzo 2015)

de talleres de aplicación que propendan el favorecimiento de esta habilidad comunicativa indispensable para la construcción de cuentos teniendo en cuenta los componentes esenciales. Además, aporta en la identificación del nivel de escritura que poseen los estudiantes.

Por otra parte, se encontró el estudio de la *Universidad de Carabobo – Centro de Estimulación Integral Valencia Venezuela* titulado *El arte de crear escribiendo: La producción textual en niños de la primera etapa de educación básica*.⁸ Esta investigación se realizó dentro del enfoque de tipo cualitativo la cual se interesó por conocer el proceso de la producción de textos narrativos como los cuentos en los niños de primer y segundo grado. Para esta investigación recolectaron información a través de escritos realizados por los estudiantes, una observación participante donde los investigadores fueron los mismos docentes, piezas fundamentales en el ambiente y para canalizar el trabajo en el aula.

Con esta información observaron que es importante el conocimiento previo que tienen los niños acerca del cuento como género literario y las características que deben tener en cuenta a la hora de escribirlo. Concluyendo, que es de gran ayuda utilizar el borrador como un instrumento para la producción escrita, y a su vez incorporar la revisión como subproceso indispensable del proceso de escritura.

Durante este proceso, los niños lograron construir conocimientos como la estructura básica del cuento (inicio, conflicto, desenlace y final), esenciales para el desarrollo de esta habilidad, de ahí la importancia del borrador como un instrumento fundamental para la producción escrita y el valor que tiene la revisión como subproceso indispensable del proceso de escritura.

Desde este punto de vista, se puede decir que a través de recolección de información de los conocimientos previos de los estudiantes se puede determinar el nivel de escritura, permitiendo implementar el uso de esquemas (borradores) como recurso pedagógico para la elaboración de cuentos; de igual forma el impacto que genera la revisión como un subproceso adaptado a dicho esquema. De ahí la importancia que este aporte hace al ejercicio investigativo ya que permite orientar este proceso, como paso fundamental para la construcción de un cuento teniendo en cuenta que la presente investigación pretende favorecer el proceso de escritura mediante las diferentes etapas que se presentan, siendo el borrador una de la más importantes para la planificación y elaboración de los textos.

⁸Tovar, R. M., Ortega, N. P., Camero, Y., Alezones, J., Frantzis, L., & García, Y. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 9(31), 589-598.

5.2 ANTECEDENTES NACIONALES

Siguiendo con el recorrido, y dentro del marco nacional, se encontró el estudio titulado *Propuesta Metodológica para mejorar la producción escrita de cuento como texto narrativo*⁹, llevada a cabo en San Vicente del Caguán que aborda la producción escrita vista como el medio en el cual los niños construyen conocimiento.

Desde la perspectiva de la estructura textual para la presente investigación, este trabajo permite identificar los elementos que se deben tener en cuenta para llevar un proceso de escritura desde la implementación de herramientas, en este caso el taller.

La propuesta se basó en la implementación del taller pedagógico como estrategia didáctica para fortalecer los procesos de escritura de textos narrativos “*mini cuentos*” donde se tuvo en cuenta la planificación, textualización y la revisión.

Durante el proceso se evidenció que los estudiantes presentaban grandes falencias; como en la coherencia y cohesión, el desconocimiento de las características de los mini cuentos, falencias en el uso adecuado de los signos de puntuación, en la secuencia de las oraciones y falta de seguimiento temático. A partir de estas necesidades o dificultades se enfocó la propuesta de intervención para potenciar el proceso de producción escrita de textos narrativos “*mini cuentos*”. Para la evaluación de los avances implementaron una rejilla con criterios enfocados a los niveles Microestructura, Macroestructura, Superestructura y Pragmática.

Con lo anterior se puede evidenciar que el uso de materiales didácticos fortalece la escritura en los estudiantes, y los motiva a escribir textos, impulsándolos a conocer estructuras que les permitan adquirir una mejor expresión en la realización de dichos escritos. Teniendo en cuenta lo anterior es importante hacer hincapié en el uso del taller como mecanismo para la producción textual, en especial la construcción de cuentos. Por esta razón esta investigación hace un gran aporte a nivel metodológico para el desarrollo de esta propuesta investigativa.

⁹GUTIERREZ OCHOA, Yessed, et al. Propuesta metodológica para mejorar la producción escrita de los estudiantes del ciclo 4 del Colegio Miguel Antonio Caro a través de la implementación del audiolibro como recurso didáctico. 2015. Repositorio Universidad Libre: Colombia.

5.3 ANTECEDENTES LOCALES

Desde la perspectiva local se halló una investigación de la universidad *DE SAN BUENAVENTURA Sede Bogotá* que expone estrategias para promover la escritura en los estudiantes de cuarto de primaria del C.E.D. Don Bosco quienes presentaban en sus escritos falta de claridad comunicativa y secuencia lógica¹⁰.

La investigación parte de seis apartados trabajados de forma organizada; el primero es una reseña que contiene la descripción y contextualización de la problemática, la segunda presenta referentes teóricos acerca de la definición de coherencia y cohesión a partir de los autores *Teun Van Dijk* y *Daniel Cassany*; en tercer lugar, se encuentra la categorización de los niveles de coherencia y cohesión desde el uso de la rejilla como instrumento evaluador. Seguido a ello la implementación de las estrategias utilizadas desde la perspectiva de *Daniel Cassany*, finalmente un contraste entre la redacción inicial y final después de la aplicación de un taller como propuesta metodológica para la producción escrita.

De acuerdo con lo anterior, el proceso de escritura debe ser organizado de tal manera que permita hacer un contraste entre las diferentes versiones realizadas al inicio y el producto final. Así esta investigación provee seis fases que permiten estructurar el proceso como lo son: Una contextualización de la población en cuanto a la problemática, la consulta bibliográfica que fundamenta los conceptos claves para el desarrollo de la escritura, las estrategias de evaluación a partir de los mecanismos textuales, el diseño e implementación de los diferentes materiales basados en autores y la comparación del proceso llevado a cabo en sus diferentes etapas; por ello esta investigación aporta gran parte de la metodología implementada para el desarrollo y ejecución de este ejercicio investigativo, teniendo como referente no solo las diferentes etapas propuestas sino además la reflexión final del proceso y avance en los cuentos realizados por los estudiantes.

Desde la perspectiva local se encontró un trabajo de la Universidad Libre de Bogotá que presenta una investigación titulada *El Comic como Herramienta Pedagógica en la Escuela Básica Primaria*¹¹ que pretende diseñar una propuesta metodológica a través del comic, dirigida a mejorar la producción textual en los estudiantes del grado 5 del Colegio Francisco José de caldas de la J.T. El principal recurso empleado fue el cómic, el cual, además de ayudar a los alumnos a adquirir

¹⁰DE, B. B. D. L. P. Autoevaluación de la Práctica Docente del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura Bogotá Desde la Propuesta de Refuerzo Escolar en el Colegio Don Bosco III en Bogotá.

¹¹Mora Galeano, H. V., & Carranza Ramos, C. D. (2012). El cómic como herramienta pedagógica en la escuela básica primaria.

una mejor comprensión general, les permitió utilizar talleres de aplicación ligados a la producción textual ayudando a crear una escritura creativa, expresiva y coherente con la secuencia de imágenes.

Durante el proceso, los investigadores realizaron actividades de diagnóstico. En estas pruebas realizadas, los estudiantes debían crear un texto acompañado de imágenes, para determinar si sus textos eran cohesivos y coherentes, y a su vez determinar la interpretación crítica que tenían sobre la imagen. Al final de la prueba observaron que no hubo una conexión entre los dibujos, y en cuanto a la producción escrita los estudiantes realizaron textos simples y poco claros, carentes de coherencia y uso inadecuado de las reglas ortográficas.

En esta investigación, el comic permitió que los estudiantes desarrollaran la habilidad escrita, de tal manera que hiciera énfasis en los mecanismos que emplearon para dar sentido y estructura a sus composiciones. En este orden de ideas el elemento a rescatar para nuestro ejercicio investigativo es el proceso llevado a cabo mediante talleres como propuesta metodológica para promover el desarrollo de la escritura de manera organizada, de tal forma que los estudiantes dieran una estructura adecuada a sus escritos.

Siguiendo con la búsqueda de antecedentes se encontró un estudio de investigación titulado: *“Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de aceleración del aprendizaje”*¹², desarrollado en la Universidad Militar Nueva Granada y establecido desde el programa que implementó el Ministerio de Educación Nacional en el 2002, denominado “Aceleración del Aprendizaje”, con el fin de identificar los problemas específicos que presentan los estudiantes en el desarrollo de sus competencias escriturales para así diseñar una propuesta didáctica que permita favorecer el desarrollo de la competencia.

Para esta propuesta fue diseñada una cartilla lúdica que tenía tres tipos de talleres creados para favorecer el desarrollo de la falencia detectada. El primer taller denominado *“La Magia de nuestras palabras”*, retomaba los conceptos de palabra y oración para orientar al estudiante a la construcción de párrafos con unidad y concordancia sintáctica y semántica desde la planeación textual; el segundo taller *“Enlazando nuestras ideas”*, se centraba en el desarrollo de la cohesión textual desde el reconocimiento de los conectores orientándolo hacia la organización lógica de enunciados y párrafos que finalizaba en la elaboración de textos informativos y narrativos. Para finalizar en el tercer taller *“Los semáforos en la escritura”*, se reforzaba el concepto de cohesión textual desde el reconocimiento y uso adecuado de los signos de puntuación, con base en la creación de textos narrativos.

¹²Cabrales Salazar, O. (2015). Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de aceleración del aprendizaje (Institución Julio César Turbay Ayala, Municipio de Soacha).

Partiendo del trabajo presentado en este estudio se pudo observar la implementación de herramientas que permiten mejorar la falencia hallada a nivel individual para fortalecer las competencias requeridas en el ámbito de la escritura. Por ende, la herramienta implementada (talleres) permitió estructurar el proceso partiendo de lo básico hasta producir textos coherentes y cohesivos. Así dicha investigación contribuye a varios aspectos importantes al presente ejercicio investigativo, aspectos a nivel metodológico como el uso del taller para esquematizar y dar cuenta de los resultados que se obtienen en las diferentes etapas, y a nivel temático, ya que influye en el diseño de las actividades aplicadas en la población intervenida.

A partir de las investigaciones anteriormente citadas, se puede evidenciar que el taller es un recurso didáctico que permite desarrollar el proceso de la escritura en los diferentes niveles para cualquier tipo de texto. Así la planificación, diseño y ejecución de un texto resulta más fácil si se desarrolla mediante fases que den cuenta de los aspectos importantes para estructurarlos, partiendo de lo básico para llegar a lo complejo. Es así como cada una de estos trabajos aportan aspectos a nivel metodológico, teórico y de diseño que permitirán orientar este ejercicio investigativo, de tal manera que se muestre una secuencia de intervenciones educativas con objetivos claros que permitan evidenciar el aprendizaje del proceso escritural a partir de la creación de cuentos con los mecanismos textuales definidos.

6. MARCO TEÓRICO

Las bases teóricas se establecieron a partir de conceptos esenciales que orientaron el presente ejercicio investigativo, a partir de una fundamentación conceptual que desarrolla: la escritura, el texto narrativo, y los mecanismos de coherencia y cohesión. A partir de esto y asumiendo que las experiencias, modifican las conductas se presenta una fundamentación metodológica a través de conceptos tales como: Los macro procesos de escritura, producción de textos narrativos y el taller como herramienta; para ellos se tomaron autores como: Frank Smith, Myklebust, Barthes, Greimas, Courtes, Piaget, Chadwick, Condemarín, Ferreiro, Vygotsky, Van Dijk, Shih, Hayes y Flower.

6.1 LA ESCRITURA

La escritura es un ejercicio complejo que debe realizarse de forma organizada a partir de esquemas textuales formulados en cada uno de los tipos de texto, *“Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”*.¹³

En otras palabras, la escritura es un ejercicio indispensable en la adquisición de conocimientos, ya que cuando se realiza esta acción, el estudiante establece relaciones entre lo que conoce y sabe; grabándolas en los textos que realiza.

De igual forma Valery Añade que:

*“El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento”*¹⁴

De lo anterior, se puede deducir que la escritura es un instrumento, que contribuye a la construcción de conocimientos a través de la organización y análisis de las

¹³LINEAMIENTOS CURRICULARES LENGUA CASTELLANA 2013. Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf. Consultado el 4 de noviembre de 2015.

¹⁴ Valery, Olga. Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky – Educere, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, pp. 38-43 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

ideas que se plasman, y que le permite al estudiante seleccionar información para reestructurar las mismas.

Por consiguiente, es de gran importancia hacer énfasis en la escritura ya que *“es la primera técnica inventada por el hombre para superar la limitación de tiempo y espacio que posee el habla; así mismo, resalta como la escritura como código de comunicación supletorio y suplementario de la lengua que permite aclarar y fijar nuestras ideas”*.¹⁵

Hay que destacar que la escritura es un elemento necesario en la formación escolar, debido a que permite establecer relaciones entre lo oral y lo escrito, de igual forma en este ejercicio constantemente se reelaboran las ideas permitiendo aclarar y concretar el pensamiento del estudiante.

La escritura exige una relación de contenido, para compactarse y generar un significado global. Cassany en su texto *“la cocina de la escritura”* define el escribir *“como mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad, es ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas”*.¹⁶

De esta manera la escritura es más que el simple hecho de conectar letras en función de formar palabras para generar conceptos sueltos; este ejercicio permite reelaborar las ideas a partir de la revisión que admite su caracterización; por tal motivo es importante resaltar la importancia de este concepto dentro de este ejercicio investigativo.

¹⁵ Mosterín, Jesús. Teoría de la escritura– Barcelona, España. Editorial Icaria. 1993. p.23

¹⁶ CASSANY, Daniel. LA cocina de la escritura. ANAGRAMA.Barcelona.1995.

6.2 EL TEXTO NARRATIVO

Antes de hablar de texto narrativo, necesariamente hay que adoptar una definición de texto. Barthes ofrece una particular definición acerca del texto acentuando la idea generativa que ello implica, es decir, el texto no es simplemente un producto o el enunciado como tal, sino que implica también un significado, un discurso, en el cual el ser humano sería simplemente como un producto de ese entretejido que es el texto.¹⁷ Greimas y Courtés por su parte, distinguen claramente lo que es el discurso y lo que es el texto, en especial se delimitan a considerarlo como enunciado, como producto, en ese sentido el texto se opone al discurso. Además, su sustancia puede ser gráfica, por ejemplo, las grafías propias de la palabra o también su sustancia puede ser fónica como los sonidos o fonemas que conforman las palabras, "*Considerado como enunciado, el texto se opone al discurso, según sea gráfica o fónica la sustancia de la expresión utilizada para manifestar el proceso lingüístico*"¹⁸

A partir de las premisas anteriores, las exigencias de las instituciones educativas se encuentran basadas en las demandas de una sociedad globalizada. Por esto, se requiere que sus estudiantes estén en capacidad de plasmar de forma escrita lo que aprenden y conocen. Para ello, se requieren enseñar textos que permitan organizar la escritura de forma tal, que el texto mismo aporte la estructura. Dentro de estos tipos de texto se encuentran los textos narrativos. Estos se definen como formas básicas en la comunicación y hacen referencia, en primer lugar, a los relatos que se producen en la interacción cotidiana.¹⁹

A partir del texto narrativo que propone una estructura básica basada en las experiencias del autor, se facilita la producción escrita, ya que permite asociar relatos de la vida cotidiana e implementa conocimientos en la construcción de nuevas ideas.

Teniendo en cuenta la estructura textual, se puede decir que la narración es un tipo de texto que aborda hechos reales o imaginarios. Realizando un análisis del texto narrativo, es necesario estudiar la historia y las acciones que lo componen (el argumento), los personajes que las llevan a cabo, el tiempo donde transcurren,

¹⁷ Barthes, R. (1996). El placer del texto y lección inaugural de la Cátedra de Semiología del Collège de France.

¹⁸ Greimas, A. J., Carrión, H. C., Courtés, J., & Aguirre, E. B. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*.

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Secretaría de Planificación Estratégica. Unidad de Programación, "Formación y Capacitación Permanente Hacia La Excelencia Educativa 2010 UGEL-03". P. 1 [en línea. <http://www.ugel03.gob.pe/pdf/110426i.pdf>]

las locaciones, como se ordenan todos estos elementos (estructura) y desde que punto de vista son contados.²⁰

Como se ha dicho, el texto narrativo implementa elementos como: la historia, las acciones, los personajes y los espacios donde se desarrolla, para proporcionar una estructura. Desde esta visión y con la asociación de dichos elementos en la vida de los estudiantes, es importante conectar estas experiencias (lo que conocen) en la producción escrita para afianzar el aprendizaje de la escritura.

