



**Universidad
de Medellín**
Ciencia y Libertad

**La coherencia y la cohesión en los textos escritos de los niños de tercero de básica primaria
de las instituciones educativas Fe y Alegría - José María Vélaz y Ramón Múnica Lopera -**

Altos de la cruz desde una metodología por proyectos

Proyecto de Investigación

Ana María Quiroz Agudelo y Mariluz Ramírez Pérez

Asesora: Diana María Serna Hernández

Maestría en Educación

Departamento de Ciencias Sociales y Humanas

Universidad de Medellín

Medellín

Julio 2018

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a Dios... a nuestras familias que apoyaron y acompañaron este sueño... a los directivos y estudiantes de las instituciones educativas Ramón Múnera Lopera (Sección Altos de la cruz) y Fe y Alegría José María Vélaz que hicieron posible acercarnos a la investigación y análisis de la realidad escolar... a todos y cada uno de los que enriquecieron este proceso con sus enseñanzas, conocimientos y saberes... Mil gracias.

RESUMEN

El presente trabajo evidencia la implementación de una estrategia didáctica para cualificar los componentes sintáctico (cohesión) y semántico (coherencia), en los niños de 3º4 y 3ºB de básica primaria de las instituciones educativas Fe y Alegría José María Vélaz y Ramón Múnera Lopera (Sección Altos de la cruz) de la ciudad de Medellín. Como punto de partida se aplica y analiza una prueba diagnóstica para reconocer el estado inicial de los estudiantes en el uso de elementos como: secuencia temática y temporal, estructura lógica de las oraciones, uso de los sinónimos, antónimos, pronombres, conectores y signos de puntuación; al momento de sus producciones escritas. Es así como se implementa un proyecto materializado en secuencias didácticas que posibilite la cualificación de los componentes sintáctico y semántico para posteriormente aplicar una prueba final que permita determinar el nivel de desempeño en los componentes ya mencionados.

PALABRAS CLAVES: Escritura, cohesión, coherencia, secuencias didácticas, proyecto de aula.

ABSTRACT

The present manuscript evidences the implementation of a didactic strategy in order to quantify the syntactic elements (cohesion) and semantic (coherence) for 3rd and 4rd levels of elementary school's children from Fe y Alegria (Jose Maria Velaz) and Ramón Múnera Lopera (Sección Altos de la cruz) schools. As starting point, an application and analysis of a diagnostic test is carried out to determine the initial stage of the student in the use of elements like: thematic and temporary sequence, paragraphs logic structure, synonyms uses, antonyms, pronouns, connectors and punctuation marks, at the time of their written productions. Therefore, it is how a project is implemented and carried out in didactics sequences that enable the quantifications of the syntactic and semantic components to subsequently apply a final test that allows to determine the performance level of the elements mentioned before.

Important words: Writing, cohesion, coherence, didactic sequences, classroom project

TABLA DE CONTENIDO	
JUSTIFICACIÓN.....	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
Problema.....	17
Pregunta de investigación.....	17
OBJETIVOS	18
General:.....	18
Específicos:.....	18
ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA.....	19
A Nivel Internacional:	19
A Nivel Nacional.....	22
MARCO CONCEPTUAL.....	30
Categorías de análisis	30
Proyectos de aula.....	50
Secuencia didáctica	55
DISEÑO METODOLÓGICO	58
Enfoque de la investigación.....	59
Perspectiva de Análisis.....	60
<i>Población:</i>	61
<i>Contextualización</i>	63
Técnicas de recolección de datos:.....	72
<i>Instrumentos de recolección de datos</i>	74
FASES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	78
1. Momento o fase de reconocimiento:.....	78
2. Momento de diseño e implementación de la propuesta de intervención	90
3. Momento de valoración.....	104
ANÁLISIS DE RESULTADOS	115
CONCLUSIONES.....	129
RECOMENDACIONES	132
REFERENCIAS.....	134
ANEXOS	139

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de categorías de análisis. Autoría de las investigadoras.....	30
Figura 2. Componentes para construcción de un texto. Autoría de las investigadoras	35
Figura 3. Estructura de un escrito.....	45
Figura 4. Representación de los niveles de coherencia y cohesión de un texto. Autoría de las investigadoras.	49
Figura 5. Esquema del diseño metodológico. Autoría de las investigadoras.	58
Figura 6. Resultados prueba inicial. Autoría de las investigadoras.....	90
Figura 7. Análisis de resultados de la prueba final del grado 3°. (ICFES 2017)	109
Figura 8. Resultado comparativo prueba inicial y final. (ICFES 2017).....	110
Figura 9. Esquema del proceso de investigación. Autoría de las investigadoras.	114

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada “La coherencia y la cohesión en los textos escritos de los niños de 3º4 y 3ºB de básica primaria de las instituciones educativas Fe y Alegría José María Vélaz y Ramón Múnera Lopera (sección altos de la cruz) desde una metodología por proyectos” pretende cualificar los procesos de escritura en los componentes semántico y sintáctico, principalmente, a partir del desarrollo de secuencias didácticas enmarcadas dentro de un proyecto de aula para llevar a los estudiantes a tomar conciencia sobre el uso de algunos elementos necesarios para lograr la coherencia y cohesión del texto; todo ello dentro de situaciones reales de comunicación donde la escritura cobre un valor significativo.

Consecuentes con lo anterior, el trabajo investigativo se estructura en seis capítulos, de la siguiente manera:

En primer lugar, el capítulo I da cuenta del problema, la justificación y los propósitos del presente ejercicio investigativo; se aborda la dificultad de los estudiantes, que emerge de una prueba diagnóstica, para escribir textos coherentes y cohesionados. Como objetivos están diseñar, ejecutar y evaluar el impacto de ocho secuencias didácticas, cada una con fases de inicio, desarrollo y evaluación; para la apropiación de los aspectos que garanticen la coherencia y cohesión del escrito sin perder la intencionalidad del mensaje que se quiere transmitir, buscando con ello que los estudiantes del grado 3º4 Y 3ºB de las instituciones educativas Ramón Múnera Lopera y Fe y Alegría José María Vélaz de la ciudad de Medellín puedan hacer consciente la escritura como una habilidad comunicativa.

En segundo lugar, el capítulo II brinda los aportes teóricos que soportan el presente estudio, ellos se basan en las investigaciones de autores como Cassany, Díaz, Rincón Bonilla, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), entre otros; quienes se han dado a la tarea de puntualizar en los aspectos necesarios para la buena escritura; de un lado el interés y el gusto de quien escribe y por otro, los aspectos formales del código escrito, cobrando sentido la coherencia y la cohesión del texto como elementos que requieren ser ejercitados y cualificados en el ámbito escolar; además, enfatizan los autores citados, que este tipo de prácticas deben darse de manera significativa, en contextos reales de comunicación y no como simples tareas académicas.

A continuación, en el capítulo IV se estructura el marco metodológico de la propuesta de investigación, enmarcado en la investigación acción educativa desde un enfoque cualitativo recogiendo el análisis de las producciones escritas de 30 estudiantes de 3° 4 y 3°B grado de las instituciones en mención a quienes se les aplica un instrumento (lista de control al iniciar y finalizar la intervención de la propuesta) con el fin de analizar el uso y la progresión en la cohesión y coherencia textual de sus escritos.

De lo anterior, se deriva el capítulo V que estructura el proyecto de aula “El mundo fantástico de los animales” mediante ocho secuencias didácticas enfocadas a trabajar aspectos de la coherencia y la cohesión como pronombres, sinónimos, antónimos, signos de puntuación y conectores, principalmente; de igual manera, las situaciones significativas que acontecieron durante el proceso de ejecución y que se hallan documentadas o registradas en el diario de campo que sirvió como instrumento de registro y análisis de la información.

Finalmente, en el capítulo VI se trazan algunas conclusiones y recomendaciones que en adelante permitan a los docentes y comunidad educativa mejorar el proceso de escritura desde una perspectiva significativa, teniendo en cuenta que es un acto social que involucra el ser, el saber y el saber hacer.

JUSTIFICACIÓN

El trabajo de investigación denominado “La coherencia y la cohesión en los textos escritos de los niños de 3°4 y 3°B de básica primaria de las instituciones educativas Fe y Alegría José María Vélaz y Ramón Múnica Lopera (sección altos de la cruz) desde una metodología por proyectos” surge con el propósito de cualificar los componentes semántico y sintáctico a través de la implementación de secuencias didácticas enmarcadas dentro de un proyecto de aula.

Se hace evidente y por tanto, es posible afirmar que en los escritos de los estudiantes de ambas instituciones (Fe y Alegría José María Vélaz y Ramón Múnica Lopera) existe una marcada dificultad, en los componentes sintáctico y semántico, debido a que en los mismos se percibe una ausencia en el uso de los signos de puntuación, pero también en el de los conectores, de tal manera que repiten constantemente palabras hasta caer en redundancias mostrando como producto final un texto carente de sentido, es decir, sin cohesión, ni coherencia. Las consecuencias de ello se han visto reflejadas en los bajos resultados de las pruebas SABER y en pruebas internas; unidas a esto la poca motivación y la no implementación de metodologías innovadoras que favorezcan un conocimiento contextualizado.

A la luz de esta realidad y conscientes de la necesidad de desarrollar las competencias de los estudiantes, el presente trabajo pretende cualificar los componentes sintáctico y semántico trabajando desde la cohesión algunos elementos como los signos de puntuación, los conectores, los sinónimos, los antónimos, los pronombres; pero,

además, la coherencia parcial, lineal y global del texto en los escritos de los estudiantes del grado 3^oA y 3^oB de las instituciones en cuestión. Para ello se aborda un proyecto de aula materializado en secuencias didácticas las cuales serán registradas en el diario de campo. Estas acciones van enmarcadas a mejorar los resultados en las pruebas y sus niveles de desempeño académico y personal. Desde esta perspectiva, es fundamental precisar algunos conceptos de la escritura acorde con lo estipulado por el Ministerio de Educación cuando afirma que:

Escribir no se trata solamente de una codificación de significados a través de las reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se pone en juego de saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (MEN, 1998, p. 49)

De acuerdo a lo planteado en la cita anterior los procesos de escritura, hoy, infortunadamente se han ido convirtiendo en un ejercicio mecánico, donde los alumnos se dedican a transcribir textos de muestra, sin saber dar razón de los mismos, todo ello se convierte en un reto para el maestro, ya que implica la planeación y puesta en marcha de una serie de estrategias que despierten el interés y los lleven a la ejecución de tareas escriturales con sentido; además de la generación, apropiación y transformación de conocimientos, porque “un buen escritor es aquel que sabe utilizar las palabras según el contexto comunicativo, de acuerdo con lo que ellas significan y lo que quieren transmitir” (Mier y Garavito, 2004, p.39).

La escritura, pero también la lectura, son procesos complejos a los que se enfrenta el niño en sus primeros años de escolaridad, es acá donde urge un acompañamiento de la escuela y para ello es fundamental no olvidar que “la coherencia y la cohesión son dos propiedades del texto sin las cuales este no cumple su función esencial: comunicar. Están estrechamente ligadas y en ocasiones es difícil establecer una línea divisoria entre ambas, pues si en un texto sus unidades lingüísticas no están cohesionadas, es difícil que el texto sea coherente”. (Mier y Garavito, 2004, p.13).

De esta manera, el presente trabajo se constituye en un aporte significativo a la didáctica de la escritura dado que permite replantear la concepción de este proceso desde el currículo, pues infortunadamente la escuela sigue concibiéndola como copia de modelos y no como lo que debería ser: un proceso de comunicación y significación. Además, lleva a pensar en el maestro como conocedor del saber que enseña para poder llevarlo al aula a través de la implementación de estrategias innovadoras como lo son, para este ejercicio investigativo, las secuencias didácticas.

Finalmente, otro aspecto importante para destacar con respecto al aporte de este trabajo investigativo a la didáctica es que lleva a reafirmar la concepción de niño como sujeto de lenguaje quien se mueve en un contexto donde el uso de la lengua se da en situaciones reales de uso; y que a través de la interacción con sus pares internaliza aspectos relacionados con la escritura los cuales ya son preconceptos dados por la cultura; por eso resulta interesante pensar en que este es el punto de partida para sensibilizar y luego cualificar los componentes semánticos y sintácticos en sus escritos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Podría decirse que la escritura convencional utilizada para transcribir cualquier tipo de mensajes ha sido tarea delegada a la escuela dado el carácter formativo que se ha otorgado a la misma, sin embargo, cuando un sujeto ingresa al mundo escolar ya previamente ha tenido ciertas experiencias que le posibilitan comprender su función social, cultural y comunicativa.

Ahora bien, la educación en Colombia ha pasado por varias etapas en su intento por construir un modelo educativo de calidad que garantice a los estudiantes la adquisición de conocimientos y a la vez la puesta en práctica de estos, es decir, la vinculación de la teoría con la práctica.

Desde décadas pasadas la educación en el territorio nacional se ha enfocado en un cúmulo de asignaturas, cada una con saberes específicos, pero sin conexión entre ellas y peor aún, sin trascendencia o aplicabilidad para la vida del educando. Eran reconocidas en el pensum académico de las escuelas asignaturas como caligrafía, técnicas de oficina o mecanografía enfocadas a mejorar la estética de la escritura, pero no a potenciar las ideas en la construcción de textos; ello sin duda ha puesto de manifiesto una problemática actual en materia educativa, la cual está íntimamente relacionada con la dificultad del estudiante para desarrollar procesos de pensamiento autónomos, ya que este no está expuesto a la búsqueda de conocimientos, sino, a ser receptor de información. Al respecto Jurado (1992, p. 40) expone:

El mejor ejemplo lo constituye el modo tradicional en que son iniciados los niños en el aprendizaje de la escritura. De todos es conocido que los niños, desde primer grado, son sometidos a programas repetidores y mecánicos, con los cuales se considera pueden aprender a leer y escribir y cuyo instrumento validador es el manual; desde el manual el niño repite con su maestro listados de sílabas (bla, ble, bli, blo, blu, ma, me, mi, mo, mu), realiza fatigosamente planas de frases estereotipadas (“mi mamá me ama”, “el enano come banano”), en donde, como es notable, el sentido poco importa, porque se considera que cuando se logre la perfección en el “hablar bien”, como si los niños fuesen mudos al llegar a la escuela, y en el tener una “bonita letra”, podría después el niño acceder a los universos de la significación.

En consecuencia, dichos conocimientos adquiridos han sido materia de medición por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de la puesta en marcha de pruebas estandarizadas en los grados considerados como cierres o finales de ciclo; por tanto, el grado 3° al cumplir esta condición hace parte de la prueba SABER con el objetivo de mostrar los conocimientos y competencias que hasta el momento han adquiridos los estudiantes.

Así las cosas, los resultados no son satisfactorios ya que la formación no se ha centrado en el desarrollo de competencias, sino más bien en aprender conocimientos enciclopédicos, memorizar y no hacer relaciones entre un contenido y su aplicabilidad; en otras palabras, podría decirse que parte del fracaso evidenciado en las pruebas estatales se observa en la poca capacidad del estudiantado para enfrentar situaciones

problemas dentro de un contexto aplicando algún conocimiento. Infortunadamente, las estadísticas arrojadas desde la medición y el índice sintético de calidad educativa (ISCE) que se conoce cada año, indican que estas dificultades son constantes durante todo el proceso escolar, incluso al llegar a la universidad todavía el chico encuentra tropiezos para conectar, describir, concluir y sentar posición ante una teoría. Al respecto, el MEN ha diseñado los derechos básicos de aprendizaje (DBA) como referencias que el docente debe considerar a la hora de planear sus clases, ello permitirá puntualizar acciones en lo conceptual, didáctico y metodológico que conlleven a un mejoramiento en la adquisición de los aprendizajes mínimos esperados en un determinado grado escolar.

A partir de las situaciones anteriormente expuestas, surge la necesidad de entender el proceso de escritura desde otros enfoques, desde perspectivas más amplias que pongan de manifiesto el proceso de comprensión del sujeto desde sus propias vivencias, por ello, los lineamientos curriculares de lenguaje abordan la escritura desde una perspectiva social y pragmática ya que implica poner en juego una serie de competencias, saberes e intereses y no solamente una codificación del lenguaje a partir de unas reglas lingüísticas, es decir, escribir, resulta ser un proceso individual pero a la vez social. MEN (1998).

En busca de alcanzar los objetivos trazados en la presente investigación donde la escritura cobre y tenga sentido dentro de un contexto significativo para el estudiante, es necesario centrar la atención en la matriz de referencia señalada por el MEN, especialmente en los componentes semántico y sintáctico, los cuales se refieren a la estructura, orden y continuidad de un texto, así como el uso de elementos gramaticales

que le dan organización al escrito para lograr su coherencia y cohesión. Al interior de estos componentes, el trabajo se enfocará en el análisis de la secuencia temática y temporal del escrito, el uso de sinónimos, antónimos, pronombres, conectores y signos de puntuación ya que los estudiantes de este grado tienen concepciones sobre estos aspectos y así se cualificará en dichos aspectos sus producciones textuales.

Indiscutiblemente, se pone de manifiesto la imperiosa necesidad de usar en el aula metodologías innovadoras en procura de favorecer en los educandos un conocimiento contextualizado, mayores niveles en el uso de procesos de pensamiento y mejor aprovechamiento de variados materiales y herramientas de información; así es clara la postura del Ministerio de Educación Nacional cuando desde los lineamientos curriculares en materia de la asignatura de Lengua castellana (1998) plantea el trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular donde se involucren de manera activa sus participantes desde la idea inicial, desde sus intereses y motivaciones, ello será fundamental para asegurar que el aprendizaje sea significativo y genere impacto en la vida cotidiana.

Ahora bien, al poner los elementos de la metodología por proyecto de aula en el plano de la escritura, resulta el ambiente propicio para generar espacios de escritura que afloran desde el interés del estudiante, así encontrara sentido a una práctica escolar y altamente social. Es precisamente en este sentido que cobra importancia el enfoque semántico – comunicativo planteado por el MEN (1998, p. 24):

La concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. Por otra parte, esta orientación del lenguaje hacia la significación es el marco de trabajo de evaluación en lenguaje del Servicio Nacional de pruebas ICFES en la actualidad.

Todo lo anterior es propicio para argumentar y sustentar la necesidad de cualificar los procesos de escritura en el aula, principalmente en el grado 3° 4 y 3°B ya que se cierra un ciclo y además se evalúan competencias mediante la prueba SABER. Si el proceso ha sido llevado a cabo de una forma significativa, se verá reflejado en las formas de responder del estudiante a estas cuestiones. En consecuencia, es necesario desde esta investigación poner en marcha un proyecto de aula que favorezca el aprendizaje desde una construcción y no meramente desde el vaciar, recitar y acumular información.

Al respecto Hurtado, Serna y Sierra (2000) ratifican la importancia del trabajo por proyectos al interior del aula en tanto favorecen la movilización del pensamiento a través del uso del lenguaje, además se constituye en una estrategia para abordar múltiples tipologías textuales sin encasillar un único estilo y relacionando lo escolar con lo cultural, de esta forma se suscitan intereses o motivaciones para la escritura desde contextos reales de comunicación. Esta metodología también permite que se integren las diversas áreas del currículo, así la escritura, no será solo tarea en el área de lenguaje. El trabajo cooperativo tiene gran relevancia desde esta perspectiva propiciando la

observación, la participación y la revisión conjunta; por todo lo anterior, el trabajo por proyectos de aula está al servicio de la escritura para posibilitar la expresión del sujeto desde sus propias vivencias garantes de un proceso académico, autónomo y significativo.

Problema

Falta de coherencia y cohesión en los textos escritos de los estudiantes de 3° 4 y 3°B de básica primaria de las instituciones educativas Fe y Alegría José María Vélaz y Ramón Múnera Lopera (Sección Altos de la Cruz).

Pregunta de investigación

¿Cómo potenciar en los textos escritos de los estudiantes de 3°4 y 3°B de básica primaria de las instituciones educativas Fe y Alegría José María Vélaz y Ramón Múnera Lopera (Sección Altos de la Cruz) los componentes semántico (coherencia) y sintáctico (cohesión) desde una metodología por proyectos?

OBJETIVOS

General:

Cualificar los componentes sintáctico (cohesión) y semántico (coherencia) en los textos escritos de los estudiantes de los grados 3°4 y 3°B de básica primaria de las instituciones educativas Fe y Alegría (José María Vélaz) y Ramón Múnera Lopera (Altos de la Cruz) desde la implementación de secuencias didácticas inscritas en un proyecto de aula.

Específicos:

Reconocer el uso de los elementos de cohesión y coherencia en los textos escritos de los estudiantes de 3°4 y 3°B de básica primaria, a partir de la aplicación de una prueba diagnóstica.

Planear y ejecutar secuencias didácticas que posibiliten la cualificación de los componentes semántico y sintáctico en los textos escritos de los estudiantes de tercero de básica primaria.

Evaluar los niveles de desempeño obtenidos por los estudiantes de 3°4 y 3°B de básica primaria en los textos escritos (coherencia y cohesión) una vez implementadas las secuencias didácticas.

ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA

A Nivel Internacional:

En el ámbito internacional se destaca el artículo “¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños?” de Metaute y Leal (1996) en el cual sintetizan la investigación realizada en México con 60 menores de escuelas estatales, de los grados 2° a 6° y cuya finalidad fue mostrar si producían textos con coherencia haciendo uso de aspectos como la cohesión, la conexidad y la complejidad pragmática. Como criterios de selección se tuvo en cuenta que los estudiantes no tuvieran antecedentes de dificultades o fracaso escolar y que además sus edades oscilaran entre los 7 y 12 años.

El diagnóstico inicial para hacer una clasificación del nivel de coherencia en la escritura de los estudiantes partió de hacer lectura en voz alta a cada uno de ellos y posteriormente dar la instrucción de escribir el cuento con sus propias palabras, con estos escritos se conformaron seis grupos o clases, desde los menos incoherentes a los más coherentemente escritos.

A modo de conclusión, este proceso investigativo demostró que para escribir un texto con coherencia el niño debe manejar aspectos relacionados con fonemas, grafías y ortografía; al mismo tiempo, tener dominio lingüístico relacionado con la expresión y el contenido, de esta forma quien escribe podrá construir una historia con principio, mitad y final. Dichos dominios se van adquiriendo con el tiempo, así el estudio ratifica que hay

una incidencia en cuanto a la edad y grado escolar para alcanzar mayores niveles de coherencia textual.

Finalmente, también arroja la investigación que es marcada la dificultad en los estudiantes para usar puntuación, utilizar reglas ortográficas, separar adecuadamente las palabras, torpeza en las grafías y uso de reglas de conversión fonográficas; por ello, mediante el uso de recursos gramaticales que favorezcan la coherencia, el educando utilizará la escritura como medio de comunicación.

Del mismo modo, en Venezuela durante el año 2015 la docente Trina Soto en su investigación de maestría en lectura y escritura de la universidad de Carabobo se dio a la tarea de analizar las dificultades presentadas por los estudiantes de quinto año de educación secundaria del Liceo Nacional Bolivariano Andrés Bello (L.N.B “Andrés Bello”) a la hora de escribir textos con coherencia y cohesión, para ello partió de lo observado a diario durante sus clases de lenguaje, así pudo constatar las dificultades de los educandos para mantener una secuencia en las ideas de un escrito, usar diferentes palabras para reemplazar las utilizadas previamente y pocas relaciones entre los enunciados, lo que demuestra producciones carentes de coherencia y cohesión, por consiguiente el objetivo general de la investigación era reflexionar sobre los procedimientos de coherencia y cohesión que utilizaban los chicos en sus textos; de allí los propósitos específicos giraron en torno a explorar y comprender los procedimientos de estos aspectos en las producciones escritas.

La investigación de tipo cualitativa se fundamentó en el método de la fenomenología hermenéutica y la teoría textual de Van Dijk con tres estudiantes del grado seleccionado cuyas edades oscilaron entre los 15 y 17 años, utilizó como técnicas e instrumentos de recolección la observación participante, la entrevista, las notas de campo y el análisis textual. Las escrituras realizadas por los educandos fueron la autobiografía y la reseña literaria por ser textos de carácter narrativo y expositivo a los que se está expuesto desde los primeros años de escolaridad.

Como resultados importantes de este trabajo se considera relevante el hecho de que la escritura, para la mayoría de las personas, resulta complicada en tanto la escuela en algunos momentos de su historia se ha enfocado en transmitir contenidos y no en propiciar ambientes de aprendizaje en contextos reales de comunicación, así, escribir no se vuelve una necesidad social sino una tarea meramente académica.

Las producciones de autobiografía y reseña literaria presentaron debilidades en cuanto a los aspectos de coherencia y cohesión como vocabulario escaso, faltas de ortografía, frases poco elaboradas, párrafos mal estructurados, escaso o nulo uso de conectores, falta de jerarquía y orden dentro y fuera de los párrafos, falta de un hilo conductor a lo largo del escrito, además se nota confusión en el inicio, desarrollo y cierre del escrito.

