



Universidad
del Atlántico

CÓDIGO: FOR-DO-109

VERSIÓN: 0

FECHA: 03/06/2020

**AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL
TEXTO COMPLETO**

Puerto Colombia, **30 de septiembre de 2023**

Señores

DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS

Universidad del Atlántico

Cuidad

Asunto: Autorización Trabajo de Grado

Cordial saludo,

Yo, **IVIS DANIELA DE AVILA SOBRINO**, identificado(a) con **C.C. No. 1143119932** de **BARRANQUILLA**, autor(a) del trabajo de grado titulado **IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES DEL LIBRO GUÍA ENTRE TEXTOS EN LA PRODUCCIÓN NARRATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER Y QUINTO GRADO EN UNA ESCUELA BARRANQUILLERA** presentado y aprobado en el año **2023** como requisito para optar al título de **MAGISTER EN LINGÜÍSTICA**; autorizo al Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico para que, con fines académicos, la producción académica, literaria, intelectual de la Universidad del Atlántico sea divulgada a nivel nacional e internacional a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios del Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico pueden consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web institucional, en el Repositorio Digital y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad del Atlántico.
- Permitir consulta, reproducción y citación a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

Esto de conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Atentamente,

Firma

IVIS DANIELA DE AVILA SOBRINO

C.C. No. 1143119932 de BARRANQUILLA



DECLARACIÓN DE AUSENCIA DE PLAGIO EN TRABAJO ACADÉMICO PARA GRADO

Este documento debe ser diligenciado de manera clara y completa, sin tachaduras o enmendaduras y las firmas consignadas deben corresponder al (los) autor (es) identificado en el mismo.

Puerto Colombia, **30 de septiembre de 2023**

Una vez obtenido el visto bueno del director del trabajo y los evaluadores, presento al **Departamento de Bibliotecas** el resultado académico de mi formación profesional o posgradual. Asimismo, declaro y entiendo lo siguiente:

- El trabajo académico es original y se realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, en consecuencia, la obra es de mi exclusiva autoría y detento la titularidad sobre la misma.
- Asumo total responsabilidad por el contenido del trabajo académico.
- Eximo a la Universidad del Atlántico, quien actúa como un tercero de buena fe, contra cualquier daño o perjuicio originado en la reclamación de los derechos de este documento, por parte de terceros.
- Las fuentes citadas han sido debidamente referenciadas en el mismo.
- El (los) autor (es) declara (n) que conoce (n) lo consignado en el trabajo académico debido a que contribuyeron en su elaboración y aprobaron esta versión adjunta.

Título del trabajo académico:	IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES DEL LIBRO GUÍA ENTRE TEXTOS EN LA PRODUCCIÓN NARRATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER Y QUINTO GRADO EN UNA ESCUELA BARRANQUILLERA
Programa académico:	MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

Firma de Autor 1:							
Nombres y Apellidos:	Ivis Daniela De Avila Sobrino						
Documento de Identificación:	CC	X	CE		PA	Número:	1143119932
Nacionalidad:	Colombiana				Lugar de residencia:	Barranquilla	
Dirección de residencia:	Carrera 3ª # 50 d 40						
Teléfono:					Celular:	3012704249	

FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO DE GRADO	IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES DEL LIBRO GUÍA ENTRE TEXTOS EN LA PRODUCCIÓN NARRATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER Y QUINTO GRADO EN UNA ESCUELA BARRANQUILLERA
AUTOR(A) (ES)	IVIS DE AVILA SOBRINO
DIRECTOR (A)	EFRAÍN MORALES ESCORCIA
CO-DIRECTOR (A)	NO APLICA
JURADOS	GLORIA GUTIÉRREZ DE LA CRUZ LUIS MANUEL CÁRDENAS CÁRDENAS
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE	MAGISTER EN LINGÜÍSTICA
PROGRAMA	MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
PREGRADO / POSTGRADO	POSTGRADO
FACULTAD	CIENCIAS HUMANAS
SEDE INSTITUCIONAL	SEDE NORTE
AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO	2023
NÚMERO DE PÁGINAS	146
TIPO DE ILUSTRACIONES	Ilustraciones, gráficas y tablas
MATERIAL ANEXO (VÍDEO, AUDIO, MULTIMEDIA O PRODUCCIÓN ELECTRÓNICA)	NO APLICA
PREMIO O RECONOCIMIENTO	NO APLICA

**IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES DEL LIBRO GUÍA *ENTRE TEXTOS* EN LA
PRODUCCIÓN NARRATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER Y QUINTO GRADO
EN UNA ESCUELA BARRANQUILLERA**



IVIS DE ÁVILA SOBRINO

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL
TÍTULO DE MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA**

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

BARRANQUILLA

2023

**IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES DEL LIBRO GUÍA *ENTRE TEXTOS* EN LA
PRODUCCIÓN NARRATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER Y QUINTO GRADO
EN UNA ESCUELA BARRANQUILLERA**

IVIS DE ÁVILA SOBRINO

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR EL
TÍTULO DE MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA**

Asesor

EFRAÍN MORALES

**UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
LENGUAJE Y DISCURSO
BARRANQUILLA**

2023

NOTA DE ACEPTACION

APROBADA

DIRECTOR(A)

ERAÍN MORALES ESCORCIA

JURADO(A)S

GLORIA GUTIÉRREZ DE LA CRUZ

LUIS MANUEL CÁRDENAS CÁRDENAS

Agradecimientos

Mi agradecimiento va dirigido principalmente a Dios, quien me dio la fortaleza y el ánimo necesario para avanzar en medio de los obstáculos. A mi esposo Kevin Siado y a mi hijo Matthew doy gracias, por apoyarme en este proceso tan importante para mi vida profesional y personal. Sobre todo, por comprender que para lograr nuestras metas debemos sacrificar en el camino tiempo en familia, lo cual al final será recompensado. Gracias a mi madre, Ivis Sobrino, por ser mi apoyo incondicional y suplir muchas veces mi rol en el hogar. Gracias a mi hermano Kewin de Ávila por sus palabras de aliento en medio de la angustia. Siento gratitud por tantas personas, familiares y amigos que de manera optimista me animaban a continuar este camino. Gracias a la directiva de la institución y a los estudiantes por permitirme ejecutar mi investigación con la mejor disposición y poder contribuir a la mejora continua de los procesos formativos. A Colciencias y COLFUTURO, por darme la oportunidad de cumplir mi sueño de ser magister en Lingüística de la Universidad del Atlántico, el alma mater que me formó profesionalmente. A mi asesor, Efraín Morales, agradezco profundamente por su tiempo, por los conocimientos compartidos y por cada corrección que se convertía en un nuevo aprendizaje.

Gracias infinitas a todas y todos, porque sin ustedes este sueño no hubiera sido posible.

Ivis de Ávila Sobrino

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO 1	15
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.1 Presentación del problema	15
1.2 Pregunta problema	17
1.3 Justificación.....	17
1.4 Objetivos.....	18
CAPÍTULO 2	19
MARCO REFERENCIAL.....	19
2.1 Marco legal	19
2.2.1 <i>Antecedentes Internacionales</i>	22
2.2.2 <i>Antecedentes Nacionales</i>	26
2.3 Marco Teórico.....	28
2.3.1 <i>La escritura</i>	28
2.3.2 <i>Propiedades de la escritura</i>	30
2.3.2.1 <i>Adecuación</i>	31
2.3.2.2 <i>Cohesión</i>	31
2.3.2.3 <i>Coherencia</i>	33
2.3.3 <i>La narración y el cuento</i>	34
2.3.4 <i>El análisis de la narración</i>	36
2.3.5 <i>El texto escolar</i>	37
CAPÍTULO 3	39
METODOLOGÍA.....	39
3.1 Enfoque.....	39
3.2 Población y muestra	40
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	40
3.3.1 <i>La entrevista</i>	41
3.3.2 <i>La prueba</i>	41
3.4 Variables de análisis del corpus	42
3.4.1 <i>Cohesión</i>	42
3.4.2 <i>Coherencia</i>	43

3.5 Instrumentos de recolección de información.....	44
3.5.1 <i>Matriz de datos</i>	44
3.5.2 <i>Rúbrica de evaluación</i>	46
3.6 Validación de los Instrumentos.....	47
3.7 Etapas de la investigación.....	48
3.7.1 <i>Etapas de indagación</i>	48
3.7.2 <i>Etapas de intervención</i>	49
3.7.2.1 <i>Actividades de Entre Textos</i>	50
3.7.3 <i>Etapas evaluativa</i>	56
CAPÍTULO 4	57
RESULTADOS Y ANÁLISIS	57
4.1 Análisis de la entrevista a docentes	57
4.1.1 La competencia escritora en el aula	57
4.1.2 Conocimiento del Programa Todos a Aprender	59
4.1.3 Libros <i>Entre Textos</i>	60
4.2 Análisis del libro <i>Entre Textos</i> del Programa Todos a Aprender.....	61
4.3 Resultados de la cohesión y coherencia narrativa.....	65
4.3.1 Análisis de la prueba pretest	66
4.3.1.1 <i>Análisis de la cohesión narrativa del pretest en tercer y quinto grado</i>	66
4.3.1.2 <i>Niveles de desempeño por subcategorías de cohesión</i>	66
4.3.1.3 <i>Análisis de la coherencia narrativa del pretest</i>	76
4.3.1.4 <i>Niveles de desempeño por subcategorías de coherencia pretest</i>	77
4.3.2 Análisis descriptivo de la implementación de los desafíos de producción de <i>Entre Textos</i>	91
4.3.2.1 <i>Desafío 36 de tercer grado</i>	91
4.3.2.2 <i>Desafío 39 de tercer grado</i>	92
4.3.2.4 <i>Desafío 43 de tercer grado</i>	94
4.3.2.5 <i>Desafío 91 de tercer grado</i>	95
4.3.2.7 <i>Desafío 42 de quinto grado</i>	97
4.3.2.8 <i>Desafío 5 de quinto grado</i>	97
4.3.2.9 <i>Desafío 18 de quinto grado</i>	98
4.3.3 Análisis de la prueba postest	99

4.3.3.1 <i>Análisis de la cohesión narrativa posttest</i>	99
4.3.3.2 <i>Niveles de desempeño por subcategoría de cohesión posttest</i>	100
<i>Mecanismos de referencia</i>	100
4.3.3.3 <i>Análisis de la coherencia narrativa del post test</i>	108
4.3.3.4 <i>Niveles de desempeño por subcategorías de coherencia posttest</i>	109
CAPÍTULO 5	125
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	125
BIBLIOGRAFÍA	131
ANEXOS	138

ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Matriz de datos.....	45
Ilustración 2 Niveles de desempeño	46
Ilustración 3 Desafío 36	51
Ilustración 4 Desafío 39	52
Ilustración 5 Desafío 42	52
Ilustración 6 Desafío 43	53
Ilustración 7 Desafío 91	54
Ilustración 8 Desafío 5	54
Ilustración 9 Desafío 18	55
Ilustración 10 Desafío 19 y 37	55
Ilustración 11 Estructura desafío de comprensión lectora	63
Ilustración 12 Estructura desafío de producción textual	64
Ilustración 13 Ejemplo desafío 36	92
Ilustración 14 Ejemplo desafío 39	93
Ilustración 15 Ejemplo desafío 42	94
Ilustración 16 Ejemplo desafío 91	96
Ilustración 17 Ejemplo desafío 19	96
Ilustración 18 Ejemplo desafío 42	97
Ilustración 19 Ejemplo desafío 19	99

GRÁFICAS

Gráfica 1 Niveles de cohesión-pretest	66
Gráfica 2 Mecanismos de referencia-pretest	69
Gráfica 3 Mecanismos de cohesión léxica-pretest	69
Gráfica 4 Conjunciones y conectores-pretest	72
Gráfica 5 Concordancia gramatical-pretest	73
Gráfica 6 Puntuación-pretest	73
Gráfica 7 Tiempo verbal-pretest	75
Gráfica 8 Niveles de coherencia-pretest	77
Gráfica 9 Tema-pretest	78
Gráfica 10 Composición narrativa-pretest	79
Gráfica 11 Estructura narrativa-pretest	83
Gráfica 12 Episodios-pretest	85
Gráfica 13 Marcas temporales-pretest	87
Gráfica 14 calidad oracional-pretest	88
Gráfica 15 Niveles de cohesión postest	99
Gráfica 16 Mecanismos de referencia-postest	100
Gráfica 17 mecanismos de cohesión léxica-postest	101
Gráfica 18 Conjunciones y conectores- postest	103
Gráfica 19 Concordancia gramatical-postest	104
Gráfica 20 Puntuación-postest	105
Gráfica 21 Tiempo verbal-postest	107
Gráfica 22 Cohesión narrativa.....	108
Gráfica 23 Niveles de coherencia-postest	109
Gráfica 24 Tema-postest	110
Gráfica 25 Composición narrativa-postest	112
Gráfica 26 Calidad oracional-postest	115
Gráfica 27 Estructura narrativa-postest	116
Gráfica 28 Episodios postest	119
Gráfica 29 Marcas temporales postest	120
Gráfica 30 Coherencia narrativa.....	121

TABLAS

Tabla 1 Edad y sexo de la muestra	40
Tabla 2 Actividades de comprensión y producción Entre Textos	62
Tabla 3 Promedio de palabras por texto	65

ANEXOS

Anexo 1 Entrevista	138
Anexo 2 Prueba de escritura	140
Anexo 3 Rúbrica para evaluar la cohesión y coherencia narrativa.....	141
Anexo 4 Ejemplo de planificación de las actividades del libro <i>Entre Textos</i>	143

RESUMEN

En este estudio se analiza el impacto de las actividades propuestas en el libro guía *Entre textos*, en la producción coherente y cohesiva de textos narrativos de los estudiantes de tercer y quinto grado de básica primaria, en la I.E.D Cultural las Malvinas de Barranquilla. La investigación es de enfoque mixto, con diseño experimental. Se realiza una entrevista a tres docentes y el análisis del contenido de los libros *Entre Textos*. Principalmente, se aplica una prueba pretest, el tratamiento experimental, que corresponde a desafíos del libro *Entre Textos*, y una prueba post test a 30 estudiantes de tercero y 30 de quinto grado para indagar en su producción narrativa. Por ello, se realiza un análisis cualitativo y cuantitativo de las categorías establecidas, según los fundamentos teóricos de escritura cohesiva y coherente de Alturo (2010), Cuenca (2010), Esparza (2006), Peltridge (2006), Cassany (1987, 1993, 2003), Van Dijk (1978), Halliday y Hasan, (1976) y sobre la composición narrativa de Shapiro y Hudson (1991), y estructura narrativa de Patrick Charaudeau (1992) y Adam (1992). Dentro de los resultados se observa cómo el texto guía "*Entre Textos*" del Programa Todos a Aprender influye en el fortalecimiento de la práctica escritora, específicamente, en el manejo de los mecanismos de coherencia como el tema, la estructura narrativa, la composición narrativa y las marcas temporales. En la cohesión mejoró el uso de signos de puntuación, mecanismos de referencia y conectores, sobre todo en quinto grado. Esta investigación proporciona a los docentes una herramienta para evaluar las producciones escritas de sus estudiantes y profundiza en una competencia poco investigada a nivel nacional.

Palabras clave: escritura, coherencia, cohesión, narración, libro *Entre textos*

ABSTRACT

This study analyzes the impact of the activities proposed in the guide book *Entre Textos*, in the coherent and cohesive production of narrative texts of students of third and fifth grade of elementary school, in the I.E.D Cultural las Malvinas of Barranquilla. The research is of mixed-approach, with experimental design. Three teachers were interviewed and the analysis of the content of the *Entre Textos* books. A pretest was applied, the experimental treatment, which corresponds to challenges of the book *Entre Textos*, and a post-test was applied to 30 third grade and 30 fifth grade students to inquire into their narrative production. Therefore, a qualitative and quantitative analysis of the established categories is carried out, according to the theoretical foundations of cohesive and coherent writing by Alturo (2010), Cuenca (2010), Esparza (2006), Peltridge (2006), Cassany (1987, 1993, 2003), Van Dijk (1978), Halliday and Hasan, (1976) and on narrative composition by Shapiro and Hudson (1991), and narrative structure by Patrick Charaudeau (1992) and Adam (1992). The results show how the guide text "*Entre Textos*" of the *Todos a Aprender* Program influences the strengthening of writing practice, specifically, in the management of coherence mechanisms such as theme, narrative structure, narrative composition and temporal markers. As far as cohesion was concerned, the use of punctuation marks, reference mechanisms and connectors improved, especially in fifth grade. This research provides teachers with a tool to evaluate the written productions of their students and delves into a competency that has been little researched at the national level.

Key words: writing, coherence, cohesion, narration, *Entre Textos* book

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enfoca en la competencia escritora y en el uso de los libros guía en las escuelas. El interés principal es analizar el impacto de la implementación de las actividades del libro guía *Entre Textos* en la producción narrativa cohesiva y coherente de los estudiantes de tercer y quinto grado, de básica primaria. El trabajo es importante por cuanto permite conocer métodos para evaluar la escritura en el aula y determinar la efectividad de los libros que los docentes tienen a su disposición. Se pretende que el docente sea un sujeto crítico de su práctica, capaz de analizar el impacto de los recursos que emplea en sus clases, como los textos guía, pues en parte, de esto dependerá el aprendizaje de sus estudiantes.

Además, se le otorga a la escritura el lugar que merece. De este modo, se comprende como un proceso complejo que requiere de diferentes habilidades por parte del escritor. Por ello, el deber docente es transformar la didáctica de su enseñanza por una que incluya trabajar de acuerdo con componentes, reglas y diferentes etapas que implica el proceso de producción textual. El estudio refleja la relevancia de aplicar evaluaciones internas y externas de la competencia escritora en las instituciones, para medir el nivel de composición cohesiva y coherente de los estudiantes. De esta manera, se podrá dar paso a la formulación de estrategias y programas que disminuyan los problemas de redacción desde la educación básica.

Es preciso afirmar que las investigaciones en la competencia escritora son escasas y las políticas educativas se centran en la lectura. A pesar de esto, los resultados no han sido los esperados en Colombia. En las pruebas nacionales (SABER) e internacionales (Pirls y PISA), los niños y jóvenes se ubican en los niveles más bajos de lectura (M.E.N, 2011; ICFES, 2012, 2020). Esta situación se evidencia en la I.E.D Cultural las Malvinas, pues a pesar de que en los últimos años los estudiantes han logrado salir del nivel inferior en las pruebas Saber, son comunes las dificultades tanto en lectura como en escritura. La última prueba Saber en primaria que evaluó estas competencias, tuvo lugar en 2017 (MEN, 2017) y más de la mitad de los estudiantes de tercero y quinto se ubicaron entre los desempeños mínimo e insuficiente en el área de lenguaje (MEN, 2022). Por su parte, el desempeño en la competencia escritora fue inferior a la competencia lectora. No obstante, se

evidenció un pequeño avance, ya que hasta el 2015 casi la totalidad se encontraba en los niveles más bajos.

Anualmente se ha seguido monitoreando el proceso escritor a través de evaluaciones diagnósticas en la institución. De este modo, se ha llegado a la conclusión de que hacen falta procesos que fortalezcan la escritura. Es evidente el bajo nivel de producción textual de los niños y jóvenes, a quienes les cuesta contar una historia, organizar ideas, emplear signos de puntuación y separarse de historias tradicionales al crear sus propios textos. En fin, según los docentes, las dificultades van desde los aspectos gráficos y ortográficos hasta la falta de coherencia y cohesión. Además, la situación se complicó en medio de las clases remotas en el marco de la pandemia

Por lo anterior, para mejorar el desempeño en el aula y fortalecer las habilidades lecto-escritoras los docentes utilizan estrategias y recursos como los libros guía que otorga el Ministerio de Educación a través del Programa Todos a Aprender. El objetivo del programa es impactar directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, para transformar la calidad educativa, así mejorar las prácticas pedagógicas y el clima en el aula. En el caso de lenguaje, hacen entrega del libro *Entre textos*, de primer a quinto grado de primaria, con el fin de contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas (MEN, 2012).

Por esta razón, se considera importante conocer el impacto de la implementación de los recursos que los docentes tienen a su alcance. La idea es trabajar para mejorar la escritura de los estudiantes, desde la articulación de las estrategias didácticas del docente y la implementación de las actividades de los textos guía propuestos por el M.E.N, en el marco de sus políticas educativas. Como afirman algunos autores, el uso del texto guía puede influir de manera positiva en el desarrollo de las competencias, todo depende de cómo sea implementado. Esta situación permite preguntarse por el impacto que pueden tener las actividades propuestas en el libro guía *Entre textos*, en la producción cohesiva y coherente de textos narrativos de los estudiantes de tercer y quinto grado de básica primaria.

En consonancia con lo planteado, surge esta investigación que ha sido estructurada en cinco capítulos. El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema. En esta parte se muestra la situación actual de la producción textual en la institución, principalmente las dificultades que aquejan a la población estudiantil de tercer y quinto grado, y el manejo del libro *Entre Textos*. De igual manera, se expone la justificación del estudio y sus objetivos. El segundo capítulo corresponde al marco

referencial que permite tener mayor claridad sobre la escritura y sus componentes, desde la normatividad y las perspectivas teóricas de Cassany (1993) y Cassany, Luna y Sanz (2003). Asimismo, sobre las teorías de cohesión y coherencia de Halliday y Hasan (1976), Van Dijk (1980), Cassany (1993, 2003), Shapiro y Hudson (1991), Esparza (2006) Brian Paltrige (2006) y Cuenca (2010, 2023). Entre otros postulados sobre la narración y su estructura como los de Patrick Charaudeau (1992), Adam (1992), Kaufman y Rodríguez (1993) y Loureda (2003).

El tercer capítulo contiene la metodología de la investigación, orientada desde un enfoque mixto con un diseño experimental en tres etapas. Por lo cual, se recurre a instrumentos como la entrevista (ver anexo 1), el análisis del contenido de los libros *Entre Textos* y las pruebas (pretest y postest) de escritura (ver anexo 2). Por su parte, el tratamiento experimental corresponde a las actividades del libro guía *Entre textos*. El cuarto capítulo aborda el análisis de la escritura. Para ello, se dan a conocer los resultados descriptivos de la entrevista, los textos guía *Entre Textos*, las pruebas pretest, los desafíos desarrollados y el postest. A su vez, se expone el análisis cuantitativo con los datos porcentuales de los niveles de desempeño de cada variable de coherencia y cohesión y sus subvariables.

El último capítulo da cuenta de las conclusiones y recomendaciones de la investigación. De esta manera, se reflejan los hallazgos del impacto de la implementación de las actividades del texto guía *Entre Textos* en la producción narrativa de los estudiantes de tercer y quinto grado de primaria. En estos se muestran avances más contundentes en la coherencia narrativa y pocos en la cohesión, sobre todo, asociados a la estructura, el tema y conectores. Las causas se enfocan en un mayor trabajo de estos aspectos en las actividades desarrolladas del libro *Entre Textos*.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Presentación del problema

Los trabajos sobre la evaluación de la producción textual en básica primaria, e incluso secundaria, son escasos en Colombia, porque en su mayoría se centran en la lectura. A nivel nacional, las pruebas Saber en básica primaria se implementaron desde el año 2003 para evaluar la lectura y la escritura en los estudiantes; sin embargo, dejaron de realizarse hace más de cinco años. Así que de parte del M.E.N. no hay un seguimiento estricto a los procesos de escritura, importantes en el aprendizaje. En la última prueba, realizada en 2017, se evaluaron 19.407 estudiantes en tercer grado y 18.882 de quinto grado.

La Institución Educativa Cultural las Malvinas presentó en ese entonces resultados preocupantes que no se alejaron de los resultados nacionales, con bajo desempeño. En Colombia, en el área de lenguaje, el 44% de los estudiantes de quinto grado se encontraron en un nivel mínimo y el 13 % en nivel insuficiente; y en tercer grado, el 36% en nivel mínimo y el 18% en nivel insuficiente. Por su parte, la institución educativa en mención tuvo en quinto grado 51% de los estudiantes en un nivel mínimo, el 5% en un nivel insuficiente, el 35% en satisfactorio y el 4% en avanzado; en tercer grado, el 41% en nivel mínimo, el 13 % en nivel insuficiente, el 30% en el nivel satisfactorio y el 17% en un nivel avanzado (MEN, 2022).

De manera más específica, en dicha institución, la competencia escritora resultó por debajo de la lectora tanto en tercero como en quinto grado. En efecto, la mitad de los estudiantes aproximadamente respondió de manera incorrecta preguntas correspondientes a los niveles semántico, sintáctico y pragmático. Al respecto, aproximadamente más de la mitad de los estudiantes de tercer y quinto grado tienen dificultad para prever el tema o contenido de un texto. De hecho, presentan problemas al desarrollar ideas, relacionar el contenido e incluso realizar consultas de acuerdo al tema. Cuando se trata de organizar el texto de forma micro y superestructural no son tan significativos los avances. De este modo, más de la mitad de los estudiantes tienen falencias en el uso de los mecanismos gramaticales. Ahora bien, en el aspecto pragmático, solo la mitad de los estudiantes tiene en

cuenta las estrategias discursivas pertinentes al propósito de producción en la situación comunicativa y no sabe cuál es el rol del posible enunciatario del texto.

Lo anterior indica que hay desconocimiento de estrategias de producción por parte de los estudiantes y son mínimos los aprendizajes respecto a las propiedades del texto. Los docentes afirman que los estudiantes de básica primaria, en su mayoría, aún presentan una escritura deficiente, situación que se agravó con la educación remota provocada por la pandemia del Covid-19. En concreto, escriben con omisiones, ideas aisladas, faltas ortográficas y de puntuación, no recurren a conectores y la pobreza léxica los lleva a caer en la redundancia, en fin, sus textos no son coherentes, ni cohesivos, sobre todo en narraciones extensas.

Por otro lado, la evaluación en el aula tampoco se realiza de la manera más adecuada, los docentes revisan el producto terminado sin tener en cuenta el proceso que se necesita para llegar a un texto coherente, lo que no permite mayor avance. Al parecer, interesan más las ideas explícitas, la correcta ortografía y caligrafía, sin entrar en otros aspectos como la concordancia o la relación entre las ideas. En este tipo de evaluación es nulo el proceso de corrección y retroalimentación con ayuda de las rejillas de evaluación de la escritura. De hecho, estos formatos de evaluación, presentes en los libros *Entre textos* de lenguaje, no son empleados por los docentes y estudiantes.

De este modo, se puede afirmar que, a pesar de ser un apoyo para el maestro, sobre todo por las actividades que pueden llegar a fortalecer las competencias comunicativas, los libros *Entre Textos* no son utilizados con regularidad. Además, los maestros no emplean el texto guía diseñado para ellos, en el que se especifican los diferentes contenidos a evaluar en cada actividad. En este sentido, aunque las actividades podrían influir positivamente en la producción textual, el material no es valorado por los docentes, principalmente porque desconocen las temáticas implícitas en cada actividad. Al respecto, no hay un análisis de los mismos, para poder determinar la pertinencia de su contenido y su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes. De hecho, en Colombia son escasos los trabajos que analizan el uso de los libros guía. En este orden de ideas, la problemática de la escritura se complica, cuando no hay una revisión progresiva de la escritura, ni los docentes recurren a estrategias o apoyos de herramientas que pueden mejorar el nivel de su redacción. Como consecuencia, las dificultades persisten en las universidades. Por ende, surge la necesidad de promover un uso adecuado y el análisis de los libros guía para poder determinar la pertinencia de su contenido y su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes.

1.2 Pregunta problema

En consonancia con lo planteado en 1.1 surge el interrogante: ¿Cuál es el impacto de las actividades propuestas en el libro guía *Entre textos*, en la producción cohesiva y coherente de textos narrativos de los estudiantes de tercer y quinto grado de básica primaria en la IED Cultural las Malvinas de Barranquilla? Esta investigación busca responder tal pregunta y aportar en el mejoramiento de la práctica escritora en las aulas, en los procesos evaluativos de la escritura y la efectividad de las diferentes herramientas de las que dispone el docente. Todo esto porque es importante afrontar la evaluación en el aula para determinar tanto fortalezas como deficiencias de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Igualmente, es imprescindible analizar los mecanismos o herramientas empleadas en esta ardua tarea formativa para conseguir mejores resultados.

1.3 Justificación

La escritura es una competencia importante para la vida, actualmente se producen escritos en el ámbito formativo, laboral, social y personal. Sin embargo, son muchos los problemas de redacción que se evidencian en los trabajos escritos de los estudiantes en todos los niveles de la educación. De acuerdo con las evaluaciones aplicadas anualmente, se puede afirmar que los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Cultural las Malvinas presentan una escritura deficiente. Por esta razón, es importante plantear estrategias que contribuyan al desarrollo de la producción cohesiva y coherente en el aula. En este sentido, el presente trabajo es importante porque sugiere estrategias y actividades que puedan llegar a fortalecer la cohesión y coherencia de los textos. Además, invita a trabajar la escritura como un proceso complejo, que requiere de la enseñanza de estrategias de composición y la concientización de un trabajo por etapas. En este orden de ideas, es necesaria una transformación de la didáctica de la escritura en el aula, y para ello, los docentes deben modificar las concepciones y percepciones sobre su verdadero sentido.

Del mismo modo, es evidente que los recursos otorgados por el Estado no son aprovechados para el fortalecimiento de la competencia escritora de los estudiantes. En este sentido, la investigación invita a los docentes a evaluar de manera crítica las herramientas didácticas como los libros escolares y hacer un uso

adecuado de los mismos, pues son considerados por muchos autores como parte primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, se convierten en una guía para el docente y en un recurso del estudiante para poner en práctica los contenidos y fortalecer sus habilidades. Por lo cual, el docente necesita convertirse en un evaluador del material, de modo que pueda establecer la utilidad del mismo en pro del avance en el proceso de aprendizaje. Esta investigación refleja que los resultados en el aprendizaje son mejores cuando el docente conoce el material, comprende su utilidad, complementa las actividades con sus instrucciones, hace un seguimiento y evalúa permanentemente a sus estudiantes.

Por su parte, la rúbrica de evaluación diseñada se convierte en un instrumento importante para que los docentes y estudiantes continúen el proceso evaluativo de la escritura, pues permite conocer el nivel de desempeño de producción textual en las categorías de coherencia y cohesión. Estudios como este, son necesarios para establecer precedentes e incentivar la implementación de la evaluación de la escritura de manera institucional y, por supuesto, por parte del Estado. En consecuencia, resulta imprescindible fortalecer las políticas educativas enfocadas en la escritura, al ser considerada una habilidad fundamental en muchos aspectos y situaciones de la vida cotidiana.

1.4 Objetivos

El objetivo general de esta investigación apuntó a analizar el impacto de las actividades propuestas en el libro guía Entre textos, en la producción cohesiva y coherente de textos narrativos en los estudiantes de tercer y quinto grado de básica primaria. Para esto, se consideró pertinente, evaluar la cohesión y coherencia en los textos narrativos de los estudiantes de tercer y quinto grado, en la institución educativa seleccionada, antes de la implementación de las actividades del libro guía Entre textos. También, fue necesario revisar e implementar las actividades de producción de textos narrativos propuestas en el libro guía Entre textos, del programa Todos a Aprender, con estudiantes de tercer y quinto grado. Por último, se planteó determinar la eficacia de las actividades implementadas, a partir de la correlación del nivel de desempeño en la cohesión y coherencia de las producciones narrativas de los estudiantes y de los avances y resultados finales del trabajo realizado.

CAPÍTULO 2

MARCO REFERENCIAL

2.1 Marco legal

En esta sección se realiza un recorrido por la Ley 115, los Lineamientos curriculares, los Estándares curriculares, los Derechos Básicos de Aprendizaje y el programa Todos a Aprender, entre otros referentes legales. En cada uno de estos referentes se focaliza la normativa en torno al desarrollo de la competencia escrita y a los recursos físicos, como los textos escolares. Esto se impone dado que una de las tareas primordiales del sistema educativo es promover el fortalecimiento de las competencias comunicativas en la escuela. Así, en la Ley General de Educación, en el artículo 21, se estipula como uno de los objetivos de la educación básica “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, escribir, hablar y expresarse correctamente en la lengua castellana” (Ley 115 de 1994, p.7). En este sentido, desde las políticas públicas de educación se requiere trabajar no solamente por la lectura, sino también por fortalecer la producción textual y la oralidad con participación en foros, debates, obras, recitales, por parte de los estudiantes en todos los niveles.

Por esto, como una forma de estimular a los escritores colombianos para que produzcan obras de todo tipo, científico y cultural se creó la Ley del libro y la lectura, (Ley 98 de 1993), su propósito va desde fomentar la lectura hasta ampliar la cantidad de producción de libros, revistas o artículos, además de la posibilidad de crear más bibliotecas (Ley 98 de 1993). Posteriormente, el Gobierno planteó el Plan Decenal de Educación, con el fin de invertir y gestionar recursos para mejorar los procesos educativos. En este, se implementa como estrategia el concurso de cuento que surgió a partir del 2007, y continúa, para promover la escritura y descubrir los talentos de los estudiantes de instituciones tanto públicas como privadas del país. Por otro lado, el Gobierno Nacional ha venido implementando, desde el 2011, el Plan de Lectura y Escritura en la educación preescolar, básica y media. Este plan busca “fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura” (M.E.N, 2011). Para lograrlo, trabaja en tres componentes principales: materiales de lectura y escritura, fortalecimiento de la escuela y la biblioteca, y formación de mediadores sobre

lectura y escritura. Además, expresa la importancia de promover la producción a través de diferentes medios como periódicos, murales, impresos, blogs, entre otros.

Por su parte, el Programa Todos a Aprender (PTA), que surge en el 2012, se encuentra dentro de los grandes proyectos educativos en Colombia. Su propósito es mejorar el desempeño de los estudiantes de básica primaria, inicialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas. En aquel momento, el proyecto cobijó a 3.000 establecimientos educativos con inversiones millonarias. La meta se orientó hacia el mejoramiento en los resultados de las Pruebas Saber de tercero y quinto grado, sobre todo en las instituciones que se encontraban focalizadas con bajos desempeños. El PTA trabaja para lograr su objetivo gracias a cinco componentes principales: el componente pedagógico, el componente de formación situada, componente de gestión educativa, componente de gestiones básicas, y el componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social.

En el 2015 el programa se renueva con PTA 2.0 y se convierte en la estrategia principal para lograr la excelencia docente y su profesionalización. Todo esto bajo un direccionamiento pedagógico, que conlleva el acompañamiento y formación al docente a través de un grupo de tutores. Estos profesionales tienen la labor de compartir estrategias metodológicas y didácticas para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes, entre otras cosas, influir en las prácticas docentes y el ambiente escolar. De este modo, sus actividades dentro de una institución se resumen en el acompañamiento en el aula, orientaciones al uso de textos guías, las sesiones de trabajo situado y las comunidades de aprendizaje. En estas últimas, los docentes comparten sus experiencias y se crean mecanismos de evaluación de los procesos (MEN, 2016 b).

Por supuesto, la comunidad educativa tiene como orientación para el seguimiento de los procesos de las competencias unos lineamientos, estándares curriculares y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). El Ministerio de Educación Nacional (1998), en sus lineamientos curriculares de Lengua Castellana, plantea el texto como “un tejido de significados que obedece a reglas estructurales, semánticas, sintácticas y pragmáticas” (MEN, 1998), Se trata la escritura como un proceso tanto social como individual, en el cual interviene el contexto sociocultural y pragmático. Además, se expresa el interés por trabajar en el uso de la lengua en diversas situaciones comunicativas.

En estos lineamientos, los ejes que direccionan los planes de estudio de la competencia escritora corresponden al eje de procesos de construcción del sistema

de significación y el eje de producción textual. El primero permite orientar la adquisición de competencias sintácticas, semánticas, pragmáticas y enciclopédicas, de acuerdo con los niveles de uso del sistema de significación. Por su parte, el eje de producción textual hace énfasis en la capacidad de crear textos, en la enseñanza de los componentes del texto y las estrategias de autocorrección o autoevaluación.

En los estándares básicos de competencia se trata la escritura como un proceso de significación desde una perspectiva discursiva, sin dejar de lado aspectos gramaticales. Atendiendo a esto, en todos los grados los estudiantes deben ser capaces de producir textos que den respuesta a determinadas situaciones comunicativas, de acuerdo con el propósito y el conocimiento estructural, sintáctico-gramatical de un tipo de texto. Por ejemplo, durante el primer grado los estudiantes deben escribir textos cortos. En segundo grado se opta por la atención en la tipología textual, el propósito comunicativo y la ortografía. De tercero a quinto grado se enfatiza en la necesidad de la escritura de textos coherentes, teniendo en cuenta igualmente la situación comunicativa, la tipología, la ortografía, la planificación y la revisión de ciertas estrategias de cohesión como la concordancia gramatical, (MEN, 2006).

Ahora bien, como guías en el proceso de enseñanza aprendizaje se encuentran los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). De acuerdo con lo planteado en los DBA de lenguaje, en tercer grado los estudiantes deben contar con habilidades para escribir “textos literarios coherentes, atendiendo a características textuales e integrando sus saberes e intereses” (MEN, 2016, p.17), empleando planes, y ubicándose en el contexto. Deben contar también con la capacidad para producir textos verbales y no verbales en forma cohesiva, gracias al conocimiento de aspectos gramaticales y ortográficos, concordancias verbales y la adecuada segmentación de palabras. En quinto grado, la exigencia es mayor y se enfatiza en la coherencia textual, como el establecimiento de relaciones coherentes entre los conceptos textuales y las situaciones comunicativas. En este grado, el estudiante debe elaborar un plan textual (planificación) y emplear técnicas que lo ayudarán en la organización de las ideas (escritura-estructura textual).

Como se puede observar, hay una relación entre los postulados de la escritura en los lineamientos curriculares, estándares de lengua castellana y los derechos básicos de aprendizaje, basados en la concepción de la escritura como un proceso que requiere de diversas competencias y conocimientos. De este modo, la enseñanza de los aspectos sintácticos, gramaticales y ortográficos debe partir de las tareas mismas de escritura de diversos textos, en situaciones comunicativas

reales. Sin embargo, falta profundizar en las estrategias y componentes del proceso escritor como la coherencia y la cohesión. Por ejemplo, incluir aspectos como la relación entre las ideas, los mecanismos de referencia y de conexión textual.

2.2 Estado del arte

A continuación, se reseñan algunas investigaciones que abordan el tema de la producción textual y sus componentes en los escritos de estudiantes de básica primaria. Aunque son pocos, los trabajos reflejan que sí es posible este tipo de estudio en la producción textual de menores. Es preciso resaltar que el objeto de análisis de dichos trabajos estuvo constituido primordialmente por textos narrativos; sin embargo, algunos autores también tratan los de tipo informativo o argumentativo. En primera instancia, se dan a conocer los antecedentes internacionales que han tenido lugar en países como Chile, Perú y Estados Unidos. Luego, los del contexto nacional desarrollados en ciudades como Bogotá, Medellín y Barranquilla.

2.2.1 Antecedentes Internacionales

Sotomayor, Gómez, Jéldrez, Bedwell, Domínguez y Ávila (2016) analizan la adecuación, coherencia, cohesión, estructura y puntuación de 3 géneros diferentes como el cuento, la carta de solicitud y la noticia. En efecto, se trata de una muestra amplia de 2.061 escritos pertenecientes a 607 estudiantes chilenos de cuarto grado. Es de resaltar que los resultados evidenciados coinciden con algunos hallazgos en el presente estudio. Por ejemplo, se pueden mencionar la falta de conocimiento de los elementos de conexión textual por parte de los estudiantes, que los lleva a caer en el empleo de los mismos recursos, y la dificultad para ajustarse al registro. Además, la escasez de conectores en todos los géneros textuales termina en el uso excesivo de la conjunción “y”.

Ahora bien, en la investigación de Sotomayor et al (2016) surgen también resultados positivos en la escritura de los niños, como la sobresaliente puntuación externa, los buenos niveles en la estructura y un mejor nivel de elaboración en el cuento, probablemente, porque este género se usa más en el aula. Dicha investigación hace, pues, un aporte significativo al analizar la producción narrativa de los estudiantes mediante rúbricas que establecen su nivel de desempeño. En este

sentido, proporciona una guía para evaluar los indicadores de cada una de las categorías abordadas en el presente trabajo.

Matute y Leal (1996) determinan si los textos de los niños cumplen con los criterios de cohesión, conexidad, complejidad pragmática y completitud relativa o redondez retórica. Estas categorías les permiten plantear seis escalas de coherencia, que van de lo incoherente a lo más coherente, de acuerdo al nivel de complejidad del proceso. Los investigadores utilizan como corpus los textos narrativos de niños en Guadalajara, México, y se valen de una técnica común en estos estudios que consiste en la recuperación de una historia. En su caso, les leyeron a 60 niños el texto “Bolita de Nieve” para que escribieran su propia historia. Este mecanismo para la obtención del corpus es muy similar al empleado en la presente investigación, como se verá más adelante.