Es así como este conjunto de acontecimientos, precisa una organización estructural, ya que la narración insiste en la dimensión temporal y dramática del relato. Su contenido son acciones o acontecimientos vistos como procesos; en cambio, la descripción implica el estancamiento del tiempo a través del realce del espacio y de la presentación de los procesos como auténticos espectáculos.²¹ Se trata, pues, de operaciones semejantes, cuyos mecanismos discursivos son también idénticos; difieren únicamente en cuanto al contenido.

En adición, a falta de una delimitación más precisa, la descripción puede ser vista como un aspecto de la narración. Es decir, el texto narrativo a través de los acontecimientos que desarrollan la historia misma, propone una estructura como proceso. Es así como la estructura del texto narrativo se ajusta al método procesual el cual emplea tres fases como proceso para la producción de textos escritos.

6.3. COHERENCIA

La coherencia según A. Briz es la propiedad definidora de los textos tanto escritos como orales, lo que les permite ser unidades de comunicación; y, naturalmente, esta coherencia es proporcional a la cohesión que exista entre las partes de este texto y de éstas con el todo.²²

Desde esta perspectiva la coherencia es la propiedad de la escritura que permite generar significado global de un texto, a partir de las partes que componen el mismo. La conversación, por tanto, y ya que es un tipo de discurso (el prototípico), también se caracteriza por ser un todo coherente.²³ Por lo tanto en la escritura es

²⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Nacional De Alfabetización. Colombia. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235119.html>

²¹Garrido, M. Á., Garrido, A., & Galiano, Á. G. (2000). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Síntesis.

²² Briz, A. (1997), "Coherencia y Cohesión en la conversación coloquial", *Gamma-Temas* 2, 9-43.

²³Rodríguez, M. D. C. G. (1999). Gramática y conversación: mecanismos de coherencia. In *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 617-624). Servicio de Publicaciones.

indispensable reconocer esta propiedad a partir de los elementos que la componen, es así como la coherencia supone los siguientes mecanismos²⁴:

- Identidad de referencia o coherencia global o temática (Es decir, el texto debe contar con un tema general capaz de relacionar sus partes).
- Información pertinente, suficiente y ordenada de acuerdo a un plan y bien distribuida en párrafos (coherencia lineal o estructural). Debe haber una progresión y continuidad de la información de tal modo que las diversas partes del texto estén perfectamente relacionadas, sin que haya lagunas o rupturas; ideas suficientemente desarrolladas, sin caer en excesivas reiteraciones o digresiones innecesarias. En los textos narrativos, la presencia de los mismos personajes, la continuidad de las acciones y del ambiente contribuye a la coherencia. En los textos descriptivos, la información sigue un determinado orden. En los textos expositivos y argumentativos las ideas tienen que relacionarse de un modo lógico.
- Claridad en la designación (coherencia de la frase o coherencia local): frases congruentes, que no estén en contradicción con lo ya dicho ni con la experiencia y el conocimiento del mundo (“El héroe de la película es un joven profesor en un colegio cuyo padre dirige” / “Los cinco continentes son cuatro”).

6.4. COHESIÓN

Todo proceso de escritura requiere de coherencia y cohesión. Van Dijk definió a la cohesión como una de las manifestaciones más importantes de la coherencia, debido a que se identifica a partir de elementos lingüísticos presentes en el texto, constituidos por un conjunto de enlaces en el interior del texto para establecer las relaciones semánticas y asegurar la unidad del mismo. Su campo de operación se sitúa en la superficie del texto, llamada microestructura.²⁵

La cohesión textual es la manifestación más importante de la coherencia y es una propiedad del texto que facilita su comprensión. Ésta se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces entre palabras y oraciones para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación.²⁶

²⁴ Consejería de Educación e Ordenación Universitaria. “Tema 11: El Texto”. Disponible en: <http://www.edu.xunta.es/centros/iesnumero1ribeira/?q=system/files/El%20texto%202%C2%BA%20Bac.pdf>

²⁵Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso*. Siglo XXI.

²⁶H. Calsamiglia / A. Tusón: *Las cosas del decir – Manual de análisis del discurso*. 1999 y 2004 - Pág. 230

Los principales mecanismos de cohesión son: referencia, sustitución, elipsis, repetición y conjunción, los cuales se encuentran contenidos en la **Tabla 2**.

Tabla 2. Mecanismos de Cohesión

Mecanismo	Definición	Tipos		Ejemplos
Referencia	Es la relación entre un elemento del texto con otro u otros que están presentes en este o en el contexto situacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Pronombres • Adjetivos posesivos. • Artículos definidos • Desinencias verbales • Adverbios 		1) La película sobre el sol, que recientemente se estrenó, es la mejor que mis ojos han visto. 2) Las enfermeras de la clínica de enseguida, han estado hablando todo el día sobre el hombre que fue asesinado anoche misteriosamente.
Sustitución	Consiste en reemplazar un elemento léxico por otro para evitar así la repetición de un mismo término en el texto y hacer su estilo más elegante.	<ul style="list-style-type: none"> • Sustitución sinónímica • Sustitución proformas 	por	1) Un estudio sobre el proceso de escritura confirma que el 60% de los universitarios tienen problemas al escribir. Esta investigación ha alertado a maestros y directivos de diferentes universidades a trabajar en este tema. 2) Estuve en una reunión con el presidente de la fundación; es una persona muy justa y equilibrada.
Elipsis	Consiste en suprimir la información que se presume que el receptor conoce y, por lo tanto, la puede identificar perfectamente. Sirve para darle economía al texto y un mejor estilo.			1) Deberíamos pagar (los 5 millones), para evitarnos serios problemas. 2) Mientras unos piensan en trabajar, otros (piensan) en descansar.
Repetición	Es la recurrencia en el texto de un elemento léxico nombrado anteriormente con el objetivo de dar énfasis.			La policía intervino violentamente en Argelia. [...] La intervención policial se produjo después de un ataque a la estación de gas por parte de grupos al margen de la ley.
Conjunción	Expresa la relación lógica que existe entre las oraciones de un texto. Ésta se realiza por medio de elementos lingüísticos que sirven para enlazar palabras, oraciones o párrafos. Estos marcadores del discurso también se pueden llamar conectores.	<ul style="list-style-type: none"> • Aditivos • Contrastivos • Temporales • Causativos • Explicativos • Comparativos • Organizativos 		2) Manuel tuvo un accidente hace dos años, por eso, no puede caminar. 3) La conferencia sobre la privatización fue bastante completa, aunque me quedaron algunos interrogantes al respecto.

Fuente: Tomado y Adaptado de http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=59:cohesion-textual&catid=42:durante-la-escritura&Itemid=66

6.4.1. CONECTORES

Los conectores son expresiones o palabras que indican las relaciones semánticas entre las distintas partes de un discurso²⁷. Algunos de los conectores que existen son los siguientes:

- **De contraste:** sin embargo, aunque, en cambio, a pesar de y tampoco son algunos de los conectores de este tipo. Estos cumplen la función de mostrar, como su nombre indica, un contraste entre dos o más ideas.
- **De adición:** además, y, incluso, encima, también, más aún son algunos de los conectores que se utilizan para agregar nueva información, ya sea de mayor importancia o no, a un enunciado.
- **De tiempo:** a continuación, más tarde, antes, ahora, entonces, mientras, son conectores que se usan para mostrar, entre los enunciados, simultaneidad o sucesión en el tiempo.
- **De causa-efecto:** con estos conectores se expresan las relaciones de causa o consecuencia que existe entre los enunciados. Algunos de ellos son: de modo que, a causa de, así que, así pues.
- **De ejemplificación y de explicación:** estos conectores permiten la aclaración de algún término expresado en el enunciado. Entre ellos se encuentran: por ejemplo, es decir, mejor dicho, pongo por caso.
- **Oracionales:** pero, o, tan pronto como, y, a menos que, por mucho que, son algunos de los conectores que se utilizan para conformar las oraciones compuestas ya que pueden relacionar enunciados independientes entre sí.
- **Oracionales coordinantes:** estos conectores establecen relaciones entre enunciados de la misma categoría. Si no, aunque, y, o y pero, son algunos ejemplos.

²⁷Tipos de conectores. Disponible en: <http://www.tiposde.org/lengua-y-literatura/119-tipos-de-conectores/#ixzz3sw9t0rmo>

- **Copulativos:** por medio de estos conectores se unifican elementos diferentes pero que están a un mismo nivel. Estos se utilizan para cuando distintos elementos tienen que figurar juntos y al mismo tiempo para que la oración pueda ser llevada a cabo. En otros casos, se los utiliza para establecer una simple sucesión entre elementos independientes entre sí. Algunos conectores de este tipo son: junto con, ni más, y, además de.
- **Distributivos:** estos conectores unen con varias palabras que establecen relaciones entre diversas frases debido a su presencia en cada una de ellas. Por medio de estas se logra atraer la atención en cada elemento coordinado. Algunos conectores distributivos son: estos...aquéllos, tan pronto...como, ya...ya, o bien...o bien.
- **Adversativos:** por medio de los conectores adversativos se pueden unir distintos elementos que componen una oración y que se oponen entre sí. Algunos ejemplos son: no obstante, pero, sin embargo, más que y pero si.

6.5. MACROESTRUCTURA

La macroestructura textual es el contenido semántico global que representa el sentido de un texto. Para que un texto se reciba como una unidad de comunicación ha de poseer un núcleo informativo fundamental, que es el asunto del que trata o tema. La macroestructura textual, pues, es un concepto cercano al de tema o asunto del texto, reinterpretados en el marco del análisis del discurso.²⁸

Según Van Dijk²⁹, el texto organiza su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macroestructura textual y superestructura textual. La macroestructura constituye la estructura semántica del conjunto del texto; la superestructura representa la forma como se organiza la información en el texto, esto es, la estructura textual formal. Por ejemplo, en un cuento, la macroestructura se formula en términos del tema que trata (un viaje iniciático, un descubrimiento, una relación amorosa, etc.); por su parte, la superestructura define el esquema

²⁸ Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macroestructuratextual.htm

²⁹ Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.

adoptado para abordar el tema textual: en el ejemplo, las partes constitutivas del cuento (situación inicial, nudo o complicación, acciones, etc.).

Aunque macroestructura y superestructura se complementan, son estructuras textuales independientes entre sí. Un cuento tradicional puede presentar siempre la misma superestructura; en cambio, puede tratar muy distintos temas, es decir, puede presentar diferentes macroestructuras.

Si una secuencia de oraciones carece de tema global o macroestructura, el conjunto es percibido como una sucesión de enunciados incoherentes, y, por lo tanto, no llega a constituirse como texto. La macroestructura, en este sentido, es un mecanismo de coherencia textual. El tema no tiene por qué estar nombrado explícitamente en el texto: si lo está hablamos de palabra temática u oración temática, que tiene la relevante función de poner al lector en condiciones de construir la macroestructura correcta, pues señala el probable tema del resto del discurso, de modo que ya no es necesario que el lector lo construya.

El concepto de macroestructura es un concepto relativo: hace referencia tanto al tema global del texto como a temas locales que se desarrollan en determinados fragmentos. Al mismo tiempo, los subtemas de determinados fragmentos textuales pueden presentar también otros subtemas relacionados, que constituyen por lo tanto su propia macroestructura. De todos modos, en sentido estricto, la macroestructura del texto será la más general y global, mientras que determinadas partes del texto también podrán tener sendas macroestructuras locales. Como resultado se obtiene una estructura textual jerárquica de las macroestructuras en diferentes niveles. Dependerá de la extensión y de la diversidad de asuntos que aborde un texto el hecho de que presente una estructura semántica o macroestructura más o menos compleja y jerarquizada. Las frases del texto que expresan macroestructuras se denominan macroproposiciones secuencias de oraciones que resumen la información global del texto y de los fragmentos con entidad temática; a estas macroproposiciones se llega con la aplicación de las macrorreglas u operaciones cognitivas que realiza el lector u oyente para extraer la macroestructura de un texto.

6.6. SUPERESTRUCTURA

La superestructura es la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es, pues, el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar la información: organiza las secuencias de frases y les asigna una función específica en la comunicación.

Según Van Dijk³⁰, el texto estructura su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macroestructuras y superestructuras textuales. Mientras la macroestructura resume el contenido global, la superestructura representa la forma que adopta el discurso.

En la superestructura, las frases de un texto narrativo se organizan en un esquema constituido por categorías funcionales, unas opcionales y otras obligatorias. Por ejemplo, para las noticias periodísticas, Van Dijk³¹ propone una superestructura hipotética constituida por dos categorías superiores, el resumen y el relato. Estas a su vez contienen otras categorías funcionales. El resumen de una noticia contiene un titular y un encabezado, mientras que el relato se construye a partir de una situación (que puede constar de un episodio y antecedentes) y de comentarios (constituidos por reacciones verbales y conclusiones).

Independientemente de su contenido (macroestructura), es decir, ya sea que se trate de una crónica judicial, de un acuerdo político o de un descubrimiento científico, el esquema estructural básico de una noticia constituye una superestructura, en el sentido de que siempre presenta el mismo esquema formal.

A partir de lo anterior, la superestructura narrativa se caracteriza por ser, en esencia, oral, y por referirse a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros están siempre supeditadas a la acción. Esta acción debe tener, al menos, una complicación y una resolución y, puede o no, finalizar con una evaluación.

Es así como la superestructura como esquema básico que organiza la información contenida en un texto lo clasifica dentro de un tipo. Según Van Dijk, determinados tipos de textos responden a un esquema estructural básico (como la narración o la argumentación), mientras que otros no presentan una estructura convencional clara (el texto poético, por ejemplo). No obstante, puede distinguirse una serie de superestructuras convencionales, es decir, que la mayoría de hablantes de una lengua conoce o reconoce. Algunos autores³² han planteado el inconveniente de aplicar la noción de superestructura tanto a esquemas de organización del discurso muy generales (la narración, la argumentación) como a géneros de discurso particulares (artículo científico, soneto, etc.). La noción recubre unidades textuales muy diferentes, por lo que parecería más operativo reservarla para la organización de los géneros discursivos particulares, y trabajar con el concepto de secuencia textual en los otros casos.

³⁰Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.

³¹Ibid p.32.

³²Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. París: Ed. du Seuil.

6.7 PROCESOS DE ESCRITURA

Desde una fundamentación metodológica, la escritura se constituye en un instrumento de elaboración de conocimientos, es decir, en un instrumento de aprendizaje. En la composición narrativa, se lee y se medita sobre las ideas que se quieren expresar. El individuo expresa, examina y juzga sus propios pensamientos. Durante la composición se puede valorar, reconsiderar y pulir los planteamientos creencias y valores personales.³³

Desde la perspectiva planteada por *Frank Smith* que define la escritura como un Instrumento de aprendizaje, en este proyecto investigativo se propone una iniciativa que consiste en presentar el mismo proceso de escritura como herramienta para mejorar el orden y sentido del texto. A partir de este concepto, se plantean actividades orientadas a la construcción de un texto narrativo siguiendo procesos de escritura divididos en fases, en las cuales se valora, reconsidera y pule el planteamiento inicial del estudiante en este proceso.

Haciendo un recorrido por la perspectiva nacional y desde *Los Lineamientos curriculares para Lenguaje*, se podría afirmar que el proceso de escritura no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses. Este a su vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.³⁴

Partiendo del concepto de escritura como proceso en el que intervienen aspectos socioculturales, el texto narrativo es propuesto en la presente investigación como medio para desarrollar un proceso de escritura con los estudiantes, entendiendo el alcance de los componentes de coherencia y cohesión como el último fin. Este tipo de textos permite retomar aspectos relevantes en la vida del estudiante a través de sus conocimientos y experiencias, lo que permite contextualizar sus producciones escritas, motivando al estudiante durante el desarrollo de los talleres planteados y permitiendo desarrollar las competencias necesarias en el proceso de escritura del texto narrativo. Además del concepto previamente discutido, existen otros enfoques que permitieron enriquecer la formulación de talleres en esta investigación, los cuales se enumeran a continuación.

³³ SERRANO DE MORENO, Stella. El aprendizaje de la lectura y la escritura como. Conferencia pronunciada en el simposio internacional de educación en la diversidad "Porque todos somos diferentes", 2000. P. 9 [en línea. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>]

³⁴ Idem, p.29.