En conclusión y a manera de recomendaciones para superar las dificultades detectadas, la investigadora sugiere que se debe abordar desde todas las áreas del currículo la escritura con coherencia y cohesión desde aspectos formales de la escritura,

favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas. Al mismo tiempo señala que tanto la lectura como la escritura debe darse en ambientes motivadores, con múltiples propósitos comunicativos, en diferentes formatos o tipologías textuales, de forma libre, proporcionar herramientas o procedimientos para mejorar las prácticas de escritura, en especial la oración temática como instrumento lingüístico que le da sentido integral al texto de forma global.

A Nivel Nacional

A nivel nacional Moreno y Garzón dan a conocer su propuesta trabajada en la Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, y con la cual aspiraron al título de maestría en Pedagogía en el año 2016.

La construcción de noticias en contextos reales: una estrategia pedagógica significativa, para el fortalecimiento del proceso de producción textual de los estudiantes del grado quinto de la I. E Alfonso Reyes Echandía considera como pregunta problematizadora: ¿Cómo incide la aplicación de la propuesta pedagógica “Ven te cuento un rollo”, que involucra la construcción de noticias, en el fortalecimiento de los procesos de producción textual de los estudiantes del curso 5º1 de la I. E. Alfonso Reyes Echandía? Así mismo, su objetivo es el de analizar la incidencia que tiene la aplicación de la propuesta pedagógica “Ven te cuento un rollo”, que involucra la construcción de noticias en el fortalecimiento del proceso de producción textual en los estudiantes del grado 5º1 de la institución en cuestión.

Dicha propuesta surge a partir de lo evidenciado a nivel del aula donde la problemática gira en torno a las dificultades que presentan los estudiantes del curso para producir textos escritos dado a que estos no responden a un propósito comunicativo, lo cual es notorio en los diarios y en lo que escriben regularmente en el aula. Otro de los agravantes encontrados son los criterios de evaluación implementados por los docentes, ya que estos dan prioridad a la cantidad y no a la calidad de los escritos, sin tener en cuenta algunas propiedades textuales como la coherencia y la cohesión, que son características primordiales para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa. Además, en el colegio se ha privilegiado el trabajo con la lectura y se ha olvidado la relevancia que tiene enseñar a escribir bien. Esta intervención pedagógica tuvo en cuenta tres fases: la sensibilización, el acercamiento al texto informativo y la construcción de noticias que se redactaron atendiendo a los subprocesos de planear, redactar, examinar y editar.

Por lo anterior, las investigadoras, se centraron en trabajar como texto informativo la noticia dado que sus características permiten fortalecer en el estudiante sus habilidades en la producción textual. Así mismo, el sujeto que construye el hecho noticioso requiere de un buen desempeño como periodista, esto implica que el reportero sea organizado y sepa dar jerarquía a las ideas, sintetizarlas, clasificarlas y relacionarlas potencializando el desarrollo de algunos procesos de pensamiento. Los estudiantes escriben sus noticias con pautas dadas por el profesor y la información recopilada de sus entrevistados que hacen parte del personal que labora en la institución.

Las conclusiones arrojadas por la investigación dan cuenta de que las actividades desarrolladas contribuyeron al cumplimiento del propósito fundamental del proyecto puesto que se analizó la incidencia que tuvo la aplicación de la propuesta pedagógica “Ven te cuento un rollo” basada en la construcción de noticias para el fortalecimiento del proceso de producción textual en los estudiantes, determinando un impacto positivo en la competencia textual. También se pudo observar a través del análisis de las noticias escritas por los niños que los textos son más coherentes, pertinentes, adecuados y que al momento de escribir se adquirió conciencia sobre la audiencia, el contexto y el propósito comunicativo. El aumento en el vocabulario fue evidente utilizaron sinónimos, antónimos etc., evitando la repetición de la misma palabra, lo que se vio reflejado en el léxico utilizado al redactar sus escritos.

Además de tener en cuenta elementos importantes como la planeación, revisión y edición del proceso de la escritura, los estudiantes que participaron en la investigación, aprendieron mecanismos y pautas de autorrevisión, criterios para determinar formas adecuadas de escribir, adaptaron el hábito de reconstruir los textos momento a momento y comprender que el placer de plasmar en letras las representaciones mentales respecto a un acontecimiento u otro tema permite un perfeccionamiento constante, donde hay derecho a equivocarse y corregir, sin que se desmejore la calidad de lo plasmado, sino que por el contrario, esto se considera como un acto asertivo al momento de la redacción. Ahora bien, “El proyecto de aula y su relación con la lengua escrita” es un proyecto realizado por Ortega que surgió en la Universidad de la Sabana de Bogotá en el año 2011 y cuya pregunta es ¿Cómo la implementación de proyectos de aula genera procesos de aprendizajes significativos en la construcción de la lengua escrita en los niños de

primer grado de básica primaria en la institución educativa Santamaría del río del municipio de Chía? Por consiguiente, su objetivo fue el de generar procesos de aprendizaje significativo en la construcción de la lengua escrita en los niños del primer grado de básica primaria a través de la implementación de la estrategia pedagógica de proyectos de aula

Para la implementación de la propuesta se tuvieron en cuenta seis niños de primero que se ubicaran en el nivel, silábico, pre-silábico y alfabético y así lograr llevarse a cabo la relación entre aprendizajes significativos y proyectos de aula. Se evidenció, así mismo, la influencia que se dio a través de los proyectos de aula en cada una de las etapas del proceso de la construcción de la lengua escrita evolucionando desde diferentes grafías al azar (presilábico) hasta grafías convencionales con sentido y significado (silábica y alfabético) pero siempre manteniendo la intención comunicativa. De igual modo fue clara la motivación y el interés que el proyecto de aula logró despertar en los niños, para generar escritos y producciones textuales, lo que hace que la visión del docente en torno a este proceso, cambie ya que las metodologías tradicionales no evidencian aprendizajes y construcciones tan rápidas y significativamente para los niños como si lo logra el proyecto de aula. Ya que este favorece la capacidad creativa, el espíritu de investigación, la observación y el trabajo cooperativo, mayor sensibilidad y adaptación social.

A Nivel Local

Ochoa, Salazar, Sierra y Suárez (2012) docentes de la Universidad de Antioquia son las autoras de la propuesta: Estrategias para mejorar la producción coherente y cohesiva de textos expositivos (instructivos) en niños y niñas de educación básica primaria. Proyecto Atención a niños, niñas y jóvenes con dificultades específicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura Centro de Servicios Pedagógicos. En su planteamiento dan a saber cómo los alumnos inscritos en el programa de atención a niños, niñas y jóvenes con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura del Centro de Servicios Pedagógicos presentan dificultades para la producción coherente y cohesiva de textos expositivos explicativos (instrucciones) y cuyo objetivo primordial es el de Implementar estrategias pedagógicas que permitan la construcción de textos expositivos y explicativos de manera coherente y fluida.

Con base en las observaciones realizadas durante un semestre de práctica con los alumnos inscritos en el programa de atención a niños y jóvenes con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia, las autoras ya mencionadas identificaron las dificultades que presentan para la producción coherente y cohesiva de textos expositivos explicativos. Dicha dificultad se evidencia en las producciones escritas ya que se caracterizan por ser poco fluidas, imprecisas, poco concisas, carecen de una lógica secuencial en las ideas que expresan y presentan poca variedad y pertinencia en los conectores que usan, lo que impide que su texto sea comprensible. Para la

superación del problema planteado se optó por el diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica encaminada a acompañar, por medio de estrategias metodológicas basadas en lo cotidiano y significativo. Lo anterior lleva a sistematizar la propuesta de intervención basada en situaciones de aprendizaje sobre diferentes tipos de instructivos tales como: instrucciones para la realización de juegos, manualidades, talleres de tipo académico y recetas de cocina.

En algunos de los niños pertenecientes a los grados 3° y 5° de básica primaria, el tipo de coherencia que prevalece es la global caracterizándose esta por conservar el eje temático, pero faltándoles concisión lo que evidencia que aún no se han apropiado totalmente de los elementos conformes a dicho nivel. Lo anterior puede deberse a que la escuela no ha centrado su interés en la producción espontánea, sino en la transcripción de modelos que enuncian información de manera general y poco detallada. Como resultado de la propuesta se pudo constatar que el trabajo de textos instructivos permitió que los niños adquirieran mayor conciencia de lector, ya que de esta manera pudieron darse cuenta de que sus producciones podían ser leídas por otros.

Los niveles de atención y concentración mejoraron notoriamente a partir del trabajo con situaciones de aprendizaje significativas. La mayoría de los niños han adquirido mayor repertorio de conectores, lo que se evidenció en el uso adecuado de estos en sus producciones orales y escritas. Además, alcanzaron un nivel de coherencia global en sus producciones escritas a partir de la ejercitación de textos instructivos y la implementación de estrategias tanto individuales como colectivas.

En el ámbito local es importante registrar El libro “Escritura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual” publicado en el año 2000 y cuyos autores son Rubén Darío Hurtado Vergara, Diana María Serna Hernández y Luz María Sierra Jaramillo, en él, hacen referencia a una experiencia investigativa sobre la metodología de proyectos como estrategia para promover y mejorar la producción de textos en niñas de tercer grado de educación básica primaria de la Escuela Normal Superior María auxiliadora del municipio de Copacabana.

El propósito central fue compartir con los maestros de educación básica algunas estrategias pedagógicas que, de un lado faciliten en los niños el desarrollo de una actitud positiva frente a la escritura, es decir, que les guste y apasione escribir, lo cual sólo es posible promoviendo la producción textual a partir de situaciones reales de comunicación; pero, además, proponer una estrategia que les permita mejorar su producción textual, o sea cualificar los componentes que caracterizan un texto bien escrito, como es el caso de la coherencia, la cohesión, la concisión, la legibilidad, y la precisión, entre otros.

El estudio se llevó a cabo con un grupo experimental de 45 niñas del grado tercero bajo la metodología de investigación cualitativa, del mismo modo se usó la entrevista semiestructurada y la evaluación de la producción textual de las estudiantes a través de la técnica del parafraseo, es decir, de la escritura de lo comprendido después de la lectura utilizando sus propias palabras. Luego de la intervención en el aula, mediante el proyecto de aula se pudo concluir que este tipo de metodología favorece los procesos de lectura y escritura en situaciones reales de comunicación, es decir, desde las vivencias

de los estudiantes, favorece la confrontación, la participación y el trabajo colaborativo, de igual modo, posibilita al maestro la investigación en el aula a partir del conocimiento pedagógico y del saber específico, igualmente es preciso que desde los primeros años, se ofrezcan al sujeto experiencias y estrategias innovadoras que dinamicen su proceso en el aprendizaje de la lengua.

Es importante considerar que las investigaciones anteriores han sido referentes que dan cuenta de que la propuesta de intervención que subyace a este trabajo tiene aplicabilidad y es funcional en el campo educativo; además, abren una visión más amplia a nivel bibliográfico. Hay que mencionar, también, que estas investigaciones permiten ubicar en qué parte del proceso se encuentra el trabajo investigativo desarrollado y visualizar así paso a paso las estrategias implementadas, pero, además, los cambios que surgieron a partir de estas en las prácticas pedagógicas.

MARCO CONCEPTUAL

Categorías de análisis

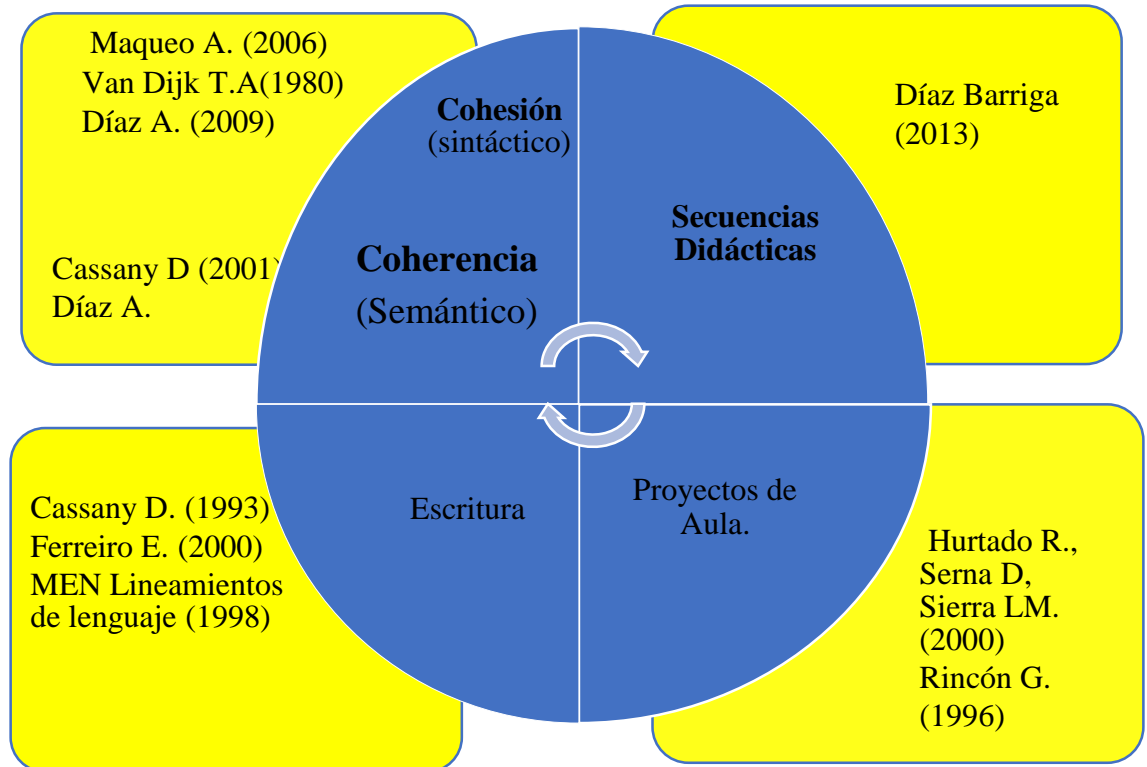


Figura 1. Esquema de categorías de análisis. Autoría de las investigadoras.

Pensar en la escuela como institución al servicio de la enseñanza y el aprendizaje lleva a reflexionar en los procesos que en ella se desarrollan para que una persona logre ciertas habilidades que le permitan desenvolverse a nivel personal y social. Uno de los mayores retos es el acceso a la lengua y con ella el dominio de las tareas de leer y escribir, las cuales acompañan al sujeto a lo largo de su vida y le posibilitan la entrada al

mundo del conocimiento. Para poder entender mejor estos conceptos es fundamental saber que a través de la historia la escritura nace como una necesidad y una forma de mostrar espontáneamente situaciones reflejadas en el contexto plasmada en las paredes de las cavernas de una manera poco convencional y sin ningún tipo de instrucción, pero es a partir de ahí que van surgiendo diferentes signos y símbolos que se introyectan¹ en el lenguaje cultural y muchas de esas grafías van dando forma a lo que hoy en día conocemos como alfabeto.

Olson en su trabajo el ordenador cómo instrumento de la mente ha señalado que la escritura hizo que el lenguaje pasara de ser un medio efímero de comunicación a ser un objeto visible y permanente, una vez que la palabra escrita es vista como objeto, la palabra hablada puede ser asimismo tratada como un objeto, en suma, el lenguaje se convierte en objeto. (1989, p. 52)

Anteriormente, la escritura era entendida y aprendida como “técnica”; así lo afirma Ferreiro (2002) cuando se refiere a la escritura como la que aprendían algunas personas de la sociedad a quienes se les daba el nombre de escribas y se dedicaban al buen trazo, a esculpir, grabar o pintar sobre algún material, gozando en su época de gran reconocimiento social. Posteriormente aparece la escuela pública como una forma de acercar dicha técnica al resto de la gente e impartir una formación al ciudadano; así, esta enseñanza se focalizó en la forma estética que se daba a una línea para formar una letra, por ello es sabido que se hacen muchos esfuerzos a nivel motriz, espacial y temporal en los primeros años de escolaridad del infante como una forma de adentrarlo a la escritura;

¹ Comprendemos la introyección como el proceso a través del cual se introducen los conceptos y experiencias para transformar las realidades y cambiar los esquemas.

sin embargo, esta idea es sesgada en la medida en que desconoce la dimensión cognitiva del sujeto, puesto que desde el nacimiento está inmerso en múltiples experiencias comunicativas que van enriqueciendo el contexto, aunque convencionalmente no esté haciendo uso de la escritura.

Al igual que en el resto del mundo, la escritura en Colombia ha sido considerada como uno de los principales medios tanto para la expresión de sentimientos e ideas, así como para la permanencia y evolución del conocimiento; no obstante, dicho concepto se ha logrado establecer solo por las representaciones que especialistas o escritores innatos han logrado construir sobre ella. En este país el organismo encargado de fijar y regular políticas en cuanto a la enseñanza, es el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Sus esfuerzos se centran en orientar los contenidos y formas como estos deben ser impartidos a los estudiantes en los establecimientos educativos. Desde la promulgación de la ley general de Educación 115 han sido varios los intentos por delimitar las pautas en materia de currículo, así en 1998 surgen los Lineamientos de lenguaje como una pauta de criterios, planes, metodologías y programas para una formación integral en todos los ámbitos sociales, fomentando el intercambio entre lo pedagógico y las experiencias en contexto a partir de los Proyectos Educativos Institucionales PEI (MEN, 1998).

Desde este constructo la enseñanza de la lengua castellana se enmarca en un enfoque semántico-comunicativo dando significado a las interacciones comunicativas de los sujetos; sin embargo, las habilidades de leer, hablar, escribir y escuchar se venían abordado en un sentido instrumental, ceñido solo al aprendizaje de reglas gramaticales y dejando de lado lo socio-cultural en donde se construye la significación a partir de los

actos comunicativos. En este sentido afirma Vigotsky (1979) la escritura exige un trabajo consciente y analítico de las palabras, estas deben ser sintácticamente organizadas para ser transmitidas en su significación, en lo escrito, la situación hay que crearla lo que implica una separación de la situación real, la escritura ha sido usada para fines sociales, lo que implica un diálogo con la palabra de otros.

Para el año 2006 el MEN reafirma la necesidad de trabajar el lenguaje desde unos estándares básicos de competencias, enfocados a dar significado a las prácticas de aula a la vez que el estudiante pueda ser autónomo en su aprendizaje, es decir, pueda controlar su propio proceso desde el saber y el saber hacer en contexto (MEN, 2006).

Ahora bien, con el auge tecnológico, el avance en los sistemas de cómputo, las redes sociales y los múltiples sistemas de comunicación, la escritura de hoy ha tomado nuevas formas, en ellas también debe trabajar la escuela en procura de entender otras maneras de construir significados, otras escrituras. “La escritura de los tiempos modernos es con las dos manos y con caracteres separados” (Ferreiro, 2002, p. 58).

Consecuentes con lo anterior, la escritura ha permanecido desde tiempos remotos en la memoria de la humanidad y a pesar de las variaciones que puedan llegar a derivarse de ella por la modernidad o los cambios tecnológicos, la escuela continúa siendo el espacio privilegiado para cargar de significado dichas prácticas, por ende, es una de las principales tareas a desarrollar cuando se ingresa a la escolaridad.

Ahora bien, es preciso delimitar cual será el concepto de escritura que abordará y tendrá como primicia la presente investigación con el objetivo de dar respuesta a la pregunta planteada inicialmente.

Concepto de escritura

Una de las formas más habituales de transmitir conocimientos, ideas, pensamientos, conceptos o sentimientos ha sido la escritura; con ella la humanidad ha traspasado la barrera del tiempo y la inmediatez logrando perpetuar a través de varias generaciones un cúmulo de saberes.

A lo largo de la historia, la escritura ha logrado instaurarse como uno de los mayores retos en la enseñanza dentro de las escuelas, por ello cuando el menor es dejado en la institución, la mayoría de las expectativas tanto de padres como de maestros es asegurar el éxito en el proceso de la lectura y la escritura, aprendizajes que van surgiendo a partir de las prácticas de aula y de las variadas metodologías, actividades, procesos o secuencias que lleva a cabo el maestro.

Escribir es una actividad cultural compleja que no sólo se limita al trazo de líneas sobre un papel, pues en ella se involucran procesos de pensamiento que deben acontecer en el sujeto para que puedan surgir las ideas, conectar unas con otras y en conjunto transmitir un mensaje para un lector o audiencia. Escribir no es solo juntar palabras,

oraciones y párrafos, es una actividad que va más allá de un simple acto aprendido manualmente; en ella deben conjugarse de manera magistral conocimientos, habilidades y actitudes que conjuntamente harán que el escritor produzca un buen texto. Para Cassany (1993) el acto de la escritura involucra nociones formales: gramaticales, coherencia, cohesión, puntuación, ortografía; habilidades comunicativas necesarias para ordenar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, y finalmente actitudes escriturales donde es importante tener claridad frente a ¿Qué se quiere escribir? ¿Qué siente al escribir? ¿Qué se piensa sobre el escribir?

En la figura N. 2 la presente investigación, explica los componentes que se deben tener en cuenta para construir un texto de manera secuencial y lograr así que el texto tenga sentido.

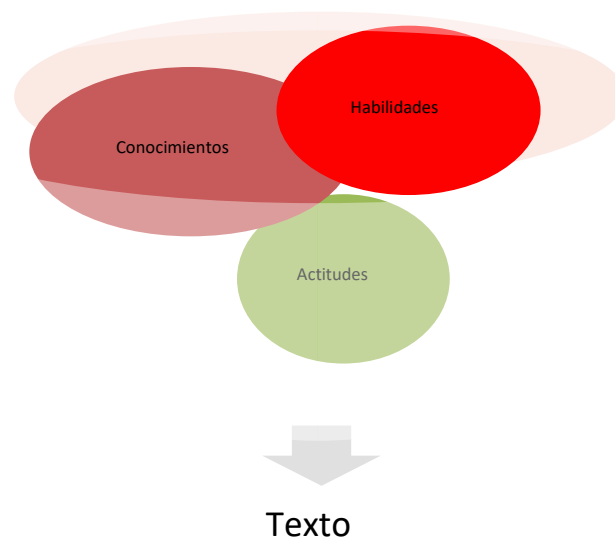


Figura 2. Componentes para construcción de un texto. Autoría de las investigadoras.

Para hablar de escritura es necesario enfocarla desde la transformación del lenguaje y de cómo ha sido el proceso de adquisición de la misma ya que ha sido impartida de una forma transmisionista, partiendo y siguiendo una estructura gramatical, que si bien para Cassany (1993) es indispensable conocer y dominar aspectos formales del código escrito, también es fundamental poder expresar, transmitir y dar a entender ideas a las personas a las cuales se dirige el texto, así la escritura es además una capacidad social que involucra el pensar y encontrar la manera más adecuada y respetuosa para que el lector encuentre sentido, gusto o disfrute a la hora de leer.

En la generalidad de la escuela tradicional, se observa que los docentes se han enfocado solo en la presentación estética de lo escrito, es decir, en las palabras hermosas de la producción textual, que al leerlas lleguen a los oídos de los receptores como dulces melodías carentes de sentido porque no fueron hechas desde el sentir sino por imposición. Al respecto Ferreiro (2000) afirma que hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en habilidades básicas. En general, los primeros se convierten en lectores; los otros en iletrados o en analfabetas funcionales.

Las anteriores concepciones dejan en tela de juicio las prácticas docentes acerca de lo que ha sido la escritura desde sus inicios en la escuela. Hurtado, Serna y Sierra (2000, p.3) profundizan claramente sobre este concepto afirmando que:

Anteriormente para garantizar un desempeño eficiente en la escritura bastaba con graficar cada vez mejor y más rápido las letras; en consecuencia, la escritura se centraba en el decorado de las mismas con materiales llamativos, además de extensas y agotadoras planas, desconociéndose así su valor como producción con sentido.

En la actualidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la escritura se han visto truncados debido a que no se le ha permitido al alumno desarrollar su parte cognitiva, quizás por la implementación de métodos poco eficaces, planeaciones y formatos que encajan el saber y el gran temor del docente por acceder al cambio, evaluar las estrategias metodológicas, leer, escribir, investigar e innovar sus prácticas pedagógicas. Como lo ha expresado (Ferreiro, 2000), todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.

Es así como cada persona desde su nacimiento está inmersa en múltiples situaciones comunicativas donde a modo informal o no convencional hace lectura y escritura de las situaciones vividas a diario, a esto llama *actuación* desde el aporte de Chomsky (citado por Cassany, 2001, p. 20) la cual es definida como la utilización de la lengua en una situación particular. Con el ingreso a la escuela este aprendizaje se hace convencional y comienza el recorrido por los aspectos formales de la lengua propiamente dicha, escenario que es entendido o llamado por el mismo autor como *competencia*, el conocimiento de las reglas gramaticales de una lengua.