En su corpus, Matute y Leal (1996) observaron que los niños más pequeños no alcanzaron un nivel alto de coherencia, pero se atrevieron a expresar sus ideas empleando uno que otro mecanismo de relación. En este sentido, la investigación resulta novedosa, porque presenta con ejemplos una forma para categorizar la coherencia desde una perspectiva diferente, por niveles de coherencia. Estos autores confirman que sí es posible evaluar la coherencia y cohesión en los textos de los niños, punto de vista que se comparte en el presente trabajo. Además, dan a conocer la poca atención que desde entonces se había otorgado a la escritura de este grupo etario, entre 7 y 11 años, y, por el contrario, la gran cantidad de trabajos realizados sobre la producción textual en estudiantes de secundaria y de programas universitarios.

Gutiérrez y Heinrichs (1993), investigadores de la Universidad de San Diego, Estados Unidos, analizaron de manera exhaustiva cómo se logra la cohesión referencial (nominal, pronominal y elíptica) en las narraciones orales de los niños hispanohablantes. Se trató de 46 niños de 4, 6 y 8 años que asistían a clases bilingües en prekínder, primer y tercer grado, de dos escuelas públicas, todos puertorriqueños y de bajos recursos. Los autores construyeron su corpus a partir de la recuperación de lo ocurrido en el cortometraje mudo “Frog Goes To Dinner” y midieron las diferencias evolutivas en los tipos de estrategias referenciales para introducir personajes, accesorios y lugares.

Por otro lado, determinaron la precisión o desviación de la referencia, que muestra un aumento de frases adecuadas a medida que el niño crece. Asimismo, hallaron que con la edad aumentan los detalles; por ejemplo, los niños de 4 años aún no

manejan una amplia gama de estrategias referenciales para presentar los personajes. En consecuencia, los personajes principales se indican más con referencia pronominal y elipsis, y los secundarios con la nominalización. Los autores evidenciaron una tendencia al uso de la referencia en forma nominal en todo lo concerniente a la utilería o accesorios y mayor empleo de la elipsis para indicar ubicación de eventos narrativos o para referirse a los lugares. Como se pudo constatar, esta es una investigación bien delimitada en su objeto de estudio. Además, incentiva la búsqueda de estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes ejercitar en mayor medida estos elementos de la lengua en sus narraciones, como el uso de referentes.

Dávila y Pineda (2017), por su parte, estudian el nivel de producción de textos escritos de niños en los primeros grados de primaria en Ucayali, Perú. Trabajan con una muestra significativa de 5.058 pruebas de comunicación de estudiantes en primero, segundo y tercer grado de primaria, de instituciones focalizadas en un programa de intervención nacional. Para el análisis, las competencias evaluadas en los ítems se refieren a la adecuación del texto a la situación comunicativa, la organización y desarrollo de las ideas de forma coherente y cohesionada, el uso de convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente y, por último, la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto escrito. Por tanto, optan por analizar unos aspectos específicos en la evaluación de la coherencia y cohesión, entre los que se encuentran el tema, la adecuación al tipo de texto, la información con sentido, la información relevante, el uso de conectores, cero repeticiones, entre otros.

En el plano metodológico, estos autores utilizan la descripción con medición cuantitativa, a través del uso de la técnica estadística porcentual sobre el nivel de escritura por grado y UGEL, Unidad de Gestión Educativa Local (Coronel Portillo, Padre Abad y Atalaya). Los resultados obtenidos les permiten concluir que los estudiantes de primer grado en su mayoría se encuentran en el nivel de "proceso"; y en segundo y tercer grado, en el nivel de "inicio" de su escritura. Este trabajo resulta interesante, porque demuestra que es posible una evaluación de la escritura en los primeros grados, por niveles de desempeño.

Mahler (1998) trabaja sobre la producción narrativa infantil y dirige su atención hacia aspectos microestructurales, superestructurales cohesivos y de formulación en 4 recuentos orales diferentes sobre el tradicional cuento La Bella Durmiente. El propósito de esta autora fue analizar las características constantes, a partir del microanálisis de las aperturas en 92 textos orales y escritos en niños de 2°, y 87

textos orales y escritos de niños de 4°, pertenecientes a escuelas de la ciudad de Buenos Aires. Esta investigadora estudia las narraciones a partir de secuencias de imágenes y manifiesta las posibles dificultades que esto puede conllevar, pues requiere un mayor esfuerzo cognitivo por parte del sujeto. Entre otras cosas, ella establece que es indispensable la identificación de un texto como narrativo o no narrativo en la evaluación del mismo.

La autora, halló cinco formas en que los niños pueden presentar la información, ya que no es homogénea. Así, hay quienes narran la historia completa, quienes lo hacen a partir del episodio 6, aquellos que escriben el episodio 1, los que no terminan la historia y los que no construyen una narración como tal. Además, la mitad de los niños tienen problemas de cohesión por el uso inadecuado de los mecanismos de referencia, y el limitado manejo de estos procedimientos, que los lleva a cumplir la tarea hasta donde se les hace posible. En fin, reflejan una transición en la producción narrativa coherente y cohesiva. El trabajo es de gran interés y fuente importante para los investigadores de la escritura, sobre todo, en lo concerniente a la forma cómo se aborda la narración cohesiva a partir de un método descriptivo. Asimismo, porque plantea un análisis del relato desde aspectos lingüísticos, basado en el estudio del uso de la referencia y correferencia.

Borzzone y Silva (2010) analizan el uso de expresiones anafóricas para mantener la referencia en un relato oral, a partir de secuencias de imágenes, conformadas por un marco y cuatro episodios, presentadas a cuatro grupos de niños y jóvenes argentinos de 5, 8, 11 y 16 años (60 en total). Sus resultados demuestran un aumento en los episodios de la historia en los niños entre los 5 y 8 años y una disminución en los deícticos que se refieren a las imágenes que va desde los 5 años a los 16, lo cual refleja una dificultad para relatar en los más pequeños. Ahora bien, como en otros estudios, se ve un aumento en los recursos anafóricos de acuerdo a la edad y el uso nulo de sujeto temático.

Estos investigadores identifican también un predominio de las frases nominales para introducir y reintroducir a los actantes en un foco, en algunos casos de forma inadecuada; y el empleo de la elisión cuando se trata de dar continuidad. Los niños más grandes emplean más recursos lingüísticos como expresiones anafóricas y un mayor uso de pronombres que contribuyen a la cohesión. Hallan igualmente un cambio evolutivo en el grupo de 5 a 8 años, en cuanto al aumento tanto de frases nominales como de elisiones, y la disminución de los errores en cada una de estas. Borzzone y Silva (2010) profundizan en las estrategias que emplean los estudiantes para cohesionar. Además, cuentan con una metodología clara y precisa gracias al

análisis cualitativo y el empleo de medidas de frecuencia de expresiones referenciales, que han servido de muestra para el análisis cuantitativo del presente trabajo.

2.2.2 Antecedentes Nacionales

Quiroz y Ramírez (2018) trabajan la coherencia y la cohesión de 30 escritos de niños de 3° de básica primaria, de dos instituciones educativas en Medellín. Esta investigación busca cualificar los procesos de escritura, en los componentes semántico y sintáctico, a través de diversas secuencias didácticas en un proyecto de aula titulado “El mundo fantástico de los animales”. Como categorías de la coherencia, toman la secuencia temática y temporal, y la estructura lógica de las oraciones. Para la cohesión, el uso de sinónimos, antónimos, pronombres, conectores y signos de puntuación, con base en las características del grupo estudiado y los aportes de Cassany, Diaz, y Van Dijk. De este modo, el proceso se aborda en forma clara y da profundidad al estudio.

Dentro de sus resultados, en la fase diagnóstica, notan una evidente ausencia de signos de puntuación, falta de conectores y repetición de palabras, situación que coincide con los resultados de otras investigaciones. Como conclusión, en su prueba final, determinaron avances significativos en las secuencias temáticas y temporales y en la puntuación. Por último, las autoras resaltan la importancia de trabajar la escritura desde los primeros años de escolaridad y desde los ámbitos sociales y culturales. De hecho, estos planteamientos tienen eco en la presente investigación. En fin, el trabajo de Quiroz y Ramírez (2018) resulta significativo, porque propone estrategias para solucionar el problema que evidenciaron en la etapa diagnóstica.

Moreno y Garzón (2016) abordan en su tesis de maestría el análisis de la incidencia de una propuesta pedagógica para fortalecer el proceso escritor de los estudiantes de quinto grado, a través de la producción de noticias. Las autoras enfocan su trabajo desde una perspectiva constructivista de la escritura en el aula, que le permite al estudiante ser el protagonista. A través de la observación, el diario de campo y la aplicación de pruebas de escritura, reflexionan acerca de la importancia de la búsqueda de estrategias para mejorar los niveles de coherencia, cohesión y los subprocesos de la escritura (planificar, redactar, examinar y editar) en el aula.

Las autoras logran un estudio completo de la escritura, gracias al análisis de dos categorías: el texto y el proceso escritor. Así, en la categoría del texto, desde el componente semántico se enfocan en la coherencia y la cohesión; en el sintáctico, observan la estructura y elementos del texto; y en el componente pragmático, valoran la intención, el léxico y las características de la noticia. Por su parte, en el proceso escritor, analizan las tres etapas de la escritura: planificar, redactar y examinar. Finalmente, como esperaban, los resultados arrojados fueron positivos y la propuesta que implementaron permitió lograr mayor coherencia en los textos finales, aumento de vocabulario y reducción de las redundancias. La intervención con las actividades, lo relaciona con el presente trabajo. Además, a pesar de la diferencia respecto al tipo de texto, el objetivo final es poner a prueba esas didácticas que complementan la enseñanza aprendizaje de la escritura en el aula.

Por su parte, Guzmán Torres, Fajardo Valbuena y Duque Aristizábal (2015) dirigen su atención a la caracterización de la comprensión y producción textual narrativa en 54 estudiantes, de primer y segundo grado de primaria, en escuelas públicas en Ibagué. Además, en este trabajo se confiere gran importancia al valor social de la lectura, el hábito lector y las interacciones cognitivas y afectivas en las prácticas de aula de 6 docentes. Razón por la cual, aparte de centrarse en las pruebas de escritura de los niños, las autoras recurren a otras herramientas como la entrevista a docentes y la observación en el aula para poder cumplir sus objetivos.

A partir de la lectura del libro en imágenes Rana ¿Dónde estás?, los investigadores obtuvieron producciones posteriormente codificadas en un Software (SALT). Mediante la teoría de la estructura discursiva de Van Dijk y los postulados de Borzone analizaron las narraciones. En las producciones, destacan el buen desempeño de los estudiantes en la superestructura, pues en su mayoría escribieron episodios completos. En cuanto a la microestructura literal, hubo pocos errores, con un desempeño medio alto en las categorías semántica y morfosintáctica. En la microestructura inferencial, el desempeño en antecedentes causales fue bajo; y en la macroestructura inferencial, hubo poca reacción a las emociones de los personajes. Las categorías tomadas por estos investigadores se acercan en cierta forma a los indicadores de coherencia y cohesión que se han contemplado en el presente estudio. Principalmente, por la atención a los aspectos micro, macro y superestructurales, por ejemplo, los errores en las oraciones, el papel de los personajes y los episodios o partes del texto. Por tanto, sus aportes ayudan a definir los indicadores para evaluar la producción narrativa de los niños.

En Barranquilla son pocos los estudios sobre narración coherente y cohesiva en la escritura de niños. Silva, Duque, Camargo y Ovalle (2014), por ejemplo, desarrollaron una investigación en la que identificaron habilidades de comprensión y producción narrativa en 158 niños de preescolar, en escuelas públicas. Aunque este trabajo hace énfasis en un nivel de escolaridad diferente, aporta aspectos importantes en las categorías de análisis de esta investigación. De hecho, sus referentes y metodología fueron tratados de igual forma en Guzmán Torres, Fajardo Valbuena y Duque Aristizábal (2015). Asimismo, se basan en el modelo de Kintsch y Van Dijk, la producción narrativa de Saphiro y Hudson, las inferencias por parte de Duque-Vera y esquemas narrativos de Adam.

En la parte metodológica, las mencionadas autoras emplearon un diseño mixto y hacen uso del software SALT para el análisis lingüístico de los relatos de la historia en imágenes Rana ¿Dónde estás? El análisis descriptivo lo hicieron con la ayuda del software de análisis estadístico SPSS versión 19.0. Entre las conclusiones, se destaca que la mayoría de niños entre 5 y 8 años tiene una secuencia de género completa. Según apreciaciones de las autoras, la producción inferencial de niños de estrato bajo es pobre, porque depende de aspectos extratextuales como conocimiento del mundo. Se puede afirmar que esta es una investigación valiosa en el uso de herramientas tecnológicas que brindan mayor precisión en los resultados cuantitativos.

2.3 Marco Teórico

En este apartado se tratan teorías relacionadas con la escritura y sus propiedades de coherencia y cohesión, la narración y el cuento. De igual manera, se plantean conceptos sobre los textos escolares.

2.3.1 La escritura

La escritura es vista aquí como un proceso complejo, individual y social, que requiere del conocimiento de la lengua en sus diferentes componentes y de estrategias de composición que le den sentido al texto de acuerdo a su propósito. Consciente de la complejidad del proceso, Daniel Cassany (1995) manifiesta que escribir “quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p. 13). Sin embargo, son muchos los problemas de escritura que pueden estar asociados con la deficiencia del lenguaje oral que se adquiere durante los primeros años (Garton y Pratt, 1991). De

igual manera, la falta del hábito lector incide en gran medida en la pobreza del texto escrito (Díaz, 1999). Recordemos que la lectura convierte al sujeto en escritor potencial y le brinda conocimientos previos sobre el léxico, la temática, las estructuras textuales, la cultura y algunas técnicas de escritura.

La escritura es una actividad que permite la expresión, mediante procesos conceptuales, lingüísticos, de planificación, cognitivos y psicomotores (Cassany, Luna y Sanz, 2003; Cuetos, 2009). Así que algunos problemas de escritura se relacionan con la omisión de la organización previa, el contenido limitado, lenguaje oral básico; la construcción de oraciones con muchas repeticiones, sin unidad, ni coherencia, con falta de concordancia de género y de número (Díaz, 1999). De este modo, para una buena redacción son necesarios los conocimientos sobre el sistema alfabético y la aplicación de subtareas como la construcción de estructuras sintácticas, la selección de palabras, buen uso de la ortografía y la aplicación de un repertorio léxico. Cada uno de estos aspectos han sido objeto de análisis por diversos teóricos del proceso escritor.

Precisamente, desde antes de los 70 iniciaron los estudios que buscaban indagar sobre la adquisición de la escritura. Un primer acercamiento fue el de las etapas de la escritura de Rohman (1965), al describir lo que sucede durante la preescritura, y después de tener la idea lista, es decir, en la escritura y la reescritura. Sin embargo, su interés fue la pre-escritura, pues "is that stage which concerns itself with "discovery"" (Gordon Rohman, 1965 p.107), una etapa que exige pensar no sólo en los contenidos sino también en lo que se siente y se ha experimentado. En este sentido, la escritura será creativa, pues el escritor debe dominar su tema de manera original, y quien escribe debe ser consciente de que los pensamientos y sentimientos parten de él (Gordon Rohman, 1965).

En los estudios de la escritura interesaba saber la forma en que iniciaba el proceso, de qué manera se organizaban las ideas, o lo que hacía el escritor desde la planeación hasta el final. Todo esto contribuyó a sentar las bases teóricas sobre las etapas y a plantear una mirada diferente desde el proceso y no del producto como fue el caso del modelo de las etapas. Entre los trabajos que van más allá de un producto terminado, se destacan los modelos cognitivos de Flower y Hayes (1996), y Scardamalia y Bereiter (1992), quienes se interesaron más por las estrategias y los conocimientos que el sujeto debe tener para poder escribir (Camps, 1990).

Flower y Hayes (1996) destacan en un proceso no lineal de escritura tres unidades: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura.

Aquí es indispensable el planteamiento de un problema, que requiere un conocimiento de la audiencia, el tema, el canal y el código. Además, ellos reconocen un trabajo importante de la memoria, ese espacio donde se guardan todos los conocimientos con respecto al tema y las estructuras del texto. Todo esto permite la ejecución de los procesos cognitivos de planificar, redactar y examinar, guiados por el monitor que controla cada proceso y determina hasta dónde llega cada uno. Así, un buen escritor debe emplear estrategias, buscar ideas, redactarlas, revisar, corregir y volver a escribir (Flower y Hayes, 1996).

Esa complejidad de la escritura, fue analizada también por Scardamalia y Bereiter (1992), a través de su investigación sobre qué y cómo escribían grupos de sujetos con distintos niveles de escritura. El estudio los lleva a proponer dos modelos diferentes de composición, el de “transformar el conocimiento” para los escritores maduros y planificadores, y “decir el conocimiento” para escritores inmaduros que no tienen claros sus objetivos. De aquí la necesidad de que la escritura pase de expresar lo que se sabe sobre un determinado tema a la posibilidad de plantear argumentos y propósitos claros al respecto.

Ahora bien, el ambiente social contribuye al proceso de producción textual, por tal motivo, después de años de investigación, Hayes (1996) renueva su modelo y reformula sus planteamientos y reconoce que lo emocional-afectivo y la motivación también tienen un papel relevante. Esto demuestra que para tener un buen escrito se necesita estar dispuesto, conectado con el tema, sentirse capaz, despertar el interés y tener expectativas positivas del objetivo trazado. Finalmente, el proceso de composición requiere componentes cognitivos, conductuales, intelectuales, metacognitivos y emocionales (Kellog, 1994).

Entonces, aquí se define la escritura como un proceso complejo en el cual intervienen los conocimientos del mundo, del contexto, la cultura y del texto, los sistemas sensoriomotores, la fijación de un objetivo claro, la personalidad y actitud frente a la escritura. En este sentido, el escritor requiere tres claves esenciales: los conocimientos, las habilidades y las actitudes (Cassany, 1993). De este modo, no se puede escribir sin el conocimiento de la lengua o sin el trabajo por etapas. Mucho menos es posible si no hay la disposición ni interés por la lectura (Cassany, 1993).

2.3.2 Propiedades de la escritura

El proceso de producción de un texto requiere una serie de competencias o habilidades que se van desarrollando con la práctica. Al respecto, Díaz (1999)

afirma que además de la competencia lingüística, se posee una textual que permite determinar en un escrito su coherencia y cohesión, y es esta parte de la escritura que interesa analizar en la presente investigación. Para este autor las propiedades del texto son el propósito, el sentido completo, la unidad, la coherencia y la cohesión. Por su parte, Beugrande y Dressler (1997) trabajan un modelo con siete estándares: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. Otros autores como Cuenca (2010) resaltan solamente las propiedades de adecuación, coherencia y cohesión que se exponen a continuación. Sin embargo, valga precisar que el análisis realizado estuvo centrado en las dos últimas, propias de la textualidad.

2.3.2.1 Adecuación

La adecuación es una de las propiedades del texto que se relaciona con el contexto (Cuenca, 2010), las variedades de la lengua (dialectal-estándar) y el registro oral-escrito, objetivo-subjetivo, formal e informal, (Cassany, 1993). De esta manera, se estudia el sentido del texto gracias a los elementos lingüísticos, íntimamente vinculados a situaciones sociales, culturales y que no pueden funcionar por sí solos, como signos aislados. Por este motivo, durante la planificación, se interroga sobre: ¿Quién es el destinatario? ¿Qué tipo de lenguaje o expresiones emplearemos?, o si ¿Es una escritura formal o informal? En otras palabras, esta propiedad del texto, “exige al usuario de la lengua sensibilidad sociolingüística para seleccionar el lenguaje apropiado en cada comunicación” (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

2.3.2.2 Cohesión

La cohesión se vincula con la función referencial y los fenómenos sintácticos relacionados con esta (Matute & Leal, 1996). Entonces, un elemento cohesivo es “un mecanismo morfosintáctico que permite ligar una cláusula o proposición, oración o un párrafo con algún otro elemento mencionado previamente en otra frase, cláusula o párrafo” (Díaz, 1999, p.35). Por consiguiente, se tomará en esta investigación como la propiedad que se enfoca en las conexiones gramaticales y léxico semánticas, que pueden enlazar diferentes partes del texto como las oraciones y los párrafos mediante formas de cohesión (Cassany, 1993). Algunas de estas son, por ejemplo, la anáfora, la deixis, la conexión, la entonación, la puntuación, las relaciones temporales y las relaciones semánticas.

Para Halliday y Hasan (1976), pioneros en el tema, la cohesión no es simplemente de orden sintáctico, sino también semántico, pues existe una relación entre el texto y la situación o el contexto. Es decir, hay relaciones que garantizan el significado en el texto, por ende, para interpretar un elemento se necesita haber comprendido otro. Este mecanismo se manifiesta en el texto de diversas formas, los autores en mención postulan cinco tipos de cohesión: referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica. Paltridge (2006) afirma que la gramática del discurso debe centrarse en cada una de estos elementos que otorgan unidad y conexión.

Por su parte, la referencia es una propiedad del nivel semántico (Halliday y Hasan, 1976) y corresponde a la naturaleza de la información que se manifiesta para poder recuperar el significado referencial o identidad de aquello a lo que se alude. Esta puede ser exofórica cuando el referente está por fuera del texto y endofórica, cuando se ubica dentro de él, ya sea de tipo anafórica o catafórica. Respecto a la sustitución, es un procedimiento gramatical que consiste en sustituir un elemento por otro, ya sea de tipo nominal, verbal o frasal (Halliday y Hasan, 1976). Para ello, se suelen emplear pronombres, sinónimos u otras formas correferenciales. En cuanto a la elipsis, es una forma de sustitución, en la cual el ítem o término es reemplazado por un elemento cero. En este proceso, se omite alguna palabra e incluso frase, sin afectar el sentido, pues la información debe ser recuperada (Paltridge, 2006). La secuencia de estos cohesivos se denomina cadena anafórica (Esparza, 2006).

La cohesión léxica pertenece al nivel léxico-gramatical y tiene en cuenta dos aspectos como la reiteración de sinónimos y la colocación de palabras que se encuentran en contextos similares (Halliday y Hasan, 1976), estos pueden clasificarse en mecanismos de repetición, reiteración y asociación (Cuenca, 2010). La repetición consiste en el uso de un mismo término a lo largo del texto; la reiteración alude al mismo sentido y referente, con diferente forma, como los sinónimos; y la asociación, corresponde al uso de familias de palabras, términos asociados a la temática tratada, que tienen en común solamente el sentido. Las conjunciones son también mecanismos cohesivos, marcas que ayudan a construir y comprender el esquema textual, y a realizar conexiones. Halliday y Hasan (1976) las clasifican en aditivas, adversativas, causales y temporales. Por su parte, Diaz (1999) plantea que los conectivos funcionan como elementos conjuntivos que permiten orientar al lector para que pueda determinar la coherencia del texto a través de su estructura.

2.3.2.3 Coherencia

La coherencia corresponde a una propiedad semántica y pragmática de la estructura interna y profunda de los discursos (Díaz, 1999). Se basa en la interpretación del sentido local y global del texto (Cuenca, 2010; Alturo, 2010), por lo que es esencial que las palabras se adecuen al contenido y que las oraciones cuenten con un sentido pertinente. En otras palabras, la coherencia establece relaciones lógicas entre los niveles micro y macrotextuales. Así mismo, es importante que su estructura general se asocie con ese tipo de texto, y las secuencias oracionales vayan construyendo esta estructura del texto o superestructura. En esta medida, las oraciones deben expresar propósitos claros, organizarse de tal forma que se relacionen con la información previa, presentar los hechos con claridad, sin “saltos bruscos” y guiados bajo un principio (Díaz, 1999), tema o tópico.

De acuerdo con los planteamientos de Van Dijk (1980), todo texto tiene una microestructura, una macroestructura y una superestructura, con elementos y reglas que dan coherencia y cohesión al texto, y deben ser tenidos en cuenta tanto en el proceso de comprensión como en el de producción. Además, plantea que el texto cuenta con una coherencia local que se enfoca en “las relaciones de coherencia que se mantienen entre proposiciones expresadas por oraciones compuestas o secuencia de oraciones” (p.150). Así, al hablar de la microestructura se hace referencia a la estructura local del discurso o de las oraciones y sus relaciones de conexión. (Van Dijk, 1980). Por su lado, la coherencia global se determina gracias a las macroestructuras (reconstrucción teórica del tema del discurso). Esto implica que la información se distribuya en cláusulas y oraciones de formas distintas, además, que en el contenido del texto se manifiesten diversos temas y remas por oraciones, párrafos e incluso del texto en general. En la misma medida, para la comprensión o análisis de un texto las macrorreglas (supresión, generalización y construcción) se encargan de reducir la secuencia de oraciones a una proposición, por esto, es necesario que el texto esté bien organizado con un esquema adecuado.

En lo concerniente a la superestructura, corresponde a la estructura general de un discurso y establece un orden. Entonces, los diferentes tipos de discurso cuentan con ciertas categorías y reglas. Desde los trabajos de la gramática del discurso Alturo (2010), afirma que la coherencia discursiva corresponde al orden racional de un discurso en lo global y local, que aparte de lo estructural es un proceso que necesita de inferencias. En este, se ponen en juego los componentes: contextual que responde a las características del discurso; conceptual, que se ubica en los

niveles de coherencia local y global; y gramatical, a partir de los niveles pragmático, semántico, morfosintáctico y fonológico.

Por su parte, la narración se apoya en la temporalidad o encadenamiento lógico-cronológico de los hechos y esto permite la coherencia interna del relato (Herrero-Cecilia, 2006). Por supuesto, las partes de la historia deben estar bien estructuradas gracias a la secuencia de eventos (Shapiro y Hudson, 1991). Así, el escrito tendrá ciertas categorías estructurales compuestas por elementos narrativos básicos como comienzos, finales, descripción de personajes y acciones, y por un nivel de organización narrativa o componentes episódicos conformados por objetivos, respuestas internas, obstáculos y refacción. Para estos autores “story coherence is determined by the degree to which the overall structure of a narrative satisfies the requirements of story well-formedness” (Shapiro y Hudson, 1991, p. 960).

En el análisis coherente del relato debe verse esa dimensión estructural o superestructural, valorar la forma del texto, es decir, su organización discursiva en cuanto al léxico y la sintaxis, el estilo expresivo que se centra en la organización y ritmo de periodos o segmentos, y las formas de encadenar la progresión temática (Herrero-Cecilia, 2006). Al final, la coherencia es la propiedad que permite procesar información, por lo que el léxico debe relacionarse con el tema y propósito; las ideas organizarse adecuadamente; la información presentarse con detalles; todo esto estructurado según el tipo de texto. Por esta razón, para Cassany, Luna y Sanz (2003) son tres los aspectos que hacen parte de la coherencia: cantidad de información, calidad de la información y estructuración de la información, puntos fundamentales en la definición de las subcategorías del presente estudio. Siguiendo los planteamientos de Cassany et al (2003), para el análisis se tienen en cuenta algunos aspectos como la organización lógica micro de las oraciones, es decir, la calidad de las oraciones según las omisiones de palabras, de partes de las palabras (monemas o morfemas) y casos de anacoluto en el texto. La cantidad de la información, pertinente con el tipo de texto, parte de lo macroestructural. Se refleja, por un lado, en la identificación de los episodios y, por el otro, el tema y la información relevante característica del texto narrativo que permite las relaciones de identidad. Por último, la superestructural, concerniente a cada parte de la estructura narrativa.

2.3.3 La narración y el cuento

La construcción del corpus de este trabajo se hizo con base en el cuento, atendiendo a su conocimiento y a su importancia para los niños. Es indiscutible que

la narración hace parte de nuestra vida cotidiana, pues “mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventarnos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (Bruner, 2003, p. 30). Un proceso que refleja identidades y formas de pensar, a través de una historia que se organiza en un esquema narrativo, gracias a la secuencia de eventos. Además, esta realidad y fantasía se representan por medio del lenguaje que emplea recursos de la lengua que señalan o evocan el mundo en tiempo y espacio en forma coherente y cohesiva (Shapiro y Hudson, 1997), lo cual hace el cuento interesante.

Se ha tomado la percepción del cuento literario, particularmente, como un mensaje narrativo breve, “elaborado con la intención muy específica de generar efecto e impresión momentánea o impactante en el destinatario” (Barrera, 1993, p.34). De esta manera, su propósito de crear interés se vincula con el lector, al final, este último es quien disfruta la obra y la califica. Ahora bien, interesa en este estudio que una historia cuente con una cohesión lingüística que se ubica en el micro nivel de las cláusulas y una coherencia temática que se logra gracias a una trama bien organizada. Así que estos tipos de textos se caracterizan por su temporalidad, unidad temática, transformación, unidad de acción o conectividad, secuencia de eventos y causalidad (Calsamiglia y Tusón, 2002; Berman y Slobin, 1994).

Como características del cuento, se destaca la brevedad, intensidad, pues su estructura sintáctica se caracteriza por contener frases u oraciones concretas y directas. Entre otros aspectos esenciales del cuento, Carrera (1993) describe el espacio, el tiempo, la estructura y el símbolo. El espacio imaginario que es el lugar de los sucesos o acontecimientos y el tiempo de la historia corresponde al momento en que estos se desarrollan. En cuanto a la estructura del cuento, Poe considera que se refiere a la composición textual como tal; y el aspecto simbólico, se relaciona íntimamente con lo fantástico, verosímil, posible o real.

Adam (1992) presenta una superestructura narrativa completa del cuento que se ha tomado para la subcategoría denominada “estructura narrativa” en este trabajo. Según el autor, el texto está conformado por la situación inicial, en la cual se presenta el estado o apertura de la historia; la complicación, que desencadena la situación problema; la dinámica de la acción/evaluación, concerniente a todo lo que pasan los personajes para poder volver al momento inicial; la resolución, que es la solución al problema; y la situación final. Michael Toolan (2001), afirma que la narrativa cuenta con tres características: eventos secuenciales e interrelacionados, individuos en primer plano y la progresión de la crisis a la resolución.

Ahora bien, dentro de sus estudios sobre el análisis del discurso, la narrativa Patrick Charaudeau (1992) considera que la función de base del modo de organización narrativo consiste en la construcción de una historia en un tiempo alrededor de una búsqueda. Por lo anterior, la lógica narrativa se centra en los actantes y sus procesos, la narrativización, las identidades y el estatus de narrador. De este modo, el relato es analizado desde dos puntos: la estructura narrativa y la puesta en relato gracias al “punto de vista del narrador”. Desde esta perspectiva, la narración debe contar con unos personajes conformados por ciertas identidades, roles y acciones en un tiempo-espacio determinados.

2.3.4 El análisis de la narración

Van Dijk (1980), Shapiro y Hudson (1991), Patrick Charaudeau (1992) y Herrero-Cecilia (2006) coinciden, grosso modo, en que un texto narrativo cohesivo y coherente debe tener categorías estructurales compuestas por contenido o elementos narrativos, aparte del conocimiento lingüístico. En este sentido, el análisis propuesto en la presente investigación se plantea desde una perspectiva lingüística-discursiva. En concreto, para el análisis de la cohesión narrativa, es necesario fijarse en los recursos lingüísticos (Shapiro y Hudson, 1997; Halliday y Hasan, 1976; Esparza, 2006; Peltridge, 2006). Además, en otras formas cohesivas como la puntuación y las relaciones temporales (Cassany, 1993).

Para Peltridge (2006), los patrones de cohesión son significativos, ayudan a los estudiantes a mejorar su escritura. Por esto, la gramática del discurso se fija en cadenas de referencia, y la progresión temática. En el análisis de la cohesión, el texto es considerado como unidad de significación, en el cual confluyen una serie de elementos que permiten la conexión textual. Por esta razón es necesario determinar los elementos cohesivos (anáforas y elipsis) y sus referentes, las relaciones léxico semánticas (cohesión léxica), la cohesión verbal, espacial y temporal que cumplen una función específica en el texto.

Por su parte, al tomar en cuenta los planteamientos de Alturo (2010), la coherencia discursiva tiene en cuenta los componentes contextual, conceptual y gramatical. Por ende, la coherencia narrativa se enfocó en aspectos característicos de la composición narrativa como los personajes, su rol y caracterizaciones en la historia, de acuerdo con lo planteado por Patrick Charaudeau (1992) al observar la lógica narrativa de las historias. También, se miró el espacio y el tiempo en los que se

desarrolla la historia (Shapiro y Hudson, 1997) y que, gracias a la secuencia de ideas o hechos claros, van conformando la trama a través de relaciones semánticas. Todo esto mediante una estructura del género constituida por las cinco macroproposiciones expuestas por Adam (1992).

2.3.5 El texto escolar

Los estudios sobre el uso del texto escolar son escasos (Jurado, 2000; Alzate et, al.2005; Moya, 2008), sobre todo en Latinoamérica. Por su parte, Soler (2008) ha estudiado los textos escolares desde el análisis crítico del discurso, por ejemplo, de qué manera se reflejan los contenidos de tipo étnico. Su análisis se centra más en el contenido que en factores del uso o de la efectividad de los manuales. Para Weinbrenner (1992) las investigaciones sobre los textos escolares son deficientes en tres perspectivas: teórica, empírica y metodológica. Es decir, no hay bases teóricas contundentes, tampoco estudios desde el punto de vista de su uso y no cuentan con métodos propios de análisis. Por esta razón, Weinbrenner (1992) propone tres categorías de investigación. Primeramente, la Process-Oriented research, se basa en estudios orientados en la vida del libro. La Product-oriented research, se centra en estudios sobre el libro como parte de la cultura e instrumento pedagógico. Por su parte, la Reception-Oriented research, se fija en la influencia del libro de texto en los docentes y alumnos, por lo cual, es el tipo de investigación que se desarrolla en este trabajo. Esta se enfoca en el estudio del uso del texto escolar en la adquisición de habilidades y competencias del estudiante principalmente.

En Colombia, la historia del libro o manual inicia en 1845, en las escuelas normalistas (Alzate, et. al, 2005). Todas las concepciones lo describen como una herramienta pedagógica mediadora, facilitadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, garantiza la construcción del conocimiento en el aula (Moya, 2008; Choppin, 2000; Mejía William, 2006). Sus contenidos facilitan la adquisición autónoma de los conocimientos y el desarrollo de los mismos. Es un “mediador del conocimiento” porque el estudiante trabaja planeando, haciendo experimentos y observaciones para poder aprender nuevos saberes, que potencien sus habilidades. Esto, a través de diversas actividades que contienen gracias a desafíos como preguntas, ejercicios, instrucciones y lecturas.

En cuanto al proceso de enseñanza, el texto escolar se convierte en un apoyo de los procesos de planificación, seguimiento y evaluación del aprendizaje (Mejía, 2006). Como mediador, “el docente le ofrece un saber al estudiante” (Alzate, et al. 2005), por ende, el texto escolar no va a reemplazar la labor docente. Este es quien

dirige su uso en el aula, coordina el proceso, pregunta al estudiante, activa sus conocimientos previos, revisa el desarrollo de las actividades y verifica la adquisición de los conocimientos a través de la evaluación. Es más, los conceptos, las prefiguraciones, situaciones de aprendizaje que el docente ha constituido influyen en el uso del texto, por tanto, en sus efectos (Alzate, et al. p.70). En este sentido, el texto escolar contribuye al mejoramiento del rendimiento escolar (Restrepo 1993), todo depende de cómo sea tomado a cargo por el docente en su práctica, y cómo el docente organice y se vincule con él.

Ahora bien, su influencia en el aprendizaje dependerá de lo que ofrezca. Por su parte, Steffan Selander (1990) plantea dos tipos de libros de textos, uno tradicional, que incluye conocimientos que deben ser aprendidos por el estudiante; y los modernos, más abiertos, enfocados en el mundo real, porque parten de las vivencias del alumno. (Moya, 2008). De ahí la importancia de verificar la calidad del texto, (Mejía, 1991, 2006), conocer las disposiciones curriculares del momento y los proyectos educativos que están inmersos en este. Es necesario que los contenidos del libro sean veraces, actualizados, y no exagerados en la cantidad de información. De este modo, todo el libro en general debe actuar en la motivación del estudiante, sus necesidades y características (Moya, 2008). Por esto, la investigación también debe ahondar en su uso y en los efectos que pueda tener en el desempeño.

De acuerdo con las investigaciones desarrolladas, el texto escolar tiene implícitos enfoques y modelos pedagógicos, todo esto depende de la didáctica empleada. De esta manera, Alzate et al. (1991) analizan tres dispositivos didácticos para determinar la efectividad del material en la construcción del saber y en la adquisición de competencias. El primero corresponde a la explicación-aplicación, que se caracteriza por el dominio del contenido, por ende, lo relaciona con la escuela tradicional y es poco recomendable. El segundo es el de observación-comprensión-aplicación, donde existe un proceso de observación y explicación de conceptos para solucionar un problema y está relacionado con la escuela activa o escuela nueva. El otro dispositivo didáctico es el problema-comprensión-aplicación, que consiste en un enfoque constructivista en el cual el centro de atención son las actividades que permiten al estudiante pensar, razonar y actuar para resolver situaciones problemáticas que le brindan conocimientos.

Cada uno de los aportes teóricos planteados anteriormente ha llevado a plantear la siguiente hipótesis: “Las actividades propuestas en el libro Entre Texto impactan de manera significativa en la producción cohesiva y coherente de los estudiantes de tercer y quinto grado de básica primaria”.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1 Enfoque

La presente investigación se orientó bajo un enfoque mixto. Se emplean técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos como la entrevista, el análisis documental y la prueba. Por esta razón, el estudio aborda aspectos descriptivos e interpretativos de la perspectiva docente de la escritura, el análisis del contenido del libro *Entre Texto* y la producción narrativa de los estudiantes de tercer y quinto grado, que reflejan la realidad del proceso escritor en el aula. Además, desde lo cuantitativo, se realiza una medición estadística porcentual de los niveles de las diferentes categorías y subcategorías de coherencia y cohesión. Esta información cuantitativa, por su parte, se logró gracias al uso de herramientas del programa Excel. En general, se obtuvo información descriptiva y numérica, lo cual otorga mayor exactitud en los resultados como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista, (2006).

El estudio contó con un diseño de tipo experimental con la implementación de un pretest y un postest a un solo grupo, apropiada para una investigación que pretende establecer incidencias del tratamiento experimental (Paella y Martins, 2006). En esta medida, primeramente, fue indispensable la aplicación de una entrevista a docentes (ver anexo 1) y de un pretest (ver anexo 2), para conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura de los estudiantes. Luego, la implementación de las actividades de producción narrativa presentes en el libro *Entre Textos*. Finalmente, la puesta en marcha de un post test con el respectivo análisis.

En la investigación se trabaja desde un nivel evaluativo a partir de una rúbrica de la narración (ver anexo 3). Este mecanismo permite estimar la efectividad de *Entre Textos* y su influencia específicamente en la competencia escritora. Por este motivo, se recurrió a las escalas de medición ordinal, (0, 1 y 2) y nominal (Insuficiente, básico y alto) de las variables y subvariables para obtener el nivel de coherencia y cohesión de los estudiantes de tercer y quinto grado de primaria (ver anexo 3).

3.2 Población y muestra

La Institución Educativa Cultural las Malvinas es una escuela oficial, ubicada al suroccidente de Barranquilla. La población estudiada estuvo conformada por 229 estudiantes de tercer y quinto grado, exactamente, 113 estudiantes del grado tercero y 116 de quinto. El tamaño de la muestra corresponde a 30 estudiantes de tercer grado y 30 de quinto grado elegidos aleatoriamente. Valga señalar que se decidió trabajar con estos grados, porque son referentes en las pruebas nacionales estandarizadas.

En cuanto a las edades de los estudiantes de tercer grado, estas oscilan entre los 8 y los 11 años, y la edad más sobresaliente en este grado es de 9 años. En cuanto a las edades de los estudiantes de quinto grado, van entre los 10 y 14 años, y la mayor parte está entre los 10 y 11. Con respecto al sexo, hay mayor población de sexo masculino en ambos grados, como se indica en la tabla 1. De este modo, en tercer grado 13 estudiantes pertenecen al sexo femenino y 17 al masculino. Por su parte, en quinto grado, 12 son de sexo femenino y 18 de sexo masculino.

Edad	3°	5°
8	8	0
9	19	0
10	2	9
11	1	10
12	0	6
13	0	4
14	0	1
Sexo	3°	5°
F	13	12
M	17	18

Tabla 1. *Edad y sexo de la muestra*

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la etapa inicial, se empleó una entrevista a dos docentes y a la tutora del Programa Todos a Aprender, durante la indagación del problema (ver anexo 1). Esta técnica permitió recopilar información sobre este y obtener una visión de la producción escrita en estudiantes de los grados estudiados. También se utilizó una

prueba para el pretest en la primera etapa y la misma para el postest durante la tercera etapa (ver anexo 2). El uso de esta prueba permitió obtener el corpus de la producción de los estudiantes y analizar la escritura antes y después del tratamiento experimental.

3.3.1 La entrevista

La entrevista llevó a obtener un diagnóstico de la escritura del aula, y una perspectiva del uso del texto guía *Entre Textos* por parte de dos docentes de lenguaje de los grados participantes en la investigación. Por tanto, se convierte en una herramienta primordial para conocer la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en el aula desde el punto de vista del docente. En este caso, la entrevista estructurada se realizó de manera virtual y la guía estuvo constituida por dos partes (Ver: anexo 1). La primera corresponde a los datos del docente entrevistado y la segunda concierne a la guía de preguntas que a su vez se dividió en tres componentes: competencia escritora, conocimiento del programa Todos a Aprender y el texto guía *Entre Textos*.