Uno de estos enfoques consiste en el planteamiento de la escritura planteada como un Sistema Simbólico-visual, el cual permite proponer el uso de imágenes como herramientas motivacionales que permiten transformar las ideas en textos narrativos basados en sus experiencias y conocimientos, los cuales son posteriormente organizados en los talleres propuestos en esta investigación. Myklebust señala que la escritura es una de las formas superiores del lenguaje y es, por lo tanto, la última en ser aprendida. La escritura constituye una forma de lenguaje expresivo, es un sistema simbólico-visual para transformar los pensamientos y sentimientos en ideas”.³⁵

Otro enfoque valioso para esta investigación fue obtenido desde la perspectiva de Piaget, el cual definió al proceso de escritura como: “*la representación de una representación*”. Es decir, que a partir de lo que el individuo conoce construye conocimientos que posteriormente son plasmados haciendo uso de un sistema de signos lingüísticos ya establecido por una cultura y una sociedad. El lenguaje escrito es una representación gráfica arbitraria del lenguaje hablado, el cual, no es otra que una representación igualmente arbitraria, socialmente determinada. Habiendo sido abstraído dos veces de la realidad, el lenguaje escrito es la forma más abstracta de representación.³⁶ La convencionalidad de las sociedades que permite la comunicación es el elemento que en el proceso de escritura se ve reflejado doblemente al utilizar a su vez esquemas estructurales con el fin de sistematizar los procesos. Piaget plantea a la escritura como representación de la realidad, por lo tanto, en esta investigación se proponen las actividades contenidas en los talleres de implementación basadas en temas reales, los cuales permiten que los estudiantes relacionen aspectos de su vida en el desarrollo de las mismas actividades, lo que les permitiría producir textos narrativos con mayor espontaneidad.

Por su parte, Chadwick y Condemarín señalan que la escritura es un modo de expresión verbal tardío, tanto en la historia de la humanidad como en la evolución del individuo.³⁷ Con base en esta definición, se puede decir que la escritura está ligada a la evolución de un individuo, la cual le permite tomar forma y conocimiento lingüístico para dar sentido a los mensajes que desea transmitir. Tomando como referencia los conocimientos de cada estudiante, se propone el método procesual que se acopla al ritmo de trabajo de cada estudiante, resolviendo actividades que implícitamente lo guían en la producción de un texto narrativo.

³⁵Myklebust, H. R. (1973). *Development and disorders of written language* (Vol. 2). Grune & Stratton, Incorporated.

³⁶Piaget, J., Fisac, M. Á. Q., & Tizón, A. M. G. (1980). *Problemas de psicología genética*. Ariel.

³⁷Condemarín, M., & Chadwick, M. (1986). *La escritura creativa y formal*. Editorial Andrés Bello.

Según Emilia Ferreiro, la escritura puede ser conceptualizada como un sistema de representación. La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidas en el objeto a ser representado, además de una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación.³⁸ Desde la visión que plantea Ferreiro, el proceso de escritura consiste la representación de realidades, construidas a partir de la relación y diferencia de los elementos que intervienen en el análisis de conocimientos, los cuales se encuentran retenidos en una representación estructurada.

Por último, para Vygotskyla escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y auto dirigido hacia objetivos definidos previamente.³⁹ La escritura al ser un sistema de signos acordados socialmente para facilitar la comunicación, exige conocimiento de dicho sistema para alcanzar el objetivo individual de cada individuo que se orienta en el proceso de producción de un texto.

6.8. MACROPROCESOS DE LA ESCRITURA

Partiendo de las definiciones de procesos de escritura mencionadas anteriormente, es necesario citar algunas propuestas sobre el proceso de escritura a partir del análisis que el docente hace sobre dicho proceso, donde profundiza en sus conocimientos para intentar comprender los requerimientos y exigencias de los estudiantes, y de esta forma averiguar acerca de las dificultades que ellos encuentran, y como éstas pueden afectar su proceso de aprendizaje.

Para ello, se quiso entrar a comprender algunos modelos sobre el proceso de composición escrita. En primer lugar, **el modelo del procesador de textos** planteado por Van Dijk, propone la comprensión y producción escrita tanto de textos escritos como orales. La creatividad y la reelaboración son importantes en el proceso de la producción textual “Las ideas que contiene un texto no surgen de la nada a partir de un acto creativo en un momento de inspiración, sino que son producto de la reelaboración de informaciones antiguas (procedentes de la memoria)”.⁴⁰

Desde esta perspectiva y el concepto de escritura como Proceso Experimental a través de la reelaboración de textos escritos, permite centrar la presente propuesta investigativa a través de tres fases (planificar, textualizar y revisar) reelaborar un

³⁸ Emilia Ferreiro. Citada en: SÁNCHEZ, Carmen. La importancia de la lectoescritura en educación infantil. Revista N° 14 de Andalucía, 2009. P.4

³⁹ Ibid p. 26.

⁴⁰ Ibid p. 29

texto, siguiendo las estructuras textuales del mismo, en este caso el texto narrativo, y desde los talleres proporcionar una guía que permita orientar el proceso ayudando al estudiante a desarrollar implícitamente cada una de las fases mediante las actividades propuestas en cada taller.

Como segundo aporte se encontró **el modelo de habilidades académicas** propuesto por MayShih⁴¹, el cual sostiene que los escritores usan un conjunto de habilidades académicas como: la interpretación de datos, relación de información, capacidad de síntesis para elaborar textos escritos. Shih plantea que para escribir es necesario saber recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar la información a las características del texto; y además se debe escribir más de un borrador en los cuales los planes iniciales sean cambiados y se deben conocer a plenitud los aspectos formales del texto.

El apoyo que brinda este modelo al presente ejercicio investigativo, permite solidificar la idea de la escritura como proceso de reelaboración, mediante una serie de pasos para la producción de un texto escrito donde es necesario ir escribiendo, corrigiendo, revisando y reescribiendo de manera continua para obtener un producto final sin dejar de lado las características para cada tipo de texto.

En tercera instancia **el modelo cognitivo**, propuesto por John Hayes y Linda Flower,⁴² presenta la planificación, la relectura de los fragmentos escritos, y la revisión del texto partiendo del contenido y siguiendo con la forma como estrategias para la escritura. Por otro lado, se debe tener en cuenta las operaciones intelectuales como: la memoria y los procesos de creatividad.

La creatividad juega un papel importante dentro del diseño de las actividades, debido a que permite que el estudiante relacione información según su interés y lo ayude a escribir de forma libre trabajando en sus operaciones intelectuales. La construcción de textos narrativos proporciona de igual forma lo que el modelo de Hayes y Flower da a conocer como una descripción organizada de la escritura, a través de elementos como: la memoria, la motivación, las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. Estas bases permiten a la presente propuesta investigativa afianzar sus cimientos desde las variables orientadas a la motivación y las emociones que se generan al escribir.

⁴¹Shih, M. (1986). Enfoques basados en Contenido para Enseñar Escritura Académica. *TesolQuarterly*, 20(4), 617-648.

⁴²Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). El proceso cognitivo como teoría de escritura. *Collegecomposition and communication*, 365-387.

Desde este modelo se observan tres fases que no plantean una organización lineal, sino que interactúan como proceso de composición. La planificación, escritura y revisión por su parte necesitan de la memoria a largo plazo, ya que al escribir un texto se tiene una serie de conocimientos con un propósito, como el tema, información acerca del tema, la persona o las personas a las cuales va dirigido y que permiten tener una idea del lenguaje escrito desde la estructura que se debe usar.

Teniendo en cuenta las estrategias anteriormente mencionadas, se observa la importancia de la memoria y de los procesos de creatividad, ya que estas habilidades cognitivas impactan de manera significativa sobre los diferentes instrumentos del conocimiento, tales como: Informes, resúmenes, comentarios, mapas conceptuales, ensayos, etc. Así mismo, dentro del presente ejercicio investigativo se observa que es importante tener en cuenta estas habilidades para la escritura de cualquier tipo de texto, bien sea expositivo, informativo o narrativo.

El contexto de producción permite orientar y dar un objetivo o intencionalidad a dicho proceso, así como una serie de aspectos motivacionales. Las características de la audiencia a la que se dirige el texto, así como la interpretación de la tarea que hace el sujeto que escribe son aspectos que influirán en la producción final del texto, Proponiendo entonces tres procesos básicos de producción de la escritura: El proceso de planificación, que consiste en la búsqueda de ideas e información y en la elaboración de un plan de escritura que establece las metas u objetivos generales.

El escritor establece los criterios para su redacción en función de la audiencia y el tema escogido; también evalúa la adecuación de la información de que dispone y, durante el proceso de traducción, revisa y ajusta sus metas a medida que la va reuniendo, dando forma al texto. De igual manera, el escritor realiza una búsqueda de información consultando fuentes externas por diversos medios. Finalmente, el escritor estructura la información generada de acuerdo con su conocimiento de las estructuras textuales. Se preocupa tanto de la organización local de las frases como de la jerarquización de las ideas y organización global del texto adoptando la estructura del tipo de texto.

Finalmente, **el modelo de las etapas** de Vygotsky, que presenta la escritura como un proceso complejo que se produce en atención a tres etapas: la pre-escritura, escritura, reescritura. Para estos procesos se tuvo en cuenta las ideas propuestas por Serafini, Cassany, Hernández y Quintero, que dividen el aprendizaje de la escritura en tres etapas: para Serafini la pre-escritura, escritura y post-escritura que concierne con las de Cassany pre-escritura, redacción y revisión y con las de Hernández y Quintero denominadas planificación, traducción y revisión.

La narración como un proceso de acontecimientos, permite orientar la investigación hacia la implementación del texto narrativo en la propuesta investigativa, y como herramienta usada para el diseño de los talleres de implementación, ya que como lo propone Antonio Garrido Domínguez *“La narración insiste en la dimensión temporal y dramática del relato: su contenido son acciones o acontecimientos vistos como procesos; en cambio, la descripción implica el estancamiento del tiempo a través del realce del espacio y de la presentación de los procesos como auténticos espectáculos. Se trata, pues, de operaciones semejantes, cuyos mecanismos discursivos son también idénticos; difieren únicamente en cuanto al contenido. En suma, a falta de una delimitación más precisa, la descripción puede ser vista como un aspecto de la narración”*.⁴³ De acuerdo a lo anterior el texto narrativo a través de su misma estructura propone una estructura desde los acontecimientos como procesos. Del mismo modo la estructura del texto narrativo se ajusta al método procesual que del mismo modo utiliza tres fases como proceso para la producción de textos escritos.

En los textos narrativos están implícitos muchos aspectos que son característicos del mismo, los escenarios, los personajes, las conversaciones, todos ellos agrupados forman una historia que tiene un enlace profundo en su estructura y consecuencias que se vuelven el todo y la intención de la historia. Desde la propuesta investigativa la producción de textos narrativos, instala a cada estudiante dentro de su contexto particular, permitiéndole de esta manera apoyarse en lo que ve y conoce para generar un nuevo conocimiento que plasma en sus escritos. *“Un discurso que trata de incorporar lingüísticamente una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo y que tienen una coherencia causal o temática, están constituidos por la cadena de acontecimientos y los existentes, personajes y escenarios, los objetivos y personas que actúan”*.⁴⁴

6.9. TEORÍA DEL TALLER

Según, María Teresa Gonzales⁴⁵, la palabra Taller proviene del francés “atelier”, y significa estudio, obrador, obraje, oficina. También define una escuela o seminario de ciencias a donde asisten los estudiantes. Aparentemente el primer taller fue el de un obrador de tallas. (Leonardo Da Vinci).

⁴³ GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio. *Teorías de la literatura y literatura comparada, El texto narrativo*. p. 30 [en línea http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1280929324856_673167432_1792]

⁴⁴ BREWER, W.F, citado por FITZGERALD, Jill. *Investigaciones sobre el texto narrativo, implicaciones didácticas*. Hilldale, NJ, ERLBAUM. 1997. p.18

⁴⁵ María Teresa Gonzales. Citada en Betancourt Jaimes, *et al.*, 2011.

El taller combina actividades tales como trabajo de grupo, sesiones generales, elaboración y presentación de actas e informes, organización y ejecución de trabajos en comisiones, investigaciones y preparación de documentos. Entre las ventajas del taller se encuentran las de desarrollar el juicio y la habilidad mental para comprender procesos, determinar causas y escoger soluciones prácticas.

Estimula el trabajo cooperativo, prepara para el trabajo en grupo y ejercita la actividad creadora y la iniciativa. Exige trabajar con grupos pequeños, aunque conlleva a ser manejado por uno o dos líderes, por lo cual se debe manejar con propiedad técnica y poseer conocimientos adecuados sobre la materia a tratar. El taller se basa principalmente en la actividad constructiva del participante. Es un modo de organizar la actividad que favorece la participación y propicia que se comparta en el grupo lo aprendido individualmente, estimulando las relaciones horizontales en el seno del mismo.⁴⁶

No se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales. Se podría decir que el taller tiene como objetivo la demostración práctica de las leyes, las ideas, las teorías, las características y los principios que se estudian, la solución de las tareas con contenido productivo.

“El taller es una realidad compleja que si bien privilegia el aspecto del trabajo en terreno, complementado así los cursos teóricos, debe integrar en un solo esfuerzo tres instancias básicas: un servicio de terreno, un proceso pedagógico y una instancia teórica-práctica”⁴⁷

Según AnderEgg⁴⁸ el docente puede desarrollar actividades grupales, individuales, cooperativas o competencias. Pero se debe tener claro que el éxito del taller y el logro de los objetivos es el trabajo conjunto y cooperativo.

Es por esto que el taller debe estar claramente estructurado y para su planificación se debe tener en cuenta aspectos como:

- El nivel de aprendizaje donde este se va a realizar.
- La organización de la institución educativa o facultad.
- Qué carrera se va a trabajar.
- Los estilos pedagógicos que predominan.
- Las particularidades del docente y los alumnos que llevaran a cabo dicha experiencia.
- Si realizan o no un trabajo grupal y si este posee una pedagogía activa.
- El nivel de participación que posee el profesor y el alumno.

⁴⁶El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras: Caracterización y retos. Disponible en Repositorio Universidad La Salle.

⁴⁷Teresa Prozeauski. Citado en: Betancourt Jaimes, et al., 2011.

⁴⁸Egg E Ander (1999) El taller una alternativa de renovación pedagógica, Rio de la Plata: Editorial magisterio

Este diagnóstico o análisis debe ejecutarse para poder realizar la planeación y organización del taller para lograr un buen funcionamiento.

6.10. FUNCIONES DE PROPP

Vladimir Propp en su Morfología del cuento⁴⁹ considera al cuento como una sucesión invariable de 31 funciones, que establecen relaciones lógicas y estéticas entre sí para configurar la intriga narrativa. Son una serie de 31 puntos recurrentes en todos los cuentos de hadas populares. Aunque no todos ellos aparecen en todos los cuentos, su función básica a menudo permanece y el orden es prácticamente siempre el mismo, como se muestra a continuación:

1. **Alejamiento:** uno de los miembros de la familia se aleja de la casa.
2. **Prohibición:** sobre el protagonista recae una prohibición.
3. **Trasgresión:** se trasgrede la prohibición.
4. **Interrogatorio:** el agresor intenta obtener información.
5. **Información:** el agresor recibe información sobre la víctima.
6. **Engaño:** el agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes.
7. **Complicidad:** la víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo, a su pesar.
8. **Fechoría:** el agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios.
9. **Mediación:** se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir.
10. **Principio de la acción contraria:** el héroe-buscador acepta o decide actuar.
11. **Partida:** el héroe se va de su casa. Se encuentra con el donante.
12. **Primera función del donante:** el héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico.
13. **Reacción del héroe:** el héroe reacciona ante las acciones del futuro donante.
14. **Recepción del objeto mágico:** el objeto mágico pasa a disposición del héroe.
15. **Desplazamiento:** el héroe es transportado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda.
16. **Combate:** el héroe y su agresor se enfrentan en un combate.
17. **Marca:** el héroe recibe una marca.
18. **Victoria:** el agresor es vencido.
19. **Reparación:** la fechoría inicial es reparada o la carencia colmada.

⁴⁹ V. PROPP, Morfología del cuento, Madrid, Fundamentos, 1971,

20. **La vuelta:** el héroe regresa.
21. **Persecución:** el héroe es perseguido.
22. **Socorro:** el héroe es auxiliado.
23. **Llegada de incógnito:** el héroe llega de incógnito a su casa o a otra comarca.
24. **Pretensiones engañosas:** un falso héroe reivindica, para sí, pretensiones engañosas.
25. **Tarea difícil:** se propone al héroe una tarea difícil.
26. **Tarea cumplida:** la tarea es realizada.
27. **Reconocimiento:** el héroe es reconocido.
28. **Descubrimiento:** el falso héroe o el agresor, el malvado, queda desenmascarado.
29. **Transfiguración:** el héroe recibe una nueva apariencia.
30. **Castigo:** el falso héroe o el agresor es castigado.
31. **Matrimonio:** el héroe se casa y asciende al trono.

En la perspectiva de la aproximación estructural, el descubrimiento que realiza Propp del carácter binario de la mayoría de las funciones (carencia -reparación de la carencia, prohibición-transgresión de la prohibición, combate-victoria, etc.) tiene una importancia excepcional. Recordemos que Propp se esforzaba por describir la estructura del cuento maravilloso en su conjunto. El análisis realizado en el plano del argumento (y en parte en el plano del sistema de los personajes) llevaba a la institución de un cierto esquema invariable, con relación al cual los cuentos tomados uno por uno aparecían como una secuencia de variantes. Sin embargo, la Morfología del cuento implica también los medios para un análisis de tipos y de grupos diferentes en el interior del cuento maravilloso en general (es decir, en el marco de este elemento invariante).