Al respecto Teberosky, Ferreiro y Martínez (1979) admiten que el niño se va habituando en su contexto a través de una escritura inicial que la encuentra en los dibujos que a diario observa impresos en carteles, historietas, medios publicitarios e incluso inicia su escritura reemplazando y asemejando esta al dibujo, el cual siempre va a representar un objeto mientras que la escritura no. Los niños van a saber cuál es la escritura aún sin saber escribir convencionalmente y llegan a adquirir más rápido las competencias escritas gracias a que desde el contexto familiar, pero también el social, participan de experiencias significativas alrededor de los procesos de lectura y escritura.

Consecuentes con lo anterior es claro afirmar que la escritura no ocurre de forma aislada, es necesario que se den múltiples experiencias comunicativas a las que de una u otra forma el individuo pueda dar sentido y significado, así llega al aula con unas concepciones previas del lenguaje escrito, puede expresar por ejemplo ideas frente a lo que significa escribir, los elementos que intervienen en la escritura, las causas o razones por las que una persona escribe; traducido de otra forma puede dar a entender de manera natural el propósito y la intención comunicativa de un texto, desarrollando su competencia comunicativa.

Es así que de las consideraciones anteriores es importante derivar el concepto de texto, para Díaz (2009) es un entramado de ideas ordenadas de manera lógica, coherente, con una intención específica para transmitir un mensaje, por ello el acto de escribir encierra una majestuosa habilidad para poner en contexto lo que quizás podría decirse oralmente de forma menos elaborada. Así el lenguaje escrito requiere ser trabajado arduamente desde temprana edad, ya que los grandes vacíos en este sentido dificultan al

estudiante la ejecución de tareas que requieren de la escritura, por ende, textos como informes, proyectos, ensayos se convierten en acciones de poco dominio y de gran aprieto para ser concebidos.

Para Ferreiro (2002) los verbos leer y escribir son construcciones sociales que quedaban atrapadas en las manos del lector sosteniendo los extremos del rollo que leía, las manos se liberaron progresivamente y permitieron esa maravilla del tiempo moderno, un lector podía tomar notas mientras leía. Hoy en día leemos y escribimos en las pantallas y las manos quedan atrapadas entre el teclado y el mouse.

Es evidente que el ser humano está inmerso en un mundo cambiante donde actualmente se ve enfrentado a los avances de la tecnología, ¿cómo luchar con esta realidad que encontramos a diario en las escuelas?, ¿cómo hacer de ella, una herramienta favorecedora de aprendizajes? De esta manera también se han ido desplazando y reemplazando la carta y el telegrama por el mundo digital del E-mail y el WhatsApp haciendo que se pierda más el encanto de escribir en el papel y se estimule el constructo mental porque es evidente que se recuerde más fácil lo que se escribe que lo que se escucha. Escribir, entonces, le permite al escritor comprender mejor lo que comunica (Bereiter y Scardamalia, 1992), es decir, movilizar y desarrollar su pensamiento.

En tiempos remotos era coartada la libertad de expresión para escribir, ya que los gobernantes, monarcas y otros eran los que realmente controlaban lo que se podía y se debía escribir. El escriba hacía la función de preparar el cuero y la pluma, la tinta y los materiales para escribir (Ong, 1987) el autor dictaba, pero no producía graffias.

En este sentido, una de las ventajas ofrecidas por la tecnología es que se pueden ejecutar varias funciones al mismo tiempo desde editar, insertar imágenes y otros. No cabe duda de que esta puede convertirse en un instrumento de enseñanza y motivación para los chicos si se es orientada eficazmente y que no solo sea un medio más de entretenimiento, facilismo y un acto donde se ejercita más la motricidad fina que el pensamiento.

El Ministerio de Educación Nacional plantea los Lineamientos curriculares que deberán ser impartidos en las instituciones educativas del país en el área de lengua castellana, allí se esboza la escritura desde un enfoque semántico -comunicativo, haciendo énfasis en la significación a partir de los escenarios socioculturales y no meramente de la codificación lingüística, así cobra sentido la escritura como proceso cognitivo y consciente. Al respecto se lee en el documento: (MEN, 1998, p. 27):

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 en el que se ponen en juego saberes, competencias e 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.

Ferreiro (2002, p.58) asegura que para tratar de comprender la escritura el niño debe convertirla en objeto de reflexión y descubrir que hay múltiples maneras de decir lo mismo y que “la lengua oral se hace lengua escrita”.

Los lineamientos curriculares, además, reconocen el trabajo realizado por Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky, Rincón y Villegas (MEN, 1988) cuando afirma que al niño se le deben brindar ambientes en los cuales la escritura tenga sentido social y no centrar el aprendizaje de esta habilidad desde lo gráfico, fonético y silábico como habitualmente se hace en nuestro medio, pues es claro que antes de la escolaridad ya ha construido hipótesis sobre la lengua y la significación, el dibujo y el juego es un ejemplo claro de ello. Además, es de resaltar en estos lineamientos los niveles que se dan en la construcción de la escritura del niño, planteado desde las investigaciones de Teberosky, Ferreiro y Martínez (1979).

Nivel 1: No hay distinción entre el lenguaje icónico (dibujo) y la grafía (escritura) los niños no relacionan el dibujo con la letra, aunque esta última contenga formas lineales, este nivel da paso a los ejes cuantitativo y cualitativo.

Nivel 2: Se inicia un control sobre la calidad y la cantidad asignando grafías de acuerdo al tamaño del objeto, aún no hay relación entre sonidos y grafías.

Nivel 3: Comienza la relación entre el sonido y la grafía apareciendo las hipótesis silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas.

Escribir, por lo tanto, no ocurre por azar, es la confluencia de múltiples elementos encadenados que irán dando sentido y significado a la práctica de escritura y es allí donde la experiencia escolar es de gran valor porque se generan espacios valiosos que soportan el pretexto para que una persona asuma el reto de escribir.

Pero ¿Cuáles deben ser los elementos de un texto para que comunique adecuadamente el mensaje de su autor? ¿Basta con poner palabras y líneas sobre el papel?

Sobre las cualidades del escrito

En el contexto social se van generando situaciones que exigen a cada individuo escribir para expresar sentimientos, comunicar, informar, enamorar, atraer la atención del otro, manifestar una necesidad, recordar códigos, símbolos y plasmar miedos e intimidades. Para algunos resulta difícil escribir y puede ser más fácil hacer uso de la oralidad, porque en esta pueden encontrar más oportunidades para equivocarse y corregir al mismo tiempo; además, hay otro factor que entra en juego, como lo es el tono que se utiliza para decir las palabras, dejando ver el estado de la persona y el cómo se está sintiendo frente al otro. Por el contrario, la escritura es impersonal ya que no hay contacto directo con el otro y no permite visualizar esas emociones tan latentes; la escritura no da pie a equivocaciones, es más rigurosa, requiere de mayor atención y puede llegar a desligar a su lector cuando no logra comprender e interpretar el mensaje transmitido por el emisor; algunas veces esto puede darse por el uso incorrecto o mala ubicación de los signos de puntuación. (Serafini, 1993, p. 16) reconoce que:

Quando el niño entra a la escuela ya maneja muy bien la lengua hablada, y su primer aprendizaje de la lengua escrita se produce a través de los aspectos más técnicos de la escritura como son, la caligrafía y la ortografía. Escribir puede ser un proceso complejo para el niño ya que este tiene en cuenta unos requerimientos que deben dar forma al escrito.

El profesor es más exigente con las construcciones escritas porque evalúa el uso adecuado de los conectores, los signos de puntuación, la concordancia entre género y

número a la vez que va dejando relegado el lenguaje autónomo del niño que es una de las formas que lo llevan a aflorar su parte interior y su conexión con la realidad.

Maqueo (2006) afirma que cuando el escritor compone un texto debe tener una visión anticipada de lo que quiere decir, el que escribe debe redactar de una forma coherente y adecuada para que el lector lo entienda y le llegue el mensaje; asegura que todos los hablantes adquirimos de manera natural un conocimiento sobre la cohesión y la coherencia.

Cuando una persona se enfrenta a un público y tiene en mente el discurso que va a exponer pueden intervenir varios factores en la oralidad, como fallas logísticas, la disfonía, los nervios y hasta la ansiedad convirtiéndose en factores fulminantes manifestados en “tensión” que conllevan a que se olviden algunas ideas clave del discurso preparado y se termine expresando lo que no se quería decir; pero cuando el discurso se realiza por escrito, de una forma organizada con antelación dando cabida a la práctica de leerlo varias veces, difícilmente va a surgir error en la información y habrá una gran satisfacción emocional por la labor cumplida.

Para Maqueo (2006, p. 272) “las cadenas de las palabras establecen consistencia semántica, solo la interacción de esas cadenas con la información sintáctica que las tematiza puede crear la coherencia”. No basta con conocer el significado de las palabras al redactar un texto, es importante saber cómo conectar una tras otra para lograr llegar a una creación bien estructurada de un párrafo o texto con cohesión y coherencia teniendo en cuenta el contexto y la población hacia la que se dirige un tema. Es más fácil escribir

cuando hay dominio del tema porque las palabras fluyen espontáneamente; según Serafini (1993) antes de comenzar a escribir es fundamental recoger el material, las ideas, los hechos, las observaciones con las cuales construir un buen texto, la información recogida puede provenir de fuentes muy diferentes, además, sugiere elegir y organizar una lista visible físicamente en un papel.

Un texto puede desmotivar y no cumplir con su función cuando carece de coherencia para el lector, se debe tener cuidado en el manejo del vocabulario especialmente cuando se presentan palabras homógrafas y homónimas. Cabe recordar que un texto recobra vida cuando encuentra un lector que se sumerja en él, apropiándose y dándole sentido, para luego transmitirlo a otros lectores que les sirva de inspiración para empezar a escribir.

Ahora bien, en el ambiente escolar la falta de cohesión y coherencia se han convertido en el dolor de cabeza y gran preocupación para los docentes, y por ello se han generado estrategias y metodologías que apunten a fortalecer los componentes sintácticos y semánticos del lenguaje, para lograr que los estudiantes comprendan el contexto que los rodea, además que lleven al docente a investigar y a apoyarse en algunos autores. Van Dijk (1980) hace sus aportes a la educación en la competencia escritural, cuando afirma que la coherencia puede ser lineal o local porque conecta las oraciones a través de relaciones semánticas. Global porque tiene en cuenta la totalidad del texto y pragmática porque conecta el texto y el contexto. Al leer un escrito, documento o libro se busca que su contenido sea entendible, que las palabras y frases utilizadas tengan una lógica que el lector pueda comprender, que pueda dar cuenta de lo

leído, así, se puede afirmar que existen algunas características o cualidades que debe tener un texto escrito para que llegue adecuadamente a su audiencia.



Figura 3. Estructura de un escrito. Autoría de las investigadoras.

Elementos esenciales de un escrito para que tenga coherencia y cohesión. Díaz (2009) las define como cualidades del texto escrito.

Díaz (2009) en el texto: Aproximación a texto escrito, llama *cualidades* a aquellas condiciones que debe tener un escrito para su comprensión: En primer lugar, se refiere al *propósito comunicativo* como la intención que tiene el autor de comunicar un mensaje a la audiencia, público o lector. Seguidamente destaca la importancia del *sentido completo* como aquella información suficiente para ser comprendida por el lector a través de la interpretación, aunque el texto en sí mismo tiene sentido completo, su interpretación también obedece a las conexiones y relaciones que se generen con otros textos, es decir, la intertextualidad. De igual modo, otra cualidad de un buen texto es la

unidad, esta es entendida como la cantidad de información que debe emerger en él, lo que significa que sea suficiente y precisa para el lector. Al mismo tiempo la *coherencia* es resaltada por el autor como una cualidad semántica y pragmática, en la medida en que debe guardar relaciones lógicas entre los conceptos de la oración, pero a la vez relaciones entre las distintas oraciones que componen el escrito; dicho en otras palabras, debe ser coherente el texto a nivel microestructural y macroestructural; para tal efecto y para lograr la coherencia en un texto son indispensable las siguientes precisiones:

- La secuencia de oraciones debe tener un claro propósito comunicativo.
- La interpretación de cada oración y de cada párrafo debe guardar relación con lo expuesto en los anteriores, es decir, el texto es coherente si lleva una continuidad.
- El conjunto de oraciones, párrafos y contenidos deben estar soportados a partir de relaciones razonables.
- Los tópicos o garantes en un texto son principios aceptados por un grupo humano, sobre ellos se construye una opinión coherente y aceptada por una audiencia.

En resumidas cuentas, el texto es coherente cuando el lector puede recordar, hacer predicciones, anticipaciones, inferencias, seguir una secuencia a través de la lectura.

Finalmente destaca el autor, Díaz (2009), como última cualidad del texto, pero no menos importante la *cohesión*, entendida como la estructura morfosintáctica, donde el texto evidencia unión y fusión entre sus partes, oraciones, proposiciones y párrafos, así

la cohesión es necesaria para que el escrito guarde coherencia; en efecto, para que un texto sea cohesivo es necesario precisar algunos requisitos como:

1. Relaciones endofóricas y exofóricas, las primeras son entendidas como las referencias que se hayan presentes en el mismo texto, estas a su vez, se subdividen en anafóricas, que son las que remiten al lector a un elemento mencionado con anterioridad en el escrito, aquí cobran gran importancia el uso de sinónimos, pronombres y expresiones adverbiales. Y las catafóricas que son elementos que usa el autor para anticipar la información que encontrará el lector a continuación, para ello se vale, por ejemplo, de conectores y los dos puntos. Por su parte, las relaciones exofóricas son las que se establecen con situaciones que no están presentes en el texto.

2. Procedimientos de cohesión, en ellos se utilizan algunos procedimientos para dar mayor cohesión a la escritura tales como:

2.1 Sustitución léxica: está orientada a sustituir algún elemento textual para evitar la repetición, ambos, tanto el que se sustituyen como el que lo reemplaza, deben ser correferenciales, es decir, deben referirse al mismo contenido o concepto.

2.2 La elipsis: radica en omitir elementos del texto, como palabras o frases a fin de que el contenido no suene redundante, este procedimiento no afecta la interpretación o significación del texto.

2.3 Los conectivos: son elementos que establecen vínculos lógicos entre lo dicho y lo que se dirá, así expresan relaciones de causa, contraste, analogía, consecuencia, hipótesis, énfasis, conclusión, entre otros. Estos son polisémicos, pueden expresar diferentes relaciones según el contexto en el que se presenten, además, son fundamentales tanto para el escritor como para el lector ya que facilitan la comprensión y organización de la información. Cassany (1993, p. 87) al respecto expresa:

Del mismo modo que una retahíla de perlas necesita un hilo conductor en su interior, las frases del escrito mantienen múltiples lazos de unión, más o menos evidentes: puntuación, conjunciones, pronombres, determinantes, parentescos léxicos y semánticos, relaciones lógicas, etc. El conjunto de esas conexiones establece una red de cohesión del texto, la textura escondida del escrito, que le da unidad para poder actuar como mensaje completo y significativo.

En este mismo sentido, los lineamientos de lenguaje emanados por el Ministerio de Educación Nacional (1998) son un referente en materia de orientación para la enseñanza de la lengua castellana en los establecimientos educativos del país, en ellos se plantean las categorías para el análisis de la producción escrita a través de niveles alcanzables de manera progresiva.

En el nivel A se ubica la *coherencia y cohesión local*, entendidas como la producción de al menos una proposición, igualmente se aprecia concordancia entre sujeto/verbo y género/número, en este nivel el estudiante segmenta las proposiciones. Constituye un nivel microestructural del texto. En el nivel B se encuentra la *coherencia global*, entendida a la vez como la macroestructura textual donde es posible seguir un hilo conductor que favorecerá la comprensión, es posible ver una temática específica en el escrito. En el nivel C denominado *coherencia y cohesión lineal* las proposiciones se notan mejor estructuradas, formando unidades amplias de significado como el párrafo,

hay mayor uso de conectivos y signos de puntuación entre las ideas, es un nivel más complejo en tanto es posible utilizar estos para dar mejor sentido a lo escrito.

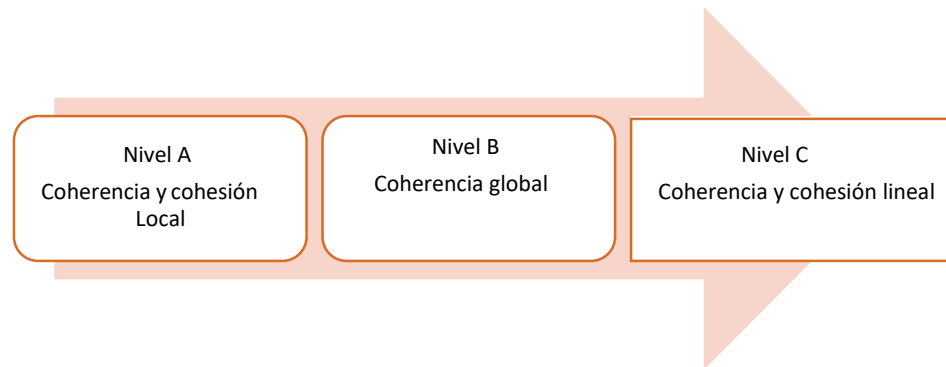


Figura 4. Representación de los niveles de coherencia y cohesión de un texto. Autoría de las investigadoras.

Parte fundamental en la organización y estructuración del texto es la puntuación, definida por Cassany (1993) como elemento de delimitación, ordenación, precisión y claridad en la información, favoreciendo, además la entonación, permite ver una relación más estrecha entre los signos y la unidad lingüística que finalmente dará mayor valor comprensivo al mensaje expresado por el autor. La entonación y la puntuación, aunque son dos acciones que guardan afinidad en tanto permiten organizar mejor el discurso, ya sea de forma oral o escrita, se deben analizar en el contexto en el cual se están presentando, así, la puntuación debe hacer parte del análisis sintáctico.

Partiendo de esta claridad frente al valor de la puntuación en el texto escrito, es posible evidenciar dificultades en los estudiantes para utilizar estos signos, por ausencia total de ellos o, por el contrario, su uso es inadecuado y a la hora de leer, las ideas no logran establecer un sentido lógico. Es por ello que se debe proporcionar a los estudiantes las herramientas y estrategias que ayuden a disminuir tal dificultad. En

consecuencia, una de las estrategias que pueden ayudar en la cualificación del proceso es el trabajo por proyectos de aula.

Proyectos de aula

El ingreso a la alfabetización, como elemento esencial al que se enfrenta un individuo durante su desarrollo educativo implica, de manera especial, asumir la escritura como un proceso formativo en el cual no sólo se dibujan letras o se transcriben contenidos a un cuaderno de notas, sino, además, como una tarea compleja que debe involucran un desarrollo cognitivo a partir de habilidades básicas como observación, la comparación, la descripción, la planificación y la argumentación.

Es común en el medio escolar, encontrar en el aula, actividades aisladas sin ninguna relación entre sí, en las que el estudiante no es el agente central de su propio aprendizaje, sino que es considerado como elemento para acumular contenidos, de esta forma, los conocimientos quedan desfasados y sin sustento para generar contextos reales de comunicación, por ende, las prácticas de la escritura y la lectura aparecen como una imposición y no como una necesidad.

Desde el punto de vista anterior, el proyecto de aula se vislumbra como una estrategia metodológica para llevar el conocimiento a un lugar de mayor interrelación, donde el individuo tenga un papel protagónico en su aprendizaje. Dicha estrategia se fundamenta en una concepción constructivista de la enseñanza - aprendizaje que busca dar mayor significación al contexto, los intereses personales y la autonomía del estudiante.

Para González (2001) un proyecto busca mostrar en adelante una relación o conexión entre el pasado y el futuro, es decir, conectar saberes previos con conocimientos científicos. Para el caso del proyecto de aula, esta relación está mediada a partir de lo didáctico, convirtiéndose en estrategia para lograr aprendizajes significativos desde la construcción, el hacer, el asombro, la pregunta, lo desconocido y de esta forma transformar realidades. Al respecto recalca la autora que “el sentido del proyecto de aula es curricularizar la experiencia cultural de la humanidad, de manera tal, que adquiera un sentido formativo con orientación específica” (2001, p. 124). Trabajar con la estrategia del proyecto de aula en la escuela es el camino a la investigación porque lleva al estudiante al descubrimiento, la experimentación y a la búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados desde la primera etapa.

Desde esta perspectiva, el proyecto de aula se concibe a partir de tres fases, la primera denominada *concepción teórica* comprende el objeto de estudio, la problemática a trabajar, los objetivos, los aspectos metodológicos. El proyecto parte siempre de un problema que necesita ser escudriñado, analizado y transformado, volviendo los contenidos en aprendizajes y competencias. “Si la lógica del proyecto de aula se constituye como la lógica de las ciencias se educarán alumnos con la formación investigativa, con formación para la vida en capacidades para resolver problemas” (González, 2001, p. 127). La siguiente fase del proyecto, está orientada a la *planeación*, allí se pone en juego el dispositivo metodológico que involucra las interacciones entre los miembros del grupo y los medios o herramientas delimitadas para llevar a cabo el logro de los objetivos, y la última fase es la *evaluación* como proceso para contrastar los resultados con los objetivos propuestos, así podrán hacerse ajustes, tomar decisiones,

analizar la pertinencia del proyecto y finalmente dar a conocer a la comunidad el producto obtenido. En palabras de la misma autora:

El proyecto de aula forma en investigación porque desarrolla en el estudiante la potencialidad de la investigación como proyecto de saber. Parte de la problematización del conocimiento, contextualiza los saberes, construye estados del arte, busca respuestas metódicas para las preguntas, se inmiscuye en lo epistemológico de los conocimientos, propone innovaciones y comunica resultados a las comunidades académicas y/o científicas, pero ante todo desarrolla competencias, valores y procesos de sensibilización para cualificar los conocimientos al servicio de las comunidades. (González, 2001, p. 129).

El proyecto no es algo nuevo en nuestro medio, desde hace algunas décadas fue abordado por algunos pedagogos que intentaron dar importancia al asunto de aprender como un proceso de construcción de significados e interacción con el medio, así lo expresa Rincón (2012) cuando retoma a Vigotsky y su concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en la medida en que los sujetos intercambian continuamente creencias y saberes; igualmente citando a Ausubel en su propuesta de “aprendizaje significativo” recalca que el centro de aprender no está en recordar sino en establecer relaciones con lo que se aprende. En el aula confluyen sujetos que están en permanente búsqueda de conocimientos, por ello el aprendizaje debe darse de manera cooperativa, dando pie a la democracia, la participación, el diálogo, la argumentación y el respeto por la diferencia.

En síntesis, lo más importante en la Pedagogía por proyectos, es hacer posible la emergencia de un sujeto que siente necesidad de interactuar, de preguntar, de buscar respuestas, de dudar... que sabe que puede elaborar hipótesis y trabajar sobre ellas. Es por esto que en los proyectos se debe generar un contexto que exija y permita a todos los participantes discutir con otros, decidir mediante la búsqueda de consensos, realizar lo planeado, evaluarlo... es decir, ser protagonistas. (Rincón, 2012, p. 42).

La puesta en marcha de un proyecto en el aula que garantice a los participantes el logro de los objetivos propuestos debe tener como ejes: *la intencionalidad* frente a la claridad del ¿Qué se quiere saber? ¿Para qué se quiere saber? y ¿Por qué se quiere saber? Además, debe ser *completo*, es decir, contener todas sus partes, desde el inicio, hasta la socialización y finalmente ser consciente en la medida que lleva a la continua reflexión y sistematización. En consecuencia, abordar en el aula un proyecto que tome en cuenta los intereses de los integrantes del grupo es el punto de partida para que el aprendizaje pueda darse de manera integral, conectando el conocimiento con el deseo de saber.

Ahora bien, Martínez (2000) da importancia al trabajo por proyectos, pues van encaminados a la resolución de problemas que despiertan interés y surgen por consenso, de los cuales alumnos y maestros planean sobre la marcha y se crean inquietudes a partir de las cuales se facilitan otras exploraciones.

Diariamente en el aula se encuentran razones que se convierten en punto de partida para la realización de los proyectos, iniciando por las dudas y las afirmaciones que los mismos estudiantes entablan en grupos determinados y en los diferentes espacios de

esparcimiento. Las búsquedas del maestro y las del estudiante son distintas en un mismo proyecto, a la vez que los sujetos se relacionan, elaboran conocimiento y transforman sus relaciones. “Y surgen preguntas como ¿Por qué implementar o pensar en los proyectos de aula? ¿Qué importancia tiene la información? ¿Qué aprenden los niños? ¿Cómo influyen en el ambiente escolar?” (Martínez, 2000 p. 16).