El primer componente se refiere a las preguntas de escritura en general y a cómo el docente maneja el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta competencia en el aula. Por tanto, se abordan interrogantes que van desde la concepción de la escritura, su importancia, finalidad, lo que suelen escribir en las clases, cómo lo hacen, cómo interviene el docente, hasta los factores que influyen en su desarrollo. El segundo componente enfatizó en la perspectiva del docente sobre el PTA, para conocer cómo el programa ha impactado en el desempeño de los estudiantes. Por este motivo, se trata de ahondar en su objetivo, importancia, beneficios, en pro del desarrollo formativo de los estudiantes. El último componente se centró en la percepción y el tratamiento de los libros *Entre Textos* en el aula, en la apropiación de su contenido, uso y beneficios del texto en el proceso académico.

3.3.2 La prueba

La prueba se aplicó con la finalidad de que los estudiantes escribieran una historia a partir de las imágenes presentadas del cuento *Ladrón de Gallinas*, de Béatrice Rodríguez. El libro álbum, de 20 imágenes sin texto, cuenta la historia de un zorro que escapa con una gallina, entonces los amigos (oso, gallo y conejo) van en su búsqueda. Luego, inician una travesía por diferentes situaciones para al final

enterarse de que no ha sido un rapto. Por el contrario, la gallina se siente a gusto con el zorro y a sus amigos no les queda otra cosa que regresar a casa.

Para la ejecución de la prueba, se les manifestó a los estudiantes en un formato escrito: “A continuación, te mostraré una secuencia de imágenes de un cuento. Vas a observarlas con atención y, después, vas a escribir la historia como tú la ves”. Después de esto, se le señaló a cada estudiante todas las secuencias, excepto la portada para ocultar el nombre de la historia. Luego, se le indicaba que podía dar inicio a la tarea de escribir su narración. Esta prueba tiene un ámbito de aplicación para niños entre 3° y 5° de básica primaria. Con relación al tiempo, la prueba puede desarrollarse con una duración máxima de 40 minutos.

Esta prueba de escritura fue creada ad hoc por la investigadora. Su objetivo principal fue identificar las características de los textos narrativos producidos por estudiantes de tercer y quinto grado de la I.E.D Cultural las Malvinas. Por esto, los objetivos específicos consistieron, en primer lugar, en determinar las características discursivas de los textos narrativos de los estudiantes seleccionados. En segundo lugar, categorizar los elementos de coherencia y cohesión empleados por los estudiantes seleccionados en sus textos narrativos. Posteriormente, se procede a determinar el nivel de desempeño (insuficiente, básico y alto) de los estudiantes. Es preciso indicar que se aplicó el mismo formato de la prueba descrita anteriormente para el pretest y postest. Este hecho pudo facilitar el análisis de las diferentes subcategorías y establecer una comparación más precisa entre el pretest y postest de ambos grados, En este sentido se obtuvo un corpus total de 120 producciones narrativas, de estas, 60 pertenecen al pretest y 60 al postest.

3.4 Variables de análisis del corpus

Las variables de cohesión y coherencia narrativa y las subvariables se establecieron de acuerdo con los postulados expuestos en la teoría de Herrera Cecilia, 2006; Van Dijk, 1980; Halliday y Hasan, 1976; Shapiro y Hudson, 1991; Cassany (1996), y Adam (1992) para analizar el contenido de las narraciones.

3.4.1 Cohesión

La cohesión es posible gracias al uso de los elementos gramaticales, sintácticos-semánticos que permiten relaciones entre palabras, oraciones y párrafos en el texto.

Por esta razón, se plantean subcategorías para la cohesión narrativa basados en postulados de Halliday y Hasan, 1976; Shapiro y Hudson, 1991; y Cassany, 1996.

Los mecanismos anafóricos y elípticos. Se observó la cantidad de sustituciones gracias a los procesos de pronominalización y elipsis de algún elemento en el texto, ya fuesen nombres, verbos o sintagmas. Así como también se analizaron los distintos errores en estos mecanismos como elipsis y anáforas imprecisas o impropias. Por ejemplo, cuando la elipsis o la anáfora no contaban con un elemento previo al cual hiciera referencia o en el caso de que un elemento previo se encontraba bastante lejos y llevaba a la imprecisión, por ende, a la confusión.

Los mecanismos de cohesión léxica. Se observó el uso de mecanismos como la repetición, reiteración o asociación. Es decir, se analizaron sinónimos, familias de palabras y las repeticiones moderadas o aquellos casos de usos exagerados en la narración.

Las conjunciones y conectores. Se evidenció el uso de conjunciones más usuales (y, porque, pero) y conectores como después, luego, entonces, de repente. Al final, se observaba si le daban continuidad a la historia o por el contrario el uso repetitivo llevaba a la redundancia.

La concordancia de género y número. Aquí se observó el uso adecuado o inadecuado en la escritura de artículos, sustantivos y verbos de acuerdo con el número y la persona que nombraban, en el caso de los errores se le nombró inconsistencia de número, inconsistencia de género o inconsistencia verbal.

La puntuación. En esta subcategoría se analizó si había uso del punto y la coma para separar las diferentes ideas o sucesos en la historia, u otro tipo de signo necesario en la redacción. Si había signos, se determinó si su uso era adecuado y facilitaba la comprensión de información o si por el contrario era inadecuado y por ende le restaba cohesión al texto.

Relaciones de tiempo verbal. Se analizaron las marcas del tiempo verbal pretérito perfecto, pretérito imperfecto, presente, futuro, gerundio, infinitivo y participio pasado, que indicaban el momento en que se desarrolla la historia, de tal forma que guardaran una relación lógica.

3.4.2 Coherencia

Como se ha mencionado en el apartado **2.3.2.3**, la coherencia corresponde a la propiedad del texto que se relaciona con su sentido, organización y estructura. Por tanto, para evaluarla se seleccionaron los siguientes aspectos claves:

El tema-trama de la historia. En esta subcategoría se observó la relación entre el título y el tema que se presenta, gracias al desarrollo de la trama que se va construyendo con la secuencia de los diversos episodios.

La información narrativa. La composición narrativa centró su atención en los personajes y su rol dentro de la historia, así como también en los diversos espacios donde se desencadenaron las acciones.

La calidad de las oraciones. Esta subcategoría tuvo en cuenta la coherencia local, por eso se encargó de analizar qué tan claras y productivas pueden ser las oraciones que componen el texto. Así que se empezó por determinar si había omisiones en la estructura de las palabras o de las oraciones, anacolutos, repetición sistemática, o si las oraciones eran inacabadas o incomprensibles.

La estructura narrativa. Según la estructura planteada por Adam (1992), se determinó si la historia presentaba una superestructura clara, por lo que se observaron en las narraciones las 5 macroproposiciones: la situación inicial, la complicación, la dinámica de la acción/evaluación, la resolución y la situación final.

Los episodios de la historia. Se observaron cada uno de los (20) episodios de la historia de acuerdo con la secuencia de acciones de los personajes.

Las secuencias temporales-causales. se identificaron las expresiones de tiempo y causa que reflejaban la secuencia de acontecimientos en la historia.

3.5 Instrumentos de recolección de información

En la etapa final, se emplearon dos matrices de datos y una rúbrica de evaluación. La primera facilitó la codificación y organización de la información por variables, subvariables y códigos; y la segunda contribuyó a la valoración de la coherencia y cohesión narrativa de los estudiantes por niveles de desempeño.

3.5.1 Matriz de datos

En esta investigación, se emplearon dos matrices de doble entrada. En la primera, se registró la información recopilada en el corpus sobre cada una de las categorías y subcategorías analizadas. En la segunda, se recopilaron los resultados de los niveles de coherencia y cohesión, y los niveles por cada subcategoría evaluada. Se

optó por este instrumento, porque permite un mayor acercamiento al objeto de estudio y gracias a él se obtuvo información importante para el análisis.

En este sentido, la primera matriz de datos se emplea después de revisar y evaluar en el corpus los aspectos de cada subcategoría. Seguidamente, se procede a ubicar en la tabla las frecuencias encontradas de cada aspecto evaluado en la base de datos de Excel. Por esto, la función principal de esta matriz de datos fue organizar la información que arrojó la evaluación. De este modo, como lo muestran la ilustración 1, se ubicó en las filas a los estudiantes (EST1...EST30) y en las columnas el sexo, la edad y las variables (coherencia y cohesión). Así como también, las subvariables en columnas, y debajo de estas los elementos que la componen, como lo describe el apartado 3.4 sobre las categorías.

Es preciso indicar que para facilitar la revisión del corpus y mejorar la tabulación y organización de la información fue necesario codificar los componentes de cada subvariable. De esta manera, en la revisión de los textos se marcó ANAC (anacoluto), ANÁF (anáforas), Co (conectores), C (conjunciones), ELIP (elipsis), EP (errores de puntuación), EO (error ortográfico), IG (inconsistencia de género), IN (inconsistencia de número), OA (omisión de acentuación), OP (omisión de palabras), OPP (omisión de partes de palabras), OI (oraciones inadecuadas), OS (oraciones simples), SIn (separación inadecuada). Ahora bien, con respecto a la categorización del corpus se optó por nombrar primero el número del estudiante (Est1), luego el tipo de test (pre o post) y por último el grado (T o Q). Por ejemplo, para guardar la narración del pretest de un estudiante en 3° se toma el siguiente código: Est2preT.

SUBCATEGORÍA	TEMA		NARRATIVA: ACCIONES DE LOS PERSONAJES						ESPACIOS DE LA HISTORIA										CALIDAD DE LAS ORACIONES						ESTRUCTURA DEL RELATO			SITUACIÓN FINAL	EPISODIOS							
	TÍTULO	AMORIN	AMIS	SIN otro	RAP	BÚSQ	ENC	ACU	REG	ZORRO	GALLI	OSO	CONE	GALL	LOB	OTRO	GRANU	BOSQ	ÁRBOL	MONT	CUEV	MAR	CASA	OP	ANAC	OI	OS			RS	SI	C	DA	RESOLUCIÓN	COMPLETA	SÍ
EST1	NO		1			1	1	0	1	0	4	6	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3	0	4	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	INCOMPLETA	SÍ	1,2,4,12,1
EST2	NO			1		1	1	0	0	0	4	6	2	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	NULA	SÍ	1,2,4,5,10	
EST3	NO		1			1	1	1	0	0	3	3	0	0	5	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	INCOMPLETA	SÍ	1,2,4,7,8,9	
EST4	La gallina		1			1	1	1	0	0	10	11	2	2	1	2	1	1	1	0	4	0	1	0	0	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	COMPLETA	SÍ	1,2,4,5,5,6	
EST5	NO			1		1	1	0	1	1	2	2	2	0	0	0	0	0	1	1	0	1	2	0	1	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	NULA	SÍ	1,2,4,11,1	
EST6	NO		1			1	1	1	1	0	7	5	4	0	0	0	0	1	0	0	0	4	0	1	0	0	SÍ	NO	SÍ	INCOMPLETA	INCOMPLETA	SÍ	2,4,5,7,8,1			
EST7	El lobo y			1		0	0	1	1	0	0	0	0	0	4	0	2	0	0	0	0	1	0	0	4	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	INCOMPLETA	SÍ	1,2,3,4,5,4	
EST8	El oso y el			1		0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NULO	NULA	SÍ	1,2,3,4,5,6	
EST9	El zorro y		1			1	1	1	1	1	9	7	8	8	6	0	0	1	1	3	0	1	2	2	0	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	COMPLETA	SÍ	1,2,3,4,5,7	
EST10	El zorro y		1			1	0	1	1	0	5	0	4	0	2	0	0	0	0	1	0	0	6	0	7	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	COMPLETA	NO	1,2,3,10,1	
EST11	NO			1		1	1	0	1	0	0	2	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NULO	INCOMPLETA	SÍ	1,2,3,18,2	
EST12	NO			1		0	1	1	0	0	2	4	5	0	3	0	1	0	0	1	2	0	1	4	0	5	2	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	NULA	SÍ	1,2,3,4,10
EST13	El oso el conejo y el zorro		1			1	1	1	1	1	6	3	2	2	2	0	1	2	0	1	0	0	1	0	0	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	COMPLETA	SÍ	1,2,3,4,5,7	
EST14	que		1			1	1	1	1	0	6	4	1	0	1	0	1	1	1	0	1	2	0	0	0	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	INCOMPLETA	SÍ	1,2,4,5,7,8	
EST15	El oso y			1		0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	SÍ	NO				INCOMPLETA	NULA	NO	2,3,7,8,12	
EST16	El oso y		1			1	1	1	0	1	1	1	2	0	0	0	2	0	2	1	0	1	1	2	0	1	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	NULA	SÍ	1,2,3,7,8,12	
EST17	El lobo		1			1	0	0	1	0	2	3	0	0	3	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	INCOMPLETA	NO	1,2,3,7,8,9	
EST18	La		1			1	1	1	1	1	2	3	3	3	0	0	1	1	0	0	0	1	1	2	0	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	INCOMPLETA	SÍ	1,2,7,8,14	
EST19	El oso el conejo y el zorro		1			1	1	1	1	1	7	6	4	2	0	0	2	0	2	0	1	1	1	0	0	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	COMPLETA	SÍ	1,2,4,6,7,8	
EST20	NO			1		1	1	1	0	0	5	1	5	8	0	0	1	0	0	0	2	3	0	2	0	1	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	NULA	SÍ	1,2,4,7,8,11
EST21	Los animales			1		1	1	1	0	0	3	6	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	2	0	1	0	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	NULA	NO	1,2,3,7,8,11
EST22	El oso		1			1	1	1	0	1	9	5	7	7	0	0	1	0	0	0	2	1	2	2	0	0	1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	INCOMPLETA	SÍ	1,2,4,6,8,9
EST23	NO		1			0	1	1	1	1	5	1	3	2	6	0	3	0	0	1	1	0	5	0	1	1	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	INCOMPLETA	COMPLETA	SÍ	1,4,5,14,15	
EST24	Un zorro		1			1	1	1	1	1	4	4	6	1	0	0	0	0	0	1	0	2	2	0	0	2	1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	INCOMPLETA	COMPLETA	SÍ	1,2,3,10,11

Ilustración 1. Matriz de datos

Después de la organización de esta información del corpus, se procedió a la evaluación de la coherencia y cohesión por niveles de desempeño gracias a la rejilla de evaluación (segunda matriz). Ahora bien, para poder estimar la estadística por niveles de desempeño se recurre a otra matriz para ubicar los resultados de los niveles de cada estudiante. Esto facilitó la obtención de gráficas con los porcentajes de los niveles de desempeño de coherencia y cohesión en cada grupo, durante el pretest y el postest. En esta tabla, se ubicó en la fila a los estudiantes y en las columnas cada una de las subcategorías y debajo de estas los niveles de desempeño (insuficiente, básico o alto), como lo muestran los anexos 5 y 6.

		COHERENCIA																		
2	EST.	TEMA			COMPOSICIÓN NARRATIVA			CALIDAD DE LAS ORACIONES			ESTRUCTURA NARRATIVA			EPISODIOS DE LA HISTORIA			SECUENCIAS TEMPORALES Y CAUSALES			
3		I	B	A	I	B	A	I	B	A	I	B	A	I	B	A	I	B	A	
4	1																			
5	2																			
6	3																			
7	4																			
8	5																			
9	6																			
10	7																			
11	8																			
12	9																			
13	10																			
14	11																			
15	12																			
16	13																			
17	14																			
18	15																			
19	16																			
20	17																			

Ilustración 2. Matriz niveles de desempeño

3.5.2 Rúbrica de evaluación

La rúbrica de evaluación, diseñada propiamente para la investigación, se convirtió en la carta de navegación para indagar las habilidades de coherencia y cohesión de los estudiantes. De este modo, se buscó ser lo más objetivo posible en la evaluación de sus desempeños. Este instrumento permitió medir en general la coherencia y la cohesión, pero también las subcategorías en los niveles insuficiente, básico y alto, según los indicadores que le fueron asignados, de acuerdo con los fundamentos teóricos. La primera parte de la rúbrica cuenta con el nombre del instrumento, el objetivo principal de este, el desempeño de coherencia o el de cohesión, el grado y nombre del estudiante. Seguidamente, contiene en sus filas las variable, subvariables o dimensiones, y en las columnas sus indicadores en los tres niveles de desempeño (insuficiente, básico y alto).

En definitiva, se determinó la competencia del estudiante para escribir un texto cohesivo. El desempeño alto se caracterizó por el uso adecuado de mecanismos de

referencia, conjunciones, conectores, signos de puntuación, adecuada ortografía y relaciones concordantes de género, número y tiempo verbal. Así mismo, se evaluó la capacidad del estudiante para escribir una narración coherente, con un tema claro, gracias a una estructura completa que se mantiene con cada uno de sus elementos, el uso de oraciones con sentido y una sintaxis adecuada.

En cuanto a las narraciones que se caracterizaban por un desempeño básico, la cantidad de errores disminuían en comparación con los presentados en un texto deficiente y el texto podía en cierto modo comprenderse. Por ende, el relato presentaba mínimos errores de elipsis o anáforas (entre uno o dos), se emplean pocos sinónimos y conjunciones, pero sin conectores, los signos de puntuación eran escasos, aunque con una clara intención de uso y errores mínimos en la conjugación verbal. Por su parte, un texto con un nivel básico en coherencia, reflejaba un relato con un acercamiento al tema, pero deficiencia en el desarrollo del contenido a profundidad. Así, se presentaban los personajes y espacios con pocos detalles; las oraciones completas pero sencillas, con pocas relaciones temporales y con las partes del relato casi en su totalidad.

Por su parte, una narración con desempeño cohesivo insuficiente se caracterizó por tener mínimos elementos de referencia o usados en forma errónea. Sin uso de sinónimos, exceso de repeticiones o conjunciones y pocos conectores, que hacía redundante y monótona la historia, con falta de concordancia de género o número y nulidad de la puntuación. En cuanto a la narración incoherente, se observaba sin temática, sin un principio de organización narrativa, simplemente se nombraba a los personajes principales sin especificar detalles. Además, la calidad de oraciones era deficiente, con muchas omisiones de palabras, o palabras incompletas que hacen el texto incomprensible. Por otra parte, su estructura no contaba ni con las tres partes principales o en su defecto, carentes de marcas temporales que marcaba la continuidad de la historia.

3.6 Validación de los Instrumentos

Validación por experto: El docente asesor cualificado en el tema realizó las valoraciones pertinentes a la prueba y la rúbrica en compañía de la investigadora, de modo que alcanzara criterios de validez y confiabilidad. Se determinó el cumplimiento del objetivo de la prueba de tal forma que la presentación de las secuencias de imágenes permitiera la producción de un relato y no la simple

descripción de un personaje. Además, se consideró la necesidad de una prueba que implicara una escritura que mantuviera los personajes, espacios y secuencia de eventos para facilitar el análisis. Al final, se revisó la claridad de la explicación de la prueba y su pertinencia con la edad de los niños. Ahora bien, para la validación de la rúbrica se observó que las subcategorías manifestaran los criterios de coherencia y cohesión que se especificaron en el marco teórico, y que son objeto de estudio. Además, se analizó que los indicadores se vincularan con las categorías a evaluar y los niveles de desempeño mantuvieran una relación con la descripción del indicador.

Validación por pilotaje: Se aplicó en la primera etapa la prueba de escritura a dos estudiantes en cada grado (tercero y quinto) para determinar si se cumplía con el objetivo. Primeramente, se procedió a conocer si los estudiantes eran capaces de redactar un texto, pero además que contara con las características de un relato, y luego revisar en el texto cada una de las subcategorías evaluadas, para finalmente conocer su desempeño a través del instrumento de la rúbrica. Las pruebas realizadas mostraron narraciones con los elementos característicos del tipo de texto, por lo cual se procedió a la aplicación del pretest.

3.7 Etapas de la investigación

3.7.1 Etapa de indagación

Esta etapa corresponde a la fase inicial de investigación de la escritura, en la cual se examinó el problema de investigación, en este caso, el desempeño de la competencia escritora de los estudiantes de tercer y quinto grado. Por esta razón, para poder cumplir con el objetivo la fase se dividió en tres partes principales. La primera correspondió a la indagación sobre las percepciones docentes respecto al proceso escritor y el uso del libro *Entre textos* en el aula. La segunda se enfocó en el análisis inicial de escritura gracias a la aplicación de la prueba pretest. La tercera se centró en la selección y planificación de las actividades del libro *Entre textos*.

Durante la indagación, se realizó una entrevista de manera virtual para conocer el problema desde la perspectiva docente. Se aplicó específicamente a una maestra y un maestro que orientaban el área de lengua en tercer y quinto grado y la tutora del programa *Todos a Aprender*. La entrevista estructurada se basó en tres

componentes (competencia escritora, conocimiento del programa PTA y textos guía) que fueron descritos en el ítem de los instrumentos.

Posteriormente, fue necesaria la aplicación de una prueba escrita pretest para conocer las características de la escritura y el nivel de desempeño de la competencia textual de los estudiantes. Esta prueba fue diseñada ad hoc y aplicada por la investigadora, con la finalidad de conocer la coherencia y cohesión narrativa de los estudiantes. En este orden de ideas, se pudo tener una primera valoración de los niveles de coherencia y cohesión y reflexionar sobre las condiciones de la escritura de una manera precisa.

Al final de esta primera etapa, se revisó la composición de las actividades del libro guía *Entre Textos*. Consistió en el análisis descriptivo del texto, sobre la estructura de las actividades, el tipo de competencia (comprensión-producción), la tipología textual, los contenidos temáticos, los niveles de preguntas, las etapas de producción y la composición de rejillas de evaluación. Cada uno de estos elementos del texto se organizaron en una tabla de Excel por desafío. De este modo, después de tener la información sobre la composición de cada uno, se seleccionaron las actividades de producción narrativa que serían trabajadas en tercero (desafíos 36, 39, 42, 43 y 91) y quinto, (desafíos 5, 18, 19 y 37).

3.7.2 Etapa de intervención

En esta etapa, el docente de aula implementó los desafíos señalados anteriormente y fue un facilitador de los conocimientos necesarios para desarrollar el trabajo. Para esto, se crearon planificaciones con el formato otorgado por el programa PTA para mayor claridad de la actividad a trabajar. El formato cuenta con una primera parte constituida por la información contextualizada, sobre la institución, grado, nombre del docente, fecha de aplicación y finalización, área, grado y el número del desafío. La siguiente parte, normativa, concierne a la descripción de los estándares y desempeños. La última presenta la descripción de los desafíos en los cinco momentos con los respectivos recursos y tiempo a emplear.

Cada clase estipulada para el desarrollo de las actividades contó con cinco momentos: exploración, estructuración, ejecución, transferencia y evaluación. La exploración es tiempo para indagar los conocimientos previos de los estudiantes; esto le permite al docente tener un diagnóstico sobre el tema a tratar y dejar claro

el objetivo de la clase. En la estructuración, el docente hace la conceptualización, es decir, explica el tema, deja claro los posibles vacíos de los estudiantes sobre elementos y estructura del texto, y brinda las orientaciones de la actividad. En la ejecución, el docente pide a los estudiantes que resuelvan la actividad en un tiempo; además, solicita revisar y corregir. Durante la transferencia, socializan lo aprendido y el estudiante pone a prueba lo aprendido. Por último, en la evaluación se analizan los aprendizajes adquiridos.

Con respecto a los desafíos, en tercer grado cuatro desafíos se centraron en la producción narrativa creativa. Cada uno de estos implicó un proceso con tres etapas. Por ende, en la planificación y revisión se resaltaban aspectos como los personajes, lugar, acciones, problema, solución, final, título-tema. Además, para la escritura se recomendaba un formato de la estructura con conectores temporales como en el desafío 36 (había una vez, después, de repente, finalmente) el 43 (había una vez, luego, finalmente) y el 91 (un día ocurrió que, pasado un tiempo y finalmente). Solamente el desafío 42 implicó la recuperación de una historia, el texto titulado “La Luna Roja”. En quinto grado, se optó por dos actividades que implicaban la escritura creativa, mientras las otras requerían un proceso previo de comprensión para recuperar las historias. Se resaltaron aspectos como los personajes, el conflicto, el desarrollo, el desenlace, el título, la redacción y la ortografía, incluso en el desafío 18 se sumó la concordancia y las descripciones de los personajes.

3.7.2.1 Actividades de Entre Textos

Para ser exactos, en tercer grado el desafío 36 solicitó a los estudiantes elaborar una nueva historia con el personaje Papelucho, cuya historia se dio a conocer en un desafío anterior de comprensión lectora. Para poder dar inicio a la escritura, se presentó a los estudiantes un cuadro de planificación del texto con preguntas sobre los futuros lectores, los personajes, el lugar donde ocurrirán los hechos, las acciones, el problema, la solución y el posible título. Posteriormente, observaban la estructura del texto dividido en párrafos que iniciaban con expresiones o conectores temporales como “había una vez”, “después”, “de repente”, “finalmente”.

Esta actividad de producción presentó las tres etapas de la escritura: planificación, escritura y revisión-evaluación. Esta última etapa se realizó con la presentación de una rejilla de evaluación del texto, la cual contenía preguntas que llevaban a revisar el título, el lugar de la historia, el inicio, desarrollo y final, el problema y la claridad

del escrito, como indica la ilustración 3. Esto mostró que el aprendizaje del texto iniciaba en el momento de la lectura, y posteriormente en la solución de las preguntas de producción. Situación que llevaba al estudiante a conocer la estructura del relato y cada uno de sus elementos, para luego poner en práctica lo visto. Por eso era importante que el docente hiciera el apropiado seguimiento e instrucción en cada uno de los aspectos que hacen parte del texto.

Desafío 36

Reto 1

Comparte la tarea con tu curso.

Reto 2

- Elabora una historia de Papelucho. Puedes continuar la historia de la clase anterior o inventar una nueva aventura de este personaje.
- A continuación planifica tu historia respondiendo las siguientes preguntas:

¿Quiénes leerán mi historia?	
¿Dónde ocurrirá la historia?	
¿Qué otros personajes tendrá la historia?	
¿Qué problema tendrá Papelucho?	
¿Qué le ocurrirá a Papelucho en el desarrollo de su aventura?	
¿Cómo soluciona Papelucho el problema?	
¿Cuál será el nombre de mi historia?	

Reto 3

Crea una historia.

Habla una vez, _____

De repente, _____

Después, _____

Finalmente, _____

Revisa tu historia con la siguiente tabla:

Aspectos	Si	No	Observaciones
Escribí un título.			
Incluí a Papelucho en el inicio.			
Escribí dónde ocurre la historia.			
En la historia ocurren sucesos.			
En el desarrollo hay un problema.			
Incluí a Papelucho en el desarrollo.			
La historia tiene un final.			
En el final se soluciona el problema.			
Escribí con letra clara.			

Reescribe tu historia en una nueva hoja o en tu cuaderno de Lenguaje, mejorando los aspectos marcados con un No. Recuerda cuidar tu letra, para que todos puedan leer lo que escribiste.

Reto 4

Publica tu historia en el Rincón Literario para compartirla con el curso.

Ilustración 3. Desafío 36

El desafío 39 (ilustración 4) correspondió a la producción de un cuento de misterio. Por ello, como en el desafío anterior los estudiantes contaron con una tabla de planificación textual con preguntas sobre los personajes, el lugar, el inicio, el problema, los hechos, la solución al problema, el título de la historia. Luego se pidió a los estudiantes que iniciaran la escritura propiamente del texto en hoja de block o en el cuaderno. Finalmente, podían observar la rejilla de evaluación del texto en la cual se interrogaba por los personajes, lo que debía ir al inicio del texto (lugar y personajes), también que se cumpliera el objetivo principal del misterio en la historia, que se identificaran diferentes sucesos en la historia, la solución al problema y en lo formal si la claridad en la escritura y el orden.

Desafío 39

Reto 1

Comparte la tarea con tu curso.

Reto 2

Formen grupos de cuatro o cinco integrantes. Compartan algún caso de misterio que conozcan o imaginen algo misterioso para crear un cuento. Deben considerar:

- ✓ Los personajes deben ser animales.
- ✓ Un misterio que resolver.
- ✓ Un título, un inicio, un desarrollo y un desenlace.
- ✓ Escribir con letra clara, utilizar mayúsculas y puntos cuando corresponde.

Planifiquen su texto:

¿Qué personajes participarán?	
¿Cuántos serían los personajes?	
¿Dónde ocurrirá la historia?	
¿Qué sucederá al inicio?	
¿Cuál será el problema?	
¿Qué hechos podrían ocurrir?	
¿Cómo se solucionará el problema?	
¿Qué pasará al final con los personajes?	
¿Cuál será el título de mi cuento?	

Escriban el cuento en sus cuadernos de Lenguaje o en una hoja.

Reto 3

Revisen el cuento que escribieron completando la siguiente tabla:

Aspectos a considerar	Sí	No
Los personajes del cuento son animales.		
Incluimos dónde ocurren los hechos.		
Incluimos a los personajes y el lugar en el inicio.		
El cuento presenta un misterio.		
Ocurren uno o más sucesos en el cuento.		
Incluimos el misterio y los sucesos en el desarrollo.		
En el final incluimos una solución al problema.		
El cuento tiene un título.		
La letra es clara y ordenada.		

Reto 4

Revisen el cuento que escribieron completando la siguiente tabla:

- Reescriban el cuento en sus cuadernos de Lenguaje o en una hoja blanca.
- Mejoren todos los aspectos marcados con un No.
- Dibujen alguna escena preferida del cuento.

Ilustración 4. Desafío 39

El desafío 42 consistió en la recuperación del texto “La Luna Roja” del desafío anterior. Por esta razón, el reto de escritura del desafío 42 requirió de la lectura y comprensión del texto antes mencionado y, por supuesto, de la resolución de las preguntas de comprensión del texto. Para resolver el reto de producción, el docente presentó a los estudiantes la estructura de la narración en tres partes: Inicio, desarrollo y desenlace.

Desafío 42

Reto 1

Comparte con tu curso la tarea.

Reto 2

Lee este fragmento de “La Luna roja”:

La cuidó tanto y tan bien, que poco después **germinaron** más flores.

- ¿Qué crees que significa la palabra destacada? _____
- Busca en el diccionario su significado y escríbelo. _____

¿Se parece tu definición a la del diccionario? Comenta.

Reto 3

Marca la respuesta correcta.

¿Cuál es el propósito del texto leído?

- A. Enseñar cómo cuidar las flores.
- B. Contar por qué la luna se tiñe de rojo.
- C. Convencer al lector para viajar a la luna.
- D. Informar acerca de la luna y las estrellas.

¿A qué se refiere la palabra destacada en: “...poco después germinaron más flores; estas dieron lugar a otras, y en poco tiempo la luna entera estaba cubierta de flores?”

- A. A los niños.
- B. Al entorno.
- C. Al planeta.
- D. A las flores.

Reto 4

En grupo completen esta tabla de acuerdo al texto “La Luna Roja”:

Acciones más importantes	
Inicio	_____
Desarrollo	_____
Desenlace	_____

Ilustración 5. Desafío 42

El desafío 43 del libro Entre textos se basó en la producción de un cuento sobre el cuidado de la Tierra. Para lograr el objetivo, el desafío implicó la solución de una serie de preguntas que se ubicaron en un cuadro y constituían la planificación del texto. Por ejemplo, las preguntas invitaban a interrogarse sobre quienes leerán el

texto, cuáles y cuántos serán los personajes, el problema y su solución, la serie de hechos que se tratarían, el final y el posible título. Además, como en todas las actividades de producción, se presentó la estructura del texto en párrafos, con una primera línea para el título y conectores al inicio de cada párrafo, esta vez correspondientes a los enlaces había una vez, luego y finalmente.

Desafío 43

Reto 1

Piensa en cómo cuidarías nuestro planeta Tierra y escribe un cuento. Para esto, planifica tu cuento respondiendo las siguientes preguntas:

¿Quiénes leerán mi cuento?	
¿Qué personajes participarán?	
¿Cuántos serán los personajes?	
¿Dónde ocurren los hechos?	
¿Cuál será el problema?	
¿Qué hechos podrían ocurrir?	
¿Cómo se solucionará el problema?	
¿Qué pasará al final del cuento?	
¿Qué título le pondré?	

A continuación escribe tu cuento.

Había una vez, _____

Luego, _____

Finalmente, _____

Reto 2

Revisa tu cuento con la siguiente tabla:

Aspectos a considerar	Sí	No
Inclui más de un personaje.		
Inclui dónde ocurren los hechos.		
Inclui en el inicio a los personajes y el lugar.		
El cuento presenta un problema o conflicto.		
Ocurren uno o más sucesos en el cuento.		
Inclui el problema y los sucesos en el desarrollo.		
Inclui en el final una solución al problema.		
El cuento tiene un título.		
La letra es clara y ordenada.		

Reto 3

Reescribe tu historia en una hoja blanca, mejorando los aspectos en los que marcaste No y considera las observaciones realizadas.

Ilustración 6. Desafío 43

El último desafío es el 91, en él se solicitó a los estudiantes escribir un cuento sobre el oso polar y su familia, teniendo en cuenta los conocimientos previos adquiridos en los desafíos anteriores sobre este animal. Para el desarrollo de la actividad, los estudiantes debían responder las preguntas de planificación que los llevaron a tener claridad en las ideas, los elementos y la estructura de ese tipo de texto como se había mostrado anteriormente. El estudiante debía tener claro el lector, el lugar, el tiempo y los personajes de la historia antes de la escritura en sí. Luego, se presentó el formato del texto, donde debían redactar los hechos con una secuencia narrativa temporal. Para ello, en cada párrafo estaban presentes las expresiones temporales “un día, ocurrió que”, “pasado un tiempo”, “finalmente”. Después de la escritura se invitaba a la revisión del texto, gracias a una rejilla de evaluación donde tenían que revisar en el cuento su título, la temática sobre la familia del oso polar, las tres partes (inicio, desarrollo y final), el uso de punto al final de los párrafos, comas para separar ideas y la presencia del léxico tratado en los textos de los desafíos anteriores.

Desafío 91

Reto 1

- Escribe un cuento acerca del oso polar o su familia.
- Planifica tu relato antes de escribir.

¿Quiénes leerán el cuento?	
¿Dónde ocurrirán las acciones?	
¿Cuándo se desarrolla la historia?	
¿Qué personajes participarán?	
¿Cuál será el título del cuento?	

A continuación escribe tu cuento. Procura utilizar algunas palabras aprendidas con la lectura:

Un día, ocurrió que _____

Pasado un tiempo, _____

Finalmente, _____

Reto 2

Revisa el cuento con la siguiente tabla.

Aspectos	Sí	No	Observaciones
¿Escribí un título adecuado?			
¿Relaté acciones realizadas por el oso polar o su familia?			
¿El cuento tiene un inicio, un desarrollo y un final?			
¿Organicé las ideas en párrafos separados por punto aparte?			
¿Utilicé mayúsculas cuando fue necesario?			
¿Utilicé un vocabulario extraído del texto leído anteriormente?			
¿Escribí con letra clara, para ser leída por todos?			
¿Escribí comas cuando fue necesario?			

Reto 3

- Reescribe tu relato.
- Recuerda escribir con letra clara para que todos puedan leer el cuento.
- Cuida el orden y la presentación del cuento que escribiste.
- Realiza un dibujo relacionado con la historia.

Reto 4

Comparte con tu curso y lean los cuentos creados. Comenten y opinen.

Ilustración 7. Desafío 91

En quinto grado, las actividades también se relacionaron con la recuperación de una historia y la producción de cuentos. En el desafío 5 se solicitó escribir un cuento sobre la amistad entre el delfín con una de las especies tratadas en los desafíos anteriores. Para esto, fue necesario que los estudiantes antes planificaran su texto, esto es, a través de unas instrucciones presentes en el libro. Entre estas, tener en cuenta los personajes, el conflicto, el desarrollo de la historia, el desenlace, el título, la ortografía y la redacción.

Reto 7

Reescribe uno de los ejemplos de amistad del delfín con otras especies del texto 2, como si fuera un cuento. Sigue las instrucciones:

- Determina cuáles serán los personajes.
- Plantea un conflicto.
- Desarrolla la historia, siguiendo la pauta de lo señalado en el texto.
- Plantea un desenlace para la historia.
- Inventa un título para tu cuento
- Cuida la ortografía y redacción.

Ilustración 8. Desafío 5

En el desafío 18, se optó por la producción de una anécdota sobre el barrio o la ciudad. Para esta actividad, se solicitó, en primer lugar, completar un cuadro con las descripciones físicas y psicológicas de los personajes. Seguidamente, escribir sobre aspectos importantes en el texto como la descripción del lugar, el inicio, desarrollo, desenlace de la historia y el título. A continuación, se pidió a los estudiantes redactar

el primer borrador de su texto que se iría revisando con la ayuda de la rejilla que estaba al final. En esta parte, además de los elementos que se pidieron en la planificación, se sumaron otros aspectos como el uso de la raya en el diálogo, la claridad de las ideas, la escritura correcta de las palabras, la acentuación, los signos de puntuación y la concordancia sujetos verbos.

Desafío 18

Reto 1
Escribe una leyenda, historia o anécdota de tu ciudad o barrio. Completa antes los esquemas.

- ¿Quiénes son los personajes de tu historia? Anota los nombres y una breve descripción física y psicológica.

Nombre de los personajes	Descripción física o prosopografía	Descripción psicológica o etopeya

- Descripción del lugar en que se desarrollan los acontecimientos.
- Organización de los acontecimientos del relato. ¿Cómo empieza la historia?
- ¿Cuál es el momento de mayor tensión o conflicto?

- ¿Cómo se desarrollan los acontecimientos?
- ¿Cuál es el desenlace de la historia?
- ¿Qué título le pondrías?

Reto 2
Escribe un primer borrador de tu historia

	Escribo en trabajo		Mi compañero/a evalúa	
	Si	No	Si	No
¿El relato tiene un título?				
El inicio, presenta los personajes y el lugar donde ocurre la historia?				
En el desarrollo, escribió las acciones que suceden o un problema que los personajes deben resolver?				
¿Escribió un desenlace que finaliza la historia y resuelve el problema de los personajes?				
¿Hay descripciones de los personajes?				
¿Se reconoce el ambiente en que ocurren los acontecimientos?				
¿Usó correctamente la raya en los diálogos?				
¿Se entienden con claridad las ideas escritas?				
¿Escribió correctamente las palabras?				
¿Escribió correctamente las palabras?				
¿Usó puntos y comas correctamente?				
¿Usó concordancia sujetos y verbos?				

Ilustración 9. Desafío 18

La tercera y cuarta actividad hicieron énfasis en la recuperación de una historia. El desafío 19 implicó la redacción de la historia “El pozo de Donato”, y al final, los estudiantes debían relatar la historia de manera oral. Por su parte, el desafío 37 se basó en la escritura del resumen de la historia “El cóndor y la pastora”, para lo cual se especificaron tres partes de la narración (inicio, desarrollo y cierre) en un cuadro.

Reto 3
Realiza un resumen del relato. Coméntalo con tus compañeros.

Prepara la narración oral de tu historia con la ayuda de la siguiente pauta:

Narración oral	Lugado	Finalmente logrado	Por mejorar
Voluntad de estar escuchando ligar todo el cuento escuchado, pero sin gritar.			
Modulación clara de las palabras.			
Velocidad adecuada durante el relato (ni lento ni acelerado).			
Uso de pausas.			
Entonación que transmite ideas, sentimientos o sensaciones.			
Mirada que alcanza a la audiencia.			
Columna erguida.			
Gestos de las manos y rostro acompañan al relato.			
Mantención de la línea.			

Reto 1
Lee el siguiente texto.

El cóndor y la pastora

Una pastora alimentaba a las llamas cuando un joven la invitó a dar un paseo. Ella aceptó sin saber realmente quién era ese misterioso hombre; nada menos que un cóndor que la llevaba a una cueva en las montañas.

Ya que los días el cóndor pagaba y traía carne cruda que la pastora se encargaba de comer, hasta que no pudo más de hambre y la pastora, decidió a esto, le comenzaron a salir plumas en sus brazos, un poco que pasaba por la cueva vio a la pastora y ella se pidió que fuera a buscar a su hermano, que iba en camino, para que la buscara. Siguiendo los dibujos en sus montañas, él ahora encontró al hermano de la pastora y se llevó al lugar para que la buscara.

De vuelta en su casa, el hermano le comentó que el cóndor que sobrevivió sus cosas en busca de su pastora, mientras miraba dibujos de su hijo y su hermano fue la sorpresa del hermano al ver que la pastora se había convertido en un cóndor que finalmente, empujando el viento se elevó en el cielo.

Reto 2
Resume la historia con la ayuda del siguiente esquema.

Inicio	Problema o desarrollo	Cierre

Ilustración 10. Desafíos 19 y 37

3.7.3 Etapa evaluativa

En esta etapa evaluativa, se realizó el postest con la misma prueba implementada en el pretest y bajo los mismos parámetros. Seguidamente, se analizaron los resultados obtenidos para determinar los efectos de las actividades aplicadas del texto guía entre textos. Después de obtener los datos y organizarlos en las tablas Excel, de acuerdo con los aspectos de cada subcategoría, se expresa de forma descriptiva el proceso de producción de los estudiantes, dando respuesta al primer objetivo de identificar los mecanismos de coherencia y cohesión. Posteriormente se organiza la información en gráficas generales por niveles de desempeño en cada variable y por subvariables.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Se describen a continuación los resultados obtenidos. Primero, se realiza un análisis descriptivo de la perspectiva de la escritura en el aula de los docentes que intervinieron en el proceso investigativo. Posteriormente, se describe el análisis del contenido del texto Entre Textos, el cual permitió conocer de forma detallada la funcionalidad prevista de las actividades en el aula y hacer la selección de las actividades que sirvieron de tratamiento experimental. Luego, se presenta el análisis cualitativo de la escritura narrativa de los estudiantes, a partir de los resultados arrojados en las pruebas pretest, la aplicación de las actividades y el postest en cada una de las categorías y subcategorías. Por último, se muestran los resultados cuantitativos por niveles de desempeño en cada variable.