7. MARCO LEGAL

En la sociedad colombiana actual, y frente a las exigencias de un mundo globalizado, en Colombia se encuentra un nuevo concepto de educación, como lo es la educación por ciclos, la cual brinda una formación integral a personas de todas las edades que quieren completar su proceso educativo o validar sus estudios.

Este tipo de educación se desarrolla por Ciclos Regulares o Ciclos Lectivos especiales Integrados. Los Ciclos Lectivos Especiales Integrados son unidades curriculares estructuradas, equivalentes a determinados grados de la educación formal; constituida por objetivos y contenidos adecuados, e integrados de manera organizada para la obtención de los logros establecidos en el respectivo PEI. “*La educación básica y media de adultos podrá ser ofrecida por los establecimientos de educación formal, estatales y privados, de que trata el artículo 85 de la Ley 115 de 1994, mediante programas educativos estructurados en ciclos lectivos regulares o especiales integrados dentro de su proyecto educativo institucional, en jornada escolar nocturna*”.⁵⁰

Por otro lado, se encuentra que en la Ley general de educación (115 de 1994) en el (Cap. 2) (Art. 50) se define educación de adultos como:

La educación de adultos es aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.

*El Estado facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia y semipresencial para los adultos.*⁵¹

Así mismo, el Gobierno Nacional y los Gobiernos de las entidades territoriales fomentarán la educación para grupos sociales con carencias y necesidades de formación básica, de conformidad con lo establecido en el (Art.8) de la Ley 60 de

⁵⁰ Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997[en línea http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-260523_Destacado.pdf. [Citado el 14 agosto 2015]

⁵¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115 DE 1994. P. 1 e. [en línea.http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. [citado el 30 octubre 2014]

1993. Lo harán con recursos de sus respectivos presupuestos y a través de contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro y de reconocida idoneidad.⁵²

El presente proyecto de investigación se fundamentó principalmente en lo que dicta la Constitución Política de Colombia, en donde se hace referencia a los derechos de la persona para lo cual se tomó como base el artículo 67, éste decreta que:

*“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y deberes de la cultura. (...) Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”.*⁵³

Lo anterior señala que es importante que la educación propenda por una enseñanza de calidad que garantice la formación de estudiantes íntegros con la capacidad de una postura creativa frente a las necesidades de su entorno, por lo cual el presente proyecto pretendió aportar en ese proceso.

Del mismo modo en la Ley General de Educación 115 de 1994, se presentan las pautas que direccionan la educación pública en Colombia. Asimismo, establece los fines de la educación (Art. 5) en cuanto al: *“El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica; además del fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones...”*⁵⁴ Adicionalmente, es contundente al decir que la educación debe promover: *“—El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población,...*⁵⁵

También, es imprescindible remitirse a los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria (Art. 21; Literales b, c.) los cuales hablan sobre: *“El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y*

⁵² *Ibíd.* p.1

⁵³ COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. EDICIÓN 1997. p. 26

⁵⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115 DE 1994. p.19

⁵⁵ *Ibíd.* p.19

frente a la realidad social, así como del espíritu crítico".⁵⁶ De igual forma, *"El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana (...) así como el fomento de la afición por la lectura"*.⁵⁷

Estos objetivos incidieron en el proyecto debido a que la educación busca en los estudiantes fortalecer las habilidades comunicativas, para lo que en esta oportunidad se planteó la creación de espacios favorables para el desarrollo de la escritura a partir de la implementación del taller como herramienta pedagógica. Adicionalmente, fue necesario tener en cuenta en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana e Indicadores de Logros para los grados cuarto, quinto y sexto de la educación básica; puesto que se refieren a lo que el estudiante debe lograr en un área, especialmente en el área de Lengua Castellana. Aquí se *"plantea diversas propuestas de interpretación de un mismo texto o acto comunicativo con base en sus hipótesis de comprensión y su competencia, simbólica, ideológica, cultural o enciclopédica"*.⁵⁸

Los lineamientos e indicadores de logros buscan llevar a cabo procesos que estimulen la enseñanza de la lengua castellana; por tal razón, el presente proyecto se realizó con el fin de analizar la incidencia del taller en el aula escolar para mejorar aspectos relacionados con el proceso de producción de textos narrativos en dicha área; además, se buscó que con la utilización de dicha herramienta pedagógica, los estudiantes establecieran relaciones entre sus conocimientos previos y aquellos que van adquiriendo en la etapa escolar para que sean personas competentes ante los cambios que exige la sociedad que nos rodea que va a la par con los avances tecnológicos.

Por otra parte, se tuvo en cuenta los Estándares Básicos de Lenguaje; ya que estos se definen como: —criterios claros y públicos que permiten conocer cuál es la enseñanza que deben recibir los estudiantes. Son el punto de referencia de lo que un estudiante puede estar en capacidad de saber y saber hacer, en determinada área y en determinado nivel".⁵⁹ Dichos estándares permitieron direccionar este proyecto, el cual se aplicó en el Colegio República de Colombia

⁵⁶ *Ibíd.* p. 27

⁵⁷ *Ibíd.* p. 27

⁵⁸ *Ibíd.* p. 285

⁵⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EL ÁREA DE LENGUAJE. [en línea http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf. [Citado el 29 agosto 2015]

con estudiantes del grado 5°; para dar cuenta de lo que ellos debían saber, pero también de lo que debían saber hacer.

“QUINTO GRADO. Se mantiene el uso del lenguaje verbal, pero se incursiona en procesos que conducen al conocimiento y manejo de algunas categorías gramaticales en producción y comprensión de textos. Se afianza la utilización de su vocabulario en diferentes contextos. Se analizan los medios de comunicación y las formas de uso de su información. (...) En lenguajes no verbales, se analizan sistemas simbólicos diferentes a la lengua y la literatura para entender su funcionamiento comunicativo. Las actividades cognitivas prioritarias están centradas en comprensión, organización de ideas, selección y clasificación, comparación e inferencia”.⁶⁰

Desde el punto de vista legal, Colombia se ha posicionado como un país en constante cambio de sus legislaciones educativas, mostrando gran interés por el avance en este sector de la sociedad. Es así, como las anteriores referencias citadas dan cuenta de la importancia a nivel legal de la educación colombiana, estableciendo esta como un derecho gratuito y libre para todos enmarcándose en los diferentes lineamientos y estándares que proveen la ruta para alcanzar los objetivos internacionales en este ámbito. Cabe resaltar, la importancia y trascendencia de la ley de educación establecida en 1994 que provee toda la información en los niveles administrativos curriculares y metodológicos para mejorar, de acuerdo con los contextos, los procesos educativos y por ende la calidad.

⁶⁰ *Ibíd.* p. 34

7. METODOLOGÍA

7.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Dentro de los diferentes enfoques metodológicos existentes para desarrollar propuestas investigativas, encontramos el enfoque cualitativo que se caracteriza por su atención en los contextos naturales y el contacto con la población en la que se realiza la intervención. De acuerdo con Taylor y Bogdan, la investigación cualitativa se concibe como *“aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”*⁶¹. En otras palabras, la investigación cualitativa se desarrolla en un contexto en donde las personas del estudio son tomadas como un todo, la sensibilidad y el impacto que se puedan generar en la población, son características propias de este enfoque a partir de las intervenciones y observaciones realizadas.

Adicionalmente dicho enfoque metodológico se desarrolla en 4 fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informática. Cada una de estas se encuentra conformada por diversas etapas. Así la fase preparatoria consta de dos etapas, la reflexiva y la de diseño; la etapa de trabajo de campo se conforma de dos etapas: el acceso al campo y la recolección productiva de datos; las fases analítica e informática, aunque no se constituyen por etapas, si manejan tareas específicas. De este modo, el enfoque cualitativo maneja diversas fases que al ponerlas en práctica conforman un ciclo en permanente rotación, permitiendo a los investigadores mantener una reflexión y toma de decisiones constante conforme el proceso de investigación se vaya orientando.

Por este motivo el presente ejercicio investigativo se encuentra enmarcado en este enfoque metodológico ya que ha transcurrido por cada una de las etapas anteriormente mencionadas haciendo uso de los diversos recursos característicos de esta metodología.

Así pues, la investigación cualitativa se compone además de unos métodos que comparten en su gran mayoría sus componentes básicos. Uno de ellos es el método de la investigación-acción (I-A) que según Kemmis se define como *“una forma de búsqueda auto reflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas*

⁶¹Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Citado en RODRIGUEZ, Gregorio, *et al.* Metodología De La Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996, p.33.

b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas.”⁶²

En este orden de ideas, la I-A propicia un espacio de intervención investigativa para este ejercicio pues permite que los investigadores tomen una postura auto-reflexiva que posibilite profundizar en una problemática a trabajar de manera que se pueda mitigar dicho problema aportando un cambio (si así lo requiere) al estudiante en el contexto educativo en el que se desenvuelve, además de enriquecer el proceso de formación investigativa de los practicantes.

A diferencia de la investigación acción participativa, la cual tiene como “*objetivo último la transformación estructural y la mejora de las vidas de los sujetos implicados*”⁶³, la I-A busca “*interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director*”⁶⁴, es decir, mientras la investigación acción participativa centra su interés en el trabajo para la comunidad en donde se genera la problemática, la I-A centra su interés no solo en las problemáticas de la comunidad sino también en la interacción de los sujetos que intervienen en la investigación. Así la interpretación de lo que ocurre desde la interacción y actuación de los participantes prima sobre el interés de enriquecer a una comunidad sin existir interacción entre las partes.

De ahí la elección hecha para determinar y poner en práctica los lineamientos de la investigación acción en el presente ejercicio investigativo.

7.2. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

En búsqueda de las evidencias que permitieran identificar una problemática respecto a la Coherencia y Cohesión de la producción Literaria en Instituciones Educativas, se inició el proceso con intervenciones pedagógicas enfocadas en el área de Lengua Castellana a través de actividades, diarios de campo, y una entrevista aplicada a la docente titular. Con estos instrumentos se pretende hacer un diagnóstico, tanto cuantitativo como cualitativo, de las diferentes habilidades comunicativas (habla, escucha, escritura, lectura) a partir de los Estándares Básicos de Competencias para Lenguaje en el ciclo II

⁶²Kemmis, S., McTaggart, R., &Retallick, J. (2004). Theactionresearchplanner. Citado en RODRIGUEZ, Gregorio, *et al.* Metodología De La Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996, p.33.

⁶³ RODRIGUEZ, Gregorio, *et al.* Metodología De La Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996, p.33.

⁶⁴ ELLIOTT, John. La investigación-acción en educación. Madrid, España. Ediciones Morata, 1990. p. 25

7.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el enfoque metodológico seleccionado (I-A), se establecen 4 etapas para el desarrollo del ejercicio investigativo, tomadas desde los postulados de Kemmis, el cual establece estos momentos de manera que se ejecuten en forma de ciclo, tal y como se puede apreciar en la **Tabla 3**.

Tabla 3. Momentos de la Investigación-Acción

		DIMENSIÓN ORGANIZATIVA	
		Reconstructiva	Constructiva
DIMENSIÓN ESTRATÉGICA	Discurso entre participantes	4. <i>Reflexionar</i> Retrospectiva sobre la observación.	1. <i>Planificar</i> Prospectiva para la acción.
	Práctica en el contexto social	3. <i>Observar</i> Prospectiva para la reflexión.	2. <i>Actuar</i> Retrospectiva guiada por la planificación.

Fuente: LATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Gráo, 2007, p.36.

Acorde con este ejercicio investigativo, dichas momentos se llevaron a cabo de la siguiente manera:

- La planificación se inició con las prácticas pedagógicas en donde se realizaron observaciones y actividades que permitirían delimitar la problemática a trabajar, de tal manera que se pudiera mejorar aquello que se había detectado, cumpliendo con la prospectiva de acción.
- En el actuar se tuvieron en cuenta todos los datos obtenidos de los diferentes instrumentos de recolección que darían la pauta para establecer las necesidades más urgentes en la población.
- En el tercer momento se realizaron varias observaciones pertinentes al impacto de lo planificado y ejecutado en el aula de clase, determinando si este fue positivo o negativo para continuar con el proceso.
- En el último momento se produjeron algunas auto-reflexiones sobre lo planeado, ejecutado y el impacto logrado, de lo cual quedó un registro en los diarios de campo, y en las actividades implementadas, permitiendo entender las fallas o virtudes que surgen en el transcurrir del ejercicio. Además, dichas reflexiones dan cuenta de cómo ese impacto funciona

como base para mejorar la planificación y así poder empezar nuevamente con el ciclo.

7.4 POBLACIÓN

Este ejercicio investigativo se desarrolló en el Colegio República de Colombia, dicha institución se encuentra ubicada en la Calle 68 N° 69 - 10 (Sede A) de la localidad de Engativá.

Este colegio es de carácter mixto, cuenta con tres sedes: La sede A, para primaria, básica y media, la sede B, en donde realizan actividades lúdicas y la sede C donde existen espacios ambientales y lúdicos para primaria y básica. En jornadas mañana, tarde y noche con una organización curricular organizada por ciclos. Cuenta con énfasis en ciencias naturales o ciencias administrativas.

En cuanto a la población en la que se hizo la intervención pedagógica, se caracteriza por ser un grupo mixto que cursan el ciclo 2 en la jornada nocturna. Como parte del currículo propuesto para este nivel, la intervención se llevó a cabo en el área de español con un total de 12 estudiantes. En síntesis, el universo, la población y la muestra quedan distribuidos de la siguiente manera:

- Universo: Estudiantes de educación básica ciclo 2.
- Población: Estudiantes del segundo ciclo del Colegio República de Colombia, Engativá.
- Muestra: Estudiantes de Español jornada Nocturna, conformado por 12 estudiantes entre los 14 y 57 años.

7.5 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Para determinar la muestra se tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Estar presente durante el proceso llevado a cabo en los últimos dos semestres.
2. Haber presentado el 80% de las aplicaciones realizadas.

Resultado de estos dos aspectos, arrojó como muestra 8 estudiantes de los cuales 6 son mujeres y 2 son hombres. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 14 y 57 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2

7.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para este ejercicio investigativo se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos para la recolección de datos:

Entrevista no estructurada: se realizó una entrevista no estructurada a la docente titular, en la que se le realizaron preguntas acerca de los procesos escriturales de los estudiantes y el uso de los mecanismos de coherencia y cohesión en los escritos que realizan.

Prueba diagnóstica inicial: se aplicó una prueba diagnóstica, cuyo objetivo fue conocer el nivel de escritura y los procesos de escritura que empleaban los estudiantes y el nivel que tenían con respecto a esta habilidad, además de evidenciar el uso que hacían de los mecanismos de coherencia y cohesión para que a partir de estos resultados se iniciara con la aplicación.

Diarios de Campo: en cada fecha de aplicación del proyecto se elaboró un diario de campo para establecer el propósito de la clase, la descripción del entorno y la actitud de los estudiantes. Finalmente se realizó una reflexión sobre lo que se evidenció durante el desarrollo de las actividades propuestas.

Prueba Final: se elaboró una prueba final para establecer el progreso que habían tenido los estudiantes respecto al nivel de producción de textos narrativos en el transcurso de la implementación del proyecto.

8. PROPUESTA

La propuesta metodológica para favorecer la coherencia y cohesión en el proceso de producción de cuentos, se desarrolló implementando el uso de talleres, basados en algunas de las funciones de Propp (las primeras 17, debido a propósitos prácticos), en la producción escrita y en las principales características de este tipo de texto en los estudiantes del ciclo II del Colegio República de Colombia, jornada nocturna; además dichas temáticas están presentes según lo indican los Estándares de Competencias Básicas para el área de castellano, los cuales se muestran en la **Tabla 4**

Tabla 4. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje según el MEN, Cuarto a Quinto grado.

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Esta práctica se realizó un día por semana, con una duración de 90 minutos. En cada sesión se implementó uno de los talleres presentados en la **Tabla 5**. La tabla muestra la descripción del taller, los objetivos propuestos y la correspondiente competencia.