Del mismo modo, Rincón (2012) exalta el trabajo mediante proyectos de aula ya que buscan convertirse en una estrategia para dinamizar el aprendizaje en el aula a través de las iniciativas e intereses de los estudiantes, además, es una manera de promover aspectos como la argumentación, el trabajo grupal, la democracia, la participación y el diálogo, ya que todo se pone en función de una meta común para lograr el aprendizaje propuesto.

En la ejecución del proyecto de aula, la evaluación es una tarea de todos, permanente, un encuentro dialógico en el que prima la ética de la comunicación, la validación del otro como interlocutor y la transformación crítica del conocimiento. La coevaluación, la autoevaluación, y la heteroevaluación, dejan de ser simples opciones posibles y son vividos como compromisos asumidos responsablemente que permiten el alcance de los logros esperados mediante la construcción colectiva.

Se puede asimilar más fácil la práctica que la teoría y el proyecto de aula cumple esa función, confronta al niño con la realidad, tiene en cuenta sus intereses, su curiosidad; así mismo, puede ser transversalizador, interdisciplinario y no debe ser visto como una actividad o algo momentáneo, debe trabajarse a largo plazo y así favorecerá la construcción y movilización de esquemas de pensamiento. En su elaboración no debe

obviarse la tradición oral, los conceptos previos que el alumno trae al aula, además no debe ser impuesto, pues va fluyendo espontáneamente con una orientación adecuada.

Los proyectos de aula como estrategias deben ser considerados procesos, pues se trata de vivir una experiencia de aprendizaje cuyos procedimientos y resultados deben ser objetos de reflexión para llevar a cabo continuas sistematizaciones de los aprendizajes que se van logrando y así mismo deben ir dando cuenta de los avances logrados en la producción escrita. En consecuencia y teniendo en cuenta que la presente investigación busca potenciar los niveles en la cohesión y la coherencia componentes sintácticos y semánticos en los escritos de los niños, es pertinente plantear la secuencia didáctica como metodología para la consecución de los objetivos planteados inicialmente. Este tema se desarrolla a continuación.

Secuencia didáctica

A partir del enfoque sociocultural de la escritura donde cobran sentido las interacciones del estudiante con situaciones de la vida cotidiana es preciso, también, generar en el aula espacios de integración de conocimientos, flexibilización en el currículo y experiencias innovadoras donde la lectura y la escritura fluyan en escenarios naturales. Al respecto recalca Camps (2003, p. 30):

Para aprender a leer y escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos

específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos.

De este modo, en el aula, el docente debe conjugar, en conjunto con los estudiantes, contenidos, recursos, objetivos y criterios de evaluación que llevarán a aprendizajes reales y contextualizados. Así lo afirma Pérez (2005, p. 52) al referirse al carácter de secuencia didáctica, “estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje”. En definitiva, esta busca dar orden, sucesión e interrelación a las actividades llevadas a cabo en el aula en busca de nuevos aprendizajes, los cuales son construidos desde la misma práctica.

En este sentido, una secuencia didáctica debe iniciar su recorrido por indagar sobre lo que ya es conocido por el estudiante, es decir, los saberes previos frente a la pregunta inicial, de esta forma, se pondrán en contexto una serie de intereses y motivos para iniciar la búsqueda y el descubrimiento, “la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencia previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información de un objeto de conocimiento” Barriga (2013, p. 20). De esta forma, puede apreciarse una vinculación entre el contexto y la generación de conocimiento a través de la secuencia didáctica.

Es de resaltar la estructuración de la secuencia didáctica en procura de conseguir su objetivo principal, generar aprendizajes en contexto. Por ello, Barriga (2013, p. 21-24) lo ha delimitado en tres fases o etapas (apertura, desarrollo y cierre):

El sentido de las actividades de apertura es variado, en primer momento permiten abrir el clima de aprendizaje (...). Las actividades de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante interactúe con una nueva información (...) para significar esa información se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual (...). Las actividades de cierre se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas permiten... una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado.

Desde esta perspectiva, la evaluación se halla presente a lo largo de todas las fases de la secuencia ya que cada una posee momentos valiosos en la construcción de significados, los cuales se constituyen en verdaderos momentos para aprender al estar vinculados con contextos cercanos al sujeto, así, debe haber claridad en cuanto a las actividades evaluativas en cada fase, integrando aspectos a nivel diagnóstico, formativo y sumativo.

Las instituciones educativas donde se realiza el ejercicio investigativo (Fe y Alegría - José María Vélaz y Ramón Múnera Lopera - Altos de la cruz) constituyen el espacio donde los estudiantes del 3° 4 y 3°B o de la básica primaria comparten saberes a partir de la motivación, el interés, la democracia y la autonomía; la escritura será el medio para materializar el pensamiento y las ideas al construir nuevos aprendizajes; en consecuencia, el proyecto de aula a través de las actividades de la secuencia didáctica favorecen el trabajo centrado en el aprendizaje, integrando realidad y contenidos en dicho espacio.

DISEÑO METODOLÓGICO

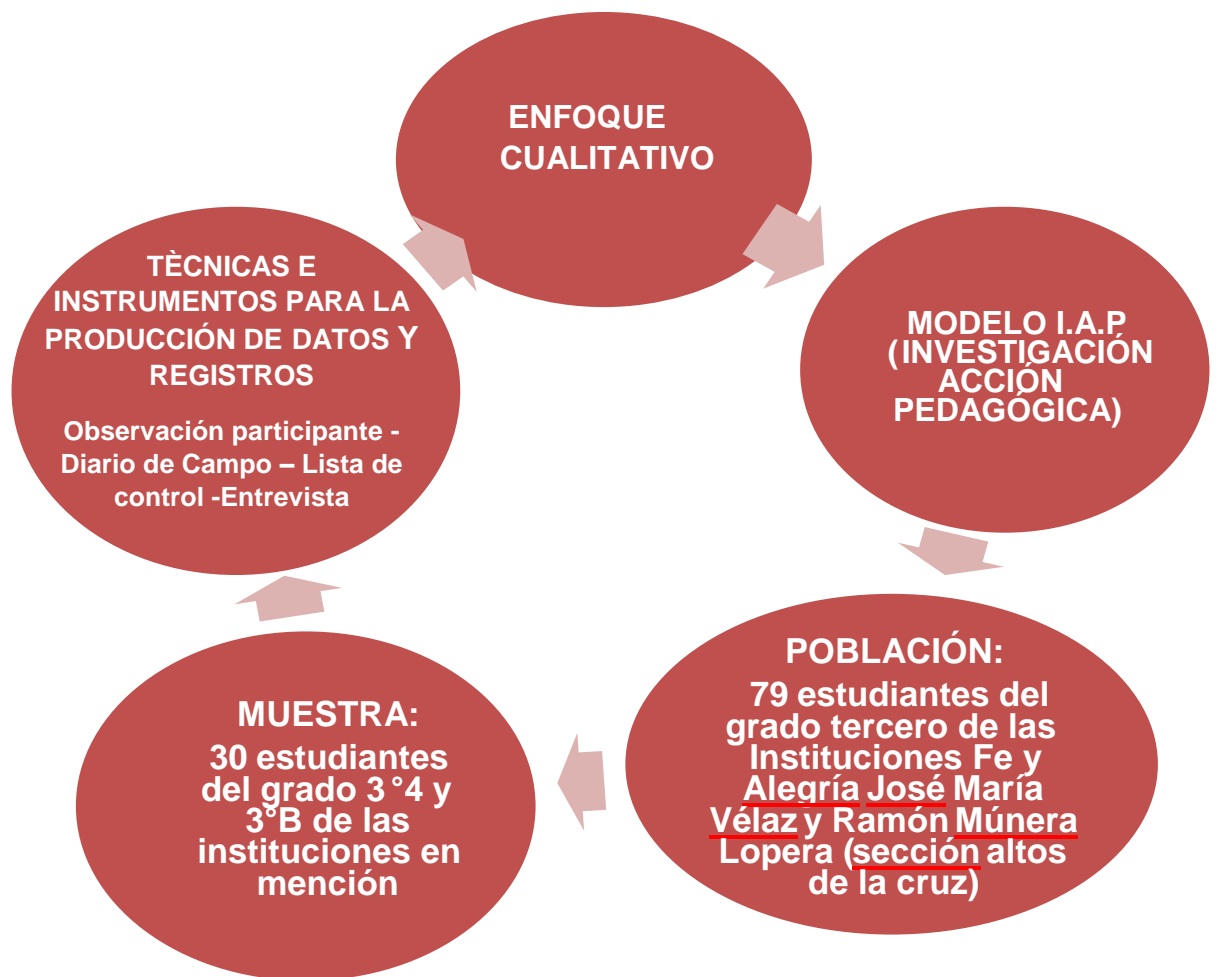


Figura 5. Esquema del diseño metodológico. Autoría de las investigadoras.

Enfoque de la investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo ya que intenta analizar, comprender e intervenir una problemática social en su medio natural, es decir, en el contexto particular en el que aparece; en términos de Hernández, Fernández y Baptista (2014) la investigación cualitativa busca comprender situaciones desde la perspectiva de sus participantes, analizando las problemáticas desde los ambientes y contextos naturales donde ocurre el fenómeno. Por ello el presente trabajo de profundización busca atender las dificultades de los estudiantes del grado 3^oA y 3^oB de las instituciones educativas Fe y Alegría José María Vélaz y Ramón Múnera Lopera (Altos de la Cruz) para construir textos con coherencia y cohesión. Por eso se hace necesario profundizar desde varios autores que definen la investigación cualitativa como aquella que:

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez, Flores y Jiménez, 1996, p.10)

Coherentes con lo anterior se implementó una estrategia metodológica: los proyectos de aula a través de la planeación de secuencias didácticas en las cuales se concibieron las actividades puestas en marcha para finalmente plasmarlas en un diario pedagógico y analizar los resultados.

Perspectiva de Análisis

Dentro del enfoque cualitativo de la presente investigación se trabajó la I.A.P (Investigación Acción Pedagógica). Mediante esta se pretendió analizar una realidad social de un grupo en particular, y a la vez, construir con sus participantes, soluciones a través de decisiones y toma de conciencia de sus problemáticas y realidades. Esta visión se enfoca en investigar e intervenir de forma paralela. En el proceso pueden distinguirse las fases de organización, reconocimiento de hechos, análisis, ejecución y evaluación, así el fenómeno a investigar desencadenará en resultados o mejoras en beneficio de una colectividad. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En consecuencia, la perspectiva antes anotada se ajustó a la presente propuesta de investigación ya que buscó cualificar las prácticas escriturales de los estudiantes del grado 3°4 y 3°B en sus componentes semántico y sintáctico, en lo que hace referencia explícitamente a la coherencia lineal, local y global, y por consiguiente algunos elementos que hacen parte de la cohesión como: los signos de puntuación, los conectores, sinónimos, antónimos y pronombres.

Población:

En la presente investigación la población estuvo conformada por 79 estudiantes, 37 de sexo masculino y 41 de sexo femenino pertenecientes a las Instituciones educativas de carácter oficial del municipio de Medellín: Fe y Alegría José María Vélaz y Ramón Múnera Lopera (sección Altos de la Cruz) respectivamente, donde laboran las investigadoras. Para la elección del grupo muestra se tuvieron en cuenta varias razones: En primer lugar, porque en este grado se hace el corte que según el MEN corresponde al primer grupo de grados que se establece para la básica primaria, el cual es evaluado con las pruebas Saber; en segunda instancia porque las docentes que participan del ejercicio investigativo son las directoras de los grupos y están en permanente contacto con los estudiantes; y en tercer lugar, porque son los estudiantes que ofrecen más “dificultades” en los textos escritos, especialmente en los componentes sintáctico y semántico.

Ahora bien, las edades de los niños que hacen parte de la muestra oscilan entre los 8 y 12 años, son grupos heterogéneos en cuanto a que algunos están en extraedad y aún no han accedido al código escrito convencional, se presentan en el grupo muchos casos de repitencia y fuera de ello ofrecen necesidades educativas diversas, sin haber sido diagnosticados.

Las familias de las que hacen parte los niños de la muestra pertenecen a una población que se ubica en los estratos socioeconómicos 1 y 2, un alto porcentaje de dichas familias presentan condición de desplazamiento convirtiéndose en muchos casos

en una población fluctuante que se establece en el barrio por tiempos y luego lo abandonan, presentándose, entre otros aspectos, alto índice de deserción escolar. Una característica específica de la población es la alta concentración de comunidades afrodescendientes.

Además, las principales actividades económicas en las que se desempeñan las familias son: oficios varios, construcción, empleadas domésticas y vendedores ambulantes. Predomina el bajo nivel de escolaridad, pues muchos padres o acudientes, en la mayoría de los casos, no terminan la básica primaria y en otros, se presenta el analfabetismo total. Debido a ello también hay poco acompañamiento familiar en las tareas de los niños. Las familias presentan tipologías muy variadas y disfuncionales incidiendo en la construcción de la norma o en una autoridad difusa.

Muestra:

La muestra de tipo dirigida o no probabilística está conformada por 30 estudiantes de grado 3^oA y 3^oB, 15 de sexo masculino y 15 de sexo femenino, distribuidos en dos grupos de igual número de integrantes de las instituciones mencionadas anteriormente. Como único criterio de selección se tuvo en cuenta que dichos estudiantes tuvieran un nivel básico de desarrollo en las competencias en el área de lengua castellana exigidas por el Ministerio de Educación para el grado como son: la adquisición convencional del lenguaje escrito y que leyeran y escribieran autónomamente.

Contextualización

I E Ramón Múnera Lopera (Sección alto de la cruz)

La institución educativa Ramón Múnera Lopera es de carácter oficial, se encuentra ubicada en la comuna 3 en la carrera 30° N° 77-04 del sector de Manrique Oriental en el barrio El Raizal y la sección Alto de la cruz se encuentra en la misma comuna en la calle 79 C N° 24-21 del barrio la cruz y bello oriente en la calle 83B N° 25C-06 del sector de Carambolas en Santo Domingo.

En la gestión académica-pedagógica, la institución educativa cuenta con el componente pedagógico curricular, didáctico y evaluativo con un enfoque crítico-social teniendo en cuenta en su Visión “Contribuir a la formación integral de cada estudiante mediante la generación de ambientes de aprendizaje inclusivos, el desarrollo de la autonomía y el ejercicio de la capacidad crítica reflexiva y analítica, desde un enfoque de derechos humanos posibilitando de esta manera una vida feliz” (PEI, 2016). Y su Misión “En el año 2020 se caracterizará por promover una educación integral e inclusiva, fundamentada en el desarrollo de la autoestima, el respeto por los Derechos Humanos y el ejercicio de la capacidad crítica, reflexiva y analítica; empoderando así a cada estudiante para que tome decisiones y solucione problemas de manera responsable” (PEI, 2016).

Anteriormente el lugar donde se reunían niños, niñas, jóvenes y adultos a departir un rato de diversión (generalmente fútbol), fue el lugar propicio para que allí se

construyera una caseta de tablas como escuela, por el interés de las familias líderes de la comunidad, en la educación de los hijos y al no haber en el sector otros planteles; por eso, por su iniciativa y trabajo conjunto realizaron diversas actividades para recoger fondos solicitaron donaciones y gestionaron ante la secretaria de Educación del momento. Con amor, compromiso, solidaridad y trabajo en equipo construyeron las bases del sueño de una gran institución educativa para los niños, niñas y jóvenes de la comunidad.

En 1971 se le da el nombre de Escuela rural “El Raizal” e inicia su funcionamiento con dos grupos y dos aulas, para septiembre de 1972 adopta el nombre de Escuela Urbana integrada “Ramón Múnera Lopera” por decreto 1473 en memoria a un docente proveniente del municipio de San Pedro y dirigente sindical del Magisterio Antioqueño quien fuera presidente de ADIDA (Asociación de Instructores de Antioquia).

Mediante el empuje y deseo de proyección a la comunidad de los docentes y director de la época (1978), la escuela amplía su planta física a ocho aulas y dieciséis docentes, brindando una mayor cobertura educativa y respondiendo a la demanda de este servicio social en el sector.

En la búsqueda de mejores y mayores posibilidades para la formación de los estudiantes, el rector Álvaro Bolívar, adelanto gestiones ante planeación educativa para la construcción, adecuación, mejora y ampliación de la planta física.

Para el año 1998 se pasa de primaria a secundaria con la creación de cinco sextos y un séptimo, aumentándose de igual forma la planta docente y modificándose nuevamente el nombre por el de colegio Ramón Múnera Lopera. Ya para el año 2000 crece nuevamente la población estudiantil y docente, completándose la educación básica, sin embargo, los esfuerzos no terminan y se gestiona la creación de los grados décimo y undécimo. Ya para el año 2002 por disposiciones legales al colegio se fusionan las escuelas Bello Oriente y Altos de la Cruz, transformándose el nombre nuevamente a Institución Educativa Ramón Múnera Lopera con sus secciones Altos de la Cruz y Bello Oriente.

La fuente de ingresos de la mayoría de los padres de familia de la institución es la construcción, la vigilancia, pero, además, vendedores ambulantes, oficios varios; las mujeres trabajan haciendo aseo en casas de familia o se desempeñan en confecciones, también reciben otras ayudas externas como las de familias en acción y Visión Mundial. En la escuela apoya Casa hogar, una organización que contribuye con ayudas enviadas de otros países para dotación de uniformes y útiles escolares.

La zona en la que se ubica la institución Educativa es de fácil acceso ya que cuenta con dos rutas de transporte, la de COOTRACOVI (cooperativa de Transporte de Villa Hermosa) y el alimentador del Metro. También se encuentran otras instituciones importantes que prestan servicio a la comunidad: el CAI (Comando de Atención Inmediata), Metrosalud y el INDER (Instituto de deporte y recreación).

La escuela Altos de la Cruz cuenta con aproximadamente una población de 400 estudiantes de 1° a 5°, es de carácter mixto, cada grado con 40 estudiantes. Los grupos se caracterizan por ser heterogéneos ya que hay estudiantes extraedad, repitentes y posibles estudiantes con NED (necesidades educativas diversas) sin diagnóstico. Aunque la institución no cuenta con aulas de apoyo se han realizado algunos ajustes de flexibilización curricular para evaluar a niños diagnosticados. Se cuenta con una psicóloga, una educadora especial y un miembro de la UAI (Unidad de Atención Integral). Algunas de las dificultades académicas que se presentan son por la falta de valoración profesional a algunos estudiantes, además del poco acompañamiento familiar en las tareas escolares; también, el analfabetismo de algunos acudientes o padres de familia.

Consecuente con lo anterior, la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera Sección Altos de la Cruz no es ajena a las dificultades que vienen presentando, se aprecian altos índices de falencias en las competencias evaluadas por el ICFES en la prueba SABER del 3° que año tras año miden la “competitividad” de los estudiantes en el área de lenguaje y arrojan un resultado poco favorable que revela los bajos desempeños presentados en cada competencia. Al respecto la institución no registra información del año 2009, solo aparece la del año 2012 donde fueron evaluados 119 estudiantes y en el año 2015, 104. No existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje promedio del establecimiento educativo en el año 2015 con respecto al del 2012.

Siguiendo en la misma línea de la prueba SABER en la competencia escritora del grado 3° aparece el siguiente análisis:

La mayoría de los estudiantes no dan cuenta de la organización micro y superestructural que deben seguir en un texto para lograr la cohesión y la coherencia y no seleccionan los mecanismos que aseguran la articulación sucesiva de las ideas en un texto (presentación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema central. Es por ello que se hace necesario pensar en estrategias metodológicas que apunten a mejorar la competencia escrita cualificando los componentes semánticos y sintácticos del lenguaje. Hay que mencionar, además, que a los estudiantes del grado 3^o4 se les aplicó una entrevista para analizar el interés que muestran hacia la escritura, en la misma dan cuenta de lo que les gusta escribir y para qué lo hacen. Manifiestan que sí les gusta escribir, cuentos, canciones, cartas para luego leerlas y regalarlas a las personas por las que sienten afecto, de igual manera les motiva estar acompañados en la realización de esas construcciones, y manifiestan que escribir les ayuda a mejorar la motricidad, a memorizar, a aprender, comprender, a expresarse y comunicarse con los demás.

I. E. Fe y Alegría José María Vélaz

Fe y Alegría José María Vélaz es una Institución Educativa de carácter oficial cuya misión es ofrecer un servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, al potenciar habilidades en los estudiantes mediante el modelo de aprendizaje significativo; así mismo a 2020 se proyecta como una institución reconocida por sus procesos académicos y de sana convivencia entre los miembros de su comunidad.

La institución educativa se encuentra ubicada en el barrio la Isla, Comuna dos del Municipio de Medellín, en la calle 121 N. ° 48 – 67. Mediante resolución 229 del 30 de octubre de 2003 cambia su razón social de Colegio a Institución Educativa. En la actualidad cuenta con educación básica y media académica (de preescolar a undécimo grado) con un aproximado de 1060 estudiantes que en su mayoría provienen de los estratos socioeconómicos 1 y 2 con ingresos familiares de un salario mínimo mensual o por debajo de este.

La Institución lleva el nombre del fundador del movimiento Fe y Alegría, José María Vélaz, quien en su misión iniciada en Venezuela llega también a Colombia cubriendo un sector muy amplio de la población más necesitada para brindar educación popular. Así, dicho movimiento fundamenta su razón de ser en el trabajo con comunidades excluidas y periféricas para contribuir en la transformación de las sociedades con el objetivo principal de orientar el ejercicio de la libertad y la práctica de los derechos, deberes y responsabilidades de todos los actores involucrados en la vida escolar.

En sus inicios la Institución comenzó como una escuela de básica primaria oficial aprobada por el decreto 0549 de marzo de 1990 en respuesta a la necesidad de establecimientos educativos en el sector; ya que solo se contaba con tres instituciones y la población infantil en edad escolar era bastante considerable. La dirección regional de Fe y Alegría adquirió un lote y dos casas para su construcción, la escuela abrió matrículas en 1990 para los grados 1°, 2°, 3°, 4° y 5° de la básica primaria. Para el año de 1992 la institución daba cabida en sus aulas a 640 alumnos en dos jornadas;

posteriormente surgió la necesidad de dar continuidad y evitar que los alumnos que terminaban el grado 5° quedaran sin opciones de extender sus estudios; de esta forma en 1992 la institución abrió dos grupos para grado sexto. En 1994 se hizo oficial la secundaria y el personal docente fue nombrado por Secretaria de Educación Municipal y Departamental.

En la actualidad la Institución Educativa Fe y Alegría José María Vélaz cuenta con dos jornadas. En la mañana se imparte formación al grado preescolar y 15 grupos de 1° a 5°, donde cada grado está conformado por tres grupos, cada uno con 35 y 40 estudiantes, aproximadamente; en la jornada de la tarde se atiende a la población de secundaria con los grados de sexto a undécimo. Adicionalmente se cuenta con el programa de aceleración del aprendizaje para estudiantes en extraedad o que han estado algún tiempo por fuera de la escuela.

En particular, el grado 3°B está conformado por 40 estudiantes con edades que oscilan entre los 8 y 12 años, en su mayoría, han cursado grados anteriores en la misma institución, un porcentaje del 15% son repitentes. El proceso de codificación del lenguaje está superado por parte de la totalidad del grupo, sin embargo, se aprecian dificultades en la escritura espontánea, respuesta a preguntas de comprensión, ya sea a nivel literal o inferencial; así como en la utilización de estrategias para llevar a cabo un plan textual. A nivel semántico y sintáctico también es evidente dificultad para seguir una secuencia global a lo largo del escrito, usar de forma adecuada conectores y/o utilizar signos de puntuación.

Los padres de familia en su mayoría ejecutan labores informales, trabajo doméstico, ventas ambulantes o construcción, entre otros; el dinero producto de estos oficios es destinado al pago de arriendos, servicios públicos y alimentación básica. Las viviendas del sector son pequeñas, generalmente con espacios mal distribuidos y condiciones de hacinamiento, en algunas habitan hasta más de dos familias.

Desde épocas pasadas el barrio ha sido marcado por altos índices de violencia producto del control territorial de grupos al margen de la ley, lo que en algunos casos ha llevado a la desintegración de las familias o ausencia de figuras materna o paterna. Muchos de los niños, niñas y jóvenes son educados por sus abuelas, tíos y tías. Las relaciones familiares y sociales se ven marcadas por situaciones de agresividad, fruto del ambiente de violencia barrial.