4.1 Análisis de la entrevista a docentes

Desde un punto de vista interpretativo, se analizaron las entrevistas realizadas a los docentes de tercer y quinto grado de educación básica y a la tutora del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación. De este modo, en las conversaciones con los docentes, durante la primera etapa, se pudo descubrir por primera vez cuál era el estado de la escritura de los estudiantes. Estos testimonios fueron contrastados con los resultados de la prueba pretest y se halló que se ajustaban mucho a la realidad.

4.1.1 La competencia escritora en el aula

El primer componente de la entrevista se centró en las perspectivas de la escritura y su implementación en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. Al respecto, se pudo evidenciar que los docentes entrevistados consideran esta competencia como un medio de comunicación y de transmisión de la información, “medio gráfico para comunicarnos con otras personas” (D1) o “un sistema de comunicación mediante signos, que se caracteriza por transmitir mensajes” (D2).

Esto la asocia con la función interpersonal comunicativa de la que habla Cassany (2009), porque ayuda a establecer interacción con el otro, es decir, está asociada con la función social de “transmitir información”. En este sentido, es vista como el vehículo gracias al cual se establecen relaciones y se comprenden los pueblos (Terrero, 2002).

Además, su finalidad también se enfoca en el aspecto creativo y discursivo, porque los estudiantes habilidades lingüísticas y discursivas; gracias a la escritura, “serán capaces de producir textos escritos de diversa índole” (D1). Por esta razón, en el aula se desarrollan las competencias de los estudiantes para producir variedad textual de forma creativa. Según los docentes, en las clases se escriben normalmente cartas, noticias, fábulas y cuentos. Ahora bien, la escritura implica una enseñanza que conciba su complejidad, así que las estrategias didácticas cumplen un papel importante. Respecto a este punto, los docentes manifestaron apoyarse en textos del Programa Todos a aprender y en actividades prácticas para “generar ideas sobre un tema determinado, determinar el propósito de un texto, planificar la escritura y corregir” (D2). Recordemos que los textos son un recurso primordial en cada uno de los procesos de las prácticas de aula (Mejía, 2006).

En el aula, es fundamental la revisión, por parte del docente, pues esta es la base para que el estudiante corrija errores y mejore continuamente su proceso de aprendizaje escritor; de esto depende el éxito del trabajo. Los textos tienen unas características o normas de composición que deben evaluarse. Dicho de otro modo, tanto el docente como el estudiante deben identificar si el texto cuenta con los elementos y estructuras necesarias, además, si la redacción es clara y se ajusta a las reglas gramaticales, sintácticas u ortográficas para ser coherente. A menudo, los docentes se preocupan principalmente por evaluar aspectos de forma: “la presentación del trabajo, la distribución de los párrafos, oraciones y algunos aspectos ortográficos” (D3). En estas revisiones constantes, los docentes se dan cuenta de que la escritura de sus estudiantes es insuficiente, principalmente, porque “todavía no dominan signos de puntuación para favorecer la comprensión de textos, porque los estudiantes escriben como hablan” (D2). Esto se asocia con los problemas del lenguaje que señalan Garton, A. y Pratt, C. (1991).

Las dificultades se relacionan con una serie de situaciones inter y extra escolares. Por ejemplo, su contexto dificulta la adquisición de un léxico amplio. De igual manera, hace falta el desarrollo de procesos cognitivos que les permitan adquirir conocimiento del tipo de texto y de ciertas habilidades creativas. Como indican los docentes, los niños “no escriben a través de su pensamiento, están acostumbrados

a transcribir” (D1). Asimismo, los problemas son de tipo retórico y lingüístico (Diaz, 1999), “no manejan estructuras definidas, no llevan secuencias, ni concordancias definidas entre las ideas” (D2). Estas deficiencias se complican aún más por la distracción y la falta de interés. Esto demuestra que para escribir adecuadamente se necesitan conocimientos de la estructura y coherencia textual, gramática, recursos retóricos y cohesivos; habilidades que le permiten ordenar ideas, revisar, evaluar y reescribir el texto; y finalmente, actitudes que lo llevan a ser creativos porque se siente motivado y gustoso al escribir (Cassany, 1995).

4.1.2 Conocimiento del Programa Todos a Aprender

En esta parte de la entrevista, se indagó sobre el Programa Todos a Aprender. Los entrevistados expresaron primeramente que el objetivo del programa se centra en orientar la labor docente, en brindar asesoría a la institución para alcanzar un mejor desempeño de los estudiantes. Como lo afirma la tutora del programa, este se creó con el objetivo de “mejorar las practicas docentes con capacitaciones, conferencias, acompañamiento en el aula, y bueno, asertivamente”. En especial, su interés principal se enfoca en el educando, el objetivo es “impactar a los estudiantes por medio de los docentes llegar a esa meta del desarrollo del aprendizaje en lenguaje y matemáticas y en educación inicial” (D3).

De acuerdo con los docentes, el programa es significativo e influye en cierta medida en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Principalmente, porque gracias a la asesoría que los tutores les imparten, las prácticas de aula se transforman de manera positiva, las didácticas se actualizan y hay una evaluación permanente de los procesos que les permiten observar debilidades y fortalezas. El éxito del programa también obedece a la entrega de recursos a docentes y estudiantes para el trabajo en el aula. En lenguaje, por ejemplo, entregan los libros “*Entre Textos*” a los niños y una guía de enseñanza a los docentes. En esta medida, el PTA les permite tener asesoría del material.

Entre otras cosas, los libros de los estudiantes se centran en actividades, “los textos son bastante diagnósticos y muy didácticos para el proceso de lectura crítica que se hace con los niños... y no solamente en la lectura sino también en la escritura” (D1). Por algo Mejía William (2006) destaca la importancia del texto escolar y le confiere dos funciones principales, por un lado, apoya el aprendizaje del estudiante

y, por el otro, la enseñanza que imparte el docente. Finalmente, el material es una estrategia pertinente, especialmente, porque en muchas de las instituciones los estudiantes no cuentan con recursos para adquirir libros de alto costo. En general, el programa es bien valorado y considerado por los docentes como “excelente”, tal como afirman: “es muy bueno, porque nos brinda muchos conocimientos didácticos y herramientas para trabajar en el aula” (D1). Sin embargo, de acuerdo con la apreciación de la tutora y docentes hay puntos que fortalecer, por ejemplo, el espacio limitado para el acompañamiento en el aula o las conferencias, los cuales, son importantes, sobre todo porque privilegian la evaluación.

4.1.3 Libros *Entre Textos*

Con relación al libro *Entre Textos* del área de lenguaje, se obtuvo información acerca de la apropiación de este por parte de los docentes. En primer lugar, los maestros afirman tener un pleno conocimiento del material, tanto de los libros de actividades de los estudiantes, como de las guías docentes. Expresan que el texto es un buen recurso para desarrollar las competencias lectoras y escritoras principalmente. De acuerdo con los entrevistados, los libros están basados en los DBA y en las mallas de aprendizaje y están conformados por una serie de desafíos con retos o preguntas. En *Entre Textos* se deja de lado la conceptualización, la mecanización y se privilegia la adquisición del conocimiento a través de la práctica.

Sin embargo, según la tutora del programa los libros no se emplean como se debería. Durante la pandemia los docentes se centraron más que todo en la implementación de guías. Actualmente, la situación ha cambiado debido a que están siendo utilizados prácticamente una vez por semana o cada quince días por algunos docentes. La tutora señala como una de las razones las deficiencias lectoras post pandemia que trajeron los niños. En primer lugar, los docentes están haciendo más énfasis en la adquisición de un proceso lecto-escritor limitado. En segundo lugar, los docentes privilegian el contenido temático presente en las mallas curriculares.

Ahora bien, el programa también entrega textos guía a docentes para orientar su trabajo. Las guías presentan información detallada relacionada con las competencias, los DBA y desempeños que se desarrollan en cada desafío, tal como lo indica la tutora. A pesar de esto, se presenta una problemática, pues los docentes no hacen uso de este recurso y ellos mismos lo corroboran. A pesar del conocimiento que tienen del contenido del texto guía y su funcionalidad para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, reafirman su posición de no

usarlo. Los motivos del no uso se relacionan con lo tedioso del libro y porque a su parecer ellos pueden dirigir las actividades de acuerdo a sus necesidades o a las temáticas que estén desarrollando.

Algo similar ocurre con las rúbricas de evaluación, los docentes no las emplean, un docente afirma: “con los estudiantes no he llevado ese seguimiento, me he centrado más en las actividades que ellos desarrollan” (D1). En este sentido, no saben lo que está explícito en las rúbricas con relación a algunos aspectos de coherencia y cohesión de los textos. Los maestros reconocen la importancia de la etapa evaluativa en la escritura, pero lo hacen a su manera, revisando el texto de cada estudiante y haciendo las observaciones pertinentes.

Parece contradictorio que se considere el texto funcional, pero no se asuma la asesoría completa del programa con la implementación de las guías docentes. El texto otorga muchos beneficios, por ejemplo, “el niño escribe, desarrolla su escritura, su ortografía y también aumenta el léxico de ellos mismos, su vocabulario” (D2), pero siguen presentes muchas deficiencias que serían subsanadas con un adecuado uso del material. Es preciso recalcar en palabras de Alzate, et al. (2005) “El texto escolar se ve modelado en cierto sentido, por las maneras, los conceptos, las prefiguraciones, situaciones de aprendizaje que el docente ha constituido”.

4.2 Análisis del libro *Entre Textos* del Programa Todos a Aprender

El libro *Entre textos* está conformado principalmente por desafíos de comprensión y producción textual para los estudiantes. Es preciso aclarar que dentro de las actividades de comprensión también se evidencian preguntas que llevan a la escritura no creativa, en el caso, por ejemplo, de preguntas abiertas inferenciales y críticas. Por esto no se refieren a la escritura cognitiva o de una tipología textual, que implica un proceso más complejo. Los desafíos de comprensión se relacionan con la solución de preguntas en los diferentes niveles (literal, inferencial y crítico). En cuanto a los desafíos de producción, aquí nos referimos a aquellos que suscitan una escritura creativa o la recuperación de una historia, que se genera gracias al desarrollo de un tópico, al conocimiento de una superestructura particular y a la puesta en marcha de un proceso mediante etapas.

Durante la primera etapa este análisis fue importante por cuanto garantizó el acercamiento al material de trabajo y un conocimiento profundo de las diferentes

actividades que contienen los textos. De esta manera, se pudo concluir que la cantidad de desafíos de comprensión lectora sobrepasa en un 70%, tanto en tercero como en quinto grado, la producción creativa de textos. Esto quiere decir que tal como se trató en la introducción se le otorga mayor importancia a la lectura. En este orden de ideas, las actividades de producción textual en tercero no superan el 28% del total de desafíos presentes en los cuatro períodos que hacen parte de los textos. Por su parte, en quinto grado es menor la cantidad de desafíos de producción textual, pues solamente ocupan el 12% de los desafíos, como lo muestra la tabla 2.

TIPO DE ACTIVIDAD	TERCERO		QUINTO	
	%	No	%	No
Actividades de comprensión	72%	66	88%	44
Actividades de producción	28%	26	12%	6

Tabla 2. *Actividades de comprensión y producción libro Entre textos*

En el caso de los desafíos enfocados principalmente en la comprensión lectora, estos contienen una serie de retos enumerados, algunos previos a la lectura para activar conocimientos acerca de la temática a tratar, y otros posteriores a la lectura para evaluar la interpretación. Los retos contemplan preguntas cerradas o abiertas, por lo cual algunos llevan a la escritura, pero no a la escritura creativa de un tipo de texto en particular, como se indica en la ilustración 11. Además, pueden evaluar diversas temáticas de la lengua (verbos, adverbios, sinónimos, la estructura del texto, signos de puntuación, conectores, recursos anafóricos, significados de palabras, entre otros). Algunos desafíos cuentan con actividades complementarias de producción creativa de textos narrativos, informativos, expositivos y discontinuos.

Cuaderno de trabajo - Período 1 - Lengua - Grado 2º

Desafío 3

Reto 1
Piensa y responde: ¿Cómo te sientes al salir de clases? ¿Qué te gusta hacer después de la escuela? Comparte las respuestas con tus compañeros y compañeras.

Reto 2
Lee con tu profesor o profesora el siguiente texto.

Canción primaveral



Salen los niños alegres de la escuela, poniendo en el aire tibio del abril canciones tiernas.

¡Qué alegría tiene el hondo silencio de la calleja!
Un silencio hecho pedazos por risas de plata nueva.

Federico García Lorca
http://www.ihu.es/linea_educacion/poesiasantoluis/#RecuerdoInfantil

Reto 3
Responde las siguientes preguntas:

1. Según el texto, ¿cómo salen los niños de la escuela?
2. ¿Por qué crees que los niños salen así de la escuela?
3. ¿Te gustó el texto? ¿Por qué?

Ilustración 11. Desafío de comprensión lectora

En el caso de las actividades de producción textual, contienen preguntas o tablas previas de planificación que permiten al estudiante tener un conocimiento previo del texto a trabajar. Luego, presentan un formato de la estructura del tipo de texto con cada una de las partes del mismo especificados y al final contienen preguntas de revisión de la escritura gracias a las rejillas de evaluación. Las actividades van familiarizando al estudiante con el tipo de texto, sus elementos y estructuras en la medida de la redacción. Este tipo de escritura como proceso cognitivo se relaciona con el proceso descrito por Flower y Hayes (1996), en el cual el ambiente está constituido por el problema retórico, se toma parte de los conocimientos previos en la memoria a largo plazo para ir recreando la escritura en unas etapas de planificación, escritura y revisión. En este sentido, la puesta en marcha de la escritura creativa que aquí se propone, implica del conocimiento de la lengua y de diversas superestructuras, por ende, si no están en la memoria de los estudiantes el proceso se tornará complicado, de aquí la importancia de la intervención del docente para orientar cada paso.



Ilustración 12. Desafío de producción (Quinto)

En el análisis de los textos, se pudo realizar la clasificación de diferentes tipos de textos que se trabajan tanto en los desafíos de comprensión como en los de producción. Esta clasificación fue necesaria para poder conocer qué textos son trabajados en cada uno de los grados y de qué manera el texto narrativo es abordado, teniendo presente su importancia en ambos grados y que además fue elegido para obtener el corpus de esta investigación. Se pudo notar que los textos más trabajados en tercer y quinto grado son el texto narrativo/cuento, el texto expositivo y el artículo informativo/noticia.

De modo más específico, en tercer grado, dentro de los 92 desafíos, el cuento se emplea en un 26%, el texto expositivo en un 23% y los artículos informativos en un 13%, el texto instructivo en un 9%, el poema en un 8% y la infografía en un 7%. Por su parte, otros tipos de textos son empleados una sola vez. Este es el caso de la entrevista, la carta, la historieta, la reseña, la línea de tiempo, la tabla bibliográfica, el artículo de opinión y el esquema. En quinto grado, la cantidad de desafíos de producción es menor, pues en total se evidencian 50. En este grado, el cuento se encuentra en el 18% de los desafíos de producción textual, la leyenda en el 26%. Es decir, el 44% de los textos es narrativo, por ende, se trabaja mucho más. Por su parte, el 20% de los textos es expositivo y el 14% informativo. Otros tipos de textos presentan pocos desafíos, como los casos del comentario literario que está presente en el 6% y la tarjeta y el poema en menos del 5% de las actividades.

Otro aspecto a resaltar en el material, específicamente en los desafíos de producción textual, es la implementación de rejillas evaluativas. En este sentido, en tercer grado, 14 de las 26 actividades de escritura creativa que se presentan en el

texto cuentan con una rejilla. Estas contienen explícitos aspectos relacionados con la cohesión y coherencia del texto, por ejemplo, el uso de signos de puntuación, la estructura del texto, el tema, y otros aspectos como la claridad de la escritura y el uso de mayúsculas. Por su parte, en quinto grado solamente se presentan 6 rejillas para evaluar la producción textual. Las rejillas invitan a revisar igualmente los aspectos antes mencionados como la estructura, elementos característicos del texto y la temática, pero aquí entran a revisión otros aspectos como la ortografía, puntuación y concordancia sujeto-verbo. De este modo, la escritura es tratada como un proceso complejo que necesita como menciona Cassany, no solamente de conocimientos, sino también de ciertas habilidades en las cuales el sujeto escritor es un ser pensante, creativo, planificador, organizador y evaluador.

4.3 Resultados de la cohesión y coherencia narrativa

A continuación, se realiza una exposición de los resultados obtenidos sobre la coherencia y cohesión narrativa de los estudiantes de tercer y quinto grado. En esta parte, se presenta el análisis de la información cuantitativa de los desempeños insuficiente, básico y alto; y los resultados descriptivos de la escritura. Por tal motivo, se esboza la condición del estado inicial de la escritura, la implementación del tratamiento experimental (actividades o desafíos de producción textual del libro Entre Textos del programa Todos a Aprender), y el estado final de las narraciones.

Antes de esto, se analizó la extensión de los textos según su número de palabras. Como resultado se observó que las palabras aumentan a medida que avanza la edad, pues fue mayor la extensión de los escritos en quinto grado. De acuerdo con la tabla 3, también se evidencia un incremento significativo de palabras durante la prueba postest. Esto demuestra mayor adquisición del léxico a través del avance en el proceso de aprendizaje y las relaciones sociales.

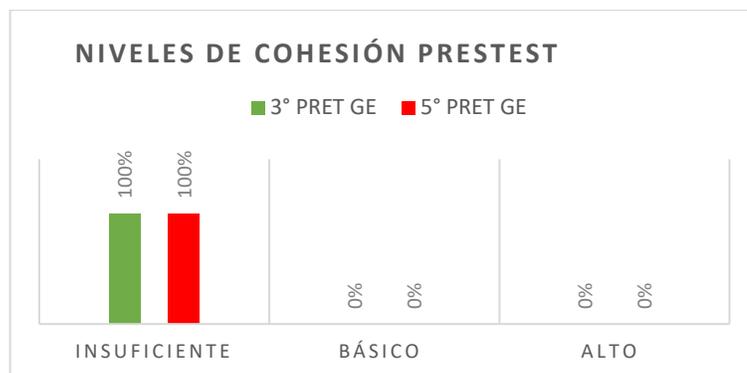
	TERCERO	QUINTO
Pretest	72,2	136,66
Postest	112,16	154,73

Tabla 3. Promedio de palabras por texto

4.3.1 Análisis de la prueba pretest

4.3.1.1 Análisis de la cohesión narrativa del pretest en tercer y quinto grado

En la gráfica 1, se presentan los desempeños obtenidos por los estudiantes de tercer y quinto grado en la categoría de cohesión. En este sentido, se puede notar que el desempeño es insuficiente tanto en tercer como en quinto grado. Esto significa que no existe una enseñanza, aprendizaje o práctica escritural que lleve a los estudiantes a emplear mecanismos de referencia y de sustitución, lo cual los impulsa al uso excesivo de la conjunción “Y”. Sobre todo, se evidencian problemas de redacción, puntuación, acentuación; incluso hay dificultades en la ortografía y la identificación fonológica, pues las palabras suelen estar mal escritas, con omisiones de fonemas y morfemas.



Gráfica 1. Niveles de cohesión pretest

4.3.1.2 Niveles de desempeño por subcategorías de cohesión

A continuación, se plantea el análisis descriptivo de las subcategorías de cohesión y el desempeño obtenido por los estudiantes en cada una. Estas corresponden a los mecanismos de referencia, la cohesión léxica, las conjunciones y conectores, la concordancia, la puntuación y el tiempo verbal.

Mecanismos de Referencia

El uso de los mecanismos de referencia en un texto es un factor primordial para evitar repeticiones constantes que hacen caer en redundancia. Un texto narrativo, por ejemplo, necesita de estas estrategias ya que se hace constantemente mención a los personajes y sus acciones. En el análisis se pudo evidenciar que es posible el uso de estos recursos; sin embargo, se cometen errores al momento de ponerlos en práctica. En el siguiente ejemplo se reflejan falencias en la escritura de palabras con omisiones de grafemas, lo cual hace recaer en el uso inapropiado de elipsis y anáforas como en la expresión “de puse pasaro por le mar”. En esta, parece hacerse referencia a los animales, pero el referente anterior es el zorro. Esto quiere decir que el elemento al que se alude no se ha escrito antes o se encuentra lejos; por eso, lleva a la confusión. En el caso de la expresión “de pues se pedio co gallina” se supone que se refiere al zorro, sin embargo, no se nombra previamente.

(Est5preT)

Una casa un poque con animales estava comiedo
de pues (ANAF. IMP) se pedio co gallina
de pue se supio aupo con gallina le soro
de pues los animales saliero a bucar pero se pedio en e poque
despues (elipsis IMP) semetio un cusero
de puse (ELIPSIS IMP) pasaro por le mar
depuse (ELIPSIS IMP) cuero una casa comiero i colori coloralo este cueto se cavo

En este estudio se determinó la cantidad de elipsis y anáforas en el corpus, para poder hacer la valoración del desempeño. Para ello se agruparon en 4 grupos, según la cantidad, los textos que presentaban de 1 a 3 elipsis o anáforas, los de 4 a 7, los de 8 a 12 y los que no contaban con estos mecanismos. De esta manera, se puede afirmar que los estudiantes de tercer grado emplean pocas elipsis y anáforas. Es decir, más de la mitad emplea entre 1 a 3. Esto refleja la constante repetición de los personajes como en el siguiente ejemplo de (Est4preT).

Salto el **soro** y atapo (ELIPSIS NOMINAL) una **gallina**
salió coliendo er **zoro**
Y el **oso** y el **conego** y al **gallina** sarieron coretrado al **zoro**
el **zoro** corio par bosque
y (ANÁF) **se** peldio en el bosque
el **oso** y el **conego** y la **gallina** fueron a ese boque a encatra al **zoro**
el **zoro** escolo un argol y anochesio
el **soro** vago del argol y (ELIP) sario corriendo y (ELIP) encontro una madigrera

el oso y el conejo y la gallina encotaron el soro en su casa re... **(ORACIÓN INACABADA)**

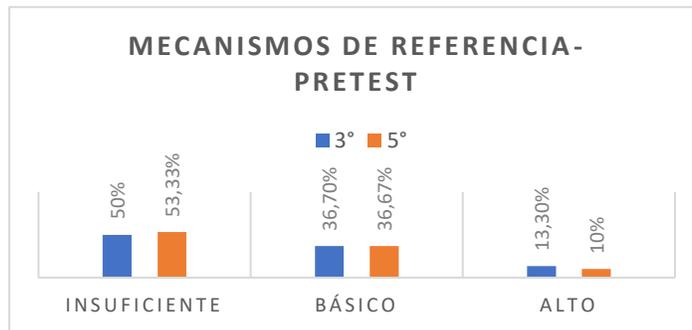
En quinto grado, el número de elipsis es mayor y el de anáfora es menor. En prácticamente la mitad de los textos se utilizan entre 4 y 7 elipsis, además, 6 de los estudiantes mejora su uso de 8 a 12 elipsis por relato. En cuanto a las anáforas, más de la mitad también emplea entre 1 y 3, y pocos estudiantes usan entre 4 y 7, es más algunos no las emplean en sus historias. Esto quiere decir que en su mayoría los estudiantes hacen uso de estos mecanismos, incluso en quinto tienen mayor dominio de la elipsis. En el siguiente texto (Est7preQ) se refleja el uso de elipsis y anáforas; por esto, la lectura del texto no se siente pesada e incomprensiva a pesar de tener omisiones de ciertos grafemas en medio de palabras.

Habia una bes un **oso** que eran (ELIP) mejor amigo de una **gallina**
y aparecio un **lobo** que (ANÁF) seyebo lagallina
y el **oso** se moleto porque (ANAF) **se** yevaron la **gallina**
y des pues el **lobo** se yebo la **gallina** en un bosque ocuro y temebroso
des pue(ELIPSIS) yegaron auna cueva donde (ANAF) **se** y sieron mejores amigo
y el **lobo** siguio coriendo asta que (ELIPSIS) yego al desierto
(ELIP)siguio asta llegar al mar y (ELIP) es taba en un barco
y el **oso** habo con el gallo y el **otro amigo**.

En la gráfica 2, se observan los resultados de los desempeños de cohesión en 3° y 5°. En primer lugar, podemos observar que en tercer grado hay 50% de estudiantes con desempeño insuficiente en el uso de mecanismos de referencia. Esto se debe al desconocimiento del uso de anáforas o elipsis; por tal razón, los estudiantes tienden a cometer errores que dejan ambiguo el sentido de las ideas. Los motivos se asocian con las dificultades que tienen los niños para llevar una adecuada cadena referencial, pues la relación entre el pronombre y antecedente suele ser ambigua (Shapiro y Hudson, 1997). El 36.7% de estudiantes con desempeño básico tiende a emplear estos recursos; sin embargo, esto es insuficiente para que el texto cuente con una relación cohesiva a lo largo de la sucesión de las acciones. Por su parte, el 13,3% presenta un desempeño alto porque hace buen uso de la elipsis y la anáfora alrededor de todo el relato, por ende, sus ideas son claramente comprendidas.

Lo anterior llevó a concluir que, en quinto grado, el desempeño de los mecanismos de referencia es similar al presentado por los niños de tercer grado. En este caso, el 53,33% de los estudiantes presentó un desempeño insuficiente, mientras el

36,67% se mantuvo en el nivel básico. Esto se debe a que utilizaron en forma correcta y en más de tres ocasiones anáforas o elipsis, de esta manera evitaron tantas repeticiones. Para Shapiro y Hudson (1997) entre los 8 y los 12 años los pronombres se emplean en mejor medida, con anáforas completas. Sin embargo, observamos muchos estudiantes aún con dificultades durante el empleo de anáforas.



Gráfica 2. Mecanismos de referencia pretest

Cohesión léxica

En esta parte, como se indica en la gráfica 3, se determina el uso de mecanismos de cohesión léxica como la repetición, la reiteración y la asociación en tercer y quinto grado tal. En cuanto a estos, en tercer grado, solamente un 10% de los estudiantes tienen un desempeño básico, el resto se caracteriza por un desempeño insuficiente. Ahora bien, la sustitución también es escasa en quinto grado, pues el 93,33% tuvo un desempeño insuficiente. En todos los textos hay repetición exagerada de los personajes y la conjunción copulativa “y”.



Gráfica 3. Mecanismos de cohesión léxica pretest

Aunque los sujetos o personajes, en este caso de los textos narrativos, han sido mencionados en alguna oración anterior, no son reemplazados por ningún mecanismo cohesivo. En el caso del uso excesivo de la conjunción “y” ocurre por no reemplazarse por conectores o signos de puntuación. Estos niños no hacen uso de sinónimos. Únicamente en quinto grado se emplea la reiteración en tres de los

relatos, se trata de los sinónimos barco y bote. Se nota escasez lexical y la repetición constante de las mismas palabras. Por su parte, la asociación está vinculada a los espacios como playa-mar, bosque-árbol, en trece de los relatos. Esto se evidencia en el siguiente ejemplo:

eyos estaban comiendo despues el soro se yebo el gallo corriendo y llego al bosque y corria y corria y paro de corre (OPP) y se monto en un arbol y el oso (OP) corriendo a buscalos (OPP) con el conejo y el gallo por el bosque y llegaron al arbol llegaron a un **mar** y cojiero (IV) al oso como **bote** y llegaron a la **playa** cansado (IV) y el sorro se mon (OPP) en las montaña (OPP) en los y esta unas casas y se anochesi (OPP) se quedaron mien (OPP) se yso de dia y esorvo (OPP) se que **varco** gego a su casa del oso y el oso no esta (OPP) despues pusieron a jugra y el oso flotando y a la casa llorado (OPP) y bieron al sorro

Conjunciones y conectores

Después de analizar el corpus se determinó que la conjunción “y” tiene un mayor uso en las narraciones; de hecho, es excesivo. Cumple funciones de relacionar elementos en una misma oración, adicionar información, por lo cual reemplaza el uso de ciertos conectores. Además, indica una nueva idea sin necesidad de emplear signos de puntuación, es decir, suele ser empleada como un marcador de encadenamiento, que tiene función extraracional (Jackson-Maldonado & Maldonado, 2016).

En el siguiente caso, primeramente, se emplea la conjunción en lugar de coma para separar los diferentes animales “en el bosque avian oso y un conejo y un gallo”. También se usa en lugar de conectores durante la sucesión de acciones. Por ejemplo, en la siguiente oración: “*el zoro y seyeva ala gallina al río y yegaron a la orya y el zoro se cayero para una roca*”

-una ves en el bosque avian oso y un conejo y un gallo el zorro serovo una gallina seiso **denoche** y seque dodormiendo el zoro y seyeva ala gallina al río y yegaron a la orya y el zoro se cayero para una roca y el oso y el gallo y el conejo el oso seme ttoa un ueco y seque doatrancado en el ueco **seiso de noche** y el zorro y la gallina se hicieron amigos y el oso yego y vioque el zoro y la gallina es taban jugando a sichas el zoro y la gallina.
(Est22preT)

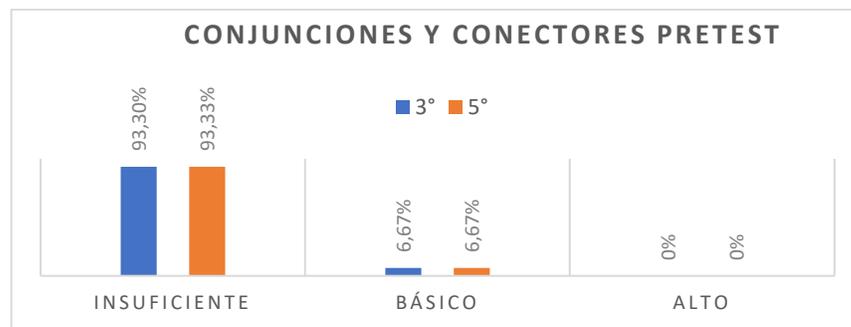
De acuerdo con el análisis, el uso de la conjunción “Y” permanece en la totalidad de los textos de ambos grados. Además, el promedio es bastante alto con respecto al

resto de los conectores. Por ejemplo, hay estudiantes que emplean en sus textos más de quince conjunciones; todo depende de la extensión, porque un texto más corto no requiere de tantos enlaces. Esto se puede comprobar al comparar el promedio de uso de la conjunción de los textos de quinto con los de tercero, ya que los primeros realizaron narraciones más extensas con un promedio de uso de la conjunción de un 16,4, es decir, emplearon ese número de conjunciones en sus textos. Mientras en tercer grado, el promedio de uso es de 7,5.

Por otro lado, es evidente que los conectores son importantes para establecer conexiones causales, temporales, aditivas, entre otras, que le dan progresión al texto. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el uso de la conjunción “y” es excesivo, en muchos casos reemplaza conectores. A pesar de esto, se pudo identificar un grupo de conectores de secuencia, que indican cambios temporales, como, por ejemplo: después, luego, de repente, entonces. El conector con mayor uso es “después”, a pesar de ello, no llega a ser empleado por la mitad de los estudiantes. Los conectores luego, entonces y de repente, los usan más bien en quinto grado, con un promedio de uso de 0,13, 0,23 y 0,1 respectivamente. En el siguiente ejemplo (Est26preQ), es notorio el uso del conector “después” en tres ocasiones y un exceso de la conjunción “y”.

estaban viendo que el ladron se estaba escapando que era el conejo estaba uyendo con la gallina el conejo se sento a descansar en un arbol con la gallina se hiso de noche y se quedo viendo la luna y despues siguio escapando crusal rios con barcos llegaron todos comensaron a ver algo y era el conejo que lo bieron con la gallina y siguieron corretiand y despues están todos ensima del otro y ellos ya habian llegado con el barco despues otra ves sefueron para la playa y llegaron a su casa cansados y vieron al conejo con la gallina y no pudieron cojerlos siguieron su vida feliz y el conejo tanvien vivio feliz y el conejo subio una colina que abia un arbol donde el conejo vivia y ese arbol era su casa fue feliz

En esta medida, el 93,3% de estudiantes tanto en tercer como en quinto grado tienen un desempeño insuficiente en el uso de conjunciones y conectores y el otro 6,67% cuentan con un nivel básico, tal como lo muestra la gráfica 4. En ambos grados los conectores son escasos y hay uso excesivo de la conjunción “y”. Estos resultados reflejan un problema que parte de la indistinción entre oralidad y escritura, pues los niños escriben como hablan y no han adquirido estas formas lingüísticas en su contexto social y escolar.



Gráfica 4. *Conjunciones y conectores pretest*

Concordancia

En cuanto a la concordancia gramatical, se observan más errores de concordancia de número. En tercero 12 de los textos presentan errores de concordancia de número y en quinto grado, 9 de los textos. Esto hace que la oración se caracterice por tener problemas de anacoluto; por ende, complica la comprensión de la información. A continuación, se presentan varios ejemplos de errores en la concordancia de número. Por ejemplo, al emplear la palabra “cansado” en singular, en lugar del plural “cansados” para hacer énfasis en los animales; o el caso contrario, cuando se quiere hacer referencia al zorro, se emplea la conjugación “yegaron” en plural. Otro error se relaciona con la expresión en plural de la palabra feliz, pues se escribe en singular en varios relatos de tercer y quinto grado.

(Est13preQ) y llegaron a la playa cansado

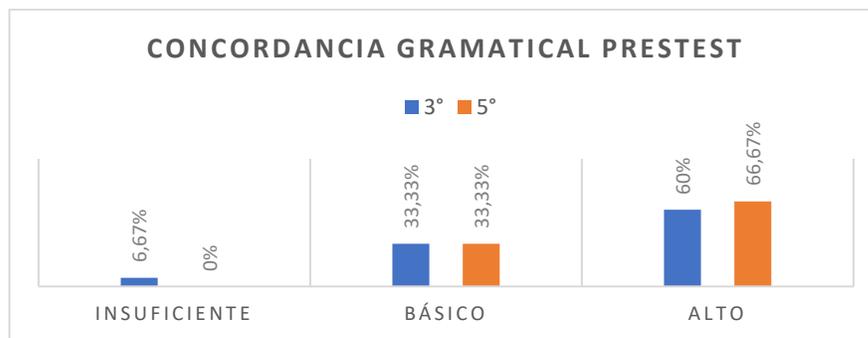
(Est24preQ) y ala manecer sorro yegaron (IV) a casa

(Est6preT) por fin vivimos feliz

(Est10preT) El oso y lo (IN) animale (IN)

(Est28preT) y la corretiaron (EO) asta (EO) que los amigo (OPP, IN) se tiraron en la playa que estaban cansados y con el tiempo se hisieron (EO) amigos todos disfrutaron y los amigos se fueron a su casa en un barco y -bivieron (EO)- feliz (EO, IN) para siempre.

De este modo, con respecto a la concordancia gramatical, los estudiantes de tercer y quinto grado no presentan muchos errores. Como se observa en la gráfica 5, en tercer grado, el 6,66% contó con un desempeño insuficiente, el 33,33 en el básico y la mayor parte obtuvo un desempeño alto. En quinto grado no hay estudiantes con desempeño insuficiente, el 33,33% presenta un nivel básico y el 66,67% un nivel alto.



Gráfica 5. *Concordancia gramatical pretest*

Puntuación

En ninguno de los textos pretest de los niños de tercero y quinto, hay evidencia de signos de puntuación o entonación. No existe un conocimiento del uso de signos como la coma, el punto, el guion o los signos de interrogación y admiración. Por supuesto, hay casos en los cuales deberían haber sido empleados y no lo hicieron; por ejemplo, comas o puntos para indicar cambios de ideas, secuencia de ideas o signos de admiración o interrogación para marcar entonación. En este sentido, el desempeño es insuficiente en la totalidad de los estudiantes en tercer y quinto grado, como se observa en la gráfica 6. Esto obedece principalmente a la falta de enseñanza del componente ortográfico, sumado a la nula práctica de la escritura en el aula, pues recordemos que las normas ortográficas deben ser aprendidas en contexto.



Gráfica 6. *Puntuación pretest*

Tiempo verbal

En cuanto al tiempo verbal que se emplea para contar la historia y que evidencia el momento en que ocurren los hechos, se ha mencionado en la parte teórica que la

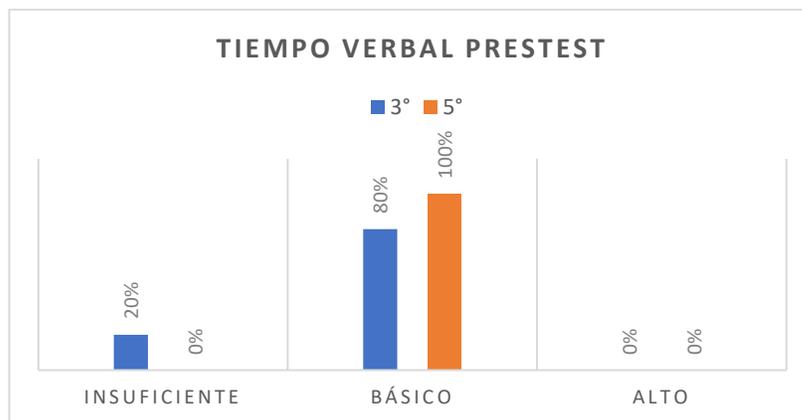
conjugación usual en la narración es en pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto con narrador en tercera persona. Esto se refleja en prácticamente la totalidad de los textos de ambos grados, donde priman estos tiempos y persona. Sin embargo, en algunos escritos hay un narrador en primera persona, como en el relato de un estudiante de tercer grado. Est7preT.

Abia una ves yo vivía en una casa y en la mañana yo salí a jugar como yo iba para donde mi amigo y entonces se oscuricio en tonse aparesio un lobo y en tonse aparesio un lobo y en tonse en peso acorretiam e y corri y corri asta que yegue auna cabaña y hay estaba miamigo y lo en contre tirado en el piso y en pese allorrar pero vino u sorro y lo salvó y despertó hasta que se iso de mañana y por fin vivimos feliz.

Sobresale el uso de pretérito perfecto con un promedio de uso de 6,1 en los textos de tercero, y de 12,7 en quinto grado. De este modo, en los relatos se hace énfasis en una historia que ya pasó, concluyó y se da a conocer por alguien que cuenta una historia ficticia que sucedió a un grupo de personajes. Es importante resaltar en este punto que los verbos no cuentan con la acentuación donde corresponde en la conjugación en pasado de la tercera persona del singular como se puede observar en el ejemplo (Est22preQ).

habla una vez un sorro una gallina iban a comer un zorro se llevo una gallina el oso lo persiguió con la gallina noche tras noche buscando lo para recuperar a la gallina el zorro corrier se cansaro (OPP) el oso la gallina hicieron persiguieron a el por noches un día se cansaron y llego ya casi la noche el zorro le arranco una pluma fin.

El adecuado manejo del tiempo verbal se puede observar en la redacción de la mayor parte de los textos de tercero, en la gráfica 7 se aprecia que solo el 20% obtuvo un nivel insuficiente. Los textos en este nivel se caracterizaron por no establecer con claridad el tiempo en que ocurrieron los hechos; hubo errores en la conjugación verbal y la tendencia a contar la historia desde diferentes tiempos. Ahora bien, un 80% del grupo se ubicó en un nivel básico porque cuenta la historia según el tiempo de los hechos, sin embargo, se evidencian ciertos errores en la redacción de los verbos. Con respecto al tiempo verbal en que se narran las historias, en quinto grado, se puede afirmar que hay mayor apropiación en el uso de la conjugación verbal y se presenta un desempeño básico en el 100% de los estudiantes.



Gráfica 7. *Tiempo verbal pretest*

Se puede concluir sobre la cohesión narrativa de los estudiantes que los niños no emplean muchos recursos cohesivos como la elipsis o las anáforas para reemplazar, por ejemplo, a los personajes de la historia. En consecuencia, se nombra de manera repetitiva y redundante. Además, se refleja la pobreza en el léxico que les imposibilita el uso de sinónimos o familias de palabras dentro de la historia. Se ve también que la falta de práctica en la producción y el desconocimiento de los conectores y signos de puntuación les hace caer en el uso único de la conjunción “y”, que cumple diversas funciones en el texto. Por otro lado, no hay errores de concordancia de género, pero son notables los de concordancia de número, debido a la omisión de grafemas. Esta situación está asociada a la economía lingüística en la construcción de palabras y a la indistinción entre oralidad y escritura.

En los siguientes textos se exploran los mecanismos de cohesión, uno muestra un nivel de cohesión insuficiente, y el otro un nivel básico. En el primero, no se hace uso de los mecanismos de referencia, ni de los mecanismos de sustitución; además, hay varios casos de falta de concordancia gramatical y tampoco se observa uso de signos de puntuación. En el segundo, se maneja en mejor medida los mecanismos de referencia y conexión.