Tabla 5. Descripción de los Talleres Propuestos

Sesión	Descripción	Objetivos	Competencia Desarrollada
Prueba Diagnóstica	Desarrollar un relato de sus últimas vacaciones.	Identificar el nivel de producción textual que tenían los estudiantes Verificar el uso de los principales mecanismos para la elaboración de un texto.	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración
Taller # 1	Para este taller se trabajó en parejas, primero debían identificar el	Validar si el estudiante identifica	Comprendo diversos tipos de

	orden de palabras que conforman una frase, después debían organizar una secuencia de frases que conformaban un pequeño párrafo y finalmente insertar algunas frases dentro de un párrafo.	el orden adecuado de algunas palabras que formaban una frase. Identificar si los estudiantes reconocían los distintos niveles de la estructura textual.	texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Taller # 2	Para esta clase se realizó una explicación sobre la estructura de un cuento, luego los estudiantes debían organizar de manera coherente el cuento que estaba fragmentado por párrafos teniendo en cuenta los signos de puntuación que se observaban.	Identificar si los estudiantes reconocían los distintos niveles de la estructura textual.	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Taller # 3	En esta clase se diseñó un cuadro en el que los estudiantes debían escoger un elemento y una cualidad. A continuación, se presentaban nueve preguntas basadas en las funciones de Propp, que les permitirían estructurar su cuento de acuerdo el elemento escogido y que darían dirección a la creación de este.	Promover la creatividad en la construcción de un título para su cuento	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración
Taller # 4	Al iniciar la clase, se entregó el taller anterior con el fin. En esta sesión se propuso ocho preguntas más que conectaban las respuestas anteriores con las nuevas.	Recordar las respuestas dadas para desarrollar el nuevo taller. Dar forma al primer borrador del cuento	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Taller # 5	En esta sesión de clase se explicó la macroestructura del cuento. De esta manera debían plasmar las ideas ya elaboradas teniendo en cuenta la macroestructura propuesta.	Permitir a cada uno de los estudiantes delimitar las partes (inicio, nudo, desenlace) en su composición.	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
Taller # 6	Con este taller se pretendía que los estudiantes incluyeran los conectores de oposición, causa-consecuencia. Con esto tendrían	Incorporar elementos de Coherencia al relato Finalizar el Segundo	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades

	elaborado su segundo borrador.	Borrador	comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración
Taller # 7	Para esta última sesión se entregó el taller anterior con algunas observaciones, las cuales debían analizar. Posteriormente se les entregó un nuevo formato en el que debían reescribir la versión final de su cuento considerando el análisis de las observaciones previamente realizadas.	Hacer introspectiva de las correcciones realizadas.	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración
Post Test	Para esta última sesión, se pretendía que los estudiantes realizaran un cuento creativo y auténtico utilizando los mecanismos trabajados durante las diferentes sesiones de clase, teniendo en cuenta la estructura y los elementos del texto narrativo.	Desarrollar la creatividad y reforzar todos los conceptos de coherencia y cohesión adquiridos en el aula.	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Durante el desarrollo de este ejercicio investigativo, se implementaron talleres que permitieran a los estudiantes llevar un proceso de escritura organizado, partiendo de lo más básico (organización de palabras para formar ideas) hasta llegar a lo más complejo (creación de sus propios cuentos) de tal manera que se favoreciera la creatividad en la libre expresión de sus ideas mediante la construcción de textos narrativos, además de promover el uso adecuado de los diferentes mecanismos de escritura (coherencia y cohesión) para fomentar el hábito de escritura de manera secuencial.

Así mismo, la implementación de estos talleres tuvo como finalidad evidenciar el avance del proceso de escritura de los alumnos integrando los mecanismos de coherencia y cohesión, haciendo énfasis en estos últimos, de tal manera que los estudiantes realizaran una reflexión sobre la manera en la que le dan estructura y sentido a sus escritos.

Para ello se diseñó la presente rejilla de análisis, dividida en tres aspectos generales:

Coherencia: Se tomó la coherencia como primer aspecto, ya que es un elemento que constituye cualquier tipo de texto y conforma uno de los ejes fundamentales dentro de este ejercicio investigativo. En este aspecto se tuvieron en cuenta cuatro criterios de evaluación, los cuales son:

- Comprensión global del texto como resultado de la interpretación general del escrito,
- Secuencia interna que permite determinar si las ideas allí plasmadas tienen alguna conexión lógica con el tema que se desarrolla
- Reglas ortográficas que permiten orientar la lectura de los escritos de manera acertada
- Extensión ya que permite observar no solo la cantidad sino además la expresión, desarrollo de la creatividad y de las ideas que se exponen.

Cohesión: El segundo aspecto evaluado fue cohesión, pues al fortalecer dicho aspecto se desarrolla los mecanismos de escritura para los textos que los estudiantes componen. Para ello, se tuvo en cuenta los siguientes criterios de evaluación: la referencia, la conjunción, la sustitución y elipsis. Dichos elementos son esenciales para dar claridad y sentido a los textos.

Texto narrativo: El tercero se enfocó en el texto narrativo, pues se tomó como herramienta pedagógica para mejorar la producción textual en los estudiantes. Se analizó allí la construcción del cuento a partir de la identificación de las estructuras textuales (súper, macro y micro) que pertenecen a este tipo de textos. De tal manera que dentro de este instrumento se integraran los mecanismos de coherencia y cohesión, con el fin de que los escritos producidos tuvieran orden y sentido adecuado.

Además, se evaluó el resultado de los estudiantes en el desarrollo de cada taller tomando como referencia una escala del 1 a 5, donde 1 fue el desempeño bajo, 2 fue el desempeño medio bajo, 3 fue el desempeño medio, 4 fue el desempeño medio alto y 5 fue el desempeño alto. El detalle de los criterios empleados se muestra en la **Tabla 6**.

Tabla 6. Rejilla de Evaluación para Análisis de Resultados

ASPECTOS GENERALES	CRITERIOS	1	2	3	4	5
COHERENCIA	Comprensión global del texto Secuencia interna Reglas ortográficas Extensión	El estudiante no elabora un escrito que evidencie una conexión lógica de las ideas principales ni secundarias, no sostiene una secuencia de las mismas que soporte el tema central, no emplea reglas ortográficas y su extensión es muy corta.	El estudiante no elabora un escrito que evidencie una comprensión global del mismo, ni mantiene una secuencia lógica de ideas, su extensión es corta y emplea pocas reglas ortográficas.	El estudiante elabora un escrito donde se evidencia la conexión de algunas ideas, manteniendo levemente el tema central. Su extensión es intermedia y emplea varias reglas ortográficas.	El estudiante elabora un escrito que evidencia la conexión de ideas, manteniendo parcialmente la secuencia de las mismas. Su extensión es buena y emplea suficientes reglas ortográficas.	El estudiante elabora un escrito que evidencia la comprensión global del mismo, sosteniendo el tema central, y empleando reglas ortográficas.
ASPECTOS GENERALES	CRITERIOS	1	2	3	4	5
COHESIÓN	Referencia Sustitución Elipsis Conjunción	El estudiante no elabora un escrito que refleje dentro de su estructura referencias de los elementos presentes, tampoco utiliza sustitución, omite información relevante y no emplea conjunciones .	El estudiante elabora un escrito que no refleja el uso de referencias, sustituciones ni conjunciones . Pero proporciona información muy básica.	El estudiante elabora un escrito que evidencia el uso de algunas referencias, conjunciones , y sustituciones . Pero mantiene el uso de elipsis.	El estudiante elabora un escrito que evidencia el uso de referencias, conjunciones s y algunas sustituciones .	El estudiante elabora un escrito haciendo uso correcto de conjunciones , referencias y sustituciones .

ASPECTOS GENERALES	CRITERIOS	1	2	3	4	5
TEXTO NARRATIVO	Súperestructura Macro estructura Micro estructura	El estudiante no construye un texto narrativo en donde se evidencie la súper, macro y micro estructura adecuada.	El estudiante construye un texto en donde se evidencia levemente la micro estructura, pero no se refleja la macro y súper estructura.	El estudiante elabora un escrito que evidencia de manera básica la macro estructura, pero se le dificulta definir adecuadamente la micro y súper estructura.	El estudiante elabora un escrito que evidencia el uso de la micro y macro estructura, pero no se refleja el desarrollo de la súper estructura.	El estudiante elabora un escrito reflejando la súper, macro y micro estructura adecuada.

9.1. ANÁLISIS PRUEBA DIAGNÓSTICA

De acuerdo con los resultados de la prueba diagnóstica, se elaboró una evaluación cuantitativa en base a los criterios presentados en la **Tabla 6**. La evaluación cuantitativa permitió evidenciar que, pese a ser un tema relacionado con las experiencias que los estudiantes habían vivido, el 17% de ellos no plasmaron de manera lógica las ideas ni emplearon reglas ortográficas lo que permitió ver poca información en sus composiciones (Ver

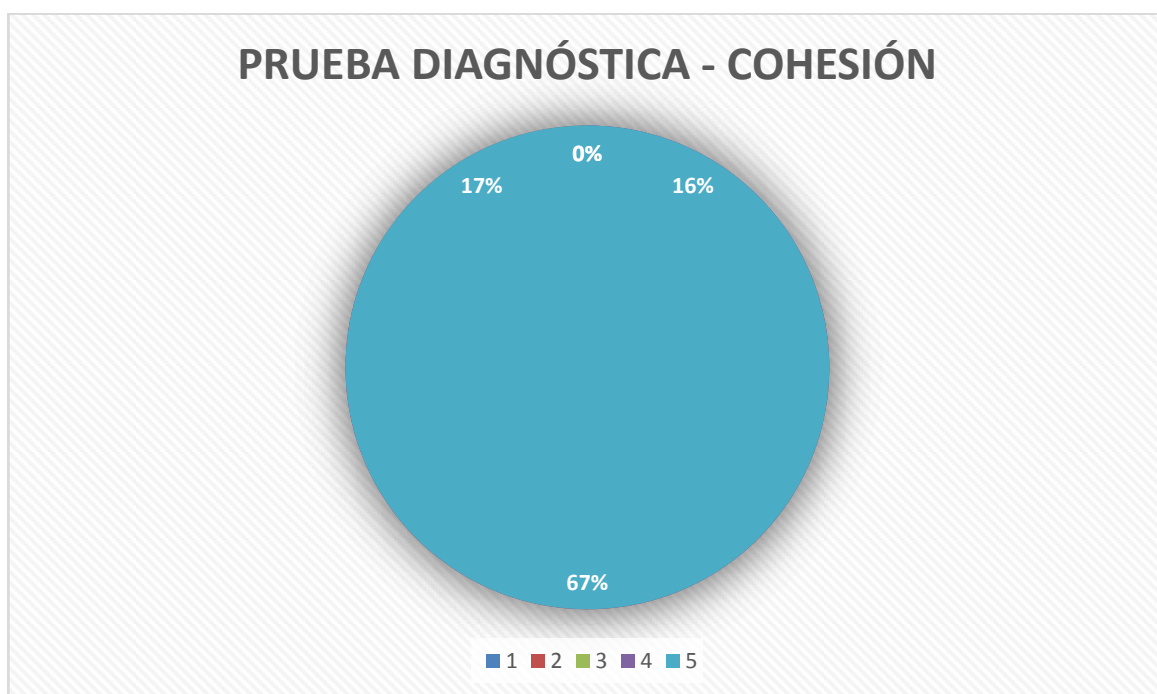
Figura 1). Mientras que el 33% de la muestra no realizó un escrito que permitiera evidenciar una producción de un texto comprensible, ni una secuencia lógica de las ideas que se intentaba exponer, obviando signos de puntuación y otras reglas ortográficas.

Un ejemplo de este tipo de textos, pertenecientes a la categoría más baja de evaluación, puede ser observado en la **Figura 2**. No se puede evidenciar en este texto el uso de recursos de coherencia, que permitan conectar las ideas presentes en este. La consecución de ideas no tiene conectores, ni siquiera elementos de puntuación.

El 17% de los alumnos, presentó un escrito con algunas secuencias de ideas, manteniendo levemente el tema dado, haciendo uso de la ortografía. En contraste, el 33% mantiene una secuencia lógica de ideas permitiendo obtener una extensión del texto apropiada, en el que se desarrolla el tema central de manera básica, empleando dentro del mismo, reglas ortográficas que permitieron una mejor comprensión de este.

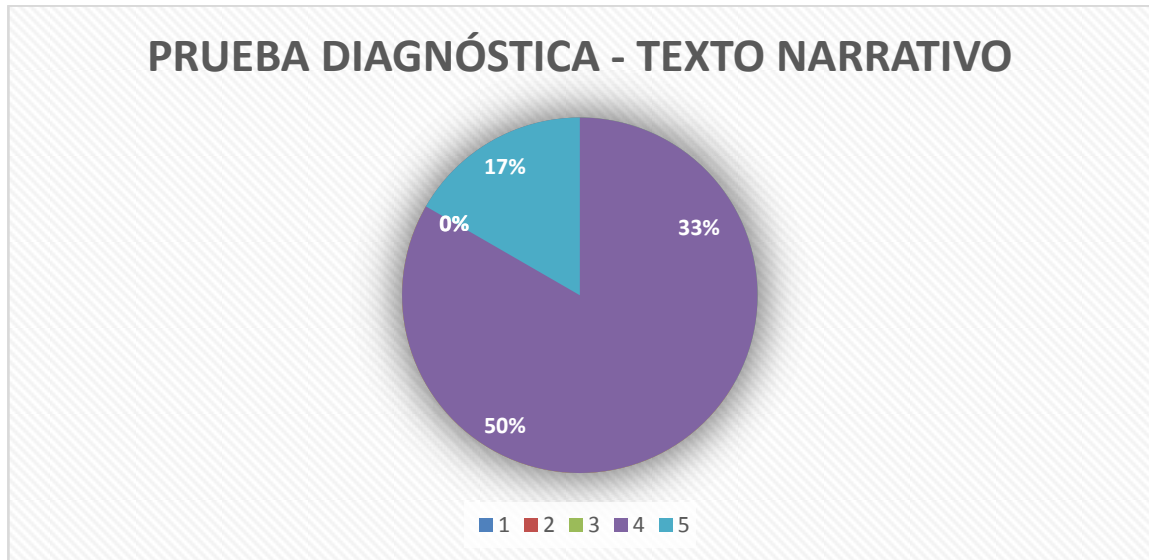
En el aspecto de cohesión, se puede observar en la **Figura 3** que un 16% de la población estudiada no elaboró un texto que presentara los elementos necesarios para la comprensión del mismo. Por otra parte, el 67% de los alumnos presentan información básica, sin emplear dichos elementos, lo que dificulta evidenciar un desarrollo de las ideas de manera lógica y organizada. Sin embargo, el 17% emplean referencias, sustituciones y conjunciones, pero siguen usando la elipsis, es decir, omiten información relevante para el entendimiento del texto. Cabe resaltar que ninguno de los estudiantes logró escribir un texto haciendo uso de los elementos de cohesión adecuadamente.

Figura 3. Prueba diagnóstica. Cohesión.



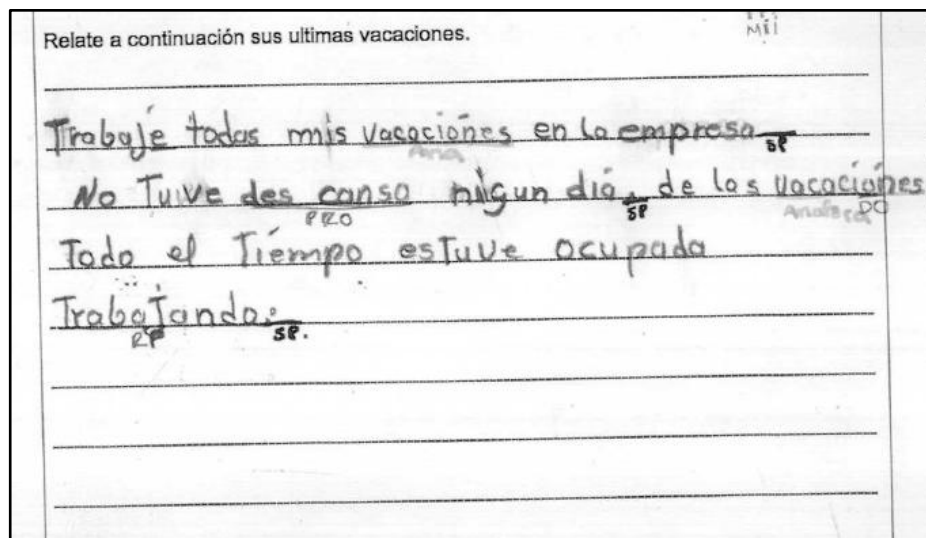
En cuanto al texto narrativo, se puede observar en la **Figura 4** que el 33% de los estudiantes no construye su escrito conforme a la estructura establecida, es decir, no se evidencia una súper, macro ni micro estructura definida. El 50% de la población, emplea la micro estructura en sus escritos, pero no se refleja la macro ni súper estructura. Así mismo, se puede evidenciar que ninguno de los alumnos construyó un texto en el que se pudiera observar las estructuras mencionadas, lo cual genera un aspecto negativo en su proceso escritural.

Figura 4. Prueba diagnóstica - Texto narrativo.



Se pudo percibir durante la aplicación de esta prueba diagnóstica, que algunos de los estudiantes presentaron una actitud negativa, pues se les facilita más leer que componer. Esto podría ser un factor determinante en los resultados anteriormente descritos. La **Figura 5** muestra un resultado de este taller preliminar el cual evidencia la actitud negativa de ciertos estudiantes, la cual puede reflejarse en su corta extensión y contenido. De la misma manera, otros estudiantes mostraron cierto interés ya que por medio de esta actividad pudieron recordar elementos que habían estudiado previamente tratándolos de aplicar en sus composiciones.