Dentro de la filosofía institucional y la concepción del modelo pedagógico, la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz encamina sus acciones educativas a la formación de personas integrales, agentes sociales que propendan por elevar el nivel de vida propio y de su comunidad; esto a través de un aprendizaje basado en la participación, la sana convivencia, el diálogo, la cultura, la recreación, la ciencia, y la tecnología, elementos fundamentales para el desarrollo humano; de tal manera que los educandos se desenvuelvan con responsabilidad en el mercado laboral y los diferentes ámbitos sociales. Para tal efecto asume el aprendizaje significativo problémico como modelo pedagógico, fundamentado en la teoría de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1983), la cual tiene como fin hacer del aprendizaje una tarea con significado e involucra la motivación, comprensión y sistematización como ejes centrales de este

enfoque. Es un modelo basado en la investigación, la duda, la pregunta y el interés por conocer lo desconocido. Tanto estudiante como docente deben estar en sintonía con la búsqueda de respuestas o saberes partiendo de la investigación como eje central; por ello, en este modelo pedagógico, se da gran importancia a la pregunta problematizadora como punto de partida para iniciar un camino hacia el conocimiento.

La institución asume como metodología de trabajo la resolución de problemas como espacio dinamizador de aprendizajes, donde el estudiante es sujeto activo de su proceso de aprendizaje y el docente es un acompañante en dicho proceso, donde más que dar teorías o respuestas, plantea preguntas para ser resueltas conjuntamente, privilegiando el trabajo colaborativo y el aprender haciendo. No obstante, en la práctica docente aún faltan avances para lograr el ideal que plantea el modelo pedagógico, anudado a la diversidad de realidades con las cuales llega el chico a la escuela y el docente debe encaminar; por ende, este último, debe plasmar en el aula una clara comprensión de su área específica, dominio del saber que enseña y gran conocimiento de las formas como el estudiante aprende; todo ello reflejará mejores estrategias de enseñanza encaminadas al descubrimiento y a un aprendizaje a través de la investigación.

Ahora bien, el contexto escolar indica que continúa dándose un aprendizaje basado en contenidos y temáticas, que distan bastante de generar en el estudiante una transformación de su realidad. El maestro desde su posición de facilitador del aprendizaje debe convertirse cada día en un agente dinamizador, promotor de la

investigación, por tanto, del descubrimiento y no meramente en transmisor de conocimientos que bien podrían encontrarse en textos, manuales o la internet.

Ahora bien, en los últimos cinco años a través de los resultados de las pruebas de Estado (Saber) puede apreciarse un marcado déficit de los estudiantes del grado 3° en el componente de escritura para dar cuenta de la organización micro y macroestructural que debe seguir un texto para lograr su cohesión y coherencia. Los datos estadísticos durante este periodo refieren bajos niveles de desempeño en aspectos relacionados con la selección de líneas de consulta y las características que aseguren la articulación sucesiva de las ideas en un texto (presentación, continuación, transición, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema central, lo que se constituye en un reto no sólo para el docente, sino, también, para la institución en vía de mejorar sus prácticas de enseñanza y lograr el objetivo trazado desde su modelo pedagógico. En razón a lo anterior, es de gran importancia cualificar el proceso escritural en los estudiantes de grado 3°A y 3°B desde prácticas de enseñanza acordes con sus intereses, necesidades y posibilidades, ya que esto se convertirá en aprendizajes significativos y mejorará de forma considerable los aspectos semántico y sintáctico del lenguaje escrito.

Técnicas e instrumentos para la producción de datos y registros:

Constituyen una parte fundamental de la presente investigación ya que buscan recolectar datos para ser analizados posteriormente, responder a la pregunta de investigación y generar nuevo conocimiento. En esta investigación, se utilizaron principalmente:

La observación participante: No se limita al simple acto de ver, sino que involucra una percepción más amplia de los sentidos. Al respecto recalcan Hernández, Fernández y Baptista (2014, p.587). “No es mera contemplación sentarse a ver el mundo y tomar notas; implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”.

En consecuencia, la observación participante al interior del grupo objeto de investigación permitió el análisis de los datos y la profundidad de las prácticas de escritura, en sus elementos constitutivos (coherencia como componente semántico y cohesión, como componente sintáctico). Además, permitió observar en los estudiantes el interés, motivación, actitud, participación, intervención y receptividad frente a las actividades planteadas, además del uso adecuado de los materiales, entre otros. Para concluir, ratifica (Jociles, 2018, p. 127)

La observación participante, sobre todo en cuanto tiene de participación más que de observación, en efecto contribuye a que el investigador se haga un lugar en el campo en el que investiga, a adquirir claves culturales que le sean útiles en el desarrollo de otras técnicas (tanto como de la propia observación), a facilitarle aproximarse a sujetos y a información que, de otro modo, serían más inaccesibles.

El registro de la observación se hará en el diario de campo que más adelante se especificará.

La entrevista: Busca un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado para construir conjuntamente un significado frente a un tema o situación, para el caso particular, se aplicó una entrevista semiestructurada teniendo en cuenta a los 30 estudiantes de la muestra de ambas instituciones con miras a detectar aspectos que posibiliten una mejor interpretación de los resultados obtenidos, así como también una mejor intervención para cualificar sus procesos escriturales. (Ver anexo B). Para el presente ejercicio investigativo, esta tiene como propósito conocer las percepciones de los estudiantes frente al acto de escribir, así, se podrá analizar y reflexionar acerca del tipo de relación que los chicos establecen con esta actividad que en gran medida está determinada por el proceso escolar o académico.

La estructura de entrevista que se presenta en el anexo se crea a partir de las necesidades específicas para el presente trabajo de investigación.

Instrumentos de recolección de datos

Con ellos se busca recolectar de manera estructurada los insumos necesarios para realizar un diagnóstico y a partir de ello plantear un proyecto de aula como metodología de intervención.

La lista de control: Se aplicó, inicialmente, una prueba de entrada que consiste en la producción escrita sobre un tema de interés surgido del proyecto de aula. Esta permitió determinar el estado inicial de la muestra del grupo en los procesos de producción escritural, componente semántico, y sintáctico. Se procedió luego a hacer la interpretación a través de la lista de control o rejilla (Ver anexo C) que se aplicó,

también, al final del proceso para verificar los alcances de la propuesta de intervención.

Al respecto, sobre la rejilla, el MEN precisa:

Esta es una herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada, del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas... Las rejillas son flexibles e intercambiables, se van transformando en la medida en que los criterios se van modificando y afinando en el desarrollo del proyecto de escritura. (MEN, 1998, p.118-119).

Para el caso del presente ejercicio investigativo se toma como referente para elaborar la lista de control el aporte de autores como García (2015), Mejía (2006), Díaz (2009) y el MEN (1988); se procede a elaborar una lista de control atendiendo a las características de la población y al objeto de estudio; así como consta en el anexo que se refiere líneas arriba.

La secuencia didáctica: Surge como un instrumento mediante el cual se materializó el proyecto de aula, consistió en la planeación de una serie de actividades encaminadas al desarrollo de unas tareas específicas como resolución de problemas y utilización de recursos, teniendo en cuenta unos objetivos y la evaluación. La secuencia fue diseñada por las docentes titulares de los grados donde se desarrolló la investigación (y que, además, son las autoras del presente ejercicio investigativo), en las mismas, obviamente, participaron los estudiantes de los grados 3^oA y 3^oB de las instituciones Fe y Alegría José María Vélaz y Ramón Múnera Lopera (Sección Altos de la Cruz).

Se planearon ocho secuencias didácticas atendiendo a los elementos específicos de la cohesión (sinónimos y antónimos, conectores, signos de puntuación, pronombres) y la coherencia (lineal, local, global) enmarcadas en un proyecto de aula promoviendo con ello aprendizajes significativos ya que se parte de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Teniendo en cuenta, entonces, los aportes de Barriga (2013) quien presenta una guía para elaborar una secuencia didáctica se estructura (Ver anexo D) la que servirá de apoyo para la planeación de las mismas desde el proyecto de aula. De común acuerdo con la docente asesora se asume la creación propia de una estructura a la que se le anexan algunos elementos que permitirán luego hacer una evaluación desde el registro en el diario de campo.

Diario de campo: Es una herramienta que permitirá hacer un registro detallado y sistemático de lo vivenciado a través de la materialización de las secuencias didácticas, así como de todos los elementos observados dentro del aula de clase, en lo que compete exactamente a los estudiantes, los procesos, el desarrollo de las actividades, entre otros. Pero, además, posibilitará evaluar el quehacer docente generando espacios de reflexión y autocrítica en cuanto a la puesta en marcha de las acciones que permitan cualificar la competencia escritural de los estudiantes de 3°. Obando (1993) expresa:

Instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de

recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior. El reporte del Diario de Campo incluye, concomitantemente, información cuantitativa y cualitativa, descriptiva y analítica, lo mismo que elementos pertinentes para la formulación estadística, diagnóstico, pronóstico, estudios y evaluaciones sociales o situacionales. (p. 309)

Así mismo Porlán y Martín (1991) mencionan que el diario se debe iniciar desde lo general para llegar hasta lo concreto; en el primer nivel se explicitan situaciones de origen anecdótico que dan lugar a la construcción más profunda en la cual se describen las dinámicas propias dentro del aula de clase y el sistema escolar. En un segundo nivel el diario se encarga de reflejar problemas y concepciones que atraviesan la dinámica de la clase, para establecer las interpretaciones que se puedan hacer al respecto.

Continuando con la propuesta de los autores (Porlán y Martín, 1991) es posible entonces afirmar que, si bien inicialmente se pueden presentar dificultades en cuanto a la subjetividad de las interpretaciones, con el paso del tiempo se podrán superar, puesto que se convierte en un análisis sistemático. El diario de campo se puede constituir también en una herramienta mediante la cual el facilitador almacena estrategias formativas con resultados exitosos, con el fin de dar continuidad a las mismas. (Ver anexo E).

Ahora bien, la estructura que se empleará para el registro de la observación, interpretación y proposición de las acciones de intervención dentro del aula se tomará del aporte que Serna (2013) hace en un artículo denominado *Investigación en el aula:*

Mito y realidad, posibilidad o imposibilidad. En este se muestran las distintas fases que contiene para que sea realmente un producto que favorezca la investigación.

Es importante explicar que, para presentar los resultados, cuando se expongan datos del diario de campo se citan entre comillas y entre paréntesis se pone el apellido de la autora separado con coma, seguidamente la letra D mayúscula (diario), luego el signo número, el año y la página.

FASES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo investigativo tiene en cuenta las siguientes fases o momentos, en procura de alcanzar los objetivos planteados:

1. Momento o fase de reconocimiento:

En esta fase inicial se pretende conocer de manera detallada el estado de los estudiantes del grado 3^oA y 3^oB en cuanto a la manera como construyen textos escritos, especialmente, en los componentes de coherencia y cohesión, de igual manera, sus percepciones frente al proceso escritural. Por consiguiente, se inició con el análisis de los resultados de las pruebas SABER y de la aplicación de pruebas internas, tomando los resultados en el área de lenguaje en los diferentes componentes (sintáctico, pragmático, semántico) de ambas instituciones, para luego compararlos y posteriormente escoger los ítems que presentaran mayor porcentaje de “insuficiencia”.

En segundo lugar, se diseñó una entrevista semiestructurada (ver anexo B) con preguntas sobre la percepción individual de los estudiantes frente al acto de escribir, así, se podrá analizar y reflexionar acerca del tipo de relación que los chicos establecen con esta actividad que en gran medida está determinada por el proceso escolar o académico. Es de resaltar que este tipo de instrumento es usado en la investigación cualitativa ya que posibilita un acercamiento con la población objeto de estudio, sus percepciones, impresiones, ideas o sentimientos frente a la realidad que se pretende analizar. Al respecto ratifica Gaskel citado por Bonilla y Sehk (2005, p. 160):

La entrevista cualitativa es entonces el punto de entrada del científico social para comprender el mundo de la vida de los informantes, en tanto provee los datos básicos para entender las relaciones sociales entre los actores y sus situaciones. Posteriormente, el investigador deberá incorporar marcos interpretativos para entender las narraciones de los actores, en términos más conceptuales o abstractos, con el fin de obtener una comprensión refinada de las creencias, las actitudes, los valores y las motivaciones que subyacen a los comportamientos de las personas en contextos sociales particulares.

De lo anterior se entiende claramente la intención de la entrevista como instrumento para conocer más de cerca la realidad de los sujetos, por ello, las preguntas planteadas a los estudiantes de 3^oA y 3^oB buscan conocer las concepciones y percepciones que tienen acerca del proceso de escritura, preguntas por su gusto y procedimientos a la hora de realizar un escrito; con ello, se busca conocer más de cerca

la mirada de los estudiantes frente a una tarea que por tradición ha sido considerada escolar, académica y en algunos casos reservada para un grupo selecto de personas, de igual manera, busca indagar si los estudiantes tienen algún conocimiento sobre la importancia de la coherencia y la cohesión en un texto. Luego de ser aplicada a los estudiantes objeto de la muestra de la investigación se obtienen las siguientes interpretaciones:

Ante la pregunta inicial **¿Te gusta escribir? ¿Por qué?** La totalidad del grupo (100%) respondieron que les gusta escribir, sin embargo, al indagar por las razones de su elección las justificaciones son diversas; 7 de ellos (23%) aluden situaciones relacionadas con la ejercitación de la mano, la caligrafía y aspectos estéticos de la letra, es decir, su forma o un ejercicio perceptivo motriz; otros 6 (20%) se refieren a este proceso como algo que favorece la adquisición de un concepto o un aprendizaje con expresiones como “aprendo cosas”, “para aprender” “aprendo y paso a la U” entre otras. Otro porcentaje del grupo (57%) se refiere a la escritura como una forma de expresar un sentimiento, idea o pensamiento, así se obtienen respuestas como: “porque expreso mis sentimientos”, “uno hace cuentos nuevos” entendiendo la escritura como proceso comunicativo-social y otros lo relacionan como actividad de esparcimiento o diversión manifestado en respuestas como: “Es relajante” “es divertido” o “me entretiene”.



En segundo lugar, se planteó la pregunta: **¿Qué te gusta escribir? ¿Por qué?** La mayoría de los estudiantes, 18 de ellos (60%) respondieron que prefieren escribir cuentos e historias de hadas, animales, terror o misterio, ya que están más familiarizados con este tipo de textos. El resto del grupo (40%) expresaron gusto por escribir canciones, poemas, dictados, cartas, ejercicios de matemáticas o de alguna área específica que sea delimitada por el profesor.

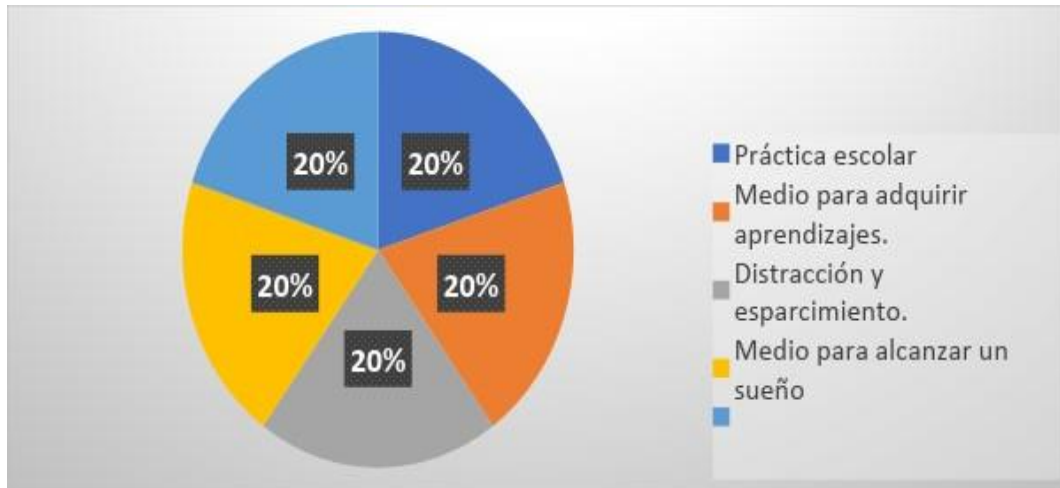


Ante la tercera pregunta: **¿Quién te acompaña cuando vas a escribir?** Las respuestas dadas por los estudiantes son variadas, 14 (47%) de ellos expresan la

vinculación de los padres, abuelos o familiares en este proceso, otros 6 (20%) expresan que son acompañados por Dios o un ángel, 4 estudiantes (13%) manifiestan que a la hora de escribir están solos, es decir, nadie acompaña este proceso y los otros 6 restantes (20%) se refieren al acompañamiento de profesores y compañeros de clase.



En cuarto lugar, se formuló la pregunta: **¿Qué es para ti escribir? ¿Para qué escribes?** encontrando múltiples respuestas por parte de los estudiantes, así es posible afirmar que la escritura es vista desde diversos contextos, como una práctica escolar (20%), un medio para adquirir aprendizajes (20%), una actividad de distracción y esparcimiento (20%), una forma para alcanzar sueños en el futuro (20%) o una manera de expresar y hacer sentir bien a los demás (20%). En consecuencia, los estudiantes se refieren a la escritura no como una simple codificación de signos, sino también como una posibilidad de generar y transformar conocimientos.



Por último, se preguntó a los estudiantes **¿Qué haces con el escrito una vez lo terminas?** A lo que 13 (43%) de ellos respondieron que lo lee, otros (22%) se refieren a aspectos de forma estética como decorar y dibujar, otros (22%) responden que al terminar el escrito lo entregan a su profesora y sólo 4 respuestas mencionan que revisan el escrito para encontrar errores y hacer correcciones (13%).



Ahora bien, para reconocer el desempeño de los estudiantes en los aspectos de coherencia y cohesión al escribir se hace necesario partir de una situación real de

escritura, además, fue la base para diseñar posteriormente las secuencias didácticas; para ello, se inicia una indagación de forma oral acerca de los temas que resultan de su interés, tal como lo plantea la metodología por proyectos, es decir, tomar como punto de partida las motivaciones, intereses, preguntas e inquietudes de los estudiantes con el ánimo de potenciar el descubrimiento y la investigación, de esta manera, se introduce esta pesquisa a partir de cuestionamientos como los siguientes: ¿qué se quiere saber?, ¿para qué se quiere saber? y ¿Por qué se quiere saber? En ambos grupos surgen varios temas que despiertan la curiosidad de los estudiantes como: la música, el fútbol, la muerte, el sol, las estrellas, la alimentación humana, la historia de la ciencia, los carros, los animales, las enfermedades, entre otros, expresando, especialmente, interés por el origen de dichos fenómenos o situaciones, por lo tanto, en medio de la conversación, las preguntas y algunas respuestas que fueron surgiendo, los animales resultan ser un tema que concentra gran cantidad de preguntas como las siguientes: ¿Por qué los animales salvajes no se pueden domesticar? ¿Qué hace diferente los lugares donde viven los animales? ¿Por qué los animales no pueden hablar? ¿Qué pasaría si todos los animales se extinguieran? ¿Por qué algunos animales viven tantos años? ¿Por qué algunos animales se extinguieron? ¿Por qué hay animales tan pequeños y otros tan enormes? En consecuencia, el proyecto sobre el cual girará la intervención en el aula se denomina “El mundo fantástico de los animales” ya que parte de todas las inquietudes manifestadas previamente por los estudiantes.

Acto seguido se diseñó una secuencia didáctica que en palabras de Pérez (2005, p. 52) “Es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” y de este modo iniciar la vinculación

entre la escritura y los intereses personales a la vez que se generen nuevos aprendizajes. Barriga (2013) ha delimitado la secuencia didáctica en tres etapas donde cada una tiene una intencionalidad específica para lograr la relación de conocimientos previos e información nueva, que, integrada, dará lugar a un nuevo conocimiento. Por ello plantea que la secuencia didáctica contenga una fase de apertura donde el estudiante se ambiente y active conocimientos previos, una fase de desarrollo donde se produzca la interacción con nueva información y una fase de cierre que sirva de síntesis y evaluación del proceso desarrollado. A la vez, es necesario que la estructura de la secuencia didáctica cuente con los datos de identificación, defina los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a trabajar; delimite una justificación, propósitos y productos esperados en virtud del aprendizaje que se quiere alcanzar, para el caso particular y como referente para motivar a la escritura inicial de los estudiantes y conocer su desempeño en los niveles de cohesión y coherencia se diseñó la secuencia inicial o diagnóstica, (ver anexo D) la cual, tiene por objetivo motivar a los estudiantes a participar del proyecto de aula, generar una situación de escritura partiendo de un tema de interés como son los animales y posteriormente analizar la producción escrita con los indicadores diseñados para tal fin en el instrumento lista de control. En consecuencia, la prueba diagnóstica o secuencia inicial comprende las siguientes fases:

MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
Actividades de apertura: Son las encargadas de motivar, focalizar la atención y activar los saberes previos.	Adivinanzas sobre diversos animales luego responder a diferentes preguntas relacionadas con los animales hallados, sus características, semejanzas, diferencias, modos de vida, entre otros.

<p>Actividades de desarrollo: buscan acentuar nueva información incorporándola a la existente creando vínculos, conexiones y nuevos aprendizajes, además, es un espacio propicio para potenciar el trabajo colaborativo.</p>	<p>Cada estudiante deberá investigar sobre el animal que más le interese, traer imágenes sobre él, trabajar por equipos en torno a características comunes de los animales consultados donde se comente al interior del grupo dichas particularidades, de ello, deberán presentar la información en una cartelera para ser expuesta y socializada al resto de la clase. Estas actividades favorecen la investigación, la concertación y un nuevo aprendizaje al fusionar lo que ya se sabía con la nueva información.</p>
<p>Actividades de evaluación: son las acciones encaminadas a comprobar los aprendizajes adquiridos y la apropiación de ellos en adelante.</p>	<p>Cada estudiante realizará un texto narrativo con el animal escogido teniendo en cuenta lo consultado y lo aprendido en el grupo, además, esta escritura constituirá el elemento de insumo sobre el cual se analizarán los elementos de cohesión y coherencia definidos en la lista de control.</p>

Luego de la implementación de la secuencia inicial los estudiantes elaboraron los escritos a partir de las orientaciones de cada fase de la secuencia didáctica, lo que se constituyó en insumo para la aplicación de la lista de control y así poder hacer un diagnóstico preliminar de la escritura en lo que a coherencia y cohesión se refiere, dicho instrumento de recolección de información busca ordenar de manera más gráfica y concisa los elementos que se quieren observar en un determinado caso. Para la presente investigación, busca obtener una puntuación en los términos: *sí, algunas veces, no* frente a los ítems de coherencia y cohesión. Luego del análisis de los escritos de los estudiantes a través de la lista de control es posible obtener los siguientes datos e interpretación:

Categorías	Descriptores	Sí	Algunas veces	No	Total de estudiantes
Coherencia	El texto presenta secuencia temática	6	21	3	30
	El texto tiene secuencia temporal	4	24	2	30
	Las oraciones tienen una estructura lógica		26	4	30
Cohesión	Reemplaza palabras del texto por otras sin cambiar el sentido (sinónimos)	0	0	30	30
	Utiliza palabras para expresar significados contrarios (antónimos)	0	0	30	30
	La ilación del texto se evidencia a través de los conectores	0	4	26	30
	Utiliza en el escrito signos de puntuación	0	11	19	30
	Utiliza pronombres en el escrito para reemplazar sustantivos	0	1	29	30

En cuanto la coherencia:

- *El texto presenta secuencia temática:*

Es la relación que se da del título o tema con el contenido del texto. El 70% de los estudiantes, algunas veces, logran conservar la relación del texto con el tema principal, pero presentan una particularidad que vale la pena mencionar y es que cuando hay varios personajes hablan de ellos por separado y los logran integrar al finalizar del cuento y aunque traten de conservar el hilo de la historia, es necesario volver a leerlo para su comprensión.

- *El texto tiene secuencia temporal*

Se organizan los eventos o situaciones siguiendo un orden cronológico. En el 80% de los estudiantes algunas veces se evidencia el manejo de los tiempos y su

consecución, en la mayoría de los escritos todos ocurre el mismo día y las palabras más comunes para hablar del transcurrir del tiempo son: Al rato, o más tardecito.

- *Las oraciones tienen una estructura lógica*

Para que se de esta estructura es muy importante tener en cuenta como partes principales de la oración los nombres y las acciones. El 84% de los estudiantes algunas veces siguen un orden lógico en las oraciones, entrelazando diferentes situaciones, aunque son demasiado redundantes.

En cuanto a la cohesión:

- *Reemplaza palabras del texto por otras sin cambiar su sentido (sinónimos)*

Los sinónimos son palabras que varía en su escritura, pero conservan el mismo significado, además hacen parte de la variedad y precisión lexical. El 100% de los estudiantes no utilizan los sinónimos en el texto, tienden a repetir las mismas palabras muchas veces.