(Est12pre5)

habia (EOT) una vez tres animales en el bosque (ELIP) vivian (EOT) en una chosa de paga y (c) madera una ves los animales estaban afuera y (c) de pronto se aparesio u (OPP) zorro y (c) (ANÁF) se llevo una gallina y (c) salio corriendo el oso y (c) salio (EOT) el zorro se metio (EOT) en el bosque y (c) el oso y (c) sus amigos los persigieron al zorro (ANACOLUTO) el oso y (c) sus amigos animales fueron tras el zorro y (c) el zorro estaba subiendo una colina y (c) el oso y (c) sus mamigos del oso se pusieron a corre (OPP) a

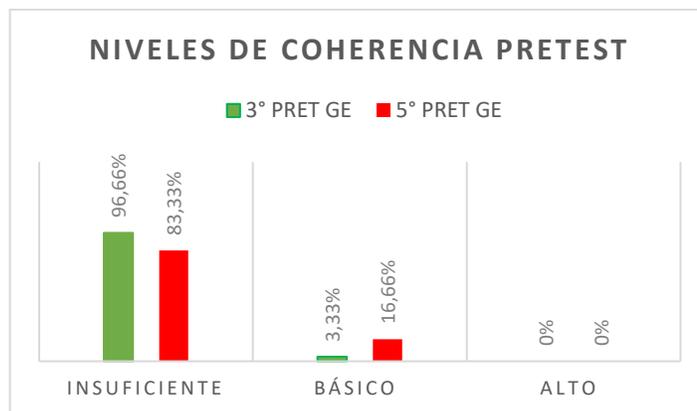
salvar a sus amiga (IN) gallina (ANACOLUTO) y (c) despues (con) el zorro se metio (EOT) en un túnel y (c) el oso se iva a meter en el túnel y (c) los dos amigos del oso lo estaban galando las piernas y (c) despues (con) el zorro se durmio (EOT) con la gallina se durmio (EOT) en una rama de un arbol (EOT) se durmió (EOT) y (c) amansio (EOT) el zorro se despertó (EOT) y (c) la gallina (ELIP VERB) y (c) se durmieron los animales que ivan a salvar a sus amiga (IN) gallina (ANACOLUTO) y (c) el zorro paso por sus casas y (c) despues (EOT) (con) es el sol se estaba ocultando y (c) apena (OPP) quel (OPP) sol se estaba ocultando (ANACOLUTO) y (c) el zorro cogio un bote y (c) (ELIP) se fue nabegando con la gallina gegaron los animales fin.

(Est10preQ)

una vez un oso salió adesayunar y (c) yeco (EO) un zorro cansado y (c) caso una gallina Y (c) (ANÁF) se la yebo (EOT) y (c) el oso y (c) su amigo conejo (ANÁF) lo coretieron (OPP) por todo el posque (EO) Y (c) (ELIP) paso (EOT) la noche buscado (OPP) consuamigo conejo asta el día ciquiente (ANACOLUTO) (ELIP IMP) llegaron cansado (IV) a la orilla del mar y (c) (ELIP) vieron al zorro con la gallina en su (OPP) manos (ANACOLUTO) y (c) el oso corio duro y (c) (ANÁF) lo alcanso (EOT) y (c) (ELIP) collo (OPP) la gallina y (c) el zorro quedo (EOT) triste y (c) el oso vio que el taba (OPP) triste (ANÁF) le dio la gallina (ANACOLUTO) y (c) (ELIP) vivió (EOT) con la gallina para ciente feliz y (c) el oso y (c) el conejo (ORAC INC)

4.3.1.3 Análisis de la coherencia narrativa del pretest

En la gráfica 8, se observa de forma general un nivel de desempeño insuficiente en la coherencia narrativa de prácticamente la totalidad de los estudiantes de tercer grado. En efecto, sus textos se caracterizan por no abordar la temática en el desarrollo de la historia; la superestructura no es clara; los episodios son mínimos y son demasiados los errores en las palabras y en las oraciones que afectan su calidad. Por su parte, en quinto grado se puede notar que el 16,66% de los estudiantes presentan un desempeño básico en cuanto a coherencia. En este nivel se refleja que los textos se acercan a la temática, no cuentan con muchos errores en la escritura de las palabras y la sintaxis de las oraciones es adecuada. Además, los textos tienen las partes primordiales que construyen la historia; pero con pocos episodios.



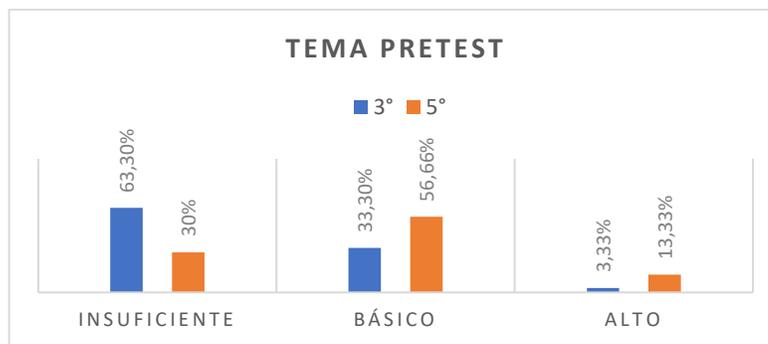
Gráfica 8. Niveles de coherencia pretest

4.3.1.4 Niveles de desempeño por subcategorías de coherencia pretest

De manera más específica, se presentan los resultados de los desempeños de 3° y 5° obtenidos en cada subcategoría que corresponden al tema (Tem), la composición narrativa (Comp. N), la calidad de las oraciones (Cal.O), la estructura narrativa (Est. N), los episodios (Epi) y las secuencias temporales (Sec.T).

Tema y título

En primer lugar, después de analizar la gráfica 9, se puede afirmar que en tercer grado hay un acercamiento hacia la temática, pero esta no se desarrolla en profundidad a través de los sucesos en la historia. Los resultados arrojan que en el 63,3 % de los textos presentan un nivel insuficiente de la temática, mientras el 33,33% obtiene un desempeño básico. El 3,33% restante cuenta con un desempeño alto, pues, al final, la composición narrativa permite descubrir aspectos sobre la amistad o el amor. Se nota que a diferencia de tercer grado la temática es mucho más clara para los niños de quinto grado. Así, solo el 30% de los estudiantes tienen un desempeño insuficiente, porque no logran en su trama contar lo que finalmente ha sucedido con los personajes principales. El 56,66% obtuvo un desempeño básico y hay niños, el 13,33% para ser exactos, con un desempeño alto porque en su narración el tema es claro y lo relacionan con el título.



Gráfica 9. Tema pretest

De manera específica, se puede afirmar en cuanto al título de los textos, que este se convierte en una estrategia importante para establecer una relación de sentido con el tema, así que permite anticipar el contenido de los textos. En el corpus, se observa poca importancia al momento de asignar un título al texto ya que solamente nueve de los estudiantes lo hacen, tanto en tercero como en quinto grado. En estos, se destaca el uso de frases nominales que hacen referencia a los personajes, sobre todo los principales, como en los siguientes casos: el zorro y la gallina (Est28preT), el oso y sus amigos (Est15preT), el zorro y la gallina (Est22preQ), el oso y el zorro (Est24preQ). En estos títulos, es escaso el uso de frases con sintagmas verbales, pues con esta característica únicamente un estudiante de tercero lo hizo en “El oso salió de su casa” (Est4preT). En otros casos, se hace uso de mecanismos de reiteración como hiperónimos, por ejemplo: La familia de animales (Est18preT), Los animales (Est1preQ). En un último caso, se alude de manera directa al tipo de texto, como en “el cuento de el oso y el conejo” (Est20preT).

Con respecto al tema del texto, se han podido identificar dos temáticas principales que giran alrededor de la trama. El primer tema corresponde a la amistad entre los personajes que parecían opositores en un inicio (oso-zorro). Sin embargo, al final sorpresivamente terminan teniendo una relación amigable, por ende, el posible rapto de un paciente (gallina) por parte del agente (zorro), resulta en un escape entre amigos (zorro y gallina), beneficiarios al final de la acción. En el otro caso, el tema se torna diferente cuando al final se establece un vínculo más íntimo de amor entre el zorro y la gallina, lo cual es motivo de sorpresa.

Con respecto a esta subcategoría, en el corpus obtenido, menos de la mitad de los estudiantes de tercer grado se acercan a las temáticas descritas anteriormente, en el resto no se logra una temática con claridad debido a la falta de episodios o partes del texto. Los estudiantes simplemente llegan a redactar el inicio y desarrollo de la historia sin tener definido el desenlace y final. Entonces, la historia queda a medias

y sin un sentido completo. Por su parte, en quinto grado se aprecia un mayor acercamiento a la temática, sobre todo a la relacionada con la amistad entre los diferentes animales; hay mayor claridad en la secuencia de eventos.

Composición narrativa

Charaudeau (1986) plantea que para el estudio del relato es importante determinar los personajes, el esquema actancial, las acciones que cada uno desempeña en el relato (el hacer) y por supuesto conocer el principio de organización narrativa del relato que se resume en una carencia, una búsqueda y un resultado. En el caso del relato “Ladrón de gallinas” se evidencia la carencia de un paciente (gallina), debido al supuesto rapto por parte del agente (zorro). Esto desencadena la acción o búsqueda por parte de los agentes oso, conejo y gallo, que se convierten en aliados en la búsqueda de la gallina y a su vez en opositores del zorro. Al final, el resultado de la búsqueda queda en el encuentro de la gallina como un hecho positivo para sus amigos, porque la han encontrado; pero también para el zorro y la gallina, debido a que continúan juntos y demuestran un gran vínculo.

Ahora bien, la composición narrativa no está visible en el grupo de tercero, esto se refleja en un desempeño insuficiente del 80% de los estudiantes. Los espacios de la historia y sus personajes no se nombran en su totalidad y la descripción de cada uno de los elementos que conforman la narración es nula. En cuanto a quinto grado, solamente 27% de los estudiantes tiene desempeño insuficiente, el otro 73% presenta desempeño básico.



Gráfica 10. *Composición narrativa pretest*

En las narraciones escritas por los estudiantes, se pueden identificar esas acciones principales. Sin embargo, en algunos casos es común la falta de coherencia en el relato, porque se omiten aspectos significativos en la composición narrativa. Aunque no se reflejan muchos detalles o descripciones al contar la historia, los estudiantes

hacen un esfuerzo por dar a conocer aspectos que les han resultado interesantes. Como en el siguiente caso, en el que el niño de tercero muestra los personajes en la historia, sin especificar detalles, descripciones o todos los lugares; sin embargo, presenta los diferentes sucesos en la historia (rapto, huida, búsqueda, acuerdo y regreso) de manera sintetizada.

avia una ves una linda casita y en esa casita vivía un oso con conejito y una gallinita

y mientras ellos comían

vino un zorro y ese zorro se llevo a la gallinita (rapto)

y el zorro se fue corriendo asta que llego a una cueva muy oscura (huida)

despues en un rato el zorro fue nadando asta que llego a la orilla del mar

el oso la gallina y el conejo tambien fueron a nadar a la casita del zorro (búsqueda)

oso le dejo la gallina al zorro y después el oso se fue (acuerdo y regreso)

El “rapto de la gallina” por parte del zorro es la acción que desencadena los sucesos. En tercer grado, la mayor parte de los estudiantes lo dan a conocer, en otros pocos casos los niños se han alejado de la historia. Ahora bien, la totalidad de los estudiantes de quinto grado presentan el rapto en sus relatos. Con respecto a la búsqueda, casi todos los estudiantes de tercero la expresan en sus episodios y en quinto grado todos lo hacen. Es preciso aclarar que las acciones reflejadas en las imágenes con respecto a la búsqueda, y cada una de las peripecias que hacen los amigos de la gallina para encontrarla, se manifiestan incompletas en los relatos. Por ejemplo, se da a conocer una persecución, pero no en todos los lugares donde esta se realizó. En el siguiente texto de un niño de quinto grado (Est6preQ) se intenta señalar lugares como el bosque, la montaña y el mar. Sin embargo, no se hace mención a otros como la casa donde vivían el oso con sus amigos, el árbol ni la cueva.

Erase una vez una familia de animales que vivian muy felizes

y un zorro muy malo que un día le rovo una callina (rapto)

el zorro se entro muy lejos en el bosque porque los estaban persiguiendo (persecución)

el zorro paso la noche con la gallina mientras lo buscaban

ya de dia el zorro subia a unas montaña y se escondio

los otros no podian entrar asi que pasaron afuera para esperarlo

ya de dia el zorro a un vote y se fue

mientras los otros se dificultaba por una tormenta

el zorro se escondio en una cabaña ellos entraron (encuentro)

y la callina los iso rasonar (acuerdo)

y el zorro esplico que el no se iba a comer la gallina

el la rovo porque se sentia solo
y los otros entendieron
y lo acompañaron unos día y se fueron (regreso)
y le dejaron la gallina y vivieron muy felizes para siempre fin.

Por otro lado, a los estudiantes, sobre todo a los de tercer grado, simplemente les interesa contar la historia hasta el reencuentro. Esto hace que el final esté limitado al simple encuentro de la gallina con el zorro por parte de oso y sus amigos. Por su parte, en quinto grado, aproximadamente la mitad de los estudiantes llega hasta el verdadero final de la historia y da a conocer un diálogo o especie de acuerdo entre los animales y la despedida final del oso, conejo y gallo como se evidencia en el relato anterior de un estudiante de quinto grado.

Es preciso resaltar que la identificación de los personajes, sus acciones y características son elementos que van construyendo la historia poco a poco, gracias a la relación de los diferentes sucesos. Con respecto a esto, los estudiantes tanto en tercero como en quinto grado se centraron en tres personajes principales de la historia, zorro, gallina y oso. En cuanto al conejo y el gallo, son vistos como personajes secundarios y tienen poca importancia. Por tanto, la acción de la búsqueda recae principalmente sobre el oso. Es preciso aclarar que en algunos casos el zorro fue confundido en las imágenes con un lobo, por 6 estudiantes en tercero y 3 de quinto para ser exactos. Esto se refleja en el siguiente relato de tercer grado (Est3pretT). Aquí, el estudiante se enfoca en cuatro personajes: lobo, gallina, oso y conejo. En las historias son pocos los detalles descriptivos que se hacen de los personajes y los textos se limitan a la simple sucesión de acciones. Además, en muchos casos, sobre todo en tercero son demasiado sintetizados.

el lovo con la gallina i el oso atras del lovo
sele oso atra coriendo
i el lovo se metio en lo palo
i el lovo se durmio e un palo
i el oso estava cansado de buscarlo
i el lovo etava canpardo
i depues el lovo se incontro con oso i con el conejo

En el libro álbum, los lugares se presentan llamativos y coloridos, sin embargo, resulta particular que son aspectos poco visibles en las historias narradas por los estudiantes. Es más, no hay descripciones sobre estos, por ejemplo, en tercero no hay uso de adjetivos para calificar los lugares. Por su parte, en quinto grado dos

relatos evidencian el uso del calificativo “oscuro” para referirse al bosque, como se muestra a continuación y la cantidad de lugares aumentan en sus textos. Recordemos que, según lo planteado en los DBA, los estudiantes de tercer grado deben estar en la capacidad de narrar un texto literario y tener conocimiento de su composición (personajes, acciones y contextos), además de expresar descripciones de personajes y los problemas que atraviesan.

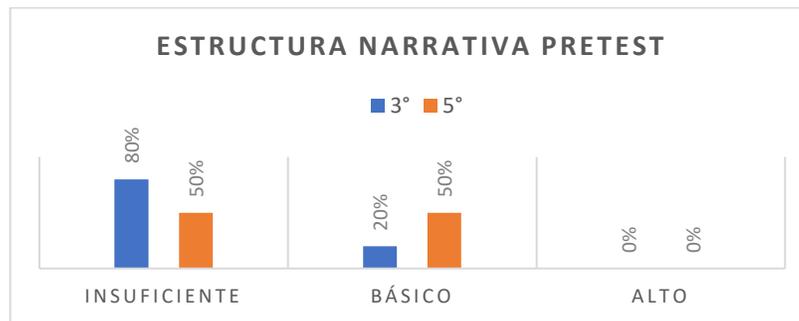
abia una bes una familia
un oso un gallo una gallina y un conejo, salieron a comer
y de repente un zorro salio del bosque y se robo a la gallina
y oso, gallo, y conejo iban persiguiendo al zorro con la gallina
y zorro entro a un bosque oscuro
y oso, conejo y gallo se cansaron
y zorro, subio una colina y entro a la madrigera con gallina y tomaron te
oso conejo y gallo se montaron a un arbol
y a la mallana sigiente oso vio a zorro coriendo
y fueron tras el zorro
y entro a un tunel y salio a la orilla del mar
y zorro fue con un barco
y legaron ala otra orilla y conejo con gallo usaron a oso com varco
y cuando (ELIPSIS) entraro a una casa y ayi estaba tomando te
y entro un conejo
y gallo muy furiosos
y gallina se quedo con zorro y gallina fue feliz

De esta manera, es mínima la mención hacia la granja que aparece al inicio. El bosque es más notorio debido a que es el lugar donde se desencadena la acción de búsqueda. Por su parte, menos de la mitad de los niños de tercer grado nombran el resto de lugares, el árbol, la montaña, la cueva, el mar y la casa del zorro. Los niños de quinto emplean todos los lugares en más de la mitad de sus relatos, a excepción de la granja; y la mayoría suele nombrar el mar y la casa del zorro.

Estructura narrativa

Por su parte, en tercer grado la estructura narrativa está incompleta en la mayor parte de los textos (80%), por ende, presentan un desempeño insuficiente y el 20% tiene un desempeño básico. Las razones se asocian a la omisión de información o de los hechos que en cada una de las partes se desarrollan. En cambio, la estructura narrativa se trabaja más en quinto grado, porque, aunque el 50% se encuentre con

un nivel insuficiente, el otro 50% refleja un nivel básico al contar la historia con cada una de sus partes.



Gráfica 11. Estructura narrativa pretest

De acuerdo con los postulados teóricos sobre la narración y el cuento (ver: 2.3.3), se ha tomado la superestructura narrativa de Adam (1992), conformada por cinco partes en el relato. Estas corresponden a la situación inicial, la complicación, la dinámica de la acción, la resolución y la situación final, que se analizaron en cada relato. Además, se clasificó la aparición o no de la dinámica de acción, la resolución y la situación final en tres categorías. Así, el texto estaba completo (COM) cuando contaba con todos sus episodios, incompleto (INC), en aquellos casos donde los hechos eran relatados de manera superficial, sin detalles y sin los episodios que mostraban las imágenes y nulo (NUL) en los casos en los cuales no se presentaba alguna de las partes de la historia.

La gran mayoría de los relatos de los estudiantes de tercer grado y quinto grado muestran la situación inicial, aquí presentan el espacio donde se desarrolla la historia y los personajes que hacen parte de esta. Sin embargo, son pocos los detalles en este aspecto, más bien se hace énfasis en las acciones, sin entrar a utilizar calificativos del contexto, por tal razón, hay un discurso poco descriptivo. En cuanto a la complicación, esta se concibe como una parte fundamental del relato. Esto se debe a que prácticamente la totalidad de los estudiantes, de ambos grados, contaron cuál es el hecho que cambió el estado de tranquilidad que había al inicio y desencadena un problema por “el rapto de la gallina”.

Por su parte, la dinámica de la acción refleja las diversas situaciones que atraviesan los personajes en la búsqueda de su ser perdido. Sin embargo, los estudiantes de tercer grado no relatan todos los episodios de la dinámica de la acción. Incluso, en tres de los textos de tercer grado no hay evidencia de ningún episodio correspondiente a estas acciones. En el ejemplo (Est14preT) se presenta la persecución en el bosque hasta llegar directamente a casa del zorro, es decir, los

sucesos son mínimos, faltan acciones y espacios en la narración que la hagan más dinámica. Lo mismo ocurre en la totalidad de los escritos de estudiantes de quinto grado, a quienes siempre les hace falta nombrar algún recorrido de los personajes durante la persecución.

En una granja a bian animales	(situación inicial)
y una vez un zorro cogió una gallina	(complicación)
y el zorro sela llevo al bosque	(dinámica de la acción)
y los animales	
y era de noche los animales cansado	
y un día fuero a una casa	
y hay estaba el zorro y la gallina	
entaron	
y la gallina no quería irse	
el zorro se fue nadado	
los animales lo corretieron y lo al cansaro	
y la gallina no quiso irse	(resolución)
y seguieron los animales seguieron	
y la gallina sequedo con el zorro.	(situación final)

Ahora bien, la resolución de la historia es una parte que se omite en muchos casos y pasan directamente al punto culminante de la historia. En tercer grado, por ejemplo, solo la mitad presenta este momento, pero en forma incompleta. Simplemente se hace énfasis en una de las acciones sin llegar a detalles. En el texto anterior (Est14preT), solo se refleja la decisión de la gallina de quedarse. Por su parte, en quinto grado, seis estudiantes logran contar la resolución en forma completa desde el encuentro, el posible intento de agresión, la charla, el compartir y el acuerdo entre los animales como en (Est14preQ). Son más los que se limitan a contar el encuentro sorpresivo y amigable entre el oso y el zorro, sin las otras situaciones que ocurren como en el caso de (Est4preQ). La situación final es importante, los estudiantes en tercer grado la presentan completa, con la despedida de los amigos de la gallina. Por su lado, en quinto grado los estudiantes, en su mayoría, son capaces de recordar mucha más información de esta parte.

(Est4preQ)

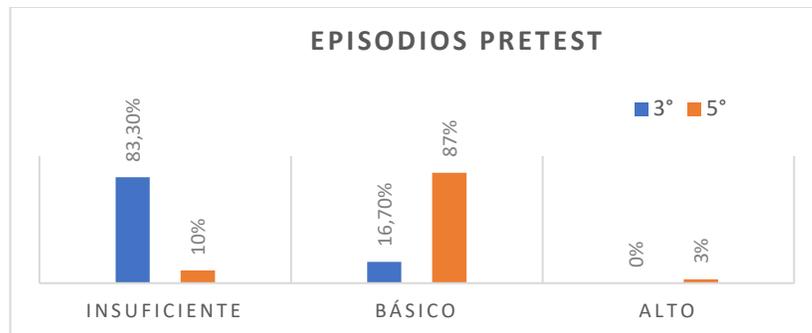
y hay estaba el zorro	
y cemetieron a la casa	
y el zorro e quedo con el gallo	
y el oso se fue	(Situación final)

(Est14preQ)

entonces el oso entro a la casa del zorro
y cuando vieron el zorro estaba jugando con el gallo entonces el oso le dijo al zorro que le devolviera el gallo
entonces el gallo respondió yo soy amigo del zorro y el zorro que do solprendido! Y tambien jel oso!
Entonces todos se acentaron a jugar algedres
y al dia siguiente se fueron los amigos
y el gallo vivio feliz con el zorro fin

Episodios de la historia

Por otro lado, la gráfica 12 refleja que tercer grado, en su mayoría, abarca de 1 a 6 episodios en su historia, y el 16,7% presenta un desempeño básico, ya que su número de episodios están entre 7 y 13. Mientras tanto, la cantidad de episodios en quinto es mayor con relación a tercer grado, por ende, el 87% posee un desempeño básico al contar de 7 a 13 episodios de la historia y un 3% narra entre 14 y 20 episodios.



Gráfica 12. Episodios pretest

Los episodios en la historia reflejan los diferentes eventos que acontecen en el relato. Los 20 episodios del relato fueron agrupados en tres grupos para un mejor tratamiento de la información. En la primera prueba, aproximadamente la mitad de los estudiantes de tercer grado emplean de 4, 5 o 6 episodios, lo que deja bastante reducido el texto, con pocas oraciones y sintetizada la historia como lo muestra el ejemplo del texto Est13EpreT. La otra parte va un poco más allá y en sus relatos pueden abordar desde 7 hasta 13 episodios, esto es, un poco más de la mitad del total de los episodios de la historia, como en el caso de (Est28EpreT).

(Est13preT)

Era un ves callo (gallo) oso conejo callinas y pollito etava comiedo
y aparecio un zorro y se llevo a la callina valca (blanca)
y el oso y callo no se fuera juera carayo con el zorro
y el conejo Sali coriedo
y cotaro una cueva a dode vio
y se depidiero de lo anima se fuero a buscar la callina

(Est28preT)

Todo comienza en una casa esta el oso la gallina el lobo y el gallo estaban afuera cojiendo
aire

despues llega el zorro y se lleva a la gallina
y el oso y los demás animales los coretean iban detrás de el
llega la noche y el zorro se mete en un túnel
y los demás se quedaron arriba el zorro abajo con la gallina
al dia siguiente el zorro se ba con la gallina en un bote
despues vienen atrás otra vez los animale
el zorro llega a su casa
y los demás animales llegan y abren la puerta
y el zorro les pidió perdon fin.

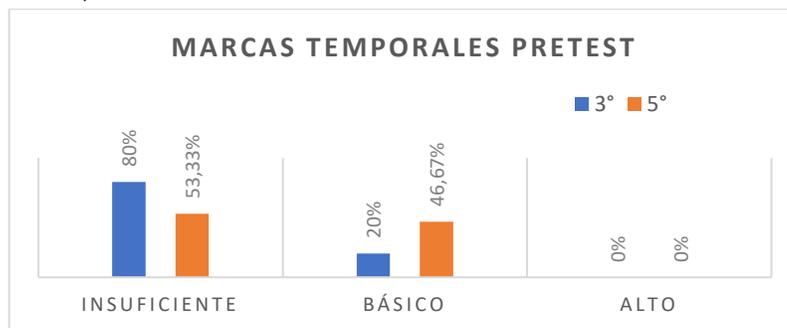
Con respecto a los estudiantes de quinto grado, se puede afirmar que emplean más episodios, lo que se comprueba en la extensión de sus textos, en su mayoría los relatos se caracterizan por tener de 7 a 13 episodios, como el caso que se muestra a continuación donde el relato cuenta con 10 episodios (1,2,4,7,8,13,14,15,17,18). Y hay un pequeño grupo de 3 niños que profundiza un poco más en los eventos y cuentan una historia más profunda, con un uso de 14 a 20 episodios.

(Est3pretQ)

Un dia normal como todos los dias el oso el gallo y el conejo estaba desayunando
y un dia un zorro agarro una gallina y se la llebo pero el oso lobio
y fueron atras de el pero el zorro coria muy rapido
y se escondio en unos arboles muy grandes
y en la noche y se monto en un arbol y pasaron la noche ay
al dia siguiente el oso el gallo y el conejo lo vieron y fueron tras de el
y el zorro agarro un barco y se fue
y el conejo y el gallo agarraron dos hojas grandes y duras y el oso fue y se acosto en el
agua y dote y lo usaron de barco pero no lo mencontraro
y se fueron para casa
al egar abia una sorpresa el zorro estaba ay

Marcas Temporales

El tiempo de la historia también juega un papel relevante en la construcción del relato. Así, los diferentes momentos, horas o días son esenciales para la comprensión del texto y brindan información clave en la secuencia de eventos. En el corpus, las expresiones para indicar cuando se desarrollan las acciones se emplean de manera escasa. En la gráfica 13, respecto a la subcategoría de secuencia temporal, se evidencia que el 80% de los estudiantes de tercer grado presenta un desempeño insuficiente, y el 20%, un desempeño básico. En este punto, los estudiantes con desempeños insuficientes no emplean expresiones o marcas que evidencien el tiempo de la historia o las acciones. Por su parte, quienes han obtenido un desempeño básico utilizan una que otra expresión para indicar los diversos momentos de la historia. Ahora bien, en quinto grado también hay mejor uso de la secuencia temporal, esto seguramente va asociado con los términos que van aprendiendo los estudiantes en el transcurso de los años y su léxico va aumentando. En este grado, el 53,33% de los estudiantes tienen un nivel insuficiente y el 46,67% un nivel básico.

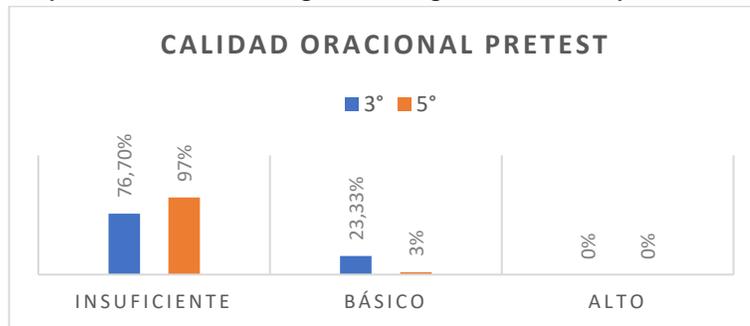


Gráfica 13. *Marcas temporales pretest*

En los textos, se pudo observar el empleo de la expresión tradicional “había una vez” para dar inicio a la historia, en ambos grados. Por esto se consolida como una expresión que marca el tiempo lejano en que ocurrieron los hechos. También utilizan otras expresiones como “de mañana”, o “una mañana”, para enfatizar en el cambio del día, sobre todo por parte de los niños de quinto grado. Entre otras, emplean “de día” o “un día”; también, “amaneció” y “al día siguiente”. Finalmente, para indicar el cambio del día a la noche utilizan los términos “se oscureció” y “en la noche”.

Calidad de las oraciones

Con relación a la calidad de las oraciones, tal como se indica en la gráfica 14, hay un 76,7% de textos de tercer grado que cuentan con errores en la presentación de las ideas, con muchas oraciones simples, conjuntivas y con errores ortográficos que dificultan su lectura. En quinto grado, hay un gran porcentaje de estudiantes con desempeño insuficiente (97%) y solamente el 3% se ubica en un nivel básico. Esto significa que aún en quinto grado hay dificultades para organizar las oraciones y plasmarlas al contar una historia. Además, la redacción de las ideas sigue siendo simple, repetitiva y con errores ortográficos, gramaticales y sintácticos.



Gráfica 14. *Calidad oracional pretest*

En los textos se observaron omisiones de palabras o en su composición, lo cual hace incomprendible el texto. Al respecto, en su mayoría, los estudiantes de tercer grado omiten palabras en sus textos. Algunos lo hacen más que otros, pero esta situación dificulta la claridad de la oración. Un grupo menor omite partes de palabras, en la mayoría de los casos no terminan su final, reflejo de la economía lingüística que parte de su oralidad y se muestra en la escritura.

Se han observado inconsistencias en las oraciones, los escritos presentan anacolutos, debido a la ausencia de un elemento en la oración o a la falta de concordancia entre sujeto y el verbo. El porcentaje de oraciones inacabadas es mayor en tercer grado (50%). Por su parte, la estructura sintáctica es simple en su totalidad. A continuación, se presenta un caso en el cual el texto resulta difícil de comprender por el exceso de omisiones de palabras o de ciertos grafemas. Es más, se nota incomprendible el final de la historia. Hay pobreza en el léxico, por ejemplo, se emplea el término *candela* en lugar de *fogata* y la repetición de acciones (*corrieron*) y de expresiones: *y no lo regreso y no se lo regreso*, (Est9preT)

abi (OPP) una ve (OPP) un oso panda dedo (OPP) asiaya (OPP) (anacoluto)
y la gallina__ (OP)__ llevado_
(OP)___ ardiya se monto (EOT) en un arbol (EOT) y de pue(OPP) taba (OPP) riva (OPP) del
arvol

(EO) estaba oscuro **luno** (OPP) estaba en **a** playa **bisiceta** (OP) (OPP) mesa comiendo (OP) **tes** (OPP) **comia** (OPP) (anacoluto)
y **depue** (OPP) le **tiró** (EOT) un pan
el **zoro** (EO) se lo **yevó** (EO-EOT) **y** no lo **regreso** (EOT) y no se lo **regreso** (EOT)
Y otra **noye** (OP) no **volvó** (EOT) estaban **montabo** (OPP) en un circo con una candela **y**
amaneció
y **corieron** (OPP) **y** no lo **encontramo** (OPP) (anacoluto)
y **corieron** (OPP) **ata** (OPP) los **mareas** (OP) /
(última oración incomprensible)

En quinto grado, los estudiantes deberían manejar una adecuada composición de la oración bajo reglas gramaticales y ortográficas, así como también establecer la diferencia entre narrador y autor, y organizar jerárquicamente los contenidos. En fin, “establecer relaciones de coherencia entre conceptos, el tipo de texto y la intención comunicativa” (DBA). Sin embargo, priman las omisiones de palabras que se presentan igualmente en casi la totalidad de los textos, y las omisiones en la estructura morfológica de la palabra en menos de la mitad de los escritos. Los problemas de oraciones inacabadas también son menos en comparación con los relatos de tercero. Por su parte, el porcentaje de anacolutos es alto, ya que los escritos evidencian deficiencias gramaticales.

Las causas de las problemáticas descritas anteriormente sobre la sintaxis oracional pueden estar relacionada con fallas en la conciencia fonológica y el aprendizaje de lectoescritura en los primeros grados y con la poca intervención que se hace al respecto. Por otro lado, como en el siguiente ejemplo, es común la repetición sistemática de las palabras, sobre todo de las conjunciones y de los personajes en la historia, esto hace que el texto sea monótono y carente de sentido. Además, prácticamente en todos los relatos las oraciones empleadas son simples, conjuntivas, con un sintagma nominal conformado por personajes como sujetos y un sintagma verbal.

(Est3preQ)

adia (EO) tres compañeros un oso un gallo **y** un conejo Un **dia** (EOT) normal como todos los **dias** (EOT) el oso el gallo **y** el conejo **estaba** desayunando (**ANACOLUTO FCSV**)
y un **dia** (EOT) un zorro **agaro** (OPP) una gallina **y** se la **llebo** (EO)
pero el oso **lobio** (SI) **y** **y** (REP) fueron (**ANACOLUTO**) **atras** (EOT) de **el** (SI)
pero el zorro **coria** (OPP) muy rápido **y** se escondió (EOT) en unos **arboles** (EOT) muy grandes
y en la noche (**ORACIÓN INACABADA**)
y se **montó** (EOT) en un **arbol** (EOT) **y** pasaron la noche **ay** (EO)
al **dia** (EOT) siguiente el oso el gallo **y** el conejo lo vieron **y** fueron tras de **e** (EOT)

y el zorro agarro (EOT) un barco y se fue
 y el conejo y el gallo agarraron dos hojas grandes y duras
 y el oso fue y se acostó (EOT) en el agua y dote y lo usaron de barco pero no lo
 encontraron (OPP)
 y se fueron para casa al lugar (OPP) había (EO,EOT) una sorpresa el zorro estaba ahí (EO)

Se puede afirmar hasta este punto sobre la coherencia, que en la estructura del relato la perspectiva de inicio, nudo y desenlace permanece en el imaginario de los estudiantes, pues es la que se enseña en básica primaria. Es por esta razón que se limitan a contar la primera parte, el problema y lo que sucede al final con los personajes. Además, se evidencia una notable retención de la información mucho mayor en los estudiantes de quinto grado, pues los textos son más extensos, tienen más detalles en cada una de sus partes, con más episodios, aunque con oraciones sencillas y errores en su estructura. Por su parte, los textos analizados en tercer grado en muchos casos parecen ser una síntesis bastante limitada de la historia. Los estudiantes no profundizan en las situaciones discursivas de los personajes, con una deficiencia en el discurso citado, y poca atención a la caracterización de los personajes y descripciones de los paisajes naturales. Por otra parte, los personajes que tienen un papel secundario en la historia no interesan, por tanto, los niños de tercero y quinto grado se centran en los tres principales.

En el siguiente texto, se observa el desempeño bajo del estudiante, sobre todo en la composición de las oraciones, con muchas omisiones de fonemas e incluso de palabras completas por lo cual se presentan casos de anacoluto que no permiten la comprensión del texto. Los personajes y lugares de la historia no están completos. No se profundiza en la estructura narrativa, pues la historia no termina y los episodios son mínimos. Además, se evidencia solamente la marca temporal “al día siguiente”.

(Est6preT)

El sorro (EO) se entava (EO) robado (OPP) a la gayina (EO) para comerela (EO)
 y (c) el dueño la entava (EO) vucado (OPP) para llevala (OPP)(OP) casa de regreso (OPP)
 en un poso dumio (OPP)(EOT)
 y (c) el día (EOT) siviente (OPP) a un río (ANACOLUTO)
 y (c) ela (OPP) con (OP) ama (OP) enta (OPP) en casa con un señor ena (OPP) tele es a nadar
 (OP) en la casa de soro (OPP) para le sa paso (OPP) conada a (OP) da (OP) la pasa con a (OP)
 semieta. (OP) (ANACOLUTO) (ORAC INAC).

Con respecto al ejemplo que se presenta a continuación, se puede observar un texto con deficiencias en su estructura gramatical y sintáctica, con omisiones de grafemas

y confusión de fonemas, lo que hace compleja su lectura y comprensión. Además, la composición narrativa es insuficiente, los lugares son pocos y las acciones de los personajes se expresan en forma sencilla. Por otra parte, la superestructura narrativa no puede observarse en su totalidad y simplemente se limita hasta el encuentro, dejando de lado la solución al problema y el punto culminante de la historia. En este ejemplo, al igual que el anterior solo se emplea una expresión que marca un cambio temporal en la historia (de noche).

(Est6preT)

Avia (EO) una des (EO) el oso co (OPP) los gallos estaba (IN) ju gando (SI) (ANACOLUTO)
y (c) bino el lobo i (c) (SI) sellebo (SI) a u gallo (ANAOLUTO) (coord)
i (c) despues (con) el oso estaba coriedo colosdemas (SI) (OPP) gallo (ANACOLUTO)
y (c) depues (OPP) seisode (SI) noche y (c) el oso estada (EO) cansado (ANACOLUTO)
y (c) asta ceunda (OPP) el lodo (EO) se su bio (SI) en un barco con el gallo (ANACOLUTO)
y (c) depue (OPP) el oso y soce (OPP) era un barco (ANACOLUTO)
y (c) ce (EO) i contraro (OPP) (SI) y (c) (elip imp) estaba feliz para sienpre. (ANACOLUTO)

4.3.2 Análisis descriptivo de la implementación de los desafíos de producción de Entre Textos

4.3.2.1 Desafío 36 de tercer grado

Durante esta actividad, los estudiantes debían crear otra historia ocurrida a “Papelucho”, un personaje de la lectura de un desafío anterior. Por esta razón, como complemento se hizo necesaria la actividad de comprensión previa al desafío 36. En la solución de los retos, los estudiantes aprendieron que para escribir un texto es importante pensar la historia, es decir, planificarla. En este sentido, a través del cuadro de planificación que presenta el libro, los estudiantes pudieron pensar, plantear y replantear las ideas de los aspectos principales que escribirían. Por esto, comprendieron la importancia de conocer al lector-destinatario y a definir cada uno de los elementos narrativos: personajes, lugares, conflicto y título. Gracias a ello, los textos, en su mayoría, presentaron un título y su tema claros.

Seguidamente, en el momento de práctica y ejecución, los estudiantes pasaron a plasmar y organizar en párrafos cada una de las ideas que habían planteado anteriormente. En este punto, el docente recordó a los estudiantes la importancia del uso de los signos de puntuación y de algunos conectores que permiten la relación de las ideas (hace un tiempo atrás, había una vez, un día, de repente,

después de, luego, finalmente). Por esta razón, en sus producciones se evidencia el uso de signos de puntuación, aunque en el primer borrador no hubo un adecuado uso; por ende, el docente señalaba los errores para corregir al final, como se observa en la ilustración 13. Por último, en este desafío los estudiantes se concientizaron de la importancia de corregir y evaluar sus textos, gracias a la rejilla que les permitió revisar los elementos y las partes constitutivas del texto. Sin embargo, es preciso resaltar que esta no incluía aspectos relacionados con la composición de las ideas o mecanismos de cohesión.

¿Quiénes leerán mi historia?	mi familia	De repente, <u>invito un caso y el caso estaba</u>
¿Dónde ocurrirá la historia?	en una casa	<u>sin fotos y le digo a unos de sus amigos</u>
¿Qué otros personajes tendrá la historia?	con mis amigos	<u>que se subió en el caso cuando el amigo</u>
¿Qué problema tendrá Papelucho?	invito un caso y el caso	<u>le estropea y lo lleba al hospital</u>
¿Qué le ocurrirá a Papelucho en el desarrollo de su aventura?	casí pierde a su mujer así	Después, <u>Papelucho estaba preocupado y muy</u>
¿Cómo soluciona Papelucho el problema?	reaglando el caso	<u>hace estado de hecho durante mucho tiempo</u>
¿Cuál será el nombre de mi historia?	el inventar	<u>torista que le fuera a hacer le algo</u>
		esperar el día para verlo
		Finalmente, <u>el amigo de papelucho se recuperó</u>
		<u>papelucha estaba muy feliz de que el</u>
		<u>amigo se haria recuperado y vivieron</u>
		<u>feliz para siempre.</u>

Reto 3
Crea una historia.

revisa tu historia con la siguiente tabla:

Aspectos	Sí	No	Observaciones
Escribí un título.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Incluí a Papelucho en el inicio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Escribí dónde ocurre la historia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En la historia ocurren sucesos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En el desarrollo hay un problema.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Incluí a Papelucho en el desarrollo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
La historia tiene un final.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En el final se soluciona el problema.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Escribí con letra clara.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

el inventar

Había una vez, había un niño que se llamaba papeluch

el le gustaba hacer inventos luego se decidió

hacer un gran invento para su mamá.

quería estar seguro porque no quería

hacer un horror para hacerla bien

Ilustración 13. Ejemplo del desafío 36

4.3.2.2 Desafío 39 de tercer grado

En este desafío, se les solicitó a los estudiantes escribir un cuento de misterio. Por ello, aprendieron cómo hacerlo a través de cuatro puntos principales dispuestos en el mismo texto y que el docente solo debía reforzar a través de ejemplos.