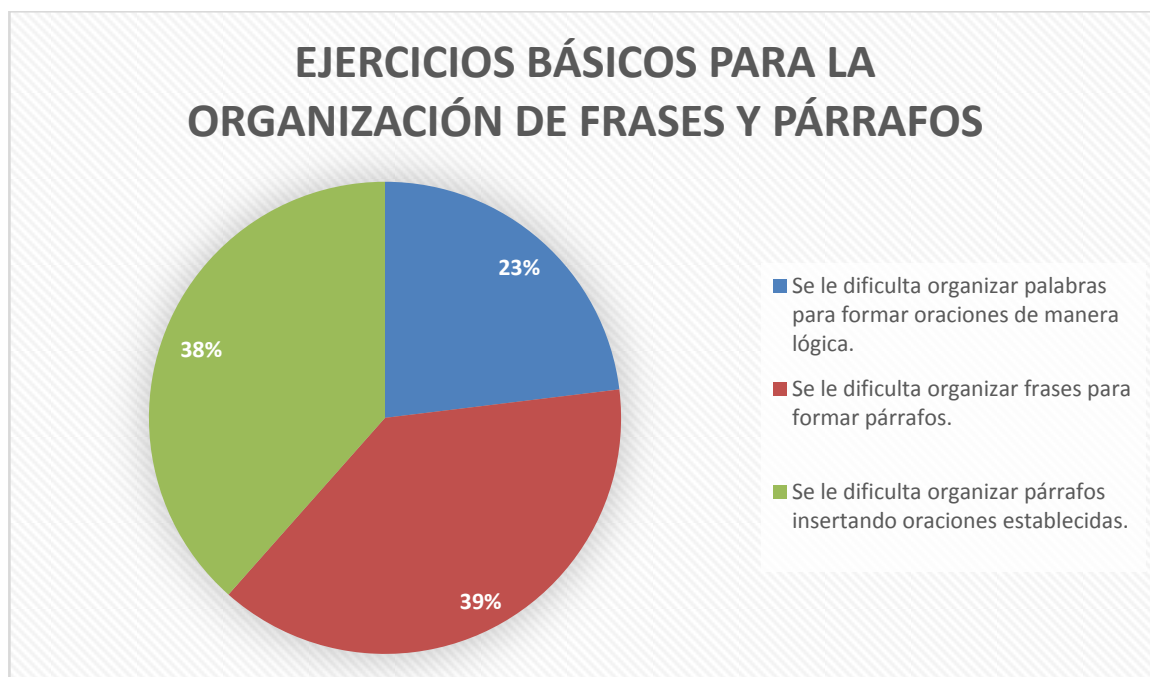
Figura 5. Ejemplo 2 – Prueba Diagnóstica



9.2 ANÁLISIS TALLER 1

El taller aplicado y las respuestas recolectadas por cada uno de los estudiantes de la muestra, se encuentran en el **ANEXO A**. Con la aplicación de este taller⁶⁵ se analizó si los estudiantes conocían los diferentes niveles de estructura textual (Enunciados en las secciones 6.5 y 6.6 del marco teórico de esta investigación), para lo cual se organizaron en parejas, con el propósito de facilitar un ambiente cooperativo y ameno entre ellos. La **Figura 6** muestra que el 23% de las parejas no lograron organizar de manera adecuada las palabras que formaban una frase. Por otro lado, el 39% de la población, presentó dificultad en la organización de frases para formar párrafos cortos (Como lo ilustra el ejemplo presentado en la **Figura 7**). Así mismo, el 38% de los estudiantes presentó falencias en la organización de párrafos, insertando oraciones ya establecidas en la actividad. Por lo cual, se puede decir que el resultado general de este taller no fue positivo. Aunque al final del ejercicio los estudiantes mostraron una mejor actitud, argumentando que este tipo de talleres les permitía desarrollar su pensamiento. Cabe aclarar que la organización en parejas para este caso no facilitó la solución del ejercicio.

Figura 6Taller 1 - Ejercicios básicos para la organización de frases y párrafos.



⁶⁵ <https://ccliteratura.files.wordpress.com/2010/01/guia-cohesion.pdf>

Figura 7. Ejemplo de Organización de Frases – Taller 1

1. Ordena las palabras para formar una frase coherente.

No se mil palabras tanto como una sola graban como una acción

No se graban mil palabras tanto como una acción

~~Hecho mundo más que un todo un vale de promesas~~

Un mundo hecho promesas vale más que todo

2. Ordenar una secuencia de frases, colocando el número según el orden.

a)

- (2) Se sentó encima de él
- (3) Un niño le regaló el suyo
- (3) El payaso volvió a estar feliz y contento
- (4) El globo explotó y el payaso se puso a llorar
- (1) Un payaso infló un globo

b)

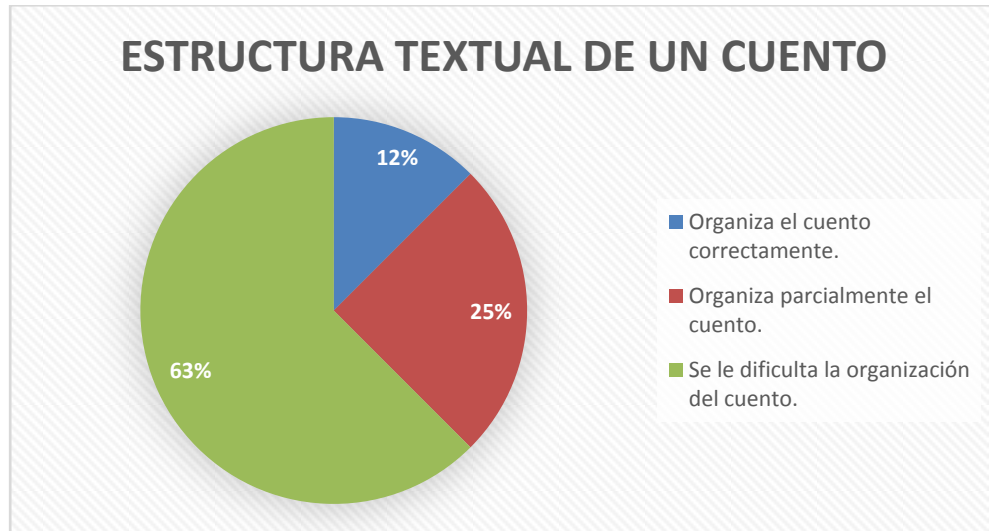
- (2) Pluma, tintero y papel
- (1) para escribir una carta
- (3) Una, dos y tres
- (4) a mi querido Manuel

9.3 ANÁLISIS TALLER 2

El taller aplicado y las respuestas recolectadas por cada uno de los estudiantes de la muestra, se encuentran en el **ANEXO B**. Con la aplicación de este taller se evidenció que, una vez explicada las estructuras (superestructuras, macroestructuras y microestructuras) del cuento en clase, los estudiantes realizaron el ejercicio propuesto de manera rápida y prestando poco interés por el mismo. La **Figura 8** muestra que el 63% de los estudiantes tuvieron falencias en la organización del cuento, el 25% de ellos organizaron el cuento parcialmente, es decir, tan solo 3 párrafos no fueron organizados correctamente y únicamente el 12% cumplió con el ejercicio propuesto de manera correcta. Es importante resaltar que con este taller se pretendía dar a conocer a los estudiantes la estructura de un

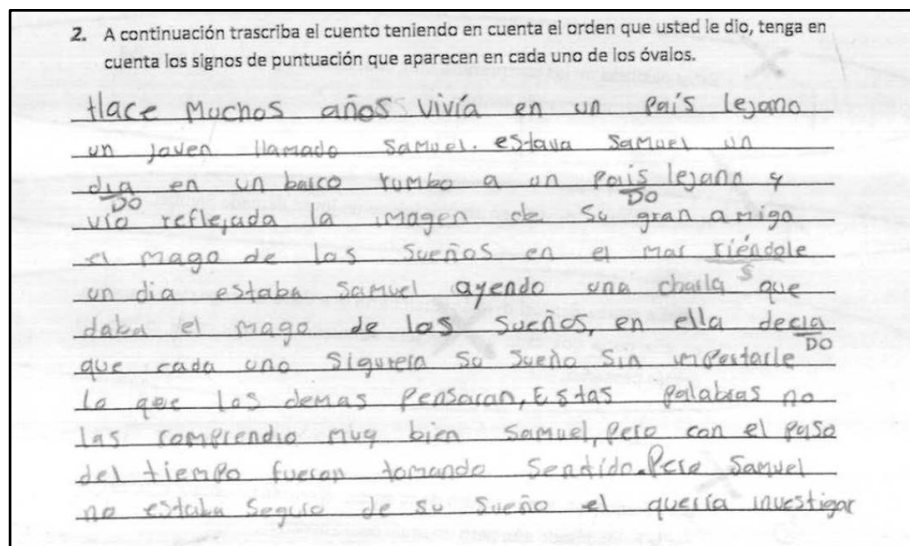
texto narrativo, de tal manera que fuera aplicada en los posteriores ejercicios. No obstante, al presentar este tipo de resultados se prosiguió a diseñar los talleres de manera que los estudiantes lo realizaran fácilmente.

Figura 8. Taller 2 - Estructura textual de un cuento.



La **Figura 9** permite evidenciar un ejemplo de ubicación de párrafos incompleta para este taller. Como se puede apreciar en los Anexos, además de identificar el orden de los párrafos, el estudiante debía reescribir el cuento en su versión final. Los saltos en la narración del ejemplo son evidentes, lo cual hace notoria la falta de coherencia y cohesión en los procesos escritos de estos estudiantes.

Figura 9. Ejemplo de Organización de Texto Incorrecta – Taller 2



9.4. ANÁLISIS TALLER 3

El taller aplicado y las respuestas recolectadas por cada uno de los estudiantes de la muestra, se encuentran en el **ANEXO C**. Con la aplicación de este taller⁶⁶, se pretendía que los estudiantes realizaran implícitamente una lluvia de ideas que les permitiera organizar su cuento de acuerdo con las estructuras pertinentes, de una manera coherente y cohesiva. Por ello se plantearon a partir de las funciones de Propp, algunas preguntas que facilitarían este proceso. Las preguntas fueron orientadas a definir los primeros 17 elementos de Propp, con el propósito de simplificar el proceso de interpretación de resultados. Sin embargo, se evidenció que el 43% de la población estudiada proporcionó información poco relevante de acuerdo con lo que requería la pregunta, es decir, no fueron concretos en las respuestas (véase la **Figura 10**). Así mismo, el 36% de la muestra presentó falencias en mantener la ilación de las respuestas, cambiando elementos que distorsionaban el sentido de la historia. Por su parte, 21% de los estudiantes se le dificultó construir oraciones con sentido completo.

La **Figura 11** ilustra un ejemplo de un estudiante el cual construyó elementos que distorsionaban el sentido de la historia. A pesar de que las preguntas estaban orientadas a la teoría de las funciones de Propp, las respuestas no parecen estar conectadas entre sí. La estudiante escoge como sujetos “El celular Hambriento”; pero durante la resolución de las inquietudes, no se refleja la característica en el personaje, se habla por el contrario de un celular rebelde y de un ladrón, que a priori no tienen relación alguna con el tema seleccionado. Durante el desarrollo de este taller los estudiantes presentaron gran motivación ya que en la primera parte pudieron seleccionar a su gusto el posible título de su cuento, para lo cual emplearon la creatividad como elemento principal.

⁶⁶ <https://isaimoreno.files.wordpress.com/2014/01/morfologc3ada-del-cuento-vladimir-propp.pdf>

Figura 10. Taller 3 - Funciones de Propp # 1 (Alejamiento, prohibición, trasgresión, engaño, complicidad, fechoría)

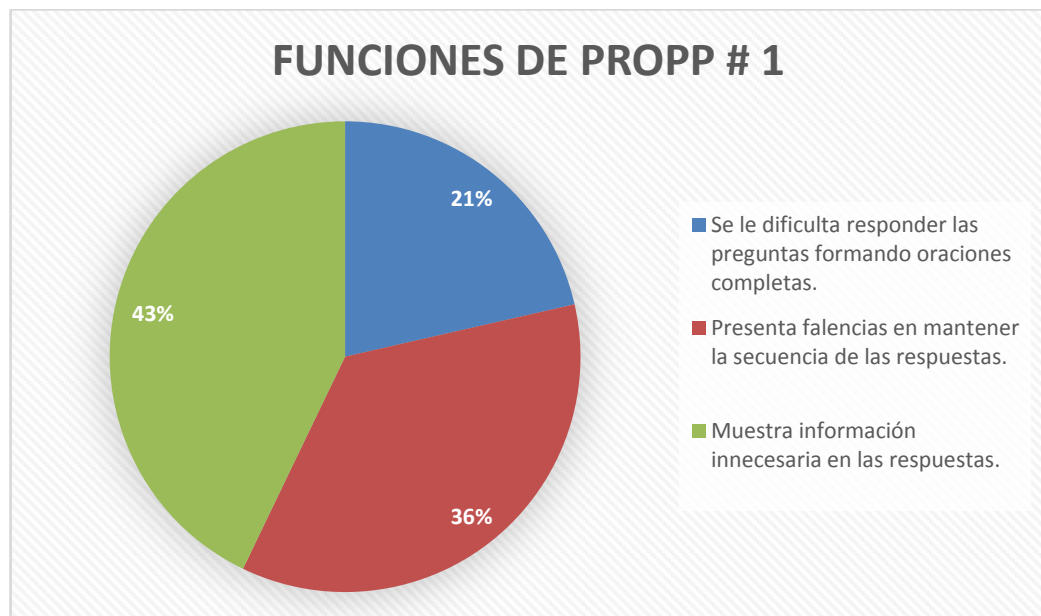


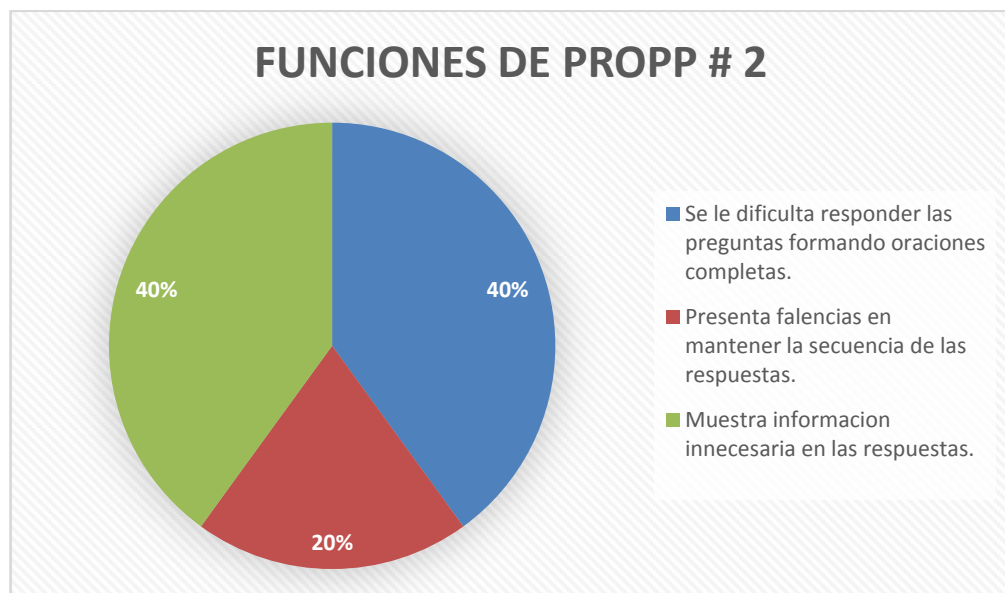
Figura 11. Ejemplo de Funciones de Propp incoherentes – Taller 3

¿Hizo Caso?	NO. porque es muy rebelde
¿Qué trampa le hizo?	lo apuque. para que dejara su rebeldia
¿Quién le ayuda?	yo la dueña ie
¿Qué problemas tenía?	gastaba mucha comiente
¿Quién aparece?	un ladrón
¿Cómo termina?	desbaratado

9.5. ANÁLISIS TALLER 4

El taller aplicado y las respuestas recolectadas por cada uno de los estudiantes de la muestra, se encuentran en el **ANEXO D**. Para la aplicación de este taller⁶⁷ se requería de las respuestas dadas en el anterior ejercicio, ya que las respuestas nuevas complementarían el bosquejo con el que se daría inicio a la composición del cuento. La **Figura 12** muestra el análisis de resultados para este taller. El 40% de los estudiantes presentaron dificultad al responder los interrogantes formando oraciones completas, en comparación con el taller anterior, aumento el porcentaje de estudiantes con esta dificultad. Por su parte, el 40% presentó información innecesaria en las respuestas, al comparar este porcentaje con el anterior ejercicio se puede evidenciar que hubo una disminución del 3%. Así mismo, el 20% de los alumnos presentaron falencias en mantener la secuencia de las respuestas anteriores con las nuevas, presentando una disminución notable del 16% con respecto a la actividad anterior, lo que permite tener un factor favorable en la lógica de la macroestructura.