- *Utiliza palabras para expresar significados contrarios (antónimos)*

Los antónimos son palabras que denotan variedad en el lenguaje cambios en el significado, igualmente, hacen parte de la variedad y precisión lexical. El 100% de los estudiantes no hacen uso de los antónimos para cambiar palabras, debido a su escaso

vocabulario, emplean frecuentemente palabras del común y no acuden al diccionario para encontrar otras.

- ***La ilación del texto se evidencia a través de los conectores***

Los conectores permiten unir palabras o frases entre sí sin perder el sentido. El 89% de los estudiantes no utilizan los conectores y el resto algunas veces encontrándose entre los más comunes los siguientes: Porque, también, sobre, para qué, luego, después.

- ***Utiliza en el escrito signos de puntuación***

Los signos de puntuación sirven para hacer pausas, separar las palabras y dar claridad y sentido a un texto. El 67% de los estudiantes no utilizan los signos de puntuación y el resto algunas veces, pero, incorrectamente, sobresaliendo el punto final y el punto y aparte, y la coma esporádicamente.

- ***Utiliza pronombre en el escrito para reemplazar nombres***

Los pronombres se usan para reemplazar los nombres en un texto. El 99% de los estudiantes no utilizan los pronombres repiten varias veces los mismos nombres de los personajes.

La presente gráfica evidencia los resultados de la prueba inicial realizada a la muestra seleccionada.

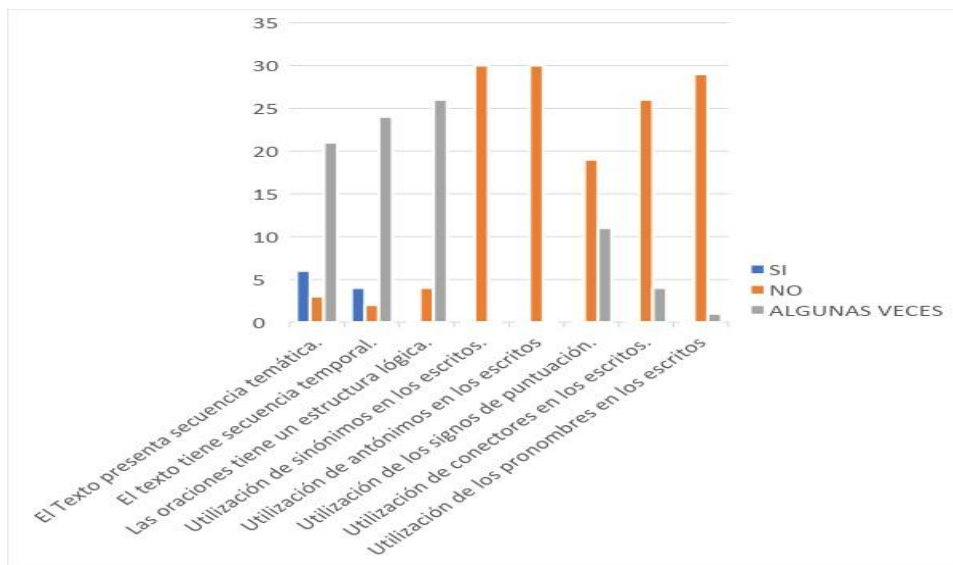


Figura 6. Resultados prueba inicial. Autoría de las investigadoras.

2. Momento de diseño e implementación de la propuesta de intervención

Esta fase contempla la planeación, diseño e implementación de cada una de las secuencias didácticas que dieron soporte al proyecto de aula: “El mundo fantástico de los animales”, las cuales buscan incrementar el desempeño de los estudiantes en los componentes semántico y sintáctico y en especial en el uso de los conectores, pronombres personales, sinónimos, antónimos y signos de puntuación; de igual manera potenciar la coherencia y cohesión del texto, para ello, se disponen mediante la siguiente estructura donde se detalla el sentido de sus componentes.

COMPONENTES	DESCRIPCIÓN
Identificación	Datos correspondientes a la institución cantidad de estudiantes, grado y docente.

Contenidos	Están relacionados con el saber en los diferentes campos de la educación y son: los actitudinales acordes con la motivación, los valores y el interés del estudiante. Los conceptuales, dan cuenta de la asimilación de las temáticas trabajadas y lo procedimental que evidencia cómo el estudiante lleva a la práctica los conceptos trabajados y su aplicación en el contexto.
Intención pedagógica	Se justifica la temática a trabajar, es decir, su función y su finalidad.
Propósitos	Apuntan a los logros que deben desarrollar los estudiantes en las distintas dimensiones del conocimiento.
Productos esperados	Las construcciones escritas realizadas por los estudiantes como resultado de las actividades desarrolladas en cada una de las fases de la secuencia.
Actividades de apertura	Parte inicial de la clase, pone en consideración los conceptos previos de los estudiantes, los va introduciendo y motivando al tema principal.
Actividades de desarrollo	Serie de actividades con miras a afianzar, comparar, sintetizar, argumentar y analizar la información contenida en la temática principal.
Actividades de evaluación	Retroalimentación donde los estudiantes mediante ejercicios prácticos y lúdicos ponen a prueba lo que aprendieron, interactuando con los demás a través del trabajo en equipo.
Evaluación durante el proceso	Las categorías o elementos relevantes durante la implementación de la secuencia.
Recursos	El material a utilizar durante la ejecución de la secuencia.
Bibliografía	Las referencias que se tuvieron en cuenta para darle mayor rigurosidad al trabajo.

Secuencia 1: aplico los sinónimos y los antónimos (ver anexo D)

Tiene por objetivo que los estudiantes reconozcan que en un texto pueden emplear palabras que tengan el mismo significado para evitar la repetición, caer en la redundancia, y que el texto se vuelva confuso y por ende carente de sentido (coherencia; así mismo, la aplicación de los antónimos les va a permitir enriquecer su vocabulario.

MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
Actividades de apertura	<p>Activación de saberes previos, donde se les indaga a los estudiantes por un animal “el canguro” acerca de que saben de él, dónde lo han visto y qué les gustaría saber.</p> <p>Descripción detallada del canguro plasmado en un cartel, con algunas palabras resaltadas donde los estudiantes mencionan qué palabras parecidas podían reemplazar por estas sin perder su comprensión.</p>
Actividades de desarrollo	<p>Realización de un mapa conceptual acerca de la lectura del canguro teniendo en cuenta las características más relevantes ello les facilitó a los estudiantes desglosar la información, para poder comprenderla mejor.</p> <p>Reescritura de la historia del canguro, pero esta vez cambiando las palabras resaltadas por antónimos, sin perder su orden lógico; fue entretenido, pero a la vez se le dificultó debido a su escaso vocabulario y a que se confundían con los sinónimos.</p> <p>Creación del animal misterioso, se generó debido a todos los cambios que se le hicieron con los antónimos al texto inicial de los canguros. Para ellos fue fascinante, porque veían la transformación y cómo las palabras son mágicas a la hora de escribir. Este tipo de actividades se planeó pensando en los intereses de los estudiantes ya que para ellos la manipulación de diferentes materiales y la libertad para crear sus propios personajes, en este caso, “el animal misterioso”, resulta ser muy agradable y de gran fascinación. Cuento</p>

	con el animal misterioso, los estudiantes fueron los autores del mismo que surgió a partir de la creación de su propio animal.
Actividades de evaluación	<p>Ilustración del animal misterioso y decoración con material reciclable, para ellos fue un juego, se divertieron, lo compararon con otros compañeros y lo socializaron, explicando en forma oral el nombre que habían puesto a sus personajes.</p> <p>Construcción de la escalera de los sinónimos y los antónimos. Se organizaron por parejas para construir estructura con los pasos básicos de la misma, se pensó en esta actividad porque a los estudiantes les motiva más aprender a través del juego ya que forma parte esencial en la etapa del desarrollo en la que se encuentran; a nivel social, les permite la interacción con los demás y sus aprendizajes son más significativos. Pueden ejercitar el pensamiento, el lenguaje, crear estrategias, competir, desarrollar destrezas, la atención, la concentración y favorecer la imaginación; además, ayuda como terapia para superar las tristezas.</p>

Secuencia 2: Los pronombres en los escritos (ver anexo D)

Los pronombres abordados desde el proyecto de aula permiten que los estudiantes se pregunten por el género de los mismos y de acuerdo a la situación comunicativa se den cuenta de que pueden cambiar nombres de animales y de personas por pronombres, y que estos mismos nombrados varias veces no genera desconexión con el tema y favorece la lectura del mismo, también evita que se convierta en una repetición.

MOMENTO	DESCRIPCIÓN
Actividades de apertura:	<p>El trabajo partió de una actividad muy sencilla como lo es la imitación de diferentes animales, en este caso la serpiente, el tigre, el conejo, el gusano, el león, el águila y el búho; lo hicieron individualmente y los demás intentaban llamarlos sin mencionar sus nombres por medio de señas y sonidos, cuando se les preguntaba de qué otra manera podrían llamarlos respondieron que bautizándolos con otros nombres y mostrándoles su comida favorita.</p> <p>Canción “El piojito”. Cambiaron algunas palabras por un pronombre, para lo cual se les entregó un pronombre que debían agregar en los espacios que tenía la canción y repetirlo varias veces sin cambiarle el sentido. En algunos casos se presentaron confusiones porque no cambiaban el género y el número. Este ejercicio ayudó a afianzar más sus conocimientos.</p>
Actividades de desarrollo:	<p>Cuento “La tortuga sabia” escribieron en los espacios los pronombres que faltaban para que la historia tuviera sentido.</p>
	<p>Elaboraron la manualidad de la tortuga con diferentes materiales y se aprovechó esta actividad para que los estudiantes escribieran las instrucciones paso a paso conservando un orden lógico.</p> <p>Ficha del zoológico, donde los estudiantes confrontaron la observación de las imágenes con las pistas a resolver, como resultado, descubrieron el animal oculto. Las pistas tenían que ver con generalidades acerca de lugar donde habitan, si son salvajes, domésticos, aves y otros.</p>

<p>Actividades de evaluación:</p>	<p>Como representación de la actividad anterior elaboraron máscaras de los animales que más les llamó la atención y se aprovecharon estas para imitar los movimientos y sonidos de esos animales y luego iban saliendo representantes de cada equipo a narrar la historia del zoológico, para darle más credibilidad a la dramatización.</p> <p>La elaboración de un cubo con los pronombres permitió reforzar estos conceptos y practicarlos a través del juego mientras iba saliendo un pronombre en la parte superior del cubo inventaba oraciones personificando a algunos animales. Acertaron en el juego, porque ya tenían más apropiación de los significados.</p> <p>Las tarjetas son otra forma de expresión a través de las cuales se explora la creatividad y el lenguaje autónomo de los niños como lo es el dibujo para representar diferentes mensajes. Los estudiantes diseñaron una tarjeta de invitación para una fiesta de disfraces de animales, se aprecia en ellas la creatividad, tuvieron en cuenta el día, el lugar, la hora, quienes los invitaban y cómo debían ir vestidos, buscaron láminas de los animales que más les gustaron para su decoración.</p>
--	--

Secuencias 3 y 6: Organización de oraciones y párrafos, coherencia (ver anexo D)

Con la implementación de estas secuencias se busca trabajar algunos elementos de la cohesión como los pronombres, los conectores los signos de puntuación, los sinónimos y los antónimos; además, de la coherencia lineal, parcial y global para darle sentido a los textos escritos.

MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
Actividades de apertura:	<p>Se exploran los conocimientos previos mediante el juego de “alcance la estrella” diferenciando claramente los pronombres, los sinónimos, los antónimos y algunos signos de puntuación.</p> <p>Esta secuencia partió de una palabra correspondiente al nombre de un animal por medio de la cual los estudiantes en orden deberían ir pensando en otras que tuvieran relación con la misma, pero que iniciara con la letra final de la anterior; los estudiantes se ubicaron en círculo, para ello iban rotando una hoja donde debían escribir la palabra de acuerdo a la indicación.</p> <p>A cada equipo se le entregó un párrafo con una descripción de algún animal desconocido para ellos, como la jirafa, el colibrí, el avestruz, la ballena, el tiburón, el oso, la piraña mencionando cualidades físicas y su forma de desplazarse, alimentarse y convivir con los demás. Cabe resaltar que para lograr comprender un mensaje hay que tener claridad sobre el orden de las ideas y sobre los múltiples significados que se le pueden dar a las palabras en los distintos contextos.</p> <p>Seguidamente se socializó el ejercicio. Para continuar con el trabajo relacionado con la cohesión y la coherencia en los párrafos conformaron nuevamente equipos pequeños para ordenar ideas relacionadas también con animales y teniendo en cuenta alguna característica en particular de los elefantes, el tucán, el pez globo, los chimpancés, las hienas, los buitres, los gatos, los murciélagos, el tiburón, el halcón y las mariposas. Que debían ir en el texto. La socialización fue pensada como una forma de retroalimentación importante para los estudiantes, porque les permite confrontar sus conocimientos y a la vez visualizar los trabajos en equipo, escuchando</p>

	<p>las apreciaciones de los demás, aportes y creando conjuntamente ideas para ampliar el conocimiento y solucionar inquietudes. Los estudiantes sienten mayor seguridad y motivación cuando trabajan acompañados</p>
<p>Actividades de desarrollo:</p>	<p>Las fábulas suelen ser muy atractivas para los niños por sus enseñanzas y porque los animales siempre han sido un tema que permite despertar en ellos la curiosidad.</p> <p>Ordenar los párrafos de una fábula conocida para ellos; en este caso la de “La liebre y la tortuga”, exploraron conceptos para saber de qué se trataba y ordenaron nuevamente los párrafos para armar la historia con sentido.</p> <p>Al finalizar todos los equipos socializaron la fábula y no lograban entenderla, al ubicar incorrectamente los párrafos, argumentaron que faltaba claridad y coherencia. Comprendieron el texto cuando realizaron los dibujos de cada párrafo. Para continuar jugaron a construir adivinanzas, la docente hizo un ejercicio recordando los antónimos por medio de un ejemplo de un animal (el elefante) cuyas características reales eran lo contrario.</p> <p>Posteriormente se hizo la clasificación de los elementos de la cohesión en una tabla en este caso los conectores, los pronombres, los sinónimos y antónimos. Seguidamente ubicaron cada una de esas palabras en el texto “la batalla del grillo y el oso” que contenían unos espacios que debían completar correctamente para que la historia tuviera sentido. Los medios audiovisuales se convierten en una estrategia que logra atrapar y atraer a los estudiantes y les ayuda a acceder al conocimiento de una forma más dinámica, se convierte en un modo de entretenimiento y de animación porque hace ver todo más real y, además, uno de los estilos de aprendizajes de los niños en la actualidad está más enfocado a lo visual; es por ello, que se les proyectó el Video de “Teo y las mascotas.</p>

	<p>A partir de este realizaron un resumen y luego por parejas unificaron los textos.</p> <p>Debido a ello hubo necesidad de repasar los signos de puntuación y hacer lecturas comparativas donde se pudieran evidenciar qué ocurre cuando se lee con o sin signos para realizar la corrección nuevamente del escrito.</p>
<p>Actividades de evaluación:</p>	<p>Representación de las adivinanzas por medio de dibujos.</p> <p>Seguidamente inventaron una fábula teniendo en cuenta los sinónimos, antónimos y pronombres, lograron crear la fábula y entrelazar las ideas siguiendo un orden.</p> <p>Elaboración de plegables para presentar a la comunidad teniendo en cuenta los beneficios que nos prestan las mascotas, sus cuidados y recomendaciones. Muestran el resultado final que se realiza a través de la recolección de la información para ser presentada de una manera más resumida y entendible.</p>

Secuencias 4 y 5: Usando conectores en la escritura (ver anexo D)

Estas secuencias didácticas tienen por objetivo que los estudiantes comprendan la importancia de los conectores para lograr la cohesión y la coherencia del texto escrito, para ello se plantean diversas actividades que lleven a la apropiación de dichos elementos y además que comprendan que la coherencia es necesaria para facilitar la comprensión de lo leído, es decir, puedan entender que el orden, la lógica y el sentido deben estar presentes en la escritura.

Los estudiantes del grado 3° no están familiarizados con este tipo de elementos gramaticales, por lo tanto, se debe iniciar la secuencia a partir de la activación de saberes o contenidos previos relacionados con la unión o enlace de ideas. El término conector no es conocido, por ello se le señala como derivado de la palabra conexión, unión, enlace; así, pueden relacionar que son usados en la escritura para conectar palabras.

MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
Actividades de apertura:	<p>Conversatorio inicial a modo de repaso con el fin de recordar lo trabajado en la secuencia anterior acerca de los conectores, su uso dentro del texto y algunas palabras que funcionan como conectores en la escritura.</p> <p>Observar en proyección una serie de imágenes desordenadas para construir oralmente la historia de manera lógica, es decir, guardando coherencia entre los hechos; momento para resaltar que un acontecimiento es indispensable para que suceda el siguiente. Se escuchan las alternativas narradas por los estudiantes lo que también favorece la riqueza del vocabulario.</p>
Actividades de desarrollo:	<p>Observar en proyección la definición de conector.</p> <p>Conocer algunos conectores básicos y los modos de empleo en el texto. Para ello se le entrega a cada estudiante una tabla con dichos conectores, a la cual podrán recurrir cuando sea necesario y así dar cohesión a sus escritos.</p> <p>Actividad en parejas para ubicar conectores en los espacios donde se conectan las ideas o frases y posteriormente socializar para aclarar conceptos y despejar dudas, haciendo énfasis en el conector como palabra de enlace.</p>

Visualización del texto “No te rías Pepe” aprovechando su lectura para potenciar las preguntas de tipo literal e inferencial. Como en el texto (el cuento) se hace alusión a una receta (la que preparará la mamá al hijo si pasa la prueba) se aprovecha la misma para trabajarla con los niños desde la superestructura. En esta fase se invita a los estudiantes a traer una receta para la próxima clase y analizar si los conectores son importantes en ella para asegurar la comprensión.

Leer y comprender el concepto de coherencia hará que el estudiante en adelante se refiera a este término con propiedad y tome conciencia de ello en la escritura.

Escribir la historia vista en las imágenes de manera grupal es significativo para ejercitar el uso de los conectores y por tanto de la coherencia y la cohesión en la producción textual, por ello, resulta necesario poner en común los escritos para hacer notar las incoherencias y resaltar la retroalimentación como proceso para generar aprendizaje frente a lo trabajado. Las actividades realizadas a través de las imágenes, logran centrar más fácil la atención a través de lo que observan confrontando las mismas con la realidad. Ayudan al estudiante a organizar la información de forma jerárquica, a seguir instrucciones a relacionar los conceptos trabajados y ampliar su conocimiento, permite la interpretación de lo observado de una forma explícita e implícita.

Reescritura del texto a partir de la confrontación y las observaciones. Elaboración de máscaras con los personajes de la historia (paloma, elefante, leopardo) momento para resaltar la creatividad, el trabajo cooperativo y el uso de variados materiales.

Secuencia 7 y 8: Aprendiendo a usar signos de puntuación (ver anexo D)

Estas secuencias pretenden reforzar la apropiación y uso de los signos de puntuación dentro del texto facilitando la cohesión para que cuando tengan otras experiencias de escritura los estudiantes pongan los elementos de puntuación ya que entienden que hacen parte de la coherencia y comprensión que busca el lector. Para ello, se diseñaron las siguientes actividades.

MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
Actividades de apertura	<p>Proyección de video, canción sobre los signos de puntuación. Esto resulta llamativo para los estudiantes, aprenden las melodías y generan un espacio para hablar acerca del tema, favoreciendo la participación, el agrado, la escucha y disponibilidad para responder; algunos ya conocían el “monosílabo” personaje principal de la canción que orienta sobre el uso de algunos signos como el punto, la coma, interrogación y exclamación; los tres primeros más conocidos y usados en la escritura.</p> <p>Comentar de forma oral y a través de algunas preguntas sobre qué son estos signos, para qué se usan, cuáles se conocen, cuáles son desconocidos, qué función cumplen en el texto.</p> <p>Se dedica un tiempo para que los estudiantes expliquen con sus palabras el uso del punto, la coma y los dos puntos, recurriendo a la ejemplificación, además este espacio es propicio para aclarar dudas y retroalimentar lo aprendido hasta el momento.</p> <p>Visualizar de manera grupal un texto, actividad importante para analizar el manejo de los signos de puntuación en dicho texto a la vez es significativo leer y hacer la entonación pertinente de acuerdo con los signos que se hallan presentes en el mismo.</p>

	<p>Proyección de un video: “El árbol y el gato” momento dedicado a la lectura compartida en voz alta, hacer preguntas de tipo literal e inferencial, fomentar la participación de los estudiantes desde lo anecdótico y familiar.</p> <p>Posteriormente, se abre paso a la discusión en torno a preguntas sobre el contenido del texto y los signos de puntuación que se hallan presentes en él. En este ejercicio es importante detenerse en analizar las pausas correspondientes y la función que cumplen los signos dentro del escrito, haciendo notar dichas características a los estudiantes.</p> <p>Finalmente, Escribir espontáneamente lo entendido del texto teniendo especial cuidado con el uso de los signos de puntuación luego de resaltar la función que cumplen dentro del escrito; además, acompañar el escrito con un dibujo y posteriormente socializar, momento propicio para aclarar dudas y generar mayor conciencia sobre la importancia de los signos de puntuación para favorecer la cohesión y coherencia textual.</p>
<p>Actividades de desarrollo</p>	<p>Actividad grupal para ubicar los signos de puntuación en el texto leído en la primera fase teniendo en cuenta la pausa y entonación de cada marca, además que cada signo es indispensable para facilitar la cohesión y la comprensión, este ejercicio favorece la toma de conciencia sobre este aspecto.</p> <p>Ejercicios escritos donde se utilicen los signos de interrogación, de admiración, la coma y el punto a partir de la guía de preguntas sobre el texto de la granja, posteriormente es necesario socializar las respuestas para hacer la confrontación, la retroalimentación y aclarar las dudas que se susciten frente al uso de dichos elementos.</p> <p>Se proyecta un texto para ser leído en voz alta de forma grupal, el contenido está relacionado con la visita de un niño a la granja de sus</p>

	<p>abuelos, situaciones cotidianas que son recocidas por los estudiantes y en algún momento lo han vivido; sin embargo, el escrito carece de marcas o signos de puntuación, el objetivo, entonces es hacer el ejercicio colectivo de ponerlos en el lugar apropiado teniendo en cuenta las explicaciones del video, la canción y la conversación de clase.</p> <p>Ejercicio de reflexión y confrontación con cada signo utilizado, es decir, si cambia el sentido del texto al ubicar uno u otro en determinado lugar, espacio para el docente presentar la opción más acertada y asegurar que el estudiante lo comprenda.</p> <p>Afiche conjunto con los signos de puntuación trabajados y su uso dentro del texto, servirá como guía para remitirse a él cada vez que sea necesario en el proceso de escritura.</p> <p>Para dar mayor cohesión a la escritura, se proyectan dos textos elaborados por los estudiantes a partir de la comprensión del texto “El gato y el árbol” para analizar la pertinencia de los signos dentro del texto y hacer las respectivas aclaraciones y precisiones.</p>
Actividades de evaluación	<p>Escribir por grupos una anécdota o situación especial que puede sucederle a Pepe, se hace de nuevo un repaso colectivo y ejemplificación del uso de los signos (, ¿? ¡!)</p> <p>Hacer la reescritura del texto de la granja a partir de las claridades frente a los signos de puntuación y colocando las marcas de manera consciente, ya que ello hará una pausa o una entonación indispensable en la lectura y su comprensión será mayor.</p> <p>En la socialización de los escritos se evidencia que, aunque hay marcas en la escritura, por ejemplo, las comas, no están ubicadas correctamente y por ende las pausas no corresponden con las oraciones; hay riqueza en los detalles o hechos pero los signos de puntuación no están colocados adecuadamente, en vista de ello se utiliza la lectura y relectura en voz</p>

	<p>alta para generar el reconocimiento y la toma de conciencia sobre la importancia de dichos elementos.</p> <p>Repaso y observación de la estructura de una carta, texto que resalta los signos de puntuación como marcas para la entonación, además, es importante hacer precisiones sobre su organización interna.</p> <p>Escritura individual de una carta donde se exprese al destinatario los cuidados, beneficios y/o recomendaciones que se deben tener con una mascota, teniendo en cuenta la estructura de este tipo de texto y los signos de puntuación que debe tener para que sea comprendida, los estudiantes escriben sus cartas a partir del modelo presentado con anterioridad y utilizando los signos de puntuación según el texto.</p> <p>Elaboración de un afiche con el fin de tenerlo visible en el aula y recurrir a él siempre que se presenten dudas al respecto.</p>
--	--

De esta manera la explicación de cada una de las secuencias permite visualizar la implementación de la propuesta a través de diferentes tipologías textuales, y evidenciar, así, el fortalecimiento de los elementos de la cohesión y la coherencia en la escritura.