- ✓ Los personajes deben ser animales.
- ✓ Un misterio que resolver.
- ✓ Un título, un inicio, un desarrollo y un desenlace.
- ✓ Escribir con letra clara, utilizar mayúsculas y puntos cuando corresponde.

Luego, durante la estructuración los estudiantes, hicieron uso de la tabla de planificación. Aquí reforzaron sus conocimientos recordando las partes principales de la historia, el tema de misterio, los personajes, el lugar y el título. La ilustración 14 presenta en su escrito el planteamiento del misterio, a través de la pérdida inesperada de un objeto, el uso del título, y los tres momentos principales de la

historia; esto ocurre en casi todos los textos. Sin embargo, los escritos fueron bastante cortos y el uso de punto se empleó más bien al final de los párrafos. Posteriormente, los estudiantes corrigieron su texto con ayuda de la rejilla, pero esta se centró principalmente en aspectos relacionados con la coherencia, tema, título, estructura, lugares, tiempo, secuencia de hechos y claridad en las ideas.

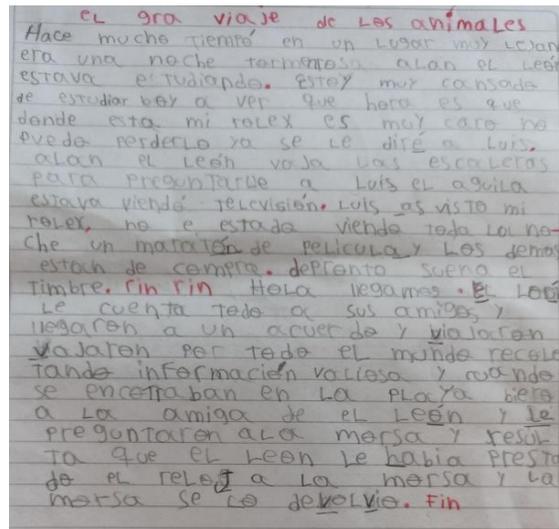


Ilustración 14. Ejemplo desafío 39

4.3.2.3 Desafío 42 de tercer grado

Para resolver este desafío, los estudiantes realizaron previamente la lectura del texto “La luna roja” del desafío 41, y además respondieron tres retos previos sobre el propósito del texto, el significado de una palabra y la identificación de un referente al que aludía un determinante. Por ende, el docente aprovechó para tratar temas de la cohesión textual como el uso de sinónimos, anáforas o elipsis, a través de ejemplos. Posteriormente, en el momento de estructuración se les pide a los estudiantes que en grupo se pregunten sobre aspectos como los personajes, el inicio, el problema y la solución del conflicto, lugares y acciones de los personajes.

Inicio	Habia una vez un planeta muy triste como sus habitantes no lo cuidaban, estaba muy sucio, no quedaba ni plantas ni animales.
Desarrollo	un día llegó un niño y encontró una planta estaba apurta de morir buscó y buscó por todos lados pero no encontró y rogó a la planta y estaba mirando la luna y el niño dijo que pasaría si la planta y le dijo a su amiga i se fueron
Desenlace	y cuidaron la planta muy bien y crecieron más y toda la luna está llena de plantas y con el cuidado del niño se crecieron.

Ilustración 15. Ejemplo desafío 42

En el momento de práctica y ejecución los estudiantes inician su escritura en la tabla, de este modo, se les pide claridad en el escrito, uso de mayúsculas al inicio de los párrafos y de puntos al final. En esta actividad, se reforzó más que todo la estructura del texto narrativo, en tres partes: inicio, desarrollo y final. En los textos de los estudiantes, se notó mayor uso de las comas y puntos; sin embargo, hubo algunos errores. También se evidencia, en algunos, la secuencia de acciones; pero, en otros, ideas aisladas que explican cada parte del texto en una oración. Por este motivo, durante la revisión se solicitó complementar la información y escribir las oraciones progresiva y secuencialmente. En la ilustración 15, se evidencia la secuencia de ideas y el estudiante rescata la información importante sin apearse mucho al texto.

4.3.2.4 Desafío 43 de tercer grado

El desafío inicia con la exploración, momento en el cual se plantean preguntas sobre sus escritos previos y el tema a tratar (cuento del cuidado del planeta). Seguidamente, en el momento de estructuración los estudiantes empiezan a responder las preguntas de planificación para poder escribir su narración. Gracias a esto, recuerdan algunos puntos importantes en la construcción de un relato, más que todo relacionados con la coherencia: personajes, problemas, espacio, hechos, solución, final y título. En la mayor parte de los relatos, se observa la temática; en

otros, se hizo la escritura de un texto ya conocido por lo cual los estudiantes debieron modificar después de la revisión. Se siguen observando errores en la composición de las oraciones, las ideas bastante repetitivas y unas historias con sus tres partes, pero muy sintetizadas.

4.3.2.5 Desafío 91 de tercer grado

Antes del momento de la escritura, el docente interviene para activar los conocimientos previos de los estudiantes respecto a los animales que hibernan o sobre el oso polar. En el momento de estructuración, se les solicita responder las preguntas de la tabla de planificación. Estas se centran, una vez más, en aspectos de la coherencia textual sobre las características del tipo de texto. Los estudiantes prevén en sus escritos el lugar, tiempo, personajes y título de la historia. En el momento de la escritura, el docente recuerda cada uno de estos aspectos; además, explica de manera sucinta el uso de los conectores. Fue necesario intervenir al respecto, porque en el formato de escritura presente en el libro cada párrafo contaba con un conector (un día ocurrió que, pasado un tiempo y finalmente), relacionado cada uno con una parte de la historia.

En esta actividad, los estudiantes revisaron también sus escritos, gracias a la rejilla de evaluación. Por tal razón, observaron que los relatos contaran con el tema, es decir, la redacción de un texto relacionado con el oso polar en un tiempo y espacio determinado y que reflejara en la secuencia de acciones las tres partes solicitadas. De igual manera, debían tener presente el uso de mayúsculas, el vocabulario, el uso de la coma y la escritura clara. Durante la evaluación, se identificaron textos con mejor organización en las ideas y mayor claridad en el tema, como se evidencia en la siguiente ilustración.

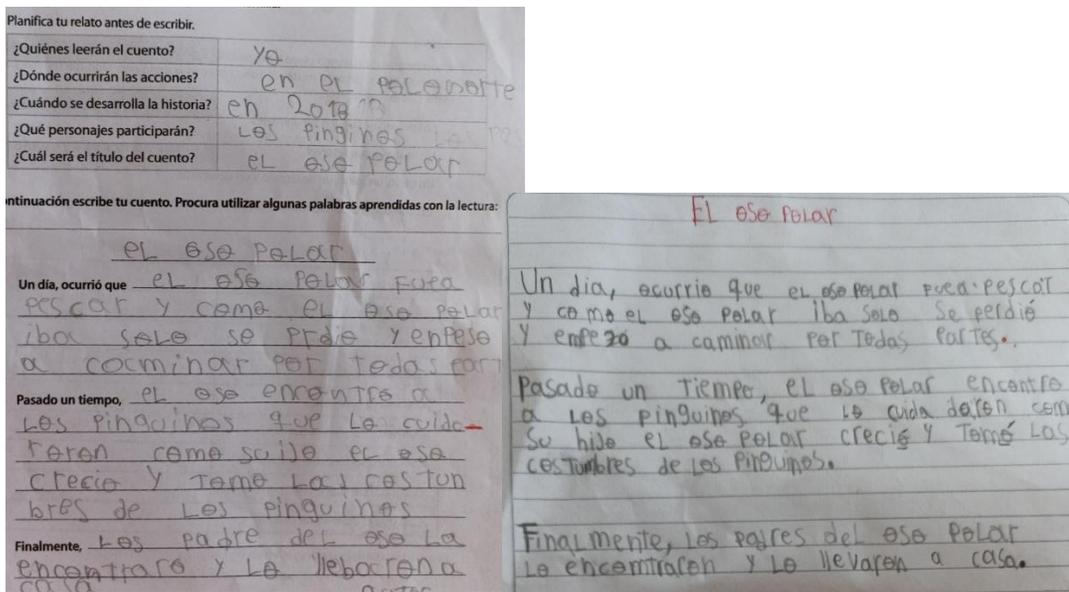


Ilustración 16. Ejemplo desafío 91

4.3.2.6 Desafío 19 de quinto grado

Los estudiantes debían escribir un resumen del texto “EL POZO DE DONATO”; el desafío proporciona una estructura con el espacio para el título y la información de la recuperación de la historia. Dentro de los resultados, se evidencian muchos textos transcritos, como el ejemplo de la ilustración 19; las ideas no son recuperadas en su totalidad, las oraciones en muchos casos son aisladas, sin una secuencia de hechos. Frente a esta realidad, los textos fueron revisados por el docente para ser reescritos posteriormente por los estudiantes.

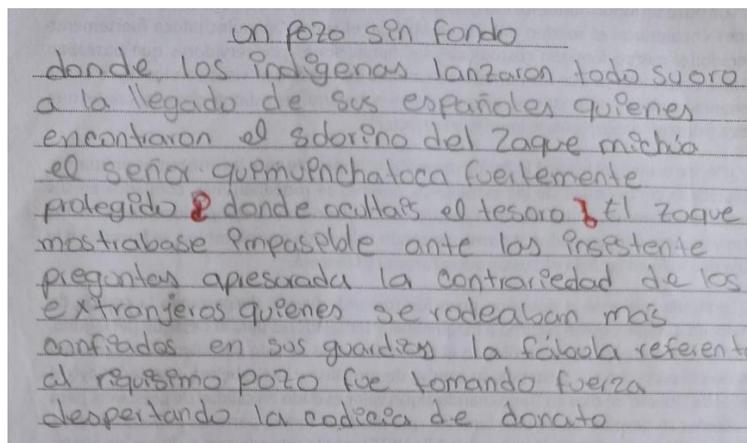


Ilustración 17. Ejemplo desafío 19

4.3.2.7 Desafío 42 de quinto grado

En el desafío, se realizan dos procesos: el de comprensión y el de producción. Primeramente, el docente les solicita a los estudiantes hacer la lectura del texto “El Condor y La Pastora”; luego, inicia un momento de estructuración con la formulación de preguntas acerca del texto. Seguidamente, en el momento de ejecución, se les pide a los estudiantes que escriban en el texto los sucesos que acontecieron en cada parte de la narración (inicio, desarrollo y final). El desafío no cuenta con rúbrica de evaluación. Después de la revisión de ideas, los estudiantes proceden a redactar un texto final. En el primer borrador del esquema en el libro, se observaron ideas claves en cada una de las etapas; pero se omite información importante. Así que se solicita volver a escribir la historia más completa.

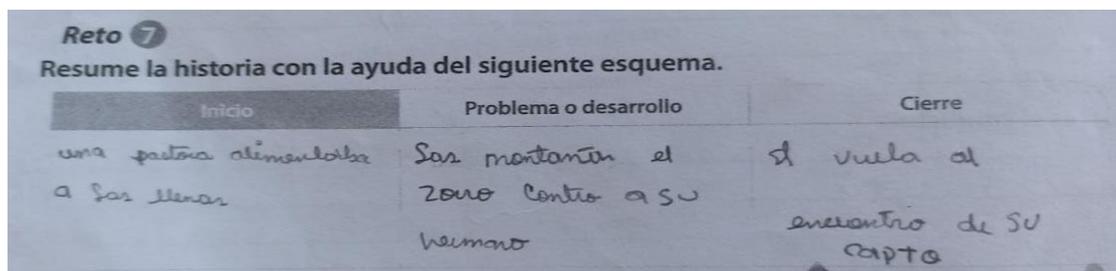


Ilustración 18. Ejemplo desafío 42

4.3.2.8 Desafío 5 de quinto grado

El desafío 5 trabaja tanto en la comprensión de dos textos previos (Un hombre, su caballo, su perro y el cielo, y ¿De qué animales se hace amigo el delfín?), como en la producción textual creativa. En el reto 7, se solicita a los estudiantes escribir una historia sobre la amistad del delfín con otros animales. En esta actividad, los estudiantes aprendieron que el proceso de producción textual es continuo y es necesaria la planificación. Inicialmente, el docente indagó en los conocimientos previos de los niños sobre la amistad y sobre el hábitat del delfín. En la etapa de estructuración, procedieron a realizar una planificación. Gracias a esto, los estudiantes recordaron las características del texto narrativo, su estructura y la importancia del título y el cuidado de la ortografía y la redacción. Posteriormente, procedieron a realizar la redacción del texto en el formato del libro y, finalmente, se les invito a pasarlo en hoja de block después de la revisión. En este proceso, los estudiantes recordaron algunas reglas de acentuación y la correcta escritura de las palabras. Por ende, se evidenciaron pocos problemas de concordancia gramatical

y los estudiantes se preocuparon por escribir más claro; las historias siguen la estructura narrativa y el tema solicitado.

4.3.2.9 Desafío 18 de quinto grado

En este desafío, se realizó la activación de conocimientos previos durante el momento de exploración. En este sentido, el docente formuló preguntas y planteó ejemplos sobre la coma explicativa, la raya y las características del texto narrativo. Seguidamente, indica a los estudiantes que deben realizar una historia sobre una anécdota o acontecimiento en su barrio o ciudad. Para esto, los estudiantes respondieron una serie de retos relacionados con aspectos claves de la descripción física y psicológica de los personajes y de los lugares. Tocaron también otros puntos referidos a la estructura (inicio, conflicto, solución y final). A través de las preguntas, los estudiantes iban apropiándose del tipo de texto y planificando su escritura.

En el momento de ejecución, los niños inician su primer borrador. Durante este proceso, el docente recuerda los aspectos mencionados en la planeación, y vuelve a explicar con ejemplos los temas tratados en el primer momento. Al final, la revisión de los textos se realiza entre los mismos estudiantes con ayuda de la rejilla del reto 3. Los aspectos señalados abarcan muchos más que los de tercer grado. De este modo, además de lo relacionado con la coherencia, como la estructura y los elementos de la narración, se valoran otros puntos como signos de puntuación, la tilde, la acentuación y la concordancia de sujetos y verbos, esto es, lo cohesivo.

En el primer borrador, algunos estudiantes incluyeron las descripciones de los personajes y lugares que se solicitó en la planificación; otros no lo hicieron, por tanto, se les solicitó que complementaran sus historias. Esta parte de planificación les permitió a los niños organizar mejor las historias en secuencia de hechos, aunque con repeticiones aún de los personajes y la conjunción “y”. En todo caso, las historias se veían con más claridad, como se aprecia en la ilustración 19. Sin embargo, el trabajo sobre la escritura y calidad de las oraciones todavía requería mayor intervención.

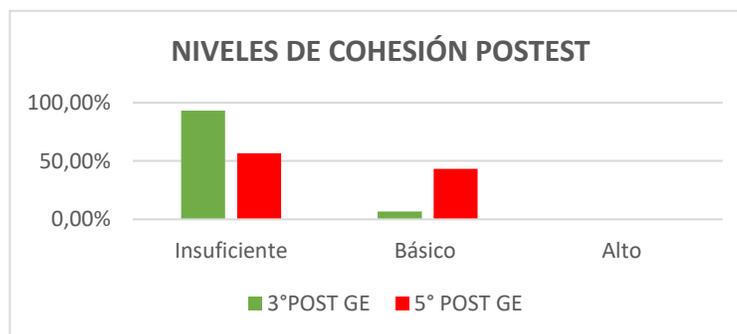
era su una vez una foca
 Alafoca le gustaba las competencias de nadar el se inscribió en las competencias y él estaba practicando porque se estaba acercando la final, practicaba todos los días se estaba acercando el día. Después, al día siguiente era el día de la competencia y él estaba emocionado después llugo el día y él se fue a la competencia después de haber llegado a la piscina él se preparó y los demás también. El director ya iba sonar el pito y todos se lanzaron a la piscina y él pescó de espaldas iba a tras la foca y le pinchó la pata y lo llevaron al médico y le curaron un yeso. Después iban a ser otra competencia y el equipo de tiburones perdió y los tiburones le dijeron no importa ganar y perder lo importante es ser la competencia.

Ilustración 19. Ejemplo desafío 18

4.3.3 Análisis de la prueba postest

4.3.3.1 Análisis de la cohesión narrativa postest

En el análisis general de cohesión narrativa, no se registran cambios importantes en tercer grado, entre las posibles causas se encuentran la falta de retos o actividades de producción relacionados con los diversos mecanismos de cohesión y la necesidad de implementarlas permanentemente. Sin embargo, en quinto grado hubo un cambio positivo, pues ningún estudiante presentó un desempeño básico durante el pretest y en el postest el 43,33% obtuvo ese desempeño que indica un leve avance en este componente como se observa en la gráfica 15.

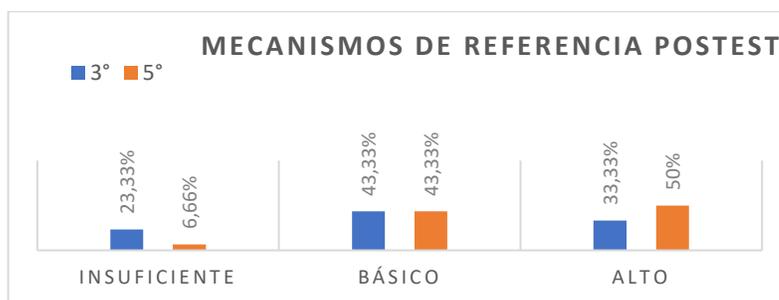


Gráfica 15. Niveles de cohesión postest

4.3.3.2 Niveles de desempeño por subcategoría de cohesión posttest

Mecanismos de referencia

De manera específica, en el caso de los estudiantes de 3° se observaron mejores resultados que en el pretest en algunos aspectos de la cohesión. Se evidenció, tal como muestra la gráfica 16, que en los mecanismos referenciales hubo una disminución en el desempeño insuficiente al 23,33%, y un aumento en el desempeño básico al 43,3%, así como también en el nivel alto de 13,3% a 33,33%. De acuerdo con lo anterior, los estudiantes emplearon más elipsis y anáforas sin tantos errores, es decir, los elementos a los cuales aludían podían recuperarse fácilmente, sin ambigüedades. Las pruebas posttest de quinto grado también arrojaron resultados importantes, con algunos avances. De esta manera, los estudiantes tuvieron mayor apropiación y menos errores en el uso de mecanismos de referencia. Por tal razón, quedó un mínimo grupo de estudiantes de 6,66% en el nivel insuficiente, el 43,33 en el básico y también se notó que la mitad de los estudiantes se ubicó en un nivel alto.



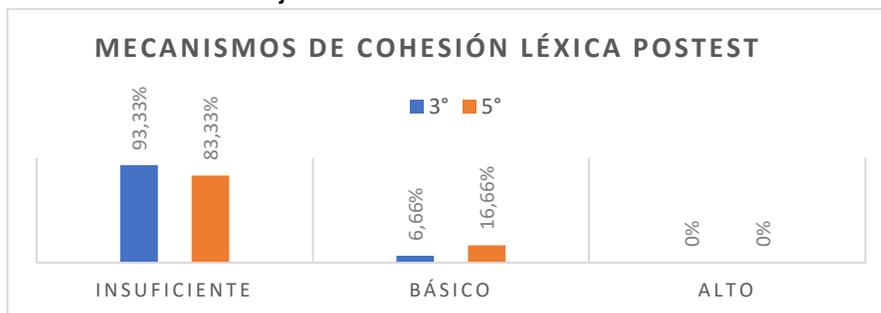
Gráfica 16. *Mecanismos de referencia posttest*

Si bien el uso de estos mecanismos se va aprendiendo desde edades tempranas, sobre todo porque el español es una lengua pro-drop, facilita el uso de elisiones de manera espontánea, la adecuación al uso de estos mecanismos dependerá también del incremento de expresiones lingüísticas, aumento del léxico y del manejo de la sintaxis (Borzzone, A., & Silva, M., 2010). Este aumento en el uso de elipsis y anáforas puede estar relacionado con un aprendizaje espontáneo y natural de la lengua a medida que avanza la edad, como una habilidad que se va desarrollando en interacciones sociales. Es preciso resaltar que los desafíos aplicados no hacían un énfasis al respecto; sin embargo, se trató el tema gracias a la intervención del docente, quien explicó estos mecanismos para corregir la constante repetición de

los personajes y las ambigüedades que se generaban por las relaciones imprecisas en el referente.

Mecanismos de cohesión léxica

En el uso de los mecanismos de sustitución, no se vislumbran avances importantes en ningún grado. Los estudiantes siguen demostrando un manejo deficiente de los mecanismos de sustitución y su avance es mínimo respecto a lo reflejado en el pretest. De este modo, sigue el uso mínimo sinónimos, la falta de asociaciones como los casos de las familias de palabras, hiperónimos o hipónimos y la excesiva repetición de palabras. En este sentido, como se indica en la gráfica 17, hay solamente un aumento del 10% de estudiantes con desempeño básico. Estas dificultades hacen parte de la falta de léxico, que deberían aprender a través de los años, gracias a la lectura y a las relaciones sociales en diversos contextos. Más aún, el nivel socioeconómico influye también en la adquisición de un amplio vocabulario desde una edad temprana y esto se ve reflejado en los resultados registrados aquí. Recordemos que la población del presente estudio hace parte de una comunidad de un estrato socioeconómico bajo, en muchos casos con padres analfabetas o con un nivel bajo de estudio.



Gráfica 17. *Mecanismos de cohesión léxica postest*

Se puede observar en los textos que persiste la constante repetición en el reiterado uso de los nombres de los personajes y de la conjunción “y”. Además, hay un uso casi nulo de sinónimos ya que solo dos de los textos de tercero recurrieron a ellos. En el caso del texto Est23postT, se utilizaron los términos bote/barco y en el Est29postT, cueva/hueco para referirse respectivamente a los mismos objetos. Por su lado, en quinto grado aparecen reiteraciones en 5 textos: cueva/madriguera, montaña/loma, barco/bote, montaña/colina, cabaña/casa. En cuanto a la asociación, hay un mínimo incremento en su uso. Esto hace referencia al empleo de familias de palabras que se enfocan en espacios y los elementos que los constituyen, como en los casos: mar/bote, bosque/árbol, cueva/montaña/colina.

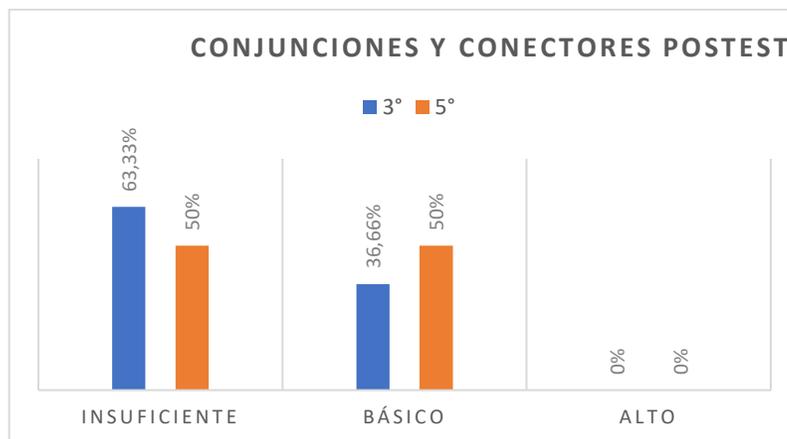
Conjunciones y conectores

En las pruebas posttest, el uso de la conjunción “y” sigue siendo constante, es más, el promedio de uso aumenta un poco en tercero; pasa de 7,5 a 10,16, posiblemente porque la extensión de textos en el post test es mayor; pero en quinto grado disminuye de 16,4 a 11,43. Esta conjunción aditiva sigue reemplazando el papel de la coma para separar la sucesión de acciones y se observa también antes de los conectores (*y después, y al final*). Respecto a los conectores, el enlace “entonces” pasa a ser empleado por otros tres estudiantes en ambos grados. Por su parte, el conector “después” aumenta su uso en quinto grado, ya que dobla su uso a 18 estudiantes. De este modo, este conector es el más empleado en los textos como marcador de secuencia temporal. De manera general, en los escritos se evidencia mayor uso de estos términos. En el siguiente relato, el estudiante recurre al uso de la coma; además, reemplaza la conjunción “y” por conectores como *después y luego* que le restan redundancia en la escritura de dicha conjunción.

(Est7posQ)

Habia una vez una gallina un zorro y un oso fueron a explorar, unos se fueron corriendo y la gallina se fue en un barco, los que se fueron corriendo escalaron montañas, pasaron por bosque, **luego** llegaron a una casa ya la gallina habia llegado **despues** prendieron la chimenea **y** estaban sentados, al rato el oso tenía un palo para pegarle al zorro, **y despues** la gallina se metio en el medio a dialogar, **luego** la gallina le dio muchos besos al zorro **y** el gallo se iba a desmayar otros se estaban riendo **y al final** terminaron en casa todo felizes **y** en paz sin pelea.

De acuerdo con el análisis del corpus, aproximadamente el 30% de los estudiantes de tercer grado, pasó a tener un nivel básico. Esto indica que se preocuparon por no excederse en el uso de la conjunción “y”, gracias al manejo de signos de puntuación o conectores que, al igual que en tercer grado, fueron trabajados durante la solución de los desafíos. En la gráfica 18 se observa en el post test una disminución al 50% del nivel insuficiente, lo cual refleja u cambio relevante en quinto grado, pues del 93% de estudiantes que habían obtenido desempeño insuficiente en el pretest. El otro 50% de los estudiantes posee desempeño básico, estos niños suelen utilizar conectores variados, sin demasiadas repeticiones; además, el uso de la conjunción también se complementa con el uso de signos de puntuación.

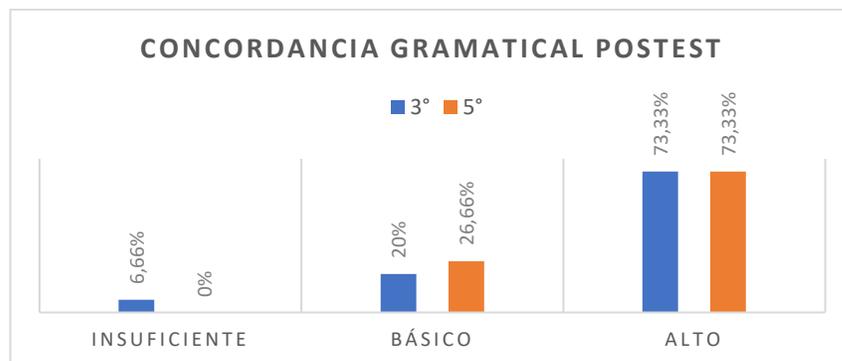


Gráfica 18. *Conjunciones y conectores posttest*

Concordancia

La concordancia de género y número en los textos de tercer grado no mostró tampoco un cambio significativo; sin embargo, en el desempeño alto hay un aumento del 60% al 73,33. De hecho, en tercer grado solamente un texto presentó error en la concordancia de género y dos textos reflejaron errores en la concordancia de número. Las razones del grupo de niños con bajo desempeño se asocian a la indistinción entre el lenguaje oral y escrito. Los estudiantes que comenten estos errores recurren en su habla a la economía lingüística, la cual se manifiesta al momento de escribir, pues siempre faltan grafemas o morfemas al final de palabra (se pusieron feliz). En algunos casos este hecho podría asociarse con el traslado del rasgo fonético de la aspiración de /s/ que los estudiantes no saben de qué manera representar, como en las expresiones “sus amiga” o “estaban canzado”.

Por su parte, en los textos de quinto grado ya no se evidencian errores de concordancia de género en esta segunda prueba; pero siguen presentándose errores de concordancia de número. Entonces, según la gráfica 19, el 26,66% de los estudiantes permanecieron con un desempeño básico, mientras un 73,33% de niños obtuvo un nivel alto. Este último grupo no presentó errores de concordancia en los nombres, adjetivos o verbos empleados en su escrito. Todo indica que las intervenciones y explicaciones de los docentes al momento de la revisión de los textos fue significativa y tuvo un efecto positivo.



Gráfica 19. *Concordancia gramatical posttest*

A pesar de los avances, en algunos textos persistieron los errores de concordancia, por ende, en estos estudiantes no hubo un proceso de apropiación del tema. En los ejemplos que se muestran a continuación, es evidente que los errores de concordancia se dan en sujetos, verbos y adjetivos.

(Est1posT) y el oso y sus amigo (NI) bucaba a su amiga gallina

(Est14posT) los animales estaban cansado

(Est2posQ) y se canso (IN) el oso, el conejo y el gallo

el gallo, el oso y el conejo quedaron sorprendido

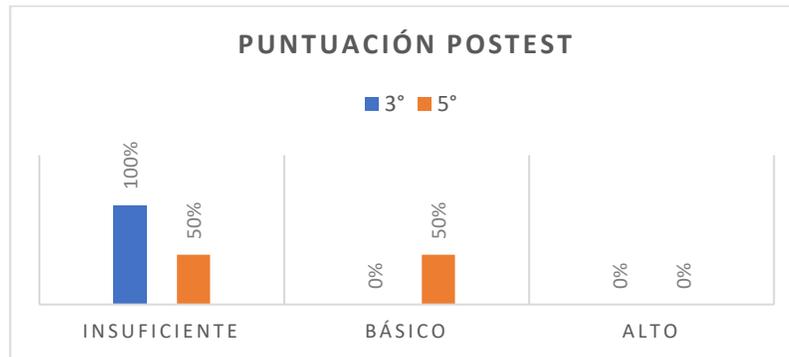
(Est17posQ) ellos se fueron los tres feliz.

Puntuación

La puntuación sigue siendo ignorada por parte de los estudiantes de 3°, así que el 100% permanece con un desempeño insuficiente. Aunque 23 de los estudiantes utilizaron signos de puntuación como el punto y la coma, hay errores en su uso. Se nota que aún falta fortalecer este aspecto; se requiere más tiempo y ejercicios extras para que los estudiantes en esta edad se apropien del tema. Además, es preciso afirmar que en la escritura el proceso de adquisición de los signos de puntuación es tardío (Teberosky, 1992), se da después de la apropiación del sistema alfabético. De tal forma, como se puede observar en los ejemplos mostrados hasta el momento, muchos niños presentan problemas de conciencia fonológica, confunden los fonemas y omiten grafemas. Por ende, los problemas de puntuación mejorarán en la medida que tengan una escritura más clara y fluida.

Por su parte, un grupo de estudiantes de quinto grado muestra cierto avance en su escritura al emplear signos de puntuación. En la gráfica 20, se aprecia que el 50%

de los estudiantes se ubican en el nivel insuficiente y el otro 50% en el nivel básico. Cabe recordar que en el pretest los estudiantes no emplearon ningún signo de puntuación en sus escritos y en la prueba postest se nota un interés por empezar a hacer uso de ellos. Los estudiantes emplean puntuación en 28 textos; pero muchos de estos presentan errores.



Gráfica 20. Puntuación posttest

En el siguiente relato de tercer grado, se evidencia el uso de la coma en dos casos. Primero, para separar elementos; pero no se ubica la conjunción “Y” antes del último elemento que se nombra. En el otro caso, cumple el propósito de separar ideas; sin embargo, en ese sentido, funcionaría mejor un punto antes del conector. (Est2posT)

abia una bes un oso, un conejo, una gallina, estaban comiendo en una linda mañana de repente vino un zorro, despues de yebo a la gallina y un pato y salió el oso y el conejo a buscar la gallina

Algo similar ocurre en el relato de un estudiante de quinto grado, pues se nota la intención de usar la coma; pero siguen los casos en los que debería emplearse y no se hace. Además, en este texto hay un mayor uso de la coma; pero con el mismo índice de errores. Primeramente, usan coma en lugar de punto, antes del conector “después”. El estudiante tampoco escribe la conjunción “y” antes del último elemento que se señala de una misma clase (los animales). En otros casos, en lugar de coma se debió recurrir a un punto seguido de un conector cuando se da el cambio del suceso, como en las secuencias /el oso, el conejo, (EP) el gallo fueron a buscar a la gallina, /el zorro se escondio en el bosque/.

(Est19posQ)

Habia una vez un oso que vivia con un conejo un gallo. Un dia el oso invito al conejo y al gallo a comer, el zorro un dia estaba comiendo el oso (OP) el conejo, gallo (OP) y el zorro se robo una gallina y el oso, el conejo, (EP) el gallo fueron a buscar a la gallina, el zorro se escondio en el bosque y se escondio en los arboles y se hizo de noche y el oso no

encontraba al zorro, (EP) se hizo de día, están cansados y el zorro salio corriendo, se montó en una montaña pero el oso se iba a meter en la montaña pero era muy gordo y no pudo meterse en la montaña y el zorro salio corriendo, se montó en un barco y el comenzó cojió al oso como de bote y se les escapó el zorro y el zorro estaba en su casa jugando con la gallina y el oso los encontró en su casa jugando con la gallina y el oso se molestó con la gallina, (EP) despues se hicieron amigos colorin colorado este cuento se a cabado

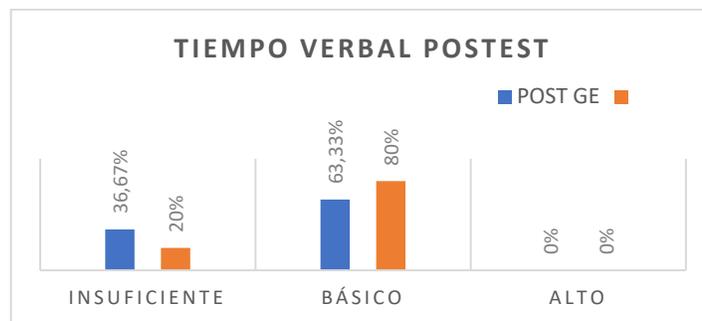
Es preciso resaltar que este punto se trató en la realización de las actividades, porque los docentes señalaban con ejemplos los casos en los cuales se debería usar la coma y también durante la revisión de los textos se hacía aclaración. Sin embargo, parece necesario realizar suficientes actividades complementarias para poder fortalecer su uso.

Tiempo verbal

En cuanto a los tiempos verbales, se mantiene el uso del pretérito perfecto simple y del pretérito imperfecto. Por su parte, el tiempo presente continúa en más textos, sobre todo en quinto grado que dobló la cantidad de relatos donde aparecían, ahora en 12. Sin embargo, es preciso resaltar que no se emplea para señalar que la historia ocurre en el presente, sino en casos donde hay discurso citado, así se señalan situaciones o eventos tal cual como ocurrieron en cierto momento. Es importante señalar que el uso del gerundio no se incrementó en gran medida; pero esto sí ocurrió con el infinitivo.

El zorro que quería un amigo
Había una vez una casa de animales, vivía un uno oso, un gallo, una gallina, y otros animales mas y los animales estaban comiendo y un zorro estaba escondido, y el zorro, se llebo a la gallina, los animales fueron a rescatar la gallina, el zorro cogio por un bosque oscuro, los animales estaban canzado y drumieron en un árbol, cuando se despertaron siguieron buscando, el zorro subio una roca y tenia una casita pequeña, durmieron en la casita despue los en contraro y se fueron en un bote, cogieron al oso como bote, el zorro los encontro pero ablaron, los animales degaron a la gallina con el zorro.

En el grupo de 3°, el manejo del tiempo verbal en la historia tiende a decaer un poco, por ende, se dio un aumento en el desempeño insuficiente, así que del 20% se aumenta al 36,67% de estudiantes, tal como se refleja en la gráfica 21. La misma situación se presentó en quinto grado, pues dos de los estudiantes desmejoraron en la conjugación verbal, con inconsistencias en su morfología y combinaciones inadecuadas del tiempo presente y pretérito perfecto o imperfecto.



Gráfica 21. *Tiempo verbal posttest*

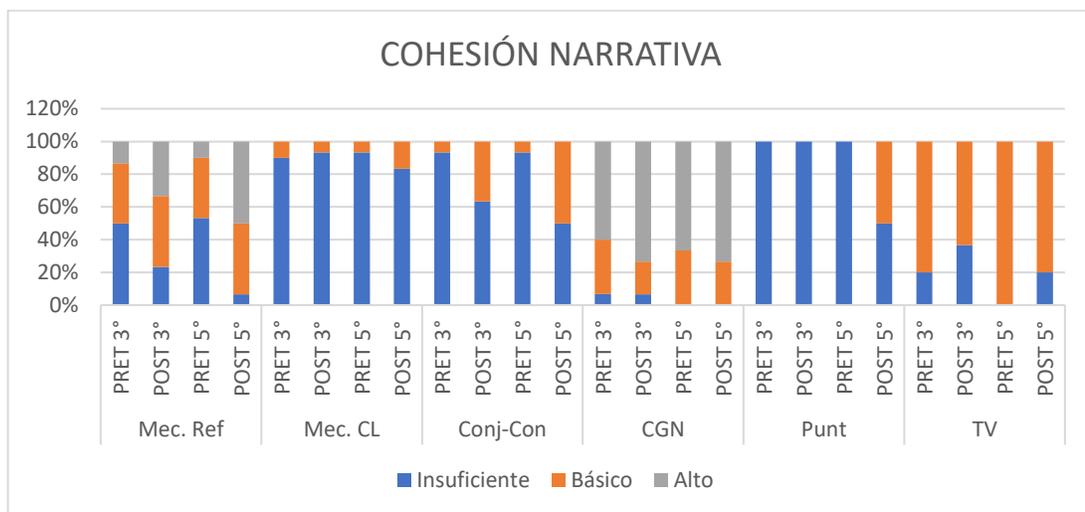
Los siguientes ejemplos reflejan la situación descrita anteriormente, en la cual no se dio un avance significativo en los mecanismos de cohesión narrativa. Los textos reflejan un menor uso de la conjunción “y”, acompañada de algunos conectores. Sin embargo, es notoria la falta de recursos de sustitución y de signos de puntuación. (Est13postT)

El oso el conejo y el gallo

Habia (OA) una vez (EO) el gallo, el conejo, el zorro y el oso estaban desayunando. de repente (con) aparece (EO) el zorro y (c) (ANÁF) se rroba (EO) a la gallina, el zorro corre y (c) los animales (ANÁF) lo persigen (EO) muy rrapido (EO) (OA) el zorro llega a un bosque oscuro y (c) los animales tambien (EO) (ELIP SINT) el zorro logra salir del bosque oscrese (EO) pero el sol sale los animales tambien (OA) llegan pero el zorro ya se avia (EO) (OA) hido (EO) a la montaña con la gallina los animales (ANÁF) lo alcanzan en la casa del zorro y (c) (ANÁF) lo acorralan y (c) cuando (ANÁF) iban a atacar la gallina se interpone, la gallina cuenta a los animales que querla (OA) al zorro y (c) los animales combersan (EO) y (c) luego (ANÁF) se van a casa.

Hasta este punto, se puede concluir que la cohesión textual en tercer grado refleja avance en los mecanismos de referencia y el uso de conjunciones y conectores; en las demás subcategorías, no mejoraron su desempeño de manera significativa. De manera puntual, en la gráfica 22, se evidencia que en tercer grado mejoró el desempeño en el uso de mecanismos de referencia, pues el 26,67% superó el nivel insuficiente y el 20% subió al nivel alto. Por su parte, en cuanto al uso de conjunciones y conectores el 20% de los estudiantes se superó al dejar de estar en el nivel insuficiente. Mientras que en la concordancia gramatical el 10% dejó de tener un nivel insuficiente, en los mecanismos de cohesión léxica, solo pasa en el 3%, y en la puntuación no hubo ningún avance.

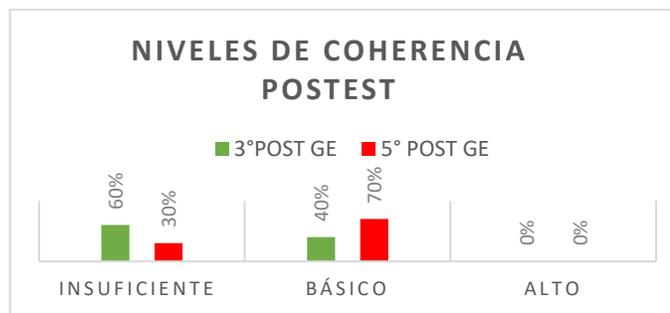
Mientras tanto, en quinto grado hay avance en prácticamente la mitad de los estudiantes, en los mecanismos de referencia, en el uso de conjunciones y conectores y en el uso de signos de puntuación. En quinto grado, respecto a los mecanismos de referencia, el 46,67% salió del nivel insuficiente. En el uso de conjunciones y conectores, el 43,33% superó el nivel insuficiente. Mientras que, en el uso de signos de puntuación, la mitad de los estudiantes se esforzó por emplear los signos con pocos errores. En cuanto a los mecanismos de cohesión, solamente el 10% mostró cierta mejoría y en la concordancia verbal prácticamente no hubo cambio, salvo el 6% que pasó a estar en un nivel alto. Valga recordar que en este nivel los estudiantes no obtuvieron un nivel insuficiente. No obstante, se observó un retroceso en el uso del tiempo verbal.