Figura 12. Taller 4 - Funciones de Propp # 2 (Trasgresión, Principio de la acción contraria, primera función del donante, reacción del héroe, recepción del objeto mágico y desplazamiento)



⁶⁷<https://isaimoreno.files.wordpress.com/2014/01/morfologc3ada-del-cuento-vladimir-propp.pdf>.

Por otro lado, cabe resaltar que las preguntas para este segundo taller eran diferentes, pero a la vez complementaban la estructura del cuento. Durante el desarrollo de este ejercicio, los estudiantes demostraron su creatividad al introducir personajes, tiempo y elementos que complementarían la trama del cuento, como se puede evidenciar en **la Figura 13**, la cual tiene como tema principal “La Hamburguesa Gigante”. El estudiante ha titulado este relato de manera diferente: “El día más triste de mi vida”.

Figura 13. Imaginación como construcción del texto - Taller 4

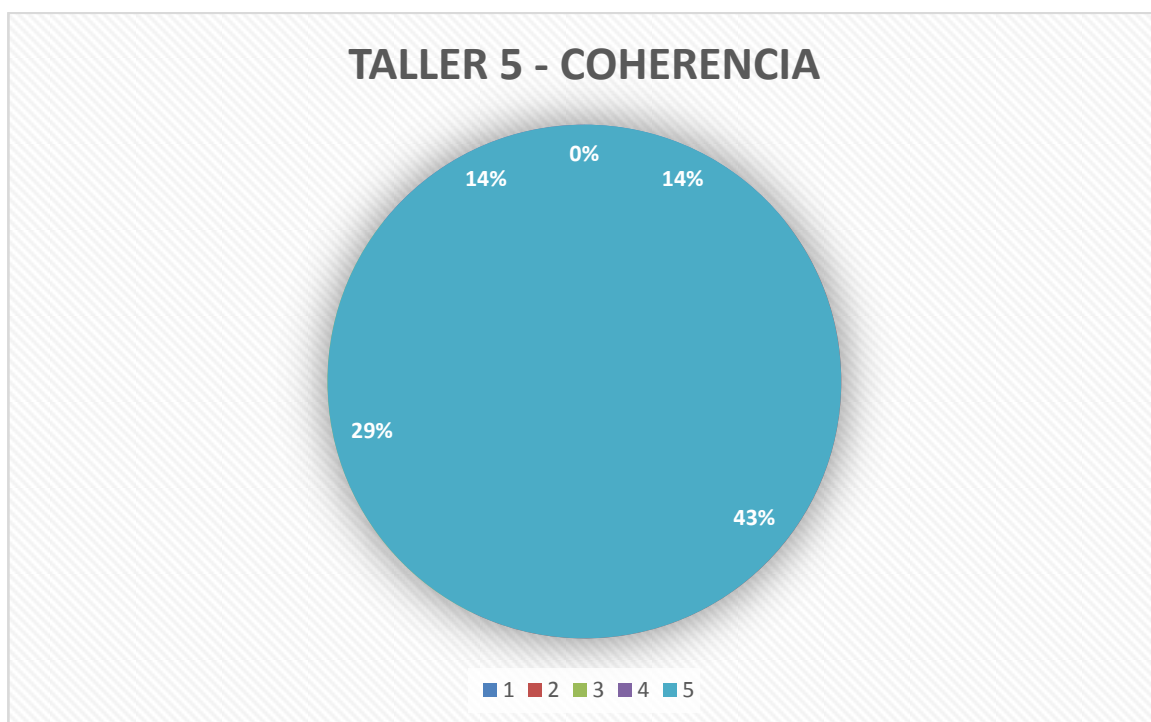
1. ¿Cómo era?	1. Super grande era XXL
2. ¿A dónde fue?	2. a la pizzería del Barrio "Doña Juana"
3. ¿Quién se lo prohibió?	3. el doctor Santiago
4. ¿Qué le prohibió?	4. la Salsa de tomate
5. ¿Hizo caso?	5. NO y le recomienda que sea Salsas
6. ¿Qué hizo?	6. Colocarle Salsa de tomate a la hamburguesa
7. ¿Quién le hizo la trampa?	7. La Señora que prepara las Comidas rápidas
8. ¿Qué trampa le hizo?	8. le colocó un papito y por encima le colocó las papas chip
9. ¿Quién le ayuda?	9. mi amiga Diana que fuimos a comer y ella se fijó al pasar me la
10. ¿Qué problemas tenía?	10. que soy alérgica a la Salsa de tomate y ella de anti pática le colocó
11. ¿Cómo la ayuda?	11. que voy a comer y ella me la fiera a comer porque me iba sentir mal
12. ¿Con qué lo ayuda?	12. cuando una Camera para votarla
13. ¿Quién aparece?	13. la administradora de la pizzería que tocó mandarla a llamar
14. ¿Qué hace este personaje?	14. regañar a la Señora por no ser precavida
15. ¿Por qué lo hace?	15. de anti pática debió ser que le caí algo mal no fui de su gusto
16. ¿Qué pasa con quien hizo la trampa?	16. la administradora le hizo un fuerte llamado de atención
17. ¿Cómo termina?	17. al final salí triste de la pizzería por que estaba antipática de hamburguesa y todo salió mal no hubo soluciones.

9.6. ANALISIS TALLER 5

El taller aplicado y las respuestas recolectadas por cada uno de los estudiantes de la muestra, se encuentran en el **ANEXO E**. Teniendo en cuenta el proceso llevado a cabo en los anteriores talleres, se puede evidenciar que, para el primer borrador del cuento, los estudiantes presentaron grandes falencias en los tres aspectos de análisis (en concordancia con la matriz de la **Tabla 9**). De acuerdo con la

Figura 14, el 14% de la población estudiada presenta dificultad en escribir el primer borrador manteniendo una secuencia de ideas, es decir, escriben las ideas sin ningún tipo de conexión. El 43% de los estudiantes presentan las mismas falencias, sin embargo, su extensión es corta con respecto a las anteriores en donde su extensión era mínima. Por otra parte, el 29% realiza un escrito básico, donde intentan conservar la secuencia de algunas oraciones manteniendo levemente el tema central. El 14% restante desarrolla sus ideas manteniendo la secuencia de las mismas, evidenciándose una mayor extensión en el escrito.

Figura 14.Taller 5 - Primer borrador coherencia.



En el aspecto de cohesión, la

Figura 15 evidencia que a los estudiantes se les dificultó desarrollar elementos como la conjunción, referencia y sustitución de manera adecuada, encontrando el mayor porcentaje en el nivel medio con un 38%, seguido por el nivel bajo con un 37%, lo que evidencia las grandes carencias de dichos elementos para darle una mejor interpretación al texto, resulta más preocupante que el 25% de la población estudiada se encuentre en el nivel más bajo en cuanto a coherencia y cohesión. Con la aplicación de este taller se puede evidenciar el nivel de escritura que los estudiantes presentan, lo que permitió potenciar al máximo posible las falencias halladas en los siguientes talleres.

Figura 15.Taller 5 - Primer borrador cohesión.

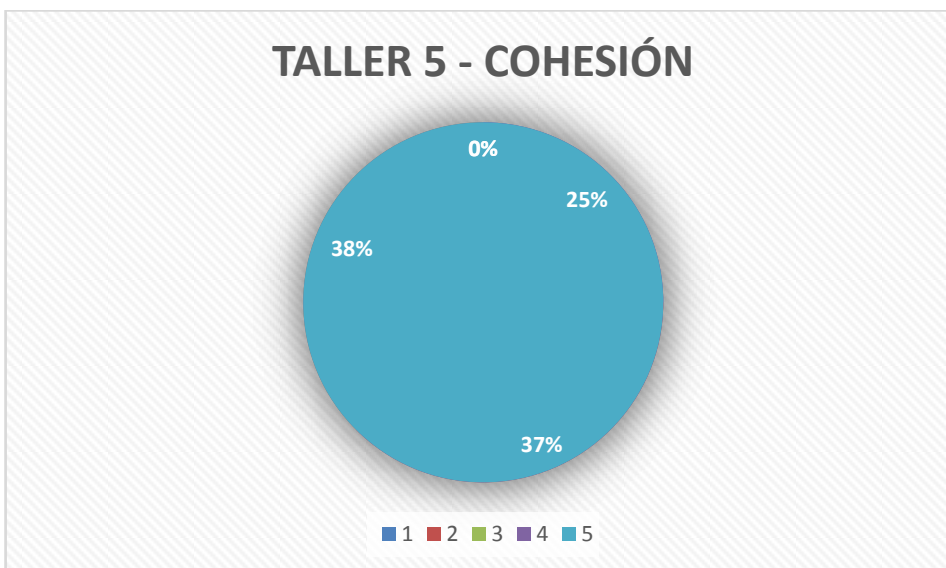
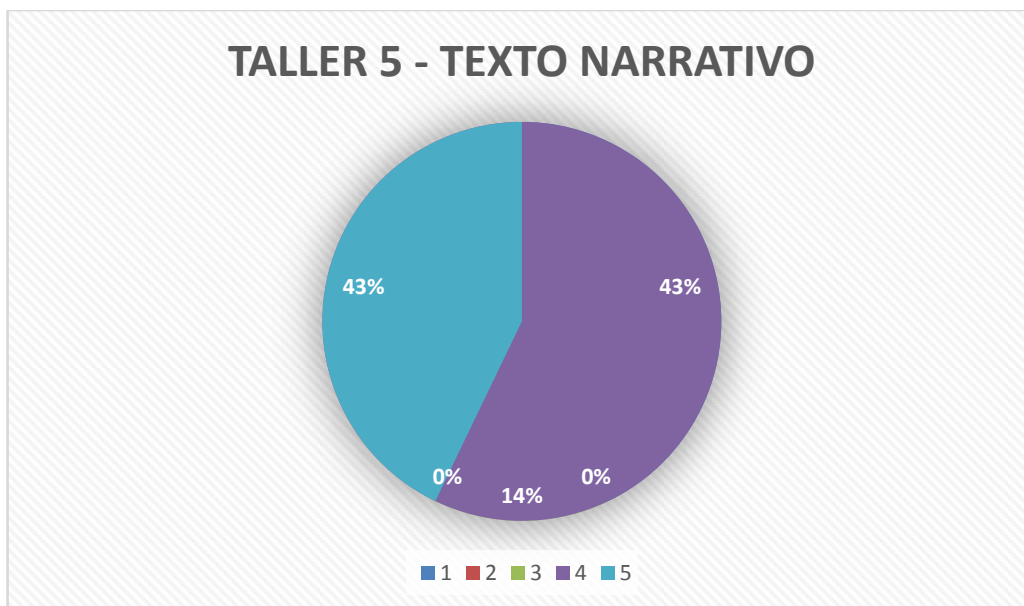


Figura 16.Taller 5. Primer borrador texto narrativo.



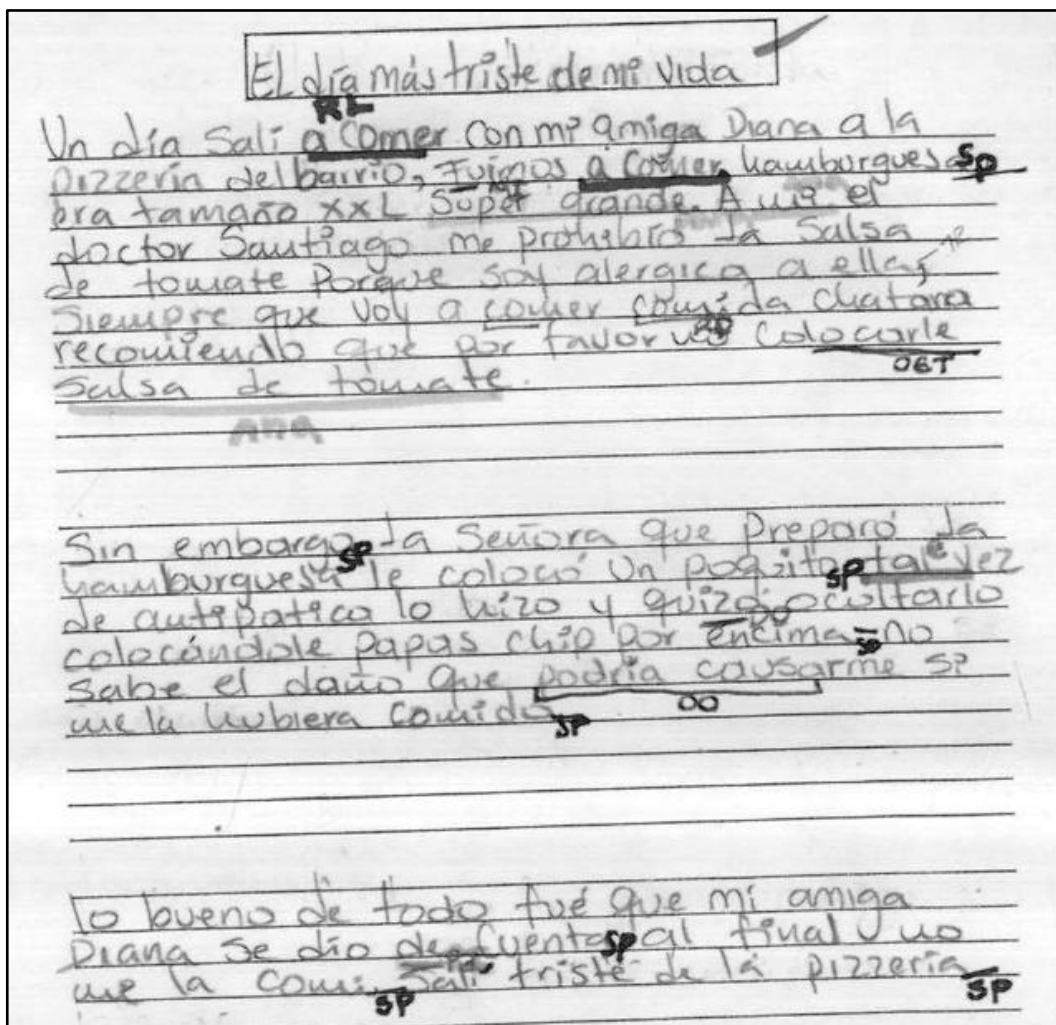
Con relación al texto narrativo, la **Figura 16** muestra que se evidencian grandes falencias al definir las estructuras adecuadas para este tipo de texto, las cuales se reflejan en el 43% de los estudiantes. Así mismo, el 14% de los alumnos presentan problemas con la construcción de la micro y súper estructura, pero se evidencia un avance leve en macro estructura, es decir, este presenta de alguna manera el inicio, nudo y desenlace del cuento, lo cual puede ser atribuido sin lugar

a dudas a los talleres anteriores. Las funciones de Propp han permitido en algunos casos, la formación de macroestructuras dentro del cuento corto.

La **Figura 17** muestra el ejemplo del primer borrador, siguiendo las líneas propuestas en el anterior taller (siguiendo la misma temática de la hamburguesa hambrienta). Sin embargo, dentro de los párrafos que constituyen el texto se evidencian problemas de cohesión a nivel de oraciones. De la misma manera, se presentan problemas con el marco, sucesos, y episodios que se proponen, por lo cual no se define la súper estructura.

Pese a que la mayoría de los resultados ocupan un gran porcentaje negativo, el 43% de la población refleja en sus escritos la súper, macro y micro estructuras, definiendo un orden en el texto, lo que genera un aspecto positivo en el desarrollo de la composición de los alumnos. Finalmente, para este ejercicio los estudiantes presentaron gran motivación e imaginación al generar ideas que permitieron hacer composiciones llenas de creatividad, integrando los elementos y etapas anteriormente analizadas.

Figura 17. Ejemplo Primer Borrador – Taller 5



9.7. ANALISIS TALLERES 6 y 7

El objetivo de este taller era enseñar los mecanismos de cohesión en los estudiantes, y que pudieran aplicarlos a los textos realizados. La mayoría de estudiantes en este caso reaccionaron positivamente, mejorando su evaluación en la matriz de la **Tabla 9**.

Siguiendo con el ejemplo del relato de los talleres anteriores (El día más triste de mi vida), la Figura 18 muestra la mejora que tuvo este relato en cuanto a los elementos de coherencia y cohesión que se plantearon en el aula. Es notorio el uso de conectores, adverbios y determinantes, los cuales permiten tener un texto más elaborado y coherente. En general el avance de los estudiantes es positivo frente a esta clase.

Figura 18. Uso de mecanismos de cohesión en los relatos de los estudiantes – Taller 6.

Figura 19. Relato Final – Taller 7

El día más triste de mi vida.

Un día salí con mi amiga Diana a la pizzería del barrio, fuimos a comer. La hamburguesa era super grande. A pesar que el doctor Santiago me había prohibido la salsa de tomate debido a que soy alérgica a ella. Por esto siempre que voy recomiendo que por favor no se la coloquen.