3. Momento de valoración

En esta fase de la investigación es pertinente y necesario hacer una valoración al desempeño de los estudiantes en los niveles de coherencia y cohesión, una vez ejecutadas las secuencias didácticas del proyecto de aula: “El mundo fantástico de los animales”, de esta forma, analizar el impacto de la intervención y dar los resultados y conclusiones finales. En consecuencia, se pide a los estudiantes que vuelvan al texto inicial que sirvió como diagnóstico y escriban de nuevo el mismo (reescritura) teniendo en cuenta los elementos abordados en las secuencias didácticas, posteriormente, se hace

uso de la lista de control para puntuar los descriptores y establecer un análisis a manera de comparación entre el estado previo y el estado final de la intervención, como resultado, se obtiene la siguiente interpretación:

Categorías	Descriptores	Si	Algunas veces	No	Total de Estudiantes
Coherencia	El texto presenta secuencia temática.	20	7	3	30
	El texto tiene secuencia temporal	18	8	4	30
	Las oraciones tienen una estructura lógica.	2	21	7	30
Cohesión	Reemplaza palabras del texto por otras sin cambiar el sentido (sinónimos)	5	6	19	30
	Utiliza palabras para expresar significados contrarios (antónimos)	1	6	23	30
	La ilación del texto se evidencia a través de los conectores.	8	9	13	30
	Utiliza en el escrito signos de Puntuación	19	5	6	30
	Utiliza pronombres en el escrito para reemplazar sustantivos	5	7	18	30

En cuanto a la coherencia

- ***El texto presenta secuencia temática***

Es la relación que se da del título o tema con el contenido del texto. El 66% de los estudiantes SÍ logran conservar la relación del texto con el tema principal, pero presentan una particularidad que vale la pena mencionar y es que cuando hay varios personajes hablan de ellos por separado y los logran integrar al finalizar. Otra situación que es relevante es que los títulos que los estudiantes ponen a sus escritos son muy largos ya que, incluyen a todos los personajes.

- ***El texto tiene secuencia temporal***

Se organizan los eventos o situaciones siguiendo un orden cronológico.

En 60 % de los estudiantes SÍ logran manejar los tiempos en el escrito y su consecución, en el desarrollo de la historia todo ocurre el mismo día y las palabras más comunes para hablar del transcurrir del tiempo son: Al rato, más tardecito, al otro día y después. Al finalizar el escrito agregan las palabras, vivieron felices por siempre y fin.

- ***Las oraciones tienen una estructura lógica***

Para que se de esta estructura es muy importante tener en cuenta como una de las partes principales de la oración, nombres y acciones.

El 70 % de los estudiantes ALGUNAS VECES siguen un orden lógico en las oraciones, entrelazando diferentes situaciones, aunque son demasiado redundantes. También se dificulta la comprensión del escrito porque las ideas son fragmentadas y es

necesario volver a hacer la relectura para poder entenderla. Las palabras que más repiten son: y encontraron, y entonces.

En cuanto a la cohesión

- ***Reemplaza palabras del texto por otras sin cambiar su sentido (sinónimos)***

Los sinónimos son palabras que varía en su escritura, pero conservan el mismo significado. El **63%** de los estudiantes **NO** utilizan los sinónimos en el texto, tienden a repetir las mismas palabras constantemente. Los únicos sinónimos utilizados fueron: feliz y alegre.

- ***Utiliza palabras para expresar significados contrarios.***

Los antónimos son palabras que varían en su escritura y significado.

El **76%** de los estudiantes **NO** hacen uso de los antónimos para cambiar palabras, debido a su escaso vocabulario, emplean frecuentemente palabras del común y no acuden al diccionario para encontrar otras. Los antónimos que tuvieron en cuenta fueron: flaquito, gordito, grande, pequeño.

- ***La ilación del texto se evidencia a través de los conectores.***

Los conectores permiten unir palabras o frases entre sí sin perder el sentido.

El **43%** de los estudiantes **NO** utilizan los conectores y el resto algunas veces encontrándose entre los más comunes los siguientes: Porque, también, sobre, para qué, luego, después, finalmente, Por lo tanto, siempre, de repente, rápidamente.

- ***Utiliza en el escrito signos de puntuación.***

Los signos de puntuación sirven para hacer pausas, separar las palabras y dar claridad y sentido a un texto.

El **63 %** de los estudiantes **SI** utilizan los signos de puntuación y los demás algunas veces, pero, incorrectamente. Los más usados son: el punto final, el punto aparte y la coma (esporádicamente). En esta prueba se evidenció la funcionalidad de los signos de interrogación y exclamación al momento de escribir un texto.

- ***Utiliza pronombre en el escrito para reemplazar sustantivos.***

Los pronombres se usan para reemplazar los nombres en un texto

El **60 %** de los estudiantes **NO** utilizan los pronombres, repiten varias veces los mismos nombres de los personajes. Confunden el artículo “el” con el pronombre “él”. Los más utilizados fueron: nosotros, vosotros, ellos.

La presente gráfica evidencia los resultados de la prueba final realizada a la muestra poblacional:

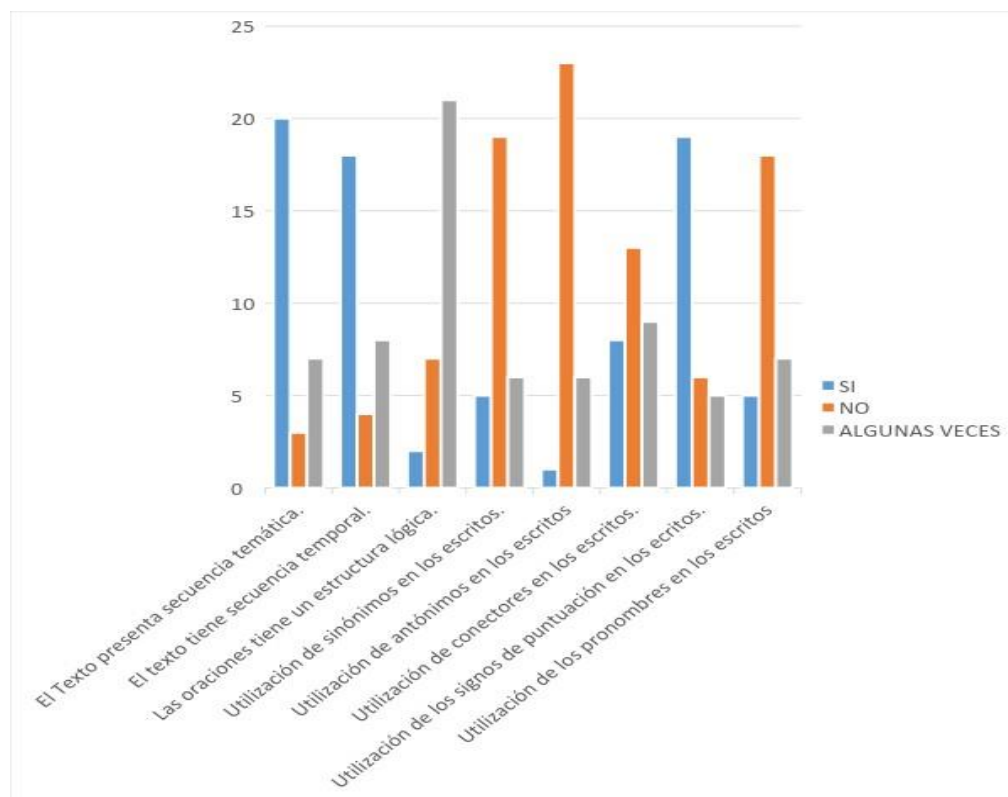


Figura 7. Análisis de resultados de la prueba final del grado 3°. (ICFES 2017)

Cuadro comparativo de la prueba inicial y la prueba final

El cuadro comparativo con los descriptores referidos a la cohesión y a la coherencia en los textos escritos por los estudiantes permite apreciar los resultados tanto de la prueba inicial como de la final.

DESCRIPTORES	SI		NO		ALGUNAS VECES	
	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F
El texto presenta secuencia temática	6 20%	20 66%	3 10%	3 10%	21 70%	7 23%
El texto tiene secuencia temporal	4 13%	18 60%	2 6%	4 13%	24 80%	8 26%
Las oraciones tienen una estructura lógica	0	2	4	7	26	21

	0%	6%	13%	23%	86%	70%
Reemplaza palabras del texto por otras sin cambiar el sentido (sinónimos)	0 0%	5 16%	30 100%	19 63%	0 0%	6 20%
Utiliza palabras para expresar significados contrarios (antónimos)	0 0%	1 3%	30 100%	23 76%	0 0%	6 20%
La ilación del texto se evidencia a través de los conectores	0 0%	8 26%	19 63%	13 43%	11 36%	9 30%
Utiliza en el escrito signos de Puntuación	0 0%	19 63%	26 86%	6 20%	4 13%	5 16%
Utiliza pronombres en el escrito para reemplazar sustantivos	0 0%	5 16%	29 96%	18 60%	1 3%	7 23%

De acuerdo con la información anterior puede deducirse que en algunos descriptores se lograron avances significativos y en otros, logros mínimos. Pero lo más importante fue que se generó algún tipo de conciencia y de cambio en la escritura, gracias a la implementación de la propuesta.

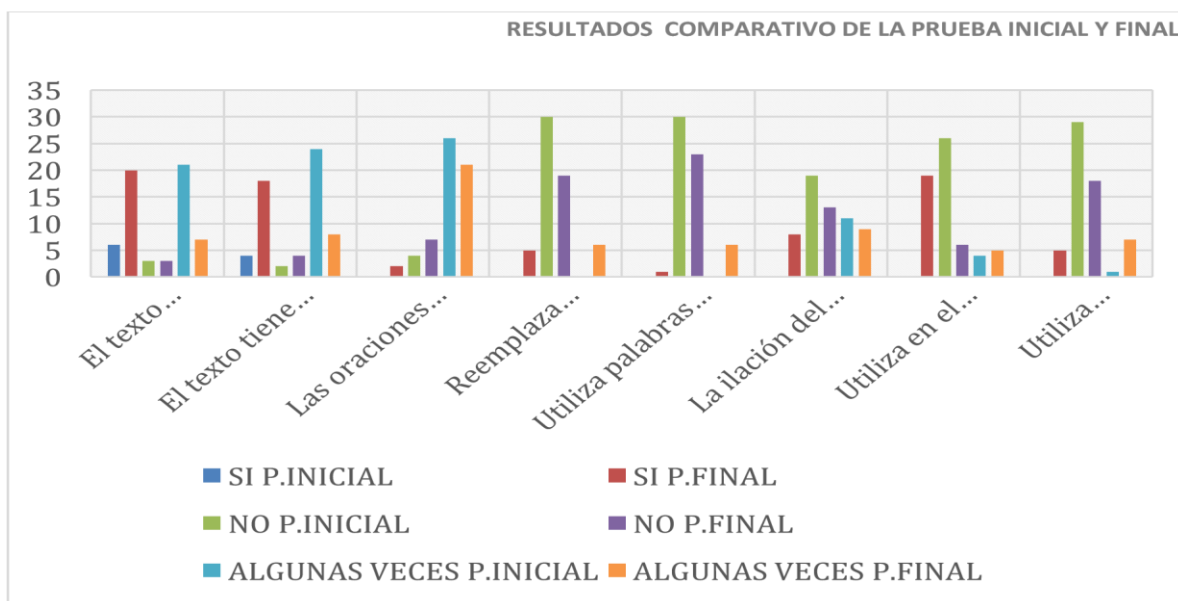


Figura 8. Resultado comparativo prueba inicial y final. (ICFES, 2017)

En la gráfica se pueden visualizar los resultados encontrados al establecer un comparativo entre los resultados de la prueba inicial y la prueba final, frente a lo cual puede decirse lo siguiente:

En cuanto a la coherencia:

• **El texto presenta secuencia temática**

Se presenta un avance del 46% que corresponde a 14 estudiantes de la muestra, los cuales lograron un avance significativo, pues tienen la capacidad de relacionar a lo largo del texto un contenido acorde con lo enunciado en el título y a la vez conservar la ilación de ideas a partir del encadenamiento de los párrafos en un texto. Este resultado se evidencia a través de varias construcciones de tipo narrativo tales como cuentos, fábulas y anécdotas.

• **El texto presenta secuencia temporal**

En este aspecto se presentó un avance realmente significativo del 46% que corresponde, también, a 14 estudiantes que pueden seguir un orden cronológico en la narración de hechos, establecer tiempos, enlazar ideas del texto y comprender el mismo. Dichos avances se pudieron evidenciar en la representación de un texto por medio de imágenes; igualmente, en la comparación de algunos eventos teniendo en cuenta los conectores de consecución y de tiempo.

- **El texto tiene estructura lógica**

En este aspecto puede notarse un incremento poco significativo de 2 estudiantes que equivale al 6% de la muestra. Esto debido a que aún persisten las falencias en sus prácticas de escritura: ni la conservación de la estructura lógica de la oración, ni la identificación de las palabras que interfieren en el sentido de la misma.

En cuanto a la cohesión

- **Utiliza sinónimos en los escritos**

En los resultados de este descriptor acerca del uso de sinónimos, se considera un avance en comparación con el estado inicial del 16 % (5 estudiantes) y una disminución en los estudiantes que no lograron aplicarlos de un 36% (11 estudiantes) ya que consiguen reconocerlos y tomar conciencia de ellos, pero también, aplicarlos esporádicamente en sus escritos.

- **Utiliza los antónimos en los escritos**

En este aspecto se considera un avance del 20% (6 estudiantes) y una disminución del 23% (7 estudiantes) que no aplicaban los antónimos en sus trabajos. Esto se explica de la siguiente manera: antes de la intervención se evidenciaba dificultad para reemplazar palabras por antónimos y después, puede observarse el uso mínimo de éstos en el texto. Se logró generar conciencia acerca de su funcionalidad en las producciones escritas.

- **Utiliza los conectores en los escritos**

Se evidencia que 8 estudiantes que equivalen al 26 % de la muestra lograron conservar la ilación en un texto a través de la utilización de los conectores. En este elemento de la cohesión se ve un logro favorable, pasó de 0 estudiantes que no los aplicaban a un 26% (8 estudiantes) de la población muestra. Los estudiantes logran utilizar los conectores de orden tales como: primero, después; los de consecuencia: por lo tanto, por otro lado, luego, y los de conclusión: para terminar. Esto quiere decir que le han encontrado un verdadero sentido ya que expresan mensajes con claridad.

- **Utiliza los signos de puntuación en los escritos**

Se registra un avance significativo de 19 estudiantes equivalente al 63% en comparación con la etapa inicial de la intervención, donde la mayoría poco o nada los usaban en sus escritos. Dicho avance es factible porque puede notarse mayor conciencia en los estudiantes al hacer uso de estas marcas en sus escritos, además, se nota asimilación sobre su utilidad para facilitar su comprensión; sin embargo, los estudiantes, se refieren en forma general a la coma y al punto.

- **Utiliza los pronombres en los escritos**

En el resultado de este descriptor se obtuvo un avance mínimo debido a que las pruebas arrojaron resultados de 16 % (5 estudiantes) de favorabilidad y una disminución de los que no lo lograban equivalente a un 36% (11 estudiantes). Esto se debe, generalmente, a que este término es claro para ellos, pero existen confusiones en el uso de aquellos que pueden cumplir la función de pronombre y de artículo (él, el); además,

porque se les olvida que los pueden reemplazar por nombres y cometen el error de repetirlos constantemente siendo muy redundantes. Por otro lado, se generó conciencia acerca de su importancia al aplicarlos en los escritos para lograr mayor coherencia.

De acuerdo con la información anterior es posible deducir que en algunos descriptores se lograron avances significativos y en otros, logros mínimos. Sin embargo, lo más importante fue que se generó algún tipo de conciencia y de cambio en la escritura gracias a la implementación de la propuesta.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El presente esquema condensa la forma secuencial en la que se desarrolla el proyecto

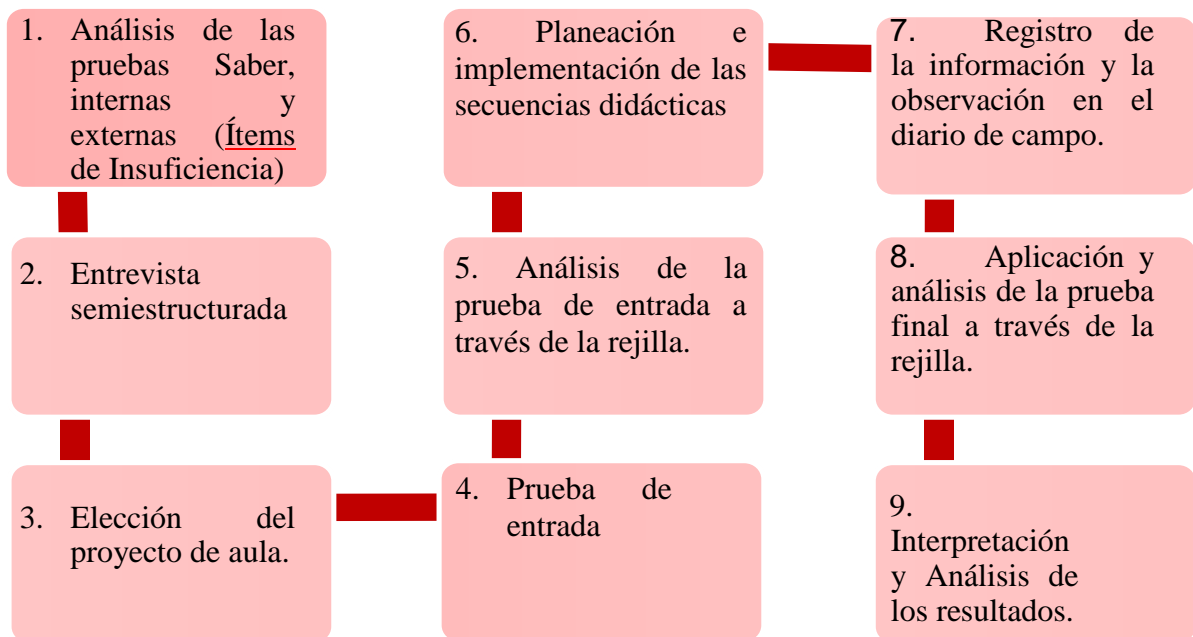


Figura 9. Esquema del proceso de investigación. Autoría de las investigadoras.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos se realizó la triangulación de los siguientes instrumentos o herramientas: diario de campo (elaborado por las autoras, codificado con su respectivo apellido, número de secuencia didáctica y página), portafolio de evidencias de los estudiantes, (referenciados como E#) y lista de control de la prueba inicial y final. Ahora bien, frente a esta técnica, la triangulación, para analizar resultados:

Se cree que una de las ventajas (...) es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos, pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos. La triangulación es vista como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados y verifica la repetitividad de una observación y permite identificar las diversas formas de como un fenómeno se puede estar observando. No sólo sirve para validar la información, sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión motivo por el cual termina siendo una herramienta enriquecedora". (Okuda y Gómez, 2005, s.p).

En este mismo orden de ideas, se tienen en cuenta las siguientes categorías atendiendo al planteamiento de la propuesta de intervención: escritura, cohesión, coherencia, secuencia didáctica y proyecto de aula. En algunas de las categorías se seleccionan diferentes descriptores organizados en un instrumento de análisis, en este caso la rejilla o lista de control, por medio de la cual fue posible visualizar el estado inicial de los estudiantes para luego ejecutar la intervención y la implementación de 8 secuencias didácticas inscritas en el proyecto de aula “El mundo fantástico de los animales”.

Al aplicar nuevamente la prueba a los estudiantes y ser evaluada por la misma rejilla y teniendo la interpretación, la descripción y la confrontación del diario de campo estos fueron los hallazgos en función de los objetivos propuestos:

- **El texto presenta secuencia temática**

Este descriptor pretende trabajar y desarrollar en el estudiante la capacidad de relacionar a lo largo del texto un contenido acorde con lo enunciado en el título y a la vez conservar la ilación de ideas a partir del encadenamiento de los párrafos, dicho aspecto trabajado en las secuencias didácticas N°5 y N°6 (ver anexo D) presentó un avance significativo del 80% con respecto al momento inicial de la intervención en cuanto a la concordancia del título con el desarrollo del texto, evidenciado a través de varias construcciones de tipo narrativo tales como cuentos, fábulas y anécdotas planteadas en dichas secuencias. Así mismo, “el trabajo a partir de imágenes para entender la lógica y el sentido de un texto resultó de gran

valor ya que los estudiantes lograron interiorizar que el orden de los hechos es importante para lograr el sentido, pues un acontecimiento no podría darse de manera aislada para desencadenar en otro” (Quiroz, D#5, 2017, p.3) (ver anexo E). Al respecto, la organización de imágenes llevó a los estudiantes a mayor nivel de conciencia sobre este ordenamiento, que, a su vez, es necesario en la ilación de ideas en un párrafo para lograr la coherencia de este; no obstante, puede percibirse a través de la lectura de las fábulas escritas, que los relatos están enfocados en la historia presentada en las imágenes y que representa dificultad escribir una moraleja o enseñanza, sin embargo, de forma oral sí logran expresarla con más facilidad. Al respecto ejemplifica Díaz (2009) sobre la continuidad y coherencia del texto:

Un texto es coherente para el lector cuando experimenta un desplazamiento armonioso, sin saltos bruscos, que le permite recordar en qué parte del texto ha estado, en qué parte del desarrollo se) encuentra, y tiene expectativas acerca de hacia dónde piensa llevarlo el escritor (p. 31-32).

Del mismo modo, pudo notarse el avance en este elemento de la coherencia gracias a la estrategia de reescritura de los textos a partir de las observaciones obtenidas en la socialización de las producciones textuales ya que es una herramienta que permite la toma de conciencia sobre el propio proceso de escritura, algunas expresiones lo confirman: “nos damos cuenta de que puede tratar el cuento cuando leemos el título” (E #6, ver anexo F). A partir de ello los alumnos lograron crear inferencias y al momento de hacer lectura verificar lo cohesionado que se encuentra el título con la estructura del texto. En este sentido, Ausubel plantea que “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al

conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (Ausubel, 1976, s.p); por lo tanto, los saberes previos de los estudiantes constituyen un capital valioso para comenzar la integración de nuevos aprendizajes.

- **El texto presenta secuencia temporal**

El trabajo de los estudiantes ratifica la fortaleza encontrada en sus escritos donde los párrafos muestran la secuencia temporal y las ideas organizadas de acuerdo a su función al escribir el cuento del jaguar, el elefante y la paloma. Se evidenció un avance significativo correspondiente al 46% del total de la muestra “debido a que logran seguir un orden cronológico en la narración de hechos, establecer tiempos, conexión entre las ideas del texto y la comprensión del mismo cuando lo pueden representar por medio de imágenes como lo ocurrido en la implementación de una de las secuencias”. (Ramírez, D # 4, 2017, p .1) (ver anexo E).

Ahora bien, un porcentaje del 6% de los estudiantes presentaron dificultades en cuanto a que no encuentran la manera de parafrasear un texto sin que se pierda el sentido, siempre se ven limitados a lo que aparece en el libro, se quedan en lo literal y si se les olvida una palabra pierden el hilo conductor del mismo, utilizan muletillas tales como: o sea, y, entonces, de ahí y al rato en sus producciones, antes, durante y después o cuando se sienten inseguros, notándose claramente errores de cohesión y coherencia. En este sentido, al ordenar los párrafos de la fábula “La tortuga y la liebre” acertaron en el primero porque

tenían el título y en el párrafo final porque ya conocían su desenlace (ver anexo F); en los demás se presentó confusión debido a que no siguen un orden temporal en sus escritos.

Todas estas percepciones se dieron a partir de un trabajo exhaustivo donde se recopiló y se implementó una cantidad de estrategias planeadas en la secuencia N°3 y N°5 en la construcción de historias relacionadas con los animales (ver anexo D); igualmente, en la comparación de algunos eventos teniendo en cuenta los conectores de consecución y de tiempo (luego, al día siguiente, más tarde) los estudiantes afirmaron que “es muy importante saber el tiempo para darse cuenta de lo que dura la historia y de todo lo que hacen los personajes en ese tiempo y de todo lo que puede pasar en un solo día” (E #17). Este tipo de inferencias se hacen de acuerdo con unos aprendizajes significativos logrados anteriormente.

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. (...). Presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud, y una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra. (Ausubel, 1983, p.2).

Es por ello que a los estudiantes se les debe permitir la exploración de los saberes y dejar que fluya en ellos toda la creatividad y no sólo transcribir lo que el profesor le indica sino, de ir más allá de su imaginación, que disfruten lo que hacen y que al mismo tiempo que se están divirtiendo también estén aprendiendo, no sólo conceptos, sino a

trabajar en equipo, a respetar la opinión de los demás, a tener en cuenta sus ideas, y a entender que todos son diferentes, pero a su vez pueden ser un complemento.