Gráfica 22. *Cohesión narrativa*

4.3.3.3 Análisis de la coherencia narrativa del post test

Después de haber analizado los textos de la prueba post test, se logró determinar el nivel de desempeño de cada estudiante. Como resultado, se observó que a nivel general aumentó el nivel de coherencia de los estudiantes de tercer y quinto grado después de realizar la intervención con las actividades del libro “Entre textos” del programa Todos a Aprender. En este sentido, como se aprecia en la gráfica 23, el 40% de los estudiantes de tercer grado presentó un desempeño básico. Este valor puede tomarse como un avance ya que prácticamente todo el grupo tenía un desempeño insuficiente. En quinto grado, se notó mayor avance, cuando el 70% presentó un desempeño básico y solo el 30% un desempeño insuficiente.



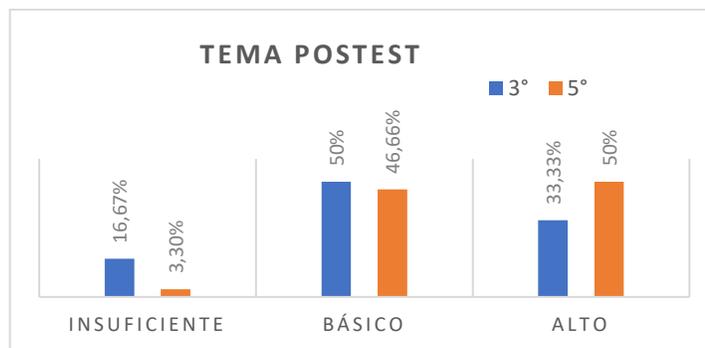
Gráfica 23. Niveles de coherencia posttest

4.3.3.4 Niveles de desempeño por subcategorías de coherencia posttest

Tema y título

En la prueba posttest, se notaron ciertos avances en las subcategorías de coherencia. Con relación al tema, la mitad de los estudiantes de tercer grado, tuvo un desempeño básico, el 33,33% un nivel alto, y el 16,67% un desempeño insuficiente. En comparación con el pretest, la diferencia es bastante significativa ya que más de la mitad de los estudiantes había presentado un nivel insuficiente. Los estudiantes producen textos mejor contruidos en el desarrollo de las acciones y llevan la historia al descubrimiento de la relación entre los personajes principales, acompañando el relato con un título. Es preciso aclarar que los desafíos desarrollados contaron con la etapa de planificación y en esta se solicitaba a los estudiantes pensar en un título que estuviera relacionado con el tema. Esto fue determinante para la obtención de este resultado. Los estudiantes mostraron una actitud atenta y comprometida al desarrollar la segunda prueba, lo que pudo haber influido en la mejora de esta parte de sus textos. Como indica Cassany (1995), para escribir no solo se necesitan habilidades, sino también actitudes.

Los avances son también significativos en la coherencia narrativa de quinto grado, puesto que el tema del texto se abordó de forma clara por prácticamente la totalidad de los estudiantes. En este sentido, el 50% de los estudiantes presentó un desempeño alto y el 40% desempeño básico, según la gráfica 24. Los niños narran las diferentes situaciones o acciones que desarrollan en espacio y tiempo los personajes. De este modo, construyen el esquema narrativo y este se vincula con el título.



Gráfica 24. Tema posttest

La estructura del título corresponde la mayoría de las veces a un sintagma nominal. En tercer grado, se presentan tres casos con sintagma verbal, uno de los cuales relaciona el título con el deseo del zorro de compartir con alguien “el zorro que quería un amigo” (Estpos14T), el otro muestra el afán de oso en atrapar a su oponente el zorro: “el oso caza el zorro” (Estpos22T) y el último se acerca un poco al título original del texto, así que se enfoca en la acción del rapto: “El lobo roba gallinas” (Estpos18T). También se observa en tercero y quinto, el acercamiento al título original: “ladron de gallinas” (Est26posT, Est19posQ) o “el lobo roba gallinas” (Estpos17T), que muestra una parte del contenido de la historia. Así mismo, se emplean hiperónimos como en “la familia feliz” (Estpos19T).

En cuanto a los temas, estos se centran en su mayoría en la amistad entre los animales. Tanto en tercero como en quinto, se profundiza un poco más en la historia en esta última prueba. El tema del amor entre el zorro y la gallina se plantea en 2 textos de tercero y en 10 de quinto grado. Como observamos en el siguiente texto, la gallina interviene ante la actitud violenta de los amigos y explica la verdadera situación en la que se encuentra con el zorro y para reforzar lo dicho lo demuestra con besos.

(Est14EposQ)

Cuando llegaron a casa se encontraron con el zorro, y agarraron un palo para pegarle, al zorro, entonces la gallina le explica a sus amigos lo que había sucedido, y la gallina le da besitos al zorro, entonces el gallo se desmaya, el conejo se echó a reír y el oso se sorprendió, y entonces jugaron a cartas entre todos junto al fuego

Por su parte, la amistad entre animales se evidencia en menos de la mitad de las narraciones de los estudiantes de tercero y en más de la mitad en quinto grado. En el siguiente ejemplo (Est1EposT), se señala en varias ocasiones las expresiones *amigos* y *amiga*, y el tema se consolida en una de las últimas expresiones “y se hicieron muy amigos”.

(Est1EposT)

habia una bes tres gallina un oso un zorro y al dia siguiente el zorro ce abia llevado la gallina y el oso y sus amigo bucaban a su amiga gallina las bucaban y la bucaban y un dia ellos durmieron en una montaña durmiendo y al dia siguiente la zorra tenia a la gallina grito la gallina y sus amigos despertaro y coriero mui rapido y ce metiero a el agua y se yciero muy amigos y la gallina ce quedo con el zorro.

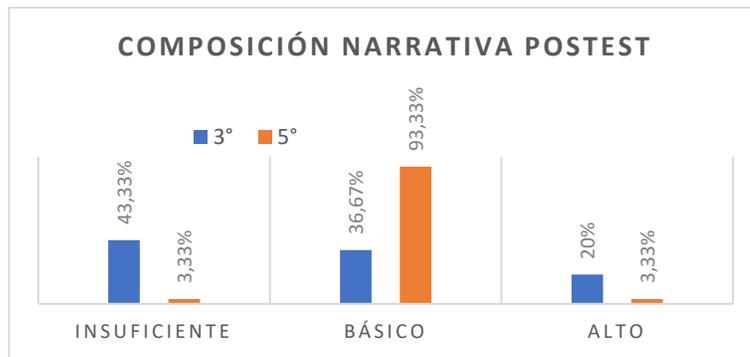
El resto de las historias se limitan al robo de la gallina, sin llegar a concluir lo que en realidad sucedió entre los personajes principales al final. En tercer grado, se presentaron dos casos particulares de omisión del tema, en el primero no es legible el escrito y hubo un retroceso en la escritura, que está asociado a problemas del aprendizaje del estudiante¹. En el segundo, la temática no se relacionó para nada con la secuencia de imágenes presentadas. No obstante, el estudiante empleó el personaje principal en su historia².

Composición narrativa

De la composición narrativa, se puede afirmar que también mejoró, pues más de la mitad de los estudiantes de tercer grado avanzaron en su proceso, un porcentaje pasó al nivel básico y otro, al nivel alto. En la primera prueba el 80% se encontraba en un nivel insuficiente y este porcentaje bajó a menos de la mitad, es decir, al 43,33%. Por su parte, el 36,67% de los estudiantes obtuvo un desempeño básico. Mejor aún, el 20% alcanzó el nivel alto en el postest, contra 0% en el pretest. La aplicación de las actividades jugó un papel primordial en este aspecto, pues durante la planificación y en la revisión con la rejilla se hacía énfasis en los distintos elementos que componen la narración: personajes, lugares, acciones. Sobre todo, porque el docente intervino durante el proceso de redacción para expresar la importancia del papel que juega cada personaje en una historia. Por eso, se esperaba mayor avance en esta parte. En quinto grado, el 20% los estudiantes avanzaron en su composición narrativa. En este orden de ideas, según la gráfica 25, el 93,33% de los estudiantes contó con un desempeño básico, y el 3,33% con un desempeño alto. Esto evidencia unas narraciones más completas, con más claridad en las acciones desarrolladas por cada personaje y que dan mayor importancia a los espacios donde estas se ejecutan.

¹ En la revisión de la prueba y de la observación de la estudiante durante la aplicación de las actividades, se estimó que su desempeño lectoescritor no correspondía a su edad y grado, pues era bastante deficiente. De este modo, se activó la ruta de atención al caso, se remitió a psicología y el diagnóstico emitido por el especialista correspondió a un retardo o déficit cognitivo y trastorno relacionado con las habilidades escolares.

² El estudiante presenta actualmente problemas de TDAH.



Gráfica 25. *Composición narrativa posttest*

Específicamente, los estudiantes de tercer grado muestran, en su mayoría, el rapto, la búsqueda y el encuentro de los personajes en los escritos del posttest. Además, en la mitad de los textos, aproximadamente, se manifiestan los momentos del acuerdo y del regreso, por ende, hay un aumento significativo en el reconocimiento de tales momentos en comparación con la primera prueba o pretest. En el siguiente relato, se evidencia un avance en la composición, que se revela más clara y extensa. Se observan todas las acciones realizadas por todos los personajes en diferentes momentos y lugares. Además, se recurre al discurso citado, para explicar la situación del acuerdo y el regreso, aunque sin un adecuado uso de los signos de puntuación y entonación.

(Estg9postT)

Habia una vez una familia es tava el oso el conejo y las gallinas, un gallo vino, el zorro se cojio ala gallina blanca, corrio y corrio y fueron el oso, el conejo y el gallo. el oso es tava cargando al conejo, el conejo al gallo el zorro se oculto en el bosque en un arbol y lo vuscavan mucho, el zorro corrio y se es condio en una montaña y el oso, el conejo, y el gallo des cansaron en esa montaña pensando a donde se la habían llevado dijo el oso amanecio el zorro salio rapido y como la montaña es taba cerca del mar el zorro cojio un barco y salio rapido des pues el conejo y la gallina se montaron harriba del oso y lo usaron como un barco y salió muy rapido en una cacita y el oso, el conejo, el gallo en contraron la cacita y tocaron y zorro abrió la puerta salieron y la gallina es tava ena morada del zorro y el oso, el conejo, y el gallo que era padre de la gallina dijo: es verda hija: Si padre es cierto soy muy felis al lado del zorro y el padre de la gallina le dijo esta bien dijo el gallo: marchemonos cogieron el varco y su fuero y muy feliz quedaron fin

Por su parte, en quinto grado prácticamente la totalidad de los estudiantes hablan del rapto, la búsqueda y el encuentro, tal como ocurrió durante el pretest, en cambio, el acuerdo y el regreso aparecen en un poco más de la mitad de los escritos. Se nota que muchos más estudiantes se han preocupado por dar a conocer estos últimos momentos de la narración, por lo cual la historia se visualiza más completa.

Ahora bien, en el postest hay mayor acercamiento a los personajes, incluso hacia los secundarios conejo y gallo, pues tuvieron mayor espacio en las historias. Esto se evidencia en un aumento en el porcentaje de uso. Para ser específicos, en tercer grado el zorro y gallina son más usados en las historias. Es preciso aclarar que aquí el lobo sigue reemplazando al zorro en las mismas 4 historias. Por su parte, el oso cumple un rol más protagónico y es mencionado en 29 relatos. El conejo con su papel de acompañante del oso aparece en la mitad de las historias y el gallo se encuentra en unas pocas. En quinto grado, las historias son más completas, no hay una confusión entre un zorro y un lobo, y los personajes secundarios también son importantes. En este sentido, en todas las historias se nombra al zorro, la gallina, el oso, el conejo; por su parte, el gallo aparece en 21 de los textos. En este sentido, se observa mayor apropiación de los personajes y de los roles que estos desempeñan.

En cuanto a los espacios donde ocurren cada uno de los eventos, al igual que en la primera prueba, en las narraciones interesan más las secuencias de las acciones y muy poco los espacios. De este modo, en tercer grado en menos de la mitad de los textos se nombra el bosque, el árbol, la montaña; la cueva llega a tratarse un poco más, en la mitad de los escritos; y el mar y la casa del zorro en muchas más historias. En quinto grado, el único lugar que aparece en menos de la mitad de los escritos es la casa de campo, al inicio de la historia. El resto de los lugares están en más de la mitad de los textos, el bosque es uno de los más nombrados, junto al mar que atraviesan los animales. En general, se refleja un pequeño aumento en la alusión hacia los lugares; sin embargo, persiste la falta de descripción y caracterización de personajes.

Calidad de las oraciones

En la prueba postest, se presentan algunos avances en la claridad de las oraciones. En primer lugar, ya no se reflejan omisiones en la construcción de las palabras. Las omisiones de palabras disminuyen tanto en tercero como en quinto, pues en tercero hay omisiones en 18 de las narraciones y no en 24 como en el pretest; y en quinto grado, se omiten palabras solo en 12 de los relatos. En los textos postest, se

reducen las oraciones con casos de anacoluto. Por su parte, en quinto grado, en 12 de los textos ha desaparecido este fenómeno que refleja errores en la sintaxis oracional. En tercer grado, los casos de anacoluto disminuyeron solo un poco: se manifestaron en aproximadamente la mitad de los relatos.

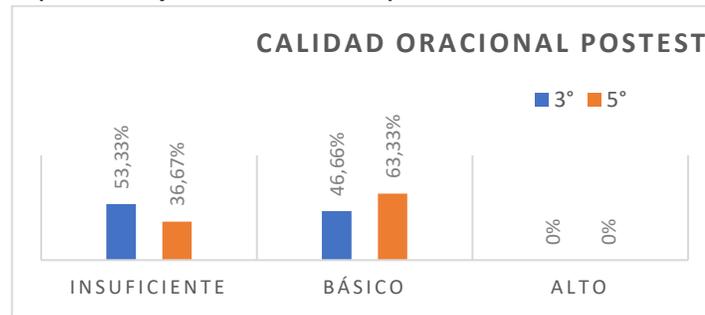
Por su lado, las oraciones inacabas desaparecen en quinto grado; en tercer grado, permanecen en 7 textos, 7 menos que en el pretest. Respecto al tipo de oraciones que se emplean, se puede decir que todos los textos continúan teniendo oraciones conjuntivas, muy repetitivas, con una estructura simple. A menudo, se componen de un sintagma nominal y uno verbal, seguidos siempre por una conjunción o una coma, ya que en algunos casos se evidencia el uso de este signo de puntuación en los escritos del postest. Entonces, en tercer y quinto grado, se mantiene la constante repetición de los personajes en la historia sin llegar a reemplazarlos por otros mecanismos. El siguiente ejemplo es un texto de un estudiante de tercer grado que durante el pretest presentó muchas omisiones de grafemas y palabras, además de casos de anacoluto, faltas ortográficas y separaciones inadecuadas. En el postest, se siguen observando ciertos errores, sobre todo en la acentuación; sin embargo, las omisiones disminuyeron en gran medida.

(Est9postT)

Habia (OA) una vez una familia es tava (SI) el oso el conejo y (c) las gallinas, un gallo vino, el zorro se cojio (OA) ala (SI) gallina blanca, (ELIP) corrio y corrio y (c) fueron el oso, el conejo y (c) el gallo. el oso es tava (SI) cargando al conejo, el conejo al gallo el zorro se oculto (OA) en el bosque en un arbol (OA) y (c) (ANÁF) lo vuscavan (EO) mucho, el zorro corrio (OA) y (c) (ANÁF) se es condio (SI) (OA) en una montaña y (c) el oso, el conejo, y (c) el gallo des cansaron (SI) en esa montaña pensando a donde se la habían llevado dijo el oso amanecio (OA) el zorro salio (EOT) rapido (OA) y (c) como la montaña es taba (SI) cerca del mar el zorro cojio (OA) un barco y (c) salio rápido des pues (con) (SI) el conejo y (c) la gallina se montaron harriba del oso y (c) (ANÁF) lo usaron como un barco y (c) (ELIP IMP) salió muy rapido (OA) en una cacita y (c) el oso, el conejo, el gallo en contraron (SI) la cacita y (c) (ELIP) tocaron y (c) zorro abrió la puerta salieron y (c) la gallina es tava (SI) ena morada (SI) del zorro y (c) el oso, el conejo, y (c) el gallo que era padre de la gallina dijo: es verda (OPP) hija: Si padre es cierto soy muy felis (EO) al lado del zorro y (c) el padre de la gallina (ANÁF) le dijo esta (OA) vien (EO) dijo el gallo: marchemonos (EO) (ELIP) cogieron el varco (EO) y (c) su fuero (OPP) y (c) muy feliz (ELIP) quedaron fin

En tercer grado, se determinó que 7 estudiantes avanzaron en la calidad de sus oraciones. Como muestra la gráfica 26, el nivel insuficiente disminuyó del 76,7% al 53,33%. De este modo, el 46,66% de los estudiantes se ubicó en el nivel básico. Esto significó una disminución en las oraciones incompletas o sin sentido y en la omisión de fonemas y morfemas en las palabras. Si bien hubo avance, no se nota

muy significativo desde el punto de vista cualitativo y las razones son diversas. En primer lugar, porque mejorar este tipo de problemas relacionados con la conciencia fonológica, la gramática y la sintaxis requiere de mucho tiempo para reforzar y sobre todo mucha práctica de la escritura. En segundo lugar, porque, a pesar del esfuerzo por intervenir y corregir este tipo de dificultades a través de las correcciones, son necesarios otros tipos de ejercicios más específicos.

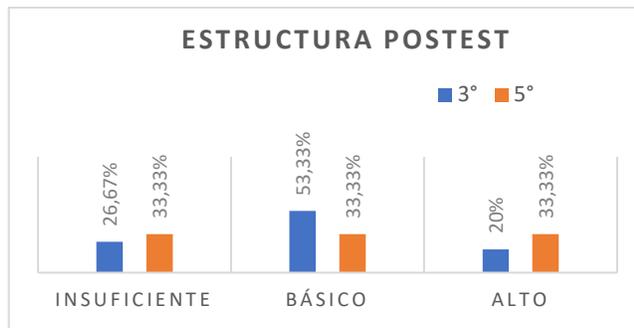


Gráfica 26. *Calidad oracional posttest*

Se puede afirmar, entonces, respecto a la calidad de las oraciones, que hubo avances más significativos en quinto grado, pues el 60% de los estudiantes mejoró la redacción de sus ideas, con menos errores en la escritura de palabras, elaboración y relación de oraciones. En esta medida, ahora solo el 36% se encuentra en nivel insuficiente y el 66,33% de los estudiantes en el nivel básico. Sin embargo, es evidente que el proceso debe continuar para poder solventar las dificultades ortográficas, gramaticales y sintácticas que no se resuelven en poco tiempo.

Estructura narrativa

La estructura narrativa se evidencia más completa en el posttest. Según los resultados en la gráfica 27, solamente el 26,67% de los estudiantes de tercer grado contó con un desempeño insuficiente, el 53,33% básico, e incluso un grupo de estudiantes (20%) presentó un desempeño alto. Este aspecto de la narración también fue bastante tratado en las actividades. La estructura narrativa también mejoró en quinto grado: el nivel de desempeño insuficiente bajó a 33,33% y el 33,33% de los estudiantes pudo obtener el nivel alto y el mismo porcentaje un nivel básico.



Gráfica 27. Estructura posttest

A continuación, se presenta un texto de un estudiante de tercer grado. La narración cuenta con una composición completa, los personajes ejecutan cada una de sus acciones alrededor de la mayor parte de los espacios que se reflejan en las imágenes. Además, la superestructura está completa, aunque los episodios que hacen parte de la dinámica de la acción no lo están. De hecho, en esta prueba hay 14 episodios (1,2,4,5,6,7,8,9,11,12,17,18,19, 20) y en el pretest contó con 10. La narración del pretest no abordaba el inicio de la historia, ni la resolución, además los personajes y los espacios eran mínimos.

(Est4post)

La gallina y sus amigos

Habia (OA) una vez en una casa vivian (OA) 5 amigos el oso, la gallina, el zorro y (c) el conejo
y (c) en otro dia (OA) vino el zorro y (c) (ANÁF) se llevo (OA) a la gallina repentinamente, el oso, el conejo y (c) el gallo salieron a perseguir al zorro
y el zorro se fue pal bosque y (c) los amigos de la gallina estaban cansados, llego (OA) la noche y (c) el zorro se monto (OA) en un arbol (OA) y (c) (ELIP) descanso (OA) hay (EO) (OA) mismo.
y (c) el segundo dia (OA) los amigos de la gallina vieron al zorro
y (c) el zorro saliO (OA) corriendo con la gallina
y el zorro iso (EO) un gran tunel (OA) y (c) se quedaron el zorro, y (c) la gallina abentro (EO)que el tunel (EO) que habian (OA) hecho y (c) hay (ELIP) descansaron 3 dias (EO), (ELIP) salieron del tunel (EO)que habian (OA) hecho y (c) hay (EO) descansaron 3 dias, (OA) y (c) los amigos (ANÁF) lo seguían persiguiendo hasta ue (OPP) llegaron a la casa del lobo y encontraron a la gallina tomando cafe (OA) con el lobo
y (c) los amigos se quedaron a tomar cafe (OA) tambien (OA), el zorro y (c) la gallina vivieron feliz (IN) para siempre. fin

En la prueba postest, la situación inicial que abre el texto está presente en la mayoría de los textos de tercer grado, y en quinto grado en la totalidad de las narraciones. En la prueba pretest, también fue significativa esta parte, entonces se mantiene la importancia de la situación inicial en escritos del postest. Por su parte, en esta última prueba “la complicación” se reflejó en más textos. La dinámica de la acción se mantiene como en el pretest en ambos grados y esta parte de la historia sigue contándose sin la totalidad de los sucesos. En cuanto a la resolución, en ambos grados se evidencia mejora significativa, ya que en tercero 9 de los estudiantes llegaron a contar todos los episodios de esta parte y 12 lo hacen de forma incompleta. En quinto grado, mejora también el tratamiento de esta parte de la historia en el texto: casi la mitad de los estudiantes la completa. Los estudiantes de tercero, en su mayoría, se preocupan por contar el final completo. Por su lado, en quinto grado todos los estudiantes se mantienen en la narración de la historia hasta su parte final. En el siguiente relato, se evidencia un avance en la redacción y composición del texto; no se observa exceso en la repetición en los personajes y las partes del relato están completas, con más información, desde el inicio, la problemática, su solución hasta el final.

(Est5posQ)

Habia una vez un oso, conejo, gallo, una gallina y zorro, un día el oso, el conejo estaban tomando café con gallo, y la señora gallina, **(Inicio)**
 el zorro quería tener un amigo para tomar café, un día se robo la gallina **(complicación)**
 oso gallo y conejo fueron rápidamente a perseguir al zorro con la gallina **(dinámica de la acción)**
 yegaron a un bosque, el zorro no se cansaba pero oso gallo y conejo si se cansaron
 zorro yego a una playa donde se fueron zorro y gallina en un bote
 el conejo y el conejo y el gallo usaron a oso como barco asta que llegaron a una isla don de vivía zorro,
 vieron a lo lejos una pequeña casa y asomaron por la ventana, vieron a zorro con la gallina tomando café,
 y oso entro con gallo y conejo el zorro se escapó con la gallina a una madriguera de conejo que el zorro iso,
 entro un madrigera con la gallina a tomar café
 pero oso los vio y entro pero zorro pidió disculpa a oso, gallo y al conejo, **(resolución)**
 oso y los demas lo perdonaron y tomaron la desicion de dejar la gallina con el zorro, **(resolución)**
 se fueron a vivir en la isla, oso con gallina y conejo **(final)**
 se fueron, todos vivieron felizes para siempre.

Episodios

En la cantidad de episodios narrados, el desempeño mejoró significativamente, pues los estudiantes contaron es el postest muchos más episodios de una manera más completa. Por ejemplo, en tercer grado 22 estudiantes contaron de 7 a 13 episodios. Ahora bien, fueron pocos los que redactaron de 14 a 20 episodios, sus historias se caracterizaron por la fluidez y claridad narrativa. En quinto grado, no fue mucha la diferencia con respecto al pretest, pero si aumentó un poco el rango de 7 a 13 episodios, y los textos fueron en general más extensos, con más episodios. En el siguiente relato de tercer grado, están presentes 13 de los episodios (1,2,4,5, 7,8,9,10,12,14,15, 18,20); es evidente el avance en la escritura, ya que este mismo estudiante presentó 7 episodios (1, 2, 6, 11, 14, 19, 20) en su primera historia.

(Est14EposT)

Había una vez una casa de animales, vivía un uno oso, un gallo, una gallina, y otros animales mas

y los animales estaban comiendo y un zorro estaba escondido,

y el zorro, se llebo a la gallima,

los animales fueron a rescatar la gallina,

el zorro cogio por un bosque oscuro,

los animales estaban canzado y drumieron en un árbol,

cuando se despertaron siguieron buscando,

el zorro subio una roca y tenia una casita pequeña,

durmieron en la casita despue los en contraro

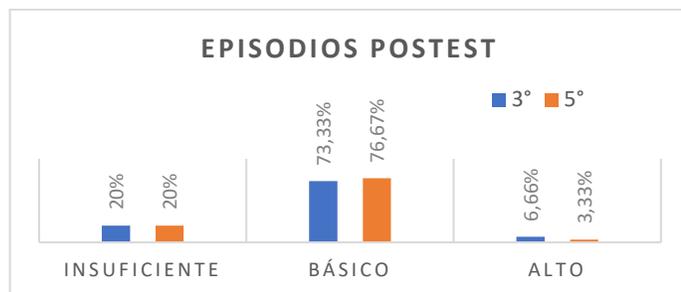
y se fueron en un bote,

cogieron al oso como bote,

el zorro los encontro pero ablaron,

los animales degaron a la gallina con el zorro.

Como se observa en la gráfica 28, el 20% de los estudiantes de tercer grado obtuvo un desempeño insuficiente, la mayoría se ubica con un 73,33% en el nivel básico y un 6,66% en el nivel alto. En este último aspecto, entró en juego también la actitud de los estudiantes, pues en general se notó mayor atención y compromiso en la realización de la prueba. Sin embargo, los niveles de desempeño se asemejan a los de quinto grado, quienes, por su parte, no muestran avances al respecto, incluso aumentó el desempeño insuficiente en un 10% y disminuye el porcentaje del nivel básico de 87% a 76,67%.



Gráfica 28. *Episodios postest*

A pesar de esto, uno de los estudiantes obtuvo un desempeño alto. Al respecto, se puede afirmar que los estudiantes no pueden llegar más allá de la mitad de los episodios, porque también se necesita un léxico amplio, que se obtiene de la lectura y el contexto. Sobre todo, la dificultad se relaciona con problemas en la retención de la información (memoria). Todo esto demuestra la necesidad de un trabajo conjunto con la comprensión textual

Marcas temporales

En este punto, continúa la preferencia por la expresión “había una vez” al inicio de la historia, lo cual indica que ocurrió en un tiempo lejano. Otras de las frases comunes son las mismas que aparecen en las narraciones del pretest, aunque pocas, indican tiempos cronológicos, por ejemplo: durante la mañana, el día o la noche. La expresión “de mañana”, pasó de ser empleada por cuatro estudiantes de tercer grado, a nueve en el post test; y en quinto, de cinco estudiantes en el pretest, pasa a usarse por 8 en post test. Otras de las frases son las que hacen referencia al tiempo durante la noche, como “otra noche” o “en la noche”, el cual, aumenta su uso en tercero y disminuye en quinto grado. Realmente, a pesar de haber sido utilizado por más estudiantes, no es un uso significativo teniendo en cuenta que el tiempo en una historia cumple un papel primordial. En el relato que se toma como ejemplo a continuación, se observan cuatro expresiones importantes que marcan el tiempo en la historia, el paso de un momento o día al otro y que construyen la sucesión de hechos: *había una vez*, *en una linda mañana*, *de noche* y *cuando amaneció*. Se tomó este ejemplo porque en la primera prueba el estudiante no recurrió a ninguna expresión temporal.

(Est21post)

Había una ves un oso, un conejo y una gallina, estaban comiendo en una linda mañana de repente vino el zorro después se llebo a la gallina y se jueron pa el boque a buscar la gallina y el zorro se iba a comer ala gallina y el soro llebo a la gallina se iso de noche y se jueron

arriba del árbol y cuando amaneció se fueron al mar a buscar a la gallina al rato a la montaña y se fueron a hacer una fogata a hacer un café

Finalmente, las marcas de secuencia temporal presentaron uno de los mayores avances en tercer grado, porque en el pretest el 80% de los estudiantes tenían desempeño insuficiente y en el postest solo el 10% estuvo en este nivel. Así que en esta prueba aumentó el porcentaje de estudiantes en nivel básico y alto a 76,77% y 13,33%, respectivamente, como se observa en la gráfica 29. En quinto grado, se pudo observar que mejoró el desempeño de los estudiantes en la secuencia temporal. En esta medida, bajó el nivel de desempeño insuficiente a 16,66%, aumentó el desempeño básico a un 80% y uno de los estudiantes logró quedar en el desempeño alto.



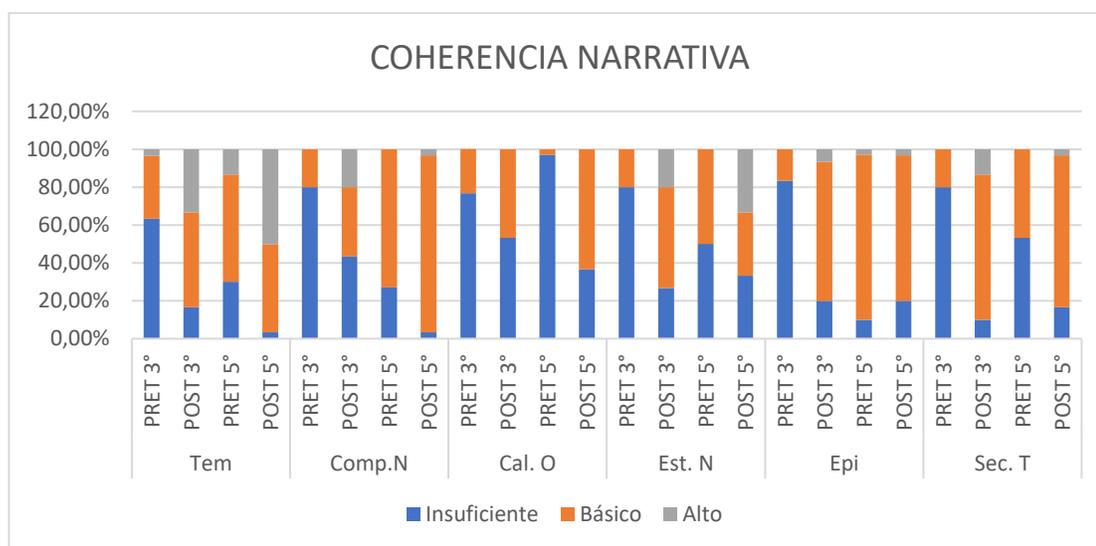
Gráfica 29. *Marcas temporales posttest*

Los estudiantes se preocuparon mucho más por escribir expresiones que marcaran el tiempo e indicaran una secuencia temporal en cada una de las acciones narradas. En este aspecto, vale señalar que en la etapa de escritura de las actividades se ubicaban en cada párrafo diferentes expresiones que indicaban secuencias temporales, por ende, esto contribuyó al avance en esta subcategoría.

Se puede concluir que la coherencia narrativa en tercer grado avanzó mucho más en la estructura narrativa, los episodios y la secuencia temporal. En quinto grado, mejoró significativamente la calidad de las oraciones, las demás subcategorías avanzaron, pero poco, y hubo un retroceso en la cantidad de episodios presentados. Específicamente, según se aprecia en la gráfica 30, en tercer grado, se observa avance en la temática, el 46,63% de los estudiantes salió del desempeño insuficiente y el 30% subió a un nivel alto, En cuanto a la composición narrativa, el avance fue menor, debido a que solo el 36,67% de los estudiantes dejaron de estar en el nivel insuficiente y el 20% pasaron a encontrarse en un nivel alto. Del mismo modo, la calidad de las oraciones mejoró solamente algo mínimo, pues el 23,37%

de los estudiantes dejó de estar en el nivel insuficiente, en este sentido continúan las dificultades en la redacción de las ideas. Mejoró también en gran medida la cantidad de episodios redactados, ya que el 63,33% de los estudiantes dejaron de estar rezagados en el nivel insuficiente. El desempeño mejoró aún más en la secuencia temporal, porque el 70% de los estudiantes dejaron el nivel insuficiente.

En quinto grado, también mejoró un poco el desarrollo del tema, el 26% dejó de tener un desempeño insuficiente. La composición narrativa también aumentó un poco, porque el 23,33% ya no se encuentra en el desempeño insuficiente. En cuanto a la secuencia temporal, se caracterizó por mostrar un poco más de avance respecto a las anteriores, así, el 36,67% de los estudiantes, salieron del desempeño insuficiente. La calidad de las oraciones mejoró mucho más que en tercer grado, ya que el 60,33% ya no se encuentra con desempeño insuficiente. Por su parte, la estructura narrativa mostró mayor avance en tercer grado; sin embargo, el 33,33% de los niños de quinto grado pasaron a estar en nivel alto.



Gráfica 30. *Coherencia narrativa*

4.3.3.5 Análisis comparativo de los resultados

Esta investigación permitió conocer la escritura desde la práctica misma, como un proceso complejo. El abordaje de la perspectiva de la escritura en el aula por parte de los docentes otorgó una reflexión sobre lo que se está haciendo por mejorar esta competencia. A través de las posturas y comentarios docentes, se pudo conocer que hace falta fortalecer la competencia escrita en las prácticas de aula. Ahora bien, la preocupación que manifestaron los docentes por el nivel deficiente de los escritos

de los estudiantes, efectivamente se evidencia en los textos obtenidos durante el pretest. Tal como afirmaron los docentes, los estudiantes presentan dificultades para expresar sus ideas en orden. Además, son comunes los problemas en la estructura de las palabras y redacción de oraciones, entre otros aspectos, y el desconocimiento de signos de puntuación y conectores, importantes para enlazar las ideas. Se pudo corroborar que los estudiantes presentan pobreza lexical y que escriben tal como hablan. No hay distinción entre la escritura y la oralidad.

Ahora bien, la aplicación de las actividades del libro guía permitió concientizar a los docentes sobre la importancia de llevar los procesos de enseñanza bajo una planeación y sin improvisación. En este sentido, la lectura de la guía docente juega un papel fundamental para trabajar las actividades del libro *Entre Textos*. La guía, contiene información importante, tal como manifestó la tutora del programa, les permite ir más allá de lo que se ve a simple vista en el libro de actividades del estudiante. En esta medida, los docentes reconocieron a través de los resultados que la planificación es importante para poder alcanzar el objetivo planteado. De este modo se puede afirmar que el texto escolar influye en gran medida en la adquisición de determinados conocimientos; pero solo si se trabaja en forma adecuada, desde la valoración de su contenido, la planificación de sus actividades, los objetivos claros y un seguimiento continuo de los procesos.

Por otro lado, se pudo evidenciar que el libro es efectivamente práctico, tal como manifestaron los docentes y como se evidenció en el análisis de su contenido. Se basa más que todo en la formulación de actividades que fortalecen la comprensión y producción textual, a través de la estrategia o dispositivo didáctico problema-comprensión-aplicación (Alzate M. V et al., 1991). Al respecto, se debe aclarar que, a pesar de la claridad de las actividades, el estudiante no puede por sí solo desarrollar lo que ahí se le plantea. Por el contrario, el docente debe estar permanentemente explicando contenidos, estrategias, revisando, corrigiendo y evaluando. En muchos casos, durante la solución de los desafíos, los estudiantes cometieron errores en su redacción que fueron subsanados posteriormente; pero sin la ayuda del docente no se hubieran generado los cambios.

En lo referente a los desempeños de coherencia y cohesión, se pudo evidenciar que los avances sobresalientes corresponden a aquellos puntos que se trabajaron durante la solución de los cuadros de planificación y las rejillas de evaluación. Estas se enfocaron, más que todo, en el tema, la estructura narrativa, un poco en la composición de la narración, en ambos grados, y el uso de signos de puntuación y concordancia gramatical, más bien en quinto grado. Por su parte, la cohesión textual

continúa bastante deficiente, sobre todo porque falta mayor apropiación de los mecanismos de referencia y cohesión textual. A pesar de que las actividades también se enfocaban en los conectores y marcas temporales, se esperaba que hubiera un avance más significativo. Ahora bien, gracias a la solución de los desafíos la escritura empezó a ser vista de otra forma, los estudiantes presentaron una mejor actitud y disposición. Se logró que los estudiantes alcanzaran una escritura creativa, alejada de los textos tradicionales.

Finalmente, se puede afirmar que el libro Entre Textos influye de manera positiva en el fortalecimiento de la competencia escritora. Sin embargo, hay ciertas estrategias y habilidades que se van logrando gracias a la práctica. En este orden de ideas, el uso de estrategias cohesivas requiere del desarrollo de actividades específicas, ejercicios enfocados en el uso de elipsis, anáforas, sinónimos, puntuación, conjunciones y conectores.

Estrategias para fortalecer la cohesión y coherencia textual

Para fortalecer el proceso de producción textual en el aula es necesario que el docente motive al estudiante y lo oriente en el aprendizaje de estrategias de composición. Al respecto se plantan a continuación una serie de actividades fundamentales para iniciar un proceso de producción creativo en el aula con laboratorios de escritura, enfocados en las diversas etapas.

En primer lugar, para mejorar la cohesión textual se deben aplicar ejercicios de análisis textual en los cuales los estudiantes identifiquen elementos cohesivos, por ejemplo, pronombres y elipsis y los referentes a los cuales hacen referencia. En este sentido, la lectura y la escritura se complementan. Por otra parte, también pueden ser de gran ayuda, los ejercicios de corrección de oraciones con errores morfosintácticos, de concordancia y hasta ortográficos; y escritura de oraciones con palabras claves. Para trabajar en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión léxica se invita a presentar oraciones o textos con palabras subrayadas para ser reemplazadas por sinónimos. Además, jugar con grupos de palabras nuevas para la creación de diversos tipos de textos. Como se pudo observar, hay poca disponibilidad léxica, pues no hay variedad de palabras, para ello, es fundamental realizar tareas en las cuales se trabajen familias de palabras, hiperónimos, sinónimos y antónimos.

De igual manera, se pudo comprobar que las actividades que presenten conectores son esenciales para ampliar el vocabulario. En este orden de ideas se propone

trabajar con conectores según su función en cada tipo de texto. De este modo, para la producción de textos instructivos es necesario enseñar con ejemplos los conectores de secuencia o de orden; para los narrativos, los temporales. Durante la realización de las actividades el docente también reafirmó el uso de signos de puntuación, razón por la cual, en el posttest muchos niños los emplearon. Por este motivo, se recomienda ejercitar el uso de los signos de puntuación con la práctica de la producción y la identificación de su función en textos reales (noticias, etiquetas, afiches, etc.). Pueden realizar actividades en las cuales se les pida a los estudiantes corregir o completar los signos de puntuación. Por su parte, es importante no dejar de lado el aprendizaje de las conjugaciones verbales, pero de una manera práctica, con la escritura de textos en diferentes tiempos y modos, de tal forma que puedan observar las diferencias, narrar con tiempos verbales (Salas, 2013).

La coherencia narrativa tuvo mejores resultados al final, principalmente porque el libro *Entre Textos* aborda más aspectos de esta propiedad de la escritura. En primer lugar, la identificación del tema de un texto es el punto de partida para la redacción de un texto. Por ello, es necesario que se apliquen en el aula actividades en las cuales el estudiante aprenda a identificar y desarrollar un tema en diversos tipos de textos. Para fortalecer este aspecto, se pueden entregar párrafos en los cuales identifiquen palabras claves e ideas principales que les permitan descubrir la temática, también se deben crear talleres de producción con diferentes contenidos temáticos de manera transversal. Es preciso recordar que el estudiante debe contar con un conocimiento previo del tema a desarrollar, porque de lo contrario su escritura no tendrá éxito, carecerá de ideas. Por este motivo, se recomienda que el docente active conocimientos previos y trabaje la indagación antes de la escritura.

La composición narrativa también tuvo éxito en los resultados, porque los desafíos garantizaban las diferentes etapas del proceso de producción, de esta manera, durante la planificación se planteaban preguntas sobre los diferentes elementos que conformaban la narración. Por esta razón, se recalca la importancia de trabajar la escritura creativa en sus diferentes etapas. La estructura narrativa se puede trabajar en talleres en los cuales primero se ejemplifique a través de la lectura de textos: noticias, circulares, artículos científicos, cuentos, entre otros. Un aspecto importante es mostrar un esquema con la estructura como se hizo con los desafíos. Para que un texto sea coherente es importante que las oraciones sean comprensibles, adecuadas sintácticamente. Por esta razón es necesario trabajar desde los primeros años de escolaridad la conciencia fonológica, la separación de palabras y de oraciones. Además, concientizar a los estudiantes de la importancia de plantear ideas, escribirlas, organizarlas y revisarlas (Cuetos, 2009).

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En primer lugar, se observó en el corpus que la extensión de los textos aumenta con la edad. Además, aumentó la cantidad de palabras en el posttest en ambos grados. Respecto a los resultados del pretest, es bastante notorio en la cohesión el uso excesivo de la conjunción “y”, la cual cumple funciones de enlaces internos y externo de las oraciones, situación que lleva al desuso de los conectores o palabras de enlace. Además, no hay empleo significativo de sinónimos en los escritos, ni uso de signos de puntuación. Sobre el tiempo verbal, su conjugación es adecuada al tipo de texto, por esta razón, sobresalen los verbos en pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto. Por su parte, los errores en la concordancia gramatical no son comunes y los casos que se dan se tratan principalmente en los errores de concordancia de número.