Sin embargo, la Señora que preparó la hamburguesa le colocó un poquito, tal vez de antipática lo hizo quizás olfatearlo colocándole papas chip por encima. No sabe lo que podría causarme si me la hubiera comido. Lo bueno de todo fue que mi amiga Diana se dio cuenta, al final no me la comí y salí triste de la pizzería.

9.9 ANALISIS POST-TALLER

El Post-Taller fue planteado para verificar que los nuevos conceptos de coherencia y cohesión puedan ser implementados en un contexto por fuera del taller. Nuevamente se le ha pedido a los estudiantes que realicen un relato libre, en el cual sean los protagonistas. Los relatos obtenidos en general para esta sección son más elaborados, tanto en contenido como en forma, con respecto a los relatos de la prueba preliminar. Existe el uso de macroestructuras, microestructuras y superestructuras. Un ejemplo de estos ejercicios Post-Taller se puede encontrar en la **Figura 20**

Figura 20. Ejemplo de Relato Post-Taller

Erase una vez una jovencita llamada DINA que vivia en una cabaña sola pero durante su soledad se fue dando cuenta que no era bueno estar sola en loses desde salir de la cabaña donde vive cuando salio a caminar los alrededores vio una laguna muy profunda y como asia ella pero no contaba conque en la laguna estaba un ermaso hombre nadando ella nunca habia visto un hombre desnudo se imparto mucho que se desmayo el cora y la tamo de sus brastos y le dio respiracion boca a boca Dina despertó y be a ese bello hombre a su lado y el le dise no temas bella dama mellitima David y fu Dina donde vive Dina en esa cabaña que bes hay bues sola si quevien yo tambien osea que nos podemos a companiar si tu lo permites si claro Dina y David se enamoraron y a hora viven juntos
Por Siempre Fern

10. RESULTADOS

- La propuesta metodológica para favorecer la coherencia y cohesión en el proceso de producción de cuentos, se desarrolló implementando el uso de talleres, basados en algunas de las funciones de Propp (las primeras 17, debido a propósitos prácticos), en la producción escrita y en las principales características de este tipo de texto en los estudiantes del ciclo II del Colegio República de Colombia, jornada nocturna. Los resultados obtenidos son en general positivos. Las mejorías en algunos casos permiten concluir que los talleres presentados en este estudio, son de hecho, herramientas didácticas válidas para la enseñanza de la coherencia y la cohesión para estudiantes de 5° en I.E.D.
- La prueba diagnóstica permitió evidenciar que, pese a ser un tema relacionado con las experiencias que los estudiantes habían vivido, la mayoría de la muestra no pudo plasmar de manera lógica las ideas ni emplearon reglas ortográficas, lo cual permitió evidenciar poca organización en sus composiciones. Tampoco era evidenciable en estos desarrollos una producción de un texto comprensible, ni una secuencia lógica la cual obedeciera a una macroestructura textual.
- En cuanto a la implementación de las funciones de Propp como guías de coherencia en los cuentos, se evidenció que una parte de la población estudiada proporcionó información poco relevante de acuerdo con lo que requería la pregunta, es decir, no fueron concretos en las respuestas. Así mismo, presento falencias en mantener la ilación de las respuestas, cambiando elementos que distorsionaban el sentido de la historia. Sin embargo, se evidencia un avance leve en la macroestructura del texto, luego de que las funciones de Propp fueron implementadas. Lo cual quiere decir, que de alguna manera los relatos presentan inicio, nudo y desenlace. En algunos casos, las funciones de Propp permitieron la formación de macroestructuras dentro del cuento corto.
- Los talleres pertinentes a los mecanismos de coherencia y cohesión han mostrado ser efectivos para mejorar el desarrollo textual de los estudiantes de la muestra. Los textos obtenidos posterior a la implementación de los talleres, muestran un uso correcto de los conectores, además de súper, macro y micro estructuras, definiendo un orden en el texto. Se puede concluir, que los talleres como herramienta didáctica han permitido la construcción de textos coherentes y estructurados en los estudiantes de segundo nivel de la IED Colegio República de Colombia.

11. BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO T.A..Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria. Editorial Complutense, 2005.
- BARTHES, R. (1996). El placer del texto y lección inaugural de la Cátedra de Semiología del Collège de France.
- BREWER, W.F, citado por FITZGERALD, Jill. Investigaciones sobre el texto narrativo, implicaciones didácticas. Hilldale, NJ, ERLBAUM. 1997. p.18
- CABRALES SALAZAR, O. (2015). Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de aceleración del aprendizaje (Institución Julio César Turbay Ayala, Municipio de Soacha).
- CASSANY, Daniel. LA cocina de la escritura. ANAGRAMA.Barcelona.1995.
- CAYHUALLA ACHARTE, R., & MENDOZA MARTINEZ, V. (2012). Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura-PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima metropolitana. pág. 16 (citado el 31 Marzo 2015)
- COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. EDICIÓN 1997. p. 26
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EL ÁREA DE LENGUAJE. [en línea http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf. [Citado el 29 agosto 2015
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115 DE 1994. P. 1 e. [en línea.http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. [citado el 30 octubre 2014]
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115 DE 1994. p.19
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1986). La escritura creativa y formal. Editorial Andrés Bello.
- DE, B. B. D. L. P. Autoevaluación de la Práctica Docente del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura Bogotá Desde la Propuesta de Refuerzo Escolar en el Colegio Don Bosco III en Bogotá.
- Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997 [en línea http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-260523_Destacado.pdf. [Citado el 14 agosto 2015]
- ELLIOTT, John. La investigación-acción en educación. Madrid, España. Ediciones Morata, 1990. p. 25
- EMILIA FERREIRO. Citada en: SÁNCHEZ, Carmen. La importancia de la lectoescritura en educación infantil. Revista N° 14 de Andalucía, 2009. P.4
- ESQUIVIAS SERRANO, María Teresa. Creatividad: Definiciones, Antecedentes y Aportaciones. Revista Digital Universitaria 31 de enero 2004. Volumen 5 Número 1. ISSN: 1067-6079
- FLOWER, L., & HAYES, J. R. (1981). El proceso cognitivo como teoría de

escritura. College composition and communication, 365-387.

- GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio. Teorías de la literatura y literatura comparada, El texto narrativo. p. 30 [en línea http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1280929324856_673167432_1792]
- GARRIDO, M. Á., GARRIDO, A., & GALIANO, Á. G. (2000). Nueva introducción a la teoría de la literatura. Síntesis.
- GREIMAS, A. J., CARRIÓN, H. C., COURTÉS, J., & AGUIRRE, E. B. (1990). Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje
- GUTIERREZ OCHOA, Yessed, et al. Propuesta metodológica para mejorar la producción escrita de los estudiantes del ciclo 4 del Colegio Miguel Antonio Caro a través de la implementación del audiolibro como recurso didáctico. 2015. Repositorio Universidad Libre: Colombia.
- Institución Educativa Escuela Normal —Claudina Múnera, Grupo de Investigación: —Educación y Formación de Educadores UCM [en línea http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/COMPILACION_CONGRESO.pdf]
- KEMMIS, S., MCTAGGART, R., & RETALLICK, J. (2004). The action research planner. Citado en RODRIGUEZ, Gregorio, et al. Metodología De La Investigación Cualitativa. Málaga: EdicionesAljibe, 1996, p.33.
- LATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Gráo, 2007, p.36.
- LINEAMIENTOS CURRICULARES LENGUA CASTELLANA 2013. Colombia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf. Consultado el 4 de noviembre de 2015.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf. Estándares Curriculares De La Lengua Castellana.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Nacional De Alfabetización. Colombia. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235119.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Nacional De Alfabetización. Colombia. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235119.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Secretaría de Planificación Estratégica. Unidad de Programación, “Formación y Capacitación Permanente Hacia La Excelencia Educativa 2010 UGEL-03”. P. 1 [en línea. <http://www.ugel03.gob.pe/pdf/110426i.pdf>]
- MORA GALEANO, H. V., & CARRANZA RAMOS, C. D. (2012). El cómic como herramienta pedagógica en la escuela básica primaria.
- MOSTERÍN, JESÚS. Teoría de la escritura– Barcelona, España. Editorial Icaria. 1993. p.23
- MYKLEBUST, H. R. (1973). Development and disorders of written language (Vol. 2). Grune& Stratton, Incorporated.
- PIAGET, J., FISAC, M. Á. Q., & TIZÓN, A. M. G. (1980). Problemas de psicología genética. Ariel.
- RODRIGUEZ, Gregorio, et al. Metodología De La Investigación Cualitativa.

Málaga: Ediciones Aljibe, 1996, p.33.

- SERRANO DE MORENO, Stella. El aprendizaje de la lectura y la escritura como. Conferencia pronunciada en el simposio internacional de educación en la diversidad "Porque todos somos diferentes", 2000. P. 9 [en línea. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>]
- SHIH, M. (1986). Enfoques basados en Contenido para Enseñar Escritura Académica. *Tesol Quarterly*, 20(4), 617-648.
- TAYLOR, S. J., & BOGDAN, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Citado en RODRIGUEZ, Gregorio, et al. *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Málaga: EdicionesAljibe, 1996, p.33.
- TOVAR, R. M., ORTEGA, N. P., CAMERO, Y., ALEZONES, J., FRANTZIS, L., & GARCÍA, Y. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 9(31), 589-598.
- VALERY, OLGA. Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky – *Educere*, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, pp. 38-43 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- VAN DIJK, T. A. (2005). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso. Siglo XXI.

ANEXOS

Anexo A. Taller 1



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
Taller No 1

1ª SESIÓN: Coherencia y cohesión textual
Elaborada por los docentes Andrea Carvajal, Carolina Sánchez y Daniel Moncada

Objetivo: Desarrollar la coherencia y cohesión textual a través de la organización secuencial y mecánica de palabras y oraciones que componen frases y párrafos.

Nombre: _____ **Fecha:** _____ **Curso:** _____

1. Ordena las palabras para formar una frase coherente.

No se mil palabras tanto como una sola graban como una acción

hecho mundo más que Un todo un vale de promesas

2. Ordenar una secuencia de frases, colocando el número según el orden.

- a)
 Se sentó encima de él
 Un niño le regaló el suyo
 El payaso volvió a estar feliz y contento
 El globo explotó y el payaso se puso a llorar
 Un payaso infló un globo

- b)
 Pluma, tintero y papel
 para escribir una carta
 Una, dos y tres
 a mi querido Manuel

- c)
 Allí se refugia cuando llueve y hace mal tiempo
 el castor vive en el río
 tiene unos dientes muy afilados



- () con las ramas construye una balsa
() con ellos corta ramas de los árboles

3. En los espacios en blanco, coloca el número de la oración que ayude a completar el mensaje del párrafo.

_____. Nos enseñó algunas de sus canciones y otras de sus cantantes favoritos. Se parecían mucho en el estilo y en las letras, pero cada una nos dejaba entrar en él.

_____ Luego esperamos a Juan Carlos para irnos todos juntos al cine y después a la casa de Rafa. _____ Tuvimos que quedarnos hablando y comiendo algo mientras esperábamos la hora de entrada.

- (1) Podían ser tristes, melancólicas o extrañas, pero no dejaban de tener una ironía o una parte más divertida.
- (2) Saldremos a comer con Isabel, Kevin y Mariana.
- (3) Porque amar es el inicio de la palabra amargura.
- (4) Jacinto odia la música andina, la caribeña y la clásica.
- (5) El sábado fuimos a la casa de Miguel.
- (6) Nos tardamos mucho, porque ya no habían entradas para ninguna función.

El sábado fui a bailar con mi novio. Todo iba bien hasta que nos encontramos con mi ex. _____ Rodrigo empezó a sentirse incómodo y me dijo que nos fuéramos. Yo no quería porque me sentía bien donde estábamos; además, la canción estaba bien chévere.

_____. Dijo un par de frases sin sentido y nos presentó a la chica con la que andaba. _____ Pero igual nos fuimos de allá.

- (1) Nunca lo pensó de él, pero como así es la vida, se lo regalé.
- (2) Eso quizás calmó a Rodrigo.
- (3) A pesar de que Rodrigo dice estar seguro de que lo quiero, siempre se pone celoso de Enrique.
- (4) A mí me hubiera gustado decirle que me hizo sentir bien.
- (5) Para variar, mi mamá tenía razón.
- (6) Casi nos estábamos peleando cuando se acercó Enrique, según él a saludarnos.

Anexo B. Taller 2



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
Taller No 2

2ª SESIÓN: Coherencia y cohesión textual
Elaborada por los docentes Andrea Carvajal, Carolina Sánchez y Daniel Moncada

Objetivo: Identificar los aspectos que le dan orden y sentido a un texto narrativo.

Nombre: _____ **Fecha:** _____ **Curso:** _____

1. Organice el siguiente cuento escribiendo frente a cada óvalo el número

EL MAGO DE LOS SUEÑOS

Estaba Samuel un día en un barco rumbo a un país lejano y vio reflejada la imagen de su gran amigo el mago de los sueños en el mar, sonriéndole.

Un día estaba Samuel oyendo una charla que daba el mago de los sueños, en ella decía que cada uno siguiera su sueño sin importarle lo que los demás pensarán,

Al día siguiente fue a visitar a una amiga de su infancia, pidiéndole que le ayudara. Ella le ofreció una buena ayuda llevándolo a un lugar que nunca antes había visto y ella le dijo:

Estas palabras no las comprendió muy bien Samuel, pero con el paso del tiempo, fueron tomando sentido.

Hace muchos años vivía en un país lejano un joven llamado Samuel.

pero Samuel no estaba seguro de su sueño, él quería investigar lugares que nadie había pisado aún pero no sabía como hacerlo.

El mago de los sueños confió en que Samuel lo consiguiera y fue a visitarlo, el mago ya sabía que Samuel tenía problemas con su sueño, el mago se ofreció a ayudarlo.

Anexo C. Taller 3



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
Taller No 2

3ª SESIÓN: Coherencia y cohesión textual
Elaborada por los docentes Andrea Carvajal, Carolina Sánchez y Daniel Moncada

Objetivo: Identificar el tema y las partes del cuento a través de la implementación de preguntas.

Nombre: _____ Fecha: _____ Curso: _____

1. A continuación encontrará una tabla con diferentes TEMAS, usted debe relacionar la casilla de ELEMENTOS con la de CUALIDAD según sea su interés.

TEMA	ELEMENTO	CUALIDAD
Ropa	Chaqueta	Roja
Comida Rápida	hamburguesa	Gigante
Personaje	Ladrona	Rápida
Animal	Cocodrilo	Hambriento
Aparatos tecnológicos	Celular	Actualizado
Elementos inertes	Piedra	Pesada
Personaje	Barrista	Aficionado

2. En el recuadro vacío escriba el nombre de un ELEMENTO Y CUALIDAD que usted unió en la casilla anterior según su interés, luego responda las preguntas

Ejemplo:

¿Cómo era?

¿A dónde fue?



¿Qué le prohibió?

¿Hizo Caso?

¿Qué trampa le hizo?

¿Quién le ayuda?

¿Qué problemas tenía?

¿Quién aparece?

¿Cómo termina?



Anexo D. Taller 4



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
Taller No 4

4^ª SESIÓN: Coherencia y cohesión textual
Elaborada por los docentes Andrea Carvajal, Carolina Sánchez y Daniel Moncada

Objetivo: Complementar el cuento a partir de la solución de las preguntas teniendo en cuenta las respuestas que usted dio en el taller anterior.

Nombre: _____ Fecha: _____ Curso: _____

1. *Conteste las siguientes preguntas acerca del personaje de su cuento.*

¿Quién se lo prohibió?

¿Qué hizo?

¿Quién le hizo la trampa?

¿Cómo lo ayuda?

¿Con qué lo ayuda?

¿Qué hace este personaje?



4ª SESIÓN: Coherencia y cohesión textual
Elaborada por los docentes Andrea Carvajal, Carolina Sánchez y Daniel Moncada

¿Por qué lo hace?

¿Qué pasa con quien hizo la trampa?

2. A continuación usted encontrará todas las preguntas que respondió durante los talleres, ahora copie las respuestas de cada pregunta y respuesta siguiendo este orden:

1. ¿Cómo era?
2. ¿A dónde fue?
3. ¿Quién se lo prohibió?
4. ¿Qué le prohibió?
5. ¿Hizo Caso?
6. ¿Qué hizo?
7. ¿Quién le hizo la trampa?
8. ¿Qué trampa le hizo?
9. ¿Quién le ayuda?
10. ¿Qué problemas tenía?
11. ¿Cómo lo ayuda?
12. ¿Con qué lo ayuda?
13. ¿Quién aparece?
14. ¿Qué hace este personaje?
15. ¿Por qué lo hace?
16. ¿Qué pasa con quien hizo la trampa?
17. ¿Cómo termina?