- **Las oraciones tienen una estructura lógica**

En este aspecto de la coherencia pudo notarse un incremento poco significativo del 6% en relación con lo arrojado en la prueba inicial ya que aún persisten las falencias para conservar la estructura lógica de la oración o identificar las palabras que interfieren con el sentido de esta, ello pudo ratificarse en el desarrollo de la secuencia didáctica N°3 (Ver anexo D) donde es evidente el conflicto de los estudiantes para señalar las palabras intrusas, es decir, aquellas que no corresponden con lo que se expresa y entorpecen la comprensión, así mismo, genera desmotivación cuando dicen: “parece un trabalenguas, no se entiende lo que dice” (Quiroz, D #3,2017, p.2) (ver anexo E). En este sentido, la falta de familiaridad o ejercitación en este tipo de tareas hace que resulte compleja la ordenación de oraciones, por ello, la mediación del docente a partir de la confrontación individual y grupal es fundamental para favorecer la toma de conciencia acerca del sentido de la oración y facilitar la comprensión de la misma. Al respecto los Lineamientos curriculares de lengua castellana resaltan la progresión o desarrollo en los niveles de la coherencia, siendo un proceso que se adquiere y perfecciona con el tiempo y del cual la escuela es garante a partir de las estrategias empleadas por los docentes en el ámbito escolar, por tanto, en primer lugar, se halla la coherencia local como elemento microestructural donde hay proposiciones que se ajustan en genero/número y sujetos/verbo. (MEN, 1998).

Es así, como la coherencia debe seguir un proceso que va desde la oración hasta la globalidad del texto, además, requiere de ejercitación y total conciencia de parte de quien escribe; es, por tanto, una tarea donde maestro y alumno deben trabajar de la mano para hacer de este un verdadero proceso.

- **Reemplaza palabras del texto por otras sin cambiar el sentido (sinónimos)**

Los sinónimos posibilitan las comparaciones, las explicaciones y las aclaraciones para aquellos lectores que puedan tener un léxico limitado ya que permiten nombrar de diferentes formas las cosas, sin que se pierda la esencia de lo que se quiere expresar, asociándolos también a algunos conceptos trabajados como: los tamaños, formas y cualidades de los animales (ver anexo F). En los resultados de este descriptor acerca de su uso se considera un avance en comparación con el estado inicial del 16% y una disminución en los estudiantes que no lograban aplicarlos de un 36% ya que consiguen reconocerlos y tomar conciencia de ellos, dado que su utilidad radica en el significado de cada palabra, y que a su vez se encuentran estrechamente ligados al contexto, por eso, para entender su utilidad, es fundamental conocer el objetivo de lo que se pretende expresar, ya que es el que determina el tipo de palabras que se deben involucrar. Cuando se quiere presentar un escrito que tenga un lenguaje “cuidado”, evitando cacofonías y demostrando variedad o riqueza léxica, se apela a los sinónimos, estos permiten evitar repeticiones innecesarias de palabras mediante la substitución o alternancia de vocablos cuyo sentido sea igual o similar. A los niños se les debe dar herramientas básicas para que sus escritos sean ricos en vocabulario y una de las grandes alternativas son los sinónimos, porque ellos pueden ampliar su conocimiento y entender que hay muchas formas de nombrar otras palabras sin necesidad de caer en la repetición sin sentido.

En la secuencia N°1 (ver anexo D) cuyo propósito era identificar y utilizar los sinónimos en los escritos, al elaborar la escalera de los mismos, algunos estudiantes lo hacían relacionando la palabra con el objeto real; es decir, con su forma o característica relevante. A la hora de escribir, preguntaban si era posible cambiar algunas palabras (casa por vivienda, personas por gente, agua por quebrada, tierra por arena y pequeño por pequeñísimo...) En algunos estudiantes surgieron dudas en cuanto a: “por qué si cambio la palabra agua por un sinónimo cambia el género, por ejemplo, el agua por la quebrada”. (Ramírez, D#1, 2017, p.1). A partir de esta afirmación se hizo necesaria la intervención de la docente para aclarar, que “hay que saber ubicar adecuadamente las palabras en el texto y en el contexto sin necesidad de “cambiar su sentido lo correcto es cambiar el género” (ver anexo E).

- **Utiliza palabras para expresar significados contrarios (antónimos)**

En este aspecto se considera que hubo un avance del 20% y una disminución del 23 % en los estudiantes que no lograban aplicar los antónimos, es decir, antes de la intervención se evidenciaba dificultad para reemplazar palabras del texto por antónimos en contraposición con lo ocurrido luego de la implementación de la secuencia didáctica N°1 (ver anexo D) donde se pudo observar el uso de antónimos en el texto. En efecto, dicha secuencia buscó el reconocimiento y uso de los sinónimos y antónimos a partir de la toma de conciencia de este elemento cohesivo para darle mayor coherencia al texto; sin embargo, es notoria la diferencia entre el cambio de palabras en un escrito, ya que los antónimos presentan mayor grado de dificultad que los sinónimos (ver anexo F). Así se

evidenció en la actividad del animal misterioso surgido de las características del canguro, cuando se reemplazan algunas palabras por sinónimos y posteriormente por antónimos lo que denota el cambio de sentido en el texto; de esta forma, los estudiantes manifestaron expresiones como “es un fenómeno, es un animal que come con las patas traseras que son cortas, los bebés canguro salen de la bolsa cuando mueren, ¡no puede ser!” (Expresiones de los estudiantes). “Todo ello es pertinente para aclarar y llevar al estudiante a comprender y entender el cambio de sentido que denotan las palabras antónimas, además, se enriquece el vocabulario y se le da mayor coherencia al texto” (Quiroz, D #1, 2017, p.3) (ver anexo E).

Por otro lado, cuando se pidió a los estudiantes reemplazar palabras por antónimos recurrieron a escribir en negación, así, puede afirmarse que se presentaron carencias en los escritos porque aún se encuentran en una fase inicial, por así decirlo, de la producción textual; esto es, tienen una idea, pero en ocasiones cuesta desarrollarlas a través de la escritura conservando los aspectos formales y pragmáticos para hacerse entender por el lector, “puede apreciarse un distanciamiento entre estos elementos, lo que se quiere transmitir y los aspectos formales o cualidades del texto” (Quiroz, D #1, 2017, p.3).(ver anexo D).

Como resultado de esta situación, el trabajo continuo en el aula, la retroalimentación permanente que lleven a la reflexión de estos aspectos son fundamentales para mejorar la cohesión al escribir, permitiendo “generar situaciones reales de comunicación donde leer y escribir aparecen claramente como una necesidad y no como una imposición” (Hurtado, 2008, p.143).

- **La ilación del texto se evidencia a través de los conectores**

Gracias a los conectores se puede lograr un texto poco plano porque brinda la posibilidad de que en cualquier momento se puedan traer a colación conceptos expresados en apartados anteriores: dar secuencialidad a los enunciados, anticipar la información, clarificar ideas; además, anuncian tanto la parte introductoria como la conclusiva y permiten hacer digresiones, explayarse en el discurso para luego retomarlo determinando el punto de inicio. En estos aspectos se vio un logro favorable, pues el 26% de la población muestra logró utilizar los conectores de orden (primero, después), los de consecuencia (por lo tanto, por otro lado) y los de conclusión (para terminar) (Ver anexo F). Esto se hizo posible al implementar la secuencia didáctica N°4 (Ver anexo D) cuyo propósito era identificar los conectores como elementos gramaticales que facilitan la cohesión de un texto, para luego tenerlos en cuenta en los escritos y así poder expresar mensajes con claridad tomando conciencia acerca de la utilización de los mismos.

El conector es una unidad que vincula un enunciado con otro elemento anterior, ya sea realmente proferido o simplemente accesible en el contexto. La significación del conector proporciona una serie de instrucciones que guían las inferencias que se han de obtener de los dos miembros relacionados de este modo, se llega con mayor facilidad a contextos particulares que no serían evidentes se refuerzan unas inferencias o se eliminan otras que equivocadamente pudieran suponerse. Se han de distinguir, pues, dos facetas en los conectores: la puramente gramatical esto es, las instrucciones que proporciona su significación, y la pragmática los procesos inferenciales que se desencadenan en su relación con el contexto. (Portolés, 1993, p. 18).

Ahora, en cuanto a las producciones y observaciones presentes en este trabajo los estudiantes afirmaron “Qué rico seguir haciendo más recetas en casa, hemos visto los conectores en los libros, pero no sabía que se llamaban así, los conectores sirven para conectar y cuando leemos con conectores se escucha muy bonito” (E #18)

- **Utiliza en el escrito signos de puntuación**

En este aspecto trabajado en las secuencias didácticas N°7 y N°8 (Ver anexo D) los estudiantes presentaron un avance significativo del 63% en comparación con la etapa inicial de la investigación, este elemento cohesivo del texto es importante porque encadena de manera armónica las palabras, dándole una organización para que sea más claro y coherente, pues cada marca indica las pausas, entonación o cambios que debe hacer el lector. Ahora bien, con la ejecución de las secuencias didácticas pudo notarse mayor conciencia en los estudiantes al hacer uso de estas marcas en sus escritos (Ver anexo F), además, se nota asimilación sobre su utilidad para facilitar su comprensión; sin embargo, ellos se refieren en forma general a la coma y, al punto, principalmente, pero estos no se ven reflejados en la escritura porque desconocen su uso; por lo tanto, resulta beneficioso. “Mostrarles la diferencia entre textos con y sin puntuación como una forma de percibir cambios de dichos elementos, además, la entonación en la lectura es clave para hacerlos notar” (Quiroz, D #7, 2017, p.3) (ver anexo E).

De otro lado, los signos de interrogación y exclamación estaban ausentes en los textos de los estudiantes, pero después de la implementación de las secuencias ya se referían a ellos: “Sirven para hacer preguntas y decir sentimientos de miedo, tristeza,

temor o alegría” (expresiones de los estudiantes) “Lo que deja ver mayor dominio y apropiación a nivel conceptual sobre este tema, se refieren a ellos con mayor propiedad, nombran de manera correcta los signos, por ejemplo” “los signos de interrogación se necesitan para abrir y cerrar preguntas, los puntos se ponen siempre que se termina de escribir una idea o un cuento” (expresiones de los estudiantes). “De esta manera, puede decirse que hubo mayor funcionalidad sobre el uso de estos elementos gramaticales en el texto y en consecuencia se intensifica su colocación en los textos escritos” (ver anexo E).

De lo anterior es posible ratificar el planteamiento de Cassany cuando afirma: “Las funciones de la puntuación son diversas: estructuran el texto, delimitan la frase, marcan los giros sintácticos de la prosa, pone de relieve ideas y elimina ambigüedades, modula la respiración en la lectura en voz alta, etc.” (1993, p.96).

- **Utiliza pronombres en el escrito para reemplazar sustantivos**

Gracias a los pronombres se pueden acortar significativamente los enunciados y estos no solo son otras formas de nombrar los sustantivos, sino que se convierten en el recurso fundamental en la conexión lógica entre las ideas, ya que permiten sustituir cualquier palabra que cumpla la función del sujeto por una expresión muy corta, que lo hace, incluso, más concreto, pues el escritor evita las redundancias al no repetir muchas veces el sustantivo. En el resultado de este descriptor se obtuvo un avance mínimo debido a que las pruebas arrojaron resultados de 16% de favorabilidad y una disminución de los que no lo lograban equivalente a un 36%. Esto se debe, generalmente, a que los pronombres son claros para ellos, pero existen confusiones en el uso de aquellos que pueden cumplir la función de pronombre y de artículo (el, él) (ver anexo F). Así mismo,

desde la parte conceptual y las construcciones de los estudiantes se evidencian esfuerzos e interés por querer ir más allá de lo estipulado como lo demuestran algunos estudiantes en la elaboración de las tarjetas de los animales.

A través del trabajo en grupo los estudiantes ampliaron su conocimiento y ello lo lograron durante el desarrollo de las secuencias. En algunos surgieron dudas tales como: ¿la palabra usted, podría ser un pronombre? además los llevó a preguntarse por el género de los mismos y el por qué si en un grupo de animales hay varias hembras y un macho se dice ellos y si se menciona el ave es masculino y las aves en plural cambia a femenino. Otras inferencias hechas por los estudiantes fue que en vez de aves escribieron “las pajaritas tienen pico” para reemplazarla por ellas, preguntaron por el pronombre vosotros afirmando que: “Vosotros se escucha mucho en la iglesia cuando leen la biblia” (ver anexo E).

En definitiva, la coherencia y la cohesión textual son elementos que requieren de la ejercitación en el aula a través del uso de múltiples tipologías textuales y en ambientes donde se propicie al acto de escribir, de ahí que la implementación de la presente propuesta de intervención ratificó la favorabilidad en los componentes semántico y sintáctico del lenguaje escrito.

De lo anterior se derivan aspectos interesantes que podrían ser profundizados en investigaciones posteriores tales como ¿Cuál es la relación de la cohesión y la coherencia con la oralidad discursiva? ¿Cuál es el momento más “adecuado” para iniciar con los estudiantes la reflexión en torno a los elementos de cohesión y de coherencia que debe tener un texto? ¿Qué papel desempeñan las estrategias de reescritura y relectura para

generar conciencia en cuanto a los elementos semánticos y sintácticos del texto? ¿Qué implicaciones tendría un trabajo sobre los elementos de coherencia y cohesión desde la producción de textos?

CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos develados en la presente investigación es preciso plantear las siguientes conclusiones:

La coherencia y la cohesión son dos componentes del lenguaje totalmente imbricados, pues aluden al fondo (componente semántico) y a la forma (componente sintáctico). En este sentido, es inexcusable que la escuela deje de lado estos aspectos o los ejercite de manera aislada en ciertos grados, y no desde que inicia el proceso de cualificación de la escritura.

La producción textual resulta ser más eficaz cuando parte de intereses y motivaciones reales de los estudiantes y no desde ejercicios académicos sin vínculo con la vida.

El trabajo en el aula a través de secuencias didácticas es una forma organizada y estructurada de aprendizaje significativo, ya que permite a los estudiantes clarificar conceptos, dar mayor organización de la información, incrementar la participación, fomentar el trabajo en equipo y seguir una secuencialidad en el trabajo; es decir, garantiza un proceso en la construcción de conocimientos.

La intervención a través de la puesta en práctica de las secuencias didácticas permite a los estudiantes crear sus producciones escritas teniendo en cuenta algunos elementos de la cohesión (pronombres, sinónimos, antónimos, conectores y signos de

puntuación) conservando así una estructura lógica en los textos e incrementando los niveles de coherencia.

La propuesta de intervención implementada en el presente ejercicio investigativo promueve la motivación y puede llevar a los estudiantes a desarrollar competencias a nivel literal, inferencial y crítico-intertextual desde sus construcciones escritas, ya que asocian los elementos de la lengua escrita con aspectos de la vida cotidiana, sus intereses y motivaciones personales.

La estrategia de confrontación es una forma óptima de llevar al estudiante a tomar conciencia de la importancia de los elementos esenciales para dar cohesión a los textos; en consecuencia, llevan a lograr un texto más coherente y por tanto, más comprensible para el lector.

La permanente interacción y guía por parte del docente permite que el estudiante comprenda de mejor forma el concepto o noción que se quiere abordar, además, posibilita la ejemplificación, aclarar dudas y precisar aspectos importantes en el abordaje de cada fase de las secuencias didácticas.

Las actividades de tipo práctico, en grupo, manipulativas, artísticas incrementan el interés por parte de los estudiantes, sin embargo, es necesario establecer roles específicos a los miembros de cada equipo con el fin de optimizar el trabajo, generar responsabilidades y evitar discusiones.

El tiempo dedicado al desarrollo de cada secuencia didáctica resulta ser escaso para lograr mayores niveles de competencia y apropiación de elementos semánticos y sintácticos en la escritura, ello sumado a las dinámicas escolares que minimizan los espacios de encuentro y reducen cada vez más el tiempo en el aula.

Una de las mayores dificultades a la hora de implementar la metodología de proyecto de aula es que los estudiantes han recibido un tipo de educación tradicional donde el trabajo de clase se limita a la copia, la memorización y a hacer lo indicado por el profesor, sin ir más allá de lo que se exige; en consecuencia, es una enseñanza instructiva donde se trabaja para el momento inmediato y no genera aprendizaje significativo.

Algunas actividades generan mayor dificultad a la hora de ser resueltas por los estudiantes, por ejemplo, la ordenación de oraciones y párrafos; ello se debe a múltiples factores como la no comprensión de las instrucciones, a que los estudiantes acceden tardíamente al código escrito y al poco desarrollo de técnicas de estudio y repaso en casa. En este sentido, este tipo de trabajo por secuencias genera mayores niveles de asimilación para el estudiante.

RECOMENDACIONES

El proceso de escritura debe iniciarse desde los primeros grados de escolaridad, no a través de temas o contenidos aislados que en ciertos momentos de la etapa escolar no generan un vínculo o una situación real de comunicación. Urge un cambio de metodología donde el estudiante vea necesaria la práctica de escribir, esto porque la escritura no sólo es una actividad académica, es, además, una práctica social por excelencia.

La escritura debe mostrarse desde una faceta social y cultural que lleve a generar mejores formas de comunicación en la sociedad.

En el grado tercero es necesario cualificar el proceso de la escritura mediante el uso de variadas tipologías textuales, de esta manera, el estudiante podrá adquirir y manejar con mayor propiedad los elementos lingüísticos, gramaticales y pragmáticos necesarios para hacerse entender, a la vez que se incrementa el “hábito” de escribir.

La implementación de secuencias didácticas (las cuales se inscriben en un proyecto de aula) favorece aprendizaje del estudiante porque parten del interés personal, logran fomentar el trabajo en equipo, buscan la interdisciplinariedad y vinculan lo académico con la vida cotidiana; es por ello, que se recomienda sea una estrategia adoptada por la institución educativa para incrementar y fomentar el desempeño escolar, del mismo modo, es indispensable trabajar los procesos de lectura y escritura de forma interrelacionada, integral; no en ciertos grados o en algunas asignaturas.

La innovación de las prácticas pedagógicas se debe propiciar a la luz de las nuevas exigencias de los estudiantes, es decir, a partir de los intereses, la actualidad y el descubrimiento a nuevas preguntas, de esta manera, aprender se constituirá en una aventura y no en acto del momento.

Es necesario continuar con investigaciones y trabajos enfocados en cualificar los procesos de producción escrita, pues es la toma de conciencia de estos elementos lo que garantiza que en adelante el estudiante pueda usarlos de la manera apropiada en un texto, ya que la escritura además de ser un acto individual lo es también social.

Es preciso trabajar desde los primeros grados diferentes tipologías textuales y no solo los textos narrativos, así, se brindan múltiples opciones a la hora de escribir, y se logra tomar conciencia acerca de que los elementos de coherencia y cohesión están presentes en todos ellos. Fuera de que se conocen los aspectos formales de la escritura, al mismo tiempo se les ofrece a los nacientes escritores la posibilidad de poder expresar sus ideas.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1, 1-10
- Barriga, Á. D. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.
- Bereiter, C y Scardamalia, M (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" *En Infancia y Aprendizaje* N°58. p. 43 – 64
- Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Bruner, J. (2011). Aprendizaje por descubrimiento. *NYE U: Iberia*.
- Camps, A. (2003) Secuencias didácticas para aprender a escribir. España. Grao.
- Cano, S (2014) Repaso de lenguaje y comunicación. Tomado de <http://slideplayer.es/slide/5557432/>
- Cassany, D. (1993) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (2001) Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D (2008). Programa Palabrario. *Los retos de la lectura y la escritura*. Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas. Bogotá. Fundalectura y Fundación Corona, 32-35
- Cencillo, L (1978) Terapia, lenguaje y sueño. Madrid, Marova
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid. Cincel
- Coll, C., & Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 168(4).

- Díaz, A. (2009). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. In *Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000) en: Novedades Educativas* (No. 115).
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de cultura económica.
- Fundación Secretos para contar (2014). A qué te cojo ratón. Juegos y acertijos. Colección la vaca colorada. Colombia. Panamericana Formas e Impresos S.A Textos 3 interpretación y producción en el aula.
- García, A., & Llull, J. (2009). El juego infantil y su metodología. *Madrid: Editex*, 32,315-
- García, J. G. (2005). Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles joint inferences from tales. *Psicología*, 11(2), 113
- García, F. (2015). *Comprensión lectora y producción textual*. Bogotá: Ediciones de la U.
- González, E. (2001) El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación. *Revista Universidad de Medellín* (73), 124-135.
- Guzmán, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía magna* N. 10, 122-131
- Hernández R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGRAWHILL.
- Hurtado, R., Serna, D., & Sierra, L. M. (2.000). *Escritura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual*. Copacabana: L & V Impresores.
- Hurtado, R., Serna, D., & Sierra, L. M. (2003). *Escritura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual*. Copacabana: L & V Impresores.

- Hurtado, R. (2008). Programa Palabrario. *Factores a considerar en la construcción de una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia*. Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas. Bogotá. Fundalectura y Fundación Corona, 139-153
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. En *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150.
- Jurado, F. (1992). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. En *Forma y función*, (6), 37-46.
- Lacueva, A. (2006). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? Ciencias. Antología. Primer taller de actualización sobre los programas de estudio. Reforma de la educación Superior. México.
- Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, Aprendizaje y Enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Editorial LIMUSA.
- Metaute, E., & Leal, F. (1996). ¿se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños? *Lectura y vida*, 5-15.
- Matínez, S. (2000). ¿Cómo trabajar un proyecto de aula? *nodos & nudos*, 16-19.
- MEN (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Colombia.
- MEN (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Colombia.
- Mejía, L. (2006). Estrategias para mejorar las competencias en comprensión y producción textual en los estudiantes. Medellín: Coimpresos.

- Mier L, F. & Garavito A., E. (2004). *¿Cómo producir Textos Escritos?* Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda
- Misrachi, C., & Alliende, F. (1991). La historieta como medio educativo y como material de lectura. *Lectura y vida. Volumen, 12.*
- Moreno, M. & Garzón, L. (2016). *La construcción de noticias en contextos reales: Una estrategia pedagógica significativa, para el fortalecimiento del proceso de producción textual de los estudiantes del grado quinto de la IED Alfonso Reyes Echandía* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Ochoa, J., Suárez, L., Sierra Betancur, E. J., & Salazar Bermúdez, C. C. (2002). Estrategias para mejorar la producción coherente y cohesiva de textos expositivos (instructivos) en niños y niñas de básica primaria.
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría, 34(1)*
- Olson, D. R. (1989). El ordenador como instrumento de la mente. *Comunicación, lenguaje y educación, 1(2), 51-58*
- Ong, W. (1987) La oralidad del lenguaje. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.*
- Ortega, P. & Guevara, M. (2011). Proyecto de aula y su relación con la lengua escrita
- Pérez, M. (2005) Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia.* (p. 47-65) Cali, Colombia: Icfes, Univalle.
- Porlán, R. & Martín, J. (1991). El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Diada. p 122-123

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Kimpres

Rodríguez, G. (1996). Gil, J., García, E. *Metodología de la investigación cualitativa*.

Ediciones Aljibe, Archidona, Málaga. Rodríguez, A & Villanes K (2014).

Conectores de texto tomado de <https://es.slideshare.net/karlavillanessoto/conectores-de-texto>

Serafini, M. (1993). *Cómo redactar un tema Didáctica de La Escritura*. Barcelona: Paidós
2a edición.

Serna, D. (2013). Investigación en el aula: Mito y realidad, posibilidad o imposibilidad. En
H.-W. H. (Editor), *Didáctica de la lengua - oralidad, literacidad y el espacio
(inter)cultural* (págs. 136-148).

Soto, T. (2015). *Textos escritos por Estudiantes del Quinto Año de educación Secundaria
del LNB "Andrés Bello": una mirada comprensiva desde la Coherencia y la
Cohesión* (Master's thesis).

Teberosky, A; Ferreiro, E & Martínez, M. (1979) *Los sistemas de escritura en el
desarrollo del niño*. Madrid

Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso)*, 355 pp.
Ediciones Cátedra SA, Madrid, España.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona.
Grijalbo.

ANEXOS

Los anexos se encuentran en archivo adicional referenciados de la siguiente forma:

- Anexo A: Consentimiento informado (formato- muestra)
- Anexo B: Entrevista (formato – respuestas)
- Anexo C: Lista de control o rejilla (formato – aplicación)
- Anexo D: Secuencias didácticas (estructura – planeación)
- Anexo E: Diarios de campo (estructura – desarrollo)
- Anexo F: Producciones escritas de los estudiantes
- Anexo G: Fotografías – creaciones artísticas