Se puede afirmar que muchos estudiantes se interesan por dar un título a la historia; sin embargo, solo aproximadamente la mitad refleja el tema en la trama. Ahora bien, la mayor parte de los estudiantes conoce el principio de organización narrativa. Sin embargo, los episodios están siempre incompletos. En cuanto a los elementos que componen el texto, se puede decir que solamente nombran a los personajes principales, no hay descripciones de estos ni de los espacios en la historia. Entre otras cosas, la composición de las oraciones es pobre, presentan problemas de omisiones de palabras y en la estructura de las mismas, con errores fonológicos, ortográficos y gramaticales. Todo esto apunta a la economía lingüística y a la indistinción entre el lenguaje oral y escrito.

Por otro lado, la aplicación de las actividades o desafíos de producción textual del libro guía Entre Textos dejó diversos aprendizajes en los estudiantes. Principalmente, en los retos se centró la atención en la coherencia textual, por ejemplo, la estructura, los componentes y diferentes hechos que configuran la narración, de ahí que estos fueran los mayores avances. Por su parte, cada una de las actividades permitió concientizar a los estudiantes sobre la importancia de la planificación, revisión y evaluación de un texto, es decir, apuntó a la percepción de la escritura como un proceso complejo. Estas actividades contribuyeron también a ver la escritura con mejor actitud, con el interés de hacerla cada vez mejor.

Respecto al análisis de la prueba post test, en cuanto a la cohesión, se observó que no hubo impacto de los desafíos desarrollados, la causa principal es la falta de retos

que fortalecieran los diversos mecanismos de cohesión. A pesar de esto, hay un mejor y mayor uso de las elipsis y las anáforas; pero el cambio es más notorio en tercer grado, porque ya en quinto grado se había notado cierto uso de estos mecanismos durante el pretest. Se evidencia un interés por el uso de los signos de puntuación que se desconocían en la primera prueba y que fueron explicados como actividades complementarias a las desarrolladas en el libro guía, sobre todo cuando en la rúbrica de evaluación se tocaba este tema. Sin embargo, aunque los estudiantes se preocuparon por usar los signos, específicamente la coma y el punto, en muchas ocasiones no eran empleados en forma adecuada; se resalta más que todo, el manejo del uso de punto al final de cada párrafo.

También se puede afirmar que mejoró la coherencia textual, aumentó el número de estudiantes que titula la historia, y la temática del texto parece estar más clara y mejor reflejada. Los textos tratan en su mayoría de la amistad. Se notan avances en la construcción y el desarrollo de las acciones con pocas descripciones. Casi en su totalidad, se presentan partes como el rapto, la búsqueda y el encuentro, pero ahora el acuerdo y el regreso son tratados por más estudiantes. Ahora bien, los personajes principales siguen siendo los más nombrados, aunque aumenta un poco el porcentaje de personajes secundarios. En cuanto a la estructura del texto, la situación inicial y la complicación son las más contadas. Además, aumenta un poco la cantidad de estudiantes que cuenta el acuerdo y el regreso de los personajes en su historia. Tanto en 3° como en 5° los episodios aumentaron. Sobre la calidad de las oraciones, es preciso decir que cambió un poco, pues disminuyen los casos de anacoluto en tercero y desaparecen en quinto grado, al igual que las oraciones inacabadas.

Sobre los niveles de desempeño se puede decir que la cohesión no mejoró significativamente. En tercero, mejoró solamente la producción textual de algunos estudiantes específicamente en los mecanismos de referencia, el tiempo verbal y el uso de conjunciones y conectores. Sin embargo, sigue el desconocimiento de los signos de puntuación y de los recursos de cohesión léxica. Quinto grado presenta algunos avances, aunque mínimos, en los mecanismos de referencia, el uso de las conjunciones y se ve un interés por usar los signos de puntuación, aunque en muchos casos no se empleen de manera adecuada. El tiempo verbal se ve en retroceso, porque se evidencian errores en la conjugación.

En la coherencia, tercer grado mejoró un poco en el reconocimiento de la temática, la composición narrativa, la calidad de las oraciones, los episodios y la secuencia temporal. Por su parte, quinto grado mejoró también en cada una de las

subcategorías sobre todo en la estructura narrativa y los episodios. En la composición narrativa, la mayor parte de los estudiantes se encontraba en desempeño insuficiente, en el pretest, y en el posttest los estudiantes se ubicaron en los niveles básico y alto en ambos grados. Con relación a la calidad de las oraciones, en quinto grado mejora en gran medida; sin embargo, en tercer grado el anacoluto sigue presente en prácticamente la mitad de las oraciones y las oraciones inacabadas en 7 de sus textos. Por otra parte, las marcas temporales también reflejan cambios positivos, pues la mayoría pasa de estar en nivel insuficiente a los niveles básico y alto.

Esto quiere decir que la aplicación de las actividades del texto “Entre textos”, en cierta medida ayuda avanzar en el proceso de escritura de los estudiantes, sobre todo en la coherencia. Ahora bien, queda pendiente trabajar en muchos aspectos de la cohesión que deben ser complementados por el docente, a través de sus instrucciones. De manera general, se puede notar que después de aplicar las actividades los estudiantes se preocupan por contar de manera más fluida las historias, con más episodios, incluso con uso de signos de puntuación, y con la práctica van utilizando más mecanismos de cohesión. Además, queda claro que esta parte de la escritura requiere ser más trabajada en el aula, pues se demostró que solamente en los textos se expresa el interés por la concordancia en la escritura, pero se dejan de lado otros aspectos en la cohesión. De ahí el poco avance en esta categoría. Finalmente, se observó que prácticamente los avances en la escritura de los estudiantes de tercer y quinto grado se enfocaron en los aspectos que se evaluaron en las rúbricas propuestas en los textos.

Para finalizar, es importante señalar que en la producción escrita también influyen otros factores que truncan en cierta medida un proceso adecuado. Estos factores se relacionan efectivamente con la falta del hábito lector, la indistinción entre el lenguaje oral y escrito, la economía lingüística y la pobreza del léxico. Cada una de estas situaciones, de una u otra manera, están vinculadas con el nivel socioeconómico del estudiante, en fin, la pobreza. Además, se suman a esto, las fallas en los procesos iniciales de lectoescritura y en el mismo sistema que no permite que desde el preescolar se tengan en cuenta los procesos de producción.

Después del análisis de los resultados de la escritura de los estudiantes y el impacto de los desafíos del libro guía Entre Textos, sobre todo en la coherencia narrativa, es necesario plantear ciertas recomendaciones. En primer lugar, el desarrollo de las actividades del libro debe estar supervisado, revisado y corregido por el docente a

cargo, de lo contrario los resultados no serán los esperados. Es importante también concientizar al alumnado sobre el uso de las rejillas de evaluación para que aprendan a evaluar sus textos y vayan adquiriendo estrategias de composición textual, de este modo, reforzar vacíos referentes al tipo de texto o errores sintácticos.

En tercer lugar, las actividades deben complementarse con las explicaciones del docente y si es necesario con ejemplos y actividades extras. Además, se deben fortalecer los conocimientos relacionados con las características del tipo de texto trabajado. En este sentido, velar por el buen uso de cada una de las subcategorías abordadas, que el estudiante debe tener claras. Por ejemplo, con respecto a la coherencia, tener claro qué es el tema, cuál es la estructura o superestructura del texto, así como cada uno de sus componentes.

En cuarto lugar, es importante trabajar en las clases cada subcategoría de la cohesión. Es evidente que la práctica escritural permite fortalecer esta propiedad del texto; pero se debe ser puntual en algunos ejercicios que permitan ampliar el léxico, el uso de sinónimos y el aprendizaje del funcionamiento de las cadenas anafóricas y sintácticas. Como se pudo observar, un ejemplo no es suficiente para conseguir buenos resultados. Se recomienda que a partir de segundo grado los estudiantes empiecen a conocer palabras de enlaces o conectores de tiempo o de modo, de acuerdo con su nivel. Por otro lado, es necesario también implementar actividades extras que puedan mejorar el uso de signos de puntuación.

En quinto lugar, debe quedar claro que el proceso de lectoescritura necesita fortalecerse en la institución. De este modo, desde la educación inicial y los primeros grados de básica primaria los niños van adquiriendo ciertas habilidades lingüísticas y la conciencia fonológica necesaria para fortalecer su proceso lector. Los problemas al respecto deben intervenir de inmediato, independientemente de los contenidos temáticos que tanto preocupan en las escuelas. Se deben identificar las deficiencias en la escritura, a partir de evaluaciones diagnósticas. Si los estudiantes aún en tercero y quinto grado presentan problemas ortográficos, faltas en la conciencia fonológica, omisiones en las palabras y omisiones de fonemas o morfemas, el docente deberá crear planes de mejora con actividades complementarias.

En sexto lugar, en cuanto a las actividades de producción textual del libro “Entre textos”, se recomienda incluir notas, aclaraciones o ejemplos que tengan que ver con instrucciones para mejorar el uso de reglas de puntuación, uso de anáforas,

conectores y concordancia textual, que se conviertan en una guía para los estudiantes. Como se pudo observar, el desempeño de la cohesión narrativa se mantuvo en cierta medida insuficiente. En esta medida, se recomienda anexar al contenido del libro actividades que ayuden a fortalecer la cohesión textual. Además, los aspectos que hacen parte de la rúbrica de evaluación de los textos deben complementarse, pues en su mayor parte pertenecen a la coherencia narrativa. Sería pertinente agregar a las rejillas de evaluación algunos aspectos como el uso de sinónimos, variedad lexical, hiperónimos e hipónimos, manejo de la concordancia gramatical, tratamiento de conjunciones y conectores.

En séptimo lugar, se impone la enseñanza de la puntuación en el aula. Esto es necesario hacerlo desde la básica primaria y no esperar a que el estudiante llegue a secundaria, pues se supone, según los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación, que ya en los primeros años los estudiantes deben tener la capacidad para empezar a producir textos cortos. De modo que las actividades para fortalecer estos aspectos deben estar ajustadas al nivel de escolaridad. La idea es empezar desde las reglas más sencillas de la puntuación hasta llegar a las más complejas. Por ejemplo, enseñar en los primeros grados que se escribe punto al final de cada párrafo o al final de una idea completa, o que se escribe coma para separar varios elementos.

En octavo lugar, se recomienda que en las prácticas de aula se complementen las competencias lectora y escritora. Esto obedece a que se pudo evidenciar que en aquellos desafíos en los cuales hubo una actividad complementaria antes de abordar el tema, los estudiantes se sintieron con mayor apropiación, por ende, las ideas fluyeron satisfactoriamente y presentaron menos repeticiones. Esta parte es relevante, porque el hábito lector es uno de los mecanismos para luchar contra las deficiencias lingüísticas asociadas a factores sociales externos.

En noveno lugar, esta investigación debe servir como motivación para continuar trabajando sobre la escritura en el aula, especialmente en los primeros grados y en diferentes niveles socioeconómicos. De la misma manera, debe servir para validar la importancia del análisis de los textos guía; pero no solo de su contenido, sino también de su efectividad en los procesos de aprendizaje.

En décimo lugar, se invita a crear espacios de evaluación constante en el aula de cada uno de los procesos de la escritura y a cambiar la perspectiva de docentes y estudiantes en cuanto a esta como simple transcripción. Esta mirada reduccionista, cierra el camino hacia la exploración, la imaginación y la construcción del saber a través de la palabra escrita. El trabajo en el aula debe abordar las etapas de la

escritura y el desarrollo de estrategias lingüísticas semánticas, gramaticales, sintácticas y discursivas.

Finalmente, se considera también importante que el Gobierno Nacional ponga en marcha una evaluación que tome en cuenta de manera sistemática la producción textual. Más aún, que se haga seguimiento a los proyectos establecidos como el Programa Todos a Aprender. Asimismo, que se visualice y ponga en marcha una política pública educativa que cree proyectos que lleguen a fortalecer todas las competencias comunicativas en los educandos, no solo la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. (1992). *Los textos: Tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Paris: Nathan.
- Alturo, N. (2010). Coherencia discursiva: dimensiones contextual, conceptual y gramatical. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (41), 3-30.
- Alzate, M., Arbeláez, M., Gallón, H., Gómez, M., & Romero, F. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira: Universidad tecnológica de Pereira.
- Bamberg, M. (2012). Narrative analysis. En H. Cooper, *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, págs. 77-94). Washington, D.C: APA Press.
- Bamberg, M. (2012). Why narrative? *John Benjamins Publishing Company*, 202-210.
- Barrera Linares, L. (1993). Apuntes para una teoría del cuento. En C. Pacheco, & L. Barrera Linares, *Del cuento y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento* (págs. 29-40). Caracas: Litografía Melvia.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Bermant, R., & Slobin, D. (1994). *Relating Events in narrative. A crosslinguistic developmental Study*. New York : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- Bernárdez, E. (1993). *La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo*. Santiago de Chile: Boletín de Filología.

- Borzone, A., & Silva, M. (2010). De las imágenes al texto: Focalización y usos de recursos anafóricos en relatos de niños y jóvenes.
- Borzone, A., & Silva, M. (2010). De las imágenes al texto: focalización y uso de recursos anafóricas en relatos de niños y jóvenes. *SUMMA Psicológica UST*, 7, 105-120.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Calsamiglia, H., & Tuson, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carrera, G. (1993). Aproximación de supuestos teóricos para un concepto del cuento. En C. Pacheco, & L. Barrera, *Del cuento y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento*. (págs. 43-53). Caracas: Litografía Melvia.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Charaudeau, Patrick. (1986). *Análisis del discurso y sus implicaciones pedagógicas*. Cali: Universidad del Valle.
- Charaudeau, P. (1992). Los modos de organización discursiva. *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la coherence des textes. *Langue Francaise*, 30, 7-41.
- Cucaita Rojas, L., & Mojica Gómez, P. (2018). *Coherencia y cohesión en la producción de textos narrativos, descriptivos y expositivos en niños del ciclo 2 y 3 del Colegio Manuela Beltrán*. Bogotá D.C.

- Cuenca, MJ. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco libros S.L.
- Cuenca, MJ (2023). La cohesión, puente entre la gramática oracional y la gramática textual. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 7–13.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Wolters Kluwer España, S. A.
- Dávila Judith, & Pineda, W. (2017). Nivel de Producción de Textos Escritos que tienen los niños de los primeros grados de primaria. *Cultura Viva Amazónica, Revista de Investigación Científica*, 30-35.
- Díaz, Á. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Esparza, M. (2006). Pautas para el análisis de la cohesión y la coherencia en textos españoles. *Rilce*, 22(1), 59-89.
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos y contexto*. Buenos Aires: Lectura y vida n°1.
- Garton, A., & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Gordon Rohman. (1965). Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/354885>
- Gutierrez Clellen, V., & Heinrichs Ramos, L. (1993). Referential Cohesion in the Narratives of Spanish-Speaking Children: A Developmental Study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 559-567.
- Guzmán Torres, L., Fajardo Valbuena, M., & Duque Aristizábal, C. (2015). Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 61-83.

- Guzmán Torres, L., Fajardo Valbuena, M., & Duque Aristizábal, C. (2015). Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 61-83. doi: 10.15446/rcp.v24n1.42314
- Halliday, M., & Hasan, R. (1967). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw. Hill.
- Herrero Cecilia, J. (2006). *Teorías de Pragmática, de Lingüística Textual y de Análisis del Discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Instituto Colombiano para la Evaluación (Icfes). (2012). *Colombia en PIRLS 2011: Síntesis de resultados*. Bogotá: Icfes.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018). *Informe nacional de resultados para Colombia-PISA*. Bogotá: Icfes.
- Hochman J. & Wexler N. (2017). *The writing revolution: a guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades*. Jossey-Bass.
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios. *Diario Oficial No. 41.214*.
- Ley 98 de 1993. (s.f.). *Por medio de la cual se dictan normas sobre democratización y fomento del libro colombiano*. 26 de diciembre de 1993: Diario Oficial No. 41.151.
- López Silva, L., Duque Aristizábal, C., Camargo Deluque, G., & Ovalle Parra, A. (2014). Comprensión y producción textual narrativa en preescolares. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 39-58.
- Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos*, 41-58.
- Mahler, P. (1998). La Producción narrativa infantil: Aspectos lingüísticos-textuales. *Signo y Señal*, 10, 49-85.

- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morato.
- Matute, E., & Leal, F. (1996). ¿Se puede evaluar la coherencia en textos narraciones escritas por niños? *Lectura y Vida*, 112-123.
- Mejía, W. (2006). El texto escolar. Importancia, calidad y vigencia. *El educador*, 5-9.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos curriculares lengua castellana. Bogotá. Recuperado el 7 de marzo de 2021, de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá D.C: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá: MEN. Recuperado el 7 de marzo de 2021, de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/Colombia_PNLE.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Programa Todos a Aprender para la transformación de la calidad educativa. Guía 1. Sustentos del programa*. Recuperado el 3 de febrero de 2021, de MEN: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles31069_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016 a). *Derechos básicos de aprendizaje V.2. Lenguaje*. Bogotá D.C: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016 b). *Programa Todos a Aprender 2.0. Encuentro de Secretarías de Educación*. Recuperado el 5 de marzo de 2021, de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356180_recurso_17.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Guía de orientación Saber 3°*. Academia.edu.

Recuperado el 6 de marzo, 2021, de

https://www.academia.edu/40796059/Saber_3_Gu%C3%ADa_de_Orientaci%C3%B3n

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Informe de establecimiento educativo*.

Diae.mineducacion.gov.co. Recuperado el 20 de noviembre, 2022, de

https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/108001003874.pdf

Moreno Guevara, M., & Garzón Castellano, L. (2016). *La construcción de noticias en contextos reales: Una estrategia pedagógica significativa, para el fortalecimiento de producción textual de los estudiantes del grado quinto de la IED Alfonso Reyes Echandía*.

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*. Chía, Cundinamarca.

Moya Pardo, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento del texto escolar. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 133-152.

Palella, S., & Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.

Paltridge, B. (2006). *Discourse Analysis*. London: Continuum.

Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Fundamentos.

Quiroz, A., & Ramírez, M. (2018). *La coherencia y cohesión de los textos escritos en los niños de tercero de básica primaria de las instituciones educativas Fe y Alegría-José María Vélaz y Ramón Múnera Lopera-Altos de la Cruz desde una metodología sin proyecto*.

Real Academia Española. (2021). *Escribir*. En *Diccionario de la Lengua Española* (Edición Tricentenario). Obtenido de <https://dle.rae.es/escribir>

Real Academia Española. (2021). *Escritura*. En *Diccionario de la Lengua Española* (Edición de Tricentenario). Obtenido de <https://dle.rae.es/escritura%20?m=form>

Salas, C. (2013). *Trucos para escribir mejor*. Createspace Independent Publishing Platform.

Selander, S. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de educación*, 345-354.

Shapiro, L., & Hudson, J. (1991). Tell Me a Make-Belive Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 900-974.

Shapiro, L.R., & Hudson, J.A. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. En J. Costermans & M. Fayol (Eds.) *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Soler, S. (2008). Pensar en la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso y sociedad*, 642-678.

Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A., & Ávila Natalia. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4° año básico en Chile. *ONOMÁZEIN* 34, 381-425.

Toolan, M. (2001). *Narrative. A critical linguistic introduction*. Rutledge.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

Tolchinsky, L., & Ríos, I. (2009). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir? *Aula de Innovación educativa*, 24-28.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática*. (T. J. Domingo Moyano, Trad.) Madrid: Ediciones Cátedra.

Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of textbook. Analysis used to date. En H. Bourdillon, *History and social Studies. Methodologies of textbook analysis* (págs. 21-34). Germany: Swets and Zeitlinger B. V.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista

ENTREVISTA PARA DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA

Desde la maestría en lingüística se adelantan una investigación sobre la competencia escrita en la I.E.D Cultural las Malvinas, para lo cual se requiere la aplicación de instrumentos en pro de la recolección de datos en la primera etapa de indagación y diagnóstico. En este caso, se aplicará una entrevista dirigida a docentes de planta y cátedra del área de lenguaje de tercer y quinto grado de básica primaria. El objetivo principal es analizar el proceso de escritura en el aula desde las concepciones o perspectivas del docente en básica primaria.

Le agradecemos responder las preguntas desde sus apreciaciones, concepciones y realidades. De esta manera, será posible relacionar las teorías o modelos de escritura con la práctica docente. Por tanto, se puedan determinar aciertos y desaciertos para trabajar en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

DATOS DEL DOCENTE

Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Nivel académico: _____ Grado a cargo: _____

A. COMPETENCIA ESCRITORA

1. ¿Qué es para usted la escritura?
2. ¿Considera importante la escritura en la formación del estudiante? ¿Por qué lo considera así?
3. ¿Cuál es la finalidad de la escritura en su clase?
4. ¿Qué escriben los estudiantes en sus clases?
5. ¿Qué estrategias didácticas implementa en el aula para fortalecer el proceso de escritura o producción textual?
6. ¿Los estudiantes se sienten motivados e interesados por la escritura y qué estrategias usa para motivarlos?
7. ¿Cómo realiza el proceso de revisión de los textos elaborados por los estudiantes?
8. ¿Cuál es el nivel de producción textual de sus estudiantes?
9. ¿Qué es lo más difícil para los estudiantes cuando realizan actividades de producción textual?
10. ¿Cuáles son los factores que no permiten un mayor desarrollo de la competencia escritora en el aula?

B. CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER

11. ¿Cuál es el objetivo del programa todos a aprender?
12. ¿El programa Todos a Aprender influye en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula? Explique de qué manera
13. ¿Qué le parece lo más significativo del programa?

14. ¿Qué aspectos se deben fortalecer en el programa?

15. ¿Cómo evaluaría el programa Todos a Aprender?

C. TEXTOS GUÍA

16. ¿Conoce el texto guía que entrega el programa?

17. ¿Emplea durante sus clases el texto guía *Entre textos*? ¿Cada cuánto lo usa?

18. ¿Conoce las temáticas que orientan las actividades del libro guía *Entre Textos de lenguaje*?

19. ¿Por qué elementos se compone el libro guía *Entre Textos de lenguaje*?

20. ¿Usted tiene conocimiento y usa la guía del docente del libro *Entre Textos de lenguaje*?

21. ¿Cómo evalúa las actividades de producción textual del texto guía *Entre textos*?

22. ¿Considera que las rúbricas presentes en los textos guía *Entre textos de lenguaje* presentan todos los aspectos necesarios para evaluar un tipo de texto? ¿Usted las utiliza?

23. ¿Considera que hay actividades para fortalecer la coherencia y cohesión en el libro guía *Entre textos de lenguaje*? ¿Cuáles son?

24. ¿Emplea otras actividades por fuera del texto guía *Entre textos de lenguaje* para fortalecer la coherencia y cohesión en la producción textual de los estudiantes?

25. ¿Qué actividades hacen falta en el texto para fortalecer la coherencia y cohesión en los escritos de los estudiantes?

Anexo 2. Prueba de escritura

PRUEBA INICIAL DE ESCRITURA NARRATIVA

Las actividades a desarrollar corresponden a la prueba inicial para evaluar la competencia escrita (componentes de coherencia y cohesión) en los textos narrativos de los estudiantes de primaria (3° y 5°).

Objetivo General: Identificar las características de los textos narrativos producidos por estudiantes de tercer y quinto grado de la I.E.D Cultural las Malvinas, antes de la implementación de las actividades del libro guía Entre textos.

Objetivos específicos

Determinar las características discursivas de los textos narrativos de los estudiantes seleccionados.

Categorizar los elementos de coherencia y cohesión empleados por los estudiantes seleccionados en sus textos narrativos.

Nombre del estudiante: _____

Edad: _____ Grado: _____ Fecha _____ Sexo: _____

1. **A continuación, te mostraré una secuencia de imágenes de un cuento. Vas a observarlas con atención y, después, vas a escribir la historia como tú la ves.**

Anexo 3. Rúbrica para evaluar la cohesión y coherencia narrativa

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO					
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA					
RÚBRICA PARA EVALUAR LA COHESIÓN Y COHERENCIA NARRATIVA					
OBJ.	Categorizar y evaluar los elementos de cohesión y coherencia presentes en las narraciones de los estudiantes seleccionados				
GRADO			ESTUDIANTE		
VAR.	DIMENSIONES	INDICADORES	DESEMPEÑO BAJO	DESEMPEÑO BÁSICO	DESEMPEÑO ALTO
COHESIÓN	MECANISMOS DE REFERENCIA (ANÁFORAS Y ELIPSIS)	Los elementos anafóricos se emplean en forma adecuada para evitar redundancias	Escribe un relato en el cual se evidencian repeticiones consecutivas porque son mínimos los elementos de referencia como anáforas y elipsis o estos son empleados de manera inadecuada.	Escribe un relato con algunos errores (2) en el uso de mecanismos de referencia utilizados, y pocas repeticiones.	Escribe un relato con los elementos anafórico concordantes en el para evitar repeticiones de los personajes o las acciones en el relato.
	MECANISMOS DE COHESIÓN LÉXICA	Se emplean mecanismos de repetición, reiteración y asociación en el texto	Escribe un relato sin sinónimos, reiteraciones o asociaciones, con exceso de repeticiones.	Escribe un relato con el uso de algunos sinónimos y términos de asociación.	Escribe un relato donde emplea mecanismos de sinonimia, homonimia, para evitar la redundancia o exceso de repeticiones.
	CONJUNCIONES Y CONECTORES	Se utilizan conectores y conjunciones para enlazar ideas	Escribe un relato con exceso de conjunciones lo que hace monótona la historia.	Escribe un relato que se caracteriza por el uso de conjunciones sin excesos, pero pocos conectores.	Escribe su relato utilizando conjunciones o conectores que permitan enlazar las ideas en forma adecuada.
	CONCORDANCIA DE GÉNERO Y NÚMERO	El texto refleja concordancia gramatical, de género y de número	Escribe un relato que se caracteriza por la falta de concordancia de género y número, lo cual le resta claridad al relato.	Escribe un relato donde se evidencian pocos errores de concordancia de género, lo que puede afectar sólo alguna parte en la historia.	Escribe un relato que refleja concordancia gramatical entre persona, género y número.
	PUNTUACIÓN	Los signos de puntuación son utilizados para mantener el orden de las ideas y el sentido del texto	Escribe un relato carente de signos de puntuación, entonación y otros signos necesarios para darle sentido a la historia.	Escribe un relato con escasos signos de puntuación, que para la comprensión y claridad de la historia no son suficientes.	Escribe un relato que se caracteriza por el uso de signos de puntuación en forma correcta que permiten mantener el orden de las ideas.
	TIEMPOS VERBALES	Los tiempo verbales se emplean de acuerdo al propósito narrativo del texto	Escribe un relato donde la conjugación verbal es diversa y confusa, así que no concuerda con el propósito narrativo	Escribe un relato sin concordancia en el uso de algunos tiempos verbales en la historia.	Escribe un relato con concordancia entre los tiempos verbales empleados por el narrador de acuerdo con su propósito.

COHERENCIA	TEMA	El tema del texto está ajustado a la trama de la historia que refleja el principio de organización discursiva	Escribe un relato sin título y con contenido carente de la temática, pues no es claro el principio de organización narrativa.	Escribe su relato con un acercamiento al tema, pero no desarrolla el contenido del relato a profundidad.	Escribe un relato con un tema claro, gracias a la trama de la historia que refleja el principio de organización narrativa.
	COMPOSICIÓN NARRATIVA	En el texto se evidencia información sobre los personajes, roles, características y espacios donde se desarrolla la historia	Escribe un relato sin los aspectos que lo componen y los presenta de forma incompleta (3 o menos personajes y lugares).	Escribe un relato con sus aspectos característicos: acciones de los personajes, espacios, pero sin detalles (4 personajes-4 lugares).	Escribe un relato con la información de los personajes, roles, características, y los espacios donde se desarrolla la historia con detalles descriptivos.
	CALIDAD DE LAS ORACIONES	Las oraciones son claras, sintáctica y semánticamente, además, pertinentes con la historia.	Escribe un relato con inconsistencias en la composición de oraciones: palabras incompletas, palabras o sintagmas omitidos y carentes de significación.	Escribe las oraciones de su relato completas y en un orden, sin omisiones de palabras o partes de palabras, pero su estructura es sencilla y repetitiva.	Escribe un relato con oraciones claras, semántica y sintácticamente, además, pertinentes con la historia
	ESTRUCTURA NARRATIVA	Cada una de las partes de la historia se encuentra reflejada en la secuencia de hechos	Escribe un relato incompleto, solamente con un inicio y un final.	Escribe un relato sin la totalidad de sus partes.	Escribe cada una de las partes de la historia a través de la secuencia de hechos.
	EPISODIOS DE LA HISTORIA	El texto cuenta con una serie de episodios a través de los cuales se organiza la historia	Escribe un relato con escasos episodios, lo cual hace ver inconcluso el relato.	Escribe un relato con sus diferentes partes, pero con pocos episodios e ideas incompletas.	Escribe un relato con la mayor parte de episodios en los cuales se organiza la historia.
	SECUENCIAS TEMPORALES CAUSALES	En el texto se usan relaciones temporales y causales que le dan continuidad a la historia	Escribe un relato carente de marcas temporales y causales que le restan continuidad al texto.	Escribe un relato con pocas marcas temporales y causales en la historia lo que no permite relacionar los hechos.	Escribe un relato con relaciones temporales y causales que le dan continuidad a la historia.

Anexo 4. Ejemplos de planificaciones de actividades del libro *Entre Textos*

NOMBRE DEL EE:	IED CULTURAL LAS MALVINAS		NOMBRE DEL DOCENTE	GLADYS PALACIO		
NIVEL:	PRIMARIA	ÁREA DISCIPLINAR:	LENGUAJE			
GRADO:	3°					
DESAFIO	36	Fecha inicio implementación	dd / mm / aa	Fecha fin implementación	dd / mm / aa	
ESTÁNDAR	<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</p> <p>Subproceso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboro un plan para organizar mis ideas. • Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo 					
DESEMPEÑOS DE APRENDIZAJE	<p>Desempeño básico</p> <p>Escriben narraciones que tienen un desenlace.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eligen un tema interesante para escribir • Escriben con letra clara que otros lectores entienden fácilmente. • Conversan sobre lo que van a escribir. • Explican para quién y para qué van a escribir. • Escriben con letra clara que otros lectores entienden fácilmente. <p>Desempeño alto</p> <p>Escriben narraciones en las cuales se desarrolla la historia por medio de varias acciones.</p> <p>Desempeño Superior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escriben al menos una vez a la semana un texto con un formato que se adecue a sus necesidades. • Escriben uno o más párrafos para narrar una experiencia o un evento imaginado. 					
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe textos de mínimo dos párrafos, de tipo informativo y narrativo (realizando la planeación sugerida por el docente. • Utiliza en sus producciones escritas el punto y aparte para separar párrafos, la coma para enumerar y la mayúscula para iniciar una oración y para escribir nombres propios. • Usa conectores copulativos y disyuntivos entre oraciones y párrafos que le permitan unir ideas y dar coherencia a sus escritos. 					

MOMENTOS	ACTIVIDAD	REC	TIEMPO
Momento de exploración	Socialice la tarea con el curso. Comparten en voz alta los comentarios de los familiares acerca de los dibujos creados sobre la aventura de Papelucho, Pregunte: ¿Cómo se sintieron relatando la historia a través de dibujos? ¿Qué les comentaron en la familia? Si tuvieran que hacer de nuevo el reto, ¿qué dibujo cambiarían? ¿Por qué? Comenten.	Dibujos Libros	15
Momento de Estructuración	Lea y explique cada uno de los pasos del reto 2, que tiene como objetivo crear, a partir de lo leído, una nueva aventura de Papelucho, por ejemplo: a	Internet Libro	15

	<p>Papelucho le gustaba inventar cosas, por lo que la historia puede relatar un nuevo invento; o su encuentro con los papás; organizarle una fiesta a la Nana; qué podría hacer con los treinta y dos pesos; que la Nana se envenena pero no muere, entre otras situaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de escribir, recuerde con su curso los momentos en la creación de un cuento. Registre en el tablero una tabla como la siguiente, de modo que represente un apoyo a la escritura. Inicio Desarrollo Final - se presentan los personajes. - se presenta el lugar de la historia. - se presenta un problema o conflicto. - ocurren las acciones o sucesos que se relatarán. - se soluciona el problema o conflicto. - finaliza la historia. Hace un tiempo atrás... Había una vez... Un día... De repente... Después de... Luego... Finalmente... 	lápiz	
Momento de práctica Ejecución	<p>Realizan el reto 2, planificar la historia, y responden las preguntas de la tabla.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan el reto 3. Enfatice que las ideas para la historia deben surgir del cuadro de planificación. Dedique parte importante del desafío a la creación de la historia. Observe el desempeño y apoye a quienes manifiesten dificultades para escribir sus ideas. • Sugiera que realicen una coevaluación con su compañero(a) de silla, a partir de la tabla del reto 3; explique que la revisión les permite confirmar que sus escritos estén correctos y completar lo que les falta. • Solicite que reescriban sus textos en una hoja o en sus cuadernos de Lenguaje, mejorando los aspectos que se marcaron con un No. Comente que luego compartirán sus creaciones en el Rincón literario. • Organice la presentación voluntaria de las historias. Sugiera algunas recomendaciones relacionadas con la lectura en voz alta: la postura y la entonación de la voz para captar la atención de sus compañeros(a), leyendo las palabras con precisión y fluidez. • Al terminar, genere un diálogo en el cual mantengan el foco sobre lo escuchado, formulen preguntas y opiniones. 	Libro Lápiz	1 hora y media
Momento de transferencia	<p>Comenten las presentaciones. Pregunte: ¿Había historias que se parecían? ¿En qué se parecían (personajes, acciones, conflicto)? ¿En qué se diferenciaban? ¿Qué historia les gustó? ¿Por qué? • Comenten en relación a la producción: ¿Qué fue lo más fácil de escribir? (inicio, desarrollo o final) ¿Por qué? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Por qué? ¿Qué cambiarían en sus historias? ¿Por qué? • El reto 4 corresponde a la publicación de los trabajos en el Rincón literario. Organice al curso de manera que todos tengan activa participación en la preparación y en la mantención del mismo.</p>		15

NOMBRE DEL EE:	IED CULTURAL LAS MALVINAS		NOMBRE DEL DOCENTE		VICTOR PEÑA
NIVEL:	PRIMARIA	ÁREA DISCIPLINAR:	LENGUAJE		
GRADO:	QUINTO				
DESAFÍO	18	Fecha inicio implementación	dd / mm / aa	Fecha fin implementación	dd / mm / aa
ESTÁNDAR	LITERATURA Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. Subproceso: • Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales. • Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción,				

	personajes. • Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos		
DESEMPEÑOS DE APRENDIZAJE	<p>Desempeño básico Narran un hecho, estructurando el relato en un orden que se entienda. Reemplazan palabras, corrigen ortografía y gramática, y dan formato a sus textos usando las herramientas del procesador. • Adecuan el formato al propósito del texto para publicarlo. • Escriben raya antes de cada intervención en un diálogo</p> <p>Desempeño alto Mantienen la coherencia temática al narrar, centrándose en un conflicto Desarrollan ideas que son relevantes al tema. • Aclaran sus dudas de ortografía a medida que redactan. • Escriben las frases explicativas entre comas</p> <p>Desempeño Superior Releen y marcan en su texto: oraciones que no se comprenden, ideas que hay que explicar mejor los párrafos en los que falta información. • Escriben aplicando las reglas de ortografía literal, acentual y de puntuación.</p>		
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	Usa conectores de continuidad, condición, oposición y orden para dar coherencia al texto.		
MOMENTOS	ACTIVIDAD	REC	TIEMP
<i>Momento de exploración</i>	• Active conocimientos previos: ¿Cuál es la estructura básica de un texto narrativo? ¿Qué función cumple el signo ortográfico de la raya? ¿En qué casos se utiliza la coma explicativa? ¿En qué deben pensar antes de escribir una historia? (En los personajes y sus características, el ambiente o lugar en el que se desarrolla la historia, en cómo se sucederán los acontecimientos.)	Dibujos Libros	15
<i>Momento de Estructuración</i>	Invite a sus estudiantes a planificar y escribir un relato basado en una historia o anécdota familiar, del barrio o de la ciudad. • Pida que de manera individual contesten cada uno de los puntos de la planificación. Puede orientar la actividad de la siguiente manera: Identifiquen con claridad cada uno de los personajes del relato, ¿quiénes son los personajes principales?, ¿quiénes son los secundarios? No necesariamente todos los personajes tienen que tener un nombre propio. La descripción física de los personajes refiere a rasgos corporales como la fisonomía y vestuario; la descripción psicológica, a características de la personalidad o la manera de ser. Señale que las descripciones no necesariamente deben ser siempre detalladas, dependerá de la importancia del personaje y de la relevancia que tenga esa información en el contexto del relato. • En relación a la descripción del ambiente, señale que hagan referencia al lugar físico en el que ocurren los acontecimientos, destacando nuevamente aquellos aspectos que sean relevantes para el desarrollo de la historia. • Por último, pida a sus estudiantes que determinen con claridad cada uno de los momentos de la historia, siguiendo la pauta de preguntas. • Compartan las planificaciones y realicen retroalimentaciones colectivas. Algunas preguntas para apoyar la actividad: ¿Están claras las descripciones de los personajes? ¿Y del ambiente? En relación al esquema de acontecimientos, ¿hay algún suceso que no se entienda o que no se relacione lógicamente con todo el contexto del cuento? ¿Hay información que se repite innecesariamente? ¿Hay algún acontecimiento que pueda ser presentado de mejor manera?	Internet Libro lápiz	15
<i>Momento de práctica Ejecución</i>	Antes de empezar a escribir la primera versión del cuento, comparta con sus estudiantes los indicadores de la pauta, para que tengan claridad sobre lo que se evaluará: - ¿La historia tiene un título? El título tiene que dar cuenta de manera creativa de lo esencial del relato. - ¿Presenta la estructura de inicio, desarrollo (problema) y desenlace? Es necesario	Libro Lápiz	1 hora y media

	<p>poder reconocer en el desarrollo de los acontecimientos cada uno de los momentos.</p> <p>- ¿Hay descripciones de los personajes? Las descripciones se deben integrar naturalmente en el relato. Motive a sus estudiantes para que utilicen comas explicativas para insertar parte de las descripciones. Ejemplifique escribiendo una oración de este tipo en el tablero, por ejemplo: "Mi abuelo, alto, delgado y bonachón, me contaba esta historia cuando era pequeña". - ¿Se reconoce el ambiente en que ocurren los acontecimientos? Los sucesos ocurren en un lugar claramente identificable y descrito. - ¿Utilicé correctamente la raya en los diálogos? La narración debe tener por lo menos, un diálogo breve entre los personajes. - ¿Se entienden con claridad las ideas escritas? Hay relaciones lógicas o de sentido entre las oraciones, las palabras están bien empleadas, hay un correcto uso de conectores. - ¿Tildé correctamente las palabras? Pida a sus estudiantes que si tienen dudas con respecto a la escritura de una palabra consulten un diccionario. - ¿Escribí correctamente las palabras? Pida a sus estudiantes que si tienen dudas con respecto a la escritura de una palabra consulten un diccionario. - ¿Utilicé puntos y comas correctamente? El punto seguido y las comas están al servicio de la coherencia o claridad del texto. - ¿Hice concordar sujetos y verbos? Los verbos deben mantener coherencia gramatical con sus sujetos. De la misma manera, recuerde que la coherencia también debe existir entre adjetivos y sustantivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pida a sus estudiantes que escriban una primera versión del relato con lápiz mina. Invite a algunos (as) estudiantes que compartan con el curso sus escritos. Comenten. • Invite a los(as) estudiantes a revisar el texto que escribieron, aplicando la pauta entregada en el reto 3. Luego, pida que intercambien los escritos con sus compañeros(as) de banco y que apliquen la misma pauta, completando la columna "Mi compañero(a) evalúa". Permita que marquen en el texto los errores y/o las frases confusas si eso les facilita la reescritura después. Estimule que realicen una retroalimentación entre pares. Posteriormente, cada estudiante se autocorriga a partir de las observaciones y comentarios del compañero o compañera. Invítelos a responder las preguntas propuestas a continuación de la pauta, de manera de favorecer la metacognición y la socialización de la experiencia. • Revise los escritos de los (as) estudiantes que manifiesten dificultades para generar contenidos u organizarlos de manera coherente y entregue una orientación personalizada para la reescritura. 		
<p>Momento de transferencia</p>	<p>Pida a sus estudiantes que evalúen su trabajo en la sesión con la siguiente pauta. Anótela en el tablero: - ¿Me comprometí con la tarea? ¿Fui responsable, realicé cada una de las etapas, revisé mi escrito con cuidado y también el de mi compañero(a)? - ¿Qué etapa de la escritura (planificación, escritura y reescritura) me resultó más difícil? ¿Por qué? - ¿Me fue útil la planificación antes de empezar a escribir? ¿Por qué? - ¿Qué aspectos fueron los más débiles de mi escritura? - ¿Tuve dificultades para corregir mis errores? Comenten cada una de las preguntas.</p>		<p>15</p